Ahmed GHOUATI

PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS SUPERIEURES ET EMPLOYABILITE EN ALGERIE

Rapport de recherche
IREMAM-CNRS Aix-en-Provence, juin 2015

RESUME

La professionnalisation est consubstantielle des formations universitaires. Cependant, depuis quelques années l'injonction de professionnalisation et l'élargissement des missions de l'enseignement supérieur à l'employabilité et l'insertion des étudiants sont au cœur d'un processus mondial de transformations visant un rapprochement éducation-économie. Dans l'Union européenne, le processus de Bologne se veut justement un des instruments de construction de « l'économie de la connaissance ». Pour ce faire, dans un contexte de crise économique et de difficultés d'insertion socioprofessionnelle des jeunes, les missions des systèmes d'enseignement supérieur ont été élargies et comme telles constituent des indicateurs de performance dans une double démarche normative et évaluative.

Dans le cadre de sa politique de coopération et de voisinage, la Commission européenne a élargi au début des années 2000 ce processus à de nombreux pays parmi lesquels ceux du Maghreb, avec le parrainage de plusieurs pays francophones. Orienté à l'origine vers « *la modernisation de l'enseignement supérieur* », ce processus a pris une dimension politique et sociale singulière après ce qu'on désigne désormais par les « *Printemps arabes* » qui ont commencé fin 2010 au Maghreb. Or, bien avant les révoltes juvéniles commencées en Tunisie, du fait d'un découplage formation supérieure-emploi public, les trois pays du Maghreb étaient déjà confrontés à la question de l'emploi des jeunes, en particulier des jeunes diplômés.

C'est ainsi que les objectifs de professionnalisation des offres de formation et d'amélioration de l'employabilité et de l'insertion des étudiants diplômés sont devenus un défi majeur pour les systèmes d'enseignement supérieur maghrébins en général et algérien en particulier. Cet ouvrage interroge plus particulièrement le processus de réformes de l'enseignement supérieur au regard de ce défi. Ce terrain est particulièrement heuristique, car comparativement à ces voisins maghrébins l'Algérie a déjà expérimenté la professionnalisation des formations supérieures avec un objectif de rapprochement université-entreprise. Mais avec quels résultats et quels impacts sur le système d'enseignement supérieur dans son ensemble ? Ce travail est également l'occasion de faire l'analyse comparée des différentes réformes introduites, dont la « réforme LMD » issue du processus européen de Bologne.

Mots clés : Réformes, Enseignement supérieur, Professionnalisation, Employabilité, Insertion, Diplômés, Algérie, Europe

SUMMARY

Professionalization is consubstantial with university training. However, in recent years, the demand for professionalisation and the extension of the missions of higher education to employability and integration of students are at the heart of a global process of transformations aimed at bringing education and economy closer together. In the European Union, the Bologna process is precisely one of the instruments of construction of the "knowledge economy". To do this, in a context of economic crisis and difficulties of socio-professional integration of young people, the missions of the higher education

systems have been extended and as such constitute performance indicators in a dual normative and evaluative approach.

As part of its cooperation and neighborhood policy, in the early 2000s, the European Commission expanded this process to include many countries, including the Maghreb, with the sponsorship of several French-speaking countries. Originally oriented towards "the modernization of higher education", this process has taken on a unique political and social dimension after what is now designated by the "Arab Spring" which began at the end of 2010 in the Maghreb. Yet long before the youthful revolts started in Tunisia, the three Maghreb countries were already confronted with the question of the employment of young people, especially young graduates, because of a decoupling of higher education and public employment.

Thus, the objectives of professionalization of offers of training and improvement of employability and integration of graduate students have become a major challenge for the Maghreb higher education systems in general and Algeria in particular. This book focuses on the reform process of higher education in the light of this challenge. This terrain is particularly heuristic, because compared to these Maghreb neighbors Algeria has already experienced the professionalization of higher education with a goal of bringing university-business closer. But with what results and impacts on the higher education system as a whole? This work is also an opportunity to compare the various reforms introduced, including the "LMD reform" from the European Bologna process.

Key Words: Reforms, Higher Education, Professionalization, Employability, Insertion, Graduates, Algeria, Europe

Ahmed GHOUATI

Maître de Conférences à l'Université d'Auvergne Clermont 1
Membre du Laboratoire Communication et Sociétés, EA 4647
Chercheur associé à l'IREMAM-CNRS Aix-en-Provence, UMR 7310
http://iremam.cnrs.fr/spip.php?article2323
https://cv.archives-ouvertes.fr/ahmed-ghouati

Ouvrages du même auteur

2013, **Diversité et innovation en milieux socioprofessionnels**, Presses Universitaires Blaise-Pascal, Clermont-FD (274 pages) (Sous la direction)

2011, **Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb**, Editions L'Harmattan/Collection Europe-Maghreb, Paris (230 pages)

2009, **Ecole et imaginaire dans l'Algérie coloniale. Parcours et témoignages**, Editions L'Harmattan/Collection Europe-Maghreb, Paris (226 pages)

1999, **Multiculturalisme et éducation. Pour une école fondamentale pluriculturelle en Algérie. Approche multiréférentielle du système éducatif**, Presses Universitaires du Septentrion/Anrt, Lille (502 pages)

REMERCIEMENTS

A Françoise LORCERIE, directrice de recherche à l'IREMAM-CNRS pour sa relecture et ses conseils pour la construction de ce rapport de recherche.

A tous les enseignants et enseignants-chercheurs, jeunes diplômés et étudiants/doctorants, les responsables d'entreprises, d'organisations consulaires et patronales pour leur sympathie et le temps qu'ils m'ont consacré pour les entretiens.

DEDICACE

A la mémoire de
Djamel GUERID et de Fanny COLONNA

« Pourtant le projet universitaire, à ses origines, comme aujourd'hui dans ses versions les moins dénaturées par les considérations politiques ou économiques, était d'unir par le savoir, de produire et de transmettre des savoirs pour mieux comprendre (donc unifier) le monde, conformément à la racine commune aux trois notions : uni (fier), uni (vers), uni (versité). Huit siècles après sa lointaine naissance, il est toujours actuel, non parce qu'il a échoué, mais parce qu'il a trop bien réussi, étendant toujours plus ses ambitions et ses exigences quantitatives et qualitatives. De nouveaux risques le guettent : la soumission à des exigences hétéronomes (financières, politiques, économiques, idéologiques, religieuses), l'enfermement ou l'éclatement en territoires repliés sur eux-mêmes, contraire à sa fonction de transmission et d'échange. Plus menaçante encore est la perte de croyance en sa fonction intellectuelle, la corruption par le plagiat, la délivrance de faux diplômes, la vente des « indulgences » universitaires comme aux époques les moins glorieuses des universités du passé. »

(Christophe Charle et Jean Verger, *Histoire des universités. XIIe-XXIe* siècle, PUF, 2012)

TABLE DES MATIERES

RESUME 2
SUMMARY 2
REMERCIEMENTS 5
DEDICACE 6
SIGLES ET ABREVIATIONS 10
INTRODUCTION 12
1. Une problématique ancienne 13
2. De l'Université coloniale à l'Université « nationale » : une instrumentalisation politique 15
3. De l'Université de masse à l'Université entrepreneuriale : un rôle périphérique pour l'enseignement supérieur 18
4. L'enseignement supérieur au défi de la professionnalisation, de l'employabilité et de l'insertion au Maghreb et en Algérie 20
I. DE LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS A DE NOUVELLES MISSIONS ELARGIES A L'INSERTION 27
5. L'influence des USA : la « multiversité » pour répondre aux demandes de l'Etat et de l'économie 28
6. Nouveau contexte économique, nouvelle massification et entrée dans « l'économie du savoir » 30
7. Une professionnalisation toujours dépendante de son contexte 31
8. Un « mouvement de professionnalisation » pour améliorer l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés 32
9. Des missions universitaires élargies et une multiplicité de modèles pédagogiques 39
10. Quelle(s) professionnalisation(s) pour quel accompagnement dans des contextes différents ? Le cas de l'Algérie 46
II. LA REFONTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (1971-1984) : UNE PROFESSIONNALISATION PAR LE HAUT 53
1. Une professionnalisation pour un projet de développement et d'industrialisation 55
2. La Refonte de l'Enseignement Supérieur : le tournant quantitatif 61
3. Une refonte qui n'a plus de sens 71
4. Le retour aux facultés et la mise en place d'une « carte universitaire » 76
5. Un projet mort-né : l'autonomie des universités 82
III. CONSTRUCTION D'UN NOUVEAU DOMAINE D'ACTION PUBLIQUE 84
1. Une logique de placement et d'insertion sociale 84
2. Des mesures d'accompagnement des effets du PAS 85
3. Une nouvelle politique avec un financement public massif 86
4. D'importantes réalisations, mais des emplois non durables 90
5. Une difficile insertion des jeunes et des contestations récurrentes 94
6. Six parcours d'études et d'insertion socioprofessionnelle 100
IV. LA REFORME LMD : ALLER VERS « L'UNIVERSEL » EN PROFESSIONNALISANT PAR LE LOCAL ? 112
1. L'enseignement supérieur algérien dans l'espace maghrébin 113

2. Une extension du réseau universitaire et une féminisation de l'enseignement supérieur algérien 121
3. Contexte politique, économique et social d'introduction de la réforme 128
4. Diagnostic, objectifs et stratégie de mise en application de la réforme 133
V. UNE COHABITATION DE DEUX SYSTEMES 140
1. Perceptions différenciées selon les acteurs 140
2. Système LMD versus système classique 147
3. La fin du doctorat d'Etat et le problème d'équivalence pour les diplômes LMD 152
4. Une offre de formation pléthorique mais une mobilité inexistante 158
5. Une faible attraction des étudiants étrangers et des problèmes linguistiques 162
VI. MISERE DE L'ADEQUATIONNISME EN ALGERIE 165
1. Université et entreprise : deux univers ayant des logiques spécifiques 168
2. Une relation Université-entreprise limitée et théorique 174
3. Un entrepreneuriat très timide et de portée très limitée 177
4. La relation personnelle ou familiale au secours de l'employabilité 183
5. Une offre de formation de type académique 185
6. Des difficultés rencontrées par les étudiants pour trouver des stages 190
VII. L'ETUDIANT AU CENTRE DE LA REFORME ET DE LA PEDAGOGIE ? 192
1. Quelle place pour l'étudiant ? 196
2. Un problème de pédagogie et de tutorat 197
3. Continuité ou rupture pédagogique du lycée à l'Université ? Le cas de l'APC 199
4. Des relations enseignants-étudiants inchangées 202
5. Des étudiants démotivés et des enseignants en quête de renouvellement pédagogique 202
6. Des enseignants non formés à la pédagogie : le cas du tutorat 205
7. Une utilisation des TICE plus courante en ST qu'en SHS 209
VIII. UN PROBLEME DE VISION ET DE QUALITE A L'UNIVERSITE ? 211
1. Un « problème de vision » 213
2. Un manque d'implication des enseignants de rang magistral 215
3. Une démarche « AQI » comme révélateur des dysfonctionnements 216
4. Quatre expériences de mise en œuvre de la démarche AQI 218
CONCLUSION GENERALE 230
BIBLIOGRAPHIE 240
ANNEXES 267
Annexe 1 : Méthodologie de l'enquête de terrain et caractéristiques des établissements visités en 2013 267
Annexe 2 : Liste des personnes interviewées en 2013 276

SIGLES ET ABREVIATIONS

ANDI : Agence Nationale de Développement de l'Investissement
ANEM : Agence Nationale pour l'Emploi
ANGEM : Agence Nationale de Gestion du Micro crédit
ANSEJ : Agence Nationale de Soutien à l'Emploi des Jeunes
ARESER : Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche
AQ : Assurance Qualité
AQI : Assurance Qualité Interne
BIT : Bureau International du Travail (secrétariat permanent de l'Organisation Internationale du Travail)
BM : Banque mondiale
CFPA : Centre de Formation Professionnelle pour Adultes
CIAQUES : Commission d'Implémentation d'un système Assurance Qualité pour l'Enseignement Supérieur
CM : Cours Magistral
CNAC : Caisse National d'Assurance Chômage
CPND : Comité Pédagogique National par Domaine
CRUEST : Conférence Régional des Universités de l'Est
CRUC : Conférence Régional des Universités du Centre
CNE : Commission Nationale d'Evaluation
CNH : Commission Nationale d'Habilitation
CPC : Comité Pédagogique de Coordination
CRE : Commission Régionale d'Evaluation
CRUO : Conférence Régional des Universités de l'Ouest
CS : Conseil Scientifique
CSD : Conseil Scientifique du Département
CTA : Contrat de Travail Aidé
DAIP : Dispositif d'Aide pour l'Insertion Professionnelle
DAS : Direction des Affaires Sociales
DEUA : Diplôme d'Etudes Universitaires Appliquées
DGRSDT : Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique
EC : Enseignant et Enseignant-chercheur
ED : Ecole Doctorale
ENS : Ecole Normale Supérieure
ES : Enseignement Supérieur
ETF : European Training Foundation
FC : Formation Continue
FP : Formation Professionnelle
GE : Grande(s) Ecole(s)
HCFAUR : Haut Conseil Franco-Algérien Universitaire et de Recherche
INSFP : Institut National Spécialisé de Formation Professionnelle
IT : Institut Technologique
LMD : Licence Master Doctorat
LP : Licence Professionnelle
MA : Maître Assistant

MC : Maître de Conférences
MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MFEP : Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnel
MIPI : Ministère de l'Industrie et de la Promotion des Investissements
MO : Main d'œuvre
MTESS : Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Sécurité Sociale
MSNF : Ministère de la Solidarité Nationale, de la Famille et de la Condition de la Femme
OCDE : Organisation pour la Coopération et le Développement Economique
PB : Processus de Bologne
PEF : Professeur de l'Enseignement Fondamental (Professeur des Ecoles)
PES : Professeur de l'Enseignement Secondaire
PFE : Projet de Fin d'Etudes
PNR : Programme National de Recherche
PPP : Projet Professionnel Personnalisé
Pr : Professeur des universités
RAQ : Responsable Assurance Qualité
RES : Refonte de l'Enseignement Supérieur
SM : Sciences Médicales
ST : Sciences et Techniques
SHS : Sciences Humaines et Sociales
TD : Travaux Dirigés
TC : Tronc Commun
THQ : Travailleurs Hautement Qualifié
TIC : Technologies de l'Information et de la Communication
TP : Travaux Pratiques
TS : Technicien Supérieur

INTRODUCTION

L'objet central de cette recherche ce sont les réformes de l'enseignement supérieur en Algérie et leur impact sur la professionnalisation des formations supérieures et l'employabilité des diplômés. Compte tenu de son inscription dans l'agenda politique international et sa relation avec des évènements d'actualité, l'enseignement supérieur a le plus occupé la réflexion que je mène depuis une dizaine d'années sur le Maghreb et l'Algérie. Cependant, l'approfondissement des questions de professionnalisation a nécessité une nouvelle enquête de terrain (Ghouati, 2014a et 2014b).

En effet, après avoir montré les divergences de vues et les différences en termes d'attentes politique, pédagogique entre d'une part les réformateurs – institutionnels – et d'autre part les enseignants et les étudiants (Ghouati 2011 et 2012), j'ai souhaité rétrécir le champ du questionnement pour interroger les réformes en cours plus particulièrement sur les objectifs de professionnalisation des formations, de l'employabilité et de l'insertion des diplômés. Deux éléments empiriques m'ont guidé dans ce choix thématique : l'un conjoncturel et l'autre structurel.

1. A la fin de l'année 2010, j'ai été frappé par le déroulement presque simultané de deux évènements importants sur la scène internationale. Hasard de calendrier ou évolution imprévisible des sociétés maghrébines, les mouvements sociaux dits « *Printemps arabes* » ont démarré l'année même où la Commission européenne avait évalué la décennie du processus de Bologne (PB). Or à l'avant-garde de ces mouvements sociaux il y avait des jeunes sans emploi, dont une partie est diplômée fraîchement ou de longue date de l'enseignement supérieur. Pourtant, les pays du Maghreb ont connu un élargissement du PB dès le début des années 2000, en même temps que dans la plupart des pays européens. Ces événements conduisent à se demander si une intégration des critères des réformes issues du PB signifie une « modernisation », c'est-à-dire une amélioration de la qualité de la formation, de la recherche et de la gouvernance des systèmes d'enseignement supérieur et l'adaptation des diplômés aux besoins de l'économie et de la société (Ghouati, 2015).

2. Dans l'enquête de terrain sur l'enseignement supérieur au Maghreb menée après cet élargissement du PB (Ghouati, 2011), il m'est apparu que les gouvernements maghrébins avaient une posture politique pour le moins ambivalente, à travers l'objectif de développement de l'enseignement supérieur, par rapport aux potentialités des personnels en place, notamment les enseignants-chercheurs. Aussi bien, je ne pouvais que relever une sorte d'injonction paradoxale à l'adresse de l'encadrement : il faut moderniser l'enseignement supérieur et la recherche, mais tout en le maintenant dans un rôle d'exécution et de dépendance politique et scientifique. Le résultat en est que, sous la pression d'une demande explosive d'enseignement supérieur, on relève certes une expansion extraordinaire des structures et des effectifs dont une féminisation dans les universités, mais un développement auto-freiné au niveau scientifique et une professionnalisation des

formations limitée ou tronquée. A titre d'exemple, j'ai pu observer qu'en Tunisie, près de 75% des offres de formation étaient de type appliqué ou professionnalisant. Or c'est le pays qui avait et qui a encore le taux de diplômés demandeurs d'emploi le plus élevé (plus de 35%).

C'est ce second point, qui me semble de nature structurelle, que j'ai voulu approfondir à travers une nouvelle enquête de terrain en Algérie et dont les résultats ont fait l'objet de deux communications dans des séminaires internationaux (Ghouati, op. cit.) et quatre articles soumis : un pour les *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs* (Paris), deux pour la revue *PHRONESIS* (Sherbrooke, Canada) et un pour les *Cahiers du CREAD* (Alger).

Dans ce pays, un projet d'industrialisation très ambitieux et précoce a conduit le gouvernement à élargir la problématique de la professionnalisation à tout l'enseignement supérieur et pas seulement au secteur sélectif et instituts technologiques. Du point de vue de la politique éducative, ce cas est d'autant plus heuristique qu'il y a de très fortes similitudes entre la RES (1971-1984) et la réforme LMD commencée en 2004, notamment en termes d'organisation et d'objectifs de rénovation pédagogique. Mais depuis l'expérience des instituts technologiques, ce sont pratiquement trois processus de professionnalisation dont deux dans le cadre de réformes globales, initiées à des moments ayant des caractéristiques sociopolitiques et économiques très opposées, que nous voudrions comparer pour éclairer, relativement au contexte algérien, les changements et les invariants dans la conception même de l'enseignement supérieur, du rôle de l'encadrement et la professionnalisation des offres de formation.

1. Une problématique ancienne

La politique éducative mise en œuvre par l'Algérie au lendemain de son indépendance en 1962, reposait sur les mêmes principes que ceux déjà éprouvés six ans auparavant au Maroc et en Tunisie, à savoir : généralisation (ou démocratisation), nationalisation, arabisation et unification des systèmes d'enseignement. Cependant, pour transformer radicalement l'économie et lutter contre un sous-emploi endémique, toute une théorie du développement autour des « industries industrialisantes » (Destanne de Bernis, 1970 ;) avait été adoptée et mise en place par le gouvernement algérien dès 1963 et plus encore après les plans triennal 1967-1969 et quadriennal 1970-1973.

Selon cette théorie, les industries lourdes et légères importées devaient, par leur nature technologique avancée, générer rapidement un modèle autocentré ou indépendant pour contribuer directement à la formation du capital technique, financier et humain et fournir ainsi les moyens de la modernisation de l'ensemble des autres secteurs socioéconomiques et culturels. Dans la stratégie développementaliste[1] de l'époque, cette modernisation

[1] Dans la littérature économique et sociologique, l'appellation « développementaliste » fait référence au projet de développement accéléré qui a commencé au début des années 1960 et s'achève avec le deuxième plan quinquennal 1980-1983. Cette première période s'est caractérisée par une économie dite socialiste, basée sur une planification centralisée et la création de grandes entreprises appartenant au secteur d'Etat. La seconde période est celle qu'inaugure un ensemble de réformes visant la libéralisation économique et politique qui a culminé de 1987-1988 à 1991. Ce processus de réformes a été interrompu en 1992-1993

accélérée par la voie industrielle (Amin, 1970), financée par la rente pétrolière et minière, était la base de l'accomplissement d'une triple révolution dans l'économie et la société : industrielle, agraire et culturelle.

Se posait alors un problème de ressources humaines[2] pour l'ensemble des secteurs socio-économiques, plus particulièrement des besoins urgents en cadres (techniques, administratifs, éducatifs, etc.) issus du système d'enseignement supérieur et en main d'œuvre qualifiée formée par le système d'éducation et de formation professionnelle.

L'encadrement avait alors un rôle clé : assurer le transfert technologique, contrôler l'expertise internationale qui l'accompagne ainsi que la mise en marche des Instituts Technologiques et laboratoires, des unités industrielles et de l'administration (Glasman et Kremer, 1978). Dans tous les cas, en devenant une nécessité impérieuse dans l'orientation de l'ensemble du système d'éducation et de formation, l'option scientifique et technique avait pour objectif ultime de former « l'homme nouveau » au moyen d'une école fondamentale polytechnique (Ghouati, 1999) et d'une professionnalisation dans l'enseignement supérieur.

Cependant, s'il y avait un consensus dans le gouvernement et dans la société sur l'option scientifique et technique à imprimer à l'éducation et à la formation (Mazouni, 1969), des divergences sont vite apparues sur les voies et les moyens de la formation supérieure. Sur fond de luttes pour le pouvoir qui a suivi l'indépendance entre tendances idéologiques et politiques au sein du gouvernement de l'époque (Guerid, 2007), le courant moderniste-industrialiste (opposé au courant dit « tradionnaliste-conservateur ») a mobilisé des moyens extraordinaires et institué par différentes mesures tout un secteur de formation – avec des Instituts technologiques et des grandes écoles – en dehors du système scolaire et universitaire resté sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale (MEN). Cette orientation de type fonctionnaliste et instrumental, inscrite dans une tendance éducative internationale de formation technologique courte et innovante, soutenue entre autres par l'Unesco (Janos et Janos, 1972), a eu des répercussions sur le système scolaire et l'Université et introduit des contradictions dans la politique éducative.

Plus politique, la première conséquence a été manifeste dans l'introduction tardive des réformes dans deux secteurs considérés pourtant comme névralgiques par les différents plans de développement : la Refonte de l'Enseignement Supérieure en 1971 à l'Université et l'Ecole Fondamentale Polytechnique expérimentée après la circulaire du 16 avril 1976 et généralisée seulement à partir de la rentrée 1980.

Plus technocratique, la seconde conséquence s'est traduite dans le recours massif à l'expertise internationale et l'institutionnalisation d'une forme de dépendance bureaucratique de l'encadrement (de l'enseignement supérieur), en l'éloignant en permanence du travail de conception notamment dans tous les processus de réformes et de professionnalisation des formations.

---

avec la dissolution du parlement et l'instauration de l'état d'urgence. Il a été suivi par des mesures proposées par le FMI pour un ajustement structurel de 1993-1994 à 1999. Depuis la fin des années 1990, il s'agit d'une insertion dans la globalisation économique : accord séparé avec l'Union européenne et ouverture des négociations pour une adhésion à l'OMC, etc. (Benissad, 1985 ; Talahite, 2010).

[2] Selon l'estimation introduite par le premier plan quinquennal 1970-1973, il y avait un besoin en 24 000 cadres.

Ainsi, alors que les textes politiques - tels que la « Charte d'Alger » ou la « Charte nationale » (FLN, 1964 et 1989) - et les discours valorisent les cadres et prônent la rupture radicale aussi bien dans l'économie que dans l'éducation, tout semble au contraire traduire une reproduction d'un rapport de dépendance bureaucratique et politique, voire scientifique entre l'Etat et l'Université plus particulièrement. Ce rapport de dépendance, entamé sous le régime colonial, est l'une des principales caractéristiques des étapes marquantes de l'enseignement supérieur en général et de l'Université en particulier en Algérie.

2. *De l'Université coloniale à l'Université « nationale » : une instrumentalisation politique*

Peu après la prise d'Alger, une Ecole de Médecine Militaire avait vu le jour en 1832-1833 pour un enseignement médical assuré par des médecins militaires en direction d'étudiants européens, élargi ensuite par note du Ministre de la Guerre (10 Juin 1833), aux étudiants turcs, maures et juifs. Elle sera suivie par la création de l'École de Médecine en 1857, première institution civile d'enseignement supérieur à être établie en Algérie, visant surtout, au-delà de l'aide qu'elles devaient apporter à une armée et une population européenne confrontées à de difficiles conditions climatiques, à former des médecins capables d'accompagner et de conforter la conquête militaire. Cette École fut placée sous les auspices de la Faculté de Médecine de Montpellier qui délivrait les diplômes.

Mais il faut attendre quasiment la fin des révoltes tribales et que s'affirme la conquête de « l'Algérie française » sous la IIIe république, pour qu'une loi soit promulguée le 20 décembre 1879, au titre de laquelle devaient être créés des établissements d'enseignement supérieur en Algérie, et que l'Eole de médecine devienne École Supérieure de Médecine et de Pharmacie.
Cette loi relative à l'enseignement supérieur en Algérie – portée par Paul Bert, ministre de l'Instruction publique (1881-1882) - a été votée après de très vifs débats durant lesquels des députés avaient manifestés une grande hostilité à la création même d'un enseignement supérieur en Algérie arguant d'un meilleur effet intégrateur d'études suivies en métropole. Cette loi qui comprend neuf articles consacre l'établissement en Algérie de quatre écoles supérieures qui n'ont jamais fait l'unanimité.

L'examen du procès d'élargissement de l'enseignement supérieur français à l'Algérie fait apparaître une double approche : l'une plutôt assimilationniste et l'autre hiérarchisante. La première a appuyé un enseignement exploratoire en Algérie et relativement ouvert pour les « indigènes ». La seconde l'a voulu avec une hiérarchie de filières et disciplines et surtout une définition d'un enseignement supérieur local d'abord « pratique et utile ».

En effet, au-delà des priorités historiques d'introduction des disciplines universitaires, telles qu'a pu les exprimer un partisan de la colonisation, il y a bien une certaine hiérarchie des activités intellectuelles déterminée par des besoins spécifiques : « O*n est malade on a donc besoin de médecine, l'art de guérir est ainsi physiquement le premier art vers lequel on tourne les yeux, il était par conséquent tout naturel que la première demande formulée au lendemain de la conquête d'Alger fut la création d'une École de Médecine* [...] *on a des affaires à traiter, des garanties économiques ou financières à prendre des intérêts à préserver ou à défendre* [...] *il était par conséquent naturel que pour tout ce qui définit en réglemente les*

Droits des individus, la seconde demande au lendemain de la conquête fut la création d'une École de Droit » (Melia, 1950 : 113).

Cependant, derrière ces priorités, imposées par les besoins et usages des différentes catégories d'acteurs impliqués dans la colonisation, l'implantation de l'université française en Algérie est aussi celle d'une opposition entre orientations fondamentales - théorique versus pratique –, elles-mêmes insérées dans une structure des rapports à la fois de concurrence et de force entre champs disciplinaires. Dans ce contexte historique particulier où de manière générale le champ intellectuel en Algérie est « complètement dominé par le champ politique » (Colonna, 1987 : 129), l'élargissement d'une hiérarchie des filières et disciplines universitaires est associée à une marginalisation de l'enseignement technique et professionnel et le refus de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur, alors même qu'ils étaient plus en adéquation avec les intérêts de la colonisation.

C'est dire que, dans une économie coloniale peu ou pas industrialisée, tournée plutôt vers l'exportation de produits agricoles et miniers, et parce qu'ils étaient porteurs de pratiques professionnelles collectives et potentiellement subversives, aussi bien l'enseignement technique et professionnel que les filières professionnalisantes dans le supérieur étaient rares et inaccessibles aux élèves « indigènes ». En effet, durant toute la période des écoles supérieures et même après la constitution[3] de l'Université d'Alger en 1909, la tendance politique très majoritaire était opposée à un enseignement supérieur équivalent à celui en vigueur en France et militait plutôt pour un enseignement de type utilitaire et pratique (Singaravélou, 2009). Dans ce sens, les écoles supérieures et l'Université qui en est issue servaient d'abord les besoins immédiats et concrets[4] de la colonisation – y compris ceux de la justification idéologique de l'occupation - et n'a concerné que très tardivement les élèves Algériens.

En revanche, l'enseignement supérieur constitué de filières moyennes (médersas, cours normaux d'instituteurs et certificats spéciaux pour indigènes), ouvert spécifiquement aux élèves Musulmans, répondait quant à lui aux besoins d'acculturation des «indigènes» (Turin, 1971) et plus particulièrement d'une partie d'entre eux destinés à être les élites intermédiaires entre l'administration et la population « indigène » (Colonna, 1975).

C'est cette segmentation sélective et duale qui a prévalu dans l'enseignement supérieur jusqu'en 1962 et avec laquelle le nouveau Etat-nation-Parti en Algérie s'est proposé de rompre radicalement.

Après l'accession à l'indépendance politique, le nouveau MEN hérite de quelques grandes écoles (agronomie, vétérinaire, etc.) et surtout de l'Université d'Alger, symbolisant la domination culturelle coloniale, avec son mode de sélection très élitiste socialement et

[3] Celle-ci a été le résultat d'un regroupement des quatre Ecoles – Médecine, Lettres, Droit et Sciences - aux termes de la Loi du 30 Décembre 1909, donnant également une autonomie par rapport à l'Université de Montpellier. Mais l'Université d'Alger qui devait se préoccuper dans ses contenus des intérêts de l'Algérie, ses programmes étaient orientés par des enseignements et recherches justifiant l'idéologie coloniale.

[4] Devant la forte contestation de son projet de loi devant le parlement, Paul Bert se demandait « *Qui ne comprend l'utilité que présenterait pour la prospérité de notre colonie, l'étude appropriée de ses ressources naturelles, de ses conditions physiques, de l'histoire de son passé ? Dans un pays où l'agriculture sent le besoin de méthodes nouvelles, où les industries qui en dérivent cherchent encore leur voie, où le sol recèle d'immenses richesses en carrières et en ruines où la plupart des grands travaux publics attendent encore leur exécution, où l'existence même du colon est menacée par tant de circonstances inconnues* [...]» (Cité par Melia, op. cit., p. 47).

culturellement, avec ses hiérarchies disciplinaires, ses programmes d'enseignement, ses méthodes, une partie de son personnel enseignant et son système d'évaluation et de diplômes (Kadri et Ghouati, 2006).

Réduite certes dans ses structures et effectifs – avec près de 3000 étudiants en 1962-1963 dont un tiers venait de l'étranger - et régulièrement dénigrée dans certains discours politiques officiels, elle n'en a pas moins été investie très tôt par de nouveaux bacheliers issus des classes moyennes et supérieures et un grand nombre d'adultes salariés ou non qui étaient soit en reprise d'études, soit n'avaient aucun niveau scolaire mais bénéficiaient du statut de « *moudjahid* » (ancien combattant). Par cette dernière modalité, le MEN transformait de fait les conditions du recrutement universitaire – sans possibilité ni moyens de remise à niveau - créant par là un précédent lourd de conséquences en termes de qualité de formation et de respect des règles et exigences universitaires.

L'encadrement universitaire de l'après indépendance était en majorité issu de la coopération technique et scientifique avec la France et se caractérisait entre autres pour les plus âgés par son engagement politique, en particulier dans une phase postindépendance très marquée par des débats passionnés sur le socialisme, l'autogestion, le développement économique, les rapports Sud-Nord, etc. (Henry et Vatin, 2012). Du fait d'une grande pénurie de cadres, enseignants et étudiants pouvaient avoir un double « statut » : être à la fois universitaires et employés dans des ministères et/ou des instances politiques et économiques. Néanmoins, bien que des enseignants coopérants aient participé en tant qu'experts et conseillers dans l'élaboration de différentes stratégies et programmes de travail pour des ministères techniques, c'était plutôt l'Université qui subissait l'influence politique et idéologique de son environnement et plus particulièrement d'un « pouvoir révolutionnaire » se revendiquant du « socialisme spécifique ».

Autrement dit, et probablement jusqu'au coup d'Etat de 1965 - refusé et dénoncé par les étudiants de l'UNEA malgré la répression (Mouffok, 1999) -, l'instrumentalisation politique de la nouvelle université « nationale » n'avait rien à envier à celle de l'Université « coloniale ». Mais à la différence que, dans la division du travail instauré par le régime colonial entre la métropole et les colonies, tout un « mode de production scientifique » autonome à travers des instituts de recherche (Waast, 2006) a été encouragé et développé en Algérie.

Dans la poursuite d'un procès de dépendance politique, s'il était attendu que cette Université « nationale » fournisse effectivement une partie de l'encadrement nécessaire, son rôle a toujours été périphérique pour des considérations politique et technocratique.

Formellement, après 1965, les industrialistes à leur tête le chef de l'Etat et le Ministère de l'Industrie et de l'Energie avaient accepté le principe d'une « Commission d'Etude de la Réforme de l'enseignement supérieur » ouverte sur différentes composantes socioéconomiques et culturelles de la société et de l'Etat. Lors de son installation, en juin 1967, l'intervention du Ministre de l'Education Nationale (MEN), Ahmed Taleb-Ibrahimi, avait clairement souligné l'une des principales contradictions du système d'enseignement supérieur : « *Réformer l'enseignement supérieur, c'est d'abord, semble-t-il, faire en sorte qu'il y ait un enseignement supérieur et non des enseignements supérieurs, une université algérienne et non une juxtaposition de facultés, d'instituts et de grandes écoles qui, sans certaines liaisons organiques, risqueraient de s'ignorer, voire de s'opposer* » (1981 : 108).

Mais ni cette conception du MEN ni la Commission d'Etude de la Réforme elle-même censée produire une « *réforme globale et profonde* » pour l'ensemble du système éducatif n'ont influé sur ce qui était déjà en cours de réalisation dans le secteur des IT et grandes écoles ou même en projet dans l'enseignement supérieur. Car en réformant en 1971 l'Université par un texte produit par un cabinet d'expertise international, et donc en dehors de la Commission, il ne faisait pas de doute que la vision technocratique et les aprioris politiques et idéologiques vis-à-vis de l'Université prenaient concrètement le pas sur les considérations socio-économiques et mêmes pédagogiques ou scientifiques.

3. De l'Université de masse à l'Université entrepreneuriale : un rôle périphérique pour l'enseignement supérieur

En prenant pour modèle les IT et grandes écoles, la Refonte de l'Enseignement Supérieur (MESRS, 1971) a transformé la morphologie des structures universitaires et fait de la professionnalisation la voie et le moyen d'ouverture de l'Université sur son environnement entendu comme ensemble de « réalités nationales » socioéconomiques et culturelles. Très rapidement s'est mise en place une offre de formation – à vocation professionnalisante et diversifiée grâce à de nouvelles spécialités - revue entièrement par des experts internationaux afin de l'ajuster par rapport à ce qui se faisait en Europe et dans le monde, notamment en Amérique du Nord.

Parmi tous les mots d'ordre et principes qui ont accompagnés cette réforme – démocratisation, adaptabilité, technicité, etc. -, celui de la démocratisation ou massification a probablement suscité le plus de débat au moment où le réseau universitaire se décentralisait, les filières se diversifiaient – avec la généralisation de l'arabisation, hors filières scientifiques, techniques et médicales – et la demande d'enseignement supérieur augmentait sous l'effet du plan quadriennal (1970-1973), inaugurant de fait ce que d'aucuns appellent désormais l'Université de masse.

Mais en suivant le modèle de développement économique lui-même dans son fonds et sa forme, la RES a été introduite selon une approche top down comme un ensemble moderne de programmes, de cursus, de spécialités et de méthodes pédagogiques nouvelles auquel l'encadrement – largement algérianisé - n'avait été ni associé dans sa conception ni même formé pour sa prise en main. Issu plutôt du système facultaire classique, disposant de peu de moyens face à des publics étudiants de plus en plus nombreux et venant de plus en plus de milieux populaires, cet encadrement a davantage administré, géré et accompagné les changements de structures et d'organigrammes, qu'intériorisé la « philosophie » industrialiste et professionnalisante de la RES.

Contexte économique oblige, la forte liaison entre formation supérieure et emploi dans le secteur public d'Etat a durant toutes les années de la RES (1971-1984) occulté le caractère académique des formations dispensées à l'Université. Or, dès les débuts des années 80, les premières contestations étudiantes venues d'abord des filières arabisées vont révéler une Université à majorité féminine, très divisée par la question linguistique qui recouvre celle des filières - Sciences et Techniques Versus Lettres et SHS -, et fortement bureaucratisée dans sa gestion.

Compte tenu du poids des effectifs étudiants et de la pression démographique exercée sur les quatre grandes universités du pays (Alger, Oran, Constantine et Annaba), la politique de la Carte universitaire lancée en 1982 pour planifier les formations en fonction des réalités socioéconomiques des territoires d'implantation des nouvelles structures universitaires, apparaitra très vite comme insuffisante pour retenir les étudiants dans leur région d'origine. Dans une telle optique, le réseau universitaire s'étend très rapidement et physiquement mais sans réel ancrage dans les problématiques socioéconomiques et mêmes culturelles locales. Malgré les recommandations et orientations politiques pour la rationalisation des investissements publics, l'emploi public représente toujours le principal débouché pour les diplômés du supérieur (CREAD, 1987). Mais la dépendance des cours pétroliers est tout aussi importante et la crise pétrolière de 1986 en a apporté une nouvelle preuve.

Après l'explosion juvénile d'octobre 1988 - qui a suivi la baisse des dotations sociales et investissements économiques - et l'instauration du multipartisme, dans un contexte de libéralisation économique et politique, le projet d'autonomie universitaire lancé en 1989 a été conçu théoriquement comme une nouvelle base pour insérer l'Université cette fois-ci dans une société libérale en construction (Ali-Rachedi, 1989). Voulant également répondre à la « crise institutionnelle » de l'Université en l'ouvrant - encore une fois - sur son environnement et en transformant dans une optique performative ses modes d'administration, de financement, d'enseignement et de recherche, le projet de réforme a été très rapidement associé aux transformations sociétales en cours et cristallisé toutes les craintes nées de la libéralisation et de la privatisation commencée dans le secteur économique d'Etat.

Sans être nouveau en termes d'objectifs d'ajustement économie-éducation au niveau maghrébin, ce projet se voulait novateur en Algérie en prenant les devants des demandes d'une économie dominée par de grandes entreprises publiques en pleine mutation et/ou restructuration et la fin progressive du couplage entre la formation supérieure et l'emploi public. Pourtant c'est dans le passage de l'Algérie du dirigisme d'Etat au libéralisme socioéconomique et politique que la réforme de l'enseignement supérieur et la question de l'insertion des diplômés sont remises à l'ordre du jour au début des années 2000.

Ni sur le plan de la gouvernance ni sur le plan des moyens humains et matériels, l'institution ne remplissait les conditions d'une réelle « autonomie » par rapport au MESRS. Contrairement à ce qui se faisait dans les IT, il n'existait pas non plus de véritable tradition de collaboration entre les universités et les entreprises et donc du point de vue socioéconomique également, le projet d'autonomie de l'Université était peut-être prématuré. Lors de l'installation de la « Commission Nationale de Réforme du Système Educatif » (CNRSE) en 2000, c'est-à-dire longtemps après le retrait de ce projet et la confirmation – dans la violence et la douleur - de la voie socioéconomique libérale en Algérie, l'institution est-elle mieux préparée à l'autonomie et la prise en charge de relations diversifiées avec son environnement socioéconomique ?

Une dizaine d'années après ce projet mort-né, l'institution a changé de morphologie, recruté plus d'enseignants et ouvert encore plus de structures d'enseignement et de recherche, mais ses effectifs étudiants augmentent beaucoup plus rapidement que les structures d'accueil : ils ont été multipliés par deux à la rentrée 1999-2000 (avec plus de 400 000 étudiants) et, en 2009-2010, par 5,6 pour dépasser le million d'étudiants. A cette pression interne sur les structures s'en ajoute une autre, celle de l'insertion de diplômés

qui ne sont plus désormais assurés d'avoir un emploi dans le secteur public depuis la fin des années 80.

Au niveau international, l'Université est de plus en plus reliée au système éducatif et à la société dans son ensemble. Elle est aussi soumise depuis plusieurs années à un courant de réformes « modernisatrices » et, de ce fait, elle est contrainte de dispenser une formation libérale ou scientifique tout en se préoccupant du devenir de ses diplômés. Autrement dit, l'Université est moins l'instrument de formation de cadres pour l'Etat-nation et le renforcement de l'identité nationale, qu'une institution dite « d'excellence » appelée à être compétitive et rentable dans la compétition économique internationale.

C'est dans cette nouvelle conception de l'Université dite également utile – i.e. voulue davantage comme « Université de service » - que les autorités algériennes déclarent avoir fait le choix de s'inscrire en adoptant la « réforme LMD », avec entre autres objectifs de « moderniser » l'enseignement supérieur, c'est-à-dire sa mise aux normes telles que définies par le processus de Bologne, de professionnaliser les offres de formation en favorisant la relation formation-emploi, la recherche-développement (ou recherche appliquée) et d'ouvrir l'enseignement supérieur sur l'environnement socio-économique national et international.

L'expression réforme ou système LMD – adoptée avec la médiation de la France - désigne un ensemble d'objectifs visant à transformer l'enseignement supérieur dans le cadre du processus de Bologne. C'est-à-dire une harmonisation de l'architecture des offres de formation selon trois types de diplômes (Licence, Master et Doctorat) correspondant à trois niveaux de sortie, respectivement en 3, 5 et 8 ans, une organisation de l'offre de formation sous la forme de « parcours types de formation », basée sur des ensembles cohérents d'unités d'enseignement avec des progressions pédagogiques adaptées aux profils des diplômes proposés, une intégration des approches pluridisciplinaires et la facilitation de l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant, un développement de la professionnalisation des offres de formation supérieure pour répondre aux besoins de formation continue et la validation des acquis de l'expérience, en rapport avec l'environnement socioéconomique, un développement de la mobilité des étudiants et des enseignants, de l'attractivité internationale des formations, un apprentissage de « compétences transversales » (langues vivantes étrangères, outils informatiques, etc.), une introduction des TICE et un développement de l'enseignement à distance.

4. L'enseignement supérieur au défi de la professionnalisation, de l'employabilité et de l'insertion au Maghreb et en Algérie

Lors du 1er séminaire de Marseille (AUF, 2004), l'élargissement du processus aux pays du Maghreb avait pour objectifs la remise à niveau de l'enseignement supérieur par rapport aux standards européens, l'autonomie des établissements, l'amélioration de la gouvernance et la gestion des flux d'étudiants. Après la rencontre de Tunis (MES, 2006), d'autres objectifs sont apparus, tels que la professionnalisation des formations et l'insertion, l'orientation des programmes de recherche vers la R et D, la mise en place d'un dispositif d'assurance qualité et la valorisation des ressources humaines.

Or la question de l'emploi n'est pas nouvelle au Maghreb. Peu après les indépendances, au début des années 1960, se plaçant dans une perspective économique et historique, Gallissot (1978) avait observé « une impasse économique qui se manifeste par le sous-emploi généralisé » (p 6) dans laquelle tout le Maghreb « subit (…) une course de vitesse, fait commun à tous les pays sous-développés, entre la croissance de la population d'âge actif et l'emploi » (p 126).

A la fin des années 60, en Algérie, ce sont des choix publics de développement économique et de lutte contre le chômage qui ont permis l'amorce d'un « processus massif de salarisation » et une baisse du taux[5] de demandeurs d'emploi (Boukhobza, 1989, Tome 1 ; Fardeheb, 2000). Néanmoins, en 1977, en pleine phase de croissance industrielle, Schnetzler (1981) estimait qu' « à côté de 2,2 millions d'hommes occupés, on recensait 650 000 demandeurs d'emploi dont la moitié n'avait jamais travaillé » (p 222).

Dans les trois pays du Maghreb, jusque dans les années 1990, l'accroissement démographique, l'extension des systèmes éducatifs et l'entrée plus importante des femmes sur le marché du travail ont accentué les décalages entre la demande d'emplois et la faiblesse de création d'emplois (Lahlou, 1991). En outre, avec le recul de l'emploi public dans les trois pays, le taux de chômage a progressé significativement notamment chez les jeunes. Or « *le chômage est vécu de plus en plus comme une infamie par une jeunesse qui sort des écoles dans un contexte de récession économique. Dans ce domaine, les prévisions pour la décennie à venir sont bien sombres* » (El Kenz, 1991 : 489).

En effet, sur le plan politique, depuis les années 1980, les émeutes juvéniles au Maghreb – par exemple celles de Casablanca et de Tunis en 1984 - ont montré que les questions d'emploi et d'insertion socioprofessionnelle, tout en révélant le hiatus existant entre diplômes et offres de travail, peuvent être à l'origine d'importants changements. Celles qui ont eu lieu en Algérie en octobre 1988 se sont terminées par plusieurs centaines de morts et, si elles n'ont pas révolutionné la situation socioéconomique, elles ont en revanche obligé les plus hautes autorités de l'Etat à réformer la constitution et instaurer le multipartisme.

Moins sanglante et plus spectaculaire, la « révolution de Jasmin » en Tunisie, ayant commencée en décembre 2010 suite à la médiatisation - par la chaîne satellitaire télévisée *Al Jazeera* - du suicide en public du jeune Bouazizi, bachelier et vendeur ambulant, a débouché sur un changement de régime politique et l'instauration d'une démocratie politique dès 2011. Ces évènements sont communément appelés « *Printemps arabes* » [6]

[5] Le nombre de personnes occupées est passé de 1.748.000 en 1967 à 3.158.000 en 1980, alors que le taux de demandeurs d'emploi a chuté de 32,75% en 1966 à 20,77% en 1977 (Source : Fardeheb, 2000 : 125). La population a été estimée à 12,5 millions d'habitants en 1966 et à 21,6 millions en 1984.

[6] Le changement brutal de régime en Tunisie est aussi l'occasion pour l'OCDE de s'adresser aux peuples pour les « rassurer » en quelque sorte sur sa disponibilité : « *Au delà de l'important travail réalisé sur l'investissement et la gouvernance publique, qui continuent d'être des thématiques de première priorité, l'OCDE apporte également son soutien aux réformes dans d'autres domaines de politiques publiques, parmi lesquelles les politiques relatives à la fiscalité, aux PME, à l'éducation et aux compétences, à l'emploi, à l'eau et au tourisme. L'heure du changement est arrivée. Les peuples de la région peuvent compter sur l'OCDE pour les aider à faire face aux défis liés à leur situation actuelle et pour un futur meilleur* » (OCDE, Des politiques meilleures pour une vie meilleure, Initiative MENA-OCDE 2012, p 3).

et sont une source de craintes et surtout de recommandations de différentes institutions et organisations internationales.

En effet, dans une perspective internationale, il y a plusieurs rapports et documents émanant d'organisations internationales dans lesquels l'emploi occupe une place centrale. Celui de l'AFD met en cause l'inadéquation entre formation supérieure-emploi et un manque de diversification des sources de financement : « *Les systèmes d'enseignement supérieur sont confrontés à trois défis majeurs : doter les jeunes des compétences exigées par le marché du travail, améliorer l'accès à des services de qualité et rechercher de nouvelles sources de financement pour faire face à la demande croissante des étudiants. Bien que ces problèmes se posent dans la plupart des pays du monde, ils revêtent une acuité particulière au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (MENA), où la population étudiante a fortement augmenté en huit ans, le taux de scolarisation moyen passant de 20 à 30 % entre 2000 et 2008* » (Jaramillo et Mélonio, 2011 : 6).

Pour sa part l'OIT (2012) observe que « *la société est de plus en plus angoissée par le manque d'emplois décents. Dans 57 pays sur 106, le risque de troubles sociaux, estimé pour les besoins de ce Rapport, a augmenté en 2011 par rapport à 2010. L'Europe, le Moyen-Orient, l'Afrique du Nord et l'Afrique subsaharienne affichent la plus forte aggravation du risque de troubles sociaux* » (p.2). Dans le même sens, le « rapport sur le développement dans le monde » (Banque mondiale, 2012a) est entièrement consacré à la question de l'emploi, suivi de recommandations.

Produit également à la suite des « Printemps arabes » pour préparer une rencontre régionale consacrée à l'emploi des jeunes, le document de l'OCDE (2012) avertit très explicitement avec une tonalité politique : « *Si l'Afrique du Nord ne parvient pas à créer des opportunités économiques et des emplois en nombre suffisant pour offrir des conditions de vie décentes à ce pan de la population, cette tendance peut aussi induire un risque non négligeable et menacer la cohésion sociale et la stabilité politique* » (p 4). Parmi les cinq mesures préconisées, les experts de l'OCDE, estiment urgent politiquement et économiquement de « combler le fossé entre le système éducatif et les besoins des employeurs » (p 8).

Enfin, dans l'étude menée par ETF (2012), d'emblée l'accent est mis sur l'urgence des mesures à prendre : *« Deux années se seront bientôt écoulées et l'un des changements survenus dans la région se démarque des autres: les populations, en particulier les jeunes, attendent davantage de leur gouvernement. Si leur voix n'est pas entendue, les pays risquent de voir l'instabilité s'aggraver. Les turbulences politiques touchent également les affaires sociales et le chômage, ainsi que le développement du capital humain, actuellement au point mort en raison de la prédominance des questions de politique générale* ».

Or l'enseignement supérieur, caractérisé entre autres par une massification sans précédent notamment à l'Université, est en mutation depuis plusieurs années et la question est posée de savoir si les réformes engagées dans le cadre du processus de Bologne améliorent la professionnalisation des offres de formations, l'employabilité et partant l'insertion des diplômés. Initié et cofinancé par la Commission européenne, ce processus inscrit l'enseignement supérieur en général et l'Université en particulier dans une vision

économique et entrepreneuriale de la connaissance et met les établissements d'enseignement supérieur et de recherche en compétition.

Après le découplage enseignement supérieur et emplois publics, cette orientation introduite dans tous les établissements est censée théoriquement redynamiser l'ensemble du système en agissant plus particulièrement sur quatre principaux domaines d'activité : la pédagogie, la recherche, la gouvernance des établissements et la relation université-entreprise par la professionnalisation des offres de formation et représenter la solution idoine aux problèmes entre autres d'employabilité et d'insertion des diplômés.

Pour le MESRS (2011) il s'agit d'un « choix raisonnable » présenté comme étant un défi imposé par le « *mouvement de la mondialisation du système de formation universitaire, mouvement ayant privilégié le LMD. Quelle réponse fallait-il donner à ce défi ? Fallait-il adopter ce système ou rester à l'écart de ce mouvement mondialisé ? La rénovation en profondeur de nos enseignements, l'introduction de pratiques nouvelles, la maximisation des opportunités et l'ouverture à l'internationale ont été les motifs essentiels du choix du LMD* » (p 12).

Dans le cadre de ce « choix », le MESRS a placé théoriquement au centre du dispositif des objectifs opérationnels tels que « la réussite des étudiants », la rénovation de l'enseignement, de la pédagogie, de la gouvernance et l'introduction de la professionnalisation pour une meilleure insertion des étudiants, comme l'indique la **figure 1** ci-après :

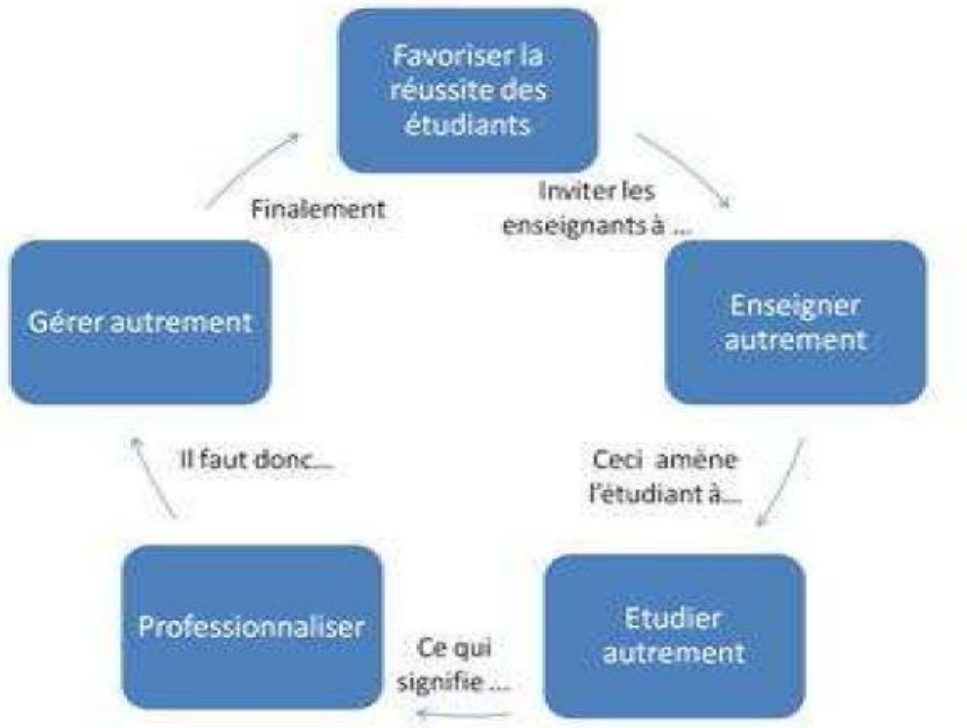


Figure 1 : Objectifs du LMD (Source : MESRS, 2011 : 13).

Formulé et schématisé ainsi, avec une vision fonctionnaliste[7] du système d'enseignement supérieur, le défi est à la fois politique, économique et pédagogique, sachant que l'enseignement supérieur connait une massification inédite – 1,3 million d'étudiants en 2012-2013 - qui se traduit aussi par une dévalorisation[8] des diplômes qu'il délivre par milliers tous les ans dans un environnement socioéconomique peu industrialisé, en grande partie appartenant au secteur privé des PME-PMI et fonctionnant avec une main d'œuvre peu qualifiée. En outre, si les objectifs fixés à la réforme LMD il y a près d'une dizaine d'années semblent très clairs, tout au moins au niveau institutionnel, la stratégie, les conditions pédagogiques et le contexte politique et socioéconomique de la mise en œuvre ainsi que les attentes et habitudes des différents acteurs en présence modifient le contenu de la réforme elle-même et partant les résultats prévus.

En suivant l'évolution du système d'enseignement supérieur – son développement et ses réformes replacées dans leur contexte international et national - en Algérie, ce document est organisé en huit chapitres. A partir des expériences états-uniennes et européennes, il s'agit d'abord de montrer comment la question de la professionnalisation, élargie à celle de l'insertion des diplômés, s'est posée en lien avec les réformes de l'enseignement supérieur au niveau international et son impact selon différents contextes et modèles pédagogiques (Chapitre I). Partant de l'hypothèse générale d'un effet du contexte local, le cas de l'Algérie est interrogé sous l'angle de la première expérience de professionnalisation réalisée à travers des instituts technologiques et grandes écoles et qui nous semble déterminer toutes les réformes éducatives qui suivront ainsi que le rôle particulier défini pour l'encadrement. Plus précisément, la comparaison de plusieurs réformes nous semble révélatrice de la conception de la professionnalisation des formations supérieures, de son mode d'administration, et à travers elles du rapport politique que crée et reproduit le MESRS avec le système d'enseignement supérieur en général et l'Université en particulier.

Avec l'introduction de la Refonte de l'Enseignement Supérieur à l'Université (Chapitre II) se mettent en place, au nom de la construction de « *l'Université nationale* » et de la professionnalisation, les mécanismes d'une dépendance politique de l'Université par

[7] Il s'agit d'une conception largement influencée par les travaux de Talcott Parsons (1902-1979) dans laquelle « *L'éducation (...) est d'abord définie comme une instance de socialisation à des valeurs, normes et savoirs garantissant l'intégration sociale; elle est aussi présentée comme instance de sélection sociale devant satisfaire, dans l'ordre et l'harmonie, à une division du travail de plus en plus complexe. Dans une société avancée et qui cherche à se développer à l'intérieur d'une culture et d'une structure démocratiques, elle devra favoriser la rationalité, l'achievement, et permettre une mobilité occupationnelle, garante par ailleurs d'un progrès économique. Ainsi, l'école en tant qu'institution est d'abord vue comme une réponse aux prérequis fonctionnels de la société tout entière* » (Dandurand et Ollivier, 1987 : 8). Dans une approche critique, Passeron (1966) estime que le système d'enseignement a des fonctions manifestes et latentes. Parmi les premières, il propose une « liste minimale » des fonctions les plus « associées à l'enseignement supérieur », telles que les fonctions de formation professionnelle pour que l'étudiant tienne une place dans la division sociale du travail, de formation générale, de formation scientifique et une fonction de socialisation à travers la transmission de « modèles les plus généraux de la culture de la société et un minimum de sentiment d'appartenance au corps national » (p 187).

[8] Ce qui revient à dire que, même si le MESRS a toujours eu le monopole de la certification, l'offre de travail a aussi une influence sur la valeur des diplômes ou des certifications et cette influence constitue de fait une forme d'évaluation socioéconomique.

rapport au pouvoir politique et administratif plus particulièrement et la gestion quantitative des flux d'étudiants au détriment de la qualité des formations supérieures. Dans un contexte de fort couplage formation-emploi public et de forte pénurie en cadres diplômés la question de l'insertion ne se posait pas.

Elle le sera après les changements structurels intervenus aux niveaux politique et économique et l'émergence d'un nouveau contexte de découplage entre formation supérieure et emploi public. C'est ainsi que se constitue un nouveau domaine d'action publique (Chapitre III) reposant sur une politique active d'emploi mais toujours mise en œuvre selon une logique d'insertion sociale qui mobilise des investissements colossaux avec une orientation nettement plus sociale qu'économique et sans rapport avec la formation supérieure.

La réforme LMD arrive dans ce contexte social et politique particulièrement tendu autour de la question de l'insertion des diplômés dans tout le Maghreb (Chapitre IV), avec une double perspective : modernisatrice sur les plans pédagogique et scientifique et adéquationniste dans ses relations avec son environnement socioéconomique. Cependant, en voulant probablement éviter le conflit lors de l'introduction de cette dernière réforme, la stratégie du MESRS débouche de fait sur une cohabitation problématique de deux systèmes pédagogiques (Chapitre V) pendant une décennie – LMD versus système classique ou académique. Résultat : au lieu de simplifier l'organisation et fluidifier les flux d'étudiants, on observe au contraire une complexité pédagogique, créant un véritable goulot d'étranglement qui atteint le niveau doctoral et suscite des contestations récurrentes d'étudiants. De nombreuses observations indiquent que ces contestations se développent dans deux perspectives et révèlent deux difficultés majeures : 1. Moins visible, la contestation des doctorants du système classique est révélatrice d'un changement radical du profil des nouveaux docteurs et pose la question de la légitimité socioprofessionnelle et scientifique des nouveaux diplômes LMD. 2. Sur fond d'une relation université-entreprise quasi-inexistante (Chapitre VI), les étudiants sont certes au centre de la réforme mais en tant que problème (Chapitre VII) et (ré-) agissent dans le sens de la création de la rareté en visant à chaque fois une inscription dans le palier le plus élevé. Afin de montrer la variété des situations vécues et des choix opérés en cours d'études ou en insertion, six parcours d'étudiants sont présentés en fin de chapitre.

Enfin, conçue comme approfondissement de la « réforme LMD », à la suite d'un projet européen Tempus et le soutien d'un réseau universitaire euromaghrébin (Chapitre VIII), la démarche Assurance Qualité Interne (AQI) intervient en Algérie à un moment où l'enseignement supérieur connait une augmentation spectaculaire des structures et de la démographie affectant aux yeux de tous les acteurs la qualité de l'enseignement et de la recherche. Dans la mise en œuvre de cette démarche (outils, publics ciblés, domaines, éléments évalués, etc.), l'usage de la « qualité » qui se dessine se veut essentiellement universitaire, basé sur une évaluation formative inscrite dans une perspective de développement. Or, l'étape finale du processus confirme plutôt une orientation vers la prise de décision ou la régulation de l'action pratique confiée à l'administration, par opposition à l'analyse critique comme une des activités scientifiques. En d'autres termes, si les cellules qualité ont appliqué un protocole conforme au « référentiel qualité »

(AERES[9], 2013), l'enjeu administratif a été déterminant dans le déroulement des opérations. En outre, l'analyse comparée des résultats obtenus montre d'une part une différence significative entre secteur sélectif et universités et, d'autre part, des difficultés plus structurelles que conjoncturelles.

[9] Agence d'évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, auquel s'est substitué le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES, loi ESR n°2013-660 du 22 juillet 2013). Le rôle de l'AERES dans le projet était d'apporter son expertise dans l'évaluation et participer à « une construction collective d'une démarche adaptée au contexte maghrébin ».

I. DE LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS A DE NOUVELLES MISSIONS ELARGIES A L'INSERTION

Historiquement, les questions de professionnalisation des formations et d'insertion des diplômés ne sont pas nouvelles dans l'enseignement supérieur (Renault, 2008 ; Bourdoncle et Lessard, op. cit.). Ce qui est nouveau en revanche c'est l'injonction émanant d'organisations internationales et de gouvernements (nationaux) pour professionnaliser de plus en plus les formations. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une remise en cause radicale des missions historiques de l'enseignement supérieur en général et de l'Université en particulier, c'est-à-dire la formation de cadres, la conservation, la diffusion des savoirs et leur enrichissement par la recherche. Il s'agit plutôt de l'incorporation, dans le cadre d'une culture de la performance, de nouvelles missions et donc de nouveaux objectifs à travers la mise en avant insistante d'une nécessité pour l'Université de « s'ouvrir » sur l'environnement socioéconomique, répondre à ses besoins selon une logique de compétences et se préoccuper des objectifs d'employabilité, d'insertion et du devenir de ses diplômés de manière générale.

Cette incorporation s'inspire d'un modèle déjà pensé et pratiqué aux USA et dans des pays anglo-saxons. Dans certains pays, la professionnalisation et l'insertion sont considérées en particulier à l'Université comme des éléments d'évaluation et l'insertion des étudiants représente désormais une nouvelle mission des universités, inscrite comme telle dans les règles[10] de fonctionnement des établissements et dans les contrats d'objectifs. C'est ainsi qu'en France, par exemple, l'introduction de la culture de la performance est conçue d'abord comme instrument d'une politique de gestion financière.

En effet, selon le sous-directeur de la performance de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance, DEPP), « *ce mouvement n'est pas sans conséquence sur le regard porté sur cet instrument d'enseignement supérieur. Car parler de la performance des universités dans le langage de la LOLF*[11]*, c'est implicitement intégrer l'université dans le discours des sciences de gestion et de leurs paradigmes. C'est en particulier accepter l'idée que l'université est d'abord une structure de production : production d'élites, production de savoirs, production de services, production d'innovations, production de politiques publiques, et finalement production de valeurs. En réponse à l'investissement qu'elle*

[10] Le Code de l'éducation (version 2007) définit précisément six fonctions pour l'enseignement supérieur, à savoir : « *La formation initiale et continue ; la recherche scientifique et technique ainsi que la diffusion et la valorisation de ses résultats ; l'orientation et l'insertion professionnelle ; la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ; la participation à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ; la coopération internationale* » (article L123-3).

[11] Loi Organique de Loi de Finances, conçue en 2001 et mise en application depuis 2006.

représente, l'enjeu majeur devient alors celui de la rentabilité. (...) L'approche de l'université sous l'angle de la performance budgétaire est bien celle qui est reprise en France, en Europe et dans le monde pour les évaluations des politiques publiques. Elle entraîne une lecture sous une logique de marché universel de l'enseignement supérieur, où règne la concurrence internationale et où les étudiants de tout horizon peuvent faire leur choix parmi les offres qui leur sont proposées » (Despréaux, 2010 : 21).

Dans un contexte marqué par une internationalisation[12] de l'enseignement supérieur, une massification des effectifs et l'existence d'un chômage relativement élevé chez les jeunes dans les pays de l'UE, cette insistance a été reprise par la Commission européenne (Cf. CCE, 2003), dès la fin des années 1990, dans les objectifs du processus de Bologne. Dans ce processus, il s'agit d'instituer un gouvernement par les normes et transformer les universités avec en toile de fond un modèle de régulation et d'évaluation normatives déjà éprouvé aux Etats-Unis (Normand, 2006).

5. *L'influence des USA : la « multiversité » pour répondre aux demandes de l'Etat et de l'économie*

Aux USA, l'Université de masse et surtout sa prise en charge s'est développée sur l'idée de « *multiversité* », puisant certes dans les traditions historiques des universités européennes (britannique, allemande, etc.), mais construite par des universitaires dans des circonstances historiques, économiques et politiques propres à la société américaine.

Un des témoins et acteur de ce développement, Clark Kerr (1967) la restitue ainsi dans son contexte et avec ses objectifs sociopolitiques et économiques : « *Pour voir à l'œuvre la multiversité américaine, pour la voir s'adapter et se développer, le mieux est peut-être d'évoquer le temps où elle devait faire face aux demandes massives des programmes fédéraux inaugurés au début de la Seconde Guerre mondiale. Une vaste transformation s'est produite sans révolution, pendant un temps sans qu'on prenne conscience. La multiversité a montré ses capacités d'adaptation et de création ; elle s'est révélée capable de faire fructifier rapidement l'argent qu'on lui consacrait, de se mettre avec aisance à jouer un rôle nouveau pour elle et utile pour le pays, de se transformer hardiment en prétendant qu'il ne se passait rien du tout, de mettre en veilleuse certaines de ses vertus traditionnelles* » (p 51).

[12] L'internationalisation repose sur une diversité de politiques et de programmes mis en œuvre par des établissements d'enseignement supérieur et de gouvernements dans le cadre d'une compétition économique et culturelle. Ces politiques et programmes consistent à promouvoir la mobilité internationale des étudiants et des enseignants chercheurs, à attirer une clientèle ou des IDE dans le domaine éducatif, à délocaliser des campus et/ou à établir différentes formes de partenariat international (Cf. OCDE, 1999, Première partie, Chapitre I).

La « multiversité » a été conçue notamment lors de la première massification, en tant que modèle élaboré à la demande de l'Etat, pour réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, accueillir la diversité[13] des publics et développer les cursus d'enseignement supérieur court dans des établissements à caractère professionnalisant tels que *junior colleges* ou *community colleges*.

Selon Charle et Verger (2012), ces établissements servaient également de *cooling out*, c'est-à-dire qu'ils introduisaient de la sélection pour protéger les universités prestigieuses. De cette façon, s'est créée une multiplicité d'établissements avec des hiérarchies en fonction des financements fédéraux, de l'existence ou non en leur sein de programmes de recherche, de la nature des publics étudiants inscrits, de l'implication ou non des enseignants dans la recherche, de l'engagement ou non des chercheurs dans l'expertise extérieure à leur établissement de rattachement, etc.

En terme d'orientation de cette politique, une réflexion sociologique[14] de Touraine (1972) avec ses trois niveaux d'analyse – production, adaptation et reproduction - met l'accent sur le fait que c'est l'Etat national aux USA, devenu plus fort (politiquement, économiquement, etc.), qui pousse à la création d'un système universitaire diversifié comme lieu d'invention du nouveau modèle culturel avec ses modèles de connaissance. C'est dans ce cadre que l'on peut situer l'influence de la réponse des autorités américaines à la première massification des effectifs, et qui sera également observée plus tardivement dans le monde industrialisé et les pays émergents.

Mais, dans un nouveau contexte économique et politique plus libéral, le recul de l'investissement public aux Etats-Unis et la mise en compétition des établissements d'enseignement supérieur et de recherche a favorisé l'émergence d'une « *université entrepreneuriale* »[15] et poussé les enseignants à développer davantage leurs capacités d'innovation en vue d'obtenir de meilleurs financements (Clarck B., 1998), dans le cadre du mode 2 de production de connaissances scientifiques (Gibbons, op. cit.).

---

[13] La mesure politique la plus connue est l'*affirmative action* qui a permis, sous l'impulsion du président JF Kennedy et grâce à des investissements publics, de faciliter l'accès de jeunes issues de minorités socioculturelles à l'enseignement supérieur (Cf. Lepri, 2008).

[14] Selon Touraine (op. cit.) « *L'université, parce qu'elle est un centre de production et de diffusion de connaissance scientifique, devient de plus en plus un lieu central de conflit sociaux de notre temps. De tels conflits sont renforcés par la crise du gouvernement universitaire et par la contestation de l'idéologie dominante, mais ce sont eux qui donnent leur véritable importance à cette crise et à cette contestation. L'université n'est pas de plus en plus un lieu de professionnalisation ; elle est de plus en plus un lieu de production et de conflits sociaux. (…) Tout ce qui a été dit ici conduit à prévoir que ces conflits ne disparaitront pas, car ils sont au cœur de notre société, de sa production et de ses rapports de classes et parce qu'ils manifestent la lutte pour l'appropriation de son modèle de connaissance, de ses formes d'accumulation et de sa capacité de développement* » (p 288).

[15] Selon Clark B (op. cit.), elle peut se définir ainsi « *"Entrepreneurial" is taken in this study as a characteristic of social systems; that is, of entire universities and their internal departments, research centers, faculties, and schools. The concept carries the overtones of "enterprise" – a willful effort in institution building that requires much special activity and energy. Taking risks when initiating new practices whose outcome is in doubt is, a major factor. An entrepreneurial university, on its own, actively seeks to innovate in how it goes about its business. It seeks to work out a substantial shift in organizational character so as to arrive at a more promising posture for the future. Entrepreneurial universities seek to become "stand-up" universities that are significant actors on their own terms. Institutional entrepreneurship can be seen as both process and outcome* » (p 1).

Aussi bien dans la conception de la *mulversity* que dans l'« *université entrepreneuriale* », les établissements d'enseignement supérieur ont toujours gardé la référence universitaire en tant qu'ensemble de normes scientifiques respectées par tous, y compris les partenaires extérieurs.

6. *Nouveau contexte économique, nouvelle massification et entrée dans « l'économie du savoir »*

Si la première massification ou la mutation internationale vers un enseignement supérieur de masse a eu lieu dans un contexte économique plutôt favorable, en particulier pour répondre à des enjeux socioéconomiques et politiques liés à la reconstruction aux USA et dans de nombreux pays industrialisés, la seconde par contre a eu lieu à partir des années 1980 dans un contexte de ralentissement de la croissance économique qui s'est accompagnée d'une mutation de l'emploi[16] au profit du secteur tertiaire – pour une entrée dans « l'économie du savoir »[17] - et des travailleurs hautement qualifiés (Charle et Verger, op. cit. ; OCDE, 1999b).

