



HAL
open science

Réformes universitaires et relation formation-emploi en Algérie

Ahmed Ghouati

► **To cite this version:**

Ahmed Ghouati. Réformes universitaires et relation formation-emploi en Algérie. Carrefours de l'éducation, 2019. hal-02160904

HAL Id: hal-02160904

<https://hal.science/hal-02160904>

Submitted on 6 Mar 2020

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.

REFORMES UNIVERSITAIRES ET RELATION FORMATION-EMPLOI

EN ALGERIE¹

Résumé

L'approche adéquationniste a toujours orienté la politique de formation et d'enseignement supérieur en Algérie. Pratiquement, depuis le début des années 1960, la planification a visé une équivalence quasi automatique entre la formation supérieure suivie et l'emploi à occuper. Cette approche a évolué dans deux contextes socioéconomiques très opposés : le premier se caractérisait par une pénurie de cadres et des plans socioéconomiques dans lesquels la formation supérieure était fortement couplée à l'emploi public. Le second, au contraire, est marqué par la libéralisation économique, commencée au milieu des années 1980, la désindustrialisation et un découplage entre la formation supérieure et l'emploi public. Mais si les diplômés du supérieur ne sont plus assurés d'occuper un emploi dans le secteur public, les responsables politiques et universitaires mettent toujours en avant l'objectif d'une « adéquation formation-emploi ». Autrement dit, malgré les difficultés avérées de la planification et même après sa disparition en tant que ministère, cet objectif occupe une bonne place, y compris dans la réforme LMD introduite en 2004.

Mots-clés : Adéquation formation-emploi, Instituts technologiques, Refonte de l'Enseignement Supérieur, Carte universitaire, réforme LMD, Université.

Introduction

La question de la relation entre le système éducatif et l'emploi s'est posée avec acuité, en termes de pénurie de main d'œuvre qualifiée au début des années 1960 en Algérie (Ferroukhi, 2005), notamment après l'émergence d'un projet public de développement industriel. Alors que la politique économique de l'Etat visait la création d'« industries industrialisantes » qui assureraient un rôle moteur pour le développement de tous les autres secteurs socioéconomiques (Destane de Bernis, 1971), le réseau d'établissements d'enseignement supérieur se limitait à trois universités et quelques grandes écoles et instituts supérieurs, avec 12500 étudiants au total dont 24% seulement en Sciences et Techniques à la rentrée universitaire 1969-1970 (MESRS, 1983).

¹ Cet article est issu d'une recherche menée à l'IREMAM-CNRS Aix-en-Provence en 2013-2014 sur le thème « réformes de l'enseignement supérieur, professionnalisation et insertion des diplômés ». L'enquête de terrain a été réalisée en 2013 dans trois régions universitaires d'Algérie - Est, Centre et Ouest. L'échantillon a été constitué au hasard et se compose de 30 enseignants-chercheurs, 08 Maîtres Assistants, 04 étudiants, 08 cadres d'entreprises, de Chambre de Commerce et d'Industrie et Agence Nationale et de Soutien à l'Emploi des Jeunes. Dans le texte, les interviewés sont cités avec leurs initiales, leurs fonctions et institutions d'appartenance.

Dans ce contexte, la planification établissait une équivalence quasi automatique entre la formation supérieure suivie et l'emploi à occuper. De cette équivalence sont nées à la fois des programmes planifiés et des mesures de la relation formation-emploi. Ce schéma adéquationniste a fonctionné durant un plan triennal (1967-1969), deux plans quadriennaux (1970-1977) et un plan quinquennal (1980-1984) dans lesquels la formation supérieure était couplée à l'emploi public.

Au milieu des années 1980, après les réorientations de la politique économique de l'Etat et la chute des revenus de matières premières (CNES, 2004), s'est construite une approche de l'emploi par le « marché » - versus approche par le « plan » (Bernard, 1982) - dont une des conséquences a été un découplage formation-emploi public. Ce nouveau modèle économique a été suivi en 1994 par un Programme d'Ajustement Structurel dont trois mesures macro-économiques : fermeture des entreprises publiques déclarées déficitaires, restructuration des grandes entreprises en petites unités de production et compression des effectifs dans les entreprises publiques, se traduisant par une perte de plus de 450 000 emplois entre 1994 et 1997 (Musette *et al.*, 2002).

Mais si les diplômés du supérieur ne sont plus assurés d'occuper un emploi dans le secteur public, les responsables politiques poursuivent toujours l'objectif d'une « adéquation formation-emploi ». Autrement dit, malgré les difficultés avérées de la planification et même après sa disparition en tant que ministère, cet objectif occupe une bonne place, y compris dans la réforme LMD introduite en 2004. Or, contrairement aux précédentes réformes du supérieur, cette dernière a été mise œuvre en dehors de toute planification et son paradigme pédagogique vise la responsabilité de l'étudiant dans le processus d'insertion en le mettant théoriquement au centre de la pédagogie avec son projet professionnel.