Ainsi, dans cette massification si la professionnalisation à l'Université a été précoce aux USA, elle n'a été initiée que tardivement dans les autres pays industrialisés, c'est-à-dire à partir des années 60 et 70, à grande échelle notamment dans les universités. Les formations courtes en France, sanctionnées par des diplômes professionnalisants de type DUT, datent des années 60 seulement, alors que les formations longues (de niveau Bac + 5) ont été mises en place dans les années 70, 80 et au début des années 90. Les formations de type licence professionnelle (Bac +3) sont les plus récentes, introduites à la faveur de la réforme LMD, c'est-à-dire à la fin des années 90 et début 2000.

Toutes ces formations s'inscrivent dans un projet de rapprochement éducation et économie et ont pour point commun de répondre à la fois à la massification de l'enseignement supérieur et à la crise de l'emploi (Gayraud et al., 2009). Sous la pression de la concurrence et clivages entre types d'établissement et filières d'enseignement, l'offre de formation dite professionnalisante va intervenir progressivement « *comme un facteur d'attractivité et un gage de modernité. Cela met au jour les incertitudes qui les agitent et les changements dans les finalités de l'institution qui sont orchestrés de l'extérieur malgré tout* » (ibid., p 22).

Ainsi, en obligeant également différents acteurs universitaires à se tourner vers l'extérieur pour mobiliser de nouveaux partenariats (financiers par exemple), la professionnalisation

[16] Dans la seconde massification, les études supérieures revêtent de nouveaux sens et/ou des fonctions socioculturelles différentes : une poursuite ou une reprise d'études pour mieux se préparer à la compétition sur le marché du travail, la mise à jour par l'étudiant d'un projet professionnel personnalisé, une élévation du niveau de formation supérieure pour mieux s'affirmer en société, etc.

[17] Economie directement basée sur la production, la distribution et l'utilisation de la connaissance et de l'information (OCDE 1996). Pour la Commission européenne, l'objectif de la stratégie de Lisbonne est de réaliser, à l'horizon 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (CCE, 2000).

n'est pas forcément une réponse à des besoins économiques difficiles voire impossibles à déterminer. En tant que politique éducative elle « *participe (...) à une certaine marchandisation de l'université et à un glissement de l'enseignement supérieur vers un système hybride qui mêle enjeux économiques et sociaux et produit de la concurrence* » (Agulhon, 2007 : 15). Au niveau de l'Université, l'injonction de professionnalisation, en tant que « *promesse intenable* », selon F. Maillard (2011) « *met en cause l'autonomie des enseignements et la légitimité des diplômes qui n'ont pas vocation explicitement professionnelle* » (p 58).

7. Une professionnalisation toujours dépendante de son contexte

Néanmoins, les sens pris par le mot professionnalisation dépendent étroitement des conditions de son apparition et de son utilisation (Paradeise, 2003). Le mot est issu de la sociologie américaine fonctionnaliste et signifie le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. Dans son sens anglo-saxon il est d'abord associé à une profession libérale qui se développe dans un marché libre où les acteurs économiques luttent pour avoir ou pour améliorer leur place sur le marché. L'action de professionnaliser consiste soit à « donner (à une activité) le caractère d'une profession » en référence au monde du travail soit à « rendre quelqu'un professionnel » en référence au domaine de la formation (Wittorski, 2008a : 10).

Dans les deux cas il y a une référence à la « profession », elle-même sous-tendue au moins par deux modèles différents : dans le premier la profession est une acquisition de savoir-faire pratiques (métier), nécessitant des études supérieures et une légitimation par un groupe social. Dans ce cas la profession repose sur le modèle (anglo-saxon) de la «profession libérale ». Dans le second, la profession repose sur le modèle (français) du corps d'Etat, dans lequel il y a une hiérarchie légitimée par l'Etat. De ce fait, il existe deux voies possibles de construction de la profession (Bourdoncle, 1993) : la première est une lutte pour le pouvoir économique dans les groupes professionnels en vue de réguler le marché ; tandis que la deuxième est une lutte politique pour contrôler les places dans une hiérarchie élitiste et étatique ou bien la formation d'une communauté de pairs se donnant ses propres règles.

En réinterrogeant la notion de professionnalisation sous un angle sociologique critique, Demazière (2009) propose d'introduire les mécanismes de structuration des professions et des groupes professionnels. Car, estime-t-il « (…) *la professionnalisation n'est pas la reconnaissance d'un groupe professionnel, mais elle désigne un phénomène plus large : la diffusion de normes de professionnalité sous la double impulsion de demandes de reconnaissance de travailleurs et de formulations d'exigences de la part de leurs partenaires. La qualité de professionnel peut alors être considérée comme une exigence généralisée dans le monde du travail : chacun se doit d'être professionnel, de sorte que le professionnel ne renvoie plus seulement à la figure du travailleur qualifié, expert, autonome, animé par des valeurs d'engagement et de responsabilité et impliqué dans une activité expressive et créative* » (Ibid., p 88).

En partant de cette analyse critique, Wittorski (2012) propose une formalisation de la professionnalisation[18] en trois grandes catégories correspondant à des pratiques socioéconomiques différentes, à savoir la « professionnalisation-profession », la « professionnalisation-formation » et la « professionnalisation-efficacité du travail ». Ces trois formes peuvent s'appliquer respectivement aux acteurs sociaux dans la construction de leur profession[19], aux formations quand il s'agit de prendre en compte certains savoirs et compétences dans les curriculums et, enfin, aux organisations voulant développer « la flexibilité des personnes au travail et au final, leur plus grande efficacité » (op. cit., p 3).

Or la diversité des sens de la professionnalisation, liée à des centres d'intérêt différents et des pratiques tout aussi différentes, n'exclut pas des points de convergence notamment dans l'enseignement supérieur. Par exemple, Giret et Lopez (2005) en voient au moins deux points : 1. En même temps qu'il constitue un espoir pour les jeunes et leurs familles d'une ascension sociale intergénérationnelle, le développement de l'offre de formation en général permet aux employeurs de disposer d'une main d'œuvre de plus en plus qualifiée. 2. Face à une pénurie de l'emploi, l'offre de formation professionnalisante dans l'enseignement supérieur répond aux attentes de différents publics. Cette convergence se développe dans une économie à « régime financiarisé » - en rupture avec le « régime fordiste » - dans lequel les étudiants doivent faire preuve d'une grande adaptabilité au marché du travail et pour ce faire s'orientent vers les filières les plus professionnalisantes du supérieur, lesquelles deviennent du coup de plus en plus sélectives (Lemistre, 2015).

8. Un « mouvement de professionnalisation » pour améliorer l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés

Dans l'enseignement supérieur, on parle alors d'un « mouvement de professionnalisation » (Agulhon et al., 2012) ou d'un « processus social » (Quenson et al., 2012) conduisant à diversifier les offres de formation, selon une approche par compétences[20], y compris en Lettres et Sciences Humaines pour leur donner des finalités professionnelles bien identifiées, à généraliser les relations avec la pratique professionnelle et introduire dans les programmes et maquettes de diplômes

[18] Dans sa démarche de clarification et formalisation, Wittorski (op. cit.) propose une distinction qu'il juge opératoire entre formation professionnelle et formation professionnalisante. La première reposerait sur des « savoirs d'action », alors que la seconde le serait sur des « savoirs théoriques et scientifiques mais également de savoirs professionnels », entendus comme des « *énoncés concernant des façons de faire jugées non plus seulement efficaces mais également légitimes (le critère de validation est bien ici celui de la légitimité de l'action au regard des us et coutumes du groupe professionnel et de l'optimisation de sa reconnaissance sociale)* » (Ibid.).

[19] La professionnalisation des métiers entraîne ainsi un besoin de légitimation qui se traduit concrètement par la réalisation de formations « spécialisées et validées académiquement » (Rose, 2008).

[20] Il s'agit d'une traduction institutionnelle et pédagogique en termes de compétences, favorisée dans les universités européennes par des outils communs diffusés au niveau européen et légitimés localement par exemple dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles (Leclercq, 2012).

l'intervention de professionnels pour transmettre des expériences et des savoirs tournés vers la pratique.

Compte tenu des spécificités du secteur de l'enseignement supérieur, Rose (2008) suggère « *une conception extensive et singulière de la professionnalisation* », vue plutôt du point de vue de l'Université et qui se caractériserait « *par une formation non étroitement spécialisée, destinée à préparer à l'ensemble de la vie active et pas seulement au premier emploi, garantissant la transversalité et la transférabilité des acquis, intégrant la formation à l'emploi et la recherche d'emploi, développant les capacités d'adaptation des personnes, combinant formation théorique et apprentissage en situation de travail. Cette professionnalisation au sens large passe par l'acquisition de savoirs pratiques et d'action conçus non comme de simples compléments à la formation initiale mais comme des moyens d'articuler, de finaliser et de rendre opératoires les autres acquis* ». (p 51).

De cette façon, l'orientation professionnalisante donnerait finalement accès à ce qu'il appelle « la professionnalité » qui comprend concrètement *« des dimensions techniques, intellectuelles mais aussi culturelles et qui exige tout à la fois acquisition de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de normes, de traits identitaires, de capacités à faire face à des situations inattendues et à évoluer* » (ibid., p 52).

Sur le plan pédagogique, ce mouvement de professionnalisation est censé fournir aux étudiants des outils et des compétences plus transversales pour opérer les meilleurs choix, élaborer un projet professionnel personnalisé, le tester en situation de stage à l'extérieur des établissements pour leur permettre d'améliorer leur employabilité et finalement de mieux s'insérer professionnellement. Dans ce sens, le processus d'insertion devient un « cheminement complexe » au sens où l'entend Agulhon (2006), que les universités[21] n'accomplissent pas en tant que tel puisque le recrutement relève de fait de la responsabilité des entreprises (Rose, 2012 et 2014). C'est aussi « *Un processus par lequel des individus n'ayant jamais appartenu à la population active, accèdent à une position stabilisée dans le système d'emploi* » (Vernières, 1997).

En principe, vue sous cet angle, il ne s'agit plus d'une approche dite adéquationniste[22], c'est-à-dire la mise en adéquation des formations avec les emplois, mais plutôt de recherche des meilleurs correspondances ou bien des « correspondances multiples » entre les formations et les emplois (Giret et al., 2005 ; Rose, 2008).

Pour autant, ce mouvement induit-il chez les étudiants un comportement que l'on peut qualifier d'utilitariste ? L'étude de Paivandi (2011) sur la professionnalisation de l'Université en France montre une évolution significative dans le rapport des étudiants

[21] La « mission insertion » assumée désormais par les universités consiste plus à aider et accompagner les étudiants pour les préparer du mieux possible à leurs futurs missions professionnelles et sociales (Rose, 2014).

[22] Ainsi que l'a rappelé Rose (1996), « *La problématique « adéquationniste » n'est plus de mise pour de nombreuses raisons désormais bien connues et, en particulier, du fait du caractère inopérant de la notion de besoin de qualification. Celle-ci est peu pertinente pour nombreuses raisons. La nature des besoins est quasiment impossible à cerner ; les entreprises méconnaissent leurs besoins et ne sont pas en mesure de les traduire en termes de formation et de recrutement ; les formes de satisfaction de ces besoins sont très variées et les marges de manœuvre plus qu'on ne le suppose généralement ; enfin, le système éducatif à son temps propre et ses objectifs particuliers qui lui assurent une autonomie vis-à-vis du système éducatif* ».

aux études et à l'Université. Plus particulièrement, « *venir à l'université avec un vif intérêt intellectuel pour ses études est une tendance minoritaire. Cette figure représentée par l'"héritier" de Bourdieu est marginalisée. Face à cette minorité, une majorité s'adresse à l'université pour se former avant tout en relation avec un métier ou/et obtenir un diplôme lui ouvrant des possibilités sur le marché du travail. De même, le public qui est à la recherche de sa voie se préoccupe de son insertion professionnelle. Dans les représentations des étudiants, l'Université est devenue un passage vers le monde professionnel. Une partie non négligeable de la population étudiante à l'université demande explicitement d'acquérir les savoirs et les savoir-faire qui ont vocation à être mobilisés dans une activité professionnelle. Le succès des filières professionnalisées à l'université est la manifestation la plus révélatrice de cette demande* ».

Plusieurs autres observations faites par Agulhon et al. (op. cit.) montrent que, dans un contexte d'inflation des diplômes et de compétition accrue, les étudiants s'orientent vers les filières professionnalisantes et la poursuite d'études plutôt pour créer de la rareté. Cette tendance ayant déjà été observée aux USA dans les années 60 et 70, montre qu'au-delà des publics étudiants, l'Université est une institution de référence, c'est-à-dire qu'elle « *impose que de plus en plus de domaines de l'activité professionnelle soient l'objet d'une connaissance rationnelle dont elle a le (quasi-) monopole de la production et de la transmission, et c'est elle qui impose, du même coup, comme seuls dotés de l'autorité pour exercer cette activité qu'elle forme* » (Ibid., p 9).

Mais l'inscription de l'employabilité, de la professionnalisation et de l'insertion dans le processus de Bologne, à l'échelle de la communauté européenne (Haug, 2001) et de tous les pays participants à ce processus, constitue un nouveau défi dans la compétition internationale en termes de « performance » pour les établissements d'enseignement supérieur. En effet, inspiré d'un modèle managérial anglo-saxon des années 1980 et repris par la Commission européenne (Lorenz, 2007), le Nouveau Management public (NMP) considère désormais la professionnalisation et l'insertion comme des éléments d'évaluation parmi un ensemble d'indicateurs (accroissement de la production scientifique, création de centres d'excellence, amélioration de la qualité de la formation, etc.), déterminant à la fois le financement et le classement des établissements aux niveaux national et international.

Ce qui a conduit les établissements à agir aussi au niveau pédagogique, c'est-à-dire à l'échelle des équipes d'enseignants - en développant entre autres des modules transversaux, en responsabilisant individuellement les étudiants par le biais du projet professionnel personnalisé et en tissant des liens avec le monde économique pour augmenter leur employabilité et favoriser finalement leur insertion socioprofessionnelle.

La notion « employabilité » est née en Angleterre au début du XXe siècle comme catégorisation du salariat avant d'être utilisée durant la crise économique des années 1930 aux USA. Elle correspond à « *employability* » ou bien « l'habileté à l'emploi » qui servait à distinguer entre différentes catégories de demandeurs d'emploi selon leurs aptitudes à être « employables » (Gazier, 1989 ; Fuchs, 2010).

Plus récemment, le mot employabilité a été diffusé par le BIT et l'UE[23] à la fin des années 1990, à un moment où l'emploi se raréfiait (BIT, 1998). D'après le BIT[24] (OIT, 2000), l'employabilité serait « *l'aptitude de chacun à trouver et conserver un* emploi, *à progresser au travail et à s'*adapter *au changement tout au long de la vie professionnelle* ». La nouveauté dans cette définition est la (ré) introduction d'une dimension individuelle dans la problématique de l'emploi et de l'insertion socioprofessionnelle. Ainsi le BIT élargit l'explication dans l'analyse d'un phénomène socio-économique comme celui de l'emploi et réduit en même temps la responsabilité des décideurs politiques et/ou économiques. Ce qui a fait écrire à Charmes et Musette (2002) que l'employabilité apparaît comme « *une " solution magique " face aux faiblesses de la création d'emploi et à la persistance du chômage dans les économies avancées. Comme toute notion vedette, celle-ci produit une certaine fascination, elle voyage aussi rapidement, traverse les frontières pour atteindre les pays en développement* » (p 2-3).

Politiquement, cette approche rend l'individu également responsable dans le processus d'insertion, lequel peut se définir comme un « *processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions (historiquement construites), des logiques (sociétales) d'action et des stratégies d'acteurs, des expériences (biographiques) sur le marché du travail et des héritages socio-scolaires* » (Bordigoni, Demazière et Mansuy 1994, cité par Dubar, 2001, p 34).

Sur un plan économique, dans le capitalisme contemporain caractérisé par des mutations rapides et les projets, l'employabilité serait aussi la faculté de l'individu de s'adapter aux projets d'entreprise sans cesse changeant (Boltanski et Chiapello, 1999). Autrement dit, l'employabilité serait la capacité de s'adapter en permanence au changement, impliquant tous les acteurs : les individus, les pouvoirs publics et l'entreprise. L'employabilité serait donc une autre voie pour l'individu, privilégiant la formation continue pour changer et s'adapter, par rapport à la carrière.

A la suite des travaux de Ledrut (1966), Demazière (2006) en fait dans sa sociologie des chômeurs une notion statistique et la définit comme « la probabilité de sortie de chômage en accédant à un emploi » et l'oppose à la vulnérabilité en tant que « probabilité d'entrer en chômage au sein d'une population donnée et pendant une période donnée » (p 58).

Réintroduite depuis 1997 dans le cadre de la Stratégie européenne pour l'Emploi (SEE)[25], l'employabilité s'insère dans la théorie du « capital humain »[26] et devient une des

[23] Le processus mis en place par l'Union européenne lors du *sommet de Luxembourg de novembre 1997* était basé sur quatre principes généraux, à savoir : améliorer l'employabilité ou la capacité d'insertion professionnelle ; développer l'esprit d'entreprise et la création d'emplois ; encourager la capacité d'adaptation des entreprises et de leurs salariés ; renforcer les politiques d'égalité des chances pour les femmes et les hommes.

[24] Le Bureau International du Travail est le secrétariat permanent de l'OIT.

[25] Comme le processus de Bologne, la SEE a été également intégrée (en 2005) à la stratégie économique de Lisbonne. Dans ce cadre, « les priorités de la SEE ont été réorientées vers des politiques contribuant à renforcer le capital humain et la qualité de l'emploi. L'éducation et la formation sont essentielles pour améliorer les possibilités d'emploi, notamment pour les jeunes. Il importe également de mettre au point des outils visant à mieux adapter l'éducation et la formation aux emplois de demain, cette meilleure adéquation permettant en effet d'accroître la productivité et d'améliorer la stabilité de l'emploi **»** (CCE, 2011 : 5). Plus récemment, la Commission européenne s'est fixée quatre objectifs pour réaliser sa stratégie d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Il s'agit : « *d'améliorer la qualité générale de l'enseignement supérieur européen en facilitant l'apprentissage par les pairs, la coopération et la*

notions-clés de la politique de l'emploi de l'Union européenne (CCE, 2011). En effet, pour la commission européenne, la « modernisation et l'aptitude à l'emploi » sont également « *au cœur de la nouvelle stratégie de réforme de l'enseignement supérieur.* (…) *Parmi les initiatives à l'échelle de l'UE figurent un classement pluridimensionnel des universités, qui aidera les étudiants à mieux choisir des études adaptées, ainsi qu'un dispositif de caution de prêts étudiants, dans le cadre d'*Erasmus for Masters, *destiné à ceux qui préparent un cycle d'études complet à l'étranger* » (CCE, Communiqué de presse du 20/9/2011).

Plus d'une décennie avant, sans utiliser la notion d'employabilité, le rapport de la Commission Attali (1998) exprimait déjà le souci de l'insertion à travers une « *préparation à la vie professionnelle* [qui] *doit devenir l'un des axes majeurs du projet pédagogique de tout établissement. (...) Cela conduira à une nouvelle définition des matières enseignées et de la manière de les enseigner, à une valorisation de l'apprentissage, de la recherche et du développement des facultés d'innovation* » (p 54).

Les propositions de la Commission Attali se situaient dans une perspective européenne et en cela elles étaient annonciatrices de la déclaration de la Sorbonne (mai 1998) et de celle de Bologne (juin 1999). La déclaration de la Sorbonne a été l'œuvre des ministres français, allemand, italien et britannique de l'enseignement supérieur qui appelaient à la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur[27] attractif et concurrentiel au niveau international. D'après une analyse économique de Harfi (2005), l'adoption du système LMD, dès l'année 1998, apparait comme une manière de s'approprier la norme internationale que symbolise le modèle anglo-saxon[28] des études supérieures.

---

comparaison avec d'autres organismes d'éducation et de formation dans le monde entier; de dynamiser l'innovation et la création d'emplois en Europe en attirant des étudiants mobiles à l'échelle internationale, ainsi que des migrants qualifiés; d'élargir les horizons des étudiants, d'améliorer leur employabilité et de les préparer à devenir des citoyens du monde, et d'aborder de nouveaux publics et d'influer sur eux de manière à renforcer la position de l'UE dans le monde » (Communiqué du 11/7/2013, **http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-678_fr.htm**, consulté le 15/7/2014).

[26] Cette théorie postule que l'éducation et la formation représentent des investissements qu'une personne consent pour se constituer un capital productif qui lui est propre. De ce fait, l'investissement en capital humain consiste pour un individu à améliorer son stock de savoirs, d'expériences et de compétences pour être mobilisable dans le cadre de son emploi (Becker, 1964). Cette analyse suppose que l'individu soit un agent économique rationnel, disposant de toutes les informations nécessaires et qu'il fait les bonnes anticipations pour investir dans le capital humain. En d'autres termes, il s'agit d'un homo œconomicus dans les domaines de l'économie et de l'éducation.

[27] Cet espace suppose une action conjointe en faveur de la mobilité, de la reconnaissance des diplômes - domaine où les progrès permis par les initiatives communautaires étaient plus limités et nécessitaient donc une volonté intergouvernementale forte pour avancer -, et de l'harmonisation des diplômes tendant vers un modèle commun composé de deux cycles : un cycle pré-licence, dit « undergraduate » et un cycle post-licence ou « graduate » débouchant sur un master puis un doctorat.

[28] « *L'offre de formation est relativement homogène et de bonne qualité. Cette homogénéité concerne les programmes proposés par les différents pays anglo- saxons qui possèdent un format très similaire tant au niveau du contenu que de la durée des cycles. Ceci n'empêche pas pour autant l'apparition d'une spécialisation des offres de formation. Cette double caractéristique concourt à l'émergence d'une « norme de l'enseignement supérieur » reconnue aussi par les pays d'origine des étudiants en mobilité internationale. Cette norme internationale est renforcée par la forte capacité d'accueil d'étudiants étrangers des pays anglo-saxons, à laquelle s'ajoute une offre d'enseignement à distance structurée. De plus, ces pays sont largement ouverts à la mobilité internationale des étudiants au travers de politiques d'immigration actives »* » (Harfi, op. cit., p 146).

L'appel de la Sorbonne a été repris et approfondi lors de la conférence de Bologne par les représentants de 29 pays qui ont proposé dans un texte commun plusieurs actions[29] parmi lesquels le développement de formations de premier cycle destiné au marché du travail et un deuxième cycle nécessitant l'achèvement du premier. Ces recommandations ont accéléré le mouvement de professionnalisation surtout à l'Université, grâce à un référentiel européen à partir duquel les établissements d'enseignement supérieur vont à la fois penser une professionnalisation de l'offre de formation et l'inscrire dans une logique de compétences et d'employabilité.

Cette accélération intervient à un moment ou les projections de l'UE montrent que 35 % des emplois proposés au sein de l'UE devraient nécessiter une qualification de niveau supérieur d'ici 2020 (CEDEFOP, 2010). Or, comparativement la proportion de main d'œuvre âgée de 25 à 64 ans titulaire d'un titre de l'enseignement supérieur s'élève à seulement 26 % dans l'UE, contre près de 41 % aux USA, 44 % au Japon et 50 % au Canada (données de 2009, source : CCE, 2011). N'étant pas confronté de la même manière au chômage des diplômés et à la qualification de niveau supérieur, les pays membres de l'UE s'approprient différemment le référentiel européen (Musselin, 2009).

En comparant par exemple les systèmes d'enseignement supérieurs espagnols et anglais, Gayraud et al. (2009) observent que, malgré des différences liées à la longue histoire des établissements, il y a une convergence dans les objectifs et une tendance, face à la diversité des publics étudiants, à la diversification des offres de formation notamment par le biais de la professionnalisation.

En Grande-Bretagne, le *New Labour* avait utilisé dès le début des années 2000 ce biais pour ouvrir l'enseignement supérieur à certains groupes sociaux jusqu'alors sous-représentés dans le supérieur, mais en leur proposant des formations techniques intermédiaires, c'est-à-dire les *« Foundation Degree »* (équivalent au Bac+2), en tant que voie de professionnalisation courte et d'entrée rapide sur le marché du travail mise en place par les universités les moins prestigieuses. Par ce biais le gouvernement réalisait en partie son objectif des « 50 % des moins de trente ans inscrits dans une formation supérieure » sans que l'augmentation de la participation n'affecte la structure des inégalités sociales dans l'enseignement supérieur (Little et Lebeau 2005).

Des données plus récentes (Allouch, 2013), montrent en effet que la politique d'ouverture des grandes universités anglaises aux étudiants de milieux populaires n'a pas d'effets significatifs en raison d'incitations politiques contradictoires : d'un côté l'Etat contraint les universités prestigieuses de s'ouvrir à la diversité sociale et de l'autre il soutient une augmentation des frais d'inscription pour les étudiants. La conséquence : une baisse de 20% des étudiants de milieux populaires dans l'accès à l'enseignement supérieur (Allouch, op. cit.). De ce fait la politique d'ouverture à la diversité sociale et culturelle ne modifie pas fondamentalement la structure des inégalités dans l'enseignement supérieur (Allouch, op. cit. ; Ghouati, 2011 ; Benninghoff et al., 2012).

[29] Il s'agit de : mettre en place un système facilement compréhensible et comparable pour permettre une bonne lisibilité et faciliter la reconnaissance internationale des diplômes et qualifications ; valider les formations par un système d'accumulation de crédits dits ECTS (*European Credits Transfer System)* transférables entre établissements ; de coopérer en matière d'assurance de la qualité des enseignements ; donner une dimension véritablement européenne à l'enseignement supérieur et faciliter la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs.

En France, la mise en œuvre du référentiel européen s'est faite dans un système d'enseignement supérieur dit de masse, et connaissant déjà une « véritable révolution douce » (Le Gall et Soulié, 2007) dans laquelle les segments professionnalisants (IUT, IUP, Ecoles d'Ingénieurs et de Commerce, etc.) ont connu des développements beaucoup plus importants par rapport aux filières universitaires classiques. Et même dans ces derniers segments, les offres de formation professionnalisantes – type DESS (actuel Master Professionnel) - ont suivi la même progression[30] que celle des filières professionnalisantes.

Cependant, pour Charle et al. (op. cit.) c'est un contexte marqué par un système dual ou inégalitaire, avec des universités sous-dotées sur le plan financier comparativement aux autres pays européens, et dans lequel ils observent que la professionnalisation s'est mise en place la plupart du temps « au détriment des filières générales ». Et puisque « *la véritable professionnalisation coûte cher (…), le risque est grand qu'à l'université, faute de moyens supplémentaires, la multiplication des masters professionnels, observables aujourd'hui, ne se réduise à une « professionnalisation du pauvre », c'est-à-dire sans autres moyens que ceux soustraits aux filières générales ou à la recherche* » (Ibid., p 32-33).

Dans cette dynamique de professionnalisation, « *l'emploi et l'insertion sont – ou sont en train de devenir – des composants essentiels des diplômes. Préparer à l'emploi, garantir la possession de compétences professionnelles spécifiques, assurer l'insertion professionnelle, sont les principaux objectifs des diplômes* » (Fabienne Maillard, 2012 : 11). Parmi les diplômes proposés, comme le montre Gayraud et al. (2011), la licence a constitué un nouvel enjeu pour les universités, en ce sens que les filières traditionnelles se sont mises aussi à proposer de nouveaux parcours et diplômes professionnalisants, à la fois pour ne pas disparaître et répondre à une demande de qualification de la part des étudiants pour se protéger contre le chômage et la déqualification.

De ce point de vue, la licence professionnelle peut être considérée comme « la forme la plus aboutie » à l'Université, selon la formule de Dominique Maillard et al. (2004 : 8), pour améliorer l'employabilité et l'insertion des étudiants dans le premier cycle universitaire et répondre à des besoins spécifiques de l'environnement socioéconomique. La licence professionnelle a permis aux IUT de renforcer des liens déjà existants avec les employeurs. Mais, en se généralisant comme voie de professionnalisation à l'Université, elle serait aussi le révélateur des transformations dans le travail d'enseignement, dans la répartition des rôles et des pouvoirs au sein comme en dehors de l'Université.

Formellement, en combinant plusieurs critères et/ou registres (degré d'engagement des professionnels dans la formation, sélection à l'entrée de la formation, mode d'entrée sur le marché du travail, etc.), Gayraud et al. (2009) proposent une catégorisation en 4 types de formations professionnalisantes, sans véritable frontières mais plutôt avec un continuum de situations :

1. Formations pour lesquelles l'obtention du diplôme est indispensable pour accéder à l'exercice de métiers bien identifiés (filière « santé » par exemple).

[30] La part des étudiants engagés dans une formation professionnelle au sein du système universitaire est passée de 29 % à 42 % entre 1996 et 2008 (Source : MEN et Céreq, citée par Gayraud et al., op. cit.).

2. Formations sanctionnées par des diplômes à forte lisibilité nationale et qui ont été élaborées selon des référentiels nationaux professionnalisants (Exemples : BTS, DUT, etc.).

3. Formations sanctionnées par des diplômes dont la lisibilité est beaucoup plus faible, comme les diplômes d'université (DU) par exemple ou des titres délivrés par des écoles dont la réputation n'est pas solidement établie.

4. Formations préparant à un concours d'entrée dans la fonction publique ou à une formation sélective du type classes préparatoires aux grandes écoles.

La variété de ces situations implique une variété de modèles pédagogiques de mise en œuvre.

9. Des missions universitaires élargies et une multiplicité de modèles pédagogiques

Peu de temps après l'entrée en application de la loi LRU en France, le rapport Aghion (2010) - « *L'excellence universitaire et l'insertion professionnelle : leçons des expériences internationales* » - considérait la capacité des établissements d'enseignement supérieur à former des jeunes adultes aptes à s'insérer efficacement sur le marché du travail comme une des facettes de l'excellence universitaire et doivent donc être évalués sur cette base.

Parmi les recherches ayant eu pour objet les différences d'insertion des jeunes diplômés, certaines prennent en compte les variables inhérentes à la structuration du système éducation. A partir de ces travaux, notamment en Europe, l'insertion professionnelle semble être influencée par de nombreux facteurs, parmi lesquels on trouve principalement les filières d'études, la standardisation des contenus, la pédagogie et les niveaux de diplômes (Cf. Chevallier et Giret, 2013).

Au niveau international, Paul et Murdoch (2001) ont utilisé les données produites dans le cadre d'un projet européen CHEERS (Careers after Higher Education a European Reserach Survey) qui a concerné 11 pays européens et le Japon afin d'examiner la question de la préparation professionnelle des étudiants par les systèmes d'enseignement supérieur.

En s'intéressant à la relation entre la spécificité et la qualification des emplois et le niveau de formation exigé par ces emplois, ils trouvent que généralement, les jeunes diplômés des pays du Nord de l'Europe sont mieux préparés pour une insertion sur le marché du travail, comparativement aux jeunes diplômés italiens et japonais (**Tableau 1** ci-après).

	Emplois de haut niveau de qualification	Emplois de bas niveau de qualification
Faible spécificité	**Sciences de l'ingénieur** (tous les pays sauf l'Italie) **Mathématiques** (France, Pays-Bas, Allemagne, Suède, Norvège, Japon) **Sciences naturelles** (Royaume-Uni, Pays-Bas, Norvège, Autriche, Finlande, Suède, République tchèque, Japon) **Éducation** (République tchèque)	**Sciences humaines** (tous les pays) **Sciences sociales** (tous les pays) **Sciences naturelles** (Allemagne, France, Espagne) **Éducation** (Espagne, Allemagne) **Droit** (France, Japon)
Spécificité élevée	**Le secteur médical et infirmier** (tous les pays) **Droit** (Italie, Allemagne, Norvège, Suède, Finlande, République tchèque, Pays-Bas, Royaume-Uni, Autriche) **Mathématiques** (Espagne, Royaume-Uni, Finlande) **Éducation** (Pays-Bas, Suède, Finlande, Norvège, Royaume-Uni)	**Mathématiques** (Italie) **Sciences naturelles** (Italie) **Éducation** (Italie, Autriche) **Droit** (Espagne) **Sciences de l'ingénieur** (Italie)

N.B. : Le secteur médical et infirmier et le secteur Éducation ne sont pas représentés pour la France

Tableau 1 : Spécificité et niveau de qualification des emplois par filière d'études (Paul et Murdoch, 2001 : 59).

A la question « *Y a-t-il une relation entre la spécificité d'une filière donnée et le niveau de l'emploi occupé par le diplômé de cette filière ?* », Paul et Murdoch (op. cit.) distribuent les réponses en quatre groupes de spécialités selon deux dimensions (emploi de haut niveau de qualification Versus emploi de bas niveau de qualification) :

- Spécificité et haut niveau de qualification ;
- Spécificité et bas niveau de qualification ;
- Peu spécifique et haut niveau de qualification ;
- Peu spécifique et bas niveau de qualification.

Une formation est dite spécifique s'il y a au moins 40% de réponses positives à la question « *Mon domaine de spécialité est le meilleur/le seul possible* », tandis qu'une filière est considérée comme conduisant à des emplois de bas niveau de qualification si - à la question « *Quel est le niveau d'études le plus approprié pour votre emploi* » - plus de 20% de jeunes qui répondent que l'emploi occupé correspond à un niveau d'études inférieur à leur niveau. A l'inverse, une filière est dite peu spécifique si au moins 40% de répondants déclarent que le domaine de spécialité n'est pas le seul possible et que leur emploi exige un haut niveau de qualification.

Quel que soit le pays, cinq filières émergent particulièrement dans l'une des quatre catégories construites : le secteur médical et infirmier est spécifique et correspond à des postes hautement qualifiés, les sciences de l'ingénieur sont peu spécifiques mais débouchent sur des postes hautement qualifiés. Au contraire, les Lettres et SHS sont peu spécifiques dans tous les pays et ne mènent pas à des emplois qualifiés. Seule la filière Education se trouve dans les quatre catégories : spécifique et hautement qualifiée dans les pays nordiques (Pays-Bas, Suède, Finlande, Norvège) et le Royaume-Uni, peu spécifique et hautement qualifiée en République tchèque, peu spécifique et peu qualifiée en Espagne et en Allemagne, enfin spécifique et peu qualifiée en Italie et en Autriche. Ces résultats s'expliquent selon Paul et Murdoch (op. cit.) entre autres par la nature de la formation des enseignants différente selon les pays et la surqualification observée sur certains marchés du travail qui avait conduit à des réorientations vers des emplois de bas niveau de qualification.

Des recherches plus récentes comparent des variables inhérentes aux universités et aux étudiants et au marché de travail local. C'est le cas du travail de Bourdon, Giret et Goudard (2011) dans lequel ils posent la question « *Peut-on classer les universités en fonction de leur performance d'insertion ?* ». Pour ces auteurs, le marché local de travail influence davantage l'insertion des étudiants que les structures universitaires elles-mêmes.

En effet, dès lors que sont introduits dans l'analyse les caractéristiques individuelles des étudiants, il leur semble difficile de mettre en évidence un effet établissement. Ainsi, en réinterrogeant les données de l'enquête Génération 2004 du Céreq, ils observent que la plus grande partie de la variance est expliquée par des caractéristiques individuelles (expérience, CSP du père, nature du Bac, genre, etc.) des diplômés et par la conjoncture liée au marché du travail local dans lequel ils s'insèrent. Seules trois variables liées aux établissements ont un effet sur la rémunération de leurs diplômés, à savoir le niveau de sélection à l'entrée pour les écoles d'ingénieurs, la part d'enseignants-chercheurs pour les IUT ou la part d'autofinancement pour les universités. Pour ces dernières, la part des boursiers sur critères sociaux à toujours un effet significatif et négatif sur l'insertion. A la lumière de ce travail, il paraît très difficile d'évaluer les établissements d'enseignement supérieur en général et les universités en particulier en fonction de leur performance d'insertion professionnelle.

En retravaillant sur les données de l' « enquête DGESIP[31] Master 2010 », Calmand et Ménard (2014) confirment en partie les résultats de Bourdon, Giret et Goudard (op. cit.). Car « *les caractéristiques des établissements jouent sur la probabilité d'être cadre alors*

[31] Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle (MESRS, France).

qu'elles ne jouent pas sur la probabilité d'accès à l'emploi, 30 mois après l'obtention du titre de master. Ce résultat est assez intéressant puisqu'il met en lumière une certaine égalité entre établissements en termes d'accès à l'emploi : ce sont principalement les caractéristiques individuelles des diplômés qui conditionnent l'accès à l'emploi (…). Il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de décrire la catégorie de l'emploi (comme l'accès à l'emploi de cadre) où, en plus de l'influence des variables individuelles, nous avons pu mettre en exergue l'influence des variables établissements dans l'explication du phénomène » (p 47).

Ces résultats leur semblent encourageants et incitent à poursuivre les analyses, si l'on veut comparer les établissements, en élargissant les sources d'informations notamment en ce qui concerne les salaires des diplômés et les lieux de résidence après l'obtention des diplômes.

Lors d'un séminaire tenu à Toulouse en 2014, le Réseau Evaluation Formation Emploi a posé à 14 chercheurs et praticiens (Beduwé et al., 2015) la question suivante : « Quelle évaluation pour quelle professionnalisation à l'Université ?». Il ressort des données et analyses développées quelques enseignements relatifs à la méthodologie, aux soubassements de la démarche évaluative et à la professionnalisation elle-même :

- Les questions méthodologiques et théoriques invitent plutôt à la prudence, car elles « *peuvent même arriver à supplanter l'aspect épistémologique de la question posée* ». De ce fait, « *l'évaluation d'une formation à travers ses résultats sur le marché du travail – évaluation externe et ex post – est, au minimum, partielle* » (Ibid, p 8).

- Les protocoles et les postures d'évaluation sont sous-tendus par des valeurs et des cadres de référence qui doivent être explicités. De ce point de vue, « *il s'agit moins de se positionner sur l'évaluation que de comprendre le sens, les valeurs et les enjeux d'une démarche qui met l'emploi, les compétences, l'employabilité, au cœur de l'évaluation des formations* » (Ibid, p 9).

- Enfin, d'un point de vue sociologique il est difficile voire impossible d'analyser la professionnalisation sans la prise en compte du contexte spécifique de sa mise en œuvre, car les « *caractéristiques de chaque secteur économique sont déterminantes pour l'analyse des processus de professionnalisations* » (p 12).

Parmi les participants à ce séminaire, Abdennadher et Zamel (2015) font la comparaison entre l'insertion de deux populations de diplômés en Tunisie : l'une composée de diplômés des Formations professionnelles - sortant des Instituts Supérieurs d'Enseignement Technologique (ISET) - et l'autre des diplômés de formations universitaires générales en Tunisie (non ISET). Dans cette étude, ils observent que si le chômage affecte toutes les catégories de diplômés, il touche plus particulièrement les titulaires de maîtrise (Master) et les techniciens supérieurs (ou diplômés des ISET) avec des taux atteignant respectivement 32% et 36% trois ans et demi après l'obtention du diplôme. Ainsi, paradoxalement les diplômés des filières courtes, censés avoir une meilleure employabilité, s'avèrent beaucoup plus vulnérables face au chômage.

Mais la comparaison des sortants des ISET avec les sortants des universités (non ISET), montre un léger avantage pour les premiers : soit des taux de chômage respectifs de 32% et 38%, quarante-sept mois après la fin de la formation. Dans les différences entre les

deux populations, ils relèvent un effet spécialité donnant une meilleure insertion pour les sortants de l'ISET dans les domaines des spécialités « Télécom et multimédia » et « Mécanique et électricité ». Dans les formations générales, ce sont les diplômés en « Santé et services sociaux », « Sport et éducation » et les formations paramédicales qui arrivent à mieux s'insérer sur le marché du travail.

Cette comparaison conforte des observations faites sur les difficultés d'insertion des diplômés au niveau maghrébin en général et en Tunisie en particulier où les responsables affichent des taux de professionnalisation très élevés mais qui restent théoriques et/ou formels et non articulés par rapport aux situations socioprofessionnelles et économiques (Ghouati, 2015).

Dans un autre contexte socioéconomique, en approfondissant la question de l'insertion en France, Lemistre (2012) s'est intéressé plus particulièrement à l'insertion de titulaires du diplôme de licence (générale et professionnelle), notamment les sortants diplômés de licences en 2004. Son étude montre un grand nombre de facteurs déterminants, parmi lesquels on peut citer :

- Le parcours d'études (retards, type de bac et mention, Licence 1ère et 2ème années versus IUT, BTS, etc.) ;
- Les caractéristiques de la formation (spécialités, filière) ;
- Le mode d'accès à l'emploi (réseaux, universités, etc.),
- Les caractéristiques de l'emploi ;
- Le territoire.

Le parcours d'études est déterminant par rapport aux salaires, la durée d'accès à l'emploi et la qualification : par exemple, avoir un DUT ou un BTS donne un net avantage. Dans les domaines et spécialités de formation, ce sont les diplômés venant de filières scientifiques qui ont la probabilité la plus forte d'obtenir un emploi qualifié. Le mode d'accès à l'emploi est également déterminant et, à caractéristiques individuelles données ou prises en compte, l'insertion est en bonne partie influencée par les caractéristiques de l'emploi lui-même.

Ce qui, d'après Lemistre (op. cit.), « *suggère une allocation des individus aux emplois échappant en grande partie à une régulation marchande de type adéquationiste postulée par les théories de l'offre (théorie du capital humain, notamment)* » (p 21).

Enfin, deux caractéristiques de la formation, la filière apprentissage et le caractère professionnel de la licence, donnent un avantage significatif : 30% d'écart brut (ou moyen) pour les salaires, entre licence professionnelle et générale. Cependant, quand il faut prendre en compte les caractéristiques individuelles et des emplois équivalents, l'écart est divisé par plus de dix. Cette variation « *tient principalement à la sélectivité de la filière professionnelle et au fait qu'elle se déploie dans les domaines et spécialités universitaires les mieux rémunérés sur le marché du travail, filière professionnelle ou pas* » (Ibid.).

Pour examiner au niveau international les relations entre modèles pédagogiques d'enseignement supérieur et insertion des diplômés issus de ces modèles, Chevallier et Giret (op. cit.) ont repris un sous-échantillon de l'enquête européenne REFLEX (*Research into Employment and Professional Flexibility*)[32] comprenant six pays industrialisés : Allemagne, Espagne, France, Grande-Bretagne, Italie et Japon. Ils ont ainsi utilisé les informations concernant environ 11 000 diplômés issus d'une quinzaine de filières délivrant un diplôme de niveau ISCED 5 pour lesquels les échantillons nationaux garantissaient une représentativité statistique.

Dans cette enquête, les jeunes diplômés devaient auto-évaluer l'importance prise par les différentes modalités qui caractérisent chaque modèle pédagogique, c'est-à-dire les stages, le travail en équipe, les cours magistraux, la participation à des travaux de recherche, les travaux pratiques et les études de cas, l'étude de concepts théoriques et de paradigmes, les apprentissages basés sur les projets et la résolution des problèmes ou l'orientation professionnelle de leur cursus. A partir des perceptions des étudiants, quatre grands modèles ont été dégagés, comme l'indique le **tableau 2** :

Modèles pédagogiques en %	Travail en groupe	Projet de recherche	Stages	Pratique professionnelle	Théories et paradigmes	Cours magistraux	Projet et résolution de problème	Diplômes sur-représentés	Disciplines sur-représentées
Modèle académique traditionnel **54%**	21%	0%	0%	19%	51%	62%	2%	Licences-Maîtrises en France, Diplômes de Cycle Long des Universités Japonaises Laurea	Lettres, Sciences humaines et sociales
Modèle d'apprentissage par la recherche **17%**	58%	100%	38%	53%	52%	73%	46%	Master recherche en France, Master en Grande-Bretagne	Sciences (mathématiques, physiques, agronomie)
Modèle semi-professionnel **13%**	43%	0%	37%	49%	48%	67%	99%	Fachhochschule en Allemagne, écoles de commerce et Master Pro en France	Sciences de l'ingénieur
Modèle professionnel **16%**	36%	0%	100%	49%	42%	73%	4%	Fachhochschule en Allemagne, écoles de commerce en France	Santé, éducation, Services
Ensemble	**32%**	**17%**	**26%**	**33%**	**50%**	**66%**	**54%**		

Tableau 2 : *Les modèles pédagogiques*. Source : enquête *REFLEX* (citée par Chevallier et Giret, op. cit., p 8).

[32] Cette enquête a été menée conjointement, en 2005, par des équipes de recherche de quinze pays et a concerné les diplômés à la fin de l'année universitaire 1999-2000. Les 40 000 jeunes interrogés dans le cadre de cette enquête sont issus de divers niveaux de formation, 2e et 3e cycles des universités et des institutions spécialisées, comme les écoles de commerce ou d'ingénieurs. Elle a porté sur l'insertion professionnelle et a permis de collecter des informations sur les parcours scolaires et professionnels des jeunes sur la base d'un questionnaire identique et traduit dans les langues des différents pays concernés (Voir aussi Giret et al., 2009).

Les résultats montrent que, cinq ans après leur sortie de l'enseignement supérieur, les jeunes diplômés attribuent une supériorité aux modèles de formation professionnalisante en ce qui concerne la relation entre la formation et l'emploi. Les étudiants enquêtés issus de ces formations estiment plus souvent que leur niveau de diplôme correspond à leur emploi et que leur spécialité de formation est en adéquation avec leur activité professionnelle. En outre, les résultats font ressortir que la voie professionnelle[33] n'est que l'une des voies possibles, puisque le modèle de la formation par la recherche semble aussi efficace et parfois plus efficace pour permettre aux étudiants d'acquérir différentes compétences recherchées sur le marché du travail.

Cette dernière observation est confirmée par les récentes données sur les pays de l'OCDE (2014) montrant qu'en moyenne les titulaires de diplômes de recherche de haut niveau - type doctorat - ont de meilleurs taux d'emploi que les autres diplômés titulaires de licences et masters confondus.

Malgré les insuffisances du protocole d'enquête – en particulier le caractère déclaratif pouvant induire des biais dans l'auto-évaluation par les diplômés et la période de cinq ans après l'obtention du diplôme – Chevallier et Giret (op. cit.) estiment que la grande diversité des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur constitue davantage un atout qu'un handicap pour les jeunes diplômés. D'où leur mise en garde quant à un effet uniformisateur possible du processus de Bologne et des classements internationaux sur les dispositifs pédagogiques.

La mise en garde des auteurs précédents est d'autant plus importante que le processus de Bologne est appliqué actuellement dans près de cinquante pays ayant des histoires, des attentes, marqués par des contextes politiques et économiques et des traditions pédagogiques très diversifiées. Parmi ces pays, trois sont du Maghreb – Algérie, Maroc et Tunisie - où le processus de Bologne a été élargi depuis 2002 sous le nom de « Réforme LMD », avec des visions institutionnelles, des contextes socioéconomiques et politiques différents, des attentes et des stratégies institutionnelles de mise en œuvre également différentes (Ghouati, 2011a).

[33] En France, les données de l'Association Pour l'Emploi des Cadres (APEC, 2014) montrent que malgré la dégradation de la conjoncture économique, la situation de l'emploi des cadres est restée stable en 2013-2014. Sur un échantillon de 4500 diplômés, l'APEC (op. cit.) relève des différences d'emploi d'une part entre disciplines dites professionnalisantes (commerce, gestion, informatique, sciences de l'ingénieur, etc.) et celles plus académiques ou fondamentales (lettres, arts, sciences humaines, etc.) et d'autre part entre les ingénieurs et les diplômés d'école de commerce « sont plus fréquemment en emploi que les titulaires d'un master universitaire ou d'un doctorat » (p 5).

10. Quelle(s) professionnalisation(s) pour quel accompagnement dans des contextes différents ? Le cas de l'Algérie

Dans l'espace maghrébin, le cas de l'Algérie semble tout à fait heuristique dans la mesure où la réforme LMD arrive sur un terrain où deux processus de professionnalisation ont été expérimentés : un premier processus a été initié dès 1963 à travers un important réseau de grandes écoles et d'instituts technologiques qui s'est densifié progressivement avec la politique d'industrialisation à partir de la fin des années soixante. Ce processus a évolué précocement dans un contexte post-indépendance sous l'influence de plusieurs facteurs intimement liés et qui semblent être au fondement du type de professionnalisation introduite en Algérie.

D'abord historiquement, cette précocité pourrait s'expliquer en tant que réaction politique à la faiblesse de la formation technique et professionnelle durant la période coloniale. Elle prenait alors un caractère idéologique en ce qu'elle reposait sur la ferme croyance dans les effets positifs de l'option[34] scientifique et technique sur les mentalités et le « développement industriel ». Outre ce fonds idéologique commun aux différentes tendances qui composaient le gouvernement de l'époque, il existait un consensus autour de la nécessité économique de répondre aux besoins aussi urgents qu'importants d'une industrie et d'une administration naissantes. Enfin, moins consensuel, un facteur plus politique avait fortement pesé dans le choix de développer, en dehors de toute politique concertée, un réseau d'instituts et grandes écoles de formation supérieure autonome par rapport au système d'enseignement général et de l'Université en particulier.

Ce premier processus de professionnalisation a été orienté par le souci de former d'abord des ingénieurs et a commencé par l'ouverture de l'Ecole Nationale Polytechnique (en 1963) avec le soutien et l'expertise de l'Unesco. Peu de temps après, dans le cadre d'une coopération avec l'ex URSS et avec l'expertise de l'Université de Goupkine de Moscou, en 1964 le Ministère des Industries et de l'Energie (MIE) ouvrait le Centre Africain des Hydrocarbures et du Textile (CAHT) à Boumerdès (près d'Alger) pour former également des ingénieurs et techniciens supérieures, avant de le scinder en deux instituts, l'INH pour les hydrocarbures et l'INIL pour les industries légères. Sur le même site, en 1965, l'Institut Algérien du Pétrole (IAP) a été inauguré avec la contribution du gouvernement français à la formation supérieure, en mobilisant l'expertise du cabinet Quaternaire Education et en partant de l'expérience et du modèle de l'Institut Français du Pétrole. Ce cabinet interviendra également dans le développement pédagogique de deux autres instituts : l'Institut National de la Productivité Et du Développement industriel (INPED) à Boumerdès (1967) et l'Institut de Technologie Agricole (ITA) de Mostaganem (1969).

Ce mouvement soutenu de création sera intégré et défini précisément dans le Plan quadriennal 1970-1973 et prendra une ampleur inégalée entre 1969 et 1973, notamment grâce à l'expertise de l'Unesco - et du financement du PNUD - pour la conception et

[34] Le développement de l'enseignement général ou technique et de la formation professionnelle poursuivait trois objectifs fondamentaux, à savoir la démocratisation, l'arabisation et l'orientation scientifique et technique. Ce dernier objectif avait un poids politique et idéologique extrêmement important compte tenu de la stratégie « développementaliste » du gouvernement de l'époque.

l'extension des Instituts Technologiques[35] (IT) dont la formule sera même élargie au Ministère de l'Education nationale (MEN)[36] pour former des instituteurs et instructeurs dans les locaux des anciennes écoles normales. Ces dernières étaient transformées pour l'occasion en Instituts de Technologie de l'Enseignement (ITE) qui devaient former 48 000 enseignants tous statuts confondus à la fin du plan quadriennal (1973).

Pour arriver à cet objectif, particulièrement ambitieux à l'époque, la décision a été prise de réduire la durée de la formation dans les trois niveaux visés :

- Au niveau 3, les Instructeurs de l'enseignement primaire faisaient un an de formation après la 3ème (fin de collège) ou deux ans après la 4ème de collège, voire même la 5ème de collège compte tenu du manque de candidats ;
- Au niveau 4, les Instituteurs faisaient un an après la classe de 1ère et deux ans après la seconde ;
- Enfin au niveau 5, les Professeurs d'Enseignement Moyen effectuaient un an de formation après la Terminale et deux ans après la classe de 1ère.

Les candidats n'ayant pas le niveau requis devaient suivre une année préparatoire. Cette dernière modalité a bénéficié essentiellement aux élèves sortants de l'enseignement général en langue arabe qui trouvaient un réel débouché[37] dans les ITE qui formaient en arabe.

Mais si ce raccourcissement systématique du temps de la formation a eu l'avantage - reconnu par les experts de l'Unesco et du PNUD (Bertrand et Lefebvre, 1971) - de fournir une partie non négligeable de l'encadrement nécessaire, on peut se demander si cette option n'a pas également créé un précédent en termes d'orientation d'une politique éducative « quantitative » au détriment d'une autre qui aurait été plus qualitative, c'est-à-dire construite sur le long terme avec une priorité donnée à la qualité.

Partant du principe qu'il fallait répondre à des « *besoins massifs, exceptionnels et urgents* », les IT devaient former vite et mettre la formation en adéquation avec les besoins des utilisateurs, lesquels s'engageaient en contrepartie à recruter les formés (Remili, 1974). Pour cette mission, les IT mettaient en œuvre des méthodes pédagogiques dites actives (stage pratique, ateliers, méthodes audio-visuelles, etc.) et mobilisaient des moyens humains et matériels exceptionnels amenés en particulier par la coopération technique. En tant qu'établissements publics à caractère administratif, les IT

[35] Cf. Ordonnance N°69-106 du 26 décembre 1969 portant création des Instituts de Technologie.

[36] Jusqu'en 1970, le MEN gérait l'enseignement primaire et secondaire ainsi que l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

[37] Les formations ouvertes dans les Instituts technologiques (IT) ont attirées deux profils sociologiques de publics (Glasman, 1974) : les élèves de classes défavorisées se sont orientés plutôt vers les IT où la scolarité était soit la plus courte (IT Enseignement), soit qui offraient un métier manuel ou industriel (Entretien, BTP, etc.), tandis que les élèves de classes favorisées se sont dirigés majoritairement vers les IT de Gestion et d'Administration (Planification, Finances, Commerce, etc.). A l'inverse des ITE, les IT de Gestion représentaient moins une filière de seconde chance que l'assurance d'obtenir une situation socio-économique prestigieuse à l'issue de la formation. D'où l'hypothèse selon laquelle les IT ont joué un rôle de hiérarchisation entre ceux qui étaient destinés à la production et ceux qui devaient se charger de la gestion.

étaient gérés par un Conseil d'administration placé sous la tutelle du Ministère le plus directement concerné par la formation dispensée.

La croissance rapide des IT était légitimée, orientée et portée par la dynamique économique - issue des deux plans triennal 1967-1969 et quadriennal 1970-1973 – dans le cadre des mesures dictées par les trois révolutions en cours et/ou annoncées (industrielle, agraire et culturelle). Mais elle s'est développée toujours dans l'urgence en prenant trois caractéristiques principales qui vont structurer de façon durable la politique de formation technologique et professionnelle, laquelle va influencer directement ou indirectement la politique éducative de manière générale :

1. D'abord, la professionnalisation s'est mise en place dans plusieurs ministères (industrie, agriculture, intérieur, finances, commerce, etc.) qui formaient selon leurs propres besoins[38] et indépendamment du système d'enseignement général. Politiquement, les concepteurs du Plan quadriennal 1970-1973 avaient certes prévu une réunification du système d'enseignement sous la tutelle du MEN et donc « *la disparition à terme des instituts technologiques pour lesquels l'objectif de réponse massive aux besoins se sera estompé* » (Rapport général, 1970 : 123)[39]. Or dans les faits la réalisation de cet objectif de réunification a été rendue hypothétique d'une part par des besoins en encadrement restés très importants durant toute la période d'industrialisation, c'est-à-dire jusqu'au début des années 1980 et même au-delà et, d'autre part, par des responsables de grandes sociétés nationales qui ont toujours considérés qu'ils étaient mieux placés et mieux qualifiés, grâce à l'expérience acquise au sein et/ou en dehors des IT, pour former directement le personnel répondant le mieux à leurs besoins.

2. Ensuite, compte tenu de la pénurie de candidats nécessaires, le recrutement dans les IT[40] s'est fait en partie parmi une population de jeunes en rupture scolaire ou des demandeurs d'emploi, voire parmi

[38] Malgré l'intervention d'experts du PNUD, la détermination de ces besoins était difficile à faire en raison soit de la nouveauté des postes à créer (cas de la planification), soit de l'attente de décisions politiques importantes dans le cadre de réformes à venir (cas de l'agriculture). Ces difficultés avaient conduit les experts de l'Unesco à préconiser un « *principe de la révision et de l'approfondissement permanents de l' analyse des besoins, en procédant de manière aussi concrète que possible* » (Bertrand et Lefebvre, op. cit. p 24).

[39] RADP, 1970, *Plan quadriennal 1970-73 : Rapport général*, janvier 1970, Alger

[40] La modalité de recrutement « sans condition de niveau » n'a pas concerné les Instituts technologiques supérieurs, tels que les Instituts de Boumerdès par exemple qui ont toujours proposé un concours soit à des non-bacheliers pour les formations de techniciens supérieurs en 4 ans, soit à des bacheliers en sciences, techniques ou mathématiques pour les formations d'ingénieurs en 5 ans.

des adultes en situation d'emploi. Dans tous les cas, les recruteurs ont pris comme base ou critères les motivations et les aptitudes – mesurés souvent par des tests psychotechniques lors de la sélection - et donc sans condition de niveau, même si le recrutement a maintenu des niveaux scolaires de référence. Cette pratique était probablement novatrice sur le plan socio-pédagogique en ce qu'elle ouvrait des possibilités de formation nouvelles pour des jeunes soit qui échouaient dans la formule scolaire classique, soit qui souhaitaient se réorienter dans une autre voie (professionnelle) courte. Cependant, sachant que l'administration centrale, notamment de la Fonction publique, avait ses propres grilles de recrutement (sur concours) cette nouvelle pratique n'est pas allée sans poser un problème de reconnaissance des diplômes délivrés et qui va continuer à se poser pratiquement jusqu'à aujourd'hui, à la suite des nouvelles réformes. En fait, au-delà de la non reconnaissance des diplômes, il s'agit bien d'une contradiction de taille qui soulève une question de fond relative à la possibilité même de formation dispensée par le secteur économique dont ce n'est pas la vocation première et qui, malgré le large consensus politique autour de l'utilité de l'option « scientifique et technique », des moyens et réseaux déployés à tous les niveaux, il ne crée pas une norme socioculturelle et administrative – et encore moins universitaire - reconnue comme celle du système académique d'enseignement, y compris au sein de l'Etat.

3. Enfin, en rapport avec le choix de l'expertise internationale, alors même que le gouvernement a toujours mis en avant l'objectif du transfert de technologie et de savoir-faire, l'encadrement local a continuellement été affecté à la gestion administrative de la professionnalisation et de la formation technologique. Que ce soit par calcul politique, utilisant l'argument de l'urgence dans les réalisations et/ou par nécessité de contrôle administratif de projets menés par des experts internationaux, l'encadrement local n'a pas participé à la phase de conception. Ce contrôle était justifié politiquement à l'époque par un processus d'algérianisation de l'administration et des postes à responsabilité de manière générale – devenue au fil des ans comme une bureaucratisation, le tout au

> nom d'une « réappropriation de la décision » à travers l'appropriation de postes à responsabilité.
> Probablement aussi, comme on peut le voir à travers plusieurs expériences singulières (Cf. Boukli, 1975 ; Taouti, 1976 ; Isli, 2014), menées par des cadres ayant fait partie des premiers responsables de la formation dans les secteurs agricole, des finances et de la gestion, qu'il y avait beaucoup de tâches inhérentes à la gestion et la mise en place des programmes pédagogiques qu'il fallait assumer. Néanmoins, sur un plan scientifique et/ou intellectuel cet encadrement, bien que réduit quantitativement, s'est trouvé de fait et constamment privé de possibilités concrètes de construction d'une expérience conceptuelle de la professionnalisation et/ou d'une expertise en matière de réformes.

Or cette dernière caractéristique politique a été reproduite dans le second et le troisième processus de professionnalisation ayant concerné principalement l'Université et qui ont été introduit avec la RES en 1971 et la réforme LMD en 2004. Autrement dit, dans les trois processus de professionnalisation des formations supérieures, le facteur politique a été déterminant dans la mesure où le gouvernement, en confiant à chaque fois la conception à l'expertise internationale, ne formule aucune demande sur le fond à l'encadrement local hormis celle de l'administration et de la mise en application de décisions prises au niveau ministériel. Pour l'encadrement local, cette division des tâches peut être formalisée par une procédure de professionnalisation-bureaucratisation qui les cantonne dans un rôle valorisant administrativement, mais qui réduit voire élimine leurs interventions scientifiques.

De surcroit, si les premières créations de structures de formation supérieure à vocation professionnalisante s'inscrivaient dans un projet économique développementaliste, aucun des trois processus ne s'est vraiment concrétisé dans le cadre d'une politique éducative cohérente et coordonnée au niveau du gouvernement ou même dans un seul ministère. Avant comme après le projet développementaliste – et l'amorce d'un processus de désindustrialisation commencé au milieu des années 80 – le système d'enseignement supérieur est resté dual et la professionnalisation toujours plus marquée et aboutie dans le secteur des grandes écoles et IT qu'à l'Université.

La mise en application de la réforme LMD depuis 2004 intervient donc après deux processus de professionnalisation. Mais si les deux réformes qui ont concernés l'Université – i.e. RES et LMD - se voulaient chacune « *globale, profonde et participative* », ayant pour objectif la rénovation ou l'adaptation socio-pédagogique et la professionnalisation des offres de formation, on peut relever déjà que les contextes sont radicalement opposés : celui de la RES était marqué par le couplage formation-emploi public et celui de la réforme LMD, au contraire, par leur découplage.

En effet, dans les deux réformes les objectifs politiques du MESRS étaient extrêmement ambitieux et la professionnalisation se voulait dans le même mouvement le moyen et le but de la transformation d'un système d'enseignement supérieur jugé à chaque fois en décalage avec les besoins et attentes de l'économie et de la société. Avec la RES le MESRS projetait la création de « *l'université nationale* » - par opposition à « l'université coloniale » - et avec la réforme LMD une université ouverte à l'international en rapprochant au contraire l'université de ce « *courant universel* » symbolisé par les réformes européennes de l'enseignement supérieur.

De fait, au début des années 70, guidé par un projet de développement socioéconomique volontariste, le MESRS a utilisé la professionnalisation pour « nationaliser » en quelque sorte l'enseignement supérieur au moyen de la RES durant plus d'une décennie (1971 à 1984) avec une architecture, une organisation des études et des finalités pédagogiques tournées vers une systématisation des offres de formations supérieures professionnalisantes en vue d'une insertion directe dans un monde du travail très demandeur en cadres et cadres moyens.

Comme on le verra dans les chapitres II et III consacrés à la « RES et la professionnalisation des formations » et à la « Politique et dispositifs pour l'emploi », le projet de développement économique légitimait la RES et rendait sa perception plutôt positive auprès des enseignants et des étudiants. En outre, le changement de contexte économique et politique pourrait expliquer la fin de l'expérience de la RES en même temps que le découplage ou la rupture de la relation entre formation et emplois publics à la fin des années 1980, au sein d'une nouvelle économie d'inspiration plutôt libérale et d'une ouverture aux IDE.

Cependant, dans un contexte de désindustrialisation, le volume des IDE étant très fluctuant et relativement faible[41], le ministère du travail et des affaires sociales maintient toujours une régulation administrative du marché de l'emploi, lui permettant d'agir également sur le plan social. Ce qui conduit à se demander, comment dans les conditions d'un marché de l'emploi régulé, la réforme LMD peut à la fois internationaliser l'enseignement supérieur et accompagner localement le découplage formation-emplois publics ? Théoriquement, si la réforme LMD promeut une logique de compétences[42] et une professionnalisation des offres de formation comme ouverture sur l'environnement socioéconomique, comment est-il possible de concevoir cette professionnalisation avec

[41] Parmi les nombreux arguments utilisés pour attirer les investisseurs et les IDE, l'ANDI met l'accent sur « *Une main d'œuvre qualifiée, jeune et compétitive* » avec les données suivantes (soulignées en rouge dans le texte) : « **54 %** de la population algérienne âgée de **15** à 35 ans ; près de **1 314 000** inscrits à l'université en **2013 ;** prés de **2** millions de diplômés universitaires en **2012** issus de **92** établissements ; près de **8 470 007** inscrits au collège pour l'année **2013 ;** plus de **600 000** inscrits en formation professionnelle en **2013 ; 200 000** diplômés de la formation professionnelle issus de **1100** établissements en **2013 »** (Source : http://www.andi.dz/index.php/fr/raisons-pour-investir**,** consulté en juin 2014). Cependant, en 2013, l'Algérie a reçu 3,5 % du total des flux d'investissements étrangers dans le monde arabe, soit 5,553 milliards de dollars. Ceux-ci sont en augmentation de près de 13% par rapport à 2012 (Source : *ANDI NEWS*, bulletin trimestriel, juillet 2014), mais le volume reste modeste comparativement aux flux mondiaux et régionaux.

[42] Ce qui implique entre autre de mettre davantage l'accent sur les profils des diplômés à travers leur « employabilité » ou leur capacité à se faire recruter mais aussi leur capacité à créer en quelque sorte leur propre emploi et/ou leur propre entreprise.

un tissu économique local constitué en très grande partie de petites et très petites entreprises ?

En Algérie, le système LMD a été introduit dans des facultés auxquels restent attachés les enseignants-chercheurs notamment ceux de rang A. Or dans les facultés prédomine une logique du parcours de formation, finalisée par un diplôme et opposée à une logique de compétences (APC) qui implique entre autres une formation tout au long de la vie. N'y a-t-il pas dans ce cas une difficulté interne liée à une contradiction inhérente au système pédagogique même dans lequel la réforme LMD est censée poursuivre et approfondir l'APC commencée dans les niveaux éducatifs qui précédent l'enseignement supérieur ?

Sur les plans de l'organisation et de la pédagogie, s'agit-il d'un remplacement d'un système par un autre ou plutôt d'une juxtaposition de structures et de logiques ? Dans l'hypothèse d'une juxtaposition, la question est de savoir dans quelle mesure le corps enseignant, chargé d'appliquer la réforme LMD, n'est pas amené à reproduire la pédagogie voire même les contenus qu'il connait le mieux à savoir ceux du système académique ?

Enfin, présentée par le MESRS comme une organisation pédagogique favorable aux passerelles internes entre parcours de formation (et modules) et une ouverture sur le monde, la réforme LMD favorise-t-elle réellement la mobilité des diplômés au niveau national et l'internationalisation des diplômes à travers l'augmentation et la diversification de l'offre de formation que l'on peut observer ?

II. LA REFONTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (1971-1984) : UNE PROFESSIONNALISATION PAR LE HAUT

Parmi les principales constantes de la politique du gouvernement algérien, depuis 1962, il y a la valorisation des cadres algériens dans le discours politique, le recours régulier et massif à l'expertise internationale et la faible association des compétences locales pour réformer la société, son économie et ses institutions socioculturelles dont le système d'enseignement supérieur.

L'Université d'Alger dont a hérité le gouvernement lors de l'accession à l'indépendance était certes réduite en termes d'effectifs étudiants, d'encadrement, de structures et d'offres de formation : en 1962-1963 il y avait 2725 étudiants en graduation – 156 étudiants en post-graduation en 1963-1964 - encadrés par 298 enseignants dont 82 Algériens (Source : MESRS, 1982, p 6 et suivantes). Cependant la qualité de ses formations et de ses diplômes étaient reconnus de tous : étudiants, employeurs, institutions algériennes et institutions françaises que les étudiants sollicitaient régulièrement pour leur poursuite d'études soit à leur propre initiative soit en tant que boursiers de l'Etat.

Sa réputation et son attractivité étaient telles que beaucoup de responsables et de citoyens adultes éprouvaient le besoin de s'y inscrire pour se qualifier, finir des études interrompues par la guerre ou pour avoir une légitimité scientifique et/ou technique dans l'exercice de leur responsabilité. En outre, l'Université était également auréolée d'un très grand prestige socioculturel et réputée par l'engagement politique et associatif de ses étudiants.

Dans le contexte politique des années 60 marqué par des luttes aigues de pouvoir entre clans et courants politiques[43] – qui vont culminer avec le coup d'Etat du 19 juin 1965 -, à l'inverse des IT et grandes écoles l'Université ne figurait pas dans les priorités politiques du gouvernement, du moins pas en tant qu'institution centrale ou motrice. Dans le diagnostic qu'il pose, Mazouni (op. cit.) mêle à la fois facteurs psychologiques et sociologiques pour expliquer « le mal dont souffre l'Université » et se demande même « *comment régenter sainement et sereinement une institution que l'on a pas fréquentée du tout, dont on a été trop tôt sevré ou qui vous a souvent laissé de très mauvais souvenirs. Certains comportements envers l'université et les universitaires ont leur origine sinon*

[43] Voir par exemple l'analyse de Harbi (2000) sur les luttes internes qui ont conduit à « l'implosion du FLN ».

leur justification dans les rancœurs et les traumatismes provoqués par le colonialisme autant que dans l'ignorance entretenue par lui » (p 121).

Dans cette analyse, si l'université d'Alger était perçue comme « *instrument et symbole de l'occupant* », elle n'en restait pas moins une Université et comme telle produisait des savoirs[44].

Mais les facteurs psychologiques et sociologiques n'expliquent pas tout et en particulier tout le temps mis par le MESRS, créé en 1970 seulement, soit près de dix ans après l'indépendance politique, pour introduire une réforme de surcroit conçue entièrement en dehors de la Commission de la réforme et pour laquelle la seule attente du MESRS par rapport à la communauté universitaire était de l'appliquer. Si cette posture vis-à-vis de l'université[45] et des universitaires a une signification éminemment politique, liée en particulier à un souci de contrôle et de limitation de son rôle politique, idéologique et/ou culturel dans la société, on ne peut ignorer les besoins de rationalisation des moyens publics de formation en vue d'augmenter le rendement pour que l'université fournisse le plus de cadres possibles dans un contexte de très grande pénurie.

Autrement dit, au-delà des justifications politiques avancées par les réformateurs faisant de la RES un moyen pour rompre à la fois avec « l'université coloniale »[46] et la normalisation des campus contestataires – fortement représentés à l'époque par une association étudiante autonome par rapport au parti FLN -, la réforme était éminemment technocratique et pédagogique limitant de fait ses fonctions de recherche scientifique par rapport à celles de la formation.

Cette caractéristique renvoie à un décalage quasi systématique entre la radicalité des écrits politiques officiels et la nature des réformes toujours conçues par des cabinets d'études[47] internationaux. Par exemple, la charte nationale élève la recherche scientifique au rang stratégique aussi bien en sciences et techniques que dans le domaine des sciences humaines. Car « *la construction du système national orienté et réussi de recherche scientifique et technique, constitue un investissement à long terme, un outil pour la maîtrise, par le pays, de son avenir* » (FLN, 1986 : 155). Dans ce cadre « *l'émergence d'une communauté scientifique, de plus en plus élargie et dynamique, est une garantie pour le pays, lui permettant de préparer le futur, en tant que membre actif de la communauté internationale* » (Ibid.). Alors que le texte de réforme de la RES, censée

[44] D'un point de vue historique, Colonna (1987) estimait que le « *champ intellectuel* » de l'université d'Alger de la période 1900-1950 était « *stérile* quant aux interrogations qu'il pouvait produire sur la société conquise : *il était complètement dominé par le champ politique* dont les intérêts ne sont pas à ce moment-là orientés vers une meilleure connaissance de la société conquise mais vers sa réduction » (p 129, en italique dans le texte).

[45] Dans une déclaration à *Jeune-Afrique* du 24 au 30/12/1969, le Président Boumediène rappelait l'objectif politique qui était de « *briser les structures actuelles de l'université, qui n'est pas algérienne* » (Cité par Grandguillaune, 1983 : 187).

[46] Révélatrice de divergences politique et idéologique sur la nature de l'Université, cette appréciation était l'exacte opposée de ce que pensait le Ministre de l'Education nationale, Taleb Ibrahimi (1981), pour qui « *l'Université d'Alger est déjà une Université Nationale, en constante évolution et qui se prépare à s'adapter de plus en plus aux objectifs généraux de notre Révolution et aux besoins croissants de la nation* » (Allocution de la rentrée universitaire, novembre 1965, p 69).

[47] De sorte qu'on peut même se demander si le recours systématique à l'expertise internationale n'a pas toujours constitué une voie privilégiée afin que les compétences locales ne puissent pas s'exprimer et qu'elles soient ainsi mises en situation de dépendance politique.

traduire les orientations politiques de l'Etat, comme on le verra dans ce chapitre ne fait aucune mention de la recherche scientifique.

Ce décalage entre les textes et les contenus des réformes ou réalisations peut signifier que le rôle des intellectuels était et est limité à celui de simples scribes pour les dirigeants de l'exécutif et n'avait (et n'a) donc aucun pouvoir sur le contrôle du processus de réformes. Comme l'a déjà relevé El Kenz (1989) en comparant la période coloniale et l'après-indépendance, les intellectuels ont été les « serviteurs de la révolution, ils devaient demeurer ceux de l'Etat » (p 42). Ce faisant, à travers les réformes mises en œuvre, ni l'intelligentsia ni la société ne sont bénéficiaires d'une position donnant juste une légitimité ou une caution « intellectuelle » à l'exécutif, dont le groupe « industrialiste »[48] qui a été le moteur de la politique de développement.

1. *Une professionnalisation pour un projet de développement et d'industrialisation*

Plus qu'un projet de développement, le projet industrialiste[49] a été conçu théoriquement au sein du ministère de l'industrie, tout à la fois comme support pour la « *diffusion systématique du progrès technique* », « *la formation permanente des travailleurs* », par laquelle on pourrait « *façonner une mentalité industrielle* » et, enfin, pour donner naissance à la « *société moderne* » (Cf. FLN, 1986 : 134 et suivantes). Cette volonté affichée de transformer la société et les mentalités se doublait également d'une quête de l'Etat-nation-FLN d'une légitimité politique renouvelée par la science et la technique et de mise à son service d'un système d'enseignement supérieur (Labidi, 1992 ; Ghalamallah, 2011) et de formation entièrement tournée vers la professionnalisation.

Ainsi, la construction d'une industrie publique[50], lourde et légère dans le cadre d'une économie planifiée depuis 1967, a imprimé une orientation professionnelle et

[48] Ce groupe est constitué d'anciens nationalistes cadres de l'UGEMA qui ont pris en charge la formation des cadres durant la guerre d'Algérie et ensuite le secteur industriel après l'indépendance. Il s'oppose au groupe des « réformistes », également nationalistes, mais dont la tendance politique s'est affirmée surtout dans le secteur idéologique, c'est-à-dire l'éducation nationale, dont l'université, et les médias.

[49] Ce projet est considéré comme une continuité politique et économique du « Plan de Constantine » de 1959 (Schnetzler, 1981 et Guerid, 2007), mais aussi et surtout comme produit d'un rapport de forces politique au sein de l'Etat, dans lequel la tendance dite « moderniste » et « industrialiste », en raison d'un contexte sociohistorique et politique particulier, a eu à gérer les ministères de l'industrie (lourde et légère) et celui des instituts technologiques, la tendance dite « tendance libérale » a eu à gérer le ministère de l'Education Nationale (MEN) et, enfin, la tendance dite « traditionnaliste » s'est vu confier le ministère des affaires religieuses et de l'enseignement originel (Guerid, 2007).

[50] Celle-ci découle du plan quadriennal (1970-1973) qui est basé sur le développement d'industries lourdes et « l*es tâches de ces industries de la transformation des métaux, industries métalliques (…), industries mécaniques (…) et industries électriques (…) sont vraiment à la fois celles de jeter les bases des investissements ultérieurs et celles de moderniser la production dans tous les autres secteurs. Néanmoins,*

polytechnique précoce[51] pour l'ensemble des paliers de l'éducation de base – i.e. du niveau fondamental polytechnique incluant le collège -, de l'enseignement secondaire et supérieur (Ghouati, 1999).

En effet, la professionnalisation de la formation et d'une partie de l'enseignement supérieur en Algérie qui a commencé au début des années 1960, l'a été sous l'influence d'une politique technologique qui s'est mise en place progressivement et qui a culminé dans les années 1970-1980. Cette politique avait entre autres caractéristiques un apport massif de technologie importée et une mise en place rapide, impulsée par le plan triennal 1967-1969, d'un système de grandes écoles et d'instituts technologiques, autonome par rapport à l'Université, sous la tutelle de plusieurs ministères, dont ceux de l'industrie lourde, de l'énergie et des industries légères. Selon Schnetzler (op. cit.), cette politique d'industrialisation était une « *politique de facilité* », en ce sens qu'elle était tournée exagérément sur l'extérieur[52] et marginalisait « *les hommes du pays* » (1981 : 86).

Le 1er plan quadriennal 1970-1973 confirme les choix de politique industrielle du gouvernement - en particulier de la tendance dite « industrialiste » - et l'orientation adéquationiste donnée à l'enseignement supérieur en particulier à travers la création en 1970 du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) et, un an après, le lancement de la Refonte de l'Enseignement Supérieur (RES) par ce même ministère.

Le problème est que si l'application de la RES était largement favorisée par un contexte économique d'investissements volontaristes, elle était beaucoup moins préparée par la nature du processus de professionnalisation mis en œuvre et par le manque de conditions de participation et/ou d'implication de l'encadrement universitaire. Autrement dit, s'il y a eu théoriquement une évaluation des besoins de l'économie et de l'administration en encadrement, la professionnalisation des formations a été plutôt formelle : des maquettes redéfinies par des spécialistes internationaux et introduites par décret. Elle n'a donc fait l'objet d'une concertation et/ou d'un travail de créativité ni avec les employeurs ni avec l'encadrement.

Comparativement à la professionnalisation qui a été introduite dans les IT et grandes écoles dans laquelle les besoins étaient définis avec les utilisateurs et orientés vers l'emploi, la professionnalisation à l'Université a été nettement plus formelle et académique. En cela, elle était révélatrice du manque d'autonomie qui caractérisait l'institution universitaire et du lien qu'elle avait avec le monde politique.

Dans la conception du Président de la République de l'époque, installé à la suite du coup d'Etat[53] du 19 juin 1965, l'autonomie n'avait pas le droit d'exister : « *Nous devons mettre un terme à l'autonomie totale dont jouissent les organisations nationales. Cette*

---

ce qui caractérise probablement le plus la politique économique algérienne, c'est le fait de «semer son pétrole » (...) » (De Bernis, 1971 : 198-199).

[51] Hormis la création des instituts technologiques, la mise en œuvre généralisée de l'option scientifique et technique a été en revanche plus étalée dans le temps : 1971 à l'Université, 1976 pour l'école fondamentale polytechnique et 1979 pour l'enseignement secondaire et la formation professionnelle.

[52] Examinée sur une longue période, cette stratégie économique dite « développementaliste » semble avoir généré une triple dépendance : alimentaire, technologique et financière (Yachir, 1992).

[53] Politiquement ce coup de force militaire n'était pas accepté par l'opposition dont faisait partie l'organisation estudiantine dite UNEA. Ce qui a valu à ses dirigeants une campagne de répression.

autonomie est contraire au parti unique » (Discours du Président Boumediène devant les cadres du parti FLN, Alger, 9 décembre 1965).

Alors que pour l'UNEA, organisation implantée depuis plusieurs années à l'Université, les questions d'autonomie et de participation s'insèrent plutôt dans un projet démocratique et participatif de l'enseignement supérieur : « (…) *Il ne peut y avoir de réforme de l'enseignement valable sans la participation des étudiants. L'étudiant ayant participé à son élaboration, l'application en sera d'autant plus efficace* » (UNEA, 6ème congrès national, 3-5 août 1964).

Durant l'année universitaire 1967-1968 l'UNEA s'oppose à un projet de réforme qu'elle avait appelé « Fouchet-Taleb », reprochant ainsi au Ministre de l'Education nationale de l'époque dont dépendait l'Université, Ahmed Taleb Ibrahimi, d'avoir copié la réforme Fouchet introduite dans l'Education nationale en France. La contestation déboucha sur une annulation du projet du MEN et l'annonce de la création d'une Commission nationale de la réforme de l'enseignement.

Lors de l'installation de la « Commission d'Etude de la Réforme de l'enseignement supérieur », Taleb Ibrahimi s'est défendu en insistant sur son objectif de mettre en place « *l'organisation d'une université algérienne ayant des caractéristiques spécifiques de notre pays dont (...) la triple vocation arabo-islamique, africaine et méditerranéenne* » (1981 : 108). Dans son intervention, il avait souligné sa conception de la réforme en six points :

1. Unifier l'enseignement supérieur à travers une « université algérienne et non une juxtaposition de facultés, d'instituts et de grandes écoles ».

2. L'université a pour but de « former les cadres dont le pays a besoin afin d'assurer progressivement la relève de la coopération technique », construire « un pays moderne », développer la recherche scientifique, mettre en place une « éducation permanente » et « diffuser la culture nationale ».

3. Revoir les critères d'admission à l'université et organiser « l'université de la deuxième chance » en faisant la distinction entre « étudiants à temps plein » et « étudiants à mi-temps », réfléchir sur les programmes et la durée de la formation en licence (en ramenant la durée de 4 à 3 ans) pour répondre aux besoins urgents en cadres, aménager le 1er cycle universitaire pour « l'orientation et la formation », le second pour la « spécialisation » et le 3ème pour la recherche et réorienter les étudiants qui échouent dans leurs études.

4. Comme une entreprise, il faut aussi selon lui rentabiliser l'université en visant plus de réussite que d'échec chez les étudiants.

5. L'université, en particulier l'ENS, doit aussi se préoccuper de pédagogie et former des professeurs qualifiés.

6. Enfin, « l'université tournée vers la vie » signifie un « mouvement dialectique entre l'enseignement dispensé et les réalités de la vie ». Ainsi il pourra « allier la théorie et la pratique, l'enseignement magistral et les TP ou les séminaires. Une bonne place sera réservée aux stages afin que nous formions, dans tous les domaines, de bons praticiens. (…) les horaires ne devront pas seulement faire la place qui leur revient au travail de groupe et au travail personnel ; ils doivent permettre à l'étudiant, tout en travaillant à sa formation personnelle de ne pas se désintéresser de la vie de la Cité » (ibid. p 109-110).

Cette vision n'aura en fait le soutien ni du gouvernement ni de l'UNEA. Dans l'un des bilans qu'elle a dressés, cette dernière organisation présente en novembre 1968 un tableau pour le moins critique et alarmant de la situation de l'Université :

« *Le système d'enseignement rétrograde et inadapté est toujours en vigueur. Les échecs aux examens sont courants. L'encadrement en professeurs et assistants est loin de correspondre aux besoins normaux et est qualitativement faible (…). Les étudiants et leur organisation ont depuis longtemps attiré l'attention sur ces problèmes et fait des propositions allant dans le sens de la résolution de ces problèmes. Ils ont été parmi ceux qui, par leurs propositions constructives, leur refus de cacher la réalité, défendaient véritablement l'intérêt de l'Université et par la même du pays. Malgré cela, les solutions tardaient, et d'année en année, les difficultés s'amoncelaient. Imagine-t-on la gravité des problèmes qui se poseront en 1973 et l'importance des moyens à mettre en œuvre pour les résoudre alors que le nombre des étudiants aura atteint 25 000 ? La réforme démocratique de l'enseignement promise depuis longtemps et devenue une nécessité pour tout le monde, tarde à être étudiée et appliquée. L'installation de la commission nationale qui devait se faire en 1968, a été une première fois reportée à septembre 1969. Elle a été une nouvelle fois reportée au début de l'année 1970. Ce report d'année en année ne fait qu'aggraver la situation de l'Université et compromettre sérieusement le développement. Les étudiants étaient donc en droit d'entendre confirmer leur participation à la commission nationale de réforme et sa réunion dans les plus brefs délais (…)* » (UNEA, 12 novembre 1969, document cité par Labidi, 1992, p 118).

A la suite de ce bilan, elle avait adressé une *lettre aux enseignants*[54] dans laquelle ses responsables mettaient l'accent sur le fait que les « efforts communs » et la participation démocratique ne peuvent aboutir que « *dans la mesure où sont garanties aux étudiants les libertés démocratiques et syndicales et aux enseignants une pleine indépendance et une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs charges d'enseignement et leurs activités de recherche* (…) » (UNEA, 22 novembre 1969, document cité par Labidi, 1992, p 120).

Finalement, l'UNEA ne pourra pas participer à cette commission installée en juin 1969 et les divergences de conception politique et idéologique constitueront sans doute un des principaux motifs des manifestations étudiantes. Le Ministre de l'éducation nationale Taleb Ibrahim fera un exposé devant la Commission d'Etude de la Réforme de l'enseignement supérieur pour présenter son projet de réforme « *Bâtir l'université nouvelle* ».

Opposé au système existant avec l'Université d'un côté et des IT et grandes écoles de l'autre, son projet reposait sur un système unifié de facultés dans lequel existerait des IT avec six principes directeurs dont beaucoup s'inspirent de la Charte d'Alger, à savoir la démocratisation, l'algérianisation, l'arabisation, l'orientation politique et sociale, la rentabilité, l'administration et l'adaptation aux réalités économico-sociales avec l'option scientifique et technique. La philosophie de la réforme était perceptible à travers ses quatre grandes mesures :

1. « *Une ouverture plus large de l'Université* » en permettant à des non bacheliers de s'inscrire et pouvoir se réorienter en cas d'échec vers la voie professionnelle pour techniciens supérieurs et ingénieurs.

2. Intégrer l'Université au développement économique par la « *création d'une Université technologique* » autour de laquelle se développeront des IT. Elle sera gérée de façon paritaire par les « formateurs-utilisateurs » et ouverte à la recherche appliquée mais aussi aux professionnels pour participer à la formation.

3. Réorganiser l'enseignement en semestres et consacrer une année à l'acquisition des bases et une autre à la spécialisation.

4. Enfin réorganiser les structures universitaires en supprimant les chaires, en instituant le mode électif pour l'exercice des responsabilités de gestion et l'implication des étudiants dans les orientations pédagogiques.

Dans un contexte d'affrontements entre courants politiques et idéologiques, ses propositions d'unification du système d'enseignement supérieur et le processus d'arabisation initié dans l'éducation nationale divisaient l'exécutif et la communauté universitaire. En juillet 1970, le remaniement ministériel traduit une division des pouvoirs. Celle-ci, sans être nouvelle consacre un rapport de forces entre courants

[54] Les effectifs enseignants étaient très faibles dont une forte proportion de coopérants : 842 enseignants au total en 1969-1970, dont seulement 80 Pr et 112 MC (Source : MESRS, 2012). Peu d'enseignants était syndiqué et l'organisation syndicale des enseignants de l'époque était affiliée à l'UGTA, c'est-à-dire une organisation de masse du Parti FLN qui ne jouissait donc d'aucune autonomie politique et dont le discours reprenait les orientations et l'idéologie « révolutionnaire » du gouvernement et du parti FLN.

politiques avec des recoupements linguistiques et idéologiques qui se manifeste par un net partage de rôles : identité versus économie. La langue arabe interviendrait dans les questions de « l'identité » et de la « Culture » de manière générale, alors que la langue française servirait dans les questions de l'économie et du « développement industriel ».

C'est pourquoi dans ce remaniement les arabisants obtiennent deux ministères : celui de l'enseignement primaire et secondaire et celui de l'Enseignement originel et des Affaires religieuses (nouvellement créé). Quant aux francisants, ils récupèrent le nouveau Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique avec à sa tête Mohamed-Seddik Benyahia et conservent les autres ministères dits techniques (industries lourdes et légères, planification et urbanisme, agriculture, etc.).

Dans la société, l'enseignement et plus particulièrement le processus d'arabisation fait débat et est objet de manifestations et de grèves chez les étudiants. Les affrontements sur les campus entre étudiants de l'UNEA et la police sont suivis d'arrestations et finalement la dissolution par le ministère de l'intérieur de cette organisation intervient en janvier 1971.

Dans ce contexte politique, en ayant recours à un bureau d'études international, au détriment du travail de la Commission d'Etude et de Réforme de l'enseignement installée en 1969, le nouveau MESRS suivra la stratégie du Ministère de l'industrie et des principaux ministères techniques du gouvernement, c'est-à-dire un accès à la réforme par la voie de l'expertise internationale. Au niveau de l'exécutif cette voie marque concrètement l'évitement de deux tendances politiques dans la réforme de l'enseignement supérieur, celle dite « traditionaliste » qui était représentée par Ahmed Taleb Ibrahimi et celle dite « progressiste» des étudiants de l'UNEA.

Sans régler les questions de fond, notamment celle de la « *réforme globale et profonde* » du système éducatif qui était l'un des objectifs majeurs de la Commission de la réforme et du gouvernement, ce choix amène une certaine paix sociale et politique momentanée à l'Université, d'autant plus que le discours politique officiel surévalue les « cadres de la nation » et les futurs diplômés qui doivent occuper les milliers de postes créés par la dynamique économique et administrative. Mais c'est un rôle social instrumental qui se dessine pour l'enseignement supérieur derrière un choix de nature plutôt technocratique.

De ce point de vue, ce choix montre que le gouvernement et notamment le groupe industrialiste n'a pas besoin d'un système d'enseignement supérieur unifié autour de d'une université et symbolisé par les facultés. Les industrialistes sont plutôt persuadés que les IT et les grandes écoles sont d'un apport déterminant pour encadrer le réseau industriel qui se densifie progressivement, aidés en cela par les sortants de l'université qu'il faut « former vite et à moindre coût », marquant ainsi une option quantitativiste évidente dans la réforme. Politiquement, enfin, la surévaluation verbale ou écrite de l'encadrement local masque mal le rapport permanent à l'institution basé sur le contrôle et la méfiance vis-à-vis de l'Université qu'instaure le choix des industrialistes et de l'exécutif.

2. La Refonte de l'Enseignement Supérieur : le tournant quantitatif

Dans l'exposé des motifs, la Refonte de l'Enseignement Supérieur (RES) devait constituer l'acte de naissance de ce que les responsables politiques appelaient « *l'Université nationale* ». Cependant, la radicalité tout au moins formelle des mesures et l'orientation industrialiste a d'abord visé la transformation de l'Université en un ensemble d'instituts - en lieu et place des facultés, même en Lettres et Sciences humaines -, dans l'objectif « *de former les cadres, tous les cadres dont le pays a besoin* » (MESRS, 1971 : 11).

D'emblée, le MESRS avait souligné l'ampleur de la pénurie de cadres dans tous les secteurs de la production et des services et mis en avant l'objectif d'une formation rapide et au moindre coût. Derrière ce dernier objectif relatif au coût de la formation il y avait aussi une suggestion des experts[55] de l'Unesco, car « *étant donné le rendement très faible de l'enseignement supérieur constaté par le passé, il est recommandé de veiller à ce que la réforme récente de cet enseignement conduise à des méthodes de formation plus efficaces et moins coûteuses* » (Janos Kovacs et Janos Timar, 1972 : 7).

De ce fait, la rénovation pédagogique introduite par la RES a consisté à revoir les curricula et progressions pédagogiques sous forme de modules - trimestriels et semestriels - et envisager la définition des contenus de tous les diplômes nationaux et les compétences qui fondent les profils des cadres voulus en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Dans les orientations et l'organisation pédagogiques, la RES a beaucoup de similarités pédagogiques avec le projet de « réforme Taleb ». Cependant, elle s'en éloigne sur le fond, en particulier sur le principe de l'arabisation et le rôle de la recherche scientifique. De ce point de vue, la RES est de fait plus orientée vers la pédagogie (système modulaire, semestrialisation, contrôle continu, etc.) que vers la recherche scientifique.

[55] Parmi les autres propositions avancées, il y avait la priorité à accorder à la formation des ingénieurs, le développement de l'enseignement des sciences exactes et l'orientation des jeunes bacheliers vers les filières scientifiques et techniques en limitant les inscriptions en droit et en lettres.

Les propositions de réforme du bureau d'étude américain, A. D. Little

''La façon de dispenser l'enseignement supérieur devrait être réorganisée afin d'assurer une flexibilité et une productivité plus efficaces. Ceci comprend :

1- L'élimination de l'année propédeutique.
2- L'augmentation de l'année scolaire de deux ou trois mois.
3- L'organisation de l'enseignement sur une base semestrielle ou trimestrielle.
4- Le développement de certains programmes modulaires (cours) commencés et terminés au cours d'un même trimestre ou semestre ; l'évaluation des étudiants faites de façon continue pour chaque période de temps par module au lieu d'une évaluation à la fin d'une année de travail telle qu'elle est faite actuellement.
5- Une disposition permettant à l'étudiant qui n'a pas réussi dans l'ensemble des cours de continuer dans d'autres modules tout en répétant ceux où il a échoué.
6- Les profils des programmes doivent être étudiés soigneusement en vue de réorganiser les programmes courants avec les besoins de l'économie et de la société algérienne.
7- Le développement des programmes par éléments majeurs qui deviendraient communs au cours des deux à quatre semestres pour tous les étudiants sans tenir compte de la spécialité à poursuivre à l'intérieur du groupe de sujets.
8- Il faudrait raccourcir le temps nécessaire pour parachever le programme.
9- Certains programmes de l'enseignement supérieur exigent de réussir soit une thèse soit un projet de recherche comme condition pour recevoir un diplôme. Le système de l'enseignement supérieur devrait réviser cette exigence car dans beaucoup de cas, elle ajourne l'entrée du professionnel dans l'économie d'une année ou plus. Les éducateurs qui sont familiers avec l'utilisation des projets concluent souvent que les projets sont bénéfiques uniquement aux étudiants les plus brillants ou les plus portés vers des goûts académiques. Par conséquent les projets devraient probablement être réservés uniquement aux étudiants qui désirent poursuivre des études plus poussées, à moins de les éliminer complètement''

Extrait de : *Stratégies pour le développement du système d'éducation post-secondaire en Algérie*, Vol. I, 3ème Partie, pp 353-354. MESRS, Arthur D. Little, Alger 1971, Cité par Guerid (2007 : 175-176).

Elaborée très rapidement au début de l'année 1971 (voir encadré ci-dessus), dans le cadre d'une coopération avec les USA, la RES avait remanié le système d'enseignement supérieur existant, notamment à travers quatre axes : les programmes de formation, une nouvelle organisation pédagogique des études, une intensification de la croissance de l'enseignement supérieur et une réorganisation des structures universitaires. Ce remaniement s'est traduit par une dizaine de mesures, parmi lesquelles :

- Une augmentation de la durée de l'année universitaire (de 2 mois) et suppression de l'organisation annuelle du curriculum ainsi que des unités d'enseignements au profit d'un système modulaire, semestriel et trimestriel, de validation par module.

- Un regroupement des enseignements communs à différentes formations.

- Le remplacement des facultés par des instituts et, en fonction de l'état de chaque université, création de nouveaux instituts proposant des enseignements nouveaux (Sciences de la communication, écologie, océanographie, Sciences de l'éducation, etc.).

- Une réduction des CM, généralisation des TP, TD et des stages en milieu professionnel et remplacement des thèses de doctorat, en particulier en sciences médicales, par des rapports de stage.

- Une orientation des disciplines vers des profils professionnels et/ou techniques, y compris en sciences humaines (sociologie industrielle, psychologie industrielle, etc.) et suppression d'autres pour motifs politique et/ou idéologique (anthropologie).

Sur les plans politique et idéologique, l'objectif final de la RES étant que le cadre formé soit le symbole vivant et le meilleur porteur de toutes les ambitions de l'Etat-nation en construction. Autrement dit, un cadre « *techniquement compétent, imprégné de la personnalité algérienne, apte à résoudre les problèmes de la collectivité nationale, possédant le sens des responsabilités, engagé dans le processus de développement socialiste de l'Algérie, susceptible d'assimiler les progrès de la science au service de son peuple, capable de participer à l'enrichissement du patrimoine de connaissance universel, digne d'assurer le rayonnement culturel et scientifique de son pays* » (ibid, p 19).

A cette fin, tous les segments de l'enseignement supérieur devaient être revus en s'appuyant sur une redéfinition des maquettes de diplômes[56] et des créations de profils professionnels en fonction des besoins des secteurs utilisateurs – i.e. les grandes sociétés

[56] Des spécialistes de plusieurs pays ont été sollicités à titre individuel dans différentes disciplines pour la conception des nouveaux programmes. Mais la redéfinition des maquettes en fonction des demandes des secteurs utilisateurs qui devait se faire progressivement par des commissions ad hoc est un projet constamment rappelé et qui n'a jamais été mis en œuvre.

nationales et administrations - et une gestion des établissements, des instituts et laboratoires basée sur la désignation des responsables de composantes par le ministère.

Le seul texte[57] officiel d'orientation politique ou théorique relatif à cette réforme est celui de la conférence de presse du 23 juillet 1971 donnée par le Ministre Mohamed Seddik Benyahia (Cf. MESRS, 1971). Inscrite dans une forte dynamique réformatrice[58], la RES a été plutôt bien accueillie politiquement, malgré le manque de démocratie universitaire et la disparition de l'UNEA[59] quelques six mois seulement avant l'annonce de la réforme.

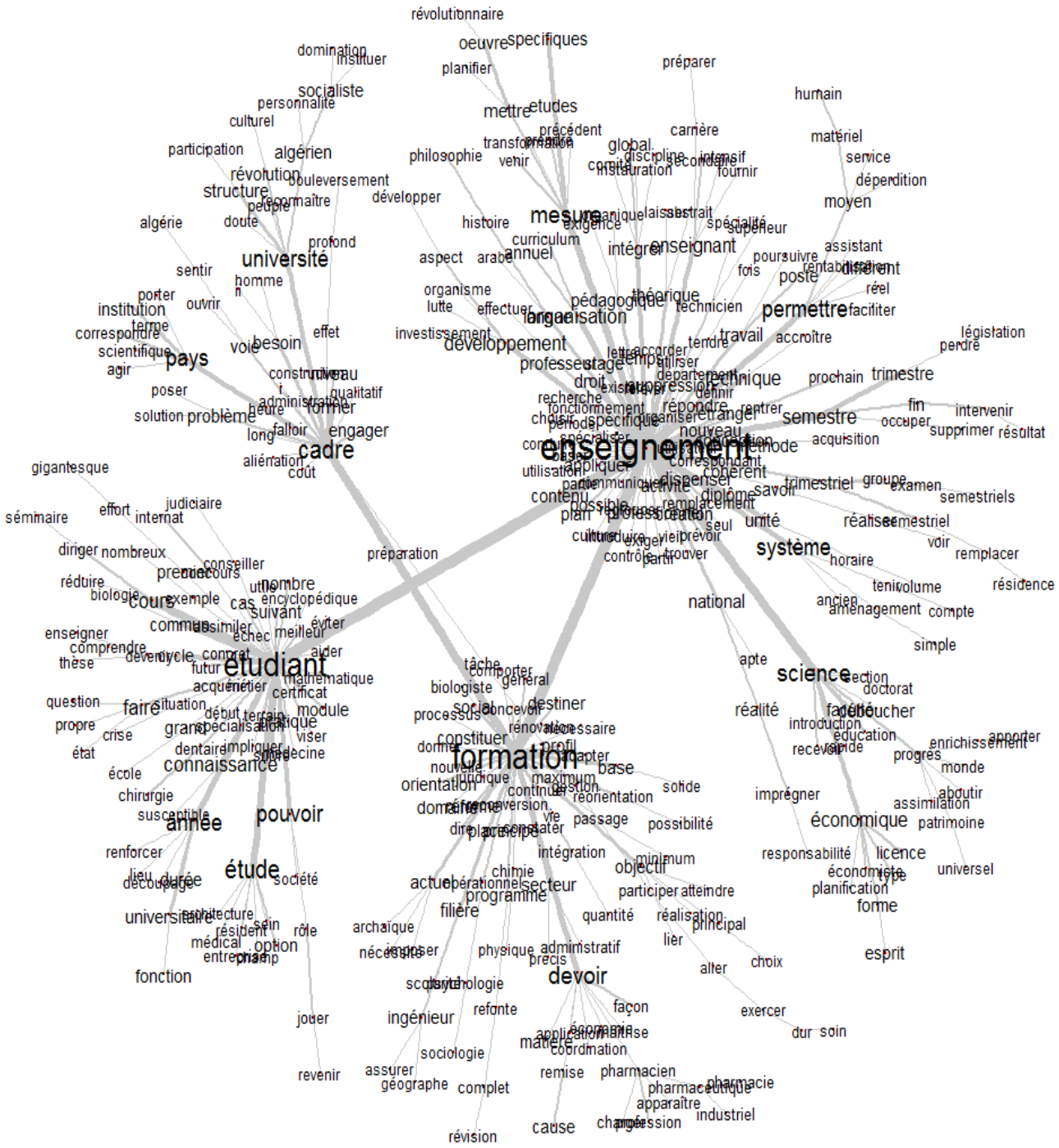
L'ensemble des dispositions et décrets d'application avaient été promulgués progressivement à partir du mois d'août 1971 pour une mise en application de la réforme dès la rentrée universitaire 1971-1972. Ainsi la RES avait ambitionné de transformer l'université par le haut dans sa morphologie, son organisation, ses curricula, ses objectifs et ses productions de diplômés.

Cependant, force est de constater le déséquilibre entre l'importance des intentions et des objectifs généraux et opérationnels et la portée réelle des mesures introduites. Déjà la redéfinition des maquettes en fonction des demandes des secteurs utilisateurs qui devait se faire progressivement par des commissions ad hoc est restée au stade de projet. Ensuite sur un plan formel, une analyse de contenu du texte de la réforme – i.e. les orientations politiques et les mesures socio pédagogiques – montre très nettement où se situaient les priorités politiques et pédagogiques du MESRS (Cf. **Graphe 1** ci-après).

[57] Jusqu'en 1980, la loi de 1909 portant création de l'Université d'Alger à l'époque coloniale était l'unique texte juridique officiel régissant l'université en Algérie !

[58] Théoriquement, le gouvernement projetait la transformation de toute la société avec une triple révolution : « *La Révolution Industrielle jette déjà des bases matérielles solides dont les effets multiplicateurs commencent déjà à se faire sentir. La Révolution Agraire franchit actuellement son pas le plus décisif par l'adoption récente par le Conseil de la Révolution et du Gouvernement de l'ordonnance la régissant. La Révolution Culturelle poursuit son travail en profondeur par le rythme insoupçonné des constructions scolaires* » (Extrait de la conférence de presse de M. Benyahia, in MESRS, 1971, p 11).

[59] Depuis sa création, cette organisation estudiantine militait pour une réforme éducative, mais aussi pour une société démocratique (Mouffok, 1999).



Graphe 1 : graphe analyse de similitude de la RES

L'analyse de contenu[60] du **graphe 1** montre en effet que c'est l'enseignement, en tant que partie d'un tout, qui est au centre de la réforme et non pas l'université. Le mot « enseignement » est très fortement associé aux mots « formation » et « étudiant ». Quant au mot « université », il est très faiblement représenté statistiquement et ne constitue en fait qu'une des ramifications du mot « cadre ». Il en est de même pour les mots « science », « mesure » et « pédagogie » dont les poids statistiques sont encore plus faibles.

Dans le texte analysé ici, le MESRS définissait très négativement le diplômé universitaire, caractérisée par « l'aliénation intellectuelle »[61], c'est-à-dire « *ne portant pas la marque de sa nation, il est étranger au sein de son propre peuple et le plus souvent incapable de le comprendre* » (p 12). Cette définition lui permettait de mieux poser sa finalité politique qui était « *que l'Université se reconnaisse dans son peuple et que le peuple se reconnaisse dans son université* » (Ibid.).

Ces éléments caractéristiques d'une époque et d'un contexte politique peuvent constituer une définition de ce que le MESRS entendait par l'expression « université nationale », a priori opposée à « l'université coloniale ». Néanmoins, dans la représentation schématique du MESRS, on peut constater l'absence de toute référence à la recherche en tant qu'activité scientifique et mode de renouvellement des contenus enseignés et des idées.

Dans cette représentation, l'enseignement en tant qu'activité sociale et culturelle est réduit à sa dimension instrumentale, voire technique et/ou pédagogique qui est de former des cadres, sans prendre en charge les questions soit internes au système d'enseignement supérieur, liées à l'enrichissement des contenus des enseignements, soit externes émanant de la société et du champ socioéconomique et culturel de manière générale. La marginalité du mot « université » prend ainsi son sens dans cette instrumentalisation qui s'apparente ici à une limitation de toutes ses potentialités.

Il n'est peut-être pas étonnant alors que les principales réussites reconnues de la RES l'étaient seulement sur le plan quantitatif. Par exemple l'affirmation de la démocratisation de l'enseignement supérieur et la rénovation « des structures organiques et administratives » (MESRS, 1971 : 13), ne sont suivies d'aucune mesure concrète. De sorte que l'essentiel des réaménagements introduits avaient d'abord consisté à augmenter le rendement et la fluidité des flux d'étudiants qui commençaient déjà à peser sur les trois universités existantes à l'époque.

En effet, les effectifs étudiants passent de 19 000 en 1971 à 24 000 en 1972 (MESRS, 1972) et le rendement des diplômés augmente de 6,4% à 10,54% par rapport aux effectifs inscrits durant la même période (MESRS, 1978). En une décennie 1971-1981, il y a eu au total 45 900 diplômés (MESRS, 2012).

---

[60] Obtenu en tant qu'analyse de contenu du texte de la réforme (MESRS, 1971), à l'aide du logiciel Iramuteq (Voir Annexe 1). Dans la représentation proposée par le logiciel, la taille des mots est fonction de leur fréquence dans le corpus analysé.

[61] Cette définition résultait d'une posture politique et idéologique du gouvernement et du parti FLN tendant à culpabiliser en particulier les intellectuels et écrivains francophones au point de les conduire soit à s'exiler soit à cesser d'écrire en français, parfois définitivement comme ce fut le cas pour Malek Haddad (Cf. Ghouati, 2010a).

D'autres sources confirment en effet cette amélioration du rendement, mais avec deux problèmes importants : d'une part, pour que la formation apparaisse à « faible coût », les taux de passage et de réussite sont améliorés administrativement[62] (Glasman et Kremer, 1978) et, d'autre part, une forte disparité entre les filières et les spécialités (voir **tableau 3**).

Spécialités	Cadres supérieurs		Cadres moyens		Ouvriers qualifiés	
	Besoins	Sorties	Besoins	Sorties	Besoins	Sorties
Technico-industrielle	6 500	4 300	21 000	6 000	35 000	33 000
Génie civil, topographie	4 000	930	7 000	4 000	40 000	33 700
Hydraulique	1 100	140	1 200	300	2 800	600
Pédagogie	21 500	13 700			25 400	19 600
Santé	7 100	4 900	8 200	8 900	6 200	7 200
Economico-administrative	5 300	5 800	10 000	5 100	25 000	19 600
Commerciale-technique	1 200	850	1 200	—	4 000	2 000
Transports	640	300	400	200	5 000	4 000
Juridiques	2 200	4 400				
Jeunesse	1 000	380	2 000	1 200	—	120
Sciences humaines	?	5 000				
Total	50 500	40 700	52 000	25 700	143 000	124 000
Agriculture	3 000	2 560	12 000	3 900	36 000	2 560

Tableau 3 : Besoins et sorties de cadres (supérieurs et moyens) et ouvriers qualifiés pour la période 1974-1977, selon les niveaux de qualification et par groupes de spécialités (Source : B. Etienne 1977, p 189).

Le **tableau** 3 montre que les besoins étaient mieux définis et plus importants dans les filières techniques, juridiques et économico-administratives qu'en Sciences humaines. Ces définitions indiquent également les priorités et les filières les plus recherchées par les étudiants en raison des orientations politiques et économiques et des possibilités de recrutement offertes à cette époque.

Or dans les catégories « Cadres supérieurs » et « Cadres moyens », les décalages les plus importants entre besoins et sorties sont observables dans les spécialités techniques et industrielles mais également en « Pédagogie ». Dans la catégorie « Cadres supérieurs » en génie civil par exemple, les sorties ne représentaient que 23% des besoins, alors qu'inversement dans la filière Economico-administrative (109%) et « Juridiques » (200%) les sorties dépassaient largement les besoins. Dans la filière Santé, l'excès des sorties par rapport aux besoins est à noter chez les « Cadres moyens » (108%) et les « Ouvriers qualifiés » (116%).

On peut relever en outre la sortie de 5000 « Cadres supérieurs » en l'absence de toute définition de besoins spécifiques, signe peut-être d'un manque de réflexion de fond et/ou d'une appréhension politique quant au rôle des « Sciences humaines » si l'on pense à la suppression de l'anthropologie à l'Université car classée « science coloniale ». Dans l'ensemble, peut-être s'agit-il là d'une vision plutôt « économiste » et d'une approche fonctionnaliste de la réforme qui n'ont permis ni de réfléchir sur ce que pouvait être le

[62] Cette politique est analysée comme une forme de populisme qui consistait à distribuer les diplômes, mais en le présentant officiellement sous le label de la « démocratisation » de l'enseignement supérieur.

contenu de « l'université nationale » (sic) et son rôle dans la compréhension d'une société en mutation ni d'anticiper deux problèmes linguistiques et culturels majeurs[63], qui vont se poser l'un en novembre 1979 et l'autre en avril 1980.

Le premier a été posé à travers une longue grève des étudiants arabisants – de la faculté de droit d'Alger - concernant les débouchés, en particulier dans l'administration publique et l'enseignement et le second l'a été dans des manifestations publiques des étudiants berbéristes – de l'Université de Tizi-Ouzou - portant sur la liberté d'expression et la prise en charge de la langue et de la culture tamazight (Grandguillaume, 1983).

Derrière les objectifs d'algérianisation et d'arabisation de l'enseignement supérieur, il y avait aussi une lutte pour les places, dans le cadre d'une économie contrôlée par l'Etat, qui avait commencé très tôt à l'Université.

En revenant sur la période des années 1970, Tengour (1995) estime que « *les arabophones, tout en étant pour une arabisation totale de l'enseignement, avaient un discours hyper-nationaliste et étatiste. Ils exigeaient le renvoi de tous les coopérants étrangers pour les remplacer par des Algériens. Nous les y avons aidés en adhérant au discours nationaliste (...), mais eux ont été plus loin ; il fallait éliminer tous les Algériens qui avaient été formés par la France, car c'étaient des Algériens douteux ; ensuite on a gardé que les Algériens sortis du monde arabisé et à la fin ne se sont maintenus que les islamistes. C'est en éliminant tout le monde qu'on a tout. Mais si nous avions été dans un système réellement libéral, l'université étant là pour produire des cadres compétents sur le marché, le choix des entreprises aurait fait le tri, forçant les universités à une émulation et obligeant les étudiants à réclamer un enseignement de haut niveau pour leur permettre une insertion professionnelle. Or, les arabisants et tous les enseignants médiocres ou opportunistes qui ont marché dans la combine tenaient à cette économie étatique, afin de tout avoir, tout contrôler. (...) L'épreuve de vérité était le marché, nous étions en dehors du marché, il n'y avait pas de possibilité de se mesurer aux choses* » (p 72).

Peu de temps après la disparition du Président Boumediène, et suite notamment à une importante mobilisation en avril 1980 avec ce qu'on a appelé le « *printemps berbère* », le MESRS a consenti d'ouvrir - d'abord à l'université de Tizi-Ouzou - un département d'enseignement et de recherche en Tamazight. Néanmoins, la question des débouchés socioprofessionnels pour diplômés arabophones et berbérophones, comme celle des diplômés des filières de Lettres et SHS de manière générale, est toujours posée.

[63] Pourtant dans le rapport établi en août 1966, intitulé « L'arabisation : bilan et perspectives », son auteur alors Ministre de l'Education nationale (Taleb Ibrahimi, 1981), on peut relever une conscience très nette de ce problème : « (…) Il s'avère que des diplômés en arabe éprouvent des difficultés à obtenir des emplois dans certaines administrations. Nous pensons qu'il doit y avoir une *équivalence absolue* dans la formation professionnelle entre l'option arabe et l'option française d'un même diplôme. Puisque l'Education Nationale est une entreprise qui a besoin de planifier sa production en fonction du marché du travail, il nous faut connaître les besoins des différents départements ministériels. Cela nous aidera dans l'établissement de la *carte scolaire* et cela aidera notre service d'orientation scolaire et professionnelle. (…) La détermination de ces secteurs, leur extension plus ou moins rapide, intéresse tous les départements ministériels. Ce serait à la fois un danger, une injustice et un gaspillage impardonnable que de donner à nos jeunes une formation inadéquate qui les condamnerait au chômage ou au sous-emploi » (p 103, en italique dans le texte).

Dans le contexte de l'industrialisation et du manque de cadres dans le secteur industriel, jusqu'à la fin des années 70 et début des années 80 les diplômés en sciences et techniques s'inséraient beaucoup mieux que les diplômés des autres filières. Cependant, l'absence d'analyse approfondie de la situation de l'enseignement supérieur dans la RES a eu aussi pour conséquence une mauvaise définition des programmes pédagogiques et une faible articulation avec les besoins des secteurs utilisateurs.

En sciences humaines, selon un témoignage d'un chef de département de sociologie à l'Université de Constantine, sous le régime de la RES « l'*enseignement restait très théorique. Tous les intervenants étaient des « académiques », pas de professionnels. Quant aux postes de travail offerts, il ne correspondait pas à l'enseignement. On avait besoin de diplômés pour occuper des postes de responsabilité* » (Tengour, 2015). De surcroit la plupart des profils des postes répondaient moins à la maîtrise des technologies qu'à la fonction de contrôle, option politique privilégiée par la « technocratie » au pouvoir (Glasman et Kremer, 1978).

Dans le secteur industriel, alors même que des universités technologiques - USTO et USTHB par exemple - ont été créées spécifiquement pour les besoins de l'industrie, d'après Djeflat (1990) « *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* » (p 198).

A partir d'une évaluation de la formation appliquée au cas de la pétrochimie, selon Djeflat (op. cit.) l'échec de la relation éducation-production s'expliquerait par deux types principaux de facteurs – objectifs et subjectifs. Parmi les facteurs objectifs, il y a 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). Dans 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.). Son analyse prolonge tout à fait les observations formulées à la même époque par des experts de l'UNESCO (Churchill, 1989) concernant la Formation Professionnelle.

Dans un rapport sur la RES présenté au Forum des scientifiques algériens organisé l'été 1994, la Directrice des Enseignements au Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique avait caractérisé la RES comme *une «rupture totale avec l'ancien système*» en soulignant « *les bonds importants enregistrés par le nombre des structures universitaires, les effectifs étudiants et enseignants*.» Mais elle ajoutait que la RES avaient eu des effets négatifs non négligeables «*notamment une dégradation considérable de la qualité de la formation, l'explosion des effectifs et le développement non maîtrisé des structures et du système de gestion*» (Rapport cité par Guerid, op. cit., p 191).

Dans un contexte de manque de cadres, l'enseignement supérieur dans son ensemble – i.e. universités et grandes écoles dont les instituts technologiques - a répondu à certains besoins en encadrement (Etienne, op. cit. ; Labidi, op. cit. ; Feroukhi, 2005) aussi bien

dans l'industrie que dans les autres secteurs d'activité (administration, enseignement, santé, etc.).

Cependant, la réponse même partielle et quantitative s'est faite au détriment d'une formation de qualité[64] qui tient aussi bien à une insuffisance en encadrement en nombre et en qualité, au manque de moyens matériels, qu'à l'absence d'irrigation par des recherches scientifiques notamment en pédagogie pour l'enseignement supérieur (Kadri, 2000 ; Ghalamallah, op. cit.).

D'après un autre témoignage de Tengour (op. cit.), sur le plan qualitatif *« tout le monde se plaignait d'une formation au rabais, liée à l'absence de bibliothèques, de moyens pédagogiques performants, du manque de personnel hautement qualifié (peu de Professeurs de rang A). Cela a commencé à empirer à partir de la fin 70-début 80 avec une algérianisation trop rapide et plus tard une arabisation catastrophique*[65] *quant au niveau et au contenu* ».

Signe également de cette dégradation de la qualité de la formation en Algérie, les inscriptions à l'étranger notamment en post-graduation (3ème cycle et doctorat) avaient augmenté au lieu de baisser avec l'approfondissement de la RES dans le temps : de 1292 inscrits au total en 1971-1972, ils sont passés à 2518 inscrits en 1981-1982 (Source : MESRS, 1982 : 12).

La bureaucratisation de l'université aidant, la recherche et la pédagogie sont mis, dès cette époque, de plus en plus au service de l'administration et non pas pour l'innovation ou la recherche. Cette bureaucratisation est entendue non pas en tant que forme d'organisation rationnelle ayant ses propres règles, mais plutôt en tant que dérive ou dysfonctionnement, au sens où l'entend Crozier (1963), rendant difficile l'action des enseignants et enseignants-chercheurs à telle enseigne que les activités de recherche et de pédagogie deviennent secondaires dans la progression et la réussite professionnelle à l'université. A cela, il faut ajouter un non-respect banalisé des franchises universitaires et une surveillance policière dans les enceintes universitaires.

Dans ce cadre, le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche finit même par perdre son autonomie institutionnelle en étant géré désormais par un Ministère Délégué aux Universités (MDU, 1989), l'année même où le nouveau ministre délégué M. Ali Rachedi, propose un projet de réforme dit « *projet d'autonomie des universités* »[66] (Cf.

---

[64] L'Université n'a pas été également favorisée par un enseignement secondaire qui n'a connu sa première réforme qu'au début des années 1980.

[65] Cette arabisation a commencé à l'Université dès 1967 avec un encadrement constitué essentiellement d'assistants lors de la création d'une section arabophone à l'institut de droit de l'Université d'Alger. Mais devant les urgences socioéconomiques de l'après-indépendance dans les années 60, comme l'a relevé Souriau (1978) « beaucoup pensent, quand ils en ont le loisir, qu'il faut gérer, construire et développer, que pour cela le «moule» linguistique importe d'autant moins que le français est un outil prêt à l'emploi pour des Algériens aidés par une coopération française largement offerte; l'arabisation, nécessaire à terme, n'est nullement urgente. Et ainsi l'on s'engage dans une contradiction flagrante mais normale au moment des décolonisations : la gestion de l'Etat *commence* à être faite dans la langue de l'ex-colonisateur, par une société pour laquelle cet outil d'élaboration n'est ni la langue officielle ni la langue maternelle » (p 366-367).

[66] Selon son auteur, cette réforme visait la mise en conformité de l'université avec les objectifs de la nouvelle économie (libérale) et l'ouverture sur le multipartisme (Ali Rachedi, op. cit., p 2).

Ali Rachedi, 2006) directement inspiré de la démarche d'autonomie des entreprises dont la mise en œuvre avait commencée à cette époque.

3. Une refonte qui n'a plus de sens

Mais la RES, comme la politique de développement industriel et économique dans laquelle elle s'insérait, n'a pas résisté à l'épreuve de réalité du terrain. Plusieurs facteurs sociopolitiques et de difficultés pédagogiques ont contribué à sa remise en cause et à un retour au système classique à partir de 1984 : le contexte culturel, la gouvernance, la pédagogie et la fin du projet d'industrialisation.

1. Aussi bien dans la professionnalisation que dans l'industrialisation qui la justifiait, le sens culturel n'y était pas en particulier dans le milieu universitaire ou le modèle prégnant était et reste encore celui des facultés dans lequel beaucoup d'universitaires algériens se sont formés. De ce fait, si la RES a modifié la dénomination des offres de formation et des structures matérielles – instituts au lieu de facultés -, elle ne semble pas avoir changé la représentation sociale qu'ont les enseignants de la « faculté » et surtout des savoirs universitaires.

   En effet, dans le contexte culturel algérien en particulier (et maghrébin en général), la représentation positive dominante du savoir est celle du « savoir savant » (versus « savoir professionnel »), de portée générale, pluridisciplinaire et morale, parfois désintéressé et souvent associé à la figure du cheikh (maître). Dans ce contexte, l'enseignement professionnel est toujours dévalorisé par rapport à l'enseignement de type académique (Khelfaoui, 2008).

   Mais sociologiquement, il faut aussi souligner que cette représentation repose entre autres sur l'avantage que procure l'enseignement général, par rapport à l'enseignement professionnel : permettre l'accès au baccalauréat de l'enseignement général donnant accès à son tour aux filières les plus valorisées et les plus valorisantes socialement, économiquement et culturellement, telles que médecine, droit ou architecture.

   Dans l'enquête de terrain réalisée par Coulon (1975) après quatre ans d'application de la RES, auprès d'étudiants de Lettres et SHS, sur la question particulière de l'image qu'ils ont des études supérieures, il trouve que « *plus de 68% des arabisants donnent des réponses idéalistes, contre 47,5% des francisants* » (p 262).

   Sachant qu'en Algérie « *le savoir est synonyme de promotion sociale, de pouvoir, et cela d'autant plus que la durée des études s'allonge et conduit à des diplômes élevés dans la hiérarchie des réussites scolaires* » (Ibid.), il explique la différence entre les deux groupes de répondants par les faibles possibilités d'insertion

professionnelles offertes par les diplômes des filières arabisées, conduisant leurs détenteurs à idéaliser en quelque sorte leurs études. Mais il estime finalement que « *les étudiants arabisants adoptent, sur bien des points, une attitude originale, très différenciée de celle des étudiants francisants. Il faut peut-être interpréter d'une façon globale ce phénomène de marginalité* » (p 264).

Pour Coulon (op. cit.), si la RES a permis au gouvernement de mieux contrôler les étudiants et l'Université de manière générale et aiguisé les luttes politiques et idéologiques entre différents groupes sociaux et linguistiques, elle n'a en rien modifié les représentations sociales qu'en avaient les étudiants.

Une autre enquête menée en 1978-1979 à l'institut de droit de l'Université d'Alger (Kadri, 1999) donne une distribution des finalités attribuées à l'enseignement supérieur selon les sections linguistiques :

	Esprit critique	Culture géné-rale	Valeurs arabo-islami-ques	Prépa. à une profes. Dév. écono.	Former des ensei-gnants	Faire pro-gresser le savoir Recher	Dév. consc. politi-que	Total/ base
Arabo-phones	9,9	12,6	40,2	17,1	4,5	8,4	7,3	n = 699
								100
Franco-phones	20,3	9,4	2,7	38,2	5,5	11,2	12,7	n = 423
								100
Ensem-ble	13,7	11,4	26,4	24,9	4,8	9,5	9,3	n = 1122
								100

Tableau 4 : Finalités de l'enseignement supérieur selon la section linguistique (source : Kadri, 1999 : 80).

A partir de ce tableau sur les finalités de l'enseignement supérieur, il apparait que pour les arabophones (40%) il s'agit d'abord d'une transmission de « valeurs arabo-islamiques », contre 38 % de francophones pour la préparation à la vie professionnelle en tant que réponse au développement économique. Cette ligne de partage sociolinguistique entre francophones et arabophones semble ainsi correspondre à une division sociale du travail en société entre les langues arabe et française en présence : la première prend en charge les questions du culte et de l'appartenance identitaire, tandis que la seconde intervient dans l'économie et le développement industriel (El Kenz, 1989 ; Ghouati, 2003).

Réfléchissant justement sur l'échec de ce développement industriel ou du processus d'industrialisation en Algérie, Henni (1993), postule dans sa thèse qu'« *avant l'industrie, il y a la culture. Et c'est cette industrie qui sera altérée par la culture (...). Cette culture préalable définit un usage de la machine comme porteuse de nouvelles hiérarchies et pratiques sociales et donc y adhère ou s'y oppose, en tout cas instrumentalise* » (p 85).

Or dans l'industrie algérienne, les hiérarchies ne répondent pas à des critères de production matérielle ou symbolique, mais plutôt à des critères socioculturels traditionnels. D'où son hypothèse selon laquelle puisque la culture n'a pas servi de socle premier à l'industrialisation, cette dernière sera condamnée à reproduire la première qui finira par devenir un obstacle au processus d'industrialisation. Les conséquences de cette hypothèse posent d'une certaine manière la question de l'importance des conditions socioculturelles dans l'introduction d'une réforme politique, à l'Université comme dans le monde industriel.

2. Sur les trois principes qui avaient motivés et guidés le remplacement des facultés par des instituts, à savoir « la spécialisation », « l'autonomie administrative et budgétaire » et la « participation plus active des enseignants à la gestion de l'institut »[67], ce sont ceux de l'autonomie et de la participation qui n'ont pas été appliqués (Labidi, op. cit. ; Ghalamallah, 2006). Au contraire, observe Ghalamallah (op. cit.) « *la réforme de 1971 a été abordée par la suppression des restes d'éléments d'autonomie de l'université : élection des doyens des facultés et de leurs assesseurs, ainsi que des chefs de section. (…) Une énorme machine administrative a alors été mise en place où le ministère gère directement les universités au moyen d'une réglementation nationale rigide et vétilleuse et nomme tous les responsables des établissements jusqu'au plus petit échelon* » (p 35).

   Ainsi, de la conception à la réalisation de la RES, la participation des enseignants et des étudiants est toujours restée faible voire inexistante, en tout cas très largement en retrait par rapport aux objectifs et aux louanges des réformateurs à l'adresse des cadres universitaires et des étudiants. Dans le meilleur des cas, les enseignants en place étaient conviées à des réunions de travail au niveau ministériel mais sans incidence sur le processus de réforme.

   Au nom de la construction d'une nouvelle université et de la professionnalisation des offres de formation universitaire, il s'agissait déjà de l'introduction d'un modèle de formation mettant plus l'accent sur la quantité de formés que sur la qualité de la formation, auquel les enseignants devaient s'adapter. A la base, aussi bien les comités pédagogiques que les conseils scientifiques étaient réduits à des rôles bureaucratiques en étant des structures d'enregistrement devant une administration omniprésente et hostile à la démarche participative.

Cette façon de faire, n'a-t-elle pas consacré et accentué la bureaucratisation et la dépendance politique et pédagogique des établissements d'enseignement supérieurs vis-à-vis du ministère ? Dans un système bureaucratique, comment solliciter la créativité des enseignants et des enseignants-chercheurs, alors que la mobilité socioprofessionnelle et le système de promotion dépendent plus de critères administratifs que du travail pédagogique et scientifique ?

[67] Source : *L'Université*, N°7, février-mars 1977, MESRS, Alger, p 9-10.

En 1981, le nouveau ministre de l'Enseignement supérieur Abdelhak Bererhi avait décidé de réintroduire l'élection directe des directeurs d'instituts, mais cette mesure avait été reportée d'année en année et finalement n'a jamais été appliquée. Politiquement, dans une société-Etat où aucune institution de la République n'est vraiment autonome par rapport au gouvernement et où toutes les organisations de masse sont encadrées et contrôlées par le parti-Etat-FLN, était-il (est-il) possible que l'Université soit la seule institution autonome ? Cette question renvoie au rôle démiurge de l'Etat dans la fondation et la légitimation des organisations et même des groupes socioprofessionnels ou culturels qui gravitent autour de lui.

3. Au niveau pédagogique, la massification des universités en particulier, la raréfaction des stages[68] au fil du temps et les difficultés organisationnelles pour les mettre en place, l'accumulation des retards ou des dettes, c'est-à-dire les modules non validés par les étudiants[69] et la lourdeur des procédures d'évaluation en contrôle continu et/ou de rattrapage ont rendu quasi impossible le maintien du système modulaire, de la pédagogie du stage, l'organisation du système trimestriel, semestriel et le régime des crédits. Concrètement, la semestrialisation et la modularisation ont finalement produit un émiettement des connaissances et une fragmentation de l'enseignement. De surcroit cet enseignement était de fait réduit en volume par le temps consacré au contrôle continu obligatoire (Haddab, 1980).

   D'après un témoignage de Schnetzler (op. cit.) qui a été également enseignant de géographie à l'Université de Constantine, « *le système de modules semestriels aboutit à un compartimentage et à une parcellisation des connaissances, ainsi qu'à une primarisation de l'enseignement ; on fait de tout et de rien, on approfondit jamais et les mots jouent un rôle magique, surtout dans les sections plus ou moins littéraires (Lettres, droit, sciences économiques, sciences sociales, sciences humaines). La primarisation est renforcée par le bas niveau de trop d'enseignants algériens qui, comme leurs collègues des autres enseignements, ont l'excuse (qui n'explique pas tout) d'être mal payés. D'où des étudiants le plus souvent sans esprit critique, mais sans ardeur au travail, désireux d'avoir n'importe comment leurs innombrables modules. Tranchent sur cette grisaille de remarquables exceptions, jeunes filles et jeunes femmes qui savent qu'elles n'auront rien sans s'imposer par leur propre valeur, garçons désireux d'apprendre, souvent tenus en suspicion par leurs jeunes maîtres qui voient déjà en eux des rivaux éventuels ! On a créé un Office National de la Recherche Scientifique, l'ONRS, qui doit permettre des travaux de recherche, le plus souvent appliquée* » (p 224).

   La 1ère Conférence nationale sur la formation supérieure tenue en juillet 1980 (Cf. *L'Université*, 1980 et 1983), s'est voulue un couronnement des réflexions

[68] Compte tenu des effectifs élevés à la faculté de droit et sciences économiques, le doyen avait demandé et obtenu dès le début de la réforme deux dérogations : l'une pour les stages et l'autre pour la modulation intégrale car « le système est impraticable et impossible à gérer » (Mahiou, 2012 : 308).

[69] Dans son témoignage sur la RES, Mahiou (op. cit.) qui a été doyen de la faculté de droit et sciences économiques d'Alger estime que la dégradation des conditions d'enseignement universitaire s'expliquaient par l'insuffisance quantitative des enseignants universitaires et le très faible niveau d'enseignement primaire et secondaire produisant des bacheliers avec beaucoup de lacunes scientifiques et méthodologiques.

critiques commencées à la fin des années 1970. Elle avait ouvert de nombreuses pistes de réflexion et d'action pour refondre et/ou créer des programmes de formation en fonction des besoins économiques, améliorer la productivité du système universitaire en réaménageant le système semestriel et modulaire, limiter les déperditions, recourir aux compétences locales, améliorer la qualité de l'enseignement, etc.

Suite à cela des aménagements pédagogiques et des créations de formation et de filières nouvelles ont effectivement vu le jour (Troncs communs, épreuve de synthèse, etc.). Néanmoins, la lourdeur bureaucratique aidant et le manque d'expression démocratique et/ou de collégialité dans les universités, l'essentiel des recommandations est resté au stade de projets. Concrètement, du fait d'une absence de débats et de réflexions nécessaires aux niveaux des enseignants au moyen de formations et rencontres pédagogiques, la révolution pédagogique et scientifique promise par la RES à l'université n'a pas eu lieu.

Avec la RES, le MESRS a probablement aussi visé une mise à jour pédagogique de l'université par rapport à ce qui se faisait aux USA et en Europe juste après les revendications estudiantines de mai 1968. Ce faisant, en mobilisant l'expertise internationale et en pensant exclusivement la professionnalisation à partir d'une économie en développement pour décréter ensuite des offres de formation, sans qu'elles soient en association avec les employeurs, n'a t-il pas empêché la construction d'une expérience formatrice pour les enseignants en poste à l'époque et qui aurait pu être reversée justement comme pré-requis pour atteindre les objectifs de professionnalisation dans le cadre de la réforme LMD ?

Telle que décrite précédemment, cette situation semble en contradiction avec la critique très sévère du ministre de l'enseignement supérieur de l'époque à l'endroit des diplômés quand il affirmait que « *l'Algérie n'a que faire de diplômés formés dans leur pays mais qui ne portent pas la marque des préoccupations, des problèmes, des options de son propre pays* » (MESRS, 1971 : 12).

Autrement dit, si la démarche descendante (top-down) utilisée pour introduire les mesures prises dans le cadre de la RES, a permis d'accélérer l'application de la RES, celle-ci a constitué également un obstacle à la participation des enseignants dans la conception et la mise en œuvre[70] de la RES elle-même.

Certes, à cette époque l'enseignement supérieur inscrivait dix fois moins d'étudiants[71] qu'aujourd'hui et les besoins en encadrement étaient aussi urgents qu'importants : « l*'absence de cadres constitue à l'heure actuelle la contrainte première dans notre effort de développement* » (MESRS, 1971 : 11). Mais en réduisant seulement le volume des programmes et la durée des formations au détriment des concepts théoriques et de la formation de haut niveau, le MESRS n'a-t-il pas finalement inscrit cette réforme dans le court terme et l'urgence pour des objectifs d'abord quantitatifs et financiers ?

[70] Les référentiels ainsi que les maquettes de formation devaient théoriquement être en adéquation avec un maillage économique et industriel, notamment dans le secteur public de production et de services.

[71] A la veille de l'introduction de la RES, en 1969-1970 il y avait 12 560 étudiants dont 44% en Sciences Humaines et Sociales, 31% en Sciences Médicales, 1% en Sciences de la Nature et de la Terre et 24% en Sciences Exactes et Technologie (Source : MESRS, 2012 : 42). .

4. En observant le contexte économique en particulier force est de constater que l'abandon de la RES intervient aussi au moment où l'Etat n'a plus de visée industrialiste, du moins le courant industrialiste au niveau de l'Etat, n'a plus l'influence qu'il avait après la mort du président Houari Boumediène à la fin des années 70 et le changement intervenu à la tête du ministère de l'industrie lourde (Cf. Bennoune et El Kenz, 1990).

   A partir d'un processus de restructuration totale et d'autonomisation des entreprises publiques entamée au début des années 1980, c'est le début d'un processus de désindustrialisation et d'un transfert progressif et massif de l'essentiel de la production - hors hydrocarbures et énergie - du secteur d'Etat vers les PME-PMI notamment. Ainsi, ce ne sont pas seulement les stages qui se raréfient dans les grandes entreprises publiques et les administrations, mais également l'emploi salarié et l'emploi permanent de manière générale dans les secteurs public et privé.

4. Le retour aux facultés et la mise en place d'une « carte universitaire »

La fin du projet d'industrialisation signifie aussi la remise en cause de la RES dans son ensemble et la réintroduction de la logique des facultés dans laquelle a toujours prédominé la logique du parcours de formation. C'est cette logique qui nous semble toujours mise en œuvre malgré l'adoption de la réforme LMD qui a théoriquement pour objectif la construction d'offres de formation selon une logique de compétences.

Dans tous les développements qui suivent, nous considérons que la logique de parcours se réfère traditionnellement à la qualification mesurée par le diplôme, alors que la logique de compétences suppose une validation permanente, dans et hors travail afin que le salarié puisse « faire constamment la preuve de son « adéquation au poste » » (Roppé, 2006 : 154). Elle s'inscrit ainsi dans le paradigme de l'éducation-formation utile.

Lors de l'élaboration du plan quinquennal 1980-1984 et la mise en place de la « Carte universitaire à l'horizon 2000 », des prévisions avaient été définies pour la formation supérieure sur la période 1981-1999. Dans ces prévisions la direction de la planification du MESRS (Cf. *L'Université*, op. cit.) estimait les besoins cumulés pour la période 1980-1999 à 411 000 diplômés de niveau 6 (cadres supérieurs) et 900 000 diplômés de niveau 5, soit plus de 1,3 million de diplômés au total dont les deux tiers devaient être des techniciens supérieurs (cycle universitaire court), soit 2 ou 3 techniciens supérieurs pour un cadre de niveau 6.

Dans le **tableau 5** prévisionnel établi pour le niveau 6 seulement on peut voir que le total des sorties (339 000) n'est pas tout à fait en adéquation avec le total des besoins (393 700), soit un déficit prévu de 54 300 cadres supérieurs. D'après ces mêmes prévisions, parmi les secteurs déficitaires il y avait la mécanique, l'électrotechnique,

l'ingéniorat en chimie, l'aviation/marine (grade officier), l'enseignement supérieur, les cadres socioculturels, les gestionnaires administratifs, etc.

SPECIALITES	SORTIES M.E.R.S	SORTIES HORS M.E.R.S	TOTAL SORTIES	TOTAL BESOINS	
1 . Ingénieurs nomes, forestiers	10.090	5.700	15.700	12.990	+ agro- 2.800
2 . Vétérinaires	3.700	—	3.700	3.780	—
3 . Architectes, Topographes	11.750	—	11.750	15.240	— 3.490
4 . Ing. Génie Civil	21.730	11.700	33.430	30.730	+ 2.700
5 . Ing. Electrotechniques	18.300	—	18.300	24.710	Electriciens — 6.410
6 . Ing. Télécommunications	14.300	2.400	16.700	16.370	Electroniciens —
7 . Ing. Mécaniciens	29.900	3.500	33.400	46.120	— 12.720
8 . Ing. Chimistes	12.900	1.900	14.800	21.880	— 7.080
9 . Ing. Produc. Hydrocarb.	2.280	Mines, 1.900	4.180		+ Forages, 2.010
10 . Autres Technolgoques	4.920	1.100	6.020	4.610	+ ingénieurs 1.410
11 . Ing. Géophysiciens	2.120	3.100	5.220	11.380	— Géologues 6.160
12 . Scientifiques de laboratoires	10.860	—	10.850	10.050	de —
13 . Experts-Comptables Financiers, mistes, ciens, et méthodes	28.240	10.300	38.540	31.170	+ écono- statisti- organisation 7.370
14 . Juristes, avocats	17.780	—	17.780	12.550	+ juges, 5.230
15 . Chirur. Dent.	7.150	—	7.150	8.460	— 1.310
16 . Médec. Spécialistes	32.800	et —	32.800	31.240	Médecins —
17 . Pharmaciens	3.100	—	3.100	4.670	— 1.570
18 . Off. Avia/Marine	—	1.300	2.300	4.670	— 1.300

SPECIALITES	SORTIES M.E.R.S. 1981/1999				
	1981/84	1985/89		1990/94	1995/99
1. Sciences Sociales	15.500	18.400		27.000	28.000
2. Enseignement	1.200	6.900		11.250	11.250
3. Sciences Exactes	4.400	10.800		8.200	6.400
4. Biologie	1.000	2.200		3.000	3.200
5. Sciences de la Terre	800	1.600		3.500	4.600
6. Médecine,	3.800	5.000		11.000	13.000
Chirurgie Dent.	1.000	1.250		2.300	2.600
Pharmacie	250	550		1.100	1.200
7. Agro/Forêt	450	600		3.540	5.500
8. Vétérinaire	200	350		1.400	1.750
9. Hyd/G. Civil	800	2.630		6.500	11.800
10. Architecture	650	1.300		4.100	5.700
11. Mécanique	400	2.700		11.800	15.000
12. Mines Métallurgie	150	320		860	950
13. Chimie Industrielle	100	300		4.600	7.900
14. Electronique Télécommunic.	550	2.100		5.900	6.150
15. Electrotechnique	250	2.100		6.900	
16. Industries Alimentaires	—	100		450	
Total	31.400	59.200		113.000	135.800
19 . Ens. du Secondaire	51.770	400	52.170	46.970	+5.200
20 . Ensg. du Supérieur	19.260	—	19.260	21.460	— 2.200
21 . Spéc. Socio-Culturels	17.780	3.300	21.080	22.470	— 1.390
22 . Ges. Administrateurs	17.780	3.300	21.080	22.470	— 1.390
TOTAL	339.400	47.600	387.000	393.700	— 6.760

Tableau 5 : Prévisions des sorties de diplômés 1981-1999 (Source : *L'Université*, octobre-novembre 1983, p 55).

Dans le cadre de cette « carte universitaire », adoptée en mai 1982 et mise en œuvre dès la rentrée universitaire 1983-1984, de nouvelles structures[72] et filières universitaires décentralisées avaient été programmées à travers tout le territoire, mais avec le maintien

[72] Par exemple la transformation des Centres Universitaires en Instituts Nationaux d'Enseignement Supérieur (INES) aussi bien en sciences et techniques qu'en sciences sociales. Les INES ont été dotés de nouveaux statuts (décret N°83-543 de 1983) leur donnant une autonomie en gestion et finances avec des Conseils d'Instituts et d'Universités ouverts à des représentants de la communauté universitaire, en particulier un représentant par catégorie (enseignants, étudiants et personnels non enseignants).

de quatre grandes universités pour l'ensemble du pays (Alger, Oran, Constantine et Annaba). Les études de « Tronc Commun Bio-Médical » (TCBM) ont été concentrées dans ces quatre universités (décret N° 83-544 portant statut-type de l'Université) et soumis à des entrées sélectives ou limitées.

Cette limitation à l'entrée est introduite au moment ou les inscriptions en TCBM progressaient significativement, passant de près de 9% des étudiants inscrits en 1978-1979 à 18% en 1982-1983 (MESRS, 1983). Les filières de sciences médicales et les TCBM inscrivaient au total 26% des étudiants en 1985-1986. Inversement les taux d'inscrits en technologie avaient tendance plutôt à baisser : de 19% en 1976-1977 ils sont passés à 10% en 1985-1986 (MESRS, 1986). Tout se passe comme si l'amorce d'un processus public de désinvestissement dans les industries et la valorisation des études médicales par le numérus-clausus conduisaient les étudiants et leurs familles à réorienter leurs choix de filières vers celles qui sont les plus valorisées institutionnellement et prestigieuses socialement.