Dès lors, dans un système d'enseignement supérieur massifié – plus de 1,5 million d'étudiants inscrits dans 107 établissements en 2014-2015 (MESRS, 2015) -, si l'insistance sur la création de « places pédagogiques » alimente la croyance dans une démocratisation par l'augmentation des effectifs, celle qui porte sur « l'adéquation formation-emploi » soutient davantage une fiction économiste. Cette contribution, structurée en trois parties, a pour but de revenir sur quelques étapes marquantes de la relation formation-emploi en Algérie et de proposer, en se basant sur une méthodologie qualitative et quantitative, des éléments de bilan notamment après la généralisation de la « réforme LMD ». Dans la première partie, nous caractérisons l'approche adéquationniste en Algérie, en lien avec les transformations structurelles de l'économie. Dans la seconde, nous insistons sur la relation université-entreprise après l'introduction de la réforme LMD, dans un contexte de découplage formation-emploi public et, enfin, en troisième partie nous montrons les limites de cette relation.

Une approche adéquationniste récurrente en Algérie

Comme en France, dont elle hérite d'une politique de structuration centralisée des secteurs de l'éducation et de la formation et de la planification en économie, l'approche adéquationniste en Algérie découle d'une conception mécaniste et normative des relations entre l'ensemble du système éducatif et le système productif. Dans le cadre d'un projet public de socialisation et/ou d'étatisation des moyens de production et d'industrialisation, a émergé une posture institutionnelle légitimée politiquement par la charte nationale qui stipule que « la planification des effectifs scolaires et universitaires sera renforcée afin d'éliminer les déséquilibres

intersectoriels et de réaliser une adéquation entre formation et emploi » (Parti FLN, 1986, p 151). Sous cet éclairage, depuis les premiers plans de développement économique de la fin des années 60, l'adéquationnisme veut établir un équilibre entre les besoins de l'appareil de production en travailleurs qualifiés par niveau et par domaine et le volume de diplômés de l'appareil de formation. Pour ce faire, l'ensemble du système éducatif devait se rapprocher du système productif et, pour mieux satisfaire les besoins précis de ce dernier, un conseil central de coordination des relations entre les institutions d'enseignement et de formation et les secteurs employeurs a été institué en 1983.

Dans l'enseignement supérieur plus particulièrement, entre 1963 et 1980, des dizaines d'instituts technologiques (IT) et de grandes écoles ont été créés par différents ministères techniques (industrie, agriculture, finances, planification, etc.), hors éducation nationale, avec l'objectif de fournir les techniciens, ingénieurs et cadres pour l'économie et l'administration. En 1971, la refonte de l'enseignement supérieur (RES) à l'Université a transformé les facultés en instituts nationaux d'enseignement supérieur (INES), ouvert deux universités technologiques – Université des Sciences et Techniques Houari Boumediène » (USTHB, Alger) et Université des Sciences et Techniques d'Oran (USTO, Oran) - et projeté la professionnalisation systématique des offres de formation (MESRS, 1971)². La mise en place en 1982 d'une *Carte universitaire à l'horizon 2000* et la promulgation en 1984 de la *Loi sur la planification des flux de l'enseignement supérieur* ont complété les dispositifs universitaire et législatif autour de l'objectif d'une adéquation formation-emploi. Enfin, la réforme LMD est appliquée depuis 2004 pour « moderniser » l'enseignement supérieur et plus particulièrement la « relation université-entreprise » pour améliorer l'insertion professionnelle des diplômés.

A la faveur d'un couplage formation-emploi public institué jusqu'au milieu des années 80, dans un contexte de manque de cadres, tous les diplômés étaient recrutés³ par les entreprises et l'administration publiques. Cependant, en dehors de l'expérience des IT et grandes écoles qui a bénéficié de moyens humains et matériels exceptionnels et qui a permis de former près de 20 000 cadres sur les 28 000 prévus par les deux premiers plans de développement, l'adéquation formation-emploi n'a jamais été pleinement réalisée : les 1^{er} et second plans quinquennaux entre 1970 et 1977 arrivaient à des taux respectivement de 65% et 85% de couverture des besoins en cadres (ANDRH⁴, 1987). De sorte qu'à la suite d'un ralentissement des investissements étatiques, dès les débuts des années 1980, apparaissait un déséquilibre entre demande et offre d'emploi.

Pour corriger les déséquilibres régionaux dans le cadre du plan quinquennal 1980-1984, la *Carte universitaire à l'horizon 2000* avait alors inséré les flux d'étudiants dans le processus de planification pour répondre aux déficits en cadres par une orientation des bacheliers vers les filières technologiques ouvertes dans les nouvelles universités décentralisées. Dans ces

² La RES visait également la réduction de la durée de la formation, pour former vite, efficacement et à moindres coûts, selon une expertise de l'Unesco (Janos, Janos, 1972).

³ Jusqu'en 1986, le marché du travail des diplômés en Algérie était orienté quasi exclusivement par les besoins des secteurs socioéconomiques et administratifs publics. En choisissant une formation supérieure, l'étudiant savait dans quel secteur professionnel, voire même dans quelle entreprise il travaillerait après sa formation. Pour lutter contre la pénurie de cadres, dans certains secteurs, moyennant un présalaire et des avantages matériels durant les études, les étudiants s'engageaient par contrat à travailler durant une certaine période dans le secteur défini par le ministère public de tutelle.