Dans la conception du MESRS, la carte universitaire avait une visée économique et programmatique – notamment la mise en adéquation formation-emploi en sciences et techniques - en insérant dans le processus global de planification nationale les flux de l'enseignement supérieur. De ce point de vue, la carte avait introduit plusieurs mesures au niveau central et était un moyen d'augmenter la productivité du système en fixant « *des objectifs quantitatifs précis de formation de cadres par branches et secteurs d'activité (...) à l'enseignement supérieur* » (MESRS, 2012 : 26).

Ainsi la carte universitaire *« (...) exprime un déficit en cadres technologues qu'il y a lieu de combler dans les meilleurs délais. La seconde mesure porte sur la réorganisation et la démultiplication des troncs communs. L'objectif recherché consiste à améliorer leur productivité en mettant en place des programmes spécifiques. En troisième lieu, intervient la mise en place des premières mesures d'orientation d'entrée à l'Université. Assez timide à son début, un système d'orientation des bacheliers accompagne la réorganisation des troncs communs. Ce système de régulation des flux, plus incitatif qu'obligatoire, était imposé par deux types de considérations. D'une part, la structure des baccalauréats n'ayant pas beaucoup évolué, elle reste toujours dominée par les filières d'enseignement général et au sein de celles-ci par les séries "sciences" et "lettres". D'autre part, les besoins de l'économie nationale, insuffisamment maîtrisés par la première carte universitaire de 1982, sont, en 1984, mieux affinés pour les traduire en termes de flux de bacheliers à orienter vers les différentes disciplines. La loi sur la planification des flux est promulguée justement à ce moment-là* » (Ibid.).

Au-delà de l'objectif de la décentralisation qui était aussi et surtout une façon de retenir les étudiants sur leurs territoires d'origine afin de préserver les quatre grandes villes universitaires évoquées précédemment avec leurs filières les plus recherchées, les résultats étaient plutôt décevants au moins sur trois plans :

1. La création et la spécialisation des Instituts (INES) s'est faite souvent sans l'encadrement nécessaire et

sans la participation des représentants des secteurs utilisateurs et/ou employeurs des futurs diplômés.

2. Le seul INES offrant une formation en langues et cultures populaires a été créée à Tlemcen, alors que quatre ans avant dans la région de Kabylie les étudiants grévistes avaient demandés la prise en compte des spécificités berbères et plus largement la reconnaissance de la dimension culturelle régionale dans le schéma de développement socio-économique.

3. Sur le plan macro-économique la réforme a été également décevante. Une étude de la Banque mondiale (1987) avait estimé que « *les programmes exposés dans les divers plans de développement ont été entravés par le nombre insuffisant de travailleurs instruits/qualifiés (…) Les déficits demeurent élevés malgré l'expansion très sensible et la gamme de compétences plus variée du système au cours de la dernière période du Plan ainsi que le renforcement continu prévu au cours du nouveau Plan. Le développement des ressources humaines reste donc un élément essentiel de l'effort entrepris pour réaliser le plan et les aspirations nationales* » (p 177).

En partant de ce constat de déficit en cadres et en prenant pour base le plan quinquennal 1984-1989, la Banque mondiale (op. cit.) avait proposé des estimations des besoins en main d'œuvre qualifiée pour tout niveau de sortie, ventilés par niveaux et secteurs d'activités économique et sociale, comme l'indique les **tableau 6** et **tableau 7** :

Secteurs 1/	Niveau 6	Niveau 5	Niveau 4	Niveau 3/2	Total des besoins	Situation de l'emploi 12/31/84	Situation de l'emploi 12/31/89
			2/				
(a)	5.500	5.500	12.000	68.000	91.000	93.100	184.100
(b)	11.000	42.000	13.700	56.300	123.000	375.000	498.000
(c)	15.500	38.000	38.500	116.000	20.800	226.700	434.700
(d)	18.000	33.700	47.300	117.000	216.000	281.500	497.500
(e)	33.800	55.000	52.700	68.500	210.000	604.500	814.500
Total	83.800	174.200	164.200	425.800	848.000	1.580.800	2.428.800

1/ Les secteurs comprennent : l'agriculture (a), l'industrie (b), la construction (c), les services (d) et l'administration (e)

2/ Les niveaux comprennent:
les cadres (diplôme universitaire ou équivalent) - 6
les cadres techniques supérieurs (établisements postsecondaires) - 5
les cadres techniques moyens (diplômés du niveau secondaire) - 4
personnel qualifié (diplômés des centres de formation professionnelle) - 3
personnel semi-qualifié (ceux qui quittent l'école avec un an ou deux de formation au-delà du niveau primaire) - 2

Tableau 6 : Besoins en main-d'œuvre qualifiée 1985-89 et Total des effectifs de main-d'œuvre qualifiée (Source : Banque mondiale, 1987 : 177).

Le **tableau 6** prévisionnel fait ressortir des besoins en main d'œuvre qualifiée pour tous les niveaux de formation, parmi lesquels les niveaux 5 et 6 représentaient 258 000 cadres, soit plus de 30% du total des besoins.

ESTIMATION DE LA DEMANDE EN MAIN D'OEUVRE QUALIFIEE
ET SORTIES DU SYSTEME EDUCATIF

	Besoins Nouveaux 1985-89	Previsions de Sorties	Ecarts
Niveau 6 Cadres Superieurs	83,800	77,000	(6,800)
	DONT		
Ingenieurs	32,200	10,000 1/	(22,200)
Ing. Agronomes et Forestiers	2,500	1,600	(900)
Veterinaires	700	600	(100)
Architectes etc.	3,400	1,000	(2,400)
Juristes	3,200	3,500	+300
Medecins	10,000	7,700	(2,300)
Dentistes	3,000	2,300	(700)
Pharmaciens	1,600	1,500	(100)
Niveau 5 Techniciens Superieurs	174,200	83,000	(91,200)
	DONT		
Agriculture	5,000	1,800	(3,200)
Technologie	70,000 1/	10,000	(60,000)
Sante	25,000 1/	18,000	(70,000)
Enseignants (PEM) et Formateurs	49,000	44,000	(5,000)

Tableau 7 : Besoins et prévisions de sorties de diplômés (niveaux 5 et 6) 1985-1989 (Source : Banque mondiale, 1987 : 311).

Les prévisions du plan 1985-1989 (**Tableau 7**) étaient importantes et annonçaient des déficits quasiment dans toutes les filières – excepté la filière juridique. Elles laissaient apparaitre l'ampleur des moyens qui allaient être mobilisés pour y arriver. Cependant, dès le début des années 1980, vont intervenir des réajustements de la politique économique et une disparition même de la politique de planification.

Ces deux changements majeurs n'arrêteront pas pour autant la croissance quantitative du secteur d'enseignement supérieur – i.e. ouverture tous azimut de centres universitaires et d'universités sur tout le territoire sans l'encadrement nécessaire, sans véritable prise en charge des besoins précis des territoires d'implantation – et conduisent à se poser des questions, en particulier celle de la qualité des formations dans ces nouvelles structures sous-encadrées et celle des débouchés pour les nouveaux diplômés.

5. Un projet mort-né : l'autonomie des universités

Signe des temps également, en 1989-1990 dans son projet de réforme dit « autonomie de l'Université » (Cf. Ali Rachedi, 2006), le nouveau Ministre Délégué aux Universités va porter un diagnostic très négatif sur la RES et la carte universitaire, en établissant un lien de cause à effet entre qualité de l'enseignement et augmentation des demandeurs d'emploi parmi les diplômés. Ainsi, « *la baisse considérable de la qualité de la formation, ajoutée à la crise économique, aura pour conséquence un chômage massif des diplômés de l'enseignement supérieur atteignant déjà plusieurs dizaines de milliers en 1990* » (Ali-Rachedi, op. cit., p 2).

Dans le contexte de la libéralisation économique, son projet d'« autonomie de l'université » avait deux objectifs, notamment « *mettre l'université en conformité avec les exigences de la transition démocratique et former les compétences destinées à évoluer dans une économie de marché* » (Ibid.). Mais n'ayant bénéficié ni de conditions politiques ni de conditions économiques favorables – ni même de conditions d'encadrement scientifique suffisamment dense pour prétendre faire des projets pour l'environnement économique et diversifier les sources de financement des universités -, ce texte de réforme sera finalement retiré. En outre, sur un plan psychosocial, il avait cristallisé contre lui toutes les frustrations accumulées depuis de nombreuses années et les peurs politiques nées après la répression violente des révoltes juvéniles d'octobre 1988.

En mettant l'accent sur l'absence d'un nouveau cap politique pour la société, le diagnostic de Mustapha Chérif, nouveau « Ministre aux Universités », sera encore plus sévère que celui d'Ali Rachedi (op. cit.) et visera d'abord le rétablissement des normes universitaires et l'ouverture de « perspectives » et du « champ de la réflexion ».

« *D'abord réforme, cela signifie qu'il y a un constat de carence. Il se trouve que tout le système éducatif et de l'enseignement ne répond pas au besoin de la société. Les universités, il est facile de la constater, n'assument plus leur fonction depuis au moins deux décennies dans notre pays. S'il y a un vide culturel, nous avons notre responsabilité. S'il y a confusion des valeurs, nous avons notre responsabilité. S'il y a absence de projet de société clair et cohérent, nous avons notre responsabilité. Les établissements de savoir assument de moins en moins leur rôle. C'est un constat. A partir de là la réforme devient une nécessité impérieuse. Cependant, il faut prendre conscience qu'une seule partie ne peut rien faire ; que l'ensemble des parties qui composent la communauté universitaire prennent conscience que ce n'est pas une question simplement matérielle, ni une question de normes réglementaires. C'est d'abord une question de prise de conscience. (...) Quelle politique universitaire allons-nous faire ? Personne ne se fait d'illusions, ce n'est pas en quelques semaines ou quelques mois que l'on pourra résoudre les immenses problèmes et défis auxquels nous faisons face, mais le devoir d'un gouvernement et d'un ministre de l'enseignement supérieur, c'est premièrement de rétablir les normes liées à l'éthique et à la déontologie universitaire. (...) Deuxième élément (...) ouvrir des perspectives, ouvrir le champ de la réflexion. C'est mon objectif* » (M. Chérif, 1990).

Les intentions n'étaient pas contestées mais pas plus que son prédécesseur, le nouveau Ministre aux Universités ne semble pas avoir amené plus de projets fédérateurs pour l'Université. Dans sa gestion de l'urgence, les titularisations et nominations qu'il a signé ont inauguré voire exacerbé d'importantes luttes catégorielles dans une institution de plus en plus politisée mais manquant justement de projet de réforme de long terme.

« *Cette année encore,* écrit un universitaire*, l'Université a occupé, et de plein droit, le devant de la scène. Le mouvement enseignant très large qui s'est développé exprime à la fois le profond malaise que continue de générer la situation de statut quo et la dégradation de la situation socioprofessionnelle. L'autre caractéristique du mouvement est qu'il tente de poser la question de l'avenir de l'Université et l'urgence des changements de nature à résoudre la crise et engager la construction d'une Université capable de réaliser les tâches qu'exige d'elle la société* » (T. Abada, *Alger Républicain* du 4 décembre 1991).

Au niveau politique, l'officialisation du multipartisme a été rendu possible par un ensemble de facteurs nés après les révoltes sociales et juvéniles d'octobre 1988 et l'inscription de ce changement dans la constitution par voie référendaire en 1989. Cependant, malgré tous les espoirs politiques que ce multipartisme avait suscité dans la société, la transition démocratique a été bloquée en juin 1992 – à travers l'annulation du processus électoral - par un groupe de hauts responsables militaires et civils, ce qui a été à l'origine d'une période relativement longue d'affrontements violents (Cf. Chapitre IV). C'est seulement à la fin de celle-ci que sera annoncé et mis en application au début des années 2000 le projet de réformes pour l'éducation nationale en général et l'enseignement supérieur et la recherche en particulier.

III. CONSTRUCTION D'UN NOUVEAU DOMAINE D'ACTION PUBLIQUE

Depuis plusieurs années l'Etat fait face à un problème qu'il a probablement lui-même contribué à amplifier par la massification scolaire et surtout par une politique dite de « non-chômage » développée depuis les années 1960 et 1970. En effet, cette politique a été longtemps motivée par une double posture : l'une sociale avec l'objectif de lutter contre la pauvreté et l'autre populiste – « à chacun son dû » et/ou à chacun une occupation - qui s'est traduite par des mesures en faveur de l'emploi sans véritable contrepartie productive quel que soit le niveau de l'emploi occupé.

Dans ce chapitre nous examinons d'abord la politique et les dispositifs d'emploi développés depuis plusieurs années ainsi que leurs résultats en matière d'insertion professionnelle des jeunes et ensuite nous donnons les principales caractéristiques de six parcours d'étudiants et diplômés – trois issus du domaine des sciences et techniques et trois des Lettres et SHS - pour illustrer la diversité des situations et surtout le décalage existant entre les aspirations et parfois les dures réalités socioprofessionnelles auxquelles les jeunes sont confrontées.

1. *Une logique de placement et d'insertion sociale*

Selon Chikhi (1989), dans les rapports de l'Etat à la société le populisme et l'égalitarisme empêchent l'émancipation de la société. Le populisme (d'Etat) a pour fonction de « *limiter les tendances au questionnement et aux interrogations critiques inhérentes à la modernité d'une part et à freiner la structuration d'autres courants politiques d'autre part. Le second moyen a trait à l'égalitarisme ouvrier et populaire qui, en épuisant le monde des valeurs et le sens de l'existence sociale, a agi comme un frein à la construction d'une société fondée sur la diversité et les libertés* » (p 178).

Les répercussions sur le rapport au travail, sur la société en général et en particulier la productivité en entreprise sont considérables. « *Assurés de l'emploi, le cadre gestionnaire et l'ouvrier élaborent des stratégies individuelles de défense du pouvoir d'achat à l'intérieur et à l'extérieur de l'entreprise. Le cadre déploie sa stratégie à l'intérieur, en tentant d'arracher quelques «acquis» : logement, voiture de service, bons d'essence, diverses primes, voyages à l'étranger, etc. L'ouvrier déploie la sienne à l'extérieur de l'entreprise, imposant de faibles cadences de travail pour préserver son énergie afin d'accomplir des heures supplémentaires (…), ou encore pour affronter les problèmes d'approvisionnement en produits alimentaires et en eau. Le dynamisme des cadres et ouvriers n'est pas mis au service de l'entreprise qui, de toute façon, n'a pas les moyens juridiques et financiers pour récompenser les membres du personnel qui se seront*

distingués dans une tâche particulière. Si par une initiative personnelle, le directeur venait à récompenser un travailleur, aussitôt l'ensemble du personnel revendiquerait la gratification accordée. Cette situation explique l'irresponsabilité et le tassement par le bas de la productivité » (Lahouari Addi, 1991 : 5).

Ayant connu ses heures de gloire à l'époque de l'industrialisation massive et du socialisme, cette politique semble reconduite dans le cadre de la désindustrialisation et la libéralisation économique commencées à la fin des années 1980. La différence entre les deux périodes est qu'actuellement les emplois proposés le sont en grande partie dans le secteur privé[73], nettement moins durables, moins qualifiés et le chômage des diplômés s'installe dans la durée. En outre, ces emplois semblent reposer beaucoup plus sur une logique de placement et d'insertion sociale que sur une logique de qualification et de professionnalisation.

Développée en particulier par l'Etat depuis plusieurs années, la logique d'insertion sociale vise à attribuer une activité ou une occupation quelconque qui n'est pas toujours en rapport avec la qualification et/ou les compétences du demandeur d'emploi. Cette activité, souvent limitée dans le temps et ne débouchant pas obligatoirement sur un emploi permanent, permet d'apaiser le climat social, de réduire la pression politique après une réduction des chiffres du chômage et contribue au déclassement social.

Ainsi, si l'Etat ne manque pas d'investir financièrement dans une très grande variété de dispositifs d'insertion – dont beaucoup s'inspirent de dispositifs déjà testés en France - les résultats restent très largement en deçà des espérances de la société et surtout ne répondent pas aux attentes des demandeurs d'emploi en général et des jeunes en particulier. Finalement, l'investissement étatique dans ces créations de postes se fait sans rapport direct ou indirect avec les réformes actuelles de l'enseignement supérieur.

2. Des mesures d'accompagnement des effets du PAS

Le chômage massif des jeunes[74] apparait en 1987, soit peu de temps après la deuxième crise pétrolière de 1986 et le ralentissement des investissements industriels consécutifs au changement d'orientation économiques de l'Etat (Musette, 2011 et 2014). Mais ce sont surtout les révoltes sociales d'octobre 1988 qui vont être le déclencheur d'une série de mesures autour de l'emploi tendant à atténuer également les effets de la Politique

[73] En 1987 le secteur public absorbait 88,9 % de la main d'œuvre, contre 34,4 % en 2010 (Source : Hamouda Nacer-Eddine, 2011, *Arab youth unemployment the case of Algeria, données statistiques*, PPS, CREAD – 2011).

[74] Il y avait 650 000 jeunes chômeurs de 15 à 24 ans, soit 60% du total en 1987. Comparativement, au Maroc, les jeunes de moins de 30 ans représentaient 73,4% des demandeurs d'emploi (642 000 personnes en 1982), tandis qu'en Tunisie, la proportion des 18-25 ans au chômage s'élevait à 58,3% en 1984 (source : Lahlou, 1991 : 487).

d'Ajustement Structurel, notamment les restructurations[75] des entreprises publiques et les compressions d'effectifs.

Cette série de mesures s'est dessinée autour de quelques grands axes de différentes natures - législative, financière, pédagogique, etc.-, prise en charge par des organismes créés dans les années 1990, à savoir la Caisse Nationale d'Assurance Chômage (CNAC en 1994), l'Agence de Développement Social (ADS) et l'Agence Nationale de Soutien à l'Emploi des Jeunes (ANSEJ en 1996) :

- Une législation du travail consacrant la gestion concurrentielle de la main d'œuvre, la flexibilité et la mobilité du travail ;
- Des aides à la création d'activités ;
- Des programmes d'emplois temporaires ;
- Une mise en place de programmes de formation – reconversion pour améliorer l'employabilité ;
- Et des dispositifs d'assurance chômage, de retraite anticipée et de départ volontaire indemnisé.

Dix ans après ces premières mesures, au lieu de baisser, le chômage a augmenté et devient structurel. En effet, en 1997, le taux de chômage global atteint 29,5% dont 70% ont moins de trente ans et 75% sont primo-demandeurs d'emploi (Cnes, 2002 : 20). L'Agence Nationale pour l'Emploi (ANEM) est créée en 1998 pour gérer les demandeurs d'emploi et l'Agence Nationale de Gestion du Microcrédit (ANGEM) pour compléter les actions sociales de l'ADS.

3. Une nouvelle politique avec un financement public massif

Mais l'approfondissement de la crise conduit le gouvernement dès l'an 2000 à mettre en place des programmes macro-économiques de relance, sous la forme de trois plans

[75] Selon le Conseil National Economique et Social « 514.000 travailleurs ont perdu leur emploi dans le cadre des opérations de restructuration et de mise en œuvre des plans de redressement des entreprises » (CNES, 2002 : 16).

successifs destinés en particulier à atténuer les effets négatifs du PAS, à relancer l'économie et plus particulièrement à lutter contre le chômage :

- Le Plan de Soutien à la Relance Economique pour le quinquennat 2000-2004 (PSRE), doté d'un budget de 7 milliards USD (**Source** : BAFD/OCDE, 2003);
- Le Plan Complémentaire de Soutien à la Croissance sur la période 2005-2009 (PCSC) d'un montant de 155 milliards USD (**Source** : Souiah, 2011);
- Enfin le programme de développement quinquennal 2010-2014, doté d'un budget de 286 milliards USD (**Source** : Souiah, 2011) dont 5 milliards destinés à la création de 3 millions d'emplois - dont 1,5 million au titre des programmes publics de soutien à l'emploi - et 200.000 nouvelles PME-PMI selon les projections du Ministère du Travail.

Dans le cadre du second plan va s'ébaucher en 2008 une Politique Nationale de l'Emploi et de lutte contre le Chômage (PNEC), selon une « *approche économique* » avec l'objectif d'atteindre un taux de chômage inférieur à 10% à l'horizon 2009-2010 et à moins de 9% pour la période 2011-2013. Pour ce faire, différentes mesures ont été développées essentiellement par le Ministère du travail (MTESS) et le Ministère de la solidarité (MSNF) (**Figure 2**).

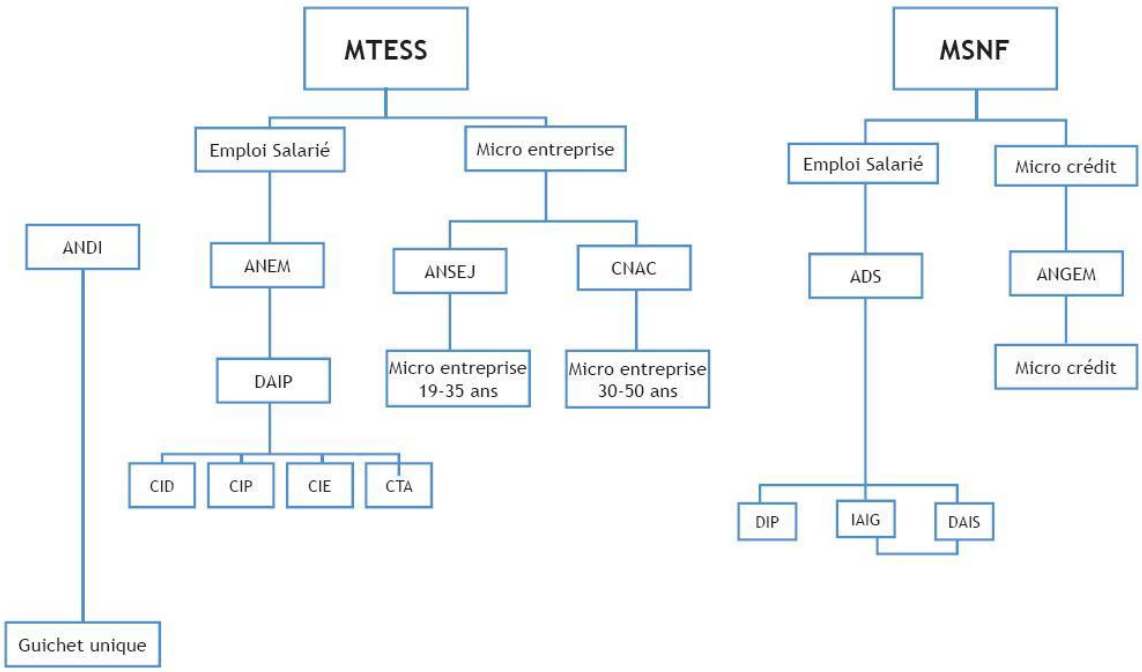


Figure 2 : Dispositifs publics pour l'emploi en Algérie (Source : Mohamed-Méziane, 2011 : 10).

Certaines mesures sont plus actives en ce qu'elles favorisent la création et/ou le retour à l'emploi et d'autres, plus passives, qui consistent à indemniser les salariés suite à une perte d'emploi et/ou à garantir un revenu décent. Parmi les mesures actives, on relève l'aide à la création d'entreprises ou à l'auto emploi, l'insertion professionnelle à travers des CDD ou des emplois d'attente et l'aide à l'amélioration de l'employabilité à travers la formation-reconversion et l'aide à la recherche d'emploi.

Parmi les mesures passives, il y a les prestations versées durant les périodes de chômage par la Caisse Nationale d'Assurance Chômage - suite à un licenciement économique - et les allocations entrant dans le cadre du « filet social » versées par l'ADS : l'Allocation Forfaitaire de Solidarité (AFS) destinée aux personnes sans revenu ou inaptes au travail et non couvertes par d'autres programmes d'assistance sociale et l'Indemnité pour Activité d'Intérêt Général (IAIG), allouée aux membres de familles sans revenu, qui participent effectivement à des activités d'intérêt général.

L'ADS gère en outre tout un programme[76] de développement social grâce aux financements de micro-entreprises[77] et d'emplois, notamment les Emplois Saisonniers d'Initiative Locale (ESIL)[78] et le programme des Contrats de Pré-Emploi (CPE). L'ESIL fait partie du Dispositif d'Insertion Professionnelle des Jeunes (DIPJ), destiné en particulier aux primo-demandeurs d'emploi peu qualifiés et âgés de 19 à 30 ans. En revanche, le programme des CPE s'adresse spécifiquement aux jeunes diplômés de l'enseignement supérieur et techniciens supérieurs issus des instituts nationaux de formation. Il vise l'insertion professionnelle par l'acquisition d'une expérience professionnelle tout en permettant aux entreprises et administrations de bénéficier d'un encadrement. Le principe repose sur la prise en charge de la rémunération des jeunes diplômés recrutés par des employeurs publics ou privés pendant une année pouvant être prorogée de six mois au maximum.

Les dispositifs[79] relevant du MTESS sont en principe orientés vers l'économie et constituent donc un appui actif au développement du salariat et de l'entrepreneuriat. Ils sont gérés par l'Agence Nationale de l'Emploi (ANEM), l'ANSEJ et la CNAC.

---

[76] Le coût global des dispositifs de l'ADS a été estimé en 2007 à quarante huit milliards cinq cent quarante millions de dinars (48,54 milliards de DA), auquel il faut ajouter six milliards quatre cent soixante dix millions de dinars (6,47 milliards de DA) pour les programmes de l'aide sociale du MSNF (source : www.ads.dz, en ligne : http://umc.edu.dz/vf/autre/develop07/ADS%20(D)/francais/moukadimat.htm, consulté le 29 octobre 2013).

[77] Cette activité relève des attributions de l'Agence Nationale de Gestion du Micro crédit (ANGEM) et consiste à dégager des microcrédits (de 100 000 DA à 1 million de DA) en faveur des jeunes de plus de 18 ans.

[78] Ce dispositif est destiné à insérer des jeunes (moins de 30 ans) demandeurs d'emploi sans qualification dans des emplois temporaires, notamment dans des travaux ou des services d'utilité publique. Il a également existé jusqu'en 2000 un programme complémentaire dit de Travaux d'Utilité Publique à Haute Intensité de Main d'Œuvre (TUP-HIMO) qui avait pour objectifs d'insérer socialement par des emplois temporaires à travers des chantiers d'entretien et de maintenance d'infrastructures locales et d'accompagner des jeunes demandeurs d'emploi vers l'autonomie au moyen de création de micro-activités à forte valeur ajoutée socio-économique. Entre autres des problèmes d'encadrement sont à l'origine de son arrêt.

[79] Voulant également attirer des capitaux nationaux et étrangers, les pouvoirs publics ont mis en place d'autres mesures incitatives, gérées par l'Agence Nationale de Développement de l'Investissement (ANDI) qui accompagne et soutient les investisseurs par des avantages fiscaux (exonération et réduction des impôts

L'ANEM s'occupe de l'intermédiation sur le marché du travail et a la responsabilité du Dispositif d'Aide à l'Insertion Professionnelle (DAIP) mis en place en 2008 en direction des demandeurs d'emploi âgés de 18 à 35 ans. Ce dispositif est basé sur trois contrats destinés chacun à une catégorie de demandeurs d'emploi, à savoir :

- Le Contrat d'Insertion des Diplômés (CID) : pour les primo demandeurs d'emploi, diplômés de l'enseignement supérieur et techniciens supérieur ;
- Le Contrat d'Insertion Professionnelle (CIP) : pour les jeunes sortant du cycle secondaire, des centres de formation professionnelle ou ayant suivi un stage d'apprentissage ;
- Le Contrat de Formation-Insertion (CFI) : pour jeunes demandeurs d'emploi n'ayant ni formation ni qualification.

Pour favoriser le recrutement des demandeurs d'emploi, ces trois contrats sont complétés par un soutien de l'Etat aux employeurs qui se traduit par un Contrat de Travail Aidé (CTA), dans le cas où le jeune bénéficie d'un recrutement à l'issue de la période d'insertion. La contribution est dégressive : pendant une durée de cinq ans pour les diplômés et d'une année seulement pour les deux autres contrats.

L'Agence Nationale de Soutien à l'Emploi des Jeunes (ANSEJ) est spécialisée dans le financement de micro-entreprises – i.e. prêts non rémunérés ou à des taux bonifiés - en faveur de promoteurs de la tranche d'âge 19-35 ans et dont le seuil de l'investissement est fixé à 10 millions de DA. La limite d'âge est repoussée à 40 ans pour le gérant si le projet génère 3 emplois au total. La CNAC quant à elle intervient dans le financement des projets de création d'entreprises pour les personnes de 35-50 ans dont le montant de l'investissement est plafonné à 5 millions de DA.

Mais, depuis 2010, les missions de la CNAC ont été élargies au soutien à l'extension d'activités existantes. Les financements d'investissement s'élèvent à 10 millions de DA, alloués sous plusieurs formes : prêt non rémunéré et prêt à taux bonifié, un fonds de caution mutuelle couvrant 70% des créances restants dues envers la banque. La CNAC développe enfin des programmes destinés à accompagner les travailleurs ayant perdu leurs emplois, par le biais des formations reconversion, des Centres de Recherche d'Emploi (CRE), des Centres d'Aide au Travail Indépendant (CATI) et de l'aide préventive aux entreprises en difficulté (AED).

---

et taxes) et un accompagnement des créations et expansions d'activités à travers des fonds de garanties et au soutien aux PME (Source : http://www.andi.dz/index.php/fr/missions-de-l-andi, consulté le 29 octobre 2013).

4. D'importantes réalisations, mais des emplois non durables

Le premier bilan dressé par le MTESS (2008) est jugé globalement positif : de 1999 à 2007, ce sont au total 2 265 528 emplois créés pour un coût de 150 milliards DA (1,5 Md d'euros). Entre 2008 et 2012, les trois contrats du DAIP, c'est-à-dire le CID, le CIP et le CFI, gérés par l'ANEM, ont permis de créer 1 671 858 emplois dont 71% dans le secteur privé (source : MTESS, 2013).

En outre, 11.013 jeunes ont bénéficié de formations dans divers domaines d'activité mais à peine 21% d'entre eux ont pu être recrutés à l'issue de ces formations. En 2011, le MTESS a créé 1.538.235 emplois dont 48 784 pour les diplômés dans le cadre du PID (ex CPE) et 660.810 dans le cadre du DAIP, c'est-à-dire avec CIP, CID et CFI, parmi lesquels 269.746 diplômés bénéficiaires grâce au CID (Source : Premier Ministre, 2012). En 2012, le DAIP a permis l'insertion de 31,3% de jeunes universitaires et 39,4% de jeunes provenant de la formation professionnelle et du cycle secondaire.

Dans le cadre du filet social, sur la période 2001-2011, les programmes ont engendré 3.270.433 emplois, dont 371 598 avec la Prime Insertion des Diplômés ou PID (ex. CPE). Cependant, ces d'emplois sont dit d'attente pour des publics défavorisés et dont la finalité est plus sociale qu'économique.

Sur le plan de la création d'activités, sur la période 2008-2011, l'ANSEJ et la CNAC ont réalisés dans l'ensemble leurs objectifs (101%). Précisément, l'ANSEJ a financé 96 472 projets pour 254 636 emplois, tandis que la CNAC en a financé 32 605 projets qui ont généré 67 094 emplois, respectivement 98% et 118% des objectifs réalisés (Source : Benhabib, 2013).

Sur une période plus longue 2007-2013, l'ANSEJ a soutenu 292 186 projets – portés à 90% par des hommes - pour 710 788 emplois créés dont la plus grande part (62%) est revenue au secteur des services comme l'indique le **Tableau 8** :

Secteurs	Au 31/12/2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total général
AGRICULTURE ET PECHE	10.668	814	1.467	2.222	3.686	6.705	8.225	33.787
ARTISANAT	13.380	1.881	3.455	3.264	3.559	5.438	4.900	35.877
BTPH	4.013	933	2.078	2.794	3.672	4.375	4.347	22.212
INDUSTRIE ET MAINTENANCE	6.333	1.247	1.685	1.542	2.118	3.301	3.333	19.559
SERVICES	51.986	5.759	12.163	12.819	29.797	45.993	22.234	180.751
Total général	**86.380**	**10.634**	**20.848**	**22.641**	**42.832**	**65.812**	**43.039**	**292.186**

Tableau 8 : Évolution des projets financés par l'ANSEJ par secteur d'activité et par année (Source : ANSEJ, voir http://www.ansej.org.dz/ansej , consulté en janvier 2015).

A l'occasion de l'ouverture du Salon national de l'emploi 2015, le directeur de l'ANEM a estimé que les jeunes ont créés plus de 430 000 entreprises en dix ans dans le cadre des deux dispositifs l'ANSEJ (19-30 ans) et CNAC (30 à 50 ans). L'objectif pour 2015 serait d'atteindre les 500 000 entreprises, ce qui donnerait une moyenne annuelle de 40 000 PME créées (Source : *El Watan Etudiant* du 10/4/2015).

S'agissant de l'insertion des diplômés spécifiquement, le ministre du travail avait indiqué que depuis 2008, 1 750 000 jeunes ont bénéficié du DAIP dont 10 % (soit 170 000 jeunes) de CDI (Source : *El Watan* du 27/11/2013). Ce qui semble confirmer que les objectifs quantitatifs du gouvernement sont réalisés à environ 80%. Conformément aux prévisions ministérielles, les chiffres officiels donnent effectivement une baisse significative et continue du taux de chômage[80], c'est-à-dire de 29.8% en 2000 à 10% en 2010, 9.96% en 2011 et 9,8% en 2013.

Ainsi, le plan de consolidation de soutien à la croissance sur la période 2004-2009 a significativement contribué à cette baisse du taux de chômage. Cependant, dans le contexte politique et économique local, on peut se demander si cette baisse n'est pas aussi le produit d'une construction statistique. En effet, à partir de l'année 2004, l'ONS utilise les définitions recommandées par le BIT pour le décompte du chômage à travers ses enquêtes. De ce fait, il y a minoration du taux de chômage puisque sont exclus du chiffre des demandeurs d'emploi ceux qui ont exercé au moins une heure durant la semaine de référence de l'enquête, ainsi que ceux qui ne recherchent pas un travail, sans se soucier s'il pouvait s'agir de demandeurs d'emploi découragés ou n'ayant plus les moyens de rechercher un emploi. A l'inverse, sont inclus dans la population occupée, les demandeurs d'emploi qui ont exercé une activité d'au moins une heure lors de la semaine de référence de l'enquête, les femmes au foyer, étudiants et tous les autres inactifs qui ont déclaré une quelconque activité rémunérée.

Le **Tableau 9** indique d'importantes variations selon le niveau d'instruction et selon le sexe : sur un marché du travail caractérisé toujours par une faible « réactivité au progrès et à l'innovation technologique » (Charmes et Musette, 2002), les catégories, « Sans instruction » et « Aucun diplôme », dans la colonne « Masculin », sont beaucoup moins concernées par le chômage que les catégories « Supérieur » ou « Diplômé de l'enseignement supérieur ».

[80] Les chiffres donnés par le FMI (2014) sont : 9,8% en 2013, 9,4% en 2014 et 9,0% en 2015.

	Masculin	Féminin	Total
Niveau d'instruction			
Sans instruction	2,2	5,5	2,7
Primaire	6,4	9,7	6,7
Moyen	10,4	17,3	11,1
Secondaire	7,9	16,0	9,7
Supérieur	9,4	19,2	14,0
Diplôme obtenu			
Aucun diplôme	7,5	12,5	8,1
Diplômé de la formation professionnelle	10,7	17,9	12,3
Diplômé de l'enseignement supérieur	9,7	19,1	14,3
Total	**8,3**	**16,3**	**9,8**

Tableau 9 : Taux de chômage selon le niveau d'instruction (Source : ONS, 2013).

S'il y a effectivement beaucoup d'emplois et d'entreprises créés, en revanche la durabilité[81] de ceux-ci ne manque pas d'interroger. Les contrats durent 2 ans et sont renouvelables un an et le taux de mortalité des entreprises créées[82] semble plutôt élevé : à titre d'exemple, Boudia et Benachenou (2010) ont estimé à plus de 65% le taux de mortalité des entreprises financées par l'ANSEJ à Tlemcen entre 1997 et 2007. D'où de nouvelles mesures qui tendent à améliorer la viabilité des entreprises en exigeant du jeune promoteur un diplôme en rapport avec le projet présenté et une formation en gestion d'entreprise d'une dizaine de jours.

D'autre part, dans les emplois subventionnés par l'Etat la rémunération n'est pas très motivante et contribue plutôt à un déclassement social. Ainsi, on peut même trouver des médecins employés dans le cadre du dispositif d'insertion professionnelle des diplômés universitaires et payés à 15 000 DA, soit environ 160 euros par mois (Cf. *El Watan Economie* du 12/02/2014).

Enfin, les taux de chômage restent encore élevés chez les jeunes : 24,8% pour les 16-24 ans au total et près de 37% pour les filles, contre 22,4% pour les garçons (Voir **Tableau 10)** (ONS, 2014).

[81] Les salariés permanents qui représentaient 63,20% de l'emploi total en 1987 ne représentent plus que 33,4% en 2010. En vingt ans les effectifs des salariés permanents ont peu évolués : 2.615.00 en 1987, contre 2.909.000 en 2007. En 2010, ils atteignent 3.208.000 (Source : ONS, 2007). En revanche, la proportion des salariés non permanents ou à statut précaire atteint prés de 33%, (soit 3.250.000) en 2010 alors qu'elle n'était que de 16% en 1987. En outre, cette précarisation est aggravée par le caractère informel des emplois : d'après l'enquête de l'ONS de 2007 (op. cit.), plus de 49% des occupés ne sont pas immatriculés à la sécurité sociale, contre 31% en 1992.

[82] Depuis peu le MTESS (2014) en collaboration avec UNITAR, propose aux jeunes entrepreneurs un programme dit IBTIKARI de « Formation et Accompagnement à l'Entrepreneuriat des Jeunes Diplômés en Algérie » (Voir en ligne : https://www.unitar.org/ksi/fr/le-programme-ibtikari, consulté le 12/01/2015).

	Masculin	Féminin	Total
Taux de participation à la force de travail (taux d'activité)			
15 ans et plus	**66,3**	**16,3**	**41,5**
15-24 ans	42,3	8,7	25,7
25-54 ans	89,4	23,6	56,3
25-34 ans	89,4	30,5	60,8
35-54 ans	89,3	18,8	52,9
15-59 ans	74,0	18,3	46,2
60 ans et +	16,6	1,8	9,6
55-59 ans	62,5	6,2	34,8
55-64 ans	47,6	4,9	27,2
65 ans & +	8,9	1,0	5,1
Ratio emploi population			
15 ans et +	**60,5**	**14,0**	**37,5**
15-24 ans	32,8	5,5	19,3
25 ans et plus	69,9	16,9	43,5
Structure des occupés selon le nombre d'heures habituellement travaillé par semaine			
Moins de 25 heures	7,0	23,9	10,2
25 à 34 heures	10,0	15,3	11,0
35 à 39 heures	7,5	8,8	7,7
40 à 48 heures	51,1	46,7	50,3
49 à 59 heures	10,8	3,2	9,4
60 heures et plus	11,9	2,0	10,1
50 heures et plus	**22,0**	**5,0**	**18,8**
Taux de chômage			
Ensemble	**8,8**	**14,2**	**9,8**
Jeunes (16-24 ans)	22,4	36,7	24,8
Adultes (25 ans et +)	6,1	10,8	7,1
Rapport entre taux de chômage des jeunes et taux de chômage des adultes	3,7	3,4	3,5
Proportion des jeunes chômeurs sur le total des chômeurs	41,2	34,2	39,3
Proportion des jeunes chômeurs sur le total des jeunes (15-24 ans)	9,5	3,2	6,4
Taux de chômage de longue durée	6,0	8,9	6,6
Incidence du chômage de longue durée	66,8	58,7	64,5
% des jeunes 15-24 ans ni dans la force de travail ni scolarisés	**13,3**	**35,8**	**24,4**

Tableau 10 : Indicateurs clés du marché du travail en Algérie (Source : ONS, 2014).

Pour les diplômés du supérieur, on note une baisse régulière du taux de chômage puisqu'il est passé de 21,4% à 15,2% entre 2010 et 2012, 14,3% en 2013 et 13% en avril 2014 (Source : ONS, 2013 et 2014). Mais la situation socioéconomique évolue et les revendications juvéniles ne manquent pas, notamment après la chute des prix du pétrole depuis plus d'un an sur le marché international.

5. Une difficile insertion des jeunes et des contestations récurrentes

Une étude qualitative portant sur l'ensemble des dispositifs publics d'insertion (Mohamed-Meziane, 2011) classe les jeunes bénéficiaires de ces dispositifs en deux grandes catégories : dans la première, des jeunes mobilisent ce qu'il appelle « *l'insertion professionnelle imposée* » dans ces dispositifs pour gérer leur insertion sociale. Dans la seconde, au contraire, des jeunes utilisent « *l'insertion sociale* » permise par ces dispositifs pour réaliser leur insertion professionnelle.

Cette enquête montre, de manière générale, que les jeunes ayant bénéficié de ces dispositifs ont eu un cursus scolaire interrompu. Ce sont des jeunes parmi les plus fragiles socialement, avec un faible capital culturel et qui ont un rapport au marché du travail plutôt subi. De ce fait leurs motivations par rapport à ces dispositifs sont justement la préparation de l'entrée sur le marché du travail.

Parmi les obstacles évoqués, les plus lourds sont ceux liés à la création d'activités (dispositifs ANSEJ) : lourdeurs administratives, difficultés d'obtention de marchés et surtout absence de liens entre projets financés et développement local. Ce qui pourrait expliquer la situation de saturation économique – notamment dans le secteur des transports - souvent évoquée par les jeunes promoteurs.

Cela étant, les perceptions des jeunes sont hétérogènes : mêmes obligés, faute de mieux, de rentrer dans ces dispositifs, certains ont le sentiment de faire quelque chose pour eux-mêmes et d'aider leurs familles. Pour les filles, c'est la possibilité de sortir du cadre familial et d'échapper à l'autorité patriarcale.

Les dispositifs permettent également à certains d'entre eux de se concentrer sur un projet professionnel, ce qui les libèrent de la situation d'assistés. Mais d'autres trouvent ces dispositifs insuffisants et l'insertion sociale réalisée non permanente. Cette insertion est également une insertion dépourvue d'utilité économique, car l'affectation se fait dans des établissements où il n'y a pas de postes pour les jeunes. D'où le jugement selon lequel ce sont des dispositifs avec des objectifs plus politiques qu'économiques.

Pour les jeunes diplômés, ces dispositifs donnent accès au monde du travail, mais la portée est limitée du fait d'un salaire faible et d'une absence de recrutement après le contrat d'insertion. Celui-ci permet certes d'avoir une expérience professionnelle et des savoir-faire, mais son caractère provisoire devrait amener, selon les jeunes enquêtés, les autorités à introduire des améliorations.

En attendant ces améliorations, on peut observer que le gouvernement continue à mobiliser la rente pétrolière pour apaiser le climat social. En effet, confronté depuis 2011 à une contestation qui ne faiblit pas de jeunes chômeurs des wilayas du sud, le gouvernement multiplie actuellement les interventions dans plusieurs directions et à tous les niveaux : auprès des sociétés publiques pour qu'elles recrutent des jeunes, auprès d'agences et organismes publics pour le financement de micro-entreprises et également

auprès des responsables du secteur de la formation professionnelle pour l'élargissement des structures et l'ouverture de nouvelles formations.

Le bilan ministériel publié (MTESS, 2013)[83] de ces interventions fait état de résultats obtenus dans trois principaux domaines : emploi, formation et financements de création d'entreprises comme l'indique le contenu du communiqué (encadré ci-après) :

❖ ACTIVITE D'INTERMEDIATION DE L'ANEM:

- Placements réalisés : 14.228
- Placements au titre des contrats de travail aidés (CTA): 1.239

➢ TOTAL : 15.467 placements classiques.

❖ DISPOSITIF D'AIDE A L'INSERTION PROFESSIONNELLE :

- Placements (DAIP) : 13.761

❖ CREATION D'ACTIVITE (ANSEJ-CNAC):

- Nombre de projets financés : 2.854 (ANSEJ : 1.913 CNAC : 941)
- Potentiel emplois : 6.747
- Quota de 20 % de la commande publique : 23 micro-entreprises ont bénéficié de contrats de marchés publics (Tindouf, Biskra et El Oued).

❖ DEROGATIONS EXCEPTIONNELLES DES WALIS POUR LE RECRUTEMENT HORS WILAYA:

- 151 dérogations exceptionnelles pour le recrutement de 1.410 travailleurs hors wilaya.

❖ AMELIORATION DES QUALIFICATIONS DE LA MAIN D'EOUVRE LOCALE :

- Ouverture de centre de formation: 04 (trois à Laghouat et un à Ouargla)
- Nombre de formations dispensées (notamment dans les filières des hydrocarbures, hôtellerie et travaux publics et agriculture : 3 actions de formation au profit de 280 jeunes.
- Nombre de formations programmées pour septembre et octobre 2013: 20 actions de formation au profit de 2.577 jeunes.

[83] Il s'agit d'un bilan officiel relatif à la *« mise en œuvre de l'instruction n°1 du 11 mars 2013 de Monsieur le Premier Ministre relatif à la gestion de l'emploi dans les wilayas du sud (de Mars à Juillet 2013)* ».

Cependant, ce bilan ne semble pas donner satisfaction aux jeunes contestataires. Les animateurs du Comité de Défense des Droits des Chômeurs (CDDC) mettent en avant des besoins non satisfaits qui restent importants et les manifestations publiques de colère sont fréquentes - malgré les heurts avec la police. Au cours de l'un de ces regroupements à Laghouat, certains jeunes avaient même mis le feu à leurs diplômes universitaires (le 19/2/2013), probablement en signe de protestation et d'exaspération[84] mais peut-être aussi comme critique violente d'une formation universitaire qui ne leur ouvre pas la porte de l'emploi et de l'inclusion sociale.

Pour Tahar Belabès (cité dans *La Nation* du 20 septembre 2011), l'un des responsables du mouvement de jeunes chômeurs à Ouargla (sud de l'Algérie), le mouvement est né pour demander de l'emploi et dénoncer les méthodes de recrutement pratiquées dans les entreprises installées au Sud. Selon lui, le recrutement est instrumentalisé par différents responsables locaux notamment politiques pour élargir leurs bases sociales, ce qui ne met pas les citoyens sur le même pied d'égalité et contredit la réglementation en vigueur.

Dans ce contexte extrêmement tendu[85], l'un des animateurs du CDDC s'est adressé en ces termes au Premier ministre : *«Après huit ans de révolte, nous attendons, depuis novembre 2012, un commencement de mesures concrètes de la part du gouvernement, on nous a demandé de patienter, mais notre patience a atteint ses limites»* (Cité dans *El Watan* du 01/03/2013). De leur côté, les jeunes embauchés dans le cadre du pré-emploi et du filet social – dont le nombre s'élevait à 900 000 jeunes - réclament à travers des sit-in et des rassemblements publics récurrents une titularisation.

La chute des prix de pétrole observée depuis la fin de l'année 2014 a amené le gouvernement à annoncer le gel des recrutements dans la fonction publique. Mais selon les responsables de l'ANEM cette annonce du Premier ministre ne concerne pas les secteurs de l'Education nationale, de la Formation professionnelle, de la Santé et de l'Enseignement supérieur. Selon cette source, les recrutements dans le secteur économique devraient connaître une hausse de 15% en 2015 (Cf. *El Watan Economie* du 12/01/2015). Dans le même sens, le Ministre du travail a également assuré que la création d'entreprises continuera d'être soutenue en 2015 (*El-Djazaïr.com*, N° 82, janvier 2015).

A travers ce double discours politique, il semble que le chef du gouvernement veut plutôt laisser penser que la baisse des prix de pétrole a donné lieu à une réflexion et à des actions de remédiation, alors qu'à des niveaux intermédiaires la communication semble tournée vers l'apaisement et l'évitement de la contestation sociale.

[84] Le mouvement de chômeurs du Sud est né en 2004.

[85] Dans lequel la tension ne cesse de monter depuis quelques années au point de toucher même les forces de l'ordre. Ainsi on a pu observer durant deux jours des marches de protestation de la part de policiers, partis de Ghardaia pour arriver jusqu'aux portes du palais présidentiel (Alger) et qui a fait des émules à Alger, Khenchela, Contantine, etc. Les marcheurs revendiquent le départ du chef de la Direction Général de la Sûreté Nationale (DGSN) – le colonel Hamel -, une amélioration des conditions de travail et la possibilité de créer une organisation syndicale autonome (Cf. *Le Quotidien d'Oran* du 18 octobre 2014).

Néanmoins, d'après l'ANEM (op. cit.) le stock de demandeurs d'emplois est encore élevé : estimé à plus de 1,2 million dont plus de 365 000 sont universitaires (30% des demandeurs), plus de 410 000 ont un niveau d'études moyen (soit 34% des demandeurs) et plus de 250 000 ont un niveau secondaire. Les demandeurs d'emploi sans niveau d'instruction représentent seulement 7% de la demande globale.

Dans une conjoncture économique difficile, selon l'ONS (2014) le taux de diplômés demandeurs d'emploi repart à la hausse avec 16,4% (10,9% chez les hommes et 22,1% chez les femmes) au dernier trimestre de l'année 2014, après une baisse durant plusieurs années. La **Figure 3** montre que quand on a « aucun diplôme » on est nettement moins concerné par le chômage (en dessous de 10%) que ceux qui ont un niveau « universitaire » (plus de 15%) ou ceux issus de la « formation professionnelle » (entre 10 et 15%).

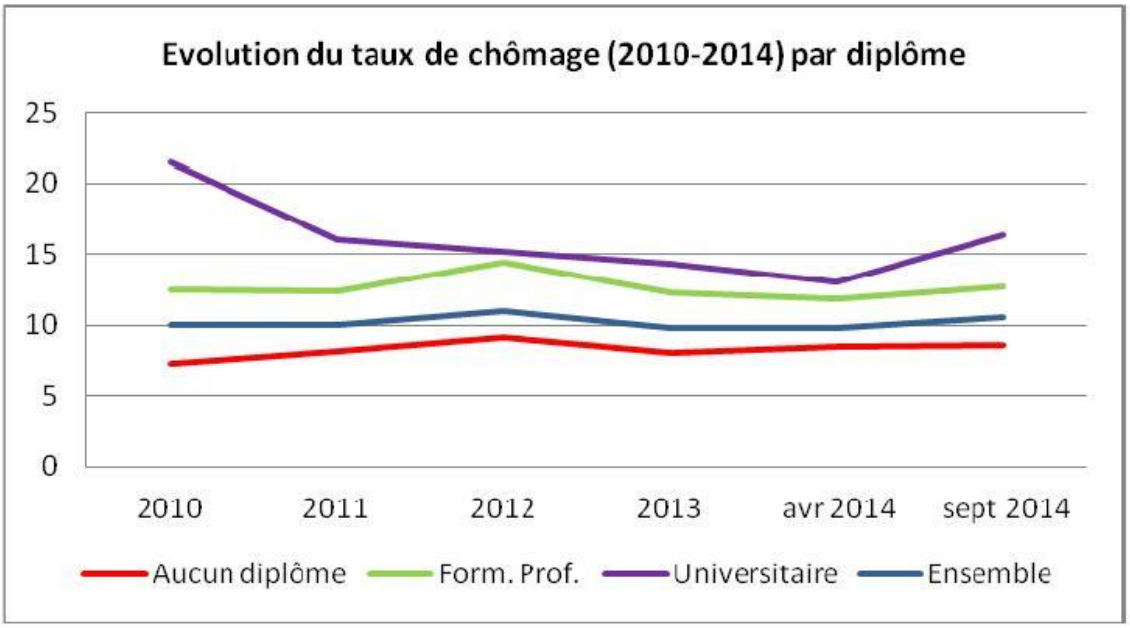


Figure 3 : Evolution du taux de demandeurs d'emploi de 2010 à 2014.
Source : ONS, septembre 2014 (http://www.ons.dz/, consulté en janvier 2015).

L'ONS ne donne pas d'explication[86] à cette augmentation du taux de demandeurs d'emploi des jeunes diplômés. Cependant, on peut faire l'hypothèse d'un effet d'une augmentation du nombre de diplômés arrivés sur le marché du travail et de la fin de certains contrats d'insertion à durée déterminée, soit un effet tout à fait prévisible du traitement conjoncturel et social du chômage des jeunes.

[86] Dans le sondage d'opinion réalisé par l'ONS (2014 : 2) dans l'industrie, on peut relever paradoxalement que près de 60 % des chefs d'entreprise du secteur public et du secteur privé estiment « le niveau de qualification du personnel insuffisant. Par ailleurs, près de 14% des premiers et près de 51% des seconds déclarent avoir trouvé des difficultés à recruter du personnel, notamment d'encadrement et de maitrise » (Voir Enquête sur la situation et les perspectives dans l'industrie. 1er trimestre 2014. En ligne : http://www.ons.dz/-Enquete-d-Opinion-.html, consulté le 20/1/2015).

Signe également de réelles difficultés d'insertion et d'un déclassement social généralisé[87] sur le marché du travail, on peut voir dans le **Tableau 11** des taux très élevés de demandeurs d'emploi, de sexe masculin et féminin, qui vont jusqu'à 86,5% qui acceptent de travailler selon différentes conditions.

	Masculin	Féminin	Total
Emploi Inférieur à ses aptitudes professionnelles	82,7	65,3	77,6
Emploi ne correspondant pas à son profil	83,1	63,6	77,4
Emploi mal rémunéré	77,5	69,8	75,2
Emploi éloigné du domicile	83,4	40,7	70,9
Emploi dans une autre wilaya	72,7	14,9	55,8
Emploi pénible ou insalubre	34,0	13,2	28,0
Emploi dans n'importe quel secteur d'activité	86,5	73,4	82,7

Tableau 11 : Taux de demandeurs d'emploi acceptant des postes de travail sous différentes conditions (en %). Source : ONS, 2014 (op. cit.).

La persistance d'un chômage élevé chez les diplômés de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle s'explique selon Musette (2013) à la fois par « *l'inadéquation des compétences* » (p 10) et l'importation par le gouvernement d'une main d'œuvre qualifiée – soit plus de 55 000 travailleurs, surtout chinois dont 26 000 dans la construction et 18 000 dans l'industrie.

L'importation de main d'œuvre pour les grands chantiers de l'Etat réduit probablement les capacités du marché de l'emploi à absorber les flux de sortants de l'enseignement supérieur. Or ces flux sont jugés trop importants par des responsables universitaires (Cf. Infra) : en 2010-2011, l'enseignement supérieur seul a formé près de 250 000 diplômés de graduation (licence), auxquels il faut ajouter 6.957 jeunes qui ont soutenu leurs Magister, Doctorat et Doctorat d'Etat.

D'autre part, la structure de l'économie algérienne demeure encore dominée par les petites et très petites entreprises – i.e. plus de 95% du tissu économique, soit environ 700 000 PME-PMI contre seulement 500 grandes entreprises de plus de 500 salariés -, et montre de faibles capacités d'absorption des flux de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle.

[87] Selon des statistiques données par le Syndicat national des praticiens de la santé publique, le secteur de la santé à lui seul emploie 30 000 personnes en contrats temporaires ou précaires, rémunérés à 10 000 DA par mois (environ 100€) (*Le Quotidien d'Oran* du 06/03/2016). Dans l'Education nationale, le Conseil des lycées d'Algérie (CLA) estime que «la stabilité du secteur est de plus en plus affectée chaque année, car plus de 30% des postes sont occupés par des contractuels, d'où la nécessité de prendre en considération ces chiffres dans l'attribution des postes budgétaires» (Cité par *El Watan* du 7/03/2016).

Une faiblesse structurelle des flux d'IDE

Un des fondements du projet de développement économique construit par le gouvernement au début des années 2000 était l'ouverture à l'international avec l'hypothèse d'une rentrée significative des IDE et pour laquelle il a mis en œuvre entre autres la réforme LMD – avec sa logique de compétences et la professionnalisation - pour former rapidement une main d'œuvre adaptable aux demandes des employeurs.

Années	Nombre de projets	%	Montant en Millions de DA	%	Emplois	%
2 002	443	1%	67 839	3%	24 092	8%
2 003	1 369	4%	235 944	9%	20 533	7%
2 004	767	2%	200 706	8%	16 446	5%
2 005	777	2%	115 639	5%	17 581	6%
2 006	1 990	6%	319 513	13%	30 463	10%
2 007	4 092	13%	351 165	14%	51 345	17%
2 008	6 375	20%	670 528	26%	51 812	17%
2 009	7 013	22%	229 017	9%	30 425	10%
2 010	3 670	11%	122 521	5%	23 462	8%
2 011	3 628	11%	156 729	6%	24 806	8%
2 012	1 880	6%	77 240	3%	8 150	3%
TOTAL	32 004	100%	2 546 840	100%	299 115	100%

Tableau 12 : Répartition des IDE par années (Source : ANDI, 2015).

En dix ans (2002-2012), les projets générés par les IDE ont été multipliés par quatre (**Tableau 12**). En revanche, le nombre d'emplois créés a connu sa plus forte hausse en 2007-2008, avec plus de 50 000 emplois, et amorcer un déclin à partir de 2009. Comparativement à l'année 2002, le nombre d'emplois est divisé par trois en 2012. En termes de valeurs financières, on note la même évolution : la plus importante valeur en 2008 (26% du total des investissements) et une chute brutale en 2012, soit 3% des investissements. Dans l'ensemble des projets d'investissement, les IDE ont représenté 1% en 2002, 22% en 2009 et seulement 6% en 2012.

Mais la part des IDE dans la création d'emplois est très faible : les 410 projets d'investissements étrangers ont générés environ 43 000 emplois, soit 14% du total. Ce sont des projets concentrés à 67% dans les régions du Nord du pays, préférentiellement dans les secteurs de l'industrie (57%) et du BTP et Habitat (38%). Après une légère hausse en 2013 - avec 1,7 milliard de dollars contre 1,5 milliard de dollars en 2012, soit

une augmentation de 13% - le rapport de la CNUCED (2014) classe l'Algérie[88] à la 13ème position en Afrique, loin derrière l'Afrique du sud (8,2 milliards de dollars), le Mozambique (6 milliards de dollars) et le Nigeria (5,6 milliards de dollars).

Ainsi, la faiblesse des IDE et les incertitudes dans la mise en œuvre de la réforme LMD, n'obligent-ils pas finalement le gouvernement à être plus interventionniste qu'il ne l'aurait souhaité politiquement et économiquement ? Dans le même sens, on peut également se demander dans quelle mesure les différents mouvements sociaux et juvéniles ne mettent-ils pas à nu les limites d'une politique sociale dépendante des cours pétroliers internationaux et non articulée à une problématique de développement économique ?

Plus précisément, en finançant des dispositifs d'insertion et des chantiers grands pourvoyeurs de main d'œuvre et d'emplois pour les jeunes et les moins jeunes, n'y a-t-il pas finalement une contradiction entre une politique sociale aux objectifs de court terme, sans liens directs avec le développement local et un système d'enseignement supérieur réformé depuis une dizaine d'années et qui devait produire des compétences répondant aux besoins locaux et des demandes exprimés par l'environnement socio-économique ? Enfin, pourquoi et comment développer des offres de formation au plus près des besoins locaux – comme le prévoit la réforme LMD – si l'insertion professionnelle des diplômés n'en dépend pas forcément, en particulier dans le contexte d'un marché du travail régulé administrativement et où même les entreprises privées sont rentières et dépendent de l'investissement public ?

6. *Six parcours d'études et d'insertion socioprofessionnelle*

L'intérêt des six parcours, relatés ici dans leurs grandes lignes, extraits d'entretiens menés en 2013 (Ghouati 2014a et 2014b), est qu'ils reflètent une certaine diversité des parcours d'études et des situations d'insertion dans le tissu socioéconomique en général. Chaque cas est singulier en raison d'un ensemble de caractéristiques liées au parcours lui-même, mais aussi par la question de fond qu'il soulève et/ou les multiples questions périphériques qui lui sont associées.

Mais tous les parcours tendent à monter que l'insertion n'est pas un processus linéaire et direct qui va de la fin des études à l'emploi. C'est souvent un long parcours fait de reprise d'études, parfois d'une double inscription (université-formation professionnelle), de

[88] Un rapport de la banque mondiale sur le climat des affaires indique aussi que le classement de l'Algérie se dégrade : sur183 pays l'Algérie a occupé en 2010 la 136è place, en 2011, la 143è place et en 2012 la 148è place. Dans le rapport Doing Business 2015, elle est classée à la 154è place, sur 189 économies évaluées (Cf. http://francais.doingbusiness.org/reports/global-reports/doing-business-2015, consulté en mars 2015).

rupture d'études, d'expériences intermédiaires en emplois, en stages ou en formation continue pouvant être longue et coûteuse pour le jeune et/ou sa famille. Les critiques et les propositions formulées par les six jeunes nous semblent à la mesure des espoirs placés dans la formation supérieure mais parfois aussi des désillusions vécues.

Au regard du contexte local, certains parcours sont atypiques et révèlent un changement qui s'est opéré – probablement sous l'effet de la crise économique - dans les mentalités et les comportements vis-à-vis de la formation universitaire et professionnelle. Les auteurs des parcours proposés ont reçu ou reçoivent encore pour certains des formations relevant de deux domaines : les sciences et techniques et les lettres et sciences humaines. Voici trois parcours par domaine de formation.

Trois parcours en Sciences et techniques

A. L'introuvable chemin de l'innovation

A.D. est un jeune ingénieur en électrotechnique, sorti de l'USTHB fin 2011 et qui a réussi à s'insérer – on ne sait pas réellement comment et par quel(s) intermédiaire(s) - dans son domaine de formation après une courte période de chômage. Alors qu'il s'attendait à passer au moins une année à courir après un emploi, il a saisi la première opportunité qui s'est présentée : « *On n'espérait pas trouver un emploi juste après le diplôme. Cela semblait impossible quelle que soit la spécialité* » (A.D., Ingénieur en électrotechnique, ENTV, Alger).

Durant sa recherche d'emploi, après son inscription à l'ANEM – obligatoire pour avoir la « carte bleue » ouvrant certains droits -, il a été amené à constater comment certains employeurs détournaient à leur profit les avantages du dispositif public d'aide à l'insertion des diplômés :

« *J'ai découvert dans la 1ère entreprise, dans un petit hangar/garage, neuf jeunes ingénieurs, tous pris en charge par l'Etat. Je me suis demandé, est-ce qu'au bout d'une année l'entreprise qui a gratuitement neuf ingénieurs va vouloir les titulariser ? Pour moi, ils vont continuer à utiliser la formule de la main d'œuvre qualifiée gratuitement. Normalement la loi dit que l'entreprise n'a pas le droit de reprendre un autre cadre passé par l'ANEM si elle n'a pas titularisé celui pour lequel elle a eu l'aide de l'Etat en contrat pré-emploi. A moins qu'elle justifie par la démission du cadre ou autre faute grave. Mais il n'y a pas de contrôle. En général, le jeune se dit j'ai acquis une expérience, il ne va pas se plaindre et il va essayer de chercher ailleurs. Comme il est mal payé* [15 000 DA], *il se sent un peu humilié, diminué. Donc il va essayer de voir ailleurs* » (Ibid.).

Cet ingénieur était intéressant à interviewer car durant sa dernière année d'études il a été membre de la coordination nationale des étudiants qui contestaient le fameux décret présidentiel (2011) qui établissait une équivalence entre diplômes classiques et diplômes du système LMD (Cf. Ghouati, 2012b). La grève à laquelle il avait pris part en tant que représentant d'étudiants de l'USTHB a eu lieu dans le contexte du « Printemps arabe », ce qui lui donnait un caractère politique même si la coordination dont il était membre se voulait apolitique :

« *C'était un mouvement de grève pluraliste, il y avait même les étudiants des classes prépa. On a essayé d'intégrer tout le monde dans la plateforme de revendications. Comme la grève se déroulait pendant le « Printemps arabe », à l'époque on nous avait accusé d'être manipulé politiquement. On a essayé d'être au dessus de ça, même s'il y avait des gens qui avaient des slogans politiques. Durant la grève un bruit courait selon lequel l'ingéniorat ne sera plus d'Etat mais d'application. On avait senti cela comme une provocation. Mais c'était un climat difficile. On s'attendait à tout* » (Ibid.).

La mobilisation était forte et longue et sous la pression des grévistes, « (…) *finalement, le décret a été abrogé et on a découvert la réalité : les entreprises recrutent toujours des ingénieurs. Elles ne connaissent pas les nouveaux diplômes (Master et Licence LMD). On a trouvé qu'on était favorisé malgré tout par rapport à ceux du système LMD, parce que ça reste beaucoup plus prestigieux* [ingéniorat]. *Finalement, ce décret n'a aucune influence. On a également obtenu, jusqu'à extinction du système classique, le maintien du concours de Magister, y compris pour les titulaires de l'ingéniorat. Sur le plan pédagogique on a gagné. La grève s'est arrêtée fin mars* [2011] *et on a pu poursuivre le Projet de Fin d'Etudes* » (Ibid.).

Néanmoins, il constate que si le mouvement de grève a obtenu quelque chose sur le court terme, sur le long terme l'Etat a bel et bien mis fin à l'Ingéniorat d'Etat au profit du diplôme LMD : « (…) *sur le fond, la priorité sera donnée au système LMD. A l'USTHB il n'y aura plus d'ingéniorat classique, mais le Master* ».

En s'intégrant à l'entreprise, malgré l'enthousiasme d'un jeune fraichement diplômé, il constate qu'il ne peut pas - pour l'instant – innover comme le prédispose sa formation. Celle-ci est estimée positivement, malgré les nombreuses critiques qu'il lui fait. Ainsi, il est persuadé qu'une amélioration de la formation d'ingénieurs passe par un équilibre entre théorie et pratique, avec en point d'orgue le stage et les TP à multiplier durant le cursus :

« *On doit accentuer les aspects pratiques, même au détriment des aspects théoriques, parce qu'on souffre à l'Université, il n'y a pas assez de pratique. On n'a pas l'approche de celui qui maîtrise la pratique, on est un peu étonné. Sur le plan théorique on peut facilement maîtriser, mais il y a toujours la crainte. Il n'y a pas assez de TP. On en avait (8H/semaine), mais pas assez. Augmenter les heures de TP et briser le mur entre l'emploi et l'Université. Dans une promo de 70 étudiants, on trouve seulement 5 ou 6 personnes qui ont fait un stage durant leur cursus. C'est peu. Certains de mes camarades sont partis en France avec le Centre Culturel Français (CCF), pour valider leur diplôme en faisant une certaine mise à niveau qui correspond à une année. Dans des universités prestigieuses il faut deux ans pour valider le diplôme d'ingénieur. Pour ceux qui veulent*

rester, il faut améliorer son CV avec des expériences de stage dès la 1ère année. Ici, pour faire des stages, on n'obtient pas facilement la convention de stage ».

B. Un double cursus université-institut professionnel

Au cours de sa formation en Génie civil à l'USTO cet étudiant a décidé de s'inscrire parallèlement dans une formation professionnelle en BTP à Oran. C'est une démarche tout à fait nouvelle et atypique en Algérie et à laquelle la famille, notamment la profession du père, n'est peut-être pas étrangère. Elle est atypique en ce sens qu'elle tourne le dos à une pratique dominante qui est de recourir – généralement – à la formation professionnelle faute de mieux et surtout après à un échec scolaire.

Parmi ces motivations, on trouve la dimension pratique de la formation professionnelle, notamment le stage. Derrière le mot « étude » on perçoit plutôt sa représentation du terrain pratique :

« *Le problème, c'est qu'à l'Université tu ne sens pas que tu étudies. A l'Institut tu sens que tu étudies. On fait des visites de chantiers, on nous donne du matériel de topographe. Il y a la pratique. Tu as plus de temps, tu ne t'ennuis pas. C'est pourquoi je me suis inscrit parallèlement à l'INSFP*[89]*. L'entrée se fait avec un niveau de terminale (sans le Bac). Je fais une formation de conducteur de travaux pour une durée de 30 mois. Dans cette formation, je fais un stage actuellement de 6 mois, après une formation de 2 ans. Il y a convention entre l'INSFP et l'OPGI. A la direction OPGI Sid El Houari on m'avait proposé plusieurs projets parmi lesquels j'ai choisi un* » (M.H., Etudiant en 2ème année Génie civil, USTO Oran, 2ème année INSFP Oran).

Comme le cadre de l'ENTV (Cf. Supra), il met également l'accent sur l'aspect pratique de la formation. Mais insiste aussi sur les possibilités de recrutement et envisage l'hypothèse de rejoindre l'entreprise de son père, ce qui constitue une seconde motivation pour lui :

« *Pour moi, la formation INSFP est plus positive, elle est plus pratique pour moi, on travaille dans des groupes plus réduits. Il y a 36 étudiants au total, c'est une formation courte et en S4 il y a 24 élèves. Il y en a qui ont arrêté ou qui ont changé de formation d'autres sont ajournés. Le salaire des gens qui travaillent est de 25 000 DA, au début, et il progresse. Un conducteur de travaux peut percevoir jusqu'à 100 000 DA. C'est peut-être un chef de projet. Peut-être qu'après la formation je travaillerai dans l'entreprise de mon père qui est patron. Peut-être que je commencerai chez mon père et après je verrai* ».

L'étudiant ne donne pas de précisions sur son projet professionnel personnel, mais il a laissé entendre qu'il aimait le domaine du BTP et qu'il travaillerait peut-être dans l'entreprise paternelle. Bien que l'influence du métier du père semble probable, il est intéressant de noter le regard plutôt positif qu'il porte sur la formation professionnelle, généralement peu valorisée, plus souvent associée à des métiers plutôt pénibles, mal rémunérés et/ou salissants.

[89] Institut National Spécialisé de Formation Professionnelle, sous tutelle du Ministère de la Formation Professionnelle.

C. Un rêve de multinationale

Rêver de créer une multinationale n'est ni une activité courante à l'Université ni à la portée de n'importe quel étudiant algérien. Dès la 1ère année de faculté, cet étudiant a une approche du monde du travail qui semble guidée par la curiosité intellectuelle et l'envie de problématiser et résoudre des problèmes.

Durant son stage par exemple, il n'attend pas qu'on vienne lui donner du travail. Il se crée d'emblée la situation-problème pour en faire un sujet d'études. Il a la posture du proposant et du jeune actif. Cependant, si l'on croit ses dires, ce genre de posture et de comportement ne semble pas vraiment accepté, aussi bien à l'Université qu'en entreprise, surtout venant d'un étudiant de 1ère année :

« *Non, l'entreprise ne nous donne rien, c'est à nous de voir le problème dans cette usine. Les responsables ne voient pas toujours l'erreur. C'est à nous de la voir pendant le stage. L'étudiant repère un problème qu'il va traiter. Déjà en 1ère année, sans bagage, je suis allé avec un ami, major de promotion, et on a repéré des défauts dans l'usine. Dans la minoterie industrielle qu'on a visitée nous avions repéré une balance électronique défaillante. Les pesées se faisaient avec une aiguille manuelle qui comportait des fuites de farine. Exemple, on pouvait perdre jusqu'à 3 Kg de farine. On a proposé de la réparer, mais la mentalité du chef d'entreprise ne le permettait pas : le chef avait peur que l'usine s'arrête. Il a dit « Je vais voir… ». Surtout en nous voyant de 1ère année, il avait peur. Si c'était un doctorant ou autre, peut-être qu'il aurait été écouté. Mais face à des premières années de Licence il a peur* » (M.-E.K., étudiant 2ème année Génie Productique, UAB Tlemcen).

La création de sa première entreprise en cours d'études semble s'inscrire logiquement dans une sorte de « plan de carrières » explicite, avec en bout de parcours le projet de création d'une multinationale. Même en étant fils de médecin, pour lui l'aide familiale serait moins matérielle que morale ou psychologique :

« *J'ai eu un projet que j'ai réalisé : devenir chef d'entreprise. J'ai une entreprise orientée sur l'informatique : je fais de la communication (publicité, graphisme, conception de sites Web, logiciels, etc.). J'ai d'autres rêves comme avoir une multinationale. Mais pour l'avoir il faut commencer par une petite entreprise. Mon entreprise a été créée à l'extérieur de l'Université. Je travaillais en freelance, j'avais des contacts. Avec des amis on a décidé de ne plus être en freelance et d'officialiser la chose du côté de l'administration et on a travaillé. Bien sûr les parents jouent un rôle, mais plus du côté psychologique que matériel* » (Ibid.).

Quand on lui demande comment il voit l'Université à partir de cette expérience, il avance des propositions en tant qu'étudiant mais aussi en tant que chef d'entreprise qui a déjà réalisé des opérations de recrutement. Le mot « réparer » est peut-être réducteur par rapport à sa vision de l'Université qui est de « résoudre » des problèmes, mais aussi de développer un ensemble d'activités scientifiques en cours de formation :

« *L'Université a beaucoup de choses à réparer, chaque année il y a de nouvelles failles dans le système. Côté recrutement, je vois un CV avec la mention « Langages, Réseaux… », je lui donne un petit exercice et la personne me répond « je n'ai étudié que les aspects théoriques. Je n'ai pas de pratique, je ne sais pas programmer ». Donc c'est un problème à l'Université. Il faut qu'elle donne aux étudiants un programme à terminer, ensuite des exercices, des apprentissages, etc. Il manque des activités scientifiques à l'Université. Il y a eu un club scientifique et on a essayé de proposer des activités, mais il n'y a pas de moyens. Il y a un manque de communication de notre part, mais l'Université ne donne pas les moyens. J'animais un atelier de création de sites Web et je voulais partager mon expérience avec des collègues* » (Ibid.).

A partir de cette expérience certes singulière, on peut se demander si les blocages et les résistances au changement par rapport à l'entrepreneuriat et l'innovation ne sont pas parfois plus inhérents aux organisations elles-mêmes, qu'elles soient universitaires ou économiques, qu'aux acteurs.

Trois parcours en Sciences humaines et sociales

D. De l'anglais aux Ressources Humaines

N.A. est une assistance de direction en cours de formation à la CCI d'Oran. Elle a été interviewée pendant son travail, ce qui explique le fait que l'entretien soit court.

Après une Licence d'anglais obtenue en 2004 à l'Université d'Oran, elle a tenté, grâce à des dispositifs publics d'aides à l'emploi plusieurs pistes d'insertion mais sans succès. La dernière expérience l'a amené à enseigner l'anglais au collège. Cependant, sans formation pédagogique, elle n'a pas résisté et a abandonné au bout d'une année.

Dans sa réorientation, elle veut tester concrètement le domaine des Ressources Humaines après une formation professionnelle adaptée et un investissement conséquent :

« *Actuellement, je suis dans une phase de professionnalisation. J'avais fais un stage pratique, mais qui n'avait rien à voir avec ce que je fais maintenant. Je fais une formation pour avoir un DESS (Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées) en RH à la CCI. Je la fais en cours du soir (17H30-19H30). J'ai terminé la formation et il me reste le mémoire et le stage pratique de 2 mois. Mais entre la « gestion des conflits », la « formation en entreprise »…Une partie des frais de formation (c'est-à-dire 90 000 DA pour 1 an) sont pris en charge par la CCI et la part restante est pour moi (30 000 DA), soit 25% du coût total. Après la formation, j'aurais peut-être une promotion ou ailleurs, je ne sais pas* » (N.A., Assistante de direction, CCI d'Oran).

Son regard sur l'Université n'est pas forcément critique et ses propositions s'inscrivent parfaitement dans les objectifs adéquationnistes que se fixent les responsables actuels :

« *Avec le recul de 4 ans, il me semble que la formation en anglais était littéraire. Alors qu'on a besoin de mots techniques, etc. Mais là il faut aller vers l'anglais commercial, plus technique et économique, plus appliqué. Ça n'existe pas à l'Université. Ce serait bien qu'il l'introduise. En sortant juste avec le diplôme, ça ne suffit pas. Il faut un module, par exemple l'anglais commercial ou autre. Je crois que pour l'insertion des étudiants, il faut voir les besoins du marché du travail en Main d'œuvre qualifiée. Il y a des Licences mais avec lesquelles on ne peut pas travailler. Les offres de formation devraient tenir compte des besoins et des demandes des entreprises. On peut également améliorer les contenus des formations et orienter les étudiants, les aider à construire leurs CV, etc.* » (Ibid.).

E. Un projet ambitieux

A.G. est auditeur dans une entreprise multinationale ayant complété sa formation universitaire par ses propres moyens.

Avec une Licence en gestion, option finances obtenue à l'UAB Tlemcen, il tente d'abord le concours de Magister et échoue. Il analyse son échec, comme celui de tous ceux qui ne l'ont pas eu, plus par les conditions du concours – i.e. inéquitables – que par le concours lui-même.

« *J'avais une moyenne de 15 et je n'ai pas eu le concours de Magister à Tlemcen. On était environ 85 candidats. J'ai passé le concours à Sidi Bel Abbés en analyse financière. On nous a posé trois questions, normalement en analyses financières. Les questions étaient théoriques : définition du microcrédit, de l'autofinancement de l'entreprise, etc. Juste trois questions pour un module purement mathématique. C'était louche. Tout le monde avait dit ça. On a préparé avec mes amis jour et nuit presque pendant quatre mois le concours. Or on a eu trois questions en arabe et en français (les mêmes) qui étaient différentes du module analyses financières. Ça n'avait rien à voir avec le module. Quand on dit analyses financières, c'est un bilan comptable, des ratios à calculer, etc. Alors que là c'était différent. Il y avait en plus une remarque en bas de page « ne pas dépasser les neuf lignes ». Pour un concours de Magister, ne pas dépasser les neuf lignes ! On avait compris qu'il y avait des gens qui allaient passer* » (A.G., Auditeur dans une multinationale, sorti de l'UAB Tlemcen et l'ISEC).

Il abandonne définitivement l'idée d'entrer en Magister et se donne un nouveau projet ambitieux pour lequel il va mobiliser d'importants moyens : une formation à l'ISEC qui lui coûtera 400 000 DA (près de 4000 euros), une somme considérable dans le contexte algérien. Le résultat – en termes de Curriculum Vitae (CV) et de salaire – lui semble à la hauteur des objectifs qu'il s'était fixé.

« *Après l'ISEC, j'ai fais un stage de formation (payé par l'Etat) au commissariat aux comptes (c'est le conseil national des experts comptables). C'est une structure étatique, l'agrément est délivré par le ministère des finances. J'ai travaillé également dans un groupe à Sidi Bel Abbés, avec une multinationale canadienne. Ce qui me fait un bon CV. J'ai demandé un agrément pour une profession libérale et je deviens prestataire de services en comptabilité, audit et finances. Actuellement je suis auditeur, je vérifie les comptes (le commissariat aux comptes certifie les bilans). Auditeur est un poste (salarié)* ».

Actuellement, il reproche à sa première formation de Licence et à l'Université en générale d'être « théorique à 99% ». En outre, il regrette d'avoir raté le concours de Magister, de ne pas avoir pu s'inscrire en double cursus quand il était étudiant en Licence et surtout que l'Université ne lui soit pas venue en aide pour trouver un stage. Mais selon lui la clé de sa réussite, outre les moyens financiers mobilisés par lui et sa famille, c'est le projet personnel et professionnel de l'étudiant.

« *Il y a des filières plus importantes que d'autres, mais ça dépend aussi de la motivation et projet personnel et professionnel de l'étudiant. J'ai des amis, on a fait la même formation, moi j'ai pris une voie (audit, finances, etc.) et eux ont ouvert des magasins pour faire du commerce. Ils ont abandonnés la voie des études.*
On peut chercher un effet polyvalence, ce qui permet à l'individu d'avoir des compétences en plus de sa formation de base : des qualifications plus pointues, éventuellement pour une reconversion dans d'autres métiers. Mais établir des ponts entre la formation et le monde du travail. Mais ce qui gêne le plus, c'est l'absence de possibilité de suivre plusieurs cursus. De manière générale, il manque la professionnalisation et les professionnels en Algérie » (Ibid.).

F. « La première année universitaire : un cimetière pour les étudiants »

A l'opposé des étudiants précédents, cet ancien étudiant (A.B.) de l'Université de Constantine a passé six ans en faculté de gestion et a finalement abandonné ses études sans pouvoir obtenir de diplôme ni même valider un seul semestre d'études complet. Il est représentatif d'une importante catégorie d'étudiants qui échoue massivement dans le 1er cycle universitaire.

Aussi bien son expression « *un cimetière pour les étudiants* » nous semble à même de résumer le drame qui se joue dans les universités de masse avec des milliers jeunes fraichement débarqués du secondaire, sans la moindre préparation pour assumer « la liberté » - i.e. l'autonomie laissée aux étudiants - et la méthodologie du travail universitaire, et qui se retrouvent livrés à eux-mêmes.

« *L'étudiant travaille très dur pour avoir le Bac et une fois obtenu, il se démobilise. Il va à l'université avec toute la liberté et sans aucune aide. La 1ère année c'est le cimetière des étudiants. Même les professeurs se démobilisent quand ils voient les étudiants plus*

occupés par les relations avec les filles que par les études. En fait tout change pour l'étudiant en 1ère année et les études lui deviennent lointaines. Il ne s'en occupe plus. Personnellement j'ai redoublé trois fois la 1ère année : deux fois dans le système classique et une fois dans le LMD. Ma 2ème année je l'ai eu dans le LMD pas dans le classique. J'ai plus que souffert, j'ai passé six ans à l'université ! J'ai eu mon Bac en 2006 et abandonné en 2011-2012. Ça te dégoûte des études » (A.B., gérant de cybercafé, ancien étudiant en gestion, Université de Constantine).

Quand il analyse son propre parcours, il trouve un grand nombre de facteurs qui lui étaient défavorables. Parmi ces facteurs, il ne néglige pas sa propre responsabilité en s'auto-attribuant le fait d'avoir travaillé en parallèle et de s'être beaucoup occupé de ses relations amicales et de ses loisirs. Mais, au fond de son analyse c'est le système universitaire qui est responsable – avec ses professeurs, son absence d'aide et d'écoute des étudiants -, plus particulièrement le système LMD dans lequel il a été affecté et/ou inscrit sans l'avoir réellement choisi.

Après son redoublement de la 1ère année, en 2008, il avait essayé de se réorienter en demandant une inscription en anglais, mais cette année là il y a eu beaucoup de bacheliers et sa candidature a été refusée. Dans son analyse, ce refus est sans doute lié à une décision plus politique que pédagogique et une régulation par rapport au taux de réussite au Baccalauréat afin « *d'éviter l'encombrement à l'université* ».

« *Comme une conclusion, j'ai constaté la chose suivante : le taux de réussite au Bac est calculé en fonction du taux de redoublants dans les différentes filières de l'université. Pour éviter l'encombrement dans telle ou telle filière, ils décident du taux de réussite. S'il y a beaucoup de redoublants en gestion, ils peuvent augmenter l'exigence de moyenne pour inscrire les nouveaux bacheliers. Ce qui évite d'avoir trop de nouveaux étudiants. Ça fonctionne ainsi en 1ère année, 2ème année et 3ème année. S'il y a trop de redoublants en 1ère année, ils accordent plus de facilité pour passer en 2ème année et ainsi de suite. Ils font de la place à ceux qui arrivent. Ce n'est pas la formation qui compte, ce sont les places afin d'éviter l'encombrement à l'université. Ce n'est ni la science qui les intéresse, ni rien d'autre* » (Ibid.).

On ne sait pas comment ni pourquoi, sa promotion a fait l'objet d'un basculement dans le système LMD. En partant d'exemples de mise en place de la réforme LMD de manière administrative (Ghouati, 2006 et 2009), on peut néanmoins formuler l'hypothèse selon laquelle les responsables de l'Université de Constantine, constant le peu d'étudiants qui optaient pour le nouveau système, ont décidé de gonfler les effectifs des inscrits en LMD. Ce qui a engendré un long mouvement de protestation sur la question de la validation des modules.

« *La grève qu'on avait déclenché avait duré un mois et demi, peut-être même deux mois. Il y avait des étudiants qui bloquaient les entrées. Seuls les professeurs et les administratifs pouvaient rentrer. C'était la misère quand même pour nous. On avait eu gain de cause, mais les dettes* [modules à rattraper] *sont restées. L'administration avait décrété un règlement à suivre sinon c'est foutu. En 2007-2008 on était encore dans le système classique et ils avaient dit qu'en 2008-2009 ils l'enlevaient. Et ceux qui ne passaient pas en 2ème année dans le système classique seront dégradés. C'est-à-dire ils*

t'orientent par exemple dans un institut, dans une filière que tu ne connais pas, en paramédical, etc. et donc tu rentres avec ceux qui n'ont même pas eu leur Bac. Dans n'importe quel domaine ! »

L'expression « *un cimetière pour les étudiants* » qui revient pour parler de ce basculement de sa promotion dans le système LMD est révélatrice de la violence vécue et de la profondeur de sa frustration.

Il affirme avoir tout essayé pour valider ses modules, même en usant de moyens illégaux – achat de sujets d'examens par le biais d'un agent du service reprographie de l'Université -, mais sans y arriver. En plus, ayant très mal vécu la transition du système classique au système LMD, il décide d'abandonner et d'aller chercher du travail. Il occupe alors plusieurs postes, dont un à responsabilités mais toujours précaire, à la limite de l'informel et avec des salaires qui ne lui conviennent pas. Le fait que ce jeune ai pu occuper un poste à responsabilité ne renseigne-t-il pas sur le mode de « négociation » salariale sur que le marché du travail où on peut être parfois plus sensible aux qualifications et/ou compétences de la personne qu'aux diplômes ? De surcroit, l'absence de diplômes ne constitue-t-elle pas au contraire un moyen pour des employeurs de ne pas rémunérer la personne à sa juste valeur professionnelle ?

A.B. ne propose rien pour l'Université, mais regrette d'avoir passé autant de temps sans avoir validé un diplôme. Concrètement, ce qui était une véritable source de plaisir et d'enrichissement en liens sociaux, s'est transformé en ressentiment et finalement ressemble beaucoup plus à un « cauchemar ».

« *(…) Ce qui me fait de la peine, c'est que par exemple dans les autres départements tu peux faire beaucoup de choses en six ans. Déjà en quatre ans tu as ta licence et il faut deux ans d'inscription en Magister…Et moi en six ans je n'étais qu'en 2ème année. J'ai perdu du temps. Les professeurs ne sont pas humains, ils n'ont pas le sens de l'humain en disant : « on va le voir pour savoir quels sont ses problèmes, etc. qu'on comprenne son cas », ça existe en Europe ce système. Le côté psychologique des étudiants. Le professeur s'en fout en fait. Il nous donne la leçon et tu te débrouilles, tu écris ou pas, tu apprends ou pas. Quand je me suis renseigné pour étudier en France, au Centre Culturel Français ils nous ont dit de s'inscrire, de payer les droits d'inscription et c'est eux qui t'orientent vers une Université en fonction des diplômes, capacités, etc. J'avais la flemme de m'inscrire et de préparer les études, tu cherches où trouver les droits d'inscription…Ce n'est pas cher, c'est 2000 DA, mais… Je garde un mauvais souvenir de la fac. C'est devenu comme un cauchemar…* » (Ibid.).

Il gère actuellement un cybercafé à Constantine, ce qui lui permet de bien gagner sa vie et d'assumer son indépendance vis-à-vis de ses parents et de sa fratrie. Ce qui signifie que l'on peut disposer de qualifications et avoir une place socioprofessionnelle reconnue, même si on n'a pas pu accéder à un titre officiel et/ou une validation par un diplôme.

Si l'on juge par sa réaction positive à la suite de cet entretien, il envisagerait peut-être une reprise d'études à l'étranger en commençant par chercher des informations sur différentes formations et universités. Cependant, comparativement aux profils précédents, il semble n'avoir toujours aucun projet professionnel bien défini, hormis celui d'étudier en gestion ou commerce, en école supérieure ou à l'Université.

Dans la conception de la réforme LMD, l'individualisation des parcours et l'accompagnement personnalisé et le tutorat sont au centre de la pédagogie. Mais cette démarche est-elle compatible avec des objectifs quantitatifs dans une Université de masse ? L'encadrement a-t-il la formation et la motivation nécessaires pour le faire ?

IV. LA REFORME LMD : ALLER VERS « L'UNIVERSEL » EN PROFESSIONNALISANT PAR LE LOCAL ?

Les trois pays du Maghreb ont hérité d'un système d'enseignement supérieur français avec un secteur ouvert – les universités – et un secteur sélectif constitué de grandes écoles et d'instituts supérieurs. Concentrés essentiellement dans les grandes villes, voire dans les capitales jusqu'à une date récente, les établissements d'enseignement supérieur ont tous connu des évolutions notables, guidées par d'énormes besoins en cadres dans les administrations et dans les économies en développement.

Très tôt dans les trois pays s'est installé un couplage entre formations supérieures et emplois publics qui a continué à fonctionner jusqu'au début des années 1990. L'arrêt de ce couplage a commencé avec les changements économiques et sociaux intervenus dans les trois pays. A des dates différentes, de la fin des années 1980 jusqu'aux années 2000, chaque pays a connu des mouvements de contestations juvéniles très importants. Chez les diplômés, c'est le mouvement des « docteurs chômeurs », né dans les années 90 après les compressions d'effectifs dans l'administration publique au Maroc (Kleiche, 2006), qui continue à marquer de manière récurrente l'actualité sociale et politique.

Dans les trois pays, la nationalisation du système d'enseignement supérieur – i.e. algérianisation, tunisification et marocanisation – s'est accompagnée, au moins partiellement, d'une arabisation de l'enseignement des sciences humaines et sociales, d'une meilleure participation des filles à l'enseignement supérieur et d'une promotion de l'option scientifique et technique. Cependant, dans les trois pays aussi l'enseignement supérieur a perdu son autonomie scientifique et administrative et la possibilité d'élection par les pairs pour la gestion des différentes structures universitaires.

A la fin des années 1990, Geisser (2000) observait que l'enseignement supérieur dans les pays du Maghreb n'était plus auréolé du prestige politique et scientifique qu'il avait dans les années 60 et 70 et subissait les évolutions sociétales plus qu'il ne les annonçait. En Algérie, une dizaine d'années avant, El Kenz (1989), notait que « *l'Université algérienne semble paradoxalement avoir perdu l'hégémonie qu'elle avait pu exercer sur le champ culturel de la société* » (p 24). Cette perte est analysée comme un des effets du processus d'arabisation qui « *a produit un changement total du champ culturel de la société* » (Ibid.).

Le projet développementaliste algérien a été sans doute le plus radical en matière de mobilisation du système d'enseignement supérieur par l'Etat. En effet, le projet « d'industries industrialisantes », porté par un plan de développement quadriennal (1970-1973), a largement précédé et inspiré la RES, en particulier en termes de professionnalisation des formations à l'Université. Mais dans les trois pays, malgré les niveaux d'investissement importants, les évolutions quantitatives observées l'ont été au détriment de la qualité et du respect des normes académiques (Ghouati, 2012a et 2014a).

1. *L'enseignement supérieur algérien dans l'espace maghrébin*

Depuis le début des années 2000, les trois pays sont engagés dans la mise en œuvre du processus de Bologne et cet engagement répond aux attentes de la Commission européenne si l'on croit l'évaluation qu'elle en a faite à l'occasion de la décennie du processus (Cf. CCE, 2010). Cependant, tout au moins en Tunisie, l'évaluation réalisée peu après la « Révolution de Jasmin » ne donne pas les mêmes résultats et des responsables au niveau ministériel ont des appréciations opposées à celles qui ont été émises quelques mois seulement auparavant (Ghouati, 2012b ; Ghouati, 2015).

D'importants investissements et des transformations quantitatives

Comparativement aux deux autres pays du Maghreb, l'Algérie se caractérise par un peuplement plus important (39 millions d'habitants en 2014)[90] et un investissement financier relativement lourd (2,4% du PIB) consacré à l'enseignement supérieur. Progressivement, s'est construit depuis les années 1960 un réseau d'enseignement supérieur très dense avec une grande partie constituée d'universités publiques (voir **Tableau 13**) : 47 universités[91] dont deux universités technologiques (USTHB Alger et USTO Oran), 10 centres universitaires, 19 écoles nationales supérieures, 5 écoles normales supérieures (ENS), 10 écoles préparatoires et l'Université de la Formation Continue (UFC), créée en 1992.

Ce réseau public, comparativement aux deux autres pays maghrébins, est pour l'instant sans établissements concurrents relevant du secteur privé, coordonné et évalué par la Conférence Nationale des Universités (CNU) dont les membres sont tous désignés par le ministère. Les travaux de la CNU s'appuient sur trois conférences régionales (Centre, Est et Ouest) composées des chefs d'établissements de la zone géographique concernée.

En termes d'effectifs, on note également une grande différence avec la Tunisie et le Maroc : dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur on compte 1.236.627 étudiants inscrits au titre de l'année 2011-2012, dont 74% sont boursiers[92] de l'Etat (MESRS, 2012). En 2004-2005, année d'introduction de la

[90] Source : ONS (2014), http://www.ons.dz/, consulté en novembre 2014.

[91] Elles sont en majorité de création très récente : plus de 20 universités ont ouvert leurs portes dans les années 2000, suivant ainsi une très forte démographie dans l'enseignement supérieur, plus particulièrement dans le secteur non sélectif.

[92] L'Office National des Œuvres Universitaires (ONOU), qui gère les aides de l'État en direction des étudiants (bourses d'études, hébergement, restauration, transport) et l'Office des

réforme LMD, il y avait 721 833 étudiants inscrits en Algérie, soit une progression annuelle de près de 16% par rapport aux effectifs de l'année 2003-2004 (Source, MESRS, 2012, p 13).

L'enseignement supérieur tunisien a le plus faible taux d'encadrement de rang A (Maîtres de Conférences et Pr), mais il se caractérise par le taux le plus élevé de filles, soit plus de 11 points par rapport à celui du Maroc. En revanche, l'enseignement supérieur marocain attire le plus d'étudiants étrangers et se caractérise par un très fort développement de l'investissement privé avec 197 établissements supérieurs privés, contre 166 publics. Ces différences sont liées aux trajectoires historique et politique des systèmes d'enseignement supérieur de chaque pays et expliquent en même temps les disparités dans les attentes et les objectifs assignés à la « réforme LMD ».

Les effectifs étudiants en Algérie sont encadrés par 45.095 enseignants et enseignants-chercheurs, dont 18% sont de rang magistral, soit une moyenne générale d'un enseignant pour 28 étudiants. La proportion d'enseignants-chercheurs de rang A est beaucoup moins élevée qu'au Maroc. Sur ce point précis la comparaison entre les trois pays est rendue difficile par l'absence d'une nomenclature commune pour les grades universitaires. Hormis l'exigence commune du doctorat pour le concours d'accès aux fonctions de Maître de Conférences, toutes les autres pratiques de promotion et de mobilité interne relèvent plutôt de traditions administratives nationales.

D'autre part, le taux d'encadrement moyen masque les disparités selon les domaines, les structures et les régions d'implantation des universités. Par exemple, dans la région ouest de l'Algérie on relève 45 étudiants par enseignant (tout statut confondu) au Centre universitaire de Relizane (intérieur du pays), contre 15 seulement à l'USTO Oran. Les écarts sont également très grands entre les taux d'encadrement de Rang Magistral : 2764 étudiants par enseignant de rang A au Centre Universitaire de Relizane, 93 à l'Université de Skikda[93] et seulement 52 à l'USTO et 54 à l'ENSET. Les effectifs des personnels administratifs, technique et de soutien (ATS) s'élèvent à 44.488 en 2012, ce qui donne un taux d'encadrement moyen d'un ATS pour 28 étudiants.

Publications Universitaires (OPU) sont les deux principaux organismes chargés du dispositif social et pédagogique dans l'enseignement supérieur.

[93] Dans les statistiques de 2014-2015, le ratio est de 22 étudiants par enseignant. Cependant, dans cette université qui compte plus de 21000 étudiants, il n'y a que 28 Pr, 77 MC-A et 122 MC-B (Voir : http://www.univ-skikda.dz/index.php/fr/2012-12-23-09-23-31/service-des-statistique-et-de-la-prospective/statistiques-annee-2014-2015, consulté en septembre 2015).

	ALGERIE	MAROC	TUNISIE
Nombre d'habitants (en millions)	38,7	32, 3	10,7
Nombre d'établissements d'enseignement supérieur public	90	166	195
Nombre d'universités publiques	47	15	13
Nombre de laboratoires de recherche	787	ND	241
Effectifs étudiants	1 236 627 (2011-2012)	432744 (2010-2011)	339 619
% de filles	59,5% (2010)	50 % (2010)	61,6 %
Effectifs étudiants de l'enseignement supérieur privé	ND	35118	17773
Taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur (20-24 ans)	ND	ND	36,9% (2010-2011)
Effectif des étudiants étrangers	8053	10243	1901
Effectifs enseignants	45 095	10467	22878
Dont Maîtres de Conférences et Professeurs	8051 (18 %)	5629 (54 %)	2091 (9,1 %)
Contractuels (non permanents)	ND	ND	4791 (21,4 %)
Personnel administratifs, techniques et ouvriers	44488	9793	11581
Taux de budget de l'enseignement supérieur par rapport au PIB	2,4 % (2011-2012)	2,15 % (2009-2010)	1,75 % (2012-2013)
Nombre de Licences	3359 (2012-2013)	ND	669
Nombre de Licences professionnelles (Taux de professionnalisation)	341 (10%)	371 (72%)	469 (70 %)[94]
Nombre de Master	3002 (2012-2013)	ND	410
Nombre de Master professionnels (Taux de professionnalisation)	179 (6%)	229	237 (58 %)
Taux de chômage des diplômés	14,3 % (ONS, 2013)	19 % (HCP, 2011)	33,7 % (2012)
Nombre d'établissements d'enseignement supérieur privé	ND	197	44

Tableau 13 : *synthèse des principaux indicateurs des systèmes d'enseignements supérieur du Maghreb en 2012-2013***.** Construit par l'auteur à partir de plusieurs sources : MESRS[95], ONS, MESFCRS[96], MES[97] et http://www.scimagojr.com/, consulté en mars 2013 et juillet 2014 pour les données sur les publications. ND= Non Déclaré.

[94] Les nombres de licences et Master sont données par l'AUF (2012).

[95] Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (http://www.mesrs.dz/); Voir également : http://www.ons.dz/-Population-et-Demographie-.html).

[96] Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres, (http://www.enssup.gov.ma/doc_site/; http://www.hcp.ma/)

[97] Ministère de l'Enseignement Supérieur (http://www.mes.tn) ; www.ieq.nat.tn et http://www.ins.nat.tn/fr/ (pour les statistiques concernant la population et l'emploi des diplômés) ;

Un réseau de recherche très dense mais une faible production

Dans le domaine de la recherche, le réseau universitaire algérien repose sur 787 laboratoires, 10 centres, 5 unités et 3 agences de recherche, soit plus du double de structures qu'en Tunisie. Dans le cadre du plan de développement du secteur pour 2010-2014, une enveloppe budgétaire de 100 milliards de DA lui a été consacrée[98]. Son inscription comme grande priorité nationale pour cette période de programmation a pour objectif d'ouvrir la recherche universitaire sur les entreprises et la société (institutions sociales, culturelles, etc.) pour accompagner les politiques publiques, les industriels et les associations professionnelles. Ce qui suppose des échanges avec les différents acteurs en vue de la valorisation et le transfert des connaissances.

Mais ces objectifs ambitieux et l'important investissement matériel et financiers contrastent avec la faible production scientifique (voir **Tableau 14**) : sur le plan quantitatif elle est estimée à près de 36 500 documents produits durant la période 1996-2014.

	1996-2014
H Index	97
Documents	36.490
Citable Documents	35.871
Citations	174.096
Self Citations	34.065
Citations per Document	4,77

Tableau 14 : Production algérienne
Source: Scimago (http://www.scimagojr.com/ , consulté le 9/9/2015).

Au niveau africain, le site Web *SJR* classe la production algérienne au 4è rang, après celles de l'Afrique du Sud, du Nigéria et de la Tunisie et juste avant celle du Maroc (voir **Tableau 15**).

[98] Voir le site du Premier ministre : http://www.premier-ministre.gov.dz/index.php?option=com_content&task=view&id=1169&Itemid=245, consulté en décembre 2014.

	Country	Documents	Citable documents	Citations	Self-Citations	Citations per Document	H index
1	South Africa	167.440	154.857	1.774.278	386.014	13,41	292
2	Nigeria	53.298	51.223	272.400	61.408	7,48	115
3	Tunisia	51.590	49.230	276.247	60.183	7,99	109
4	Algeria	36.490	35.871	174.096	34.065	7,66	97
5	Morocco	35.962	34.027	235.287	43.346	8,52	117

Tableau 14 : Country Rankings, Region **Africa**. Period: **1996-2014** Source: SCImago Journal and Country Rank, http://www.scimagojr.com/countryrank.php?area=0&category=0&region=Africa&year=all&order=it&min=0&min_type=it, consulté le 10 septembre 2014.

Bien qu'appréciable au niveau africain, la recherche au Maghreb en général et en Algérie plus particulièrement demeure en deçà des attentes institutionnelles et des moyens qui sont déployés.

En Algérie, les responsables de la Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique (Aourag et Sellami, 2014) utilisent un autre classement produit en juillet 2014 par Cybermetrics Lab, appartenant au Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC en Espagne) dans lequel seules sept institutions algériennes sur les 82 établissements algériens recensés sont dans le Top5000 (parmi 22123 universités dans le monde). Mais sans poser de questions sur la politique scientifique elle-même, ces responsables visent d'abord un meilleur classement et encouragent pour cela « *l'investissement dans la formation des webmasters et l'encouragement aux dépôts institutionnels. (…) Le tout est de mettre en place une politique audacieuse qui puisse se passer des contingences locales, en privilégiant l'élitisme et en optant pour une politique de financement basée sur le mérite* » (p 9). Dans le même ordre d'idées, la DGRSDT (2015) diffuse des documents destinés à aider les chercheurs à soigner leurs présentations avec des supports numériques (avec PowerPoint par exemple) et mieux communiquer.

Si l'on compare la production des trois pays du Maghreb (**Tableau 16**), on peut observer une évolution quantitative constante dans laquelle la production de la Tunisie affiche de meilleurs résultats depuis l'année 2004 : elle passe de 438 documents en 1996 à près de 6000 en 2014. A partir de 2005 seulement, la production algérienne progresse de manière significative, passant de 847 documents en 2003 à près de 1300 en 2005. Inversement, durant la même période la production marocaine semble stagner en passant de 1319 documents à 1379 en 2005. Les restructurations introduites au milieu des années 1990 dans les différents services publics marocains dont celui de la recherche (Cherkaoui, 2009) pourraient être à l'origine de cette stagnation de la production scientifique.

Pour une raison liée à la démobilisation des ressources humaines, la faible production algérienne observée durant la période 1996-2004 pourrait s'expliquer par les pertes en potentiel humain consécutives à la migration des enseignants-chercheurs et chercheurs pendant la « décennie noire » (1991-2000).

	Algeria	Morocco	Tunisia
1996	369	818	438
1997	389	918	610
1998	424	1,076	650
1999	469	1,186	732
2000	511	1,210	782
2001	559	1,262	923
2002	632	1,246	1,136
2003	847	1,319	1,307
2004	1,158	1,408	1,721
2005	1,294	1,379	2,167
2006	1,804	1,513	2,573
2007	2,001	1,623	3,049
2008	2,468	1,872	3,842
2009	3,093	2,227	4,325
2010	3,155	2,497	4,746
2011	3,567	2,971	5,256
2012	4,271	3,512	5,507
2013	4,860	3,802	5,963
2014	4,619	4,123	5,863

Tableau 16: Classement des documents scientifiques de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie. Source: http://www.scimagojr.com/compare.php?, consulté le 9/98/2015.

Le poids des collaborations internationales

Lorsqu'on prend en compte le critère de la « collaboration internationale » ou co-publication, on relève une tendance à la baisse des taux de co-publications pour les trois pays à partir de 2001-2002 (**Tableau 17**). Cette baisse est plus importante en Algérie et au Maroc. En Tunisie, bien que la part des co-publications augmente à partir de 2011, elle n'atteint pas celle de l'Algérie.

	Algeria	Morocco	Tunisia
1996	65.583	62.592	39.269
1997	63.496	55.773	43.115
1998	63.443	59.480	39.692
1999	61.407	54.722	38.525
2000	51.663	51.240	40.026
2001	48.837	43.344	36.836
2002	44.304	44.462	36.884
2003	53.719	52.388	41.775
2004	52.677	56.392	43.231
2005	52.318	56.200	42.363
2006	50.942	52.016	41.741
2007	53.423	53.851	43.424
2008	50.162	54.808	41.567
2009	51.536	47.104	43.191
2010	52.076	47.016	43.426
2011	48.360	44.665	44.502
2012	44.954	44.732	44.670
2013	44.877	42.951	44.189
2014	46.482	41.378	48.661

Tableau 17: International collaboration. **Percentage** of documents with more than one country. Source : http://www.scimagojr.com/compare.php?, consulté le 9/9/2015.

Cette tendance de la collaboration internationale vue à travers la co-publication pourrait s'expliquer par quelques facteurs complémentaires : dans les trois pays la recherche locale se mondialise certes depuis plusieurs années, mais elle a besoin d'une collaboration internationale pour être visible et, enfin, sans cette collaboration internationale, il serait peut-être difficile pour certains chercheurs locaux de se faire publier dans les revues internationales.

Dans le contexte maghrébin, cette tendance peut aussi suggérer d'une part des difficultés locales importantes pour produire et le besoin à la fois d'ouverture et de couverture internationale ou de soutien y compris financier[99] pour finaliser des projets de recherche. Or, dans le cadre de la réforme LMD certains projets européens Tempus[100] ont été

[99] Jusqu'à une date récente, la recherche marocaine était inconcevable sans l'aide internationale (Gaillard et Gaillard, 2006).

[100] Il s'agit d'un programme élaboré par la Commission européenne afin de « contribuer à la réforme et à la modernisation des établissements et des systèmes d'enseignement supérieur des pays partenaires. Grâce à la coopération au niveau de l'enseignement supérieur, le programme vise également à renforcer la société civile, à promouvoir la démocratie et conforter la compréhension mutuelle et le dialogue interculturel entre l'UE et ses partenaires. Il combine l'approche "bottom-up" – consistant à situer l'initiative au niveau des établissements d'enseignement supérieur – et l'approche "top-down" dans la mesure où les priorités

consacrés au développement et à la consolidation des écoles doctorales. L'objectif étant d'améliorer la formation doctorale et d'agir sur la qualité de l'encadrement et la recherche scientifique.

En Algérie plus particulièrement, dans beaucoup de cas, notamment en Lettres et Sciences Humaines, les laboratoires ne sont pas fonctionnels, il y a un faible nombre de chercheurs publiants et/ou produisants, les fonds alloués n'arrivent pas toujours au bon moment et les supports scientifiques de niveau international, de diffusion et d'échange (revues à comité de lecture et ouvrages scientifiques) manquent. Or ces difficultés de la recherche scientifique ont des incidences directes sur les offres de formation et la qualité de l'enseignement.

Une offre de formation en augmentation

Dans l'ensemble l'offre de formation se diversifie en particulier dans les premiers et seconds cycles : 3193 offres en licence et 2308 en master, soit près de six fois plus qu'en Tunisie. Parmi ces offres, le taux de formations professionnalisantes est faible par rapport à celui observé au Maroc et en Tunisie. L'examen du bilan des masters habilités en 2011-2012 par le MESRS[101] fait ressortir 121 offres de master au total dont seulement quatre de type professionnalisant, soit un taux de professionnalisation de 3,3%.

Les responsables à différents niveaux avancent des taux plutôt élevés. Celui de la Commission Nationale d'Habilitation parle même de 20%, alors que celui de la Conférence Régionale des Universités de l'Ouest le situe vers les 10%. Cette importante différence d'appréciation du taux de professionnalisation, dont l'amélioration est l'un des principaux objectifs de la réforme, montre tout l'enjeu politique lié à l'orientation des offres de formation présentées à la fois aux étudiants et aux employeurs potentiels.

Le taux de diplômés demandeurs d'emploi en Algérie est le moins élevé au Maghreb. Mais dans ce contexte, on peut relever un paradoxe : en Tunisie le taux de diplômés demandeurs d'emploi est d'environ 34 %, alors même que le taux de professionnalisation des formations est de 70 % pour les Licences et 58 % pour les Masters. Cette discordance peut s'interpréter soit comme une survivance bureaucratique de l'époque du régime de Ben Ali, imposant aux universités de professionnaliser quasi administrativement le maximum d'offres de formation, soit comme le révélateur d'un sérieux problème de

---

nationales et régionales sont établies par les autorités nationales pour chaque pays partenaire en vue d'optimiser l'impact du programme sur le processus de réforme de l'enseignement supérieur » (Commission européenne, 2010 : 36). Les projets Tempus IV financent trois types de projets :
- Les *projets communs* qui concernent la pédagogie, les mécanismes d'assurance qualité, l'ouverture sur la société, la gouvernance et la gestion des établissements d'enseignement supérieur, etc.
- Les *mesures structurelles* visant la réforme des systèmes d'enseignement supérieur et leur adaptation au monde du travail et une mise aux normes européennes.
- *Les projets communs* et *les mesures structurelles* pour la diffusion de l'information et des bonnes pratiques.

[101] Document en ligne https://www.mesrs.dz/les-formations-habilitees, consulté en novembre 2013.

qualité dans la définition des relations entre les formations proposées et les emplois potentiels.

Dans les deux cas, seule une analyse qualitative fine du processus de professionnalisation en Tunisie, permettrait de distinguer la part strictement administrative et/ou formelle des intitulés qui sont attribués (formation générale ou formation professionnalisante) et la qualité des partenariats établis lors de la construction des offres de formation.

Mais la question est d'autant plus sensible politiquement que le taux de chômage des diplômés reste relativement élevé dans tout le Maghreb dans un contexte socio-économique très tendu socialement et politiquement.

2. Une extension du réseau universitaire et une féminisation de l'enseignement supérieur algérien

Le réseau d'enseignement supérieur couvre pratiquement l'ensemble des 48 wilayas du pays. Ce réseau est composé essentiellement d'universités et de centres universitaires (**Figure 4** ci-après), soit plus de 64% des structures d'enseignement supérieur.

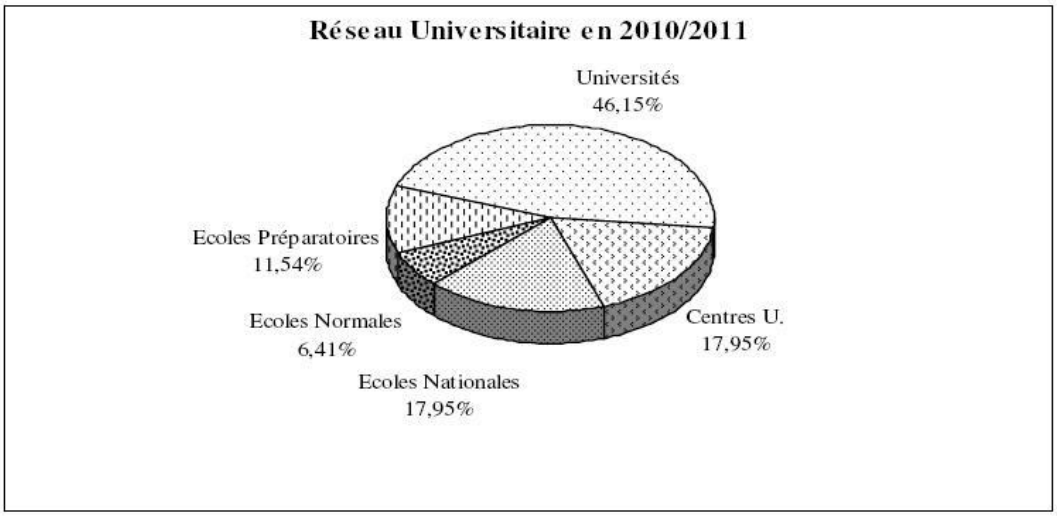


Figure 4 : les composantes du réseau d'enseignement supérieur (Source : MESRS, 2012).

Dans ce réseau d'établissements, les structures les mieux encadrées relèvent du secteur sélectif (Voir **Tableau 18**), à l'exception des écoles préparatoires dont l'ouverture est très récente (2010-2011), limitée aux grandes villes (Alger, Oran, Constantine, etc.) et sur

lesquelles nous ne disposons pas de statistiques détaillées. Par exemple les taux d'encadrement des écoles préparatoires de Constantine et de Tlemcen ne sont pas indiqués. Mais si on prend comme indicateur la distribution des groupes d'élèves donnée par les écoles préparatoires en économie et gestion (Voir http://www.epsecg-alger.dz/Liste_de_repartition_des_etudiants_1ere_annee.html, consulté le 19/1/2015), on peut les estimer à 22 élèves par enseignant.

Type d'établissements	**Nombre d'établissements**	**Effectifs des inscrits en graduation**	**Effectifs des inscrits en post-graduation**	**Effectifs des Enseignants**	**Taux d'encadrement (Etudiants/ Enseignant)**
Ecole Nationale (EN)	14	17831	2157	1112	**18**
Ecole Normale Supérieure (ENS)	5	16201	904	743	**22**
Ecole Préparatoire	9	4402	-	122	**28**
Université	35	951 866	56930	35344	**29**
Centre universitaire	14	88005	626	2819	**31**
Ensemble	77	1 078 305	60617	40140	**28**

Tableau 18 : Taux d'encadrement selon les établissements en 2010-2011. Construit par l'auteur à partir des données du MESRS (2011 et 2012).

En outre, les établissements plus anciens telles que les écoles nationales et les ENS ont des taux d'encadrement meilleurs – respectivement 18 et 22 étudiants par enseignant – par rapport à ceux des universités et centres universitaires qui s'élèvent respectivement à 29 et 31 étudiants par enseignant. Cette différence dans les taux d'encadrement est révélatrice de la dualité du système d'enseignement supérieur dans laquelle les structures qui accueillent le moins d'étudiants ont des objectifs plus précis (concours d'accès aux grandes écoles, formations prestigieuses et sélectives) et des débouchés socioprofessionnels beaucoup plus recherchés par les étudiants et leurs familles, dans un contexte de massification des effectifs.

Une massification de l'enseignement supérieur

Depuis 1990, le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur a connu une évolution importante quantitativement : il a été multiplié par 5 pour atteindre à la rentrée 2011 plus de 1 250 000 étudiants, dont 240 000 nouveaux bacheliers inscrits. Durant la dernière décennie, les effectifs d'inscrits en graduation (de la première année à la licence) ont été

multipliés par 2,5 entre 2000 et 2010, soit plus de 600 000 étudiants nouvellement inscrits (**Figure 5**).

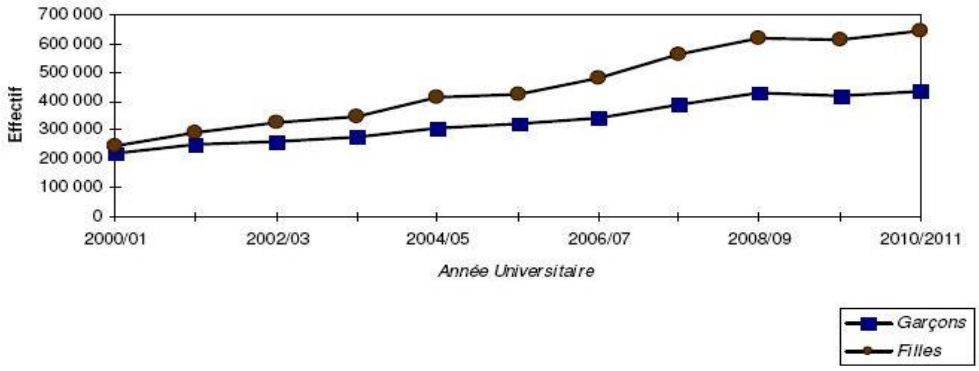


Figure 5 : Evolution des effectifs des inscrits en graduation par sexe.
Source : *Annuaire statistique*, N°40, (MESRS, 2011b : 10)

Cette massification des effectifs est prise au sens d'un accès plus important à l'enseignement supérieur. Vu sous cet angle, on peut parler d'une démocratisation quantitative : de plus en plus de jeunes accèdent à l'enseignement supérieur mais les diplômes sont quantitativement plus importants et n'offrent pas obligatoirement de meilleures situations socioprofessionnelles dans un contexte de baisse de l'offre d'emploi qualifié. Les premiers cycles universitaires se caractérisent également par une nette féminisation avec près de 60% des inscrits et des effectifs significativement supérieurs en Sciences Humaines et Sociales (SHS).

Une féminisation progressive des effectifs étudiants

Examinée sur la longue durée, la féminisation a pris des proportions significatives dès le début des années 1970 : 23% en 1972, 39% en 1992, 50% en 2002 et près de 60% en 2010-2011 (source : MESRS, 2011b).

Dans les effectifs étudiants répartis par filière, les filles représentent 82,3% en lettres et langues, 78,7% en sciences de la nature, 72% en langues étrangères et interprétariat, 64,7% en sciences exactes, 63,5% en sciences sociales et sciences islamiques, 62% en sciences politiques et sciences de l'information, 58,2% en sciences juridiques 55,2% en sciences économiques, gestion et commerciales et 50,3% en tronc commun mathématiques et informatique. En sciences médicales, leur part est de : 70,2% en pharmacie, 65,9% en médecine et 64,8% en chirurgie dentaire. Elles représentent 44,5% des effectifs par filières en sciences vétérinaires et 34,2% en technologie.

Ce long processus semble accompagner la massification de l'Université, mais aussi la dévalorisation des diplômes en particulier en termes d'insertion socioprofessionnelle : les enseignantes du supérieur représentent 40% des effectifs enseignants du supérieur, mais seulement 17% du corps des professeurs en 2010-2011.

Des effectifs plus importants en Lettres et Sciences Humaines

Si en 2010-2011 l'offre de formation s'est diversifiée grâce aux 2668 licences et 1581 masters proposés, ce sont les disciplines des SHS qui attirent le plus d'étudiants avec 65% en 2010-2011, contre 22% pour les disciplines des Sciences et Techniques (ST) (Voir **Figure 6**).

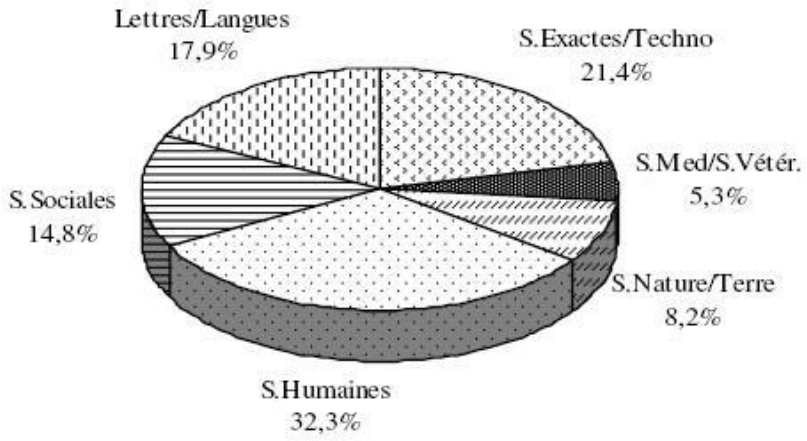


Figure 6 : Inscrits par groupe de filières en 2010-2011
(Source : *Annuaire statistique*, N° 40, 2011b : 32)

Encouragée fortement par différents plans de développement industriel, depuis le plan triennal 1967-1969 et les plans quadriennaux des années 1970, l'orientation scientifique et technique avait suscité de l'intérêt et attiré jusqu'à 47% des effectifs étudiants en 1989-1990. Mais elle a chuté à 30% en 1999-2000 et 19% en 2009-2010 (Source : MESRS, 2012 : 42). Le processus de la désindustrialisation commencé dans les années 1980 pourrait expliquer au moins en partie cette forte variation et surtout la forte baisse des effectifs inscrits en ST.

Une progression des diplômés

Une des conséquences de la massification des effectifs dans l'enseignement supérieur est l'augmentation du nombre de diplômés. Dans le bilan dressé à l'occasion du cinquantenaire de l'indépendance, le MESRS (2012 : 46) avance le chiffre de deux millions de diplômés depuis les années 1960, dont 1 393 000 sortis des établissements durant la décennie 2001-2011. Le taux de rendement en 2010-2011 était de 25%, soit un doublement par rapport aux années universitaires 1989-1990 et 1999-2000 (Ibid).

Ces chiffres sont impressionnants et les responsables de l'enseignement supérieur ne manquent aucune occasion pour dire publiquement leur satisfaction. L'un d'eux, en tant que président de la Conférence Régionale des Universités de l'Est (Djekoun, 2012) a fait une comparaison (**tableau 19** ci-après) avec l'enseignement supérieur en France :

	ALGÉRIE	FRANCE
Population	36 millions	65 millions
Étudiants	1.250.000	1.350.000
Bacheliers	600.000	700.000
Doctorants	60.000 (2012) 5% des étudiants	70.000 (2010) 6% des étudiants
Universités et établissements universitaires	68 dont 49 universités et 19 écoles	83 Universités (INP et IUT)

Tableau 19 : Comparaison des systèmes d'enseignement supérieur en Algérie et en France. Source : Djekoun, 2012, « *Quelques chiffres comparatifs entre l'Algérie et la France* », p 18.

Le **tableau 19** a été proposé par l'un des principaux responsables de la mise en œuvre de la réforme LMD lors d'une rencontre maghrébine, sous le patronage de l'AUF, consacrée à « la démarche Assurance Qualité et la gouvernance dans l'enseignement supérieur ».

Le problème est que sa comparaison reste à un niveau d'analyse purement quantitatif et ne fournit pas les autres éléments d'observations qualitatives et quantitatives, par exemple les taux d'encadrement, l'insertion des diplômés, la visibilité internationale des formations et des diplômes, etc.

Avec plus de données statistiques, une autre comparaison (**Tableau 20**) entre l'Algérie, la France et le Maroc a été proposée par Lacave, Dani et Bouffet (2013) dans le rapport final d'évaluation du « Partenariat Hubert Curien TASSILI » :

Indicateurs	Algérie	France	Maroc
Budget recherche et enseignement supérieur	264 582 513 000 dinars algériens (soit environ 2, 4 milliards d'euros) en 2013[10]	22,95 milliards d'euros en 2013[11]	3 800 000 000 dirham marocain (soit environ 339,6 millions d'euros) en 2013[12]
Nombre d'étudiants	1 200 000 étudiants en 2008, dont 260 000 nouveaux inscrits (bacheliers)[13]	2 232 000 étudiants en 2008[14]	369 493 étudiants en 2007[15]
Part des étudiants boursiers	85% des étudiants	30% des étudiants[16]	35% des étudiants
Nombre d'établissements universitaires	91 établissements universitaires	80 universités	14 universités
Nombre de chercheurs	27 000 (en 2013)[17]	388 300 (en 2013)	7 000 (en 1997)[18]

Tableau 20 : Quelques chiffres clés de l'enseignement supérieur et de la recherche en Algérie, en France et au Maroc (Source : Lacave et al., op. cit., p 12).

Comparativement, on peut ainsi voir que si l'Algérie inscrit trois fois plus d'étudiants qu'au Maroc et attribue des bourses à 85% des étudiants grâce à un investissement relativement lourd dans le contexte maghrébin, son système d'enseignement supérieur et plus particulièrement le secteur de la recherche est très largement sous-encadré par rapport à celui de la France. Comment dès lors aller vers un enseignement supérieur de qualité avec un tel niveau de sous-encadrement de la recherche ?

Une gouvernance en chantier virtuel

Dans sa communication, Djekoun (op. cit.) estime que la gouvernance a pour visée « *l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur : Question qui fait aujourd'hui objet d'un large consensus notamment dans notre région (le Maghreb) par le partage des bonnes pratiques* » (p 2). Mais dans son plan d'action à l'horizon 2030, l'enseignement supérieur algérien se caractérise aussi par une gouvernance toujours projetée pour le long terme.

Selon les textes en vigueur, notamment la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur du 23 février 2008, les établissements d'enseignement supérieur bénéficient de l'autonomie administrative, financière, pédagogique et scientifique. Cependant, dans les faits tout se décide au MESRS et les marges de manœuvre des établissements sont très

difficiles à cerner en pratique (Banque mondiale, 2012b). La remise en cause du mode électif par les pairs remonte à l'époque de la RES et « la démocratie universitaire » est une demande récurrente des universitaires (Cherbal, 2005 ; Ghalamallah, op. cit.).

Dans la conception de la Commission européenne, la gouvernance comprend deux niveaux, celui de la conception politique ou direction des structures et des personnels et celui de la gestion ou mise en opérations (CCE, 2008). Cependant, quel que soit le niveau, la gouvernance se situe dans le modèle de l'université entrepreneuriale. Dans l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES) en cours de construction, malgré l'hégémonie de ce modèle entrepreneurial, la collégialité et la démocratie universitaire de manière générale ont une existence même limitée ou réduite.

Dans l'espace d'enseignement supérieur maghrébin, il a fallu la « révolution de Jasmin » en Tunisie pour que des élections soient organisées et qu'émergent de nouveaux responsables légitimés par les urnes pour gérer les structures administratives et pédagogiques dans l'enseignement supérieur tunisien. En Algérie, les responsables et les acteurs parlent beaucoup de réforme de la gouvernance, mais cette réforme ne concerne pour l'instant que les aspects relevant de l'évaluation et de la démarche « Assurance qualité » (AQ et AQI) (Cf. Chapitre VIII).

Officiellement, la collégialité et les élections par les pairs ne sont pas encore à l'ordre du jour. C'est aussi ce qui ressort de l'analyse du directeur de l'ENPO – ancien président de la CRUO :

« *Le projet d'établissement, c'est-à-dire qu'on ne peut plus fonctionner au jour le jour et à travers ces projets il y a la problématique des gouvernants : qui vont gouverner l'Université ? Pour l'instant on est sur le principe de la désignation, avec le projet on va devoir le présenter à la communauté, donc glisser les débats sur l'élection, etc. C'est entrain de se faire en Tunisie et Maroc, donc on va aller vers des élections. Ce n'est pas encore à l'ordre du jour, mais ce qui est à l'ordre du jour ce sont l'évaluation et la gouvernance. C'est-à-dire qu'on doit accompagner cette réforme par une bonne gouvernance* » (Pr A.B., directeur de l'ENP Oran)

Or d'après Mohamed Ghalamallah, l'Université souffre justement d'« *un gros problème de gouvernance : avec des moyens humains, mais le mode de gouvernance empêche les potentialités de s'exprimer. C'est plus un problème de gouvernance que celui des moyens. Il y a une incapacité à faire une réforme, tout est fait par le MESRS. Il n'y a pas de pouvoir des enseignants. C'est cette faiblesse de la communauté qui fait que le MESRS impose tout. Le monde académique est dépendant des administrations, d'où un étouffement de l'Université* » (Pr de sociologie, Université d'Alger 2, chercheur au CREAD, Alger).

En effet, dans la logique ministérielle l'approfondissement de la réforme s'accompagne de création de structures - généralement sous la forme de « commissions » ou conseils - dans lesquelles les membres sont tous désignés. Ces structures sont mises en place à différents niveaux : national, régional et local (dans chaque établissement et parfois dans chaque faculté et/ou département).

Une absence de structures de concertation et de communication

Pour nombre d'enseignants-chercheurs le problème est que ces structures sont dédiées officiellement à l'application de la réforme et gèrent les questions soulevées par cette application, c'est-à-dire l'habilitation de nouvelles offres de formation, la mise en place de l'assurance qualité, etc. Autrement dit, en étant plutôt normatives et administratives elles ne constituent pas des structures de concertation au sens politique, c'est-à-dire des structures qui traitent toutes les questions liées à la vie universitaire dans son ensemble, y compris les questions de réforme.

De ce point de vue, il est pour le moins paradoxal de constater qu'au moment même où les supports d'information se multiplient, notamment des journaux d'université et des sites Web, des enseignants et des enseignants-chercheurs se plaignent de carences en communication et de manque d'informations en particulier sur les réformes en cours.

3. Contexte politique, économique et social d'introduction de la réforme

L'élargissement du processus de Bologne[102] au Maghreb a commencé au début des années 2000 et constitue, d'un point de vue économique, une des dimensions de ce que la Commission européenne appelle la « *modernisation* » et « *l'internationalisation* » de l'Enseignement Supérieur. Plus connu en Algérie sous l'appellation « *réforme LMD* », il arrive dans un contexte économique marqué notamment par l'application du PAS par le FMI (depuis 1994), et l'accord d'association avec l'UE (1995).

Sur le plan politique, le processus de Bologne commence pratiquement à la fin de la période dite « décennie noire » (1990-2000) durant laquelle l'affrontement armé entre les forces de l'ordre et le FIS dissous n'a pas épargné le secteur de l'enseignement supérieur. Cet affrontement a eu aussi pour conséquence l'instauration d'un climat de terreur au niveau local et un isolement politique de l'Algérie sur la scène internationale, consécutifs à des massacres de villageois, d'intellectuels et d'universitaires, de coopérants techniques, de jeunes du service militaire, de policiers, de cadres religieux, etc. qui ont choqué les opinions publics aux niveaux national et international.

[102] Le PB est une construction de l'UE qui s'insère, depuis 2000, dans la stratégie économique de Lisbonne (ou processus de Lisbonne) avec l'objectif de construire une « Europe de la connaissance » ou « société du savoir ». Dans le cadre de la globalisation des échanges économiques et suite aux accords séparés de libre échange économique le PB est exporté/importé au Sud de la Méditerranée en vue de « moderniser » les systèmes d'enseignement supérieur et les ouvrir à la compétition internationale.

L'amplification de la violence avait suscité de nombreuses réactions politiques parmi lesquelles on peut citer celle d'une partie de l'opposition politique[103] – FFS, RCD, PT et FIS - qui avait proposé une base politique de négociation dite « plate-forme de Rome » (Sant'Egidio) le 13 janvier 1995 mais que le gouvernement de l'époque avait considéré comme un « non-évènement ». Mais il faut souligner aussi que cet affrontement a eu lieu dans une situation économique et sociale très difficile pour les populations locales et plus particulièrement les catégories de jeunes.

Restructurations économiques et violence généralisée

Dans l'évolution de la situation économique algérienne et celle de l'emploi en particulier, les années 1980 constituent une période charnière : en deux ans, entre 1985 et 1987, il y a eu une perte de 90 000 emplois (Source : Musette et Hamouda, 1999). Sur une période plus longue, de 1985 à 1993, le taux de chômage est passé de 9,1% à 22% (Ibid, p 166).

Les multiples restructurations économiques entamées au début des années 1980 en particulier dans le secteur industriel public, le freinage des investissements industriels à partir de 1983 et la baisse brutale des revenus des hydrocarbures enregistrés dès 1986 sont à l'origine des émeutes juvéniles d'octobre 1988. Ces dernières ont été réprimées et ont été à leur tour source de réaménagements constitutionnels mettant fin au monopole du parti unique et autorisant le multipartisme.

Les élections municipales et législatives (premier tour de juin 1991) qui s'en suivirent ont donné une majorité nette au FIS. Mais des partis politiques dits « démocrates » et des hauts responsables de l'ANP[104] n'ont pas accepté cette victoire. Il en a résulté une démission du président Chadli, la dissolution de l'Assemblée Populaire Nationale (Parlement) – remplacée par le Comité National de Transition constitué de membres choisis - et l'instauration d'un Haut Comité d'Etat (HCE) dirigé par un groupe très réduit d'hommes politiques et militaires.

Certains observateurs analysent ce processus comme un coup d'Etat ayant déclenché une guerre civile (Callies de Salies, 1995 ; Martinez, 1998 ; Stora, 1995). L'assassinat du Président Mohamed Boudiaf en juin 1992, six mois seulement après son installation à la présidence du HCE avait inauguré de fait une période de près de 10 ans de violence, d'instabilité politique et d'isolement de l'Algérie sur la scène internationale. Durant cette période de mise à l'écart international, pratiquement les plus importants et seuls liens professionnels qui existaient avec l'extérieur l'étaient avec la France ou un grand nombre d'intellectuels et d'universitaires, craignant pour leur vie et celle de leurs proches, s'y sont établis depuis 1992.

[103] Plusieurs partis étaient représentés à la réunion de Sant'Egidio, notamment : Front des Forces Socialistes (FFS), Rassemblement pour la Culture et la Démocratie (RCD), Parti des Travailleurs (PT) et Front Islamique du Salut (FIS) (Voir *Les Cahiers de l'Orient*, N° 36-37, 1995, spécial « Algérie »).
[104] Armée Nationale Populaire.

Un front social en ébullition

Sur le plan économique, le gouvernement à tenté d'appliquer durant cette période « *un programme de stabilisation macro-économique et de réformes structurelles avec pour objectif la transition vers l'économie de marché.* » (BAFD/OCDE, 2003, p 3). Cependant, l'aggravation de la situation aux niveaux économique et financier de l'Algérie a conduit le gouvernement à mettre en place un PAS en 1994 sous le contrôle du FMI et de la Banque mondiale et à négocier le rééchelonnement de la dette extérieure évaluée à 26 milliards de dollars US.

Une des conséquences du PAS a été l'élargissement des catégories socio-économiques touchées par le chômage. Si en une décennie (1990-2000), le poids de la dette a diminué et les indicateurs macro-économiques redressés, c'est au prix d'une nette détérioration de la situation sociale. « *Près de 30% de la population active sont au chômage dont plus de 60% ont entre 20 et 30 ans. En 2001, 1/3 de la population bascule dans la pauvreté soit 11 millions de personnes* » (Adel, 2003 : 98). Car sur le plan de l'emploi, il y a eu « *une compression de plus de 548 000 travailleurs dans l'industrie publique* » (Ibid.).

Citant des enquêtes de l'ONS, Musette et Hamouda (op. cit.) estiment que le nombre de personnes demandeurs d'emploi est passé de 250 000 en 1982 à 500 000 en 1995. Mais « le chômage, en fait, n'est qu'un indicateur de la pauvreté. Car la paupérisation est lisible aussi chez les salariés, à travers la baisse du salaire réel et du pouvoir d'achat » (Ibid., p 173).

Malgré les nombreux dispositifs d'insertion socioprofessionnelle mis en place pendant cette période et la création par le Président Liamine Zeroual d'un fonds consacré spécifiquement à l'emploi des jeunes[105] (Cf. Chapitre III), la tension est restée très vive sur le front social en particulier parmi les catégories de jeunes. Le plan triennal 1997-2000 avait pris en compte cette donnée en projetant la création de 1,2 million d'emplois. Ce projet a été bien accueilli par la population, mais était-il réaliste dans un contexte de rétrécissement du réseau de grandes entreprises publiques ou privées ? Pour des raisons qu'on ignore encore, le président Zeroual démissionne en plein mandat en septembre 1998.

Les prétendants à la fonction présidentielle sont nombreux dans un premier temps, parmi lesquels Abdelaziz Bouteflika. Mais bien avant les élections, tous avaient pris la décision de ne pas participer, car ils estimaient que M. Bouteflika était le candidat du « système » et qu'ils refusaient de cautionner une fraude massive. Le mot « système » peut signifier la domination d'une tendance dite « politico-militaire » ayant pris le pouvoir au sein de l'Etat-parti FLN depuis les premières années de l'indépendance (Yefsah, 1992).

[105] La catégorie des jeunes comprend les 15-29 ans, elle débute avec la puberté et s'achève à l'entrée dans l'âge adulte. Or ce balisage change en fonction du contexte socio-historique, culturel et économique (Cf. Musette, 2013).

Une CNRSE source de réformes ou simple alibi ?

Parmi les mesures prises par le nouveau Président de la République - élu en 1999 -, on relève « la politique de la concorde civile », adoptée par voie référendaire le 16 septembre 1999 et l'installation de plusieurs commissions chargées chacune dans un domaine particulier de diagnostiquer et faire des propositions de réforme (Justice, Education, etc.).

Lors de l'installation de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE), composée de 157 membres choisis dans différents milieux socioéconomiques, politiques, culturels et scientifiques, le Président avait donné en principe toute liberté à ses membres pour évaluer l'existant et proposer une orientation et une doctrine pour le gouvernement :

« *Le projet de réforme qui est attendu de votre part prendra la forme d'un schéma directeur qui définira les principes généraux et les objectifs visés, autrement dit, doctrine de la nouvelle politique éducative en s'appuyant sur les fondements constitutionnels politiques et culturels du pays. Ce schéma précisera les stratégies et les échéanciers de mise en œuvre de cette politique et indiquera l'organisation la plus rationnelle et l'articulation la plus harmonieuse des différentes composantes du système. Il évaluera également les moyens humains et matériels à mettre en place pour une application effective de la réforme* » (Allocution du Président de la République, Palais des Nations, Alger, Samedi 13 Mai 2000, in Benbouzid, 2009 : 9-10).

Cependant cette liberté était toute relative nous semble-t-il, puisque dans le même discours il a indiqué l'orientation précise et l'horizon économique particulier ou « *économie du savoir* » à privilégier :

« *L'Algérie ne peut plus rester en marge de ce mouvement vers le progrès et doit même pouvoir participer à ce nouveau concert mondial des " sociétés du savoir " à condition qu'elle le veuille profondément et qu'elle investisse les moyens nécessaires pour s'adapter à cette nouvelle situation. Dans cette perspective, l'École algérienne, creuset du savoir et de l'intelligence, doit être résolue à relever le défi de la modernité* » (Ibid, p 16).

Après neuf mois de travaux, la CNRSE a rendu au Président de la République son rapport en mars 2001 et le gouvernement a présenté officiellement en 2002 la « réforme LMD » et « l'Approche Par Compétences » comme étant des propositions émanant de ce rapport. Le problème est que ce rapport n'ayant jamais été rendu public[106], il est difficile

[106] Plus de dix ans après la fin des travaux de la CNRSE, le recteur de l'USTHB, M. Benzaghou, ayant présidé les travaux, souhaite publiquement « *que le rapport de la commission soit rendu public. Je regrette réellement le fait qu'il soit gardé secret, alors qu'il est loin d'être confidentiel* » (Entretien dans *El Watan*, 29/4/2011).

d'estimer l'adéquation des déclarations gouvernementales par rapport au contenu des travaux.

D'autre part, aussi bien la réforme par « l'Approche Par Compétences » (APC) que la réforme LMD étaient déjà dans l'agenda politique international. Ce qui fait penser à une CNRSE plutôt alibi que véritable source des réformes adoptées par le gouvernement. Au moins trois autres sources orales et écrites suggèrent que la CNRSE n'avait pas préconisé la réforme LMD, mais qu'elle a plutôt servi de moyen ou prétexte pour son lancement et que par sa nature européenne elle avait servi aussi au gouvernement algérien pour rompre l'isolement politique et universitaire international dans lequel la « décennie noire » l'avait installé.

- Premièrement des enseignants-chercheurs ayant participé en tant que représentants syndicaux aux travaux ne confirment pas la version gouvernementale : « *La Commission nationale de réforme de l'éducation (...) a eu des débats très intéressants sur le devenir de l'université mais n'ont pas été transcrits dans le rapport final. C'est le LMD qui sera imposé sans débat à la communauté universitaire alors qu'il n'était même pas suggéré par la CNRSE* » (Adel Abderrezak, Entretien dans *El Watan* du 1/7/2007).

- Deuxièmement, lors de la préparation de la visite du Président Jacques Chirac en 2002 en Algérie, une mission des services culturels français initiée à la demande de responsables du MESRS, avaient proposé au MESRS l'introduction de diplômes de type LMD (Cf. Duhamel et Limon, 2003).

Dans la déclaration d'intention relative à la création d'un Haut Conseil Franco-Algérien Universitaire et de Recherche (HCFAUR) on note entre autres objectifs : « (…) *des formations devraient être bâties sur le canevas qui tend à se généraliser en Europe :*

- *Enseignement semestriel organisé en modules affectés de crédits ECTS dont quelques uns pourraient être opérationnels de façon à laisser une part d'initiative formatrice à l'étudiant dans le choix de son parcours.*
- *3/5/8 ou Licence/Master/Doctorat, ce qui semble facile à implanter avec le modèle actuellement en vigueur en Algérie.*
- *Un effort particulier devrait être fait pour la promotion des licences supérieures professionnelles.*
- *Par la suite le projet pourrait inclure aussi des formations continues ou permanentes, ou en alternance, ou en reprise d'études.*

(…) Ces formation ont vocation à être des pôles moteurs (des « boosters ») en vue d'une réforme d'ensemble de l'université algérienne et de son ouverture internationale avec une priorité à l'espace euro-méditerranéen » (Ibid., p 17).