⁴ Agence nationale de développement des ressources humaines.

prévisions, le Ministère de l'enseignement supérieur (MESRS, 1983) avait estimé les besoins cumulés pour la période 1980-1999 à 411 000 diplômés de niveau 6 (cadres supérieurs) et 900 000 diplômés de niveau 5 (cadres moyens), soit plus de 1,3 million de diplômés au total dont les deux tiers devaient être des techniciens supérieurs. De nouvelles structures et filières universitaires avaient été programmées à travers tout le territoire, en maintenant quatre grandes universités – à Alger, Oran, Constantine et Annaba – pour l'ensemble du pays dans lesquelles les études de tronc commun bio-médical (TCBM) ont été concentrées et soumis à des entrées sélectives. Cette sélection intervient au moment où les taux d'inscription en TCBM passaient de 9% en 1978-1979 à 18% en 1982-1983 (MESRS, 1983). Les filières de sciences médicales et les TCBM inscrivait au total 26% des étudiants en 1985-1986, alors qu'en technologie les taux d'inscrits chutaient de 19% en 1976-1977 à 10% en 1985-1986 (MESRS, 1986). Ainsi, contrairement aux prévisions officielles, le désinvestissement public dans les industries et la valorisation des études médicales par le *numerus-clausus* conduisaient les étudiants à réorienter leurs choix vers les filières les plus valorisées.

Mais au-delà de l'objectif de la décentralisation qui était aussi une façon de retenir les étudiants sur leur territoire d'origine pour préserver les quatre grandes universités suscitées avec leurs filières les plus recherchées, les résultats étaient décevants : 1. Les INES ont été créés et spécialisés souvent sans l'encadrement nécessaire et sans la participation des employeurs. 2. Le seul INES offrant une formation en langues et cultures populaires et/ou régionales a été créée à Tlemcen (région Ouest), alors que quatre ans avant dans la région Centre de Kabylie les étudiants grévistes demandaient la prise en compte des cultures régionales dans le schéma de développement socio-économique. 3. Sur le plan macro-économique, « les programmes exposés dans les divers plans de développement ont été entravés par le nombre insuffisant de travailleurs instruits/qualifiés » (Banque mondiale, 1987, p 177).

Reprises par le plan de développement 1985-1989, les prévisions annonçaient des déficits en cadres dans toutes les filières – excepté la filière juridique (MESRS, 1983) et laissaient apparaître l'ampleur des moyens qui allaient être mobilisés pour y arriver. Or, dès le début des années 1980, sont intervenus des réajustements dans la politique économique, tendant vers une libéralisation et même une disparition du ministère de la planification. Ces deux changements majeurs n'ont pas arrêté l'ouverture tous azimut d'établissements universitaires sur tout le territoire - sans l'encadrement et sans prise en charge des besoins précis des territoires d'implantation – et interrogent sur la qualité des formations et les débouchés pour les nouveaux diplômés (Haddab, 2007 ; Ghouati, 2015).

De surcroît, l'approfondissement de la crise politique et économique durant les années 1990 a rendu encore plus difficile l'emploi des diplômés, y compris en sciences et technologie (Ferroukhi, op. cit.). Aggravé par le plan d'ajustement structurel de 1994, la contraction de l'emploi qualifié s'explique surtout par la désindustrialisation et le transfert de la production du secteur public vers le secteur privé des PME-PMI lequel n'a pas pris le relais du secteur d'Etat en matière de recrutement (CNES, op. cit.). Sachant que les universités technologiques USTHB et USTO avaient été créées pour l'industrie publique, la conséquence de cette inadéquation est que la densité du réseau universitaire – 107 établissements dont 50 universités et 13 centres universitaires en 2016 - est disproportionné par rapport à un marché du travail constitué à plus de 95% de petites et très petites entreprises (ONS, 2012). Le transfert dans les années 1990 d'une grande partie des Instituts Technologiques relevant des ministères techniques (industrie, énergie, etc.) vers le MESRS est une autre conséquence des difficultés de l'adéquationnisme en Algérie. C'est une relation plutôt « inadéquate », selon l'expression de Dubar (1994) au sujet

du cas français, car les transformations dans le secteur économique d'Etat et l'aggravation du chômage des diplômés invalident de fait l'adéquationnisme comme norme d'équivalence entre formation et emploi.

Mobilisée de nouveau dans le cadre de la « réforme LMD », en dehors d'une politique de planification, l'approche adéquationniste relève sur la forme plus d'un discours incantatoire qui sert aux responsables politiques et universitaires de « label » de rigueur dans la conduite des réformes et pour la communication publique. Mais sur le fond, dans un système d'enseignement supérieur orienté par la gestion des flux d'étudiants, si l'insistance sur l'extension physique des structures universitaires et des effectifs étudiants entretient un simulacre de démocratisation quantitative, celle qui porte sur « l'adéquation formation-emploi » entretient plutôt une apparence économiste et masque un déclasserment des diplômés supérieurs.