Une quantification établie dans ce cadre prévoyait même la mise en place annuelle de 3000 à 4000 diplômes de licence ou de master répartis sur tous les établissements mais au terme de huit à dix ans, voire plus rapidement. Cette mission s'est déroulée du 14 au 21 décembre 2002, dans le cadre d'un projet de redynamisation des relations universitaires franco-algériennes, prenant explicitement pour modèle l'université franco-allemande ou franco-italienne.

A la suite de nombreux entretiens menés à travers l'Algérie, pour les chargés de mission « *la situation [nous] est apparue alarmante en dépit de la bonne volonté et de la valeur intellectuelle, fondée sur une solide formation généralement effectuée en France, de tous les enseignants que nous avons pu rencontrer. L'Université algérienne a besoin d'un audit mené par une équipe mixte d'experts, qui ne seraient d'ailleurs pas tous des universitaires, et comportant deux volets : - un volet réalisé par des experts extérieurs à cette institution ; - un volet réalisé par des experts du pays* » (Duhamel et Limon, op. cit., p 10).

- Troisièmement, comme on le verra dans la partie concernant la mise en œuvre de la réforme (Cf. Infra), la nature des interventions publiques de M. Benzaghou, président de la CNRSE et recteur de l'USTHB (Alger), n'étaient pas tout à fait congruentes avec les orientations du système LMD tel qu'il a été envisagé lors de la première rencontre euromaghrébine organisée par l'AUF (2004) autour du processus de Bologne.

4. Diagnostic, objectifs et stratégie de mise en application de la réforme

Dans un état des lieux très succinct, pratiquement en deux pages construites dans un style quasi télégraphique, le MESRS (2003) avait publié un diagnostic relevant plus du constat que de l'analyse, basé sur une énumération de plusieurs types de dysfonctionnements (Cf. Infra) classés en trois grandes catégories, notamment « *l'orientation et la pédagogie* », « *l'architecture et la gestion des enseignements* » et, enfin, des « *diplômes, d'encadrement et de qualification professionnelle des étudiants* ».

Produit probablement à la hâte, peut-être même après la décision gouvernementale de réformer l'enseignement supérieur et la recherche, afin de répondre aux critiques de la réforme formulées ici et là et à différents niveaux de la hiérarchie et dans la communauté université, ce document a lui-même évolué à plusieurs reprises si l'on juge par les versions augmentées et rendues publiques (MESRS, 2004, 2006, 2007 et 2011) donnant plus l'impression d'une rationalisation à postériori que d'un choix reposant sur une réflexion approfondie émanant du MESRS.

Témoin de cette évolution, les objectifs de « *qualité de la formation* » n'émergent qu'à partir de la version de 2007. En outre, toutes ces versions montrent clairement que le MESRS n'anticipe pas les nombreux problèmes et tente à chaque fois de répondre aux questions posées par les usagers mais dans l'urgence et souvent sous la pression des grévistes.

Par exemple la version de 2011 sur la « Réforme LMD », la plus volumineuse et la moins austère sur la forme, est très orientée sur la pédagogie avec 72 pages (contre 26 pages dans celle de 2004), donnant des détails qui sont destinés à répondre à des questions d'actualité, par exemple le mode de calcul détaillé des points pour l'inscription et l'entrée en Master.

Mais si le volume du rapport augmente de façon significative avec les versions, le fond reste le même et montre l'absence à la fois d'une évaluation approfondie et d'une ligne d'analyse claire. Voici à titre d'exemple, l'énumération telle qu'elle est proposée dans la version de 2007 (p 9-10) et dans laquelle aucun dysfonctionnement signalé n'est analysé et/ou étayé comme il est d'usage dans ce genre de rapport :

Les dysfonctionnements tels qu'ils sont constatés par le MESRS

1.1. En matière d'accueil, d'orientation et de progression des étudiants, Il est à relever :
› Un accès à l'université, basé sur un système d'orientation centralisé. En dépit de son équité, ce système demeure néanmoins rigide et frustrant car conduisant à des parcours de formations tubulaires,
› Un faible rendement en raison d'une importante déperdition et d'un séjour prolongé des étudiants accentués par un mode de progression annuelle et une réorientation par l'échec
› Des volumes horaires d'enseignements contraignants qui astreignent l'étudiant à un temps de présence trop important au sein des salles de cours et de T.D et ce, au détriment du temps qu'il doit consacrer à son auto- formation et à la préparation de son autonomie cognitive
› Une spécialisation prématurée. Les étudiants sont orientés précocement, souvent dès la première année universitaire, certes sur la base de choix exprimés mais non toujours mûrement réfléchis, vers des filières spécialisées et ceci d'une manière quasiment irréversible sauf au prix de réorientations par l'échec ou de repassage du baccalauréat
› Un système d'évaluation lourd et pénalisant, avec une multiplicité des examens (EMD, synthèse, rattrapage), et un étalement excessif des périodes d'examen au détriment du temps pédagogique déjà réduit comparativement aux standard internationaux

1.2. En matière d'architecture et de gestion des enseignements, Il est à noter :
› Une architecture complexe, tubulaire et peu lisible,
› Un cycle court peu attractif et dans l'incapacité de répondre efficacement aux objectifs qui lui sont initialement assignés, faute de statut, de moyens et de débouchés clairement exprimés par les secteurs utilisateurs,
› Des formations mono disciplinaires ne permettant pas l'acquisition d'une culture générale et d'une formation diversifiée et flexible, garant d'une ouverture d'esprit d'une employabilité et d'une adaptabilité dans la vie professionnelle.

› La quasi inexistence de passerelles ayant pour conséquence un cloisonnement des filières ne permettant pas à l'étudiant de capitaliser les connaissances acquises en cas de changement de parcours de formation le laissant ainsi enfermer dans une filière-tunnel.
› Une gestion de l'activité pédagogique souvent peu rationnelle et contraignante au détriment du temps imparti aux enseignements.

1.3. En matière d'encadrement, il y a lieu de relever:

› Une faible productivité de la formation post-graduée, accentuée par une synergie recherche-formation souvent en défaut, pénalisant le développement soutenu du corps enseignant en quantité et en qualité
› La persévérance du phénomène de désaffection d'enseignants-chercheurs de l'université vers d'autres horizons faute d'un statut motivant et attractif

1.4. En matière d'adéquation formation-marché de l'emploi, il y a lieu de relever :

› Des programmes peu adaptés aux exigences de qualifications modernes
› Une faible intégration de l'université dans son environnement socio-économique.

« *Compte tenu du constat,* conclut le MESRS, *il est clair que la réforme à mettre en œuvre devra toucher à la fois l'architecture des formations, les contenus pédagogiques des différents curriculums, l'organisation pédagogique, les modes d'orientation, d'évaluation et de progression des étudiants, l'organisation et la gestion des différentes structures pédagogiques et de recherche. Ces thèmes constituent les chantiers prioritaires que la tutelle doit lancer* ».

Les premiers objectifs d'une réforme « *globale et profonde* »

Partant de ce diagnostic (sus-mentionné), il s'agissait pour le MESRS d'introduire une « *réforme globale et profonde de l'enseignement supérieur* » pour atteindre plus particulièrement sept objectifs généraux :

- « *Assurer une formation de qualité, à même de satisfaire la demande sociale légitime en matière d'accès à l'enseignement supérieur,*
- *Réaliser une véritable osmose avec l'environnement socio-économique en développant toutes les interactions possibles entre l'université et le monde du travail,*
- *Développer les mécanismes d'adaptation continue aux évolutions des métiers,*
- *Consolider la mission culturelle de l'université par la promotion des valeurs universelles qu'exprime l'esprit universitaire, notamment celles de la tolérance et du respect de l'autre dans le cadre des règles de déontologie et d'éthique universitaires,*
- *Etre plus ouverte sur l'évolution mondiale, particulièrement celle des sciences et des technologies,*
- *Encourager et diversifier les échanges et la coopération internationale,*
- *Asseoir les bases d'une bonne gouvernance fondée sur la participation et la concertation* » (MESRS, 2007, p 11).

Malgré d'intenses campagnes d'information notamment à travers les médias étatiques et privés - télévision et presse écrite -, la réforme elle-même ne semblait pas faire l'unanimité et des avis divergents s'expriment dès le début y compris parmi les responsables. Ainsi, lors du séminaire[107] organisé par l'AUF (2004) à Marseille autour du processus de Bologne au Maghreb, le recteur Benzaghou a explicité à la fois son opposition à certains objectifs de la réforme, sa vision de l'employabilité et de la mobilité, son inquiétude et ses doutes.

Sur les questions de l'employabilité et de la mobilité, compte tenu des résultats de la réforme, les propos de Benzaghou paraissent même prémonitoires :

« *Nous avons évoqué le problème des cycles courts présentés sous l'angle de l'employabilité. Cependant, notre réflexion doit porter avant tout sur le devenir de la majorité des étudiants, c'est-à-dire sur ces 90 % d'étudiants qui n'opteront pas pour un cursus professionnalisant. C'est pourquoi je ne crois pas que cet aspect de la réforme nous soit si spécifiquement utile*. (…) *Par ailleurs, je tiens à rappeler que la Déclaration de Bologne, c'est la déclaration de l'Union européenne dans le domaine de l'enseignement supérieur : ses objectifs ne sont pas ceux du Sud ! Combien de nos étudiants seront-ils concernés par la mobilité ? 2 % ? 5 % ? Nous n'allons tout de même pas adopter un système qui ne touchera que 5 % de nos étudiants !* »

Ses doutes sur l'organisation semestrielle reposaient probablement sur son expérience personnelle de la RES, une réforme ayant duré plusieurs années et à laquelle il avait également pris part :

« (…) *l'université algérienne a expérimenté, pendant les années 1970, un système modulaire, semestriel, avec dettes, pré requis, etc. Au bout de dix ans, elle l'a abandonné en raison de sa complexité, alors même qu'elle n'accueillait qu'environ 150 000 étudiants quand elle en reçoit aujourd'hui plus de 740 000 ! C'est pourquoi j'avoue ma perplexité face au nouveau système LMD. Avec 23 000 enseignants, comment envisager sérieusement le tutorat personnalisé de tous les étudiants ?* » (AUF, 2004 : 55).

Et enfin, le recteur à explicité une appréhension par rapport à l'asymétrie dans la migration des doctorants :

« (…) *je souhaiterais traduire mon inquiétude devant l'évolution de la coopération euromaghrébine. Je doute en effet que nous soyons dans une évolution convergente. Ainsi, l'organisation de la politique de recherche et des écoles doctorales en Europe vise*

[107] Cette rencontre avait plusieurs objectifs, en particulier :
« ■ établir des coopérations institutionnalisées entre conférences plus qu'entre les personnes ce qui ne bride évidemment pas les liens interpersonnels sans lesquels rien ne se ferait,
■ favoriser des relations strictement inscrites dans la durée. Nous devons engager les établissements, les conférences, les politiques nationales dans ces projets,
■ promouvoir une meilleure coordination des coopérations et un suivi plus efficace de manière à mieux organiser les flux étudiants et les échanges universitaires,
■ susciter une ouverture vers d'autres conférences européennes (telles l'Espagne ou l'Italie, ici représentées).
Nous attendons également un renforcement des relations intra-maghrébines, ce qui permettra aux pays concernés d'acquérir un statut d'interlocuteur régional auprès de l'Union européenne. La commission européenne a d'ailleurs pris position en 2003 sur ce point. » (p 8).

la compétitivité, la performance et le développement économique, ce qui paraît légitime face à la problématique économique de l'Union européenne. Cependant, ces objectifs ne sont pas nécessairement partagés par les pays du Maghreb. En conséquence, la coopération dans le domaine de la recherche risque de renforcer un écueil traditionnellement observé : nos chercheurs seront amenés à travailler, en Europe, sur des problématiques qui ne leur seront pas utiles, en termes d'insertion, à leur retour. Sur ce point, nous devons nous efforcer ensemble de trouver des thèmes pouvant faire l'objet de partenariats, pour lesquels nos pays n'auront pas le sentiment de fournir de « la main-d'œuvre scientifique » et qui favoriseront le retour des étudiants dans leur pays d'origine. » (Ibid., p 83).

Dans cette intervention, sur au moins trois éléments il diverge par rapport aux objectifs ministériels, à savoir l'employabilité, la mobilité des étudiants et la formation doctorale.

Cette prise de position, outre qu'elle est annonciatrice de difficultés réelles et potentielles, montre les divergences plus de fond et explique aussi pourquoi l'USTHB que dirige Benzaghou – deuxième grande université en termes d'offres de formation et d'effectifs étudiants – avait demandé un temps de réflexion lors de la constitution de la liste des dix premières universités pilotes[108] lors du lancement de la réforme en 2004-2005.

Cependant, le MESRS appréhendait surtout les réactions des enseignants et des étudiants, d'autant plus que les principaux syndicats autonomes des enseignants et des étudiants étaient, dès les débuts, surtout défavorables à la réforme (Cf. Ghouati, 2006).

Stratégie de mise en œuvre de la réforme

Au niveau supranational, après de multiples luttes politiques (Cusso, op. cit., Croché, 2009), la Commission européenne a finalement pris un certain pouvoir éducatif sur les Etats nationaux à travers la définition du PB – orientée vers « l'économie de la connaissance » telle que définie dans le processus de Lisbonne - et son élargissement en Europe et dans le monde. Dans ce cadre, les politiques (nationales) d'Enseignement Supérieur sont de fait de plus en plus influencées par un PB qui comporte plus de certitudes que de doutes quand à sa fonction réformatrice et sa réalisation sous contrôle des experts de la Commission européenne.

[108] Par la voix de son directeur de la formation graduée, le ministère s'est défendu en affirmant que le choix des 10 sites pilotes n'était pas politique. Mais il reconnaît «(…) que l'USTHB est une université qui n'est pas facile à manipuler, et c'est pour cela qu'elle prend du temps pour évaluer et étudier cette refonte ». Selon Cherbal (2004), enseignant chercheur et membre à l'époque du syndicat CNES, pour aller vite dans sa « thérapie de choc », le ministère « a mobilisé quelques enseignants (…) pour qu'ils proposent des offres de formations ». Pour le syndicat étudiant UGEL, le passage au système LMD se fait dans «l'improvisation». Considérant que dans cette réforme «la famille universitaire n'a pas été associée ni consultée», ce syndicat accuse le MESRS d'avoir «essayé de l'appliquer de force dans certaines universités» (cité par *El Watan* du 15/09/2004). Ce n'est qu'à la rentrée 2005-2006 que le ministère a décidé d'élargir le système LMD à 10 autres universités, dont l'USTHB.

Car la Commission « *fait passer le processus de Bologne de l'âge de la publicité, où les qualités du produit sont clamées sans nuances ni discernement, à celui du marketing le plus subtil, qui s'efforce de comprendre les besoins et les préférences du client avant de lui proposer le produit, présenté comme s'il avait été mis au point pour s'y ajuster parfaitement* » (Charlier et Croché, 2012 : 91).

A la suite de leurs analyses de l'intégration politique des universités européennes au PB, Charlier et Croché (2010), tout en soulignant « *l'inéluctable ajustement des universités africaines au PB* », plaident pour « *un dialogue entre universités du Sud et du Nord* [qui] *pourrait aussi avoir pour effet positif de revivifier la réflexion sur les modes de connaissance* » (p 82).

Les objectifs des pays européens de visibilité, d'attractivité de leurs systèmes d'enseignement supérieur et de mobilité pour la construction d'une conscience européenne et d'un Espace Européen d'Enseignement supérieur (EEES), ne sont pas ceux des pays africains ou maghrébins et les priorités politiques et économiques ne sont pas les mêmes. Mais si on peut noter que les programmes Tempus-MEDA en direction des pays maghrébins ont commencé au début des années 2000, c'est-à-dire en même temps que l'élargissement du PB, les situations locales nous semblent évoluer en fonction d'enjeux politiques et éducatifs plutôt locaux ou nationaux.

En attendant ce dialogue Nord-Sud, c'est probablement pour souligner l'adéquation ou l'ajustement du PB par rapport aux réalités locales que des responsables du MESRS affirment que l'adoption de la réforme LMD, par le biais d'experts européens et français, est une inscription de l'Enseignement Supérieur algérien dans « l'universel » (Djekoun, 2007). Or, à l'instar des autres ministères maghrébins et européens de l'Enseignement Supérieur les responsables du MESRS semblent davantage les exécutants d'un programme conçu en dehors d'eux[109].

N'ayant pas discuté les possibilités « d'ajustement » du processus lui-même par rapport aux situations locales comme l'ont fait de nombreux pays européens, leur seule marge de liberté[110] se situe plus dans la manière de présenter la réforme et d'essayer d'appliquer localement le contenu qui est issu des différents programmes Tempus.

C'est pourquoi, pour des raisons stratégiques et de communication politique, le MESRS se montre à son tour concepteur en transformant les responsables universitaires (recteurs, vice-recteurs, doyens, etc.) en administrateurs et exécutants de son programme de mise en application de la réforme. Il s'agit ainsi d'une espèce de taylorisme à visage universitaire qui permet l'introduction d'une réforme politique de grande ampleur en organisant un partage de tâches, de rôles et de responsabilités dans le cadre de ce que le

[109] Du point de vue d'une économiste de l'éducation, « *même si les politiques d'éducation demeurent formellement du domaine de compétence nationale, aucun Etat ne peut actuellement penser échapper à ces conséquences de l'intégration économique mondiale sur l'intégration de l'enseignement supérieur. La seule marge de manœuvre ouverte aux espaces universitaires dominés (i.e. la plupart) est celle du choix de stratégies d'insertion dans un espace éducatif mondial normé, caractérisé par ce double mouvement d'unification et de différenciation* » (Vinokur, 2011 : 18).

[110] Un responsable syndical universitaire ayant participé à la Conférence des chefs d'établissements d'enseignement supérieur organisée à l'Université de Blida en 2004 affirme avoir entendu le Pr Benachour dire dans son « explication du système LMD », à l'assistance « *Il faut faire vite, Mesdames, Messieurs, l'UE l'exige* » (K.C., Pr Informatique, Syndicat autonome SEES, Université d'Oran).

MESRS (2004) appelle une « démarche participative » car la « *réforme se veut globale dans sa conception, participative dans sa démarche, progressive et intégrative dans sa mise en application* ».

Or, d'emblée le manque d'adhésion et la crainte de voir se développer des mouvements de grève – tels qu'ils se sont produit en France en 2003 par exemple – ont conduit le MESRS à introduire la réforme LMD dès la rentrée 2004-2005 d'abord dans les filières des sciences exactes et en tant qu'option dans des sites universitaires soigneusement sélectionnés, parmi lesquelles il y avait notamment les universités d'Annaba, de Bejaia, de Blida, de Boumerdès, de Constantine, d'Oum El-Bouaghi, de Tlemcen et l'USTO Oran.

Autrement dit, le système LMD a été ouvert parallèlement à l'ancien système dit classique ou académique, donnant pratiquement aux étudiants le choix jusqu'à l'extinction totale de l'ancien système, projetée à l'horizon 2010. C'est ce que le MESRS appelle la « *progressivité afin de préparer le terrain, roder le système et mettre en confiance la communauté* » (2007 : 14). L'année universitaire 2005-2006 a vu ce premier noyau s'élargir à de nouveaux sites universitaires. Le MESRS ayant choisi de maintenir cette stratégie jusqu'à l'extinction totale du système classique, mais en 2014-2015 ce système était toujours en vigueur.

Dans la gestion de la réforme, dès le début le MESRS a d'abord impliqué le premier cercle constitué des recteurs, vice-recteurs et doyens des universités pilotes. En revanche, dans les échelons de base, à défaut d'implication des Pr et MC, ce sont essentiellement de jeunes Maîtres Assistants et Assistants qui ont eu pour mission concrète de mettre en application la réforme. Cette stratégie est fondée sur une cohabitation de deux systèmes difficilement gérable par les établissements et n'est pas sans conséquence sur la réception de la réforme auprès de tous les acteurs, son acceptation et sur la qualité de sa mise en application.

V. UNE COHABITATION DE DEUX SYSTEMES

Le choix de la cohabitation de deux systèmes pédagogiques fait il y a une décennie est probablement le fruit d'un compromis politique au niveau du MESRS et du souci politique pour éviter un conflit dans les universités autour des fondements de la réforme elle-même. Cependant, vu les difficultés que cette cohabitation a généré et les différences des logiques et des soubassements des deux systèmes pédagogiques, on peut se demander si cette stratégie d'introduction de la réforme LMD n'a pas rendu davantage illisible ce qui était à l'origine destiné à faciliter la visibilité nationale et internationale du système d'enseignement supérieur.

Ainsi, depuis plusieurs années sur ce fond de deux systèmes très complexes et une forte appréhension quant à la valeur des diplômes type LMD sur le marché du travail, se développent des conflits récurrents de plus en plus longs et durs créés par les étudiants et leurs nombreux syndicats mettant en cause aussi bien l'organisation des études et les normes académiques que l'encadrement pédagogique qui tente souvent sans moyens et surtout sans conviction de maintenir à flots l'enseignement et parfois la recherche.

1. Perceptions différenciées selon les acteurs

Quand on a posé à différents acteurs[111] la question de l'impact des réformes sur l'employabilité et l'insertion des étudiants (Ghouati, 2014b et 2014c), nous avons relevé au centre de leurs discours un ensemble d'appréciations, perceptions et préoccupations liées directement ou indirectement à la restructuration universitaire. La réalisation d'un nuage de mots[112] (voir **Graphe 2**) nous permet d'observer les formes[113] lexicales pleines

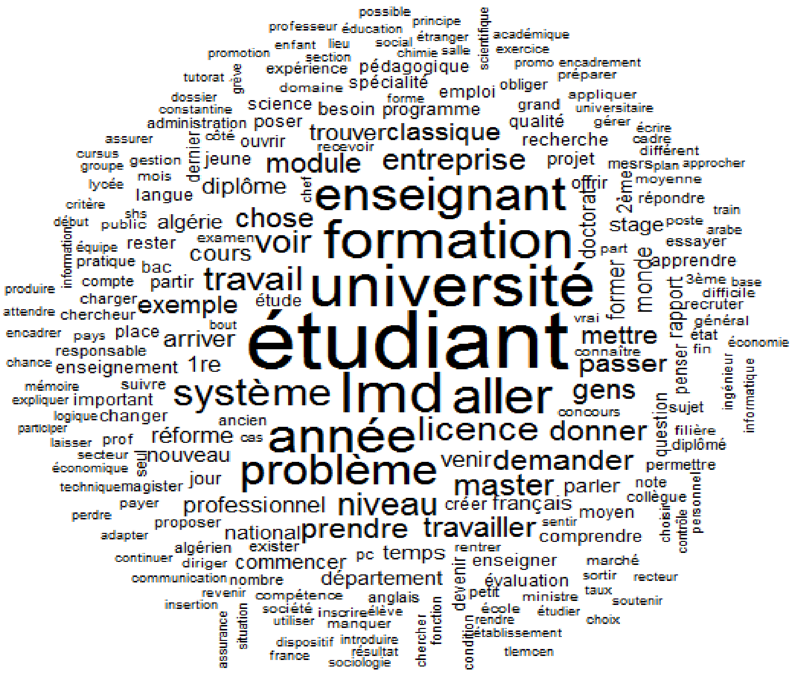
[111] Dans une enquête de terrain menée en 2013 qui a visé plusieurs publics parmi lesquels des enseignants chercheurs, des responsables, des doctorants, des employeurs et d'anciens étudiants diplômés de l'Université.

[112] Le principe du traitement réalisé avec le logiciel Iramuteq repose un découpage du corpus en segments de texte et ensuite en une classification après une lemmatisation – i.e. construction de formes réduites du texte standardisé par des dictionnaires. Le tableau binaire qui en est issu indique la présence/absence de mots/segments et la Classification Hiérarchique Descendante (CDH) est extraite en cherchant à maximiser le Chi2. Ainsi, le résultat obtenu pour chacune des classes trouvées se présente sous forme de mots, de phrases les plus significatives, les segments de texte et concordances de mots les plus caractéristiques. Dans les segments caractéristiques repérés par le logiciel, les termes les plus fréquents apparaissent en couleur (rouge) ou en gras. Le logiciel propose également un dendrogramme qui restitue schématiquement les mesures de proximité et d'éloignement des classes. Enfin, comme analyses complémentaires, Iramuteq permet de construire des AFC, c'est-à-dire une représentation graphique des relations d'opposition ou de rapprochement existantes.

[113] * Nombre de Textes ou UCI (unité de contexte initial) : c'est le nombre de Textes contenus dans le corpus.

- Nombre d'occurrences : c'est le nombre total de mots contenus dans le corpus.
  - Il diffère si le corpus est lemmatisé ou non.
- Nombre de formes : c'est le nombre de formes présentes dans le corpus, il diffère si le corpus est lemmatisé ou non.

ou actives les plus utilisées du discours, à savoir : « étudiant », « université », « lmd », « système », « formation », « problème », « année », « travail », « entreprise », etc.



Graphe 2 : nuage de mots à partir du corpus global.

- Moyenne d'occurrences par forme : (nombre d'occurrence) / (Nombre de formes).
- Nombre d'Hapax : c'est le nombre de mots n'apparaissant qu'une seule fois dans tout le corpus.
- Moyenne d'occurrences par Textes: (nombre d'occurrences) / (nombre de Textes)
- Le graphique : présente en abscisse les logarithmes des rangs et en ordonnées les logarithmes des fréquences des formes.

  Une 1ère analyse statistique du corpus fournit les caractéristiques qui suivent :
  Nombre d'uci : 50
  Nombre d'occurrences : 95147
  Nombre de formes : 4519
  Nombre d'occurrences par forme : 21.05
  Nombre d'hapax : 1757 (1.85% des occurrences – 38.8% des formes)
  Moyenne d'occurrences par uci : 1902.94

Ces formes s'organisent autour des thèmes de la réforme LMD à l'Université en particulier et ses conséquences sur l'organisation et/ou l'architecture pédagogiques et les retombées sur la formation et l'insertion future des étudiants dans le monde du travail. Dans tous les graphiques et schémas qui suivent, la grandeur des mots est proportionnelle à leur fréquence dans les discours.

L'analyse de similitude distribue le corpus global (50 textes d'entretiens) en quatre grandes classes (Cf. **Figure 7**) et avec chacune des classes des thèmes apparaissent plus fréquents que d'autres (voir **Graphe 3**).

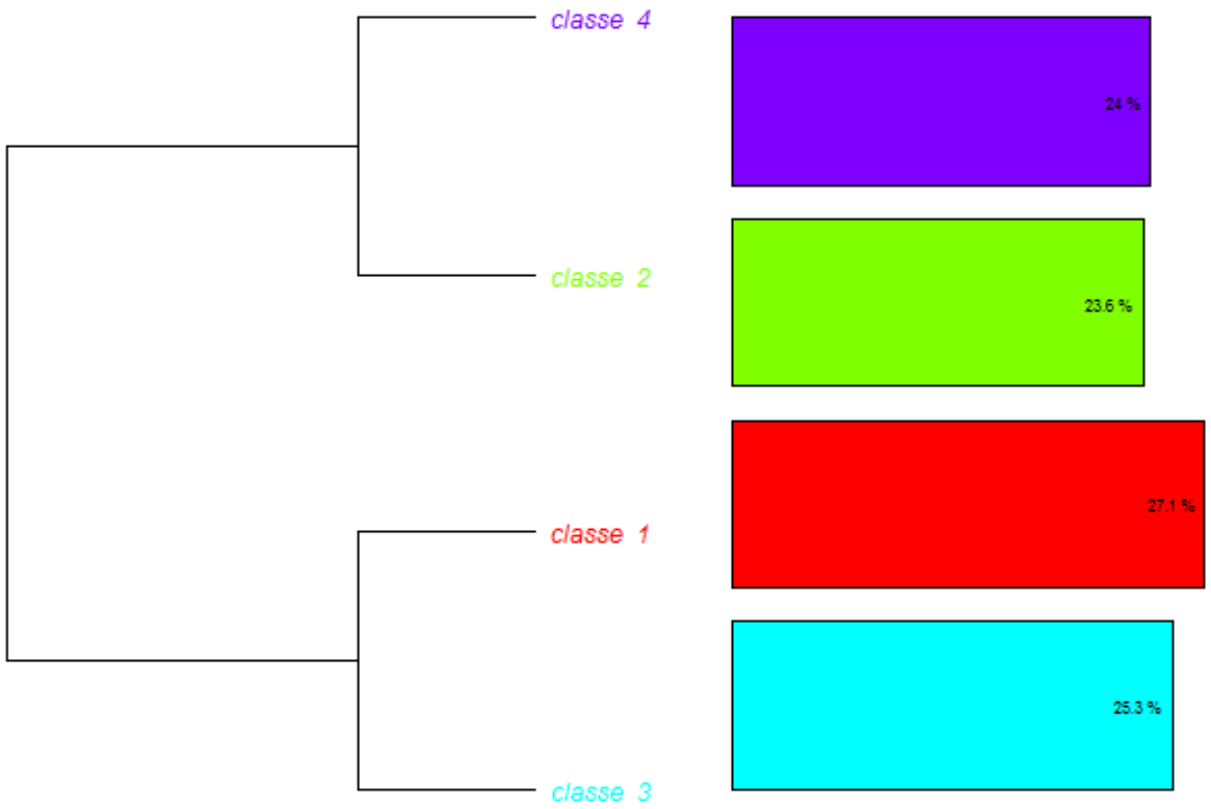


Figure 7 : dendrogramme à partir de la classification hiérarchique (CHD1)[114]

[114] La Classification Hiérarchique Descendante, selon la méthode Reinert. Voici les données CHD 1 :
nombre de textes analysés : 50
nombre de segments de textes: 2626
nombre de formes: 6918
nombre d'occurrences: 95147
moyenne d'occurrences par forme: 13.753541
nombre de lemmes: 4519
nombre de formes actives: 3946
nombre de formes supplémentaires: 573
nombre de formes actives de fréquence >= 3: 1687
moyenne d'occurrences par segments : 36.232673
nombre de classes : 4.
2337 segments classés sur 2626 (88.99%).

La classe 1 (27,13%), la plus importante statistiquement, représentée en rouge, correspond à l'organisation des études avec ses niveaux de sortie. Cette organisation est mise en avant à travers les mots « master, licence, système, LMD, classique, année, module, magister ». Son poids statistique est probablement le reflet de l'ampleur de la transformation qui a lieu dans les établissements d'enseignement supérieur.

Les mots de la classe 2 (23,62%), qui apparaissent en vert clair, renvoient à la question de l'insertion professionnelle et au monde du travail, avec les mots « entreprise, emploi, diplômé, chômage, anem[115] ». Dans la classe 3 (25,29%), représentée en bleu clair, prédomine la question pédagogique qui se révèle par les mots « cours, note, élève, examen et exercice ». Enfin, dans la classe 4 (23,96%), indiquée en mauve, apparaissent plusieurs thèmes dont deux semblent plus fréquents : « l'assurance qualité » et un ensemble d'institutions et de structures créées pour gérer l'application du système LMD, à travers les mots tels que « mesrs[116] ou ministère, recteur, établissement, cnh[117], cnpd[118],... » .

Dans cette classification, on peut voir différents horizons ou angles de vue à partir desquels les différents acteurs et responsables analysent la situation de l'Université, traduisant également différents enjeux associés à la réforme, à savoir :

1. La nouvelle organisation introduite par le système LMD s'oppose à celle du système classique et, au lieu d'améliorer la lisibilité et la souplesse dans la circulation des flux étudiants, crée au contraire un goulot d'étranglement et pose un problème de poursuite d'études notamment en Master et doctorat.

2. L' « entreprise » - terme générique - avec laquelle les responsables voudraient établir une relation plus étroite afin que les diplômés s'insèrent plus facilement sur le marché du travail, reste un univers encore éloigné des réalisations des établissements d'enseignement supérieur et de la réforme.

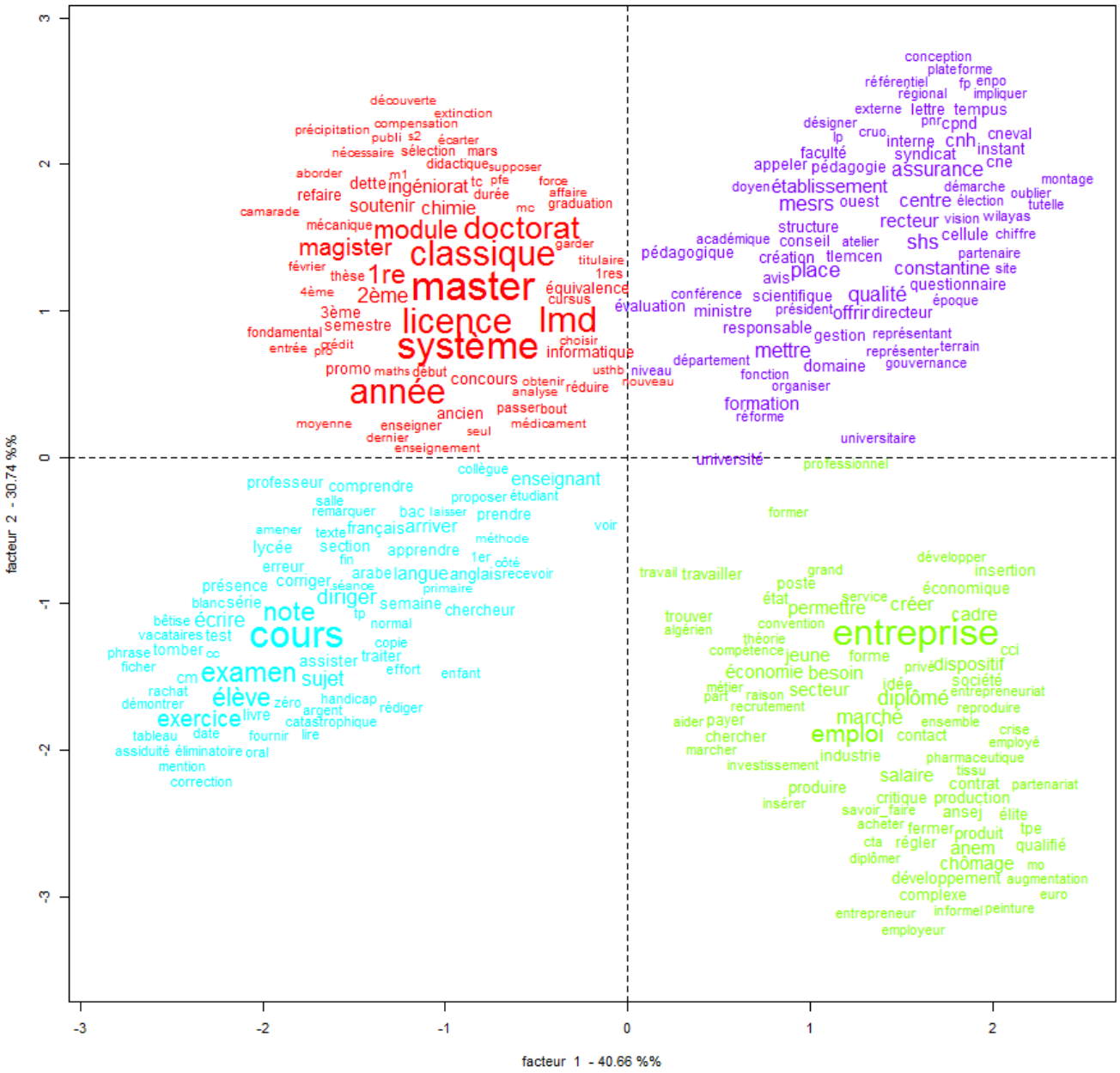
3. Des questions pédagogiques très concrètes, relatives au mode d'évaluation, aux modules, aux exercices, etc. posées notamment par des MA et non encore résolues.

4. Enfin, au niveau des responsables en particulier, domine une vision plus institutionnelle et politique de la réforme, ce qui se manifeste par une multiplication de structures intermédiaires (CNH, CNPD…) et démarche « assurance qualité » conçue comme une étape quasi administrative et plutôt déconnectée des préoccupations courantes des enseignants et enseignants-chercheurs.

Or dans cette structuration (**Graphe 3**), on voit que le facteur 1 (40,66% de l'explication) sépare nettement les classes 3 et 1 (abscisses négatives) des classes 4 et 2 (abscisses

[115] Agence Nationale pour l'Emploi.
[116] Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
[117] Commission Nationale des Habilitations.
[118] Comité Pédagogique National de Domaine.

positives), c'est-à-dire les discours tournés vers les institutions et l'entreprise de ceux tournés vers la pédagogie et l'organisation du système universitaire.



Graphe 3 : AFC 1

A l'inverse, on peut observer une proximité entre les classes 1 et 4.

Dans l'AFC 2 (**Graphe 4**) nous avons une distribution des interviewés associés aux quatre classes de l'AFC 1. Les différents profils des interviewés expliquent la nature des termes les plus fréquents dans chaque classe. Ainsi, on peut voir que les termes de la classe 1 appartiennent majoritairement à des enseignants-chercheurs de rang A, soit 8 Pr et MC sur 14 interviewés dans cette classe. Dans l'organisation universitaire, classique ou

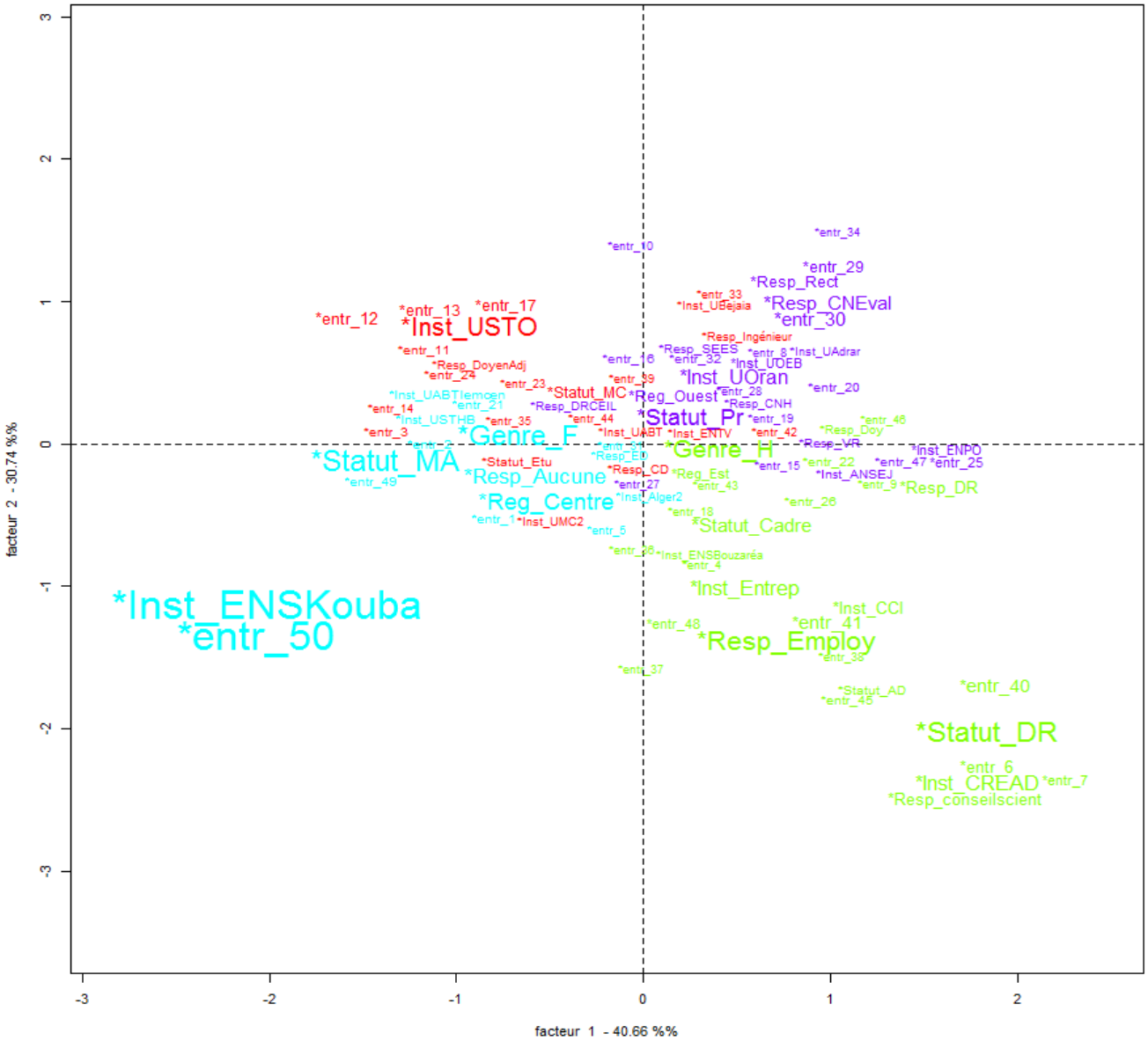
LMD, le troisième cycle (ou la post-graduation) relève de la responsabilité des enseignants-chercheurs de rang A. Or le terme « master » est central dans la classe 1. Mais ce diplôme est aussi au centre de très nombreux conflits depuis la sortie de la première promotion de licence type LMD en 2007-2008 entre étudiants et administration d'une part et enseignants d'autre part. Lors de la rentrée universitaire 2014-2015, plusieurs universités (Constantine, Batna, Béjaia, Boumerdès, etc.) étaient bloquées par des organisations syndicales étudiantes exigeant des inscriptions sans sélection en master.

Cette classe s'oppose à la classe 2 (en vert) dans laquelle les mots fréquents sont associés à des interviewés dont les profils sont plus hétérogènes : deux employeurs, deux cadres, deux étudiants, deux directeurs de recherche en économie - au CREAD -, un MC et un MA. La centralité du terme « entreprise » reflète nettement les préoccupations d'une majorité d'interviewés de cette classe.

La classe 3 est associée aux profils de quatre Pr dont deux chefs de département, un étudiant et deux MA, dont l'une exerce à l'ENS Sciences de Kouba (région Centre), relevant du secteur sélectif. Cette dernière à un discours très orienté sur la pédagogie et très critique vis-à-vis de la réforme LMD, ce qui la met en retrait par rapport aux autres interviewés de la classe 3.

Enfin, la classe 4 est associée aux interviews de 10 enseignants-chercheurs de rang A (sur 14 au total), deux MA et un cadre de l'ANSEJ. Dans cette classe, les positions des interviewés vis-à-vis de la réforme LMD et de l'insertion professionnelle des diplômés ne sont pas convergentes, mais un niveau d'analyse plus institutionnelle et politique semble caractériser leurs discours. La moitié des enseignants-chercheurs de cette classe a des responsabilités institutionnelles (recteur, directeur d'école polytechnique, responsable de la commission national d'évaluation, chef de département projets, etc.).

Le problème est que, en reprenant les contenus des entretiens, nous pouvons constater dans cette classe des positions parfois très éloignées sur la réforme et sa mise en application. Autrement dit, ces classes d'interviewés ne rendent pas entièrement compte qualitativement des positions exprimées et c'est pourquoi, en nous aidant des graphes des mots et de segments de texte caractéristiques, nous pouvons mieux cerner les principales nuances exprimées.



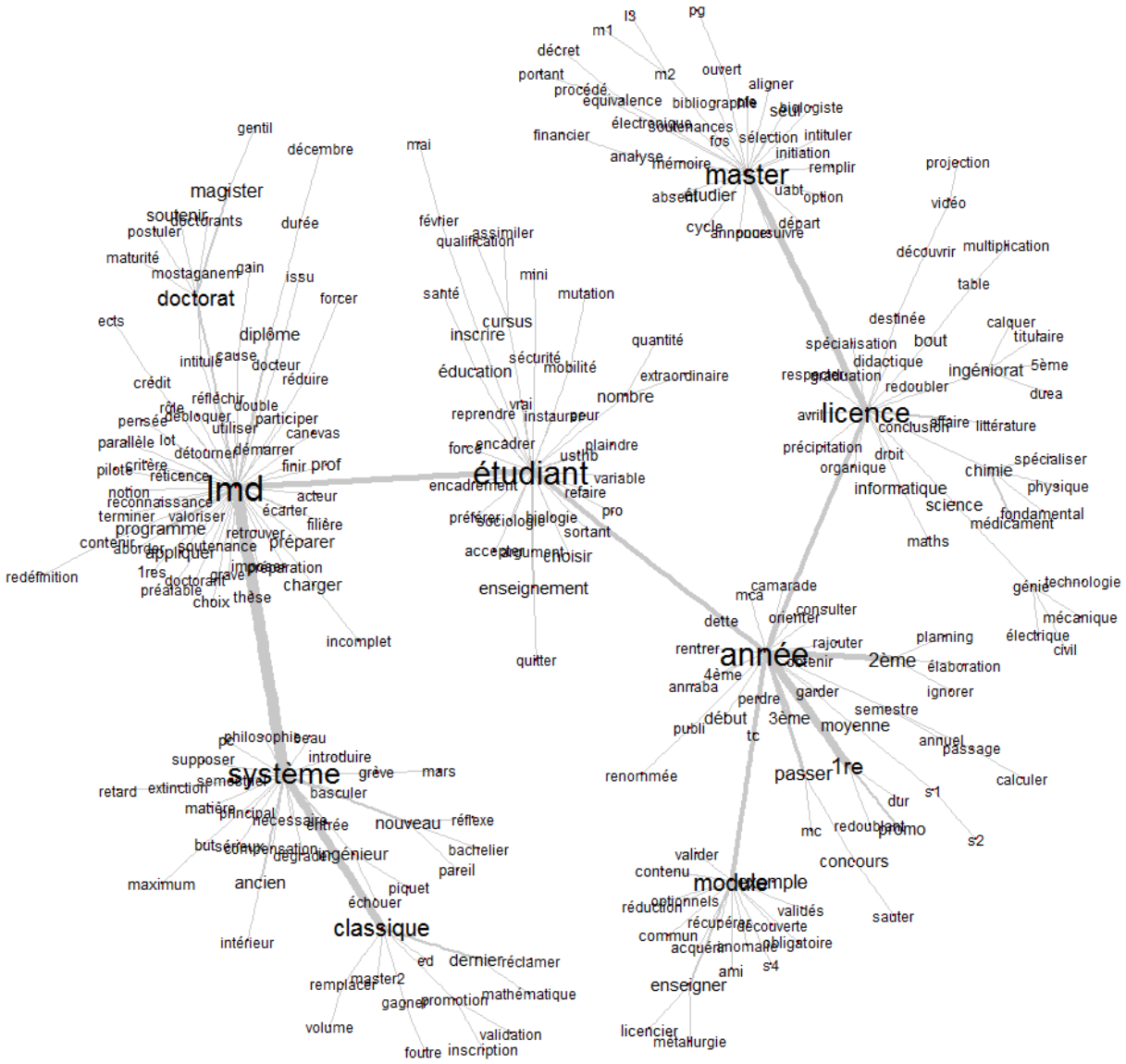
Graphe 4 : AFC2

2. Système LMD versus système classique

Dans l'analyse du discours des acteurs comme le montre le graphe de la classe 1 (**Graphe 5**), le terme « système » est relié aux termes « LMD » et « classique ». Dans l'un des segments caractéristiques de cette classe, un interviewé (de la région centre) dit « *quand on a installé pour la 1ère fois la 1ère année licence en fac de chimie dans une réunion en début d'année le vice doyen nous avait annoncé que l'ancien système était fini* ».

Or plusieurs années après il y a encore deux systèmes qui cohabitent et le système LMD lui-même est appliqué avec les éléments pédagogiques – i.e. contenus et méthodes - du système classique. Ce qui revient à mieux reproduire le système classique par le système LMD comme en témoigne cette interviewée de l'USTO :

« *On avait les deux cursus en parallèle, les programmes ont été calqués sur le système classique : les mêmes programmes, les mêmes contenus, on a juste réduit le nombre de modules pour que ça rentre dans le LMD* » (Interviewée de l'USTO, région ouest).



Graphe 5 : graphe de la classe 1

Loin donc de fluidifier les flux en permettant des sorties plus importantes au niveau licence, la cohabitation des deux systèmes crée au contraire quelques difficultés, notamment dans la poursuite d'études en master et doctorat. Les premières années de la cohabitation des deux systèmes, afin de motiver et d'amener les étudiants à s'inscrire dans le système LMD, un des arguments utilisés était que l'accès au master ne serait pas sélectif.

Le problème est que les capacités d'accueil et surtout d'encadrement étant limitées, de fait la sélection se pratique. En outre, la nouvelle licence type LMD qui se fait en 3 ans,

comparativement à la licence classique en 4 ans, ne semble pas motiver les étudiants. La **Figure 8** résume l'organisation parallèle des deux systèmes en vigueur dans les établissements d'enseignement supérieur :

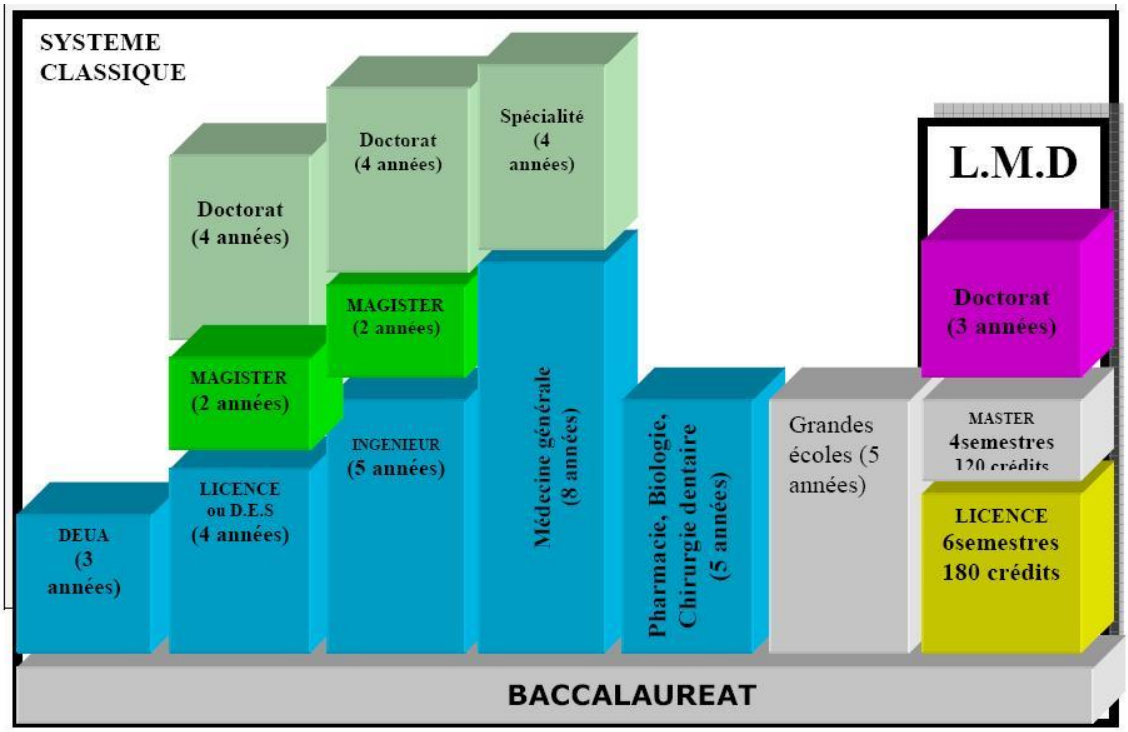
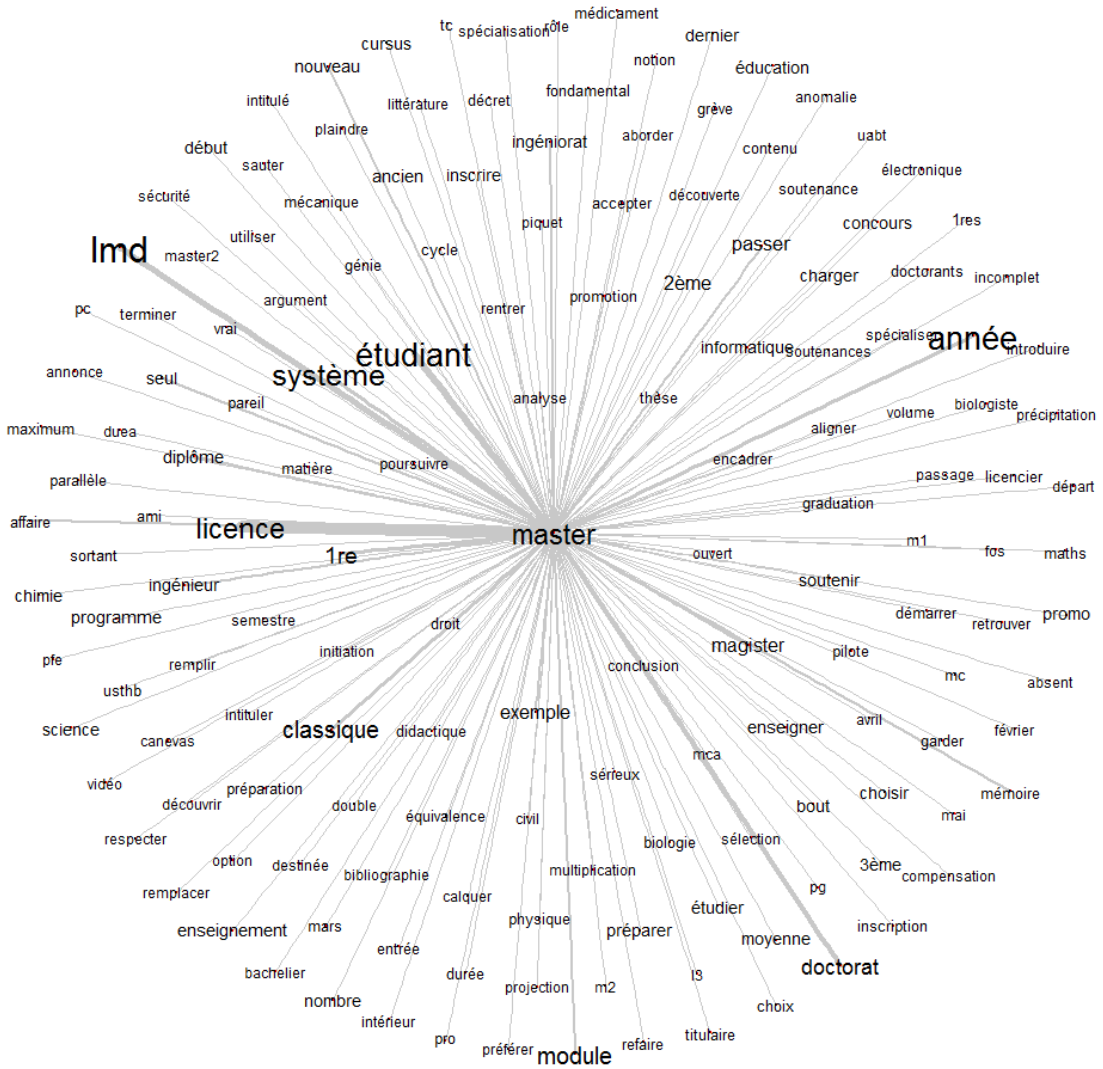


Figure 8 : organisation actuelle des études en Algérie (Source : MESRS, 2011 : 70).

La nouvelle licence LMD est d'autant moins motivante qu'elle manque de reconnaissance sur le marché du travail, y compris dans certains services publics (Ghouati, 2011a). A la rentrée 2014-2015, ce sont les étudiants de la filière « transport » qui ont décidé de bloquer l'entrée de l'université de Constantine et la route de Ain El Bey menant à l'aéroport pour demander que la licence et le master « transport » soit incluse dans la nomenclature des postes inscrits à la Fonction publique (Cf. *Le Quotidien d'Oran* du 11/11/2014).

Ce genre de problème est devenu courant ces dernières années et c'est probablement l'une des raisons qui conduit les étudiants à continuer à préférer massivement le système classique et pour ceux qui ont opté pour le système LMD à vouloir poursuivre en master et en doctorat. D'où ces relations entre les termes « étudiant », « année », « licence » et « master » (Voir aussi **Graphe 6**).



Graphe 6 : Graphe du mot « master »

Enfin, ajoutée à une situation du marché de l'emploi plutôt difficile, la pression sur les masters prend des allures d'affrontements violents entre étudiants et administration. Selon le recteur de l'USTHB « (…) *Il y a aussi une autre forme d'inquiétude liée au marché de l'emploi disponible dans notre pays, ce qui fait que les étudiants souhaitent rester le plus longtemps à l'université. C'est une des situations qui poussent les jeunes étudiants à brandir des revendications de généralisation d'accès au master et au doctorat. Pour l'accès à la formation doctorante (troisième cycle) cette année, qui demande un concours d'accès sur épreuves et dont le nombre de postes est limité à 290, nous avons reçu 4600 candidatures. C'est une information qui mérite d'être au centre d'intérêt. Je pense que cela traduit une angoisse de quitter l'université et d'affronter le marché du travail. S'inscrire en doctorat permettrait de retarder au maximum cette confrontation et permet*

à l'étudiant de rester encore longtemps à l'université » (Entretien dans le quotidien *El Watan* du 14.04.2013).

Tous les ans ce sont en effet plusieurs universités qui sont totalement ou partiellement fermées par des étudiants voulant arracher leur inscription en master. A peine la rentrée universitaire 2014-2015 commencée, ce sont au moins trois universités – celles de Constantine, de Laghouat et de Batna – qui ont connu ou connaissent encore des situations de blocage par des étudiants grévistes. Fait aussi inédit que révélateur de l'impuissance devant la détermination des grévistes, à l'Université de Batna une soixantaine de membres du conseil de l'Université avec le recteur en tête qui ont décidé de manifester sur le campus pour prendre à témoin la communauté universitaire et tenter de lever le blocage mis en place par deux organisations estudiantines, l'AREN[119] et l'UNJA[120].

Dans cette université qui compte 61 000 étudiants au total, sur les 600 postulants pour un master interprétariat en 2013-2014, la commission de sélection en a inscrit 300. Mais en raison des limites en encadrement[121], le recteur a décidé de geler les inscriptions dans ce master et d'orienter les nouvelles demandes (150 étudiants) vers les masters langues française et anglaise. Ce sont donc les recalés qui bloquent l'entrée de l'Université et dont certains font actuellement l'objet d'une plainte devant la justice par le conseil de l'Université (Cf. *El Watan Etudiant* du 15/10/2014). La levée du blocage de l'Université est intervenue seulement après que le wali (préfet) ai reçu – en tant que représentant de l'Etat - le 1er décembre 2014 une délégation des étudiants grévistes et que la promesse leur soit faite de transmettre leurs doléances au MESRS.

Dans ces affrontements, comme on vient de le voir, ce n'est pas véritablement la course aux formations professionnalisantes qui caractérise le comportement des étudiants vis-à-vis de leur université mais plutôt la bataille au sens propre et figuré pour l'entrée dans une formation supérieure pouvant déboucher sur un diplôme susceptible de faire ultérieurement la différence pour l'insertion professionnelle ou l'entrée en doctorat.

Parmi les rares masters professionnels créés ces dernières années, on peut citer l'exemple du master *«Edition et diffusion de l'écrit»* ouvert depuis 2011 à la faculté des lettres et des langues de l'université Alger 2. Pour l'un des responsables, Djamel Zenati, ce diplôme a été créé « *pour combler un déficit en termes de formation et d'information dans le secteur de l'édition. (...) Cette formation a l'ambition de permettre une ouverture sur un bassin important d'emploi dans le domaine de l'édition. Il ne s'agit pas en réalité*

[119] Association du renouveau estudiantin national (AREN).
[120] Union nationale de la Jeunesse Algérienne (UNJA).
[121] La circulaire n°6 du 11 octobre 2010 relative à l'inscription aux études de Master a arrêté les conditions suivantes d'accès au master :

« - Le vœu exprimé par le candidat,

- Le diplôme de Licence ou un diplôme reconnu équivalent. Les profils de Licence ouvrant droit au Master sont déterminés par les organes compétents de l'établissement d'enseignement supérieur, sur proposition de l'équipe de formation.

- les capacités d'accueil et d'encadrement du Master.

(…) L'inscription au Master est soumise à l'étude des dossiers des candidats. Cette étude tient compte des données et résultats pédagogiques (évaluation, progression, compensation, rattrapage, sanction disciplinaire…) et scientifiques de leurs cursus universitaires. L'accès au master sera prononcé après le classement par ordre de mérite. ».

de donner des diplômes mais plutôt de former des étudiants à ce qu'ils acquièrent des compétences à mettre en œuvre concrètement d'une façon effective sur le marché de l'emploi. Nous visons donc à adopter une certaine professionnalisation dans ce secteur pour un fonctionnement rationnel de ce marché » (Entretien dans *El Watan Etudiant* du 4/11/2014).

Cependant, malgré ses avantages – et probablement à cause de ses avantages - en termes d'orientation professionnelle ce master ne peut accueillir que 25 étudiants par promotion et de surcroit sur la base de critères et conditions sévères à remplir pour y rentrer.

Au niveau national, l'ampleur des frustrations et la gravité des grèves et autres affrontements, semblent aller crescendo. On peut même se demander alors si la surenchère des exigences des étudiants qui tend à se généraliser à tous les établissements n'a pas suivi tout simplement la surenchère des promesses faites par les responsables aux niveaux à la fois du MESRS et des trois régions universitaires. De ce point de vue, le problème devient moins pédagogique que politique et soulève la question des limites à cette surenchère et qui serait capable de poser des limites dans le contexte politique actuel.

3. La fin du doctorat d'Etat et le problème d'équivalence pour les diplômes LMD

Lancées depuis 2008-2009, les premières thèses de doctorat du système LMD ont été soutenues à la fin de l'année universitaire 2013-2014. Indépendamment de la durée de ces thèses, que certains comparent déjà de façon très péjorative à une production du « poulet électrique », tant elle leur parait courte, la qualité soulève quelques questions autour de l'équivalence entre diplômes et publications.

Le doctorat d'Etat n'existe plus suite au décret exécutif n° 98-254 du 17 août 1998 relatif à la formation doctorale, à la post-graduation spécialisée et à l'habilitation universitaire. Ceux qui étaient déjà inscrits avaient jusqu'au 31 juillet 2012 pour soutenir leur thèse. Passé ce délai, ils soutiendront le Doctorat es Sciences. Celui-ci existe depuis 1998 mais n'ouvre pas les mêmes possibilités que le Doctorat d'Etat alors que le travail fourni est le même, voire plus important au regard des conditions de publication exigées pour soutenir.

Avec le Doctorat d'Etat on devenait Maître de conférences de Classe A (MC-A), alors qu'avec le Doctorat es Sciences, on est d'abord Maître de conférences de Classe B (MC-B) avant d'être promu à la classe A. Le candidat à cette promotion doit attendre une année avant de soutenir une habilitation - soumise à des conditions de publications et éventuellement des travaux – ouvrant sur le grade de MC-A.

L'exigence d'une publication dans une revue de niveau A conduit de nombreux jeunes doctorants à recourir à des revues payantes (asiatiques, pakistanaises, hindoues, etc.) pour se faire publier. Mais ces conditions de soutenance – rappelées par la note 870/S.G/ 2013 du MESRS - ne semblent pas être appliquées uniformément au niveau national. Les critères d'encadrement non plus ne sont pas respectés comme le montre ce témoignage d'une Maître Assistante doctorante :

« *Maintenant, on ne s'occupe plus de créativité ou de science, mais à remplir des critères administratifs. Je suis inscrite en thèse depuis 2004-2005. Maintenant, on est plus inscrit (après 6 ans). On a d'autres châtiments : on ne doit pas bénéficier de stages, de congé scientifique, on doit rester ici. Ce LMD a démarré dans notre Université qui était pilote. Elle était la 1ère avant les autres. La réglementation dit qu'on ne peut encadrer qu'au niveau Licence. En pratique, on a toujours encadré (outrepassé…)* » (MG, MA-B Informatique, USTO).

C'est autour de cette classification, des conditions de travail et de soutenance que se nouent actuellement d'importants et très difficiles conflits au sein et en dehors de l'Université qui opposent le MESRS aux Maîtres Assistants et doctorants du système classique.

Dans le témoignage détaillé qui suit d'une Maître Assistante, doctorante en informatique, ce sont à la fois l'environnement humain, réglementaire, les conditions pédagogiques et scientifiques et les disparités entre établissements qu'il faut revoir. Car « (…) *cette soi-disant "offre" de délais supplémentaires de deux ans sous entend la volonté de sauver, secouer et aider des doctorants incompétents ou ne travaillant pas assez pour soutenir dans les délais. C'est peut être le cas pour certains mais pas pour tous puisque tous les doctorants ne sont pas soumis aux mêmes conditions, même s'ils évoluent dans des environnements très semblables et bénéficient des mêmes formations.*
L'offre que nous aurions souhaitée est de se questionner sur les taux de soutenance de Doctorat dans différentes villes et régions. Pourquoi des doctorants ayant bénéficie de la même formation, évoluant dans les mêmes environnements avec les mêmes moyens et une même qualité d'encadrement certains peuvent soutenir avec la revue éditée par leur propre université et d'autre avec au minimum une revue de classe A.
Ce qui est intriguant à mon sens est comment un ministère soucieux d'uniformiser les délais, les diplômes et les grades laisse aux Conseils scientifiques de l'université et aux facultés de décider des critères de soutenance de Doctorat. (...) Ce dont souffrent certains doctorants dont je fais partie est que tout ce qui est mentionné dans l'article est qu'en plus des critères minimaux imposes par le ministère, nous subissons d'autres contraintes sur la revue est qu'elle soit indexée dans certaines base avec un facteur de visibilité tel que l'impact factor de Thomson, gratuite, ancienne de 5 ans et enfin spécialisée !
Aussi, il me semble absurde de vouloir monter la barre si haute quand il s'agit de critères de soutenance, quand on donne si peu aux doctorants en termes de créativité et de recherche. L'encadrement est quasi inexistant pour beaucoup de doctorants, 90% des doctorants que je connais discutent avec leurs encadreurs du sujet de doctorat deux fois par an, le jour de la signature de la fiche signalétique pour l'inscription à la rentrée et le jour de la signature du plan de stage a l'étranger). Je suis inscrite en thèse depuis 2005. Depuis 2005, je n'ai pas arrêtée de travailler mais pas une seule fois exposé mon travail

ni devant mon équipe, ni mon encadreur, ni personne dans mon université. Heureusement que j'ai participé a quelques conférences même si elles sont jugées inutiles.
Donc, je suis complètement d'accord pour radier ces journaux payants. Mais je considère surtout que l'urgence est d'uniformiser les critères de soutenance de thèse d'abord a l'échelle nationale et tenter de se rapprocher des critères internationaux à moins que nos décideurs pensent que nous recevons une formation de niveau plus haut que dans le monde entier pour imposer des critères de soutenance de Doctorat plus élevés que ceux pratiqués dans le monde » (H.B, MA Informatique, USTO Oran).

L'ensemble des points soulevés par la doctorante montre que les critères de sélection mis en place au niveau du MESRS et localement à l'échelle des conseils scientifiques, ayant pour vocation de réguler et/ou limiter le passage au grade de docteur, ne sont pas uniformisés et sont loin de faire l'unanimité dans la communauté universitaire. Sur ce manque de crédibilité des critères se greffent d'autres problèmes que les doctorants eux-mêmes associent au manque de reconnaissance des services rendus à l'institution durant les années de formation doctorale.

Dans une lettre ouverte signée par plus de 5000 d'entre eux, les doctorants prennent l'opinion public à témoin et s'adressent directement au Président de la république dans des termes qui laissent apparaître beaucoup d'exaspération et de désarroi : « *Nous sommes exténués à l'entame de la quarantaine, épuisés par l'accablante attente d'un hypothétique emploi et affaiblis par la marginalisation, l'exclusion et le manque d'égards envers nos longues années d'études* » (Lettre citée par *El Watan Etudiant* du 4 février 2015).

Ainsi que nous l'avions souligné précédemment, les premières promotions d'étudiants du système LMD ont été encadrées jusqu'au Master par des Maîtres Assistants(es) et doctorants. Or parmi ces derniers, beaucoup n'ont pas encore soutenus leurs thèses faute de temps pour achever la rédaction de la thèse et, selon eux, surtout par manque de publications de rang international exigées avant la soutenance[122].

Cette exigence crée de fait une sorte de goulot d'étranglement ou un blocage qui est exposé de plus en plus sur la place publique. Autrement dit, tant que le goulot d'étranglement ne concernait que les MA du système classique, le problème ne se posait pas publiquement ou de manière urgente politiquement. Cependant, avec l'arrivée à terme des nouvelles thèses de doctorat du système LMD, la question du déblocage devient une nécessité plus politique[123] que scientifique.

Ce point de vue est également défendu par des MA exerçant dans une université pilote et qui estiment que s'ils n'ont pas pu soutenir leurs thèses c'est entre autres parce qu'ils avaient la responsabilité de la mise en place de la réforme LMD.

[122] Il s'agit de conditions de soutenance de la thèse de doctorat régies par le décret 98-258 du 17 Août 1998.

[123] Pour le MESRS, il faut d'abord montrer à la Commission européenne mais aussi aux nouvelles promotions d'étudiants inscrits dans le système LMD, que la réforme se poursuit et qu'elle ne peut pas s'arrêter avec l'arrivée de nouveaux docteurs.

« *On n'arrive pas à finir nos thèses, car les critères pour la soutenance sont énormes : critères de publication et en même temps le double ou la triple de sa charge [d'enseignement]. Il fallait prendre en charge ce LMD et encadrer. On a été utilisé pour ce LMD. (…) Avec les étudiants qu'on a déjà encadrés en Licence au détriment de notre thèse, on les a eu aussi en Master*» (H.B, MA Informatique, USTO Oran).

Et c'est bien l'arrivée des doctorants LMD qui semble à l'origine d'un processus de négociation au niveau ministériel en vue d'un déblocage :

« *On les a aidés à arriver, ils vont bientôt soutenir. Et pour la promotion du LMD ils vont bientôt soutenir, alors que nous on a écrit partout, personne ne nous a répondu. C'est cette année qu'ils ont fait des réunions avec les doctorants LMD. Ils sont arrivés à la 4ème année, ce sera la 1ère promotion doctorat LMD. Il faut les débloquer, c'est la première expérience. Il ne faut pas que ça échoue. Donc ils sont entrain de revoir les critères de soutenance pour les étudiants LMD* » (K.K., MC-B Informatique, USTO Oran).

Au-delà des MA, des enseignants-chercheurs ayant participé à la mise en place de la réforme estiment que les étudiants du système LMD arrivent trop rapidement et peut-être trop facilement au doctorat. Selon eux, ils n'ont pas un bon niveau scientifique et manquent surtout d'expérience et de maturité :

« *Rien qu'en nombre d'années, ce n'est pas pareil. Nous, déjà on a muri dans le Magister. On a perdu des années, on a fini vers la trentaine et on a enseigné juste après. Donc le doctorat, ce n'est pas facile. Les docteurs LMD terminent à 28 ans. Ils n'ont aucune expérience dans la gestion pédagogique des étudiants. Pas de maturité.* » (K.K. MC-B Informatique, USTO Oran).

Par courrier du 28 avril 2013, répondant aux « préoccupations des étudiants en doctorat LMD » le MESRS rappelle que le décret ministériel N°07-304 du 29 septembre 2007 « *a classé le doctorat à la subdivision 1 sans faire de distinction entre ces deux diplômes* » et donc le doctorat LMD, issu de la logique de Bologne, est un doctorat comme un autre. Mais cette question d'équivalence semble se transformer en véritable révélateur d'un dysfonctionnement de la relation université-entreprise mais aussi université-fonction publique d'Etat :

1. Déjà en novembre 2008**,** la substitution de la dénomination «Ingénieur» à celle d'«Ingénieur d'Etat» avait poussé les étudiants de l'Université Badji Mokhtar d'Annaba à entamer un mouvement de grève. Malgré l'intervention du Ministre, les étudiants, pensant à leur insertion future, avaient poursuivi leur action contre ce qui était (est) perçu comme une banalisation de leur futur diplôme pouvant leur créer des difficultés d'insertion sur le marché du travail. « *Ce n'est pas le mot qui nous dérange*, disaient les représentants étudiants, *mais plutôt cette anarchie entre ingénieur et ingénieur d'Etat. Nous voulons avoir un diplôme comme l'ensemble des étudiants des autres universités du pays pour qu'il n'y ait aucune difficulté d'ordre professionnel à l'avenir*» (Cités par *Info Soir* du 30.11.2008).

2. La publication du décret présidentiel n° 10-315 du 13 décembre 2010 a été également suivie d'une grève générale des étudiants des universités et du secteur

sélectif pour contester l'équivalence de traitements et salaires entre diplômes du système classique et diplômes LMD. Ayant duré plus de 3 mois, dans le contexte du « Printemps arabe », la contestation avait finalement débouché sur l'annulation du décret présidentiel.

3. Depuis le début de l'année universitaire 2014-2015, les étudiants de plusieurs facultés et instituts supérieurs sont en grève. C'est le cas des étudiants d'architecture, de langues étrangères, de l'institut de la nutrition, de l'alimentation et des technologies agro-alimentaires (INATAA), de statistiques et même des étudiants de classes préparatoires, etc. Tous ces étudiants ont en commun de contester publiquement la disparition des diplômes d'Etat (d'architecte par exemple) et/ou l'absence de reconnaissance sur le marché du travail[124] et dans la fonction publique d'Etat des diplômes types LMD (licence et master) et la sélection instaurée à l'entrée des formations en master.

S'agissant du doctorat, avec l'intervention du Premier ministre et régulièrement celle du MESRS, c'est la même logique institutionnelle qui revient sur le devant de la scène à travers la validation d'une équivalence entre les deux types de doctorat que les enseignants-chercheurs et les doctorants du système classique n'acceptent pas. Car pour ces derniers, et contrairement à la logique ministérielle, plus l'étudiant consacre du temps à sa thèse de doctorat et mieux il se forme à l'enseignement et la recherche.

En effet, pour les enseignants-chercheurs, ce processus est d'autant plus nécessaire que le temps passé est un temps durant lequel l'étudiant participe à l'enseignement et à l'encadrement tout en construisant sa thèse. En arrière plan de cette position, ce sont des questions de fond relatives à la fois à la compétition imposée par le nouveau doctorat que soutient le MESRS et au respect des normes académiques à travers un long parcours – initiatique - de formation qu'ils ont eux-mêmes éprouvés pour être reconnus par les pairs. Dans leur logique, c'est une question d'acquisition d'une identité socioprofessionnelle et d'intégration dans une communauté universitaire au sens classique des termes.

Durée et difficulté d'une formation qui leur semblent rompues par le doctorat LMD dont une des caractéristiques fondamentales est au contraire la réduction du temps de formation et le manque d'expérience. Cette différence rend insupportable pour les défenseurs du système classique l'idée que de nouveaux docteurs émergent en dehors de ce parcours d'initiation classique et que le LMD leur serve comme moyen d'y arriver avant ceux qui les ont encadrés en licence et master.

« *Par rapport à la destinée des doctorants, tout le problème est dans cette ambigüité qui persiste. Car c'est une question de temps. Dans le système classique la licence durait 4 ans, le Magister 4 ou 5 ans, le doctorat 6 ou 7 ans. Ça fait un sacré moment de formation. Or avec le LMD, ce sont 3, 5 et 8 au total. Au bout de 8 ans peut-on parler de*

[124] L'ordre des architectes ne reconnait que le diplôme d'Etat d'architecte. L'article 2 du décret exécutif n°98-153 du 13 mai 1998 - définissant la forme, le contenu, la durée et les modalités d'accomplissement du stage pour l'inscription au tableau national des architectes – stipule que « Le stage a pour objet d'assurer au titulaire d'un diplôme d'architecte délivré ou reconnu par l'Etat, l'acquisition d'une expérience pratique dans le domaine de la maîtrise d'œuvre » (Source : http://www.cnoa-dz.com/ordre-architectes/textes/23-D%C3%A9cret%20ex%C3%A 9cutif% 20N%C2%B0%2098-153, consulté le 19 décembre 2013).

docteur de telle ou telle matière. Est-ce que ces gens sont aptes, d'autant que ces doctorants ne passent jamais par l'enseignement ? Ils font d'une traite leur formation L, M, et D et après soutenance ils seront peut-être recrutés en tant que MC directement. C'est incroyable ! Alors qu'on sait parfaitement que tous ceux qui sont MC ou MA sont passés par la « galère » des années d'enseignement (Magister, etc.). Déjà entre la Licence et le Magister, ça fait un minimum de 9 ans ! Ils ont enseigné pendant le Magister au moins 6 ans. Puisqu'on ne pouvait pas soutenir avant 6 ans d'inscription entre le Magister et le doctorat » (O.O.-D., Pr de français, Département de français, UABT Tlemcen).

Néanmoins, si la perspective d'un déblocage pour les doctorants LMD peut être également bénéfique pour ceux qui n'ont pas encore soutenus leur doctorat classique, elle est très redoutée et même combattue[125] car elle ouvre concrètement la possibilité d'une équivalence de fait entre les deux types de doctorat. Or, c'est cette deuxième possibilité qui est contestée de manière active actuellement par les candidats au doctorat du système classique.

Pour le MESRS[126] « *il ne peut y avoir d'équivalence entre des diplômes nationaux* », mais selon les défenseurs du système classique, le doctorat LMD dévalorise les diplômes qui l'ont précédé, en particulier le Magister et le doctorat classique (es sciences) dont les détenteurs revendiquent une revalorisation en termes de grade et de salaire. Par exemple les titulaires du doctorat classique demandent concrètement au MESRS ce qu'ils appellent « un glissement de grade », autrement dit pouvoir « *passer de docteur es science à docteur d'Etat, ce qui leur permettrait d'encadrer légalement les mastérants et de bénéficier d'une hausse salariale* »[127].

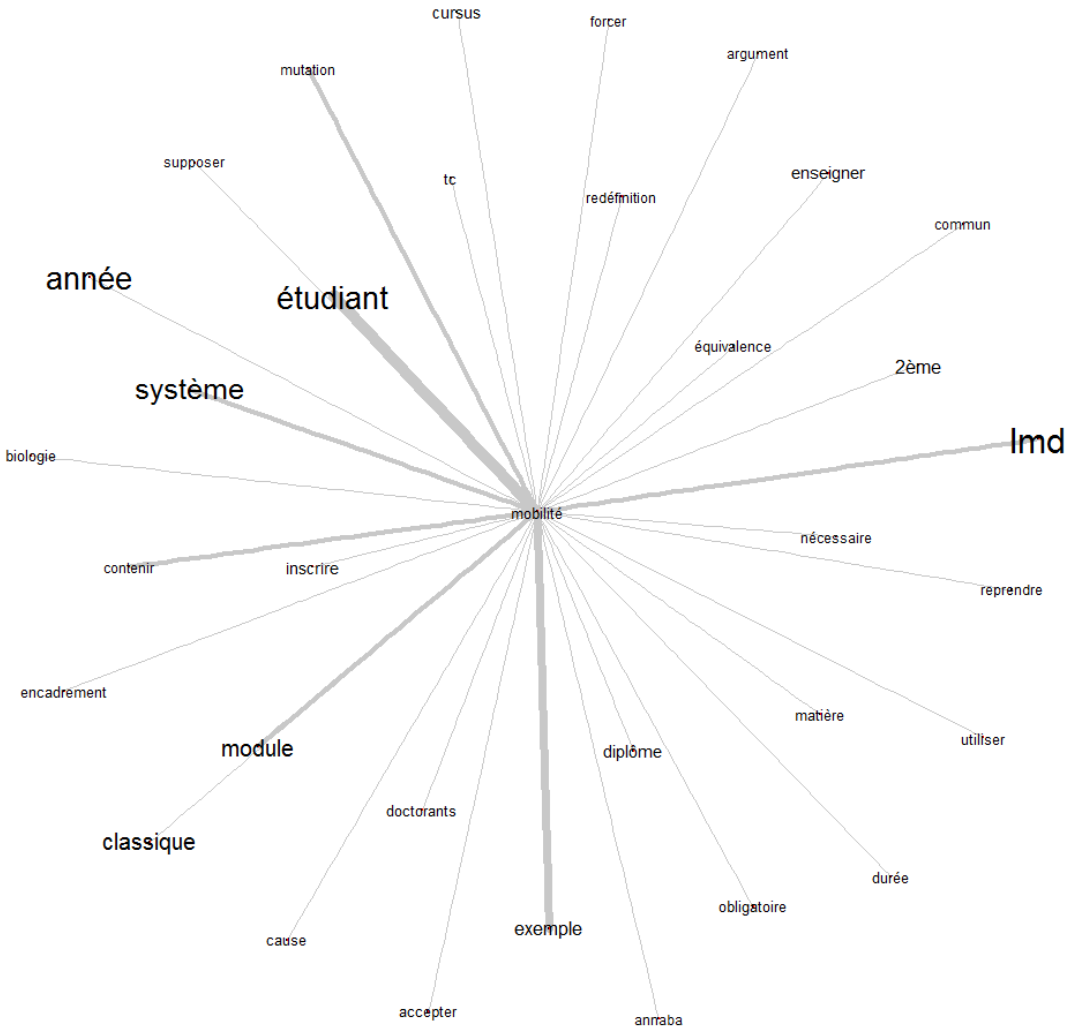
Ce conflit ravive donc les craintes exprimées lors des grèves précédentes en ce sens que la peur des étudiants qui portait sur le niveau Bac + 5 change d'objet et semble refléter cette fois-ci le rejet de manière générale du déclassement social induit par les diplômes LMD. La revendication d'un « glissement de grade » se veut une défense identitaire et participe de la lutte contre ce déclassement, mais la fracture qu'elle ouvre au sein du corps enseignant a des répercussions multiples : administratives, pédagogiques et scientifiques.

[125] Par diverses actions : sit-in, grèves et pétitions comme celle qui circule actuellement sur le site avaaz.org et qui est signée par plus de 5000 personnes (http://www.avaaz.org/fr/petition/Doctorat_science/?tCUFXbb, consulté le 29/8/2013).

[126] Déclaration du Ministre au quotidien *El Watan* du 10/6/2013 lors de sa visite à l'Université de Constantine 3.

[127] Cité par *El Watan* du 2/7/2013.

4. Une offre de formation pléthorique mais une mobilité inexistante



Graphe 7 : graphe du mot « mobilité »

Dans le **graphe** 7 le terme « mobilité » est fortement associé à « étudiant », « exemple », « système », « module », « mutation » et « classique ». Statistiquement, il est très peu fréquent et témoigne de la complexité introduite par la réforme.

Parmi les ouvertures promises par le MESRS pour faire accepter le système LMD il y avait aussi la possibilité pour un étudiant d'être mobile nationalement et

internationalement. Or, dans les faits les acteurs évoquent quelques obstacles qui contredisent la vision du MESRS.

1. La multiplication même des offres locales de formation a rendu complexes à la fois la comparabilité et la compatibilité des modules proposés. La conséquence immédiate a été de rendre pratiquement impossible toute mobilité des étudiants dans l'espace universitaire algérien. D'autre part, la lourdeur du système de gestion des inscriptions ne semble pas faciliter la procédure de transfert et de passerelles entre filières et départements.

Ainsi dans plusieurs entretiens, les interviewés ont mis en avant de nombreux cas d'étudiants n'ayant pas pu changer d'université – par exemple pour suivre leurs parents mutés professionnellement – du fait de la non compatibilité de modules validés dans leurs universités d'origine. Les étudiants qui devaient absolument changer d'université étaient obligés soit de repasser les modules « manquants », soit de refaire l'année ! Comment dès lors envisager une demande de reconnaissance au niveau international si nationalement les formations ne sont plus comparables et compatibles entre elles ?

Pour un enseignant chercheur et responsable syndical, c'est une question qui relève au fond d'une absence de politique du diplôme national :

« *Politiquement, la disparition de la notion de diplôme national pose un problème de comparabilité. Car on constate des différences de contenus dans la même université, voire dans le même département. Il y a plusieurs « LMD ». Les intitulés des Master se ressemblent, mais les contenus sont différents* » (K.C., Pr, Responsable syndical, Université Es Senia Oran).

Cette observation est d'autant plus importante que le passage au système LMD a consisté dans la plupart des situations, comme ce fut le cas lors de l'introduction de la RES en 1971, en une réduction presque mécanique des contenus – habituellement distribués pour une Licence en quatre ans – afin qu'ils « rentrent » dans un programme en trois ans. Or, pour la plupart des enseignants-chercheurs il est extrêmement difficile de réaliser le même programme – i.e. le même contenu - en ayant moins de temps alors que dans l'ancien système il était déjà rare que tout le contenu soit distribué ou terminé en fin d'année ! D'autre part, la multiplication des offres locales de formation a eu aussi pour résultat immédiat de faire disparaitre le référentiel national de la Licence et des autres diplômes.

Autrement dit, la réduction des contenus a également généré des diplômes d'université, donc des diplômes locaux et, de surcroit, qui ont souvent peu à voir avec le tissu socio-économique local. La faible mobilité, voire son inexistence peut s'apparenter à une « assignation à résidence » en quelque sorte, renvoyant de fait les étudiants à leur université de résidence afin de réduire au maximum la pression sur les universités des grands centres urbains, plus anciennes – par exemple celles d'Alger, de Constantine et

d'Oran -, qui ont une envergure plus nationale avec des taux d'encadrement meilleurs et dont l'offre de formation est plus variée ou plus recherchée qu'ailleurs.

2. Le second obstacle qui contredit les promesses ministérielles est européen. En effet, selon Charlier et Croché (2012), alors que « *les pays initiateurs du processus de Bologne veulent garder l'architecture des études souples et évolutives – car ils n'entendent pas renoncer à leur souveraineté – les pays du Sud qui se rallient au modèle LMD acceptent qu'il soit le plus codifié, voire le plus contraignant possible pour garantir des reconnaissances d'équivalences. Possible jeu de dupes car il est peu plausible que les reconnaissances deviennent automatiques, étant donné les différences de valeur des crédits et le système de compensation. Un crédit vaut de 25 à 30 heures de travail en Europe, de 20 à 25 en Afrique. Aux valeurs extrêmes, l'étudiant européen doit travailler 5400 heures pour maîtriser les compétences sanctionnées par son diplôme de premier cycle, alors que son homologue africain ne doit travailler que 3600 heures pour y arriver. La différence entre les deux est de 1800 heures, soit l'équivalent d'une année de travail d'un étudiant européen. Cet écart apparaît évidement inacceptable. La seconde raison qui interdira les reconnaissances automatiques est la trop grande générosité du système de compensation, qui peut permettre à un étudiant de réussir une année sans avoir obtenu des notes honorables dans les disciplines centrales de sa filière d'études* » (p 95-96).

En Algérie, un crédit est équivalent à un volume horaire de 20 à 25 heures par semestre englobant les heures d'enseignement dispensées à l'étudiant par toutes les formes d'enseignement et les heures de travail personnel de l'étudiant (Article 7 de l'arrêté N° 137 du 20 juin 2009). De ce fait, la valeur du crédit est plus proche de la valeur européenne. Le problème qu'elle pose vient de la variabilité entre établissements[128], départements et même entre les modules :

« *On dit que l'Algérie a 10 catastrophes naturelles, celle-ci est la 11ème : la note de 9,99 donne 0 crédits, 10 donne 5 crédits à Mostaganem, dans d'autres Universités c'est 4.*

[128] Dans certains établissements, pourtant fer de lance de la réforme LMD, c'est le contrôle continu lui-même qui est inexistant. Ainsi, une coorganisatrice d'un colloque international à l'Université de Constantine 1, Zineb Haroun estime que les « *enseignants sont toujours dans les anciennes pratiques. On est dans le LMD, mais on continue d'évaluer dans le système classique. Pourquoi ? Parce que les enseignants n'ont pas été formés. (…) L'esprit du LMD, c'est suivre le travail de l'étudiant au quotidien, ce qui demande une évaluation formative, c'est-à-dire un suivi continu de l'étudiant. D'ailleurs, le ministère a pris conscience de ce problème. Avec la nouvelle maquette, nous avons 50% d'évaluation continue et 50% d'examens, ce qui est déjà bien. Il reste à savoir si les enseignants vont l'appliquer. Ces derniers soulèvent le problème du nombre d'étudiants, surtout lorsqu'on a 50 étudiants par groupe. Alors que l'évaluation formative demande un nombre restreint d'étudiants pour pouvoir suivre chacun à part* » (Entretien dans *El Watan Etudiant* du 5/11/2014).

Donc l'application n'est pas uniforme. A l'USTO, avoir 10 ou 18 donne le même nombre de crédits. Autrement dit, ils ont acquis une quantité de connaissances dans cette matière. Alors qu'à Mostaganem, la matière a 5 crédits, mais les collègues donnent 3,5 ou 4, etc., selon la moyenne. Les enseignants ne comprennent plus la logique du système. Ce qui pose des problèmes dans les délibérations. Quand on a un étudiant qui a 9,5 de moyenne et un autre qui a 9,6 , ce dernier a 2 matières à rattraper, alors que le 1er n'en a qu'une. Qui faire passer ? Il est arrivé qu'on délibère pendant 6 heures ! » (M.G., MC-B Informatique, USTO Oran).

Un autre problème se pose également avec la note d'assiduité (ou de présence) et le coefficient très élevé accordé au rapport de stage. La note et le coefficient peuvent être qualifiés de généreux dans le cadre d'un système de compensation. Par exemple, dans un département de sciences, « *le coefficient 14 attribué au mémoire permet à l'étudiant de réussir sans avoir validé l'ensemble de ses modules. La note de présence n'est pas la note du travail fait par l'étudiant. Elle gonfle artificiellement le travail personnel* » (K.C., Pr, Responsable syndical, Université Es Senia Oran).
.
Dans ces conditions comment évaluer le travail personnel de l'étudiant ? Le système LMD a institué le Contrôle Continu (CC) incluant une note d'assiduité de l'étudiant. Cependant, la variabilité des critères du système de notation rend impossible la comparabilité, donnant lieu à des délibérations interminables en particulier en l'absence de structure de concertation.

« *Dans le CC il faut évaluer l'étudiant à chaque séance. C'est ainsi que ça été interprété. D'où test de TD ou note de TD. Ce sont des « tests surprise », parfois difficiles, parfois faciles. Ce n'était pas une bonne pratique. La note de TD revient à une note de présence, non rattrapable. Certains donnaient jusqu'à 19, d'où un écart énorme en fonction des enseignants* » (M.G, MC-A, Informatique, USTO).

Parmi les nombreux conflits observés ces dernières années, si l'on juge par la gravité des évènements – qui vont du blocage jusqu'à la menace de suicide collectif et public - et leur répétition à travers tout le territoire national, les plus durs sont peut-être ceux liés au système d'évaluation, en particulier aux niveaux licence et master. Certains événements ne sont pas nouveaux – mettant en cause la crédibilité même du système universitaire (Cf. Mairi, 1994) -, mais la pression des effectifs qui augmente d'année en année, amplifie les enjeux sociopolitiques liés à l'évaluation.

Derrière ce fonctionnement des établissements, se dessine non pas une logique de mobilité – nationale ou internationale, en fonction du projet d'établissement ou de celui de l'étudiant - mais une logique de flux interne soutenue par l'administration afin de réduire à la fois les coûts et la pression démographique sur l'ensemble des structures d'enseignement supérieur.

5. *Une faible attraction des étudiants étrangers et des problèmes linguistiques*

Dans ce paysage universitaire, une sorte de spécialisation linguistique semble s'être instaurée en Algérie. Par exemple, l'Université Abderrahmane Mira de Bejaia et l'USTHB (Alger) dispensent des enseignements en français. Ce qui lui permet d'attirer des étudiants internationaux, notamment d'Afrique francophone et du Moyen orient.

Cependant, compte tenu des possibilités existantes, l'attraction des étudiants étrangers reste plutôt limitée quantitativement : 441 étudiants étrangers à Bejaia, soit 1% de l'effectif total et 167 inscrits à l'USTHB aux niveaux licence et Master en 2010-2011, soit moins de 0,6 % de l'effectif total (Source : *Annuaire statistique*, N°40, p 143, MESRS, 2011). En 2012-2013, l'Université de Boumerdès[129] a attiré 32 étudiants étrangers, soit 1% des effectifs inscrits alors qu'elle dispose d'une offre de formation parmi les plus variées en Algérie et couvrant quasiment tous les domaines universitaires en ST, sciences de l'ingénieur et SHS.

Signe d'une importante ouverture internationale, l'USTHB a certes depuis 2000 signé une trentaine de conventions avec des universités étrangères, dont 11 avec des universités françaises (source : www.usthb.dz, consulté le 10 juillet 2013).

Mais les difficultés linguistiques d'une partie des étudiants de cette Université des sciences et techniques, notamment en français sont telles qu'ils ne peuvent pas accéder à toutes les informations fondamentales et pas seulement les informations complémentaires aux cours magistraux et TD sans l'écriture de l'enseignant au tableau et les traductions d'articles ou d'ouvrages qu'il peut faire pour eux.

Pour de nombreux enseignants-chercheurs et enseignants, le problème est plus profond qu'il n'y parait, surtout quand on sait que certains étudiants n'ont pas eu un seul cours de français au lycée faute de professeurs, en particulier dans les wilayas du sud et de l'intérieur du pays.

« *Je lui ai parlé en arabe et en effet il m'a confirmé sa totale non-maîtrise du français : « quand vous me parlez je ne comprends rien ». Je lui ai dit « avez-vous eu le bac ? Si vous l'avez eu, vous avez eu des cours de français ». Croyez-moi je n ai pas étudié un seul jour le français, mais nous les gens du sud on nous donne systématiquement la note de 10 en français* » (Interviewé d'une université, Pr d'université, région centre)

« *Le problème de la langue est sérieux. Ils apprennent du primaire au lycée en arabe et en arrivant à l'université tout bascule en français ; je connais des étudiants qui étaient brillants au lycée avec de très bonnes notes au bac. Une fois à l'Université, ils ont l'obstacle de la langue. Quand les enseignants n'arrivent pas à faire passer le message, ils utilisent le français* » (Interviewée du secteur sélectif, région centre).

[129] Source : http://www.univ-boumerdes.dz/universit%C3%A9/universite-chiffres.html, consulté le 15/1/2015.

Le premier et le second segment de texte susmentionnés montrent l'ampleur de la « déconnexion » et/ou le décalage linguistique vécue par des étudiants. Dans cette situation l'étudiant est au centre d'un handicap lequel, faute de soutien en langues, ne peut qu'aller en s'accentuant et produire de l'échec.

« *Tout est écrit au tableau. La plupart des enseignants que je connais écrivent au tableau. Les étudiants demandent qu'on écrive au tableau. Mais même le recopiage est difficile notamment en 1ère année. (...) La langue est un gros handicap pour nous. On est obligé de mélanger français et arabe pour qu'ils comprennent le sens de la phrase. Je leur dit la phrase d'abord en arabe et je la redis en français. Je leur demande « Est-ce que vous comprenez que le français est important… ». Mais ils lisent sans problème en anglais. Leur gros problème c'est d'écrire et s'exprimer devant quelqu'un* **»** (L.A., universitaire, Alger).

« *Ce problème de langue ne se posait pas pour notre génération. Il se pose maintenant. Quand tu es bilingue, la question ne se pose pas* » (S.A., Pr universitaire, Alger).

Dans l'analyse d'un enseignant chercheur en sciences du langage le problème est de nature didactique et pédagogique. « *C'est que nous sommes face à une nouvelle génération qui a suivi son cursus scolaire totalement en langue arabe. La langue française retrouve un nouveau statut en Algérie. Après avoir été langue seconde pour une grande partie des Algériens, elle est devenue une langue carrément étrangère pour la génération de l'après-arabisation. (...) Car nous avons des élèves qui sont de véritables génies en physique ou en maths, qui échouent à l'université parce qu'ils ne maîtrisent pas l'outil de médiation qu'est le français. C'est une question d'équité. Le français n'est pas un luxe, mais une qualification* » (Interview In *El Watan Etudiant* du 27/7/2015).

A l'UABT Tlemcen, des enseignants-chercheurs expliquent le problème linguistique par une faible mobilisation des acquis de l'enseignement de français du primaire, collège et lycée. Or, parfois le problème se pose même pour des étudiants inscrits dans un département de français et affecte les fondements mêmes de la langue. Pour une professeure de français « *ce sont les mécanismes qu'ils n'ont pas. Ils viennent avec le Bac, censés connaître le français étudié durant neuf ans, on se rend compte qu'ils sont incapables de faire la moindre phrase simple, oralement ou par écrit* » (O.J.D, Pr de français, UAB Tlemcen).

Le problème linguistique se pose également après les études, dans la recherche d'emploi, car le système économique, notamment la production fonctionne plutôt en français. Pour un Pr d'économie, il y a aussi des difficultés d'insertion car « (…) *les entreprises travaillent en français, alors que les Sciences Humaines et Sociales sont arabisées, d'où un fossé entre l'Université et l'entreprise. Les entreprises considèrent que les cadres sont inadaptés et qu'il faut du temps pour s'adapter. La plupart des annonces et offres d'emploi sont en français* » (A.C., Pr d'économie, doyen de la faculté de sciences économiques et de gestion, université de Constantine 3).

Ce problème n'étant pas nouveau, le MESRS avait lancé une opération de formation doctorale en français, dans le cadre d'une coopération avec des universités françaises depuis septembre 2002. Ce projet a démarré effectivement en 2004-2005 avec l'objectif de former 2000 enseignants-chercheurs en langue française.

On ne connait pas encore le bilan de cette opération au niveau national. Une des responsables actuels à l'UABT Tlemcen avait participé à ce programme en ayant fait son Magister en Algérie. Elle apporte un témoignage sur son propre parcours à partir duquel elle suggère même des pistes d'amélioration du fonctionnement de l'école doctorale :

« *J'ai soutenu mon doctorat en décembre 2012. J'ai fais partie de l'Ecole Doctorale pendant six ans (6 inscriptions au doctorat). On avait trois stages : D1, D2 et D3. Un par an. (...). Personnellement le D1 ne m'a servi à rien, j'ai perdu deux ans. La 1ère année, on m'a donné une enseignante de Paris en tant que co-encadreur. On a perdu du temps, on n'a pas eu de réunion de travail la 1ère année en fait. On a commencé à discuter seulement la 2ème année sur le corpus, etc. Mais le travail administratif ralentit énormément la recherche. Mme O.O.D m'a beaucoup aidé (...) J'ai eu la chance de pouvoir terminer. Ce n'est pas évident. On a le problème de la documentation. C'est énorme. J'ai la chance d'avoir mes parents à Aix. Donc je partais même sans stage. Avant de partir je prenais ma bibliographie toute prête. Dès que j'arrivais je ne perdais pas de temps et je revenais avec de la documentation. Par rapport à des collègues qui attendaient les stages, j'ai eu de la chance. Il y avait 10 à 15 jours maximum par stage. C'est très peu. Il faudrait avoir des contacts préalables par mail, comme ça on part avec quelque chose. Pour le D1 j'étais un peu perdu. Il faudrait le mettre en D2, quand le doctorant sait déjà ce qu'il faut faire – c'est-à-dire avec une problématique* » (R.B., MC de français, responsable du département de français, UAB Tlemcen).

Mais de manière générale l'expérience de l'école doctorale est relativement récente en Algérie. Dans l'exposé des motifs, le MESRS estime que celle-ci « est le fruit de la solidarité et du partenariat entre les universités nationales. Elle recouvre le magister (Master 1 + Master 2) et le doctorat ». Dans le cadre de la réforme LMD, en principe une école doctorale a vocation à prendre en charge l'avant-garde de la réforme. Elle fédère plusieurs équipes de recherche appartenant à plusieurs disciplines en vue de missions essentielles à remplir dans le cadre de la politique scientifique d'une Université ou d'un campus universitaire ; elle apporte d'abord un soutien et des services aux doctorants ; mais elle joue également un rôle important dans le rapprochement et les échanges entre équipes ou laboratoires qui font évoluer une politique scientifique de site universitaire.

Evoluant dans un contexte euro-méditerranéen, les chercheurs et doctorants algériens devraient pouvoir s'insérer à plus ou moins long terme dans les réseaux R&D européens. Reste à savoir si des chercheurs et des enseignants-chercheurs n'ayant quasiment pas d'autonomie ni de moyens suffisants, dans un contexte national très bureaucratique et en l'absence de projets d'établissements, peuvent gérer les structures dédiées à la formation doctorale, la recherche et l'innovation en répondant à des appels d'offres européens orientés vers la R et D ?

VI. MISERE DE L'ADEQUATIONNISME EN ALGERIE

Une des fonctions du système d'enseignement supérieur est de produire aussi des travailleurs hautement qualifiés pour une certaine division sociale du travail. En principe, en raison du lien étroit qui existe ou qu'il peut y avoir entre enseignement et recherche, l'enseignement supérieur est toujours en avance par rapport au monde du travail. Cependant, en répondant à d'autres critères et objectifs, le système économique évolue aussi et/ou se restructure selon sa propre logique et fait apparaitre de nouveaux besoins et/ou attentes vis-à-vis du système d'enseignement supérieur.

Ce dernier est alors réformé par le pouvoir politique souvent dans une logique dite « adéquationniste ». Autrement dit, officiellement on déclare à chaque fois que les réformes sont introduites afin que le système d'enseignement supérieur puisse donner des qualifications en adéquation avec les emplois existants et améliorer l'employabilité des étudiants. Or la réalité est toujours plus complexe et les logiques des uns et des autres sont souvent très différentes.

Pour Dubar (1994), il s'agit plutôt d'une « relation inadéquate », car en France par exemple *« la crise économique, qui a entraîné à la fois une forte poussée du chômage et son installation durable dans la société ainsi qu'une profonde transformation des structures d'emploi, met en question le schéma adéquationniste* » (p 381).

Issue d'un souci de planification et d'administration, la relation formation-emploi n'a jamais pu être établie en dehors d'une confrontation des logiques institutionnelles et des différentes logiques sociales (Tanguy, 1986a). En effet, d'après F. Maillard (op. cit.), prétendre que « *la spécialisation professionnelle garantit systématiquement une bonne insertion, mettant en concordance diplôme, emploi et salaire, a peu de sens. Cela tend à faire oublier que le système d'emploi est autonome, que ce n'est pas le système éducatif qui impose ses règles aux entreprises et que celles-ci sont libres de reconnaître ou non un diplôme. La reconnaissance des diplômes sur le marché du travail, même lorsque ces diplômes ont été réclamés par les employeurs, fabriqués avec eux et intégrés dans les grilles de classification des conventions collectives, n'est jamais systématique. Ces conditions s'accommodent mal avec l'idée, tellement promue aujourd'hui, d'un individu maître de sa carrière* » (2011 : 58).

L'analyse de cette relation dans une perspective historique (Tanguy, 2008 ; Quenson, 2012) montre que si la formation – « réduite à son caractère instrumental » et pénétrée par la logique de compétence - est toujours mobilisée comme moyen de transformation dans l'emploi et le travail, il y a en revanche une inversion paradigmatique : les changements au niveau d'individus responsables de leurs situations se substituent aux changements structurels. De sorte que la formation participe à une exacerbation de la sélection qui se fait parmi les différentes catégories d'actifs sur le marché du travail et en situation d'emploi.

Ainsi « *alors que les acteurs qui plaidaient, dans les années 1960-1975, pour l'avènement d'une ère de l'Éducation permanente se rassemblaient autour de l'UNESCO et préconisaient des politiques d'éducation et de formation répondant à des demandes collectives et mettant en œuvre des programmes et des dispositifs éducationnels fortement institutionnalisés, les politiques actuelles sont davantage orientées vers la demande et la responsabilité individuelle des apprenants. On ne saurait donc sous-estimer les changements qui se produisent au niveau des programmes européens et des législations nationales encadrant les pratiques de formations, parmi lesquels : l'individualisation, le déplacement du temps de travail vers le temps de vie personnelle. Corrélativement, le rôle des pouvoirs publics dans l'organisation, la gestion et le financement du système d'éducation et de formation perd de l'importance, au profit de modèles de partenariat et de partage de responsabilités. Toutes ces transformations impliquent un déplacement de l'autorité de l'État vers une diversité d'acteurs de la vie économique et politique* » (Tanguy, 2008).

Or, malgré toutes les impasses de l'adéquationnisme et les critiques dont il fait toujours l'objet (Giret, Lopez et Rose, 2005 ; Giret, 2015), on continue à revendiquer et mettre en avant l'adéquation formation-emploi voire même compétences-emploi comme objectif majeur des réformes de l'enseignement supérieur.

En Algérie, le discours adéquationniste a été une constante dans les domaines de la formation et de l'enseignement depuis la création des instituts technologiques et l'élaboration des premiers plans de développement économique et en dépit des difficultés avérées de la planification et même après sa disparition en tant qu'institution, rares sont les responsables qui n'ont pas recours à l'argument adéquationniste, y compris dans le cadre de la réforme LMD.

Cette posture politique et institutionnelle est influencée entre autres par la charte nationale (FLN, op. cit.) 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* » (p 151).

Cependant, hormis l'expérience des IT qui a permis effectivement de former près de 20 000 cadres sur les 28 000 prévus (Source : ANDRH[130], 1987 : 138), la relation formation-emploi a toujours été problématique. Dans les moments forts de la planification, l'ANDRH (op. cit.) avait observé que les premier et second plans quinquennaux arrivaient à des taux de couverture respectivement de 65% et 85% des besoins en encadrement. Mais « *la tendance remarquée au niveau du déséquilibre demande/offre d'emploi se trouve en concordance avec la perception diffuse de l'émergence d'un chômage des diplômés* » (p 140). Cette inadéquation emploi-formation s'expliquait selon l'ANDRH (op. cit.) par trois déséquilibres importants, à savoir :

1. Des disparités régionales (Nord/Sud) dans la répartition de la main d'œuvre, aggravées par le

[130] Agence Nationale de Développement des Ressources Humaines.

phénomène d'exode rural du Sud vers le Nord et des campagnes vers les villes ;

2. Des déséquilibres entre secteurs : l'administration et les services qui occupaient 40% de la main d'œuvre contre 13% pour l'industrie ;
3. Des déséquilibres structurels en faveur de l'industrie et de l'administration qui employaient respectivement 64% et 65% de la main d'œuvre qualifiée contre 6% dans l'agriculture. En outre, la structure générale des qualifications se caractérisait par une très faible proportion de cadres (2,2%) et techniciens supérieurs (3,2%), contre 21% d'ouvriers qualifiés.

Enoncée actuellement à toutes les occasions et en dehors de toute politique de planification, la formule (ou l'argument) adéquationniste semble tout juste servir aux responsables politiques et universitaires de label de sérieux et/ou de rigueur dans la conduite des réformes.

Dans une étude sur l'insertion de trois promotions de diplômés (N=1801) sorties entre 1990 et 1994 de dix établissements d'enseignement supérieur à vocation scientifique et technique, Ferroukhi (2005) observait en 1994-1995 une meilleure insertion professionnelle des diplômés sortants d'une formation professionnalisante : santé d'abord et ensuite ingéniorat et architecture. Les diplômés de formations courtes (type DEUA) sont ceux qui s'inséraient le moins bien. A l'inverse, il constatait une meilleure insertion des filles diplômées dans le secteur de l'enseignement et une montée pour tous les diplômés de la précarité qu'il mesurait par le taux de vacataires et contractuels : par exemple 50% des sortants de l'USTHB, 58% de l'EPAU (architecture), 50% des titulaires d'un DEUA et 62,5% d'un DES[131]. Dans l'ensemble, le secteur public représentait le principal débouché pour 75% des diplômés de l'Université, indépendamment du diplôme préparé.

La période couverte par cette étude était marquée sur le plan économique par la désindustrialisation et l'approfondissement du transfert de la production lourde et légère du secteur d'Etat vers le secteur privé. Mais ce dernier secteur, répondant probablement à d'autres objectifs par rapport au marché du travail, n'a pas pris le relais du secteur d'Etat en matière de recrutement. Or les universités technologiques telles que l'USTHB (Alger), l'USTO (Oran), etc. avaient été créés dans une perspective adéquationniste afin d'alimenter le secteur productif et notamment les industries d'Etat.

La conséquence de l'inadéquation en est que le réseau d'établissements d'enseignement supérieur peut être dans une certaine mesure disproportionné par rapport aux possibilités d'absorption du marché du travail actuel. Le transfert dans les années 1990 d'une grande partie des Instituts Technologiques du Ministère de l'industrie et de l'énergie vers le MESRS n'est qu'une des conséquences des difficultés de l'adéquationnisme en Algérie.

[131] Diplôme d'Etudes Supérieures (Bac + 3).

1. Université et entreprise : deux univers ayant des logiques spécifiques

A la faveur de la multiplication de l'offre de formation de nombreuses spécialités ont vu le jour notamment à l'Université. C'est l'occasion pour un responsable universitaire de répondre à une accusation devenue courante – « l'Université, usine à chômeurs » - en essayant de montrer que la diversification de l'offre de formation tend vers ce qu'il appelle une « harmonisation » de la formation par rapport à l'emploi et, enfin, de souligner que c'est à l'environnement économique d'être flexible pour s'adapter aux nouvelles spécialités. C'est un raisonnement nouveau dans le contexte maghrébin :

« *On parle beaucoup d'adéquation emploi-formation, je crois que le terme adéquation n'est pas exact. Il vaut mieux parler d'harmonisation, plutôt harmoniser la formation. Ce n'est pas à l'Université d'être adéquate…si elle doit jouer son rôle moteur, ce n'est pas à elle de régler le problème de l'environnement. (...) Il est vrai, c'est aussi mon expérience, qu'au niveau des premières promotions : là où on colle mieux, c'est qu'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 leur dit « on a formé quelqu'un dans telle discipline… ». Ils vous disent « Ah bon ! Ça existe une telle spécialité ? ». On a un peu dépassé le niveau d'organisation de notre économie. On parle de flexibilité dans d'autres pays, mais elle n'a pas encore atteint nos entreprises. Donc elles continuent à recruter 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. La réflexion est plus en avance que l'environnement économique* » (D.-E.S., Pr d'économie, Vice-recteur chargé de la pédagogie, UAB Tlemcen).

A l'inverse, dans certains secteurs de la production, des employeurs attendent plutôt de l'Université qu'elle donne en particulier les bases fondamentales et générales. Charge à eux, en tant qu'employeurs, de mieux les spécialiser par la suite. Un chef d'une entreprise de production et de distribution pharmaceutiques, déplore certes l'inexistence de relations étroites avec l'Université, mais insiste sur le rôle d'ouverture fondamentale pour les étudiants :

« *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. L'Université a un problème de communication. Malgré que ça soit une Université, elle n'utilise pas par exemple une base de données (e-mails, etc.) de sociétés qui peuvent être intéressées. Je ne sais pas si c'est le manque de temps, manque de moyens, elle ne contacte pas tout le monde (pour les manifestations publiques). Si on avait été informé de leur forum Université-entreprise on aurait délégué une personne pour participer aux ateliers » (H.A., Ingénieur, Chef d'entreprise, UPC Constantine).

Mais les domaines professionnels des entreprises sont diversifiés et leurs niveaux d'exigence très différents. Parfois la demande peut être ambiguë, voire top bien définie, dans la mesure où la recherche de profils porte sur le savoir-faire mais aussi sur le savoir. C'est le cas par exemple quand un chef d'entreprise affirme que « *les profils ne sont pas toujours en adéquation avec les besoins exprimés car le fonctionnement des entreprises requiert un profil fondé sur le savoir et le savoir-faire. La déconnexion de l'université du monde du travail amène les entreprises à vouloir combler l'écart au moyen de formations-actions. Toutefois, cette situation est à tempérer lorsqu'il s'agit des centres de formation professionnelle (CFP) dont la formation est plus orientée sur la pratique (savoir-faire), à la différence de l'université qui ne produit que du savoir. Les profils recrutés en général sont ceux des personnes formées par l'université et les instituts algériens dans l'enseignement technique et technologique comme par exemple les ingénieurs. (...) Les profils sont parfois ceux de personnes formées au moyen de formations spécifiques ou des formations à la carte au niveau des centres publics ou privés comme par exemple des formations sur process de fabrication (...). Ces profils sont parfois insuffisants et un apport en savoir-faire étranger est nécessaire, même si à ce jour certaines entreprises du secteur n'ont fait appel à aucune compétence étrangère. En général, l'entreprise rencontre le problème de l'inadéquation existante entre les exigences des postes techniques proposés par la filière boissons et autres et les (profils) mis sur le marché par l'université algérienne.* » (A. Hamani, président de l'APAB, entretien de septembre 2011, In *BIP* N°3)[132].

C'est donc à la fois une exigence particulière, mais une demande également adressée à l'Université pour qu'elle aide l'entreprise à atteindre concrètement certains de ses objectifs stratégiques en termes de formation. 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* » (Ibid).

Dans le domaine des sciences et techniques, la formation universitaire peut être de haut niveau et ne pas trouver parfois un terrain d'application malgré la qualité reconnue du contenu de cette formation. D'après un ingénieur sorti de l'USTHB, ce serait plutôt

[132] Source : Malik Mayssa, « Les profils ne sont pas en adéquation avec les besoins », entretien In *Le BIP*, N°3, septembre 2011, Alger, p 24-25.

l'entreprise, pour l'instant, qui ne constitue pas ou qui ne fournit pas le terrain nécessaire pour l'innovation.

« *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. L'industrie est de bas niveau. Il y a un sentiment de routine, une monotonie dans le travail, pas comme quand on avait l'ambition d'innover, de créer…mais on n'a pas trouvé ces postes en Algérie. 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 un certain bagage et on espérait l'exploiter, le rentabiliser, le fructifier mais on n'a pas trouvé cette possibilité. 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, ENTV, Alger).

Ce décalage peut être lié au progrès du travail de recherche universitaire et qui se traduit par des formations dont les contenus sont en avance par rapport à la mise en application. Mais il peut arriver également qu'il y ai un décalage en raison d'un effet de transposition ou copiage de maquette de formation prise sur des sites Web. C'est du moins ce qui ressort de ce témoignage d'un enseignant chercheur.

« *Les responsables - devenus Messieurs LMD - utilisent juste le jargon du LMD. Exemple : il y a deux ans, une Licence « Soins infirmiers » a été créée en copiant sur internet une Licence d'une Université canadienne. Ceci crée juste l'illusion d'une adaptation à l'emploi. Car un décret stipule que pour être infirmier il faut être diplômé des écoles paramédicales. D'où grande bagarre avec le CHU pour l'obtention des stages* » (K.A., MC-A en biologie, Responsable universitaire, Université de Bejaia).

En fait, la simple exigence administrative de faire des offres de formation professionnalisantes, sans véritable mobilisation de la créativité locale, peut avoir un effet de simple conformation ou adaptation par imitation, contraire à l'objectif proclamé a priori qui est justement la réalisation d'une « adéquation formation-emploi ».

Pourtant un diagnostic sur l'état de l'encadrement des collectivités locales établi par la direction de la veille stratégique (du ministère de l'industrie) (MIPI, 2011), fait ressortir d'énormes besoins locaux notamment dans les communes, daïras (sous-préfectures) et wilayas (préfectures ou régions).

« *- Un sous-encadrement chronique des collectivités : Taux d'encadrement moyen très faible de l'ordre de 1,6 %.*
- Une sous qualification – l'encadrement est issu de promotion interne souvent de fonctionnaires non diplômés.
- Une précarité de l'emploi : 80 % des personnels sont contractuels (CDD) et relève souvent du dispositif filet social, des emplois d'attente : contrats de pré-emploi, emploi de jeunes, …
- Le personnel de l'administration est dominant par rapport au personnel technique
- Manque d'attractivité pour les métiers offerts par l'administration locale, ce qui a pour conséquence de faire fuir les jeunes diplômés et les compétences.

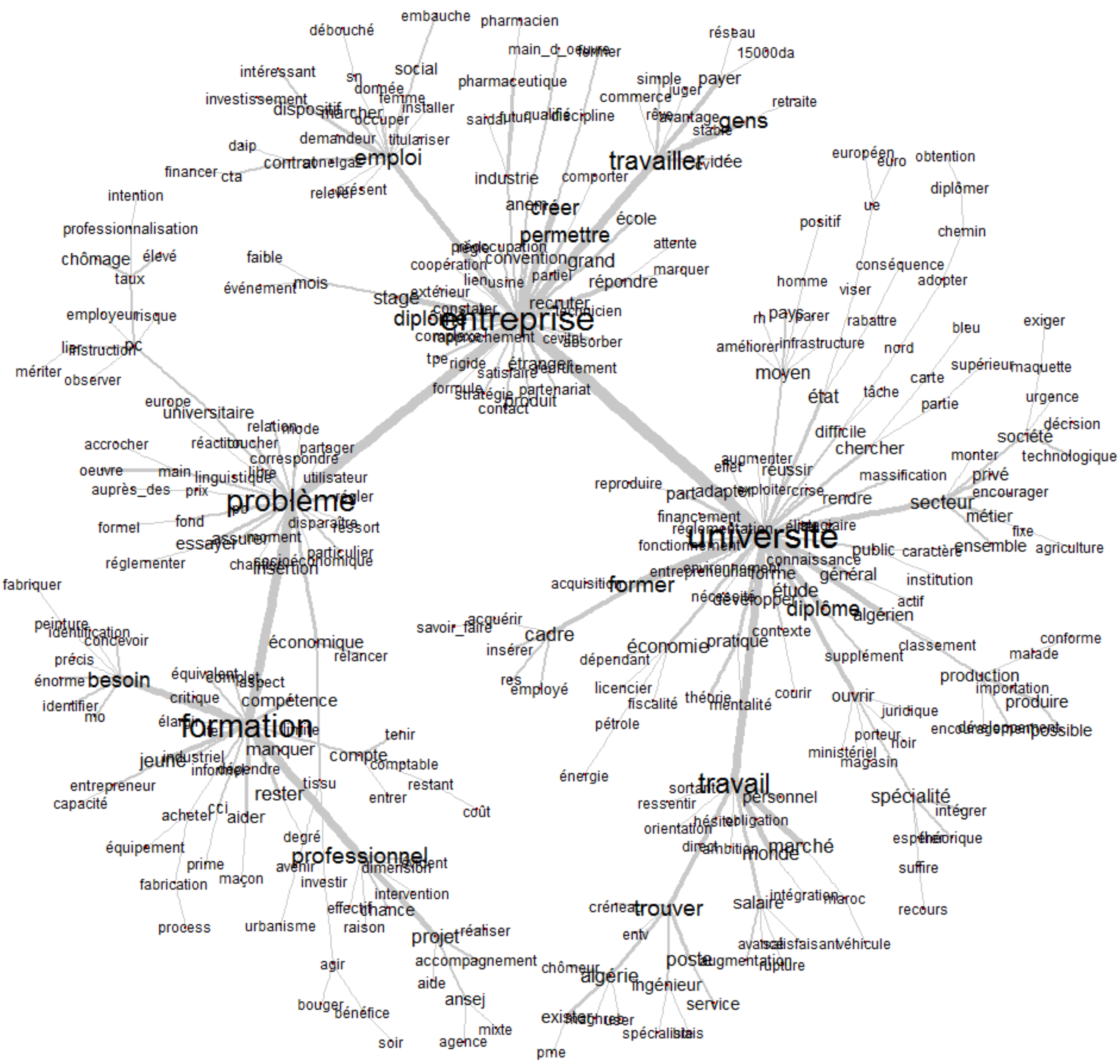
- *Difficultés de recrutement de personnel liées aux capacités budgétaires limitées des collectivités.*
- *Niveaux des salaires faibles, - Absence de Gestion des carrières.*
- *Les produits issus des cycles de formation universitaires classiques ne répondent pas aux besoins des collectivités locales* » (p 12-13).

Dans le rapport sur le développement local, le MIPI (op. cit.) met la « ressource humaine » au centre de son plan de développement des territoires et au moins huit propositions impliquent directement le secteur de la formation supérieure.

Or ce sont justement les propositions formulées concrètement – telles qu'adapter les programmes de formation aux besoins des collectivités, élaborer une carte de la formation pour les collectivités, encourager la recherche scientifique sur les thèmes de l'Economie sociale et solidaire, etc. - qui ne semblent pas se traduire par la mise en place de formations spécifiques et/ou de créations d'entreprises qui tiennent compte des demandes et besoins locaux.

Un discours « adéquationniste » et des contraintes quasi insurmontables

Sur le graphe de la classe 2 (**Graphe 8**) , il y a une plus forte relation entre les termes « université » et « entreprise » qui est issue directement et indirectement de l'expression très courante «*université-entreprise* », elle-même suivie fréquemment soit par des critiques, soit par des constats faisant ressortir ce qui reste à faire en particulier pour l'insertion des diplômés. C'est ce qui explique la double relation forte du terme « université » aux deux autres termes, à savoir « problème » et « travail ». Le premier est associé à « professionnel » et « besoin », alors que le second est associé à « marché » et « trouver ».



Graphe 8 : graphe de la classe 2

En se référant aux segments caractéristiques de texte de cette classe, on peut relever par exemple le constat que dresse un responsable universitaire et sa question de savoir comment insérer les milliers de diplômés, alors que les contraintes sont considérables et paraissent même insurmontables.

« *1,3 million dont 250 000 diplômés licence et master par an d'où des besoins énormes, même avec un rapprochement de l'entreprise elle ne pourra jamais répondre à ces 250 000 sortants chaque année. (…) comment alors insérer nos étudiants dans le milieu industriel du fait que nous recevons des critiques sur la déconnexion des diplômes par*

rapport à la réalité de l'entreprise de manière générale ? Nous sommes donc toujours dans cette problématique complexe de l'insertion » (Pr d'économie et directeur d'établissement, secteur sélectif, région Ouest).

En effet, vu sous cet angle le problème semble quasi insoluble, en particulier pour les diplômés des universités. Dans les analyses d'autres interviewés, ce problème a deux sources : l'augmentation du taux de réussite au Bac et l'absence de sélection à l'entrée des universités.

Depuis plusieurs années, l'augmentation du taux de réussite au baccalauréat (48 % en 2012-2013) suscite d'importants débats politiques qui mettent en cause directement la question de la fixation par le MEN du fameux « seuil » de matières à réviser par les élèves avant l'examen[133].

Selon Mohamed Miliani « *La notion de bac est importante. Sur les 500 000 candidats, il y a de fortes chances qu'il y ait 400 000 qui vont l'avoir. Tu vas les mettre un peu partout. (...) On n'ira jamais vers l'excellence dans ces conditions. Si on ne balise pas, on peut avoir tous les discours sur la qualité, on ne peut pas l'atteindre. C'est grave, quand un ministre parle de « seuil ». Tu te rappelles, quand tu arrivais au bac, tu ne demandais pas le « seuil ». Tu disais « qu'est-ce qui est au programme ? ». Quand on n'arrivait pas à terminer le programme, il y avait le cours complémentaire…pour compléter un programme. Le ministre l'a dit hier, quand ils arrivent à l'Université…oui mais il ne fallait pas parler de seuil. Il faut mettre une croix sur la notion de seuil. Ça s'est passé une fois, car objectivement il ne pouvait pas faire autrement, il y avait des grèves pendant longtemps. Et là, maintenant, chaque année les étudiants s'y prennent en février-mars et se mettent en grève…pour qu'il y ait ce seuil. Le « seuil » est une notion qui vient de la politique* ». (Pr à l'Université d'Oran, président de la CNH, interviewé en juin 2013).

Concrètement, sous la pression des élèves et de leurs parents, la fixation de ce seuil remet en cause les normes habituellement requises pour l'obtention de ce diplôme : « *Il n'y a plus de pédagogie. Imagine, sur trois trimestres pour le ministre il y a deux trimestres à prendre en compte pour l'examen du bac. Le 3ème on en parle plus. C'est ça le seuil !* » (B.M., Pr Université d'Oran, DR école doctorale, interviewée en juin 2013).

Or, pour les jeunes et leurs parents, le baccalauréat sert prioritairement pour l'accès à l'enseignement supérieur et compte tenu de l'absence de sélection « *l'augmentation du taux de réussite au bac s'est accompagnée d'un plus grand nombre de diplômés sur le marché* » (A.A., DR Economie, CREAD, région Centre, interviewé en juin 2013).

Autrement dit, à défaut d'une sélection – sur des critères moins contestés et moins automatisés que ceux usités actuellement - et d'un choix plus diversifié en termes de

[133] Conséquence d'une position politique plutôt populiste, lors de l'examen du baccalauréat 2013, durant l'épreuve de philosophie et au motif que les thèmes ne figuraient pas dans le « seuil » fixé, dans plusieurs centres d'examens des élèves ont décidé de se mettre en groupe et résoudre collectivement par des moyens illégaux les questions qui leurs étaient posées. La commission de discipline avait exclu les auteurs de la triche, mais sous la pression des parents qui ont manifesté dans la rue, le premier ministre et ensuite le ministre de l'éducation nationale, ont finalement autorisé les candidats sanctionnés à repasser l'examen (Cf *Le Matin* du 19/7/2013).

formations supérieures dont les formations professionnelles supérieures, les universités d'abord et ensuite le marché du travail se trouvent confrontés à une demande largement supérieure à l'offre existante.

2. Une relation Université-entreprise limitée et théorique

Présentée comme étant l'une des principales innovations de la réforme LMD, la relation université-entreprise est pour l'instant soit limitée à quelques universités impliquées dans des projets européens Tempus soit inexistante en dehors des bureaux de l'administration et/ou des projets de création de structures.

En effet, en dehors des universités pilotes - qui ont bénéficié également de projets européens au sein de consortiums euro-maghrébins - les relations université-entreprise relèvent davantage de déclarations d'intention et/ou de projets que d'une réalité vérifiable. Parfois, même dans des universités ayant participé à des projets européens Tempus – notamment sur la thématique du BLEU - la pratique des relations université-entreprise est très peu développée et/ou mal définie.

L'une de ces universités, l'UABT de Tlemcen est impliquée dans 4 projets européens Tempus, à savoir les projets Osmose, Défi, Evarech et UE-Mill :

- **OSMOSE**, Ouverture Structurée Université Monde Socio-Economique[134], projet composé de 11 parties dont sept concernent le développement, à savoir :

- Référencement et Communication des ressources des universités ;
- Enrichissement et diffusion de la base de données des compétences (Link-Up Maroc) ;
- Mise en cohérence des actions de recherche-développement sur les sites universitaires ;
- Mise en place de réseaux thématiques ;
- Mise en place de structures de suivi de stage ;
- Promotion des projets tutorés professionnalisant ;
- Structuration d'une communauté de jeunes chercheurs en lien avec le monde socio-économique.

[134] Site Web : http://www.osmose.ma/

- **DEFI Averroès**, Développer l'Employabilité dans les Filières d'Ingénierie[135]. Ce projet a plusieurs objectifs : Former de jeunes cadres et ingénieurs rapidement opérationnels ; Rapprocher les écoles d'ingénieurs/filières d'ingénierie et les entreprises ; Viser une insertion professionnelle plus rapide ; Développer l'esprit d'entreprenariat au sein des écoles d'ingénieurs. Il est porté par Polytech'Montpellier-Université (Université de Montpellier 2, France) et concerne sept pays : Algérie, Liban, Maroc, Tunisie, Belgique, Espagne et France.

- **EVARECH**, Entreprenariat et Valorisation de la Recherche[136], est un projet qui a pour objectif général de « stimuler des réformes dans les universités pour leur adaptation aux conditions d'une nouvelle économie de marché en mettant en place des incubateurs, des pépinières et des services de transfert technologique ». Il comporte de nombreux objectifs spécifiques, parmi lesquels :

1. Diffusion de la Culture Entrepreneuriale auprès des étudiants, diplômés et chercheurs universitaires.
2. Promotion de l'auto-emploi des diplômés.
3. Aider les universités à s'ouvrir sur le monde industriel et commercial.
4. Stimuler la génération d'idées entrepreneuriales innovantes.
5. Réduire la fragilité des jeunes entreprises par un accompagnent institutionnel structuré.
6. Accompagnement des projets d'entreprises par un réseau transnational d'expert, via l'Incubateur Virtuel International.

- **EU-MILL**, Euro-Mediterranean Integration through LifeLong Learn (2012-2015), est un projet coordonné par l'Université de Séville qui implique 11 partenaires au total dont 3 établissements d'enseignement supérieur européens et 8 établissements d'enseignement supérieur du Sud de la Méditerranée (dont les universités de Constantine et de Tlemcen), ainsi que des représentants des étudiants (AISEC & ESTIEM), association de professionnels (cadres Forum Tanger) et l'Union des femmes Marocaines. Il a pour objectif général de soutenir les établissements d'enseignement supérieur dans la région Sud méditerranéenne dans l'établissement d'un « apprentissage tout au long de la vie ».

Tous ces projets sont en cours de réalisation et ont pour point commun de viser le développement d'objectifs et de thèmes fixés par la Commission européenne. En principe, chaque établissement les décline en fonction de sa situation. Cependant, hormis les responsables du projet EU-MILL qui diffuse une Newsletter sur le site dédié (http://www.tempus.us.es/eumill/), il n'existe pas toujours d'informations détaillées sur la progression et l'état de réalisation des projets.

A l'UABT, bien que le BLEU ait été créé en 2010, ses activités paraissent encore dominées par une orientation plus institutionnelle que pédagogique. Son conseil d'orientation est composé uniquement de responsables et de représentants d'institutions publiques et d'organismes privés.

---

[135] Site dédié : http://www.defi-averroes.fr/, consulté en août 2013.
[136] Voir le site du projet : http://www.tempusevarech.uae.ma/).

Dans le bilan du bureau de l'UABT adressé au MESRS (Cf. UABT, 2013), on peut même voir dans la partie « recommandation » une reprise in extenso d'une partie d'un rapport sur le même thème d'un Ministère de l'Enseignement Supérieur d'un autre pays :

« *Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche libanais s'est montré tellement motivé par le projet Tempus DEFI Averroès qu'il a commencé dès septembre dernier (donc un an avant la fin du programme) à rédiger une circulaire, pour que toutes les universités libanaises professionnalisent leurs formations et que chacune crée en son sein une structure comme le « BLEU », afin de généraliser et de clarifier les relations université / entreprise*.» (UABT, op. cit., p 6).

Cette reprise d'une recommandation d'un autre ministère montre le manque de créativité au niveau local et peut-être aussi une certaine uniformisation/normalisation à l'échelle internationale via les projets Tempus. Dans le bilan présenté (UABT, op. cit.), sur les 22 actions menées au total en trois ans, on peut relever les réalisations suivantes :

- Quatre réunions avec des partenaires socioéconomiques ;
- Organisation d'une journée « portes ouvertes » en direction d'enseignants-chercheurs, de laboratoires et de doctorants ;
- Participation à cinq conférences et/ou présentations thématiques ;
- Organisation d'un colloque dans le cadre d'un projet Tempus et participation à deux autres à l'extérieur de l'UABT ;
- Enfin, participation à des journées dites « Start-Up Week-end », « DzWebdays », « speed Recruting », « Busines plan » et « Université d'automne » avec des partenaires extérieurs comme l'ANSEJ.

A travers les réunions, les conférences et autres colloques, les responsables du BLEU communiquent facilement avec différents partenaires et acteurs locaux ou extérieurs à l'Université, mais ils semblent manquer de liens construits concrètement avec les étudiants, notamment ceux qui sont porteurs de projets.

Lors de son interview, l'un d'eux pourtant très impliqué dans sa faculté, étudiant en Licence et jeune créateur d'entreprise, avec exemple à l'appui fait une évaluation très négative d'un état des relations enseignants-étudiants à l'UABT :

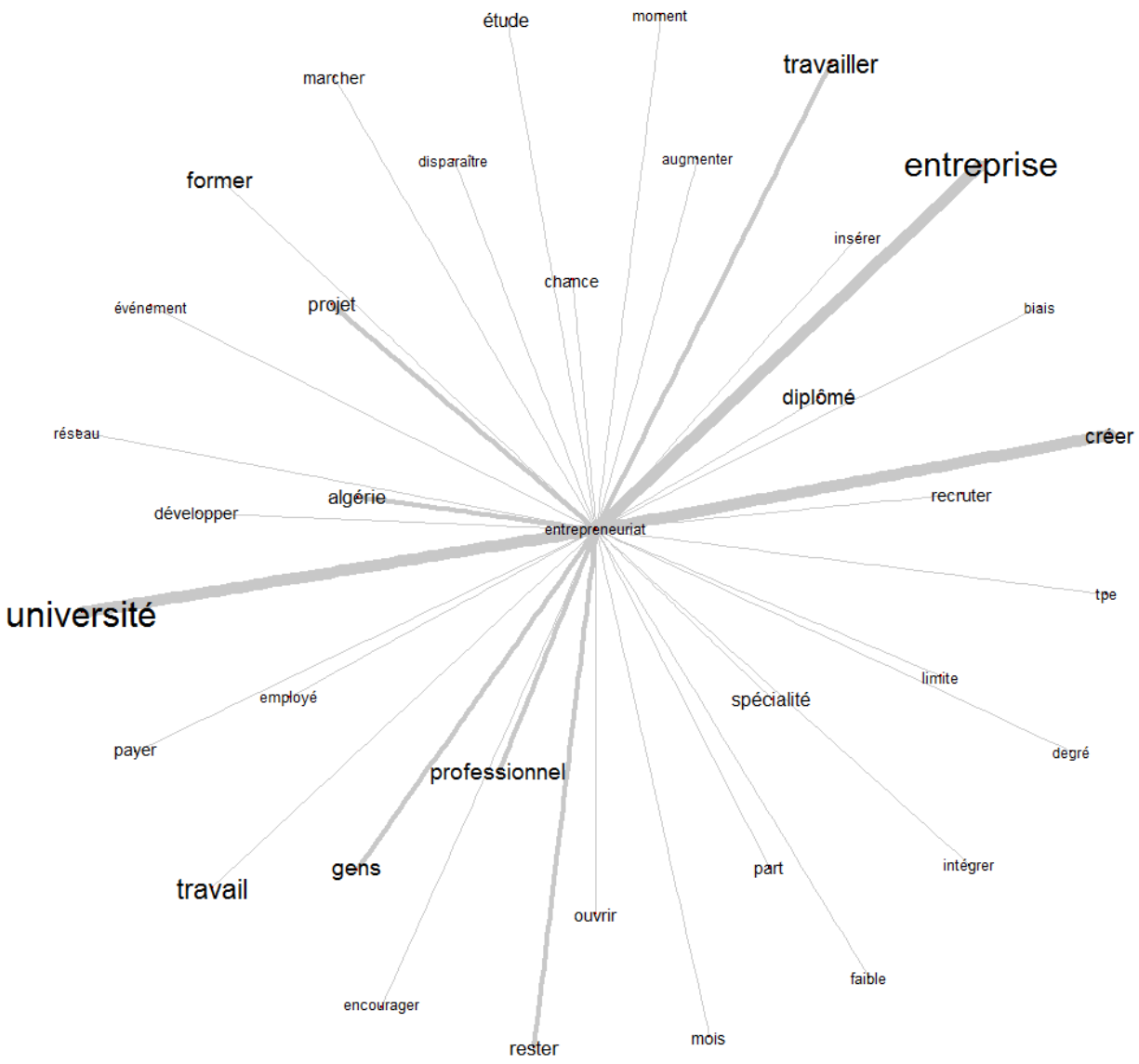
« *J'animais un atelier de création de sites Web et je voulais partager mon expérience avec des collègues. J'ai eu deux séances sur huit prévues, faute de moyens. L'ingénieur du labo dit ne pas pouvoir donner. Il n'y a pas de salles informatiques, elles sont fermées et ils vous renvoient sur les supérieurs. Certains nous soutiennent, mais pas la majorité. Ce sont des briseurs de rêve. Quand certains professeurs (doctorants) ont su que j'avais une entreprise qui amène des résultats, ils ont décidé de ne plus me parler. Le motif : l'entreprise qui a atteint son but. C'est de la jalousie. Ils pensent détenir la vérité* » (E.K., étudiant en 2ème année de Licence, UABT).

Le cas de cet étudiant qui recrute des collaborateurs et crée son entreprise en cours d'études n'est peut-être pas très courant dans les universités algériennes, mais son expérience personnelle révèle deux choses importantes et qui vont bien au-delà des aspects pédagogiques :

1. L'inadaptation d'une approche administrative et/ou formelle de l'entrepreneuriat et son caractère dangereux pour la créativité des étudiants.

2. L'absence de formation pédagogique (orientée sur les projets) des enseignants et ses conséquences en particulier sur les relations enseignants-étudiants en général et le tutorat plus particulièrement.

3. Un entrepreneuriat très timide et de portée très limitée



Graphe 9 : graphe du mot « entrepreneuriat »

Le mot « entrepreneuriat » (**Graphe 9**) est beaucoup moins fréquent que les mots « université », « entreprise », « travail », etc. Sa faible fréquence dans le discours est révélatrice de sa très faible mise en œuvre dans les universités.

Sur la question de l'entrepreneuriat précisément, les responsables de l'UMC semblent mieux communiquer par voie de presse notamment locale et nationale. Ayant également bénéficié de nombreux projets européens Tempus et d'autres conseils extérieurs – venant en particulier de personnes ayant l'expérience des centres de carrières initiée aux USA -, le service des relations extérieures organise régulièrement des rencontres avec de

nombreux acteurs locaux parmi lesquels des entreprises et des organismes ou agences publiques comme l'agence ANSEJ.

Cette agence a été l'un des principaux partenaires de la première licence « entrepreneuriat » créée en Algérie - à l'UMC précisément -, à partir de 2006-2007 en étroite collaboration avec l'Université Pierre Mendès France (UPMF) de Grenoble initiatrice de ce projet. Proposée en deux semestres (voir **Tableau 21**), elle accueillait moins de trente étudiants.

Comme on peut le constater sur la maquette, les deux semestres de spécialisation reposent principalement sur des modules professionnalisants, avec des intervenants de Grenoble et de Constantine, qui traitent de la prospection et études de marché, de la création ou de la reprise d'entreprise, de la gestion et de la fiscalité, etc. et d'un stage pratique qui représente une grande partie de la formation.

Pour le chef de service Etudes et projets à l'ANSEJ, antenne régionale de Constantine,, l'objectif est d'encourager et aider « *les étudiants à créer des micro-entreprises en tenant compte de leur formation et spécialité. Je pense que c'est le bon chemin pour faire émerger des projets innovants* ».

Cependant, il ajoute « *la tâche la plus difficile c'est de changer la mentalité des gens. On a constaté que ce sont beaucoup plus les biologistes qui ont tendance à créer des entreprises. Quand on a regardé les entreprises créées en aménagement, on a trouvé que ce sont des ingénieurs en agriculture ou bien des biologistes. C'est une très bonne chose. En licence entreprenariat, il y a des gens qui ont poursuivi leurs études en post-graduation, d'autres ont créés des entreprises en Algérie. L'Université de Constantine est un pôle régional et même international important, puisqu'il y a des étudiants du Mali, du Sahara occidental, etc. On a même essayé de vulgariser l'esprit d'entreprise dans les autres wilayas. Car l'université de Constantine a une renommée dans la région* » (K.M.-S., Chef de service Etudes et Projets, ANSEJ, Constantine).

Licence professionnelle
« Entrepreneuriat Création et Reprise d'Entreprise »
Projet de maquette pour L3 (S5 et S6)

Unités d'enseignement (Modules/ Matières)		VH	Crédits	Contenu	Chargé du syllabus
S5	**Unités fondamentales**				
	Démarche de création d'entreprise	30	5	Profil du créateur Les étapes de création d'entreprise (démarche universelle) Les études de cas de création d'entreprise animées par des chefs d'entreprise	BELMILI CUARESMA
	Faillite et règlement judicaire	30	5	Procédures juridiques Cessation d'activité	DJENA
	Fiscalité d'entreprise	30	5	Formes juridiques de l'entreprise Impôts et taxes	DAKMOUCHE
	Unités de méthodologie				
	Etude de marché	25	3	Choix des sites d'implantation Etude de la clientèle Etude de la concurrence	BUDER
	Organismes et outils d'aide à la création d'entreprise	20	2	ANSEJ, CNAC, ANDI, ANGEM Pépinière d'entreprise, incubateur, club de l'entrepreneuriat Expérience d'autres pays (France, Italie, …)	BELMILI
	Diagnostic de l'environnement local	20	2	Repérage des atouts et handicaps du milieu local de point de vue du créateur d'entreprise Ressources territoriales mobilisables pour le projet de création	FERGUENE
	Unités de professionnalisation				
	Droit du travail et relations sociales	30	5	Les négociations Les cotisations sociales (CNAS, CASNOS, CNR) Statut social de l'entrepreneur	BOUANAKA
	Anglais des Affaires	25	3		LEHOUT
TOTAL		**210**	**30**		
Unités d'enseignement (Modules/ Matières)		**VH**	**Crédits**	**Contenu**	**Chargé du syllabus**
S6	**Unités de professionnalisation**				
	Montage Financier	30	6	Les études de financement Les études de rentabilité du projet La faisabilité du projet	JP BOISSIN KAHLOUCHE
	Processus de reprise d'entreprise	30	6	Entreprises saines Entreprises en difficulté	DESCHAMPS KAGOUCHE
	Plan d'Affaires	30	6	Synthèse du projet Marché Actifs et compétences Choix juridiques et compétences Financement Communication et Stratégie	DESCHAMPS
	Stage	120	12	Suivi des étapes de création d'entreprises : cas pratique sanctionné par un rapport	
TOTAL		**210**	**30**		

Tableau 21 : Projet de licence professionnelle « entrepreneuriat » à l'Université de Constantine (**Source** : HCFAUR, année universitaire 2005-2006).