La relation formation-emploi à l'ère du LMD

Depuis 2004, la réforme LMD est appliquée sur fond de découplage formation-emploi public, dans une université massifiée et dont les diplômés connaissent le taux le plus élevé parmi les demandeurs⁵ d'emploi (ONS, 2017). Sous la pression de flux incessants d'étudiants, le MESRS décentralise les établissements pour ouvrir toujours plus de « places pédagogiques ». En outre, sous l'impulsion de la « réforme LMD »⁶ de nombreuses formations en Licence et Master ont vu le jour. Mais la démarche *top-down* pour réformer, en l'absence de réflexion concertée avec et entre les acteurs locaux - enseignants, employeurs publics ou privés et collectivités locales et régionales -, et une option quantitative en Licence, Master et même en Doctorat, conduisent à se demander si la diversification de l'offre de formation⁷ inaugure une nouvelle façon de penser et réaliser la relation formation-emploi.

Selon un vice-recteur, l'Université « harmonise » ses formations en les diversifiant et c'est à l'environnement économique de s'adapter aux nouvelles spécialités :

« Il vaut mieux parler d'harmonisation (...). Ce n'est pas à l'Université d'être adéquate. Il est vrai, (...) on a créé des spécialités qui n'ont jamais existées. Maintenant on a une overdose de spécialités. C'est à ce niveau-là qu'il faut rectifier le tir. Car au niveau du classique on avait la même formation qui se déroulait de la même manière, le même intitulé. Donc on formait à l'échelle nationale avec un diplôme Génie mécanique par exemple. Maintenant, avec le LMD ce n'est plus du génie mécanique, mais des spécialités plus fines dans la même spécialité, la même filière avec des intitulés complètement différents. Ce qui a permis aux équipes de mieux coller à la réalité. Maintenant c'est la réalité qui ne suit pas. (...) On parle de flexibilité dans d'autres pays, mais elle n'a pas encore atteint nos entreprises. Donc elles continuent à recruter

⁵ La demande d'emploi additionnelle était évaluée à 210 000 par an au début des années 1990, supérieure à 350 000/an pendant la période 2005-2015 et varierait entre 250 000 et 300 000 par an jusqu'en 2040 (Kateb, 2010). Celle-ci s'ajoute au stock de demandeurs d'emplois déjà existant, évalué à 1,2 million en 2008 (Source : ONS). La dernière enquête de l'ONS (2017) donne un taux de 17,6% de diplômés universitaires demandeurs d'emploi, contre 10% pour les « sans qualification ».

⁶ Introduite avec l'expertise française, elle a transformé progressivement l'organisation universitaire classique : une architecture en trois diplômes, Licence, Master et Doctorat, correspondant à trois niveaux de sortie en 3, 5 et 8 ans, une semestrialisation des enseignements, un système modulaire basé sur les crédits européens ECTS et une déclinaison des offres de formation selon la logique de « compétences » - versus logique de « parcours de formation » - afin de favoriser l'insertion socioprofessionnelle des diplômés.

⁷ Pour plus de détails sur le mode de construction et d'habilitation de l'offre de formation à l'Université, voir Ghouati (2013).

comme avant : un licencié en économie par exemple, alors que maintenant on ne forme plus de licenciés en économie. C'est soit en contrôle de gestion, en comptabilité, en fiscalité, etc. C'est notre environnement qui n'est pas préparé à recevoir ce type de spécialités très pointues » (D.-E.S., Professeur d'économie, Vice-recteur chargé de la pédagogie, Université de Tlemcen).

De leur côté, certains employeurs attribuent au diplôme un rôle pré-professionnalisant - relevant théoriquement d'un « régime fordiste », versus « régime financier », d'après la formalisation de Lemistre (2015) - et attendent de l'Université qu'elle donne surtout les bases scientifiques aux diplômés, à partir desquelles ils peuvent les professionnaliser :

« Dans les projets de la société on organise des formations à l'étranger pour former les responsables sur les techniques de fabrication, le transfert technologique au fur et à mesure qu'on achète des dossiers techniques ou des nouvelles machines, c'est-à-dire de process, tests, etc. Egalement on exige dans les différents contrats d'acquisition, exemple pour la fabrication de sirops, des responsables du fabricant qui restent ici pendant un mois ou un mois et demi à former nos personnels à maîtriser le process. Donc l'Université donne un produit brut et nous nous essayons de l'adapter à nos besoins, à notre travail avec des formations et tout ce qu'il faut pour être opérationnel » (H.A., Ingénieur-Chef, Unité Pharmaceutique Constantinoise, Constantine).

Mais les domaines d'activité professionnelle des entreprises sont diversifiés et leurs niveaux d'exigence très différents. Ainsi, malgré la critique habituelle soutenue par certains responsables politiques et universitaires de « *la déconnexion de l'université du monde du travail* », il y a une demande formulée à l'Université pour qu'elle aide l'entreprise à atteindre certains de ses objectifs. Dans ce cadre « *une convention de coopération avec l'université a été conclue, avec entre autres points forts, la possibilité pour les cadres de la société de pouvoir suivre certains modules particuliers ou de faire venir sur site des enseignants pour animer des conférences sur des thèmes définies par la société* » (A. Hamani, président de l'APAB)⁸.

Pour différentes raisons – manque de reconnaissance de la recherche locale, tissu industriel peu développé, communications restreintes, etc. - ce type de demande n'étant pas courant en Algérie et dans le domaine des sciences et techniques en particulier, la formation universitaire – par son adossement à la recherche - peut être d'un haut niveau et ne pas trouver un terrain d'application. Pour un ingénieur sorti de l'USTHB (Alger), l'entreprise ne permet pas d'innover :

« Par rapport à ce qu'on a appris à l'Université on sent que l'entreprise est très en retard. On a presque été formé pour des postes qui n'existent pas en Algérie. (...) Il y a un sentiment de routine, une monotonie dans le travail, pas comme quand on avait l'ambition d'innover, de créer (...). La formation d'ingénieur doit correspondre à un chemin bien précis, mais on ne trouve pas ce chemin, il n'existe pas encore. (...) On a même le sentiment d'avoir trop étudié pour ce poste-là. A l'Université on a été conditionné pour innover, mais on ne trouve pas, le monde du travail ne t'offre pas cette perspective d'innovation et de création » (A.D., Ingénieur en électrotechnique, Entreprise Nationale, Alger).

Il s'agit ici plutôt de « désajustement » (Couppié *et al.*, 2005) dans la relation formation-emploi, révélateur aussi d'un déclassement des formations supérieures sur le marché du travail et dont

⁸ Association des Producteurs Algériens de Boissons (APAB). Source : Malik (2011, p 24-25).

l'ampleur n'a pas encore été mesurée en Algérie. D'autre part, le recul de l'emploi public qualifié n'étant pas compensé par l'emploi privé ou la création d'entreprises par les diplômés, depuis plusieurs années le ministère du travail soutient toute une batterie de mesures et dispositifs pour l'insertion des diplômés dont une partie significative se fait avec des emplois d'attente, sur des postes sous-qualifiés et sous-payés (Musette, 2014 ; Ghouati, 2015).

Une relation Université-entreprise limitée

En fait, avec des taux de 10% des offres de formation professionnalisées en licence et 6% en master (MESRS, 2014), la professionnalisation des formations à l'Université est marginale en Algérie. Ces taux officiels sont même exagérés, car certains responsables locaux interviewés les estiment à moins de 2 % (Ghouati, op. cit.). Compte tenu des coûts élevés - d'encadrement et de pédagogie - que représenterait une multiplication de ce type d'offres de formation, on peut penser que le MESRS répond d'abord en places physiques créées afin de satisfaire le plus possible la demande sociale d'enseignement supérieur. Dans l'une des rares maquettes de master professionnel, issue d'un projet européen Tempus à l'Université d'Annaba (UMBA), des enseignants notent :

« Les offres de Master dans l'UBMA sont quasiment à caractère académique et par conséquent l'employabilité des étudiants et les relations avec les industries de la région d'Annaba se retrouvent réduites à un minimum inquiétant qui s'oppose à l'essence même du LMD (...). En partant de cette observation, notre équipe pédagogique a été motivée pour réunir les conditions nécessaires et suffisantes depuis 2008 afin de mettre au point une première offre professionnalisante qui vise à combler des retards considérables dans les contenus des formations liées à la production mécanique » (Master TsPM_Mecanique2013, Source : <http://www1.univ-annaba.dz/>, consulté en septembre 2014).

Si le master suscite une forte demande, en revanche au niveau licence la rareté de l'offre ne modifie pas l'idée négative qu'ont les étudiants de la Licence professionnelle (LP) : *« Quand on parle de LP, ce n'est pas la même connotation qu'en France par exemple. Ils ont la sensation de faire de la formation professionnelle ; ils sont venus pour faire autre chose, donc dans leur tête quelqu'un qui a une LP s'arrête, il va sur le marché du travail. Alors qu'ils sont nombreux à souhaiter poursuivre leurs études en Master... » (D.E-S., Pr économie, Vice-recteur chargé de la pédagogie, secrétaire de la CRUO, Université de Tlemcen).*

Comme en Tunisie et au Maroc, le processus de Bologne a pris le nom de « réforme LMD » avec la médiation française lors de son élargissement. De ce fait, la plupart des formations mises en place, dont la LP, sont une copie de ce qui se fait en France. Néanmoins, en raison des différences de contextes socioéconomiques et universitaires, les attitudes et attentes des étudiants inscrits à l'Université sont très différentes. Alors que la LP – produit d'un processus⁹ de professionnalisation des formations supérieures - a été un marqueur important des transformations introduites par la réforme LMD en France et a suscité même l'engouement des étudiants notamment dans les IUT et même dans les universités (Maillard, Veneau, 2006; Agulhon *et al.*, 2012), elle n'est toujours pas plébiscitée par les étudiants en Algérie.