Hormis la difficulté liée aux mentalités, qui n'est pas négligeable, le bilan positif dressé sur le plan qualitatif par le responsable de l'ANSEJ ne repose pas sur des données vérifiables et ne prend pas en compte le contexte économique et politique local ou national de la création d'entreprise. En effet, quand on pose la question de la mise en

application de la démarche entrepreneuriale à l'un des responsables de l'Université de Constantine, doyen de surcroit de la faculté qui a hébergé cette première licence professionnelle en entrepreneuriat on a le net sentiment que certains acteurs locaux n'envisagent pas le problème dans sa globalité :

Il y a certes une démarche entrepreneuriale introduite à l'Université, mais « *toutes les formations professionnelles ont disparues, car il n'y a pas d'engagement des entreprises pour recruter les diplômés. En fait le recrutement obéit à d'autres règles. D'autre part, les étudiants veulent seulement le diplôme. 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. Or la réglementation de la fonction publique et des entreprises est rigide.* (A.C., Pr d'économie, doyen de la faculté de sciences économiques et de gestion, université de Constantine 3).

Si la licence « entrepreneuriat » a disparu, le ministère du travail continue à financer la création d'entreprise par les jeunes et les moins jeunes. De ce fait, on ne voit pas ni dans la stratégie du ministère du travail ni dans celle du MESRS l'émergence d'un dispositif particulier qui encourage la collaboration, dans le cadre de la « réforme LMD » entre enseignants, employeurs et étudiants, pour concevoir des formations professionnalisantes originales dans la création d'entreprises innovantes. Tout se passe comme si le traitement social du chômage - au moyen de divers contrats aidés – est une fin en soi.

Dans le domaine des sciences et techniques plus particulièrement, selon le témoignage du recteur de l'USTHB il y a bien « *un dialogue avec les entreprises. Nous avons plusieurs conventions, avec par exemple Sonelgaz, Sonatrach... Mais l'économie n'est pas faite seulement de ces grandes entreprises. Les conventions en question portent sur la possibilité de placer nos étudiants en stage, d'élaborer des sujets de fin d'études et l'insertion professionnelle. Il faut dire que cela ne marche pas dans tous les cas. Les entreprises réagissent selon leurs préoccupations* » (Cité par *El Watan Economie* du 29/4/2011).

Depuis 2010, l'USTHB a également une convention avec l'entreprise allemande Siemens portant sur la mise en place d'un master en Automatisation Industrie et Process (AIP), construit en partenariat avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Cette formation dure deux ans et est destinée à répondre aux besoins des industries, principalement l'agroalimentaire, les cimenteries, le secteur pharmaceutique ainsi que les services des eaux.

« *Ce master propose des débouchés certains en matière d'employabilité sur tout le territoire national. En effet ce domaine (automatismes industriels) est au cœur de plusieurs PME et PMI et autres multinationales, que ce soit au niveau de bureau d'études ou de la gestion. Ce parcours est aussi une porte ouverte vers les centres de recherche, ou vers l'enseignement et la recherche (doctorat)* » (Cf. maquette en ligne : http://www.usthb.dz/spip.php?article130, consulté le 21/1/2015).

D'après l'hebdomadaire *L'Etudiant* (28/1/2015) « 93% des 120 étudiants diplômés depuis la sortie de la première promotion en 2010, ont été recrutés, souvent l'année même de leur graduation ».

Mais globalement, c'est le tissu économique qui n'est pas très développé avec moins de 5% de grandes entreprises (ONS, 2011), offrant donc des possibilités de recrutement très limitées, en particulier pour les cadres diplômés. En outre, avec un Etat foncièrement rentier, la société et l'entreprise peuvent-elles échapper à cette logique ?

« Le problème en Algérie est que même l'entreprise est rentière, il n'existe pas de marché concurrentiel. Pourquoi dès lors recruter des compétences ? C'est donc rationnel de ne pas avouer ses besoins. Certaines entreprises disent leurs besoins (CEVITAL, etc.) et financent même des stages. Mais d'autres ne le disent pas. Certaines entreprises n'ont pas de concurrence, etc., ce n'est donc pas rationnel de recruter des compétences. Car le marché n'est pas concurrentiel, ce qui va à l'encontre des intérêts des dirigeants actuels. Sur le plan du recrutement, il n'y a pas de différence entre secteurs » (A.C., Pr d'économie, doyen de la faculté de sciences économiques et de gestion, université de Constantine 3).

Les entreprises privées, en particulier les plus petites, créent très peu d'emploi. De ce fait, quand l'Etat ne se trouve pas en position de recruteur, il est dans celle de financeur de la création d'entreprises. Un exemple tout à fait révélateur du rétrécissement des possibilités de recrutement sur le marché du travail : en 2013, suite à une annonce du Ministère de l'Education nationale mettant au concours 12 346 postes d'enseignants pour le primaire, collège et lycée, l'Office National des Examens et Concours (ONEC) chargé du concours a reçu 350 000 candidatures (Cf. *El Watan* du 12 août 2013). Dans le même sens, le Ministère de l'agriculture envisage également le recrutement de 400 diplômés dans les fermes pilotes dans le cadre de la politique de soutien au secteur agricole (Cf. *Liberté* du 4 novembre 2013).

Concernant la création d'entreprises, il s'agit essentiellement d'encouragement financier par le biais de l'ANSEJ et des banques publiques. Mais cet encouragement a ses limites dans le contexte d'une libéralisation basée quasi exclusivement sur l'importation de produits finis. Parmi les diplômés, l'ONS (2014) a recensé 17% seulement de demandeurs d'emploi qui créent leur entreprise et/ou s'installent à leur compte.

« Sur d'autres plans, la création d'entreprise est encouragée par l'Etat, mais le problème est que le commerce extérieur est ouvert de manière sauvage, sans exigence. Il y a un envahissement des marchés et c'est très difficile de trouver des créneaux porteurs. Par exemple, il existe des produits textiles à des prix difficiles à concurrencer. Or on n'est pas membre de l'OMC et donc l'Etat ne peut rien faire. Conséquence, les jeunes ne trouvent pas de créneaux porteurs et se rabattent sur les services. D'où une pléthore d'entreprises de services et très peu de TPE ou micro-entreprises dans la production. On importe des produits finis et on n'encourage pas les entreprises de production. » (A.C., Pr d'économie, doyen de la faculté de sciences économiques et de gestion, université de Constantine 3).

Cette analyse renvoie au fait que l'Etat, par le biais du ministère de l'industrie, a une politique plus tournée vers le soutien aux entreprises existantes que vers une stratégie de

développement industriel[137] ou agricole, comme celle des années 70, avec une vision prospective en termes de production matérielle et de formation de la main d'œuvre. De ce fait, l'importation sert de politique industrielle, en ce sens que l'Etat achète actuellement des usines clés en main – cimenterie, véhicules, etc. - comme dans les années 60 et 70, mais tout en s'ouvrant à l'importation massive de produits manufacturés qui concurrencent et mettent en très grande difficulté la production locale.

Ce qui fait dire à un interviewé que « *pour encourager la création d'entreprise et la production, les taxes douanières doivent varier en fonction de la valeur ajoutée qu'on peut réaliser en Algérie. Exemple : matière première peu travaillée, taxée à 0%, matière - genre coton lavé, taxée à 5%, jusqu'au produit fini taxé à 300%. D'où un encouragement des entreprises de production. Mais si on ne fait pas payer de taxes, il y aura importation de produits finis.*» (A.C., Pr d'économie, doyen de la faculté de sciences économiques et de gestion, université de Constantine 3).

4. *La relation personnelle ou familiale au secours de l'employabilité*

L'autre difficulté de l'entrepreneuriat – en dehors de l'activité de commerce[138] - est que le fond culturel local valorise plus le savoir académique et théorique que le savoir pratique. Les métiers manuels sont généralement associés à des positions sociales dévalorisantes. De sorte que les jeunes en particulier ne choisissent et ne pratiquent un métier manuel qu'en cas d'échec ou d'impossibilité de faire autre chose.

A la faveur de la crise économique, si le concept d'insertion est rentré dans le vocabulaire des décideurs depuis le début des années 1990, en revanche celui d'employabilité a été introduit plus tardivement avec la réforme LMD. Cependant, nous ne connaissons pas pour l'instant d'université en Algérie qui a des données concernant le devenir de ses étudiants. Il n'existe pas de suivi des étudiants ni pendant ni après les études.

En principe, dans les universités et écoles pilotes – Constantine, Bejaia, Tlemcen, Boumerdès, USTO Oran, ENPO Oran, etc. - ayant bénéficié de projets Tempus portant sur l'employabilité, il y a des structures du genre « observatoire de l'emploi », « centre de carrières » ou encore « centre d'entrepreneuriat ». Mais en pratique aucune ne semble avoir pour l'instant de données sur l'employabilité et l'insertion des étudiants. Les seules

[137] D'après le Ministère de l'industrie « *la part dans le PIB de la valeur ajoutée de l'Industrie hors hydrocarbure ne représente plus, en 2005, que 5,3% faisant de l'Algérie un pays faiblement industrialisé. Il est vrai que l'accroissement des prix du pétrole a considérablement augmenté la part du secteur des hydrocarbures dans le PIB nominal et réduit en conséquence la contribution des autres secteurs. Recalculé par rapport au PIB hors hydrocarbure, la part de l'industrie augmente à près de 10% tout en restant, néanmoins, loin de la moyenne régionale. Cette faible contribution de l'industrie au PIB est accompagnée par contre d'un poids considérable de l'industrie dans la structure des importations. Si la tendance actuelle perdure, chaque année qui passe fait perdre à notre industrie 3% de sa part dans la production intérieure de la nation* » (Ministère de l'Industrie et de la Promotion des Investissements, *Stratégie et politiques de relance et de développement industriels. Synthèse*, en ligne http://www.mdipi.gov.dz/?La-relance-de-la-production, consulté le 30 octobre 2014).

[138] Cette activité est dotée d'un prestige religieux, en raison de son rattachement historique et religieux à l'activité professionnelle attribuée au prophète de l'Islam.

données disponibles sont celles qui sont produites par l'ONS, en particulier depuis 2010, montrant l'ampleur du phénomène « chômage des diplômés du supérieur » et sa variation en fonction des domaines (Lettres et Sciences Humaines et Sociales, Sciences et Techniques, etc.) et surtout selon le diplôme (**Tableau 22**) :

	Aucun	Diplômé de la formation professionnelle	Diplômé de l'enseignement Supérieur	Total
Ensemble				
placement de l'ANEM ou APC	10,1	12,4	23,4	12,7
en répondant à une annonce	8,1	7,8	7,7	8,0
relation personnelle/familiale	40,0	30,8	12,5	33,8
concours ou examen	14,9	18,8	37,1	19,3
contacté par un employeur	19,7	14,1	4,9	16,3
affecté par l'école/institut après la formation	1,8	12,0	10,9	5,1
autre	3,9	2,9	2,6	3,5
ND	1,6	1,3	0,8	1,4
Total	100	100	100	100
Masculin				
placement de l'ANEM ou APC	8,6	8,1	12,8	9,0
en répondant à une annonce	8,0	7,7	8,8	8,0
relation personnelle/familiale	40,5	33,7	14,9	36,7
concours ou examen	14,8	18,4	40,0	18,0
contacté par un employeur	20,8	16,4	6,3	18,6
affecté par l'école/institut après la formation	1,6	11,1	12,2	4,3
autre	4,0	3,0	3,5	3,8
ND	1,7	1,6	1,5	1,7
Total	100	100	100	100
Féminin				
placement de l'ANEM ou APC	25,7	26,3	34,5	29,8
en répondant à une annonce	8,8	8,2	6,7	7,7
relation personnelle/familiale	34,8	21,5	10,0	20,6
concours ou examen	15,9	20,1	34,0	25,0
contacté par un employeur	8,3	6,5	3,5	5,7
affecté par l'école/institut après la formation	3,5	15,0	9,6	8,9
autre	3,2	2,3	1,7	2,3
Total	**100**	**100**	**100**	**100**

Tableau 22 : Modes d'accès au travail selon le diplôme en % (Source : ONS, 2011).

Dans ce tableau, on peut voir que les diplômés de l'enseignement du supérieur, plus particulièrement les filles, empruntent d'abord la voie des concours et examens et ensuite

bénéficient des placements soit de l'ANEM soit de la Mairie (APC[139]). Les filles sont aussi majoritairement placées par l'ANEM/APC.

A l'inverse, les diplômés de la formation professionnelle, alors qu'ils disposent normalement d'un métier validé par un diplôme professionnel, utilisent d'abord la relation personnelle ou familiale (près de 31%), bien avant la modalité concours (environ 19%). La modalité d'accès à l'emploi par la « relation personnelle ou familiale » est largement dominante pour l'ensemble des diplômés (environ 34 %). Elle montre ainsi toute l'importance des relations informelles dans le fonctionnement du marché du travail.

A tous les niveaux, les responsables universitaires rappellent constamment la nécessité d'améliorer l'employabilité par la professionnalisation des formations. Cependant, si l'on juge par les maquettes des diplômes habilités par le MESRS, la pratique de la professionnalisation reste plutôt marginale.

5. *Une offre de formation de type académique*

De fait, l'offre de formation actuelle en Algérie est essentiellement de type académique. Certains responsables – comme ceux de la CNH – survalorisent l'existant en avançant un taux de professionnalisation des diplômes qui varie entre 10 et 20%. Les taux proposés par l'un des responsables de la réforme LMD en Algérie, Djekoun (2014), sont de 10% en licence et environ 6% en master. Néanmoins aucun enseignant interviewé n'a pu confirmer cette estimation. Au contraire, un vice-recteur et un doyen ont même considéré cette fourchette exagérée et dans toutes les universités enquêtées, les interviewés ont plutôt donné une estimation qui varie entre 1 et 2 % d'offres de type professionnel. Ce qui pourrait se rapprocher de ce qu'on a pu observer à partir des maquettes officielles de diplômes.

Dans l'une des rares maquettes d'offres de formation en master professionnel, élaborée par une équipe d'enseignants de l'Université d'Annaba dans le cadre d'un projet européen Tempus, dans une région connue par son environnement économique dense, on peut lire le commentaire qui suit : « *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 dans le domaine des Sciences et Technique. 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* » (Exposé des motifs, Master TsPM_Mecanique2013, In http://www1.univ-annaba.dz/, consulté en septembre 2014).

[139] Assemblée Populaire Communale.

Normalement, une formation professionnalisante est exigeante pédagogiquement, matériellement et financièrement. En contrepartie, l'entrée dans cette formation est très limitée, généralement entre 20 et 30 étudiants, afin de mieux assurer le suivi et le placement après la formation. Compte tenu des coûts très élevés que représenteraient une multiplication des offres de formations professionnalisantes au niveau national, on peut penser qu'au niveau du MESRS le choix a été fait de répondre d'abord quantitativement en termes de « places pédagogiques » afin de satisfaire le plus possible la demande sociale d'enseignement supérieur.

D'après la **figure 8** les parcours professionnel et académique ont deux semestres en Tronc commun et deux autres semestres correspondant à une phase d'approfondissement des connaissances de bases de la filière choisie. La spécialisation s'acquiert durant les deux derniers semestres, c'est-à-dire aux Semestre 5 et Semestre 6.

Figure 8 : Parcours professionnel et académique.
Source : *Guide pratique de mise en pratique et de suivi du LMD* (MESRS, 2011 : 14).

En pratique, les formations professionnalisantes sont plutôt rares et quand une Licence professionnelle (LP) est mise en place elle « *n'attire pas tellement les étudiants. C'est une étape, ça va venir. Car 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 leurs têtes 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, UAB Tlemcen).

Par rapport au très faible nombre d'offres professionnelles, ce responsable laisse néanmoins apparaître un certain académisme, c'est-à-dire il opère un glissement du profil professionnel vers le profil académique et valorise plutôt ce dernier :

« *Il ne faut peut-être pas généraliser dans l'appellation entre académique et professionnel. C'est mon constat, car j'ai eu à piloter la mise en place du LMD. Dans le contenu, certaines formations sont beaucoup plus professionnelles qu'académiques, mais on leur a gardé le titre « académique ». Si on sort du cadre formel, peut-être qu'une bonne partie de notre formation est plus professionnelle. Certains domaines sont plus susceptibles d'être rattachés au professionnel que d'autres qui sont difficiles. Que peuvent-ils professionnaliser en fac de Lettres ? Pour l'instant ce n'est pas encore clair* » (Ibid).

En effet, il est beaucoup plus difficile de professionnaliser en Lettres et SHS qu'en Sciences et techniques. Mais le problème du montage des offres de formation est également politique et a pour enjeux la survie et le développement d'une discipline universitaire comme le suggère ce témoignage d'un sociologue :

« *On nous a forcé à aborder le LMD en sociologie sans réfléchir sur le devenir de la sociologie. On nous a forcé la main. Lorsque les collègues ont vu que ce système va réduire leurs marges de sécurité (nombre étudiants, nombre de postes, etc.), ils se sont mis à créer des disciplines pour assurer leur service. D'où une multitude de disciplines pour un nombre d'étudiants qui n'est pas important. Exemple : on ouvre 6 disciplines et on a 150 ou 100 étudiants en tout. Ce qui posera des problèmes à long terme* » (H.L., Pr en sociologie, Chef de département de sociologie, Université Alger 2).

Dans cette logique, derrière la multiplication des formations qui a rendu complexe la lisibilité des offres universitaires, on peut constater aussi que ce n'est pas toujours l'adéquation formation-emploi qui est recherchée, mais d'autres objectifs tels que la sauvegarde de formations et/ou de situations professionnelles internes à l'université ou bien l'affirmation d'une image de dynamisme institutionnel et pédagogique.

Par exemple, dans une sorte de compétition régionale entre universités très proches géographiquement – distante d'environ 100 kms l'une de l'autre -, l'Université de Oum El Bouaghi a eu l'accord ministériel pour domicilier deux formations professionnalisantes dont l'une correspond moins à la nature du tissu économique local à dominante agro-alimentaire :

« *Nous avons obtenu auprès du MESRS l'ouverture de deux filières technologiques, type département d'IUT en France, en Mesures physiques et GEA. Normalement, elles auraient dû revenir à l'Université de Constantine compte tenu de son tissu économique. Mais on a court-circuité la procédure de mise en place. Ce qui fait que le recteur de l'Université de Constantine n'est pas très content quand il l'a su. Les deux filières n'ont pas encore commencées, mais on a eu l'accord de principe. 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. On a ouvert une Licence dans ce cadre et on a proposé deux offres de formation en Master qui commenceront à la prochaine rentrée* » (Pr A.B., recteur de l'Université de OEB).

Dans un autre témoignage sur la professionnalisation, émanant du responsable[140] de l'unité de recherche en « Sciences et Santé » à l'Université d'Oran (Mebtoul, 2014), derrière le projet de licence professionnelle « sociologie du handicap », il y a d'abord un partenariat et donc la réunion d'éléments importants qui impliquent l'Université et son environnement :

1. Dans la période 2010-2013, il y a eu déjà une première promotion de 15 étudiants en licence LMD « sociologie du handicap ». Dans cette licence, intervenaient des universitaires en sciences sociales mais aussi des professionnels exerçant dans les institutions. Pour finaliser leur formation, les étudiants devaient présenter un mémoire devant porter sur les différentes situations de handicap.

2. Une équipe dite « handicap et société », composée de médecins, d'anthropologues et de psychologues cliniciens, « *a joué un rôle premier, grâce aux recherches de terrain aussi dans les institutions pour personnes handicapées et dans les familles ayant un enfant handicapé. Ces recherches nous ont permis d'accéder à la construction progressive d'un partenariat avec le ministère de la solidarité et de la famille, en vue de former des éducateurs spécialisés dans le champ du handicap, détenteurs d'une compétence à la fois académique (sciences sociales) et professionnelle, grâce aux différents stages de terrain* ».

Cependant, malgré ce partenariat exceptionnel dans le contexte local, l'employabilité reste un problème complexe, car « *la fonction publique et les institutions locales pourtant sensibilisées à nos projets, semblent encore réticentes. Les anciens éducateurs ont été recrutés uniquement par expérience sans compétence de droit. En outre, le changement de ministres de la solidarité implique le renouvellement de cadres, et donc la remise en question du travail de collaboration effectué précédemment par ses prédécesseurs. Aujourd'hui, l'acquis important est la reconnaissance juridique de la licence de sociologie du handicap par la fonction publique et donc la possibilité donnée à nos étudiants de concourir aux postes de travail offerts par les institutions pour personnes handicapées* » (Ibid.).

Au niveau du MESRS, la démarche de professionnalisation est toujours tournée vers l'expertise internationale. Ainsi, dans le cadre du Programme d'Appui à la Politique Sectorielle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en Algérie (PAPS-ESRS), un appel international à candidatures a été lancé en septembre 2014 par une agence internationale de recrutement – travaillant pour le compte de la Commission européenne, pour recruter dès le mois d'octobre 2014 sept experts universitaires en professionnalisation d'offres de formations, notamment pour développer cinq offres en Master et deux en Licence :

[140] Celui-ci n'a pu nous donner aucune information concernant les coûts, car, estime-t-il « (…) je n'ai ni les moyens ni l'autonomie pour évaluer les dépenses de cette formation qui sont du ressort de la faculté et du rectorat ».

- Master Réseaux et Systèmes distribués à l'USTHB, Alger;
- Master Réseaux et Systèmes intelligents de communication à l'USTHB, Alger;
- Master Physique des Matériaux à l'Université d'Annaba;
- Master Santé environnementale à l'Université d'Annaba;
- Licence et Master de Génie Productique à l'UABT Tlemcen;
- Master Sciences de la Santé, Nutrition à l'Université d'Oran;
- Licence de Sociologie du handicap à l'Université d'Oran.

Un « *avant-projet de Référentiel* »[141] (**Tableau 23**) avec un Dispositif de professionnalisation a même été fourni afin de préciser la nature des livrables, comprenant entre autres un exemple du référentiel de la licence professionnelle Apicole dont l'ouverture a été annoncée à l'Université de Constantine pour l'année universitaire 2014-2015 :

		N°	1	3	10	11	13	14	15	16	
			COMPETENCES GENERALES/ COMPLEMENTAIRES								
			Mettre en œuvre les pratiques SSH	Pré-stage	Analyser les produits de la ruche	Commercialiser les produits apicoles	communiquer	Créer et gérer une entreprise	Stage	PPP	Total des heures
N°	Compétences Spécifiques	Durée	30	50	30	30	30	30	100	250	550
2	Savoir utiliser X	30	•	•	○	○	•	•	•	•	
3	Conduire un projet X	75	•	○	○	○	•	•	•	•	
4	Gérer une entreprise	30	•	○	○	○	•	•	•	•	
5	Assurer la production	30	•	○	○	○	•	•	•	•	
6	Maîtrise la technologie industrielle	15	•	○	○	○	•	•	•	•	
7	Diversifier la production	30	•	○	○	○	•	•	•	•	
8	Contrôler la production	60	•	○	○	○	•	•	•	•	
9		30	•	○	○	○	•	•	•	•	
12		300									850

Tableau 23 : Référentiel de formation d'une licence professionnelle « produits apicoles » donné en exemple pour la professionnalisation de licences et masters en Algérie (Source : http://www.arsprogetti.com/workwithus.asp**,** consulté en septembre 2014).

Pour cette mission, les recruteurs ont fixé plusieurs objectifs opérationnels[142], dont deux spécifiques : l'un concerne « ***la conception d'ensemble du diplôme, à partir d'une approche par compétences, visées et objectifs de formation, constitutive d'un référentiel***

[141] « PAPS ESRS, *Avant-projet de Référentiel. Professionnalisation de l'offre de formation LMD* », http://www.arsprogetti.com/workwithus.asp, consulté en septembre 2014.

[142] Dans « *Amendements des Termes De Référence pour le recrutement d'experts court terme* **»,** http://www.arsprogetti.com/workwithus.asp**,** consulté en septembre 2014.

du diplôme *considéré dont le canevas est fourni en annexe. Une telle approche devrait permettre en particulier d'envisager l'introduction d'enseignements transversaux visant l'acquisition de compétences transversales ou génériques, à définir au cours de la mission* » (Souligné en gras dans le texte).

L'autre objectif vise la remontée des besoins des secteurs économiques et employeurs d'activité et des entreprises susceptibles d'embaucher des étudiants : « *Le but est de* ***valoriser ce niveau de diplôme en améliorant l'employabilité des étudiants qui le détiennent****. De ce point de vue, il conviendra d'associer des entreprises au processus de réexamen du diplôme. Les modalités d'une telle association sont à définir* » (Souligné en gras dans le texte).

De manière générale, compte tenu des besoins en termes d'amélioration de l'employabilité et d'insertion des diplômés et au regard de la décennie d'application de la réforme LMD (depuis 2004-2005), ces sept projets de professionnalisation concernés par l'appel à candidatures de la Commission européenne sont insuffisants. Dans ce sens, on peut également considérer cet appel à candidatures international comme un révélateur de nombreux dysfonctionnements aux niveaux politique et pédagogique et d'un certain état de léthargie intellectuelle dans laquelle se trouvent actuellement les universités.

Mais il est le révélateur surtout d'une position récurrente du MESRS qui ne fait pas réellement de l'offre de formation professionnalisante une priorité et ne formule pas non plus de projet d'implication et/ou d'expression des idées de l'encadrement locale en la matière. De ce point de vue, ne s'agit-il pas finalement d'un désengagement entretenu des enseignants-chercheurs notamment ceux de rang A par rapport à une professionnalisation-bureaucratisation ?

6. Des difficultés rencontrées par les étudiants pour trouver des stages

Hormis dans les filières sélectives et technologiques, il n'existe pas de véritable culture du stage dans les universités en général et plus particulièrement dans les filières des Lettres et SHS. Dans les universités technologiques, les enseignants et les étudiants se mobilisent davantage autour de la question du stage et celle-ci s'inscrit dans un projet de formation universitaire dans lequel la partie pratique complète et/ou prolonge la formation par d'autres apports de l'entreprise.

Le décret exécutif n° 13-306 du 31 août 2013 portant organisation de stages pratiques et en milieu professionnel, stipule que « *les stages pratiques et en milieu professionnel concernent tous les domaines, les filières et les spécialités proposés par les établissements d'enseignement et de formation supérieurs* ». Cependant, dans la plupart des cas il y a de réelles difficultés pour trouver des terrains susceptibles d'accueillir des étudiants stagiaires. Parmi les contraintes évoquées, certaines relèvent du tissu

socioéconomique peu développé, notamment le manque de grandes entreprises pouvant recruter des stagiaires.

Mais d'autres contraintes sont liées au fonctionnement même de l'Université : un manque de tradition du stage notamment dans des formations généralistes, des enseignants exigeant d'être payés pour le suivi des stages et, enfin, le grand nombre d'étudiants potentiellement demandeurs de stage qui rend complexe les relations universités-entreprises et plus particulièrement l'établissement de conventions de partenariat.

Dans l'observation qui suit, un ancien étudiant de l'Université de Tlemcen souligne que même lorsqu'il y a la motivation personnelle et un projet professionnel personnalisé pour faire un stage, il n'y a ni l'aide ni l'accompagnement de l'institution pour le faire.

« *Actuellement je suis auditeur dans une grande société nationale. J'ai fais le choix de préparer une licence classique en sciences Commerciales option finances à Tlemcen. C'était un choix. Je l'ai obtenu en juin 2006. Ils ont commencé le LMD depuis 2007-2008. Je suis de Tlemcen. Mais j'ai complété ma formation par la préparation d'un diplôme en 2 ans à l'Institut Supérieur d'Enseignement Commercial de Paris, installé à Tlemcen. Il portait sur les nouvelles normes internationales finances et comptabilité. C'est une formation qui m'a coûté 400 000 DA les 2 ans. Ce sont les parents qui ont payé. C'est un diplôme international. Mais je voulais devenir auditeur. Or ces normes sont adaptées et acceptées en Algérie en 2010. Ce qui fait qu'on fait les mêmes bilans en Algérie, aux USA, au Canada, etc. La même forme et les mêmes comptes.*
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. En principe, c'est l'Université qui oriente vers les multinationales qui existent maintenant, les groupes privés, etc. ce sera mieux pour l'étudiant » (A.G., Auditeur dans une grande entreprise à Oran, sorti de l'UAB Tlemcen).

Devant ces difficultés, les étudiants préfèrent parfois rester dans le laboratoire du département où ils font leur formation, surtout si la spécialité et les enseignants concernés le permettent. Cette stratégie n'est pas dénuée d'intérêt scientifique et/ou pédagogique comme l'explique un ancien élève ingénieur de l'USTHB.

« *J'ai fait mon stage en interne au labo de l'USTHB avec des expériences plus théoriques. Par mauvaise gestion ou bureaucratie, ceux qui font leur stage en externe tardent à commencer leur PFE. Ils se retrouvent en mars-avril au début du projet, alors que nous on était à 80 ou 90% du sujet entamé, il reste juste la rédaction. Faire un stage à l'extérieur, ne garanti pas l'emploi (Air Algérie, Sonelgaz, etc..). La majorité des étudiants optaient pour un stage en interne, en tout cas dans ma spécialité. Mais parfois les enseignants leurs imposent de le faire en externe. Dans certaines spécialités on ne peut pas le faire en interne* » (A.D., Ingénieur ENTV, Alger)

Mais sur le fond, il manque à l'Université une réflexion sur le rôle, la place et le suivi des stages des étudiants. C'est dans ce manque nous semble-t-il que se posent les questions de la place de l'étudiant et de la pédagogie universitaire.

VII. L'ETUDIANT AU CENTRE DE LA REFORME ET DE LA PEDAGOGIE ?

Dans l'éducation, qui va de la maternelle au lycée, la pédagogie est depuis toujours orientée ou centrée sur l'élève (Altet, 1997). En revanche, dans l'enseignement supérieur la centration sur les processus d'apprentissage et l'étudiant est beaucoup plus récente[143] pour de multiples raisons (Fave-Bonnet, 1996) qui tiennent principalement à la centralité de l'activité de recherche par rapport à l'enseignement, au postulat d'une transmission des savoirs sans la médiation didactique, au manque de valorisation de la pédagogie – n'ayant pas de lieu spécifique pour se faire - dans l'enseignement supérieur et au cloisonnement disciplinaire qui valorise les travaux de recherche réalisés au sein des disciplines scientifiques.

Théoriquement l'évolution de la place de l'étudiant s'inscrit dans le paradigme de l'apprentissage – versus paradigme de l'enseignement - et représente un défi aussi bien pour les enseignants et enseignants-chercheurs que pour les étudiants (Langevin et Bruneau, 2000), notamment pour construire leurs connaissances, leur autonomie et prendre ainsi davantage de responsabilité dans leur propre insertion socioprofessionnelle en suivant leur projet personnel et professionnel. Dans ce cadre, trois éléments fondamentaux sont à prendre en compte pour la réussite de l'étudiant (Paivandi, 2015), à savoir la relation de sens qu'il établit dans sa démarche d'apprentissage, l'effet de la qualité de ce même apprentissage sur sa « performance normative » (réussite, échec) et, enfin, l'environnement dans lequel se construit et/ou se fait l'apprentissage universitaire de manière générale.

En rapport avec l'évolution vers la professionnalisation des offres de formations et des cursus, la pédagogie universitaire - en tant que champ « hybride », intermédiaire entre pratique et science (Loiola et Romainville, 2008) - est censée faciliter les processus d'enseignement en situations de face-à-face pédagogique ou à distance, et donner à l'étudiant la capacité à travailler seul et en groupe, à résoudre des problèmes, à gérer la pression professionnelle, à prendre et à assumer des responsabilités et des initiatives, à organiser et gérer ses ressources et son temps, etc.

Au niveau international, la pédagogie universitaire a connu des développements significatifs d'abord dans les pays anglo-saxons et dans le secteur sélectif, notamment dans les formations professionnalisantes (De Ketele, 2010). En Europe, l'espace européen de l'enseignement supérieur est un cadre sociopolitique et pédagogique d'harmonisation de l'organisation des études universitaires, d'encouragement de la mobilité - des

[143] Dans le contexte français, un examen sur une longue période (1950-2005) des « pratiques d'enseignement » - i.e. *« l'ensemble des choix mis en place à l'initiative des enseignants-chercheurs »* (Viaud, 2015) - montre que, contrairement à une idée reçue, les changements des modalités pédagogiques d'enseignement ont commencé avant 1968, notamment sous l'effet de la massification. Les événements de mai 68 ont eu une influence significative sur la « plus grande liberté aux étudiants dans la construction de leur cursus » (Ibid., p 233).

étudiants et des enseignants - et de promotion de différents modules transversaux d'enseignement dans lesquels l'étudiant prend une place active (Annoot, 2012).

L'implantation également de « démarches qualité » et d'évaluation des enseignements (Cf. Chapitre VIII) s'applique à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur des pays qui adhèrent au processus de Bologne. Dans les pays francophones, quelques travaux de recherche pionniers (Fave-Bonnet, 1996 ; Rege-Colet et Romainville, 2006 ; Fave-Bonnet et Annoot, 2004 ; Annoot, 2013) ont contribué à élargir le débat sur la pédagogie universitaire.

De Ketele (2010) identifie plusieurs composantes de ce champ de questionnement formant ainsi « *un système aux interactions complexes (…), car aucune des composantes n'agit seule et, en conséquence, ne peut être étudiée isolément* ».

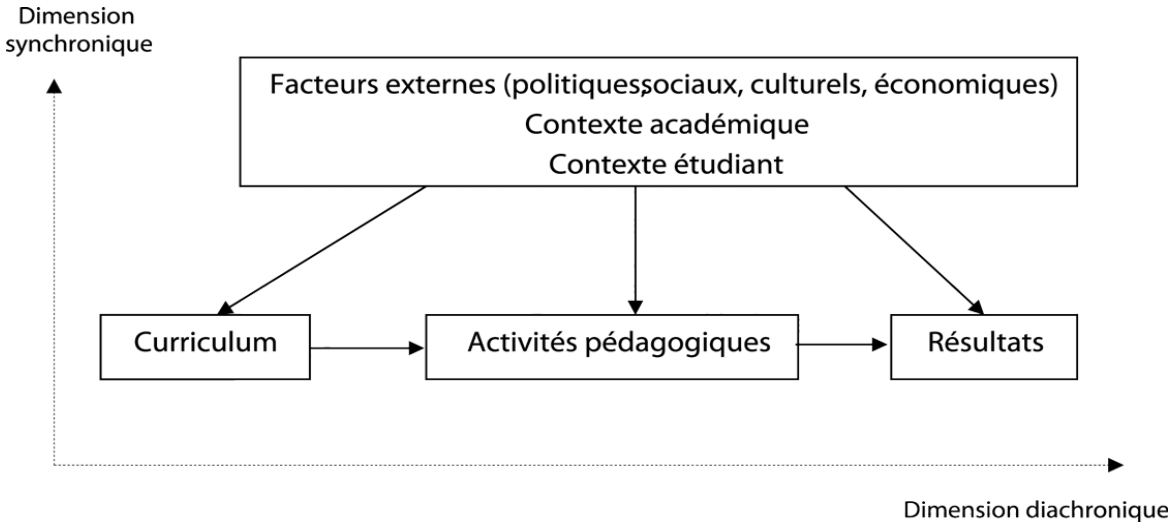


Figure 8 : Domaine de la pédagogie universitaire (Source : De Ketele, 2010).

Au centre du système comme l'indique la **Figure 8**, il met les activités pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage ; en amont, le curriculum et en aval, ce sont les résultats des activités pédagogiques. Enfin, interviennent transversalement différents facteurs de contexte, soit interne - environnement académique et étudiant -, soit externe (politiques, sociaux, culturels et économiques).

Dans sa représentation du système, il y a deux dimensions, l'une diachronique ou l'évolution du processus de formation dans le temps qui va du curriculum aux résultats en passant par les activités menées, et l'autre synchronique faisant intervenir plusieurs facteurs de contexte externe et interne, parmi les lesquels le « contexte étudiant », qui influencent le curriculum, son implantation et les résultats des activités pédagogiques.

Dans un contexte de développement d'une formation de masse à l'Université, il s'agit pour Romainville (2004) de relever plusieurs défis, en particulier ceux de la

massification, de la démocratisation, la lutte contre l'échec et la formation de qualité (Voir **Figure 9**) :

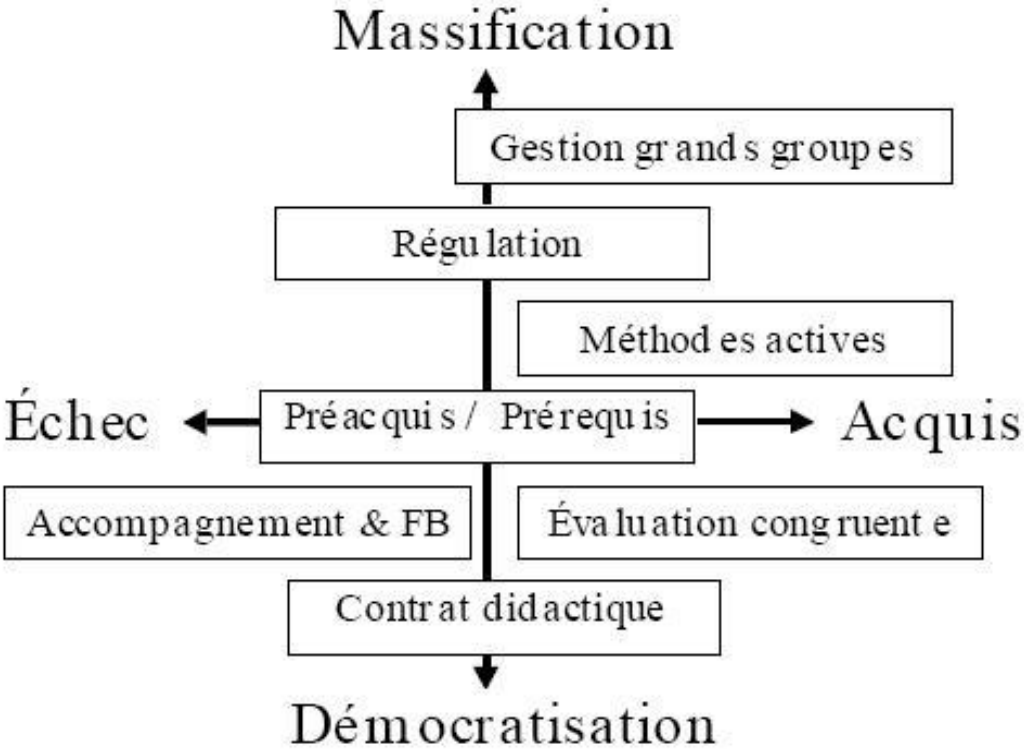


Figure 9 : Principaux éléments de la didactique universitaire (Source : Romainville, 2004).

- Assumer la massification « en ayant recours de temps à autre aux méthodes actives » pour jeter aussi un pont avec le niveau secondaire. Dans ce cadre, les TICE peuvent améliorer la « gestion des grands groupes » et favoriser les interactions entre l'étudiant et l'enseignant ;

- Lutter contre l'échec des étudiants en essayant de mieux les connaître, en mettant au point le « *contrat didactique* » qui explicite les « *implicites* » et en donnant une méthodologie du travail universitaire ;

- Assurer la démocratisation c'est aussi aider l'étudiant à décoder ce que Coulon (1997) appelle les « *allants de soi* » universitaires, l'accompagner et lui donner un feed-back. En utilisant la métaphore du passage de la « *navigation fluviale* » (secondaire) à la « *navigation en haute mer* » (supérieur), Romainville (op. cit.) suggère de donner d'abord un « balisage » (plans de cours, instructions, etc.) à l'étudiant et ensuite l'initier (tutorat, etc.) afin qu'il soit « *capitaine à son nouveau métier* ».

- Enfin, « *assurer des acquis de qualité* » en remobilisant le principe de la formation « *à et par la recherche* » conformément à l'idéal scientifique de Humboldt.

Mais le développement et la diffusion de savoirs et savoir-faire en didactique universitaire, autre condition pour favoriser la motivation et l'implication de l'étudiant, nécessitent également de lever bien des difficultés et résistances au niveau de l'encadrement (D. Leclercq, 1998 ; Brauer, 2011) et celles-ci commencent parfois avant et/ou lors de la préparation à l'entrée dans le métier (Coulon, Ennafaa et Paivandi, 2004).

A travers l'expérience singulière des moniteurs de l'enseignement supérieur en France, Paivandi (2010) analyse le fonctionnement du système universitaire dans lequel il trouve plusieurs tensions révélatrices de la situation de l'université française. L'une d'elles montre un « impensé pédagogique » car « *les besoins spécifiques des étudiants et l'impact de l'environnement d'études sur leur apprentissage sont également négligés. L'impensé pédagogique revêt un sens particulier dans un contexte de massification marqué par le décalage croissant entre enseignant et étudiant quant à la relation au savoir et par la disqualification du savoir universitaire chez les nouvelles générations d'étudiants* » (p 41).

Si l'on juge par la progression et l'élargissement des travaux sur les questions pédagogiques dans le supérieur (Endrizzi, 2011 ; Poteaux, 2013 ; Fave-Bonnet et Etienne, 2012 ; Annoot, 2012), cet « impensé » semble de plus en plus questionné. En outre, ce questionnement n'intéresse pas que l'enseignement supérieur français, on le retrouve dans tout l'espace universitaire francophone grâce à des associations qui travaillent depuis plusieurs années sur des problématiques pédagogiques spécifiques à l'enseignement supérieur, parmi lesquelles on peut citer l'exemple de l'AIPU[144] active depuis 1980. Au niveau maghrébin, des sections universitaires AIPU ont été créées au Maroc, en Tunisie et depuis 2007 également en Algérie.

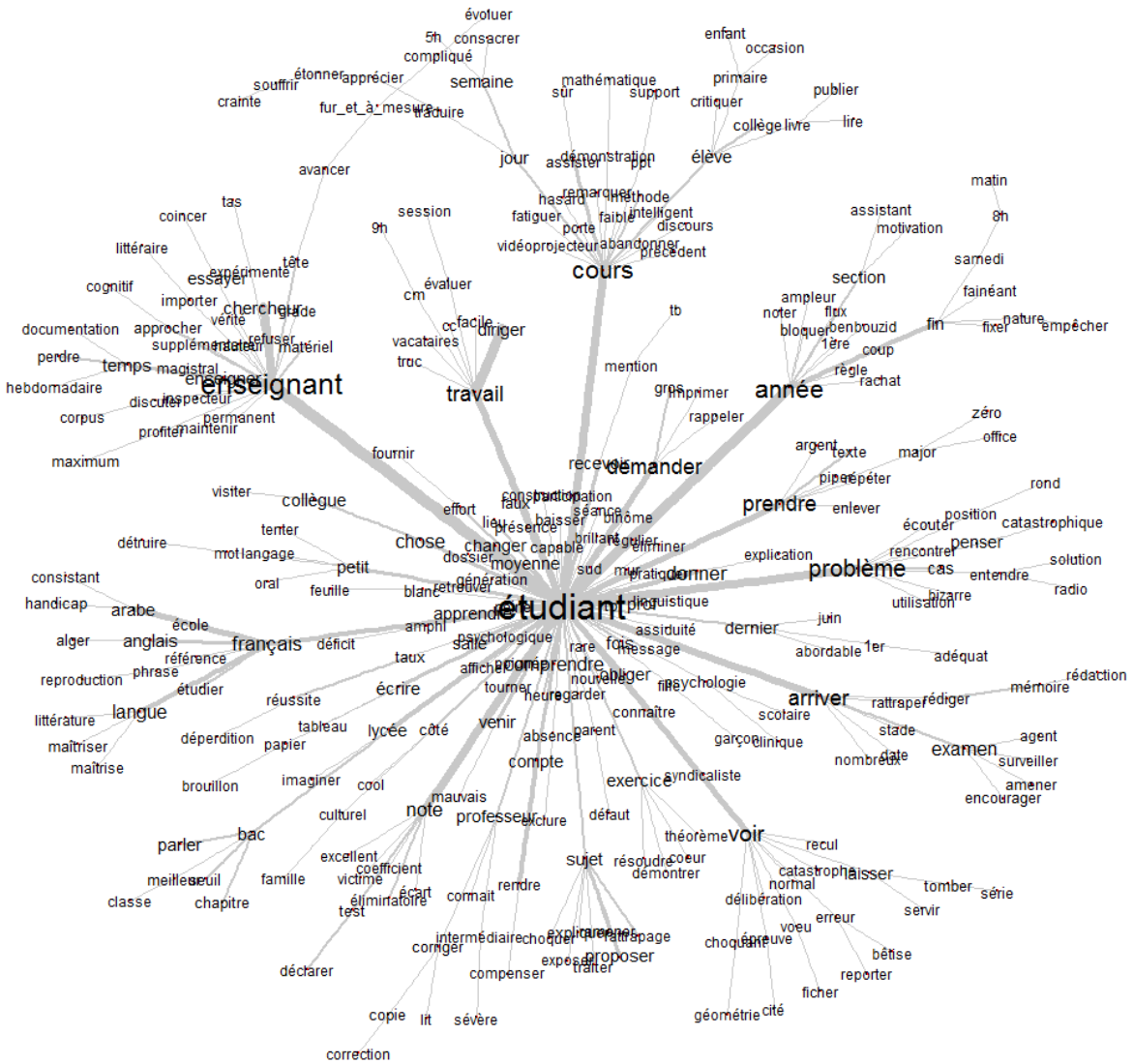
Cependant, malgré des relations universitaires très étroites – dont une partie concerne justement l'élargissement du système LMD au Maghreb - entre des universitaires européens et algériens, il y a peu de travaux en Algérie qui prennent en charge les questions pédagogiques de l'enseignement supérieur en particulier dans les universités où depuis de nombreuses années d'importants besoins ont été repérés (Ferfera et Tefiani, 2002). Ainsi, si les interrogations sont relativement anciennes sur la place de l'étudiant et surtout sur les pédagogies à mettre en œuvre pour améliorer la réussite en particulier à l'Université, il n'est pas certain que la réforme LMD ait provoqué une transformation radicale dans les pratiques pédagogiques en Algérie.

[144] Association Internationale de Pédagogie Universitaire (Voir http://www.aipu-international.org/).

1. Quelle place pour l'étudiant ?

Depuis de nombreuses années, en Algérie le discours politique autour de la construction de « places pédagogiques » et sur la réforme pédagogique induite par la mise en place du système LMD a semblé donner une centralité à l'étudiant. Mais est-il concrètement au centre de la pédagogie ? Autrement dit, la centralité du mot « étudiant » dans le discours politique correspond-elle à sa place objective dans la pédagogie ?

Le **graphe 10** de la classe 3 montre effectivement le terme « étudiant » au centre, mais très fortement relié d'abord au terme « enseignant » et ensuite aux termes les plus fréquents tels que : « année », « problème », « travail », « note », « cours », « prendre », « voir » et « français ».



Graphe 10 : graphe de la classe 3

Beaucoup d'enseignants estiment que le système LMD fait la part belle à l'étudiant mais sans forcément être exigeant au niveau pédagogique. Autrement dit, la pression des effectifs conduit à faire de la place physique pour ceux qui arrivent, d'où une validation de modules qui ne correspond pas toujours à une qualité de travail fourni.

Dans cette régulation implicite et explicite des flux, on peut trouver également des situations qui montrent l'existence chez les étudiants d'une pression permanente pour la « réussite » et qui conduit à des comportements extrêmes de violence :

« *Un étudiant voulait soutenir et comme ça se jouait sur des notes de TD, il y a des Pr qui ne voulaient pas qu'il soutienne. Il y a eu le cas de l'assassinat du Pr Benchehida par un étudiant qui voulait récupérer sa note. Pour moi, ils sont tous les deux victimes de ce système. Je m'attendais à ce que le LMD soit revu ce jour là !* » (Interviewée de l'USTO, MA, région ouest).

Cet épisode dramatique intervenu en octobre 2008 et jugé par un tribunal en 2009 a profondément choqué la communauté universitaire. Comme réponse institutionnelle, le MESRS avait promulgué en avril 2010 une « charte d'éthique et de déontologie universitaires » pour amener les enseignants et les étudiants à « *partager la démarche morale et méthodologique qui conduit à reconnaître, aux plans éthique et déontologique, les meilleurs comportements et les meilleures pratiques universitaires, ainsi que d'en combattre les dérives* » (p 2).

Mais celle-ci ne semble pas induire de changements notables dans la situation des établissements qui reste toujours empreinte de tensions et de manquements aux règles et normes académiques et/ou éthiques (plagiat, tricherie aux examens, contestations des notes et des évaluations par des étudiants et leurs organisations, ingérences extérieures pour modifier une décision prise par une équipe d'enseignants, etc.). C'est un contexte pour le moins défavorable aux innovations pédagogiques.

2. Un problème de pédagogie et de tutorat

Dans les intentions des concepteurs de la réforme LMD, il y a la rationalisation et l'amélioration du temps d'apprentissage, la prise en compte du projet professionnel et personnel (PPP) de l'étudiant et son accompagnement en vue de sa réussite durant les études et la préparation minutieuse de son insertion professionnelle et/ou de sa poursuite d'études future au moyen d'une pédagogie appropriée et d'un tutorat personnalisé.

Si les enseignants et les étudiants ne contestent pas de telles intentions et objectifs, beaucoup parmi les enseignants estiment en revanche n'avoir ni la formation ni les moyens ni même parfois le soutien institutionnel pour les réaliser. L'encadrement se sent d'autant plus démuni pédagogiquement, sachant que la réforme devait réaliser une double

adéquation de l'Université avec son environnement à la fois scolaire et économique, comme l'indique la **Figure 9** :

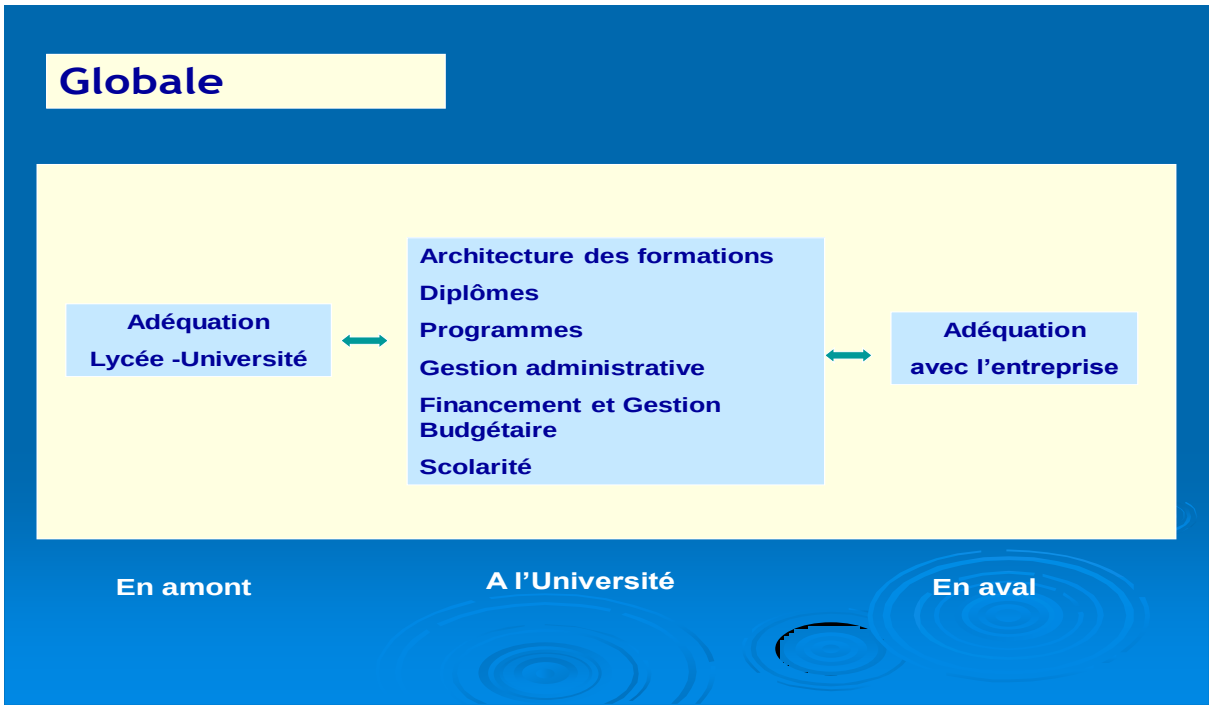


Figure 9 : Objectifs de la réforme LMD. **Source** : Djekoun (2007 : 19).

La première avec le lycée, en poursuivant l'approche par compétences introduite depuis 2002-2003 par le MEN et l'autre avec l'entreprise en lui proposant des profils de diplômés, formés selon une logique de compétences pour mieux répondre aux besoins socioéconomiques. Ainsi l'APC constitue le point commun pédagogique à ces deux « adéquations ».

L'un des experts retenus pour la mise en place de l'APC en Algérie avait entre autres mentionné l'objectif de « *répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle ; recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active* » (Rogiers, 2006, p 52).

Selon Toualbi-Thalibi (2005), chargé de coordonner l'expertise, il s'agit de mettre en adéquation l'éducation avec les impératifs économique, car « *aujourd'hui que le gouvernement algérien souhaite aller vers des réformes en profondeur dont celle, évidemment prioritaire, de son système éducatif national. C'est qu'il semble avoir désormais bien compris que pour coller aux impératifs de performance économique et*

sociale induits par la transformation rapide du monde, il lui fallait vite aller vers plus de rationalité éducative, voire la construction d'écoles « intelligentes » »(p 20).

Sur le terrain des applications pédagogiques, cette approche a suscité au niveau des acteurs à la fois beaucoup d'intérêt et des interrogations sur ses finalités et les conditions de sa mise en œuvre (Voir par exemple les actes du séminaire organisé autour de l'APC, coordonné par Bennaceur, 2009). L'un des cadres pédagogiques, ayant participé en tant qu'inspecteur général de français et président du Groupe Spécialisé Disciplinaire de français dans la Commission nationale des programmes, avait estimé que plusieurs années après l'introduction de l'APC « *la notion de compétence n'est pas maîtrisée. « Plus on en parle et moins on l'utilise ! ».* (…) E*n général, les « savoirs » sont exposés, juxtaposés, cloisonnés, isolés ; et l'élève s'y révèle passif, véritable buvard absorbant des « choses » sans intérêt ni sens, dans une situation ponctuée de « questions-réponses » rituel mécaniste et polluant* » (Zegrar, 2012 : 85).

Dans une vingtaine de sections professionnelles relevant du secteur de la Formation professionnelle l'APC a fait également l'objet d'une expérimentation, avec l'aide de l'expertise canadienne. Dans l'enseignement général, des enseignants des premier et second degrés de toutes les wilayas ont bénéficié de formation à l'APC, mais il n'y a pas eu d'expérimentation proprement dite.

3. Continuité ou rupture pédagogique du lycée à l'Université ? Le cas de l'APC

Historiquement, si la pédagogie par objectifs est née d'un souci de taylorisation de l'instruction, dans le contexte de l'Organisation Scientifique du Travail (De Landsheere, 1992), l'APC quant à elle a émergé pour répondre à des finalités postfordistes : disposer d'un personnel compétent, autonome, créatif dans la résolution de problèmes et adaptable dans des situations complexes et en mutation très rapide.

Dans cet ordre d'idées, le concept même « d*e compétence traduit une perspective utilitariste chère au monde anglo-saxon : la cognition est subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre. On ne s'étonnera donc nullement que le monde de l'entreprise y trouve son compte* » (Crahay, 2006 : 98).

Lors du 1er bilan réalisé (MEN, 2006), le ministre de l'Education Nationale justifiait la réforme par la nécessité d'être en phase avec le « progrès » scientifique. Il s'agit alors « (…) *De ne pas nous laisser distancer davantage par le train du progrès. Avons-nous la moindre chance d'y parvenir si nous tolérons encore que les espaces de formation de nos enfants soient réfractaires aux démarches pédagogiques les plus audacieuses et les plus*

éclairées. Les sciences de l'éducation ont fait un bond qualitatif qui s'est traduit, dans les sociétés avancées, par des résultats scolaires prodigieux confirmés par des pourcentages de succès aux examens sanctionnant les différents cycles en courbe ascendante. C'est la démonstration probante qu'en amont, les méthodes d'enseignement ont considérablement gagné en efficacité » (p 11).

Ayant bénéficié de l'assistance technique et scientifique de l'Unesco et d'un financement du gouvernement japonais (MEN, 2005 et 2006), l'APC a été introduite à partir de 2002-2003 dans l'enseignement primaire et secondaire et dans la formation professionnelle, dans le cadre du programme européen MEDA II[145], soit deux ans avant l'introduction de la réforme LMD (Ghouati, 2013a).

Des conceptions différentes selon les acteurs et les terrains d'application

La première promotion de bacheliers ayant bénéficié de l'approche par compétences est sortie des lycées en 2007-2008. Lors de l'enquête de terrain en 2013 (Ghouati, 2014b et 2014c), nous avons pu recueillir trois témoignages d'enseignants et d'enseignants-chercheurs montrant plutôt l'absence de prise en compte de l'APC dans le supérieur.

Dans le premier témoignage, l'interviewé perçoit une suite logique entre l'APC et le LMD, mais d'après lui cette suite est d'une part restée figée au stade du principe et d'autre part sa mise en application aurait été défavorisée par le manque de motivation et de compétences linguistiques nécessaires à une implication dans le processus de « Co-construction » des connaissances par l'étudiant :

« *Le nouveau système me semble être la suite des programmes du primaire, du collège et du lycée. Or il y a l'APC et c'est le même esprit qu'on retrouve dans le LMD. Ce n'est pas seulement un savoir, mais c'est la pratique, les compétences qui sont fondamentales. Normalement, les formations naissent des besoins socioculturels. Le problème est que ce n'est pas le cas actuellement. Quelqu'un avait proposé une « Licence en conservation des éléments socioculturels ». Mais on ne comprenait pas l'esprit du LMD et la question des compétences, quel que soit le niveau. En principe, on enseigne la compétence, et même au lycée l'apprenant doit se prendre en charge à tous les niveaux. Ce qui veut dire que le statut a changé, aux niveaux enseignant et étudiant. La tâche de l'enseignant relève surtout de la coopération. Mais il y a un décalage avec la nouvelle situation qui implique une acticité de co-construction de savoirs. Par exemple en TD, l'évaluation de l'étudiant peut se faire par des petites communications sur un thème et non pas de manière classique. Tout le monde doit participer, y compris à la co-construction du*

[145] 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.

module. Mais il y a une régression du point de vue de la langue, depuis l'entrée du système LMD. Avec la nouvelle génération d'étudiants, il y a moins d'efforts fournis, c'est le problème du prêt à penser, la baisse du niveau » (M.K., MA en français, UABT).

Dans le second témoignage, l'APC est définie comme une approche cognitive et comme telle serait non comprise actuellement par les enseignants, faute d'un bon niveau de formation en psychologie cognitive et donc de profil pédagogique adapté.

« *Par rapport à l'APC, les enseignants l'ont-ils comprise, ont-ils le niveau pour la comprendre et la pratiquer ? Ici, nos étudiants n'arrivent pas à la comprendre, parce que c'est de la psycho cognitive. On l'a faite dans des pays où les enseignants ont une licence de psycho, une formation d'une année in situ. On ne peut pas réinjecter ce système sans dégâts, avec le profil des enseignants, alors que l'APC c'est de la psychologie cognitive de haut niveau. Il y a trois écoles : canadienne, française et l'école de Liège. Sur l'APC ces trois écoles ne s'entendent pas entre elles, trois approches différentes. Aujourd'hui les choses ont évoluées, les sciences cognitives également. Il y a une nouvelle approche avec la neuro-pédagogie. Va-t-on vers cette approche ? Les chercheurs peut-être, mais pas les enseignants ? J'ai demandé à une collègue MC de me traduire une petite partie de texte théorique, avec une analyse un peu plus cognitive. A ce jour elle n'a pas réussie à la faire. Pourtant je lui ai donné une grille de lecture. Elle n'a pas passé le stade descriptif. Qu'est-ce que ça doit être au niveau de l'instituteur si une MC n'arrive pas ?* » (T.M., Pr de psychologie, Université Alger 2).

Enfin, dans le troisième témoignage, qui s'apparente à un constat sur la question de l'évaluation à l'ENS Lettres et SHS d'Alger, outre l'incompréhension de l'APC soulignée de nouveau chez les enseignants il y a surtout un manque de moyens en vue d'une mise en situation pour évaluer selon les exigences et critères de l'APC.

« *A l'ENS c'est supposé être un choix des étudiants de s'engager dans cette voie. Mais sur la question du niveau, ils sont comme les étudiants des universités. Il y a un décalage entre les bonnes notes du Bac et leur niveau réel. Les notes du Bac ne reflètent en rien le niveau. On se demande où ont-ils eu ces notes ?*
Il y a un vrai problème dans l'évaluation. Le problème avec l'APC c'est que pour évaluer l'apprenant, il faut vraiment le mettre dans des situations réelles pour qu'il puisse utiliser les compétences acquises et les savoirs développés. Si je prends le cas de l'anglais, il faut mettre l'apprenant dans la situation d'utilisation de la langue et on l'évalue là-dessus. Est-ce possible ? Non, il y a vrai un problème par rapport à l'approche elle-même. Visiblement, on veut évaluer l'APC avec le nouveau ministre (MEN), mais rien ne change…on a l'impression que rien ne va changer. On parle, mais je ne pense pas qu'il y aura un changement.
On continue à faire l'évaluation de manière classique alors que l'approche a complètement changé. Des enseignants eux-mêmes ne comprennent pas déjà ce qu'est cette approche. Ils n'ont pas été formés, donc on retombe toujours sur le même problème. On fait des réformes, on ne forme pas les enseignants et ces derniers continuent à

enseigner avec la méthode classique. Quand un inspecteur arrive, on essaye de faire un cours modèle selon l'APC et puis voila ! » (H.M., MC d'anglais, ENS Lettres et SHS, Bouzaréa, Alger).

4. Des relations enseignants-étudiants inchangées

Des observations menées aussi bien dans des amphithéâtres que dans des salles de TD à l'Université d'Alger 2 montrent clairement que la figure du « maître » reste prégnante. Au sein comme en dehors de l'Université, l'enseignant universitaire de manière générale est encore interpellé en tant « cheikh », c'est-à-dire en tant que « maître » traditionnel.

Selon un professeur de sociologie, les rapports pédagogiques n'ont pas été modifiés par la réforme.

« *Du point de vue organisation, ce qui a changé c'est l'appellation et non pas les conditions pédagogiques. On a changé le nom mais la pratique est restée la même. On n'a pas introduit de nouvelles pratiques pédagogiques, pas de nouveaux rapports avec l'étudiant, on raisonne toujours avec l'ancien réflexe* » (H.L., Pr Sociologie, chef de département, Université Alger 2).

Plus pessimiste, une enseignante chercheuse en psychopédagogie confirme la persistance des vielles habitudes, mais perçoit aussi un certain défaitisme latent chez les enseignants :

« *Le corps enseignant est toujours le même avec toutes ses vieilles habitudes et c'est à ce niveau qu'il faut se demander : est-ce qu'on a vraiment changé ? Il faut faire son propre bilan. L'enjeu était important et je crois que dans les SHS il y a un défaitisme latent, un pessimisme latent, parce qu'on sait qu'il faudra beaucoup d'efforts pour se battre et changer. C'est cette notion d'énergie qu'il faut pour se battre qui n'est pas visible. Car on est dépassé par les difficultés, matérielles… qui pourraient être résolues ; elles sont chronophages, très chronophages* » (T.M., Pr Psychopédagogie, Université Alger 2).

5. Des étudiants démotivés et des enseignants en quête de renouvellement pédagogique

Après avoir longtemps cherché à établir une certaine homologie entre formations supérieures et économie, le MESRS utilise actuellement un système centralisé pour gérer les inscriptions des nouveaux bacheliers en visant une certaine adéquation entre la série du Bac, les résultats obtenus, les souhaits exprimés et les capacités d'accueil des

structures. Ce système est basé sur un calcul automatique au moyen d'un logiciel qui intègre les notes obtenues au Bac, les moyennes requises par la filière choisie et les vœux émis par les étudiants.

En pratique, ceux qui ont les plus fortes moyennes au baccalauréat - scientifique notamment - sont orientés vers les filières sélectives telles que les sciences médicales, les sciences de l'ingénieur, les études de commerce, etc.

Si ce système informatisé a le mérite de faciliter la gestion des flux, en orientant automatiquement selon les moyennes d'abord et les vœux ensuite, il semble créer quelques grandes difficultés :

- Un engouement pour les filières valorisées par les fortes moyennes exigées qui explique en bonne partie la très forte demande en cours de soutien et préparation d'un second baccalauréat ;

- La non prise en compte de la singularité des situations des étudiants et de leurs projets personnels. D'où les nombreux recours et surtout des inscriptions dans des filières dans lesquelles les étudiants ne se reconnaissent pas toujours.

La conséquence en est que l'orientation, censée donner à chacun la place qui lui revient en fonction de ses capacités, ses notes et surtout ses motivations profondes, crée au contraire une démotivation chez de nombreux étudiants et qui semble affecter leur engagement dans les études, surtout quand ces études n'ont pas beaucoup de débouchés professionnelles comme c'est souvent le cas en Lettres et SHS :

« *Les étudiants sont dirigés par une « orientation », ce n'est donc pas un choix volontaire, ce ne sont pas des disciplines extrêmement valorisées…à part la psychologie clinique, un petit peu. De ce fait il y a une nette démotivation, parce qu'ils savent qu'il n'y aura pas d'insertion professionnelle, il n'y aura pas de débouchés* » (T.M., Pr Psychologie et sciences de l'éducation, Université Alger 2).

D'autres causes évoquées de la démotivation en Lettres et SHS relèvent à la fois du rapport instrumental au diplôme – « *donnez-nous ce diplôme* », probablement en tant que symbole de la réussite -, mais du manque de renouvellement des intervenants et de la pédagogie pratiquée par le corps enseignant en place.

« *Les étudiants demandent un autre rapport avec l'enseignant. C'est un problème d'organisation. Pour les étudiants, « tu étudies ou pas, c'est pareil », ce qui veut dire qu'il y a un nouveau rapport au savoir à créer pour les motiver. Ce qui intéresse c'est d'avoir le diplôme et une fois celui-ci acquis, ils peuvent mettre leur propre stratégie. Ce qu'ils nous demandent, c'est qu'on leur donne ce diplôme. « Donnez-nous ce foutu diplôme et laissez nous tranquilles » ! Ce n'est pas qu'ils ne veulent pas apprendre, mais ils estiment que ça ne sert à rien d'apprendre. Mais si on change le rapport avec eux, on peut changer des choses. Il faut créer une ambiance d'apprentissage. Le besoin d'apprentissage chez l'étudiant peut être suscité par d'autres activités. C'est le rapport pédagogique qui fait défaut. Il n'est pas normal qu'une université ne reçoive pas*

d'enseignants invités. Ils nous voient tout le temps, on leur tient le même discours, etc. et parfois on reproduit ce qu'ils entendent dans la rue et c'est normal qu'ils ne viennent pas. S'il vient [l'étudiant], *il est quelque part utopique ! La majorité de ceux qui viennent sont des filles et la majorité de ces filles ont une idée idéaliste de l'université* » (H.L., Pr sociologie, Chef de département sociologie, Université Alger 2).

Dans une analyse de l'évolution de la société algérienne, Guerid (2007) distingue dans le système pédagogique d'enseignement supérieur deux types d'étudiant, ce qu'il appelle « l'étudiant classique », produit du modèle universitaire en vogue dans les années 60 et 70, et « l'étudiant majoritaire » des années 2000 comme produit de l'après industrialisation.

Le premier, issu majoritairement des villes, était plutôt « moderniste » et progressiste de « gauche », travaillait en français et avait une pratique religieuse « tiède », alors que le second vient des wilayas de l'intérieur du pays, plutôt austère - contre les loisirs et la mixité -, travaille en arabe et penche plutôt pour les « islamistes ». Il les oppose ainsi systématiquement, sur les plans pédagogique, idéologique et politique.

Le premier s'implique activement dans son apprentissage et se montre interrogateur, alors que le second mémorise plutôt, recherche d'abord la note et reproduit les savoirs reçus de l'enseignant sans les interroger et/ou les enrichir par ses propres activités. Dans leurs relations aux enseignants, le premier établit un rapport démocratique et égalitaire avec l'enseignant, alors que le second dépend de l'enseignant et entretient avec lui un rapport inégalitaire défavorable à l'étudiant. En raison d'un contexte industrialiste favorable et une pénurie de cadres, l'insertion socioprofessionnelle du premier était assurée – car il était même « attendu » ou « recherché »-, quant à celle du second, même avec un profil Sciences et Techniques, elle est toujours difficile et/ou incertaine.

Pour Guerid (op. cit.), « *l'université s'est, alors, mise à enseigner, au grand nombre, des contenus selon des modalités qui ont mis en crise les enseignants formés dans les années 60 dont beaucoup abandonnent l'enseignement supérieur ou émigrent. C'est le cas des premiers agrégés et docteurs d'Etat. Ceux qui restent se retrouvent face à des étudiants dont la culture et les exigences sont autres parce qu'ils sont les produits d'un processus d'inculcation scolaire autre* » (op. cit., p 183).

Au moment il faisait cette analyse critique, l'université algérienne inscrivait (en 2005-2006) 740 000 étudiants et les effectifs dans le système LMD représentaient environ 25% du total des inscrits. Au moment où nous menions l'enquête de terrain en 2013 (Cf. Ghouati, op. cit.), les effectifs avaient presque doublé. L'étudiant qu'il avait décrit est toujours « majoritaire », mais un certain nombre d'observations nous font penser à une radicalisation de ses comportements, notamment aux niveaux pédagogiques.

En effet, si la mémorisation passive est son mode préféré d'apprentissage et la dictée du cours par les enseignants est plus courante, selon plusieurs témoignages, par contre sa quête de la note et de la réussite ou l'obtention d'une inscription et/ou d'un diplôme est devenue plus insistante, voire plus violente, surtout dans un contexte de dégradation des conditions d'études, de grandes difficultés d'insertion socioprofessionnelle et d'absences d'activités socioculturelles et sportives sur les campus universitaires.

En Sciences humaines, certains enseignants tentent justement de rompre cette monotonie ambiante en sortant