⁹ Plus particulièrement en France, même si ce processus pose des problèmes de plusieurs natures et reste donc perfectible, « la professionnalisation étant un enjeu pour les établissements, une exigence pour les étudiants, une interrogation pour les enseignants et une attente pour les responsables d'entreprises » (Rose, 2018).

Mais, quel que soit le diplôme, le montage des offres de formation à l'Université est difficile et lié moins à des considérations scientifiques ou pédagogiques qu'à des enjeux politiques de développement et/ou de survie d'une discipline universitaire :

« On nous a forcé à aborder le LMD en sociologie sans réfléchir sur le devenir de la sociologie. (...) Lorsque les collègues ont vu que ce système va réduire leurs marges de sécurité (nombre d'étudiants, nombre de postes, etc.), ils se sont mis à créer des disciplines [offres de formation] pour assurer leur service. D'où une multitude de disciplines pour un nombre d'étudiants qui n'est pas important : on ouvre six disciplines et on a 150 ou 100 étudiants en tout. » (H.L., Pr en sociologie, Chef de département de sociologie, Université Alger 2).

En outre, la multiplication des offres de formation qui a rendu complexe la lisibilité de l'offre de formation supérieure, et la recherche de « l'adéquation formation-emploi » peuvent avoir d'autres enjeux tels que l'affirmation d'une image de dynamisme institutionnel, dans une compétition territoriale accrue entre universités. Par exemple, dans la région Est, l'Université d'Oum El Bouaghi, avec un environnement à dominante agropastoral et distante de 80 kms de l'Université de Constantine, a eu l'accord ministériel pour domicilier deux formations professionnalisantes - initialement destinées à l'Université de Constantine, ayant un environnement économique plus industriel. Il s'agit de « deux filières technologiques, type département d'IUT en France, en Mesures physiques et GEA¹⁰. (...) Nous allons également ouvrir un département d'architecture. Il n'existe encore nulle part, il fera partie de la faculté de sciences de la terre et d'urbanisme » (A.B., Pr d'Economie, recteur de l'Université d'Oum El Bouaghi).

A l'Université d'Oran (région Ouest), un projet de LP « sociologie du handicap » a vu le jour grâce à un partenariat dense et diversifié, construit avec l'environnement de l'Université. Néanmoins, malgré ce partenariat exceptionnel dans le contexte local, l'insertion professionnelle reste un problème complexe. Car, après la création d'un diplôme, il faut aussi le faire reconnaître sur un marché du travail où les diplômes classiques constituent encore la norme dans les recrutements en entreprise et dans la fonction publique. De ce fait, depuis la sortie des 1ères promotions LMD en 2007-2008 des conflits très durs et longs se nouent autour de la valeur des diplômes LMD en général et de la Licence en particulier. Une des conséquences en est l'augmentation de la demande de poursuite d'études et, la baisse des offres d'emploi qualifié aidant sur le marché du travail, la pression exercée sur l'entrée en master et doctorat se traduit par une violence multiforme et inédite (blocage des universités, séquestration des responsables universitaires, agressions physiques contre des enseignants, etc.).

Tout en étant critiques vis-à-vis de l'Université, d'autres étudiants ont choisi de préparer autrement leur insertion socioprofessionnelle. Par exemple, chez deux étudiants interviewés, cette préparation se caractérise par un projet professionnel explicite, une inscription dans une formation professionnalisante supplémentaire - suivie d'un stage pratique - et la mobilisation de moyens financiers personnels et/ou familiaux :

« A l'Université il y a un peu de changement, mais il manque des conventions avec des entreprises. L'étudiant ne fait que de la théorie et s'il veut faire un stage, il le cherche par lui-même, ce n'est pas l'Université qui l'oriente. (...) J'ai complété ma formation par la préparation d'un diplôme en 2 ans à l'institut supérieur d'enseignement commercial de Paris,

¹⁰ Gestion des Entreprises et des Administrations.

installé à Tlemcen. Il portait sur les nouvelles normes internationales finances et comptabilité. C'est une formation qui m'a coûté 400 000 DA [environ 3500€] les 2 ans. Ce sont les parents qui ont payé. C'est un diplôme international (...) » (A.G., étudiant en stage d'expertise comptable, Oran)

Dans le second cas, l'étudiante issue d'une formation en langue anglaise, après avoir enseigné l'anglais au collège, décide de se réorienter vers les métiers de la gestion des ressources humaines, en assumant une partie des coûts de la formation, en plus de l'aide publique en faveur de l'insertion des diplômés :

« Actuellement, je suis dans une phase de professionnalisation. J'avais fait un stage pratique, mais qui n'avait rien à voir avec ce que je fais maintenant. Je fais une formation pour un Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées en RH à la chambre de commerce et d'industrie (CCI). Je la fais en cours du soir. J'ai terminé la formation et il me reste le mémoire et le stage pratique de 2 mois. (...) Une partie des frais de formation, c'est-à-dire 90 000 DA [environ 750€] pour un an, sont pris en charge par la CCI et la part restante est pour moi, soit 25% du coût total » (A.N., étudiante stagiaire à la CCI d'Oran)

Après l'expérience inachevée des *observatoires de l'emploi et de la formation* (Fourcade, 2006), une des réponses institutionnelles a été de créer un *Bureau de Liaison Entreprise Université* (BLEU) – impliquant institutions publiques et organismes privés - dans une dizaine d'universités pilotes pour favoriser l'insertion professionnelle et la création d'entreprises par les diplômés. Bien que les BLEU existent depuis 2010, les activités restent dominées par une orientation plus institutionnelle que pédagogique, avec davantage de communication via les médias locaux que de liens construits avec les étudiants porteurs de projets. Une autre réponse institutionnelle apportée par l'Université de Constantine a consisté à ouvrir la 1^{ère} licence professionnelle en entrepreneuriat en Algérie en 2006-2007 en collaboration avec l'Université Pierre Mendès-France (France) et l'Agence de soutien à l'emploi des jeunes. Elle accueillait moins de 30 étudiants, mais à l'instar d'autres formations professionnalisantes, elle a vite disparu faute d'étudiants inscrits :

« Au niveau de l'Université on demande juste une convention à l'entreprise lors du montage de l'offre de formation. Mais l'entreprise ne peut pas s'engager à recruter suite à une convention. Conséquence, les étudiants fuient les formations professionnelles. La poursuite d'études est motivée par la recherche d'un niveau élevé : plus on monte dans le diplôme, plus on est recruté à l'Université ou dans le secteur public de manière général. » (A.C., Pr d'économie, doyen de la faculté de sciences économiques, Université de Constantine 3).

Si cette LP a disparu, le ministère du travail continue à financer la création d'entreprises par des jeunes et des moins jeunes, n'ayant pas toujours la formation et l'expérience nécessaires. Consécutives à la chute brutale et significative des revenus des hydrocarbures depuis 2014, la baisse des aides sociales de l'Etat pose la question de l'efficacité économique de tels dispositifs, sachant que parmi les demandeurs d'emploi diplômés, 17% seulement créent leur entreprise (ONS, 2014). Par contre, depuis plusieurs années, un diagnostic précis sur l'état de l'encadrement des collectivités locales établi par le ministère de l'industrie (MIPI, 2011), a montré d'énormes besoins locaux et régionaux en cadres non satisfaits notamment dans les collectivités territoriales et les régions et auxquels ne répond pas l'enseignement supérieur.

Au final, alors qu'elle se veut adéquationniste, l'approche par le haut de la réforme LMD fait des parties prenantes des partenaires passifs et éloignés : en amont, il n'y a pas de réflexion sur les besoins particuliers des différentes régions universitaires et de leurs territoires et environnements socioéconomiques, et en aval il n'y a pas non plus d'évaluation scientifique de la réforme en général et plus particulièrement de ce que l'on appelle la « valeur professionnelle » (Beduwé, 2015) d'une formation supérieure.

Conclusion

Pour orienter la « relation formation-emploi » en Algérie, l'approche adéquationniste a été mise en œuvre dans deux contextes socioéconomiques opposés. Le premier était marqué par des transformations structurelles de l'économie et de l'administration pour lesquelles le gouvernement mobilisait plus particulièrement l'enseignement supérieur en le couplant à l'emploi public. Quant au second, marqué par une libéralisation économique et une désindustrialisation commencées au milieu des années 1980, se caractérise au contraire par un tissu économique fait de petites et très petites entreprises peu employant pour les cadres. Le découplage formation-emploi public consécutif au changement de politique économique, ne fait pas baisser la demande sociale d'enseignement supérieur, comme en témoigne la forte pression exercée par les étudiants sur l'entrée en Master et en Doctorat.

Dans ce nouveau contexte, depuis 2004 la réforme LMD vise entre autres l'amélioration de la relation université-entreprise par la professionnalisation des offres de formation et la responsabilisation de l'étudiant via son projet professionnel personnalisé. Ce faisant, elle consacre une vision individualiste de la relation formation-emploi, correspondant à une nouvelle politique de la formation observée depuis quelques années déjà en France par exemple (Tanguy, 2008 ; Quenson, 2012) et qui consiste moins à privilégier les changements structurels qu'à rendre les individus responsables de leurs situations.

En Algérie cependant, loin d'une « relation Université-entreprise » repensée et adaptée au contexte socioéconomique et/ou aux spécificités des territoires d'implantation des universités, l'offre de formation universitaire actuelle est essentiellement de type académique, l'insertion des diplômés dépend davantage des dispositifs publics d'aide à l'insertion et des relations sociales que de la formation reçue et, enfin, l'entrepreneuriat et la collaboration avec le secteur économique relèvent plus de l'exception que de la norme.

Ahmed Ghouati

Laboratoire ACTé (EA 4281),
Université Clermont Auvergne (UCA)

Bibliographie

Agulhon C., Gugenheim F., Bernard C. (2012). *La Professionnalisation. Pour Une Université "Utile" ?* Paris : Editions L'Harmattan.

- Agence Nationale de Développement des Ressources Humaines ANDRH (1987). Contribution à l'étude de l'adéquation Emploi-Formation. *Revue algérienne du travail*. 19-12/1987, p. 130-145.
- Béduwé C. (2015). L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle ? *Revue française de pédagogie*, 192 | 2015, 37-48.
- Bernard C. (Dir.). (1982). *La politique de l'emploi-formation au Maghreb (1970-1980)*. Paris : Éditions du CNRS.
- CNES (2004). *Rapport portant évaluation des dispositifs d'emploi*. Alger : Conseil National Economique et Social.
- Couppié Th., Giret J.-F., Lopez A. (2005). Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée. In Giret, J.-F. Lopez, A. Rose, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 79-96.
- Destanne de Bernis G., (1971). Le plan quadriennal de l'Algérie 1970-1973. *Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique*. Editions du CNRS, p. 195-230, Vol. 9.
- MESRS (2014). Bilan de la mise en place du LMD en Algérie (2004/2014). *3^{ème} Conférence Algéro-Française de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, Alger, 20 et 21/01/2014.
- Dubar C. (1994). Emploi-Formation. In Champy P. et al., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan/Université, p. 379-384.
- Feroukhi D. (2005). *La problématique de l'adéquation Formation-Emploi. Mode d'insertion et trajectoires professionnelles des diplômés des sciences exactes et de la technologie*. Alger : Editions CREAD.
- Fourcade B. (2006). Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle au Maghreb. *Cedefop*, n° 37, 2006/1.
- Ghouati A. (2015). *Professionnalisation des formations supérieures et employabilité en Algérie*. IREMAM-CNRS Aix-en-Provence, Rapport de recherche.
- Ghouati A. (2013). Conception de la « compétence » et de la « professionnalisation » dans la réforme LMD en Algérie. Communication au séminaire *EXIFORMAM-Expertises internationales et réformes de la formation professionnelle au Maghreb*, LEST-CNRS, Apr 2013, Aix-en-Provence.
- Ghouati A. (2011). *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*. Paris : Editions l'Harmattan.
- Giret, J.-F. (2015). Les mesures de la relation formation-emploi. *Revue française de pédagogie*, N°192 | juillet-août-septembre 2015, p. 23-36
- Giret, J.-F., Lopez A., Rose J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : Editions La Découverte.
- Janos K., Janos T. (1972). *La planification à long terme de la main d'œuvre qualifiée en éducation et formation en Algérie*. Paris : UNESCO.
- Kateb K. (2010). Transition démographique en Algérie et marché du travail. *Confluences Méditerranée*, 2010/1, N°72, p. 155-172.
- Lemistre P. (2015). La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? *Revue française de pédagogie*, 2015/3 (n° 192), p. 61-72.
- Maillard D., Veneau P. (2006). La "professionnalisation" des formations universitaires en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5 | 2006, p. 95-119.
- Malik M. (2011). Les profils ne sont pas en adéquation avec les besoins. Entretien. *Le BIP*, N°3, 9-2011. Alger
- MESRS (1983). Vingt ans d'enseignement et de recherche scientifique. *L'Université*, octobre-novembre 1983, MESRS, Alger

MESRS, (1971). *La Refonte de l'Enseignement Supérieur. Principes et régime des études des nouveaux diplômés universitaires*. Alger : Imprimerie officielle.

MIPI (2011). *Rapport sur le développement local. 51 mesures sur le développement économique local*. Série Politique Economique et développement, N°2, 10-11-2011. <http://www.mipi.dz/?Developpement-local>.

Musette M.S. (2014). *Les politiques de l'emploi et les programmes actifs du marché du travail en Algérie*. Téléaccessible à l'adresse : [https://www.academia.edu/8163265/Politiques de l'Emploi en Algerie version francaise](https://www.academia.edu/8163265/Politiques_de_l'Emploi_en_Algerie_version_francaise)

Musette M.S., Hammouda N.-E. (2002). *Marché du travail et emploi en Algérie : éléments pour une politique nationale de l'emploi*. Communication à la conférence euromaghrébine « La formation, l'emploi et l'employabilité », Ministère de la formation professionnelle/Bureau OIT Alger, 27 au 29/04/2002.

ONS (2017). *Activité, emploi et chômage en avril 2017*. <http://www.ons.dz/-EMPLOI-ET-CHOMAGE-au-Quatrieme,56-.html>.

ONS (2014). *Activité, emploi et chômage en avril 2014*. <http://www.ons.dz/-EMPLOI-ET-CHOMAGE-au-Quatrieme,56-.html>.

ONS (2012). *Le premier recensement économique*. [http://www.ons.dz/IMG/pdf/Resultats definitifs phase I RE2011.pdf](http://www.ons.dz/IMG/pdf/Resultats_definitifs_phase_I_RE2011.pdf).

Parti FLN (1986). *La Charte nationale*, Alger : Imprimerie officielle.

Quenson E. (2012). *Une sociohistoire des relations formation-emploi*. Paris : Editions l'Harmattan.

Rose J. (2018). La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 6 | -1, p. 59-70.

Tanguy L. (2008). La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – Un point de vue. *Formation emploi*, 101 janvier-mars 2008, p. 23-40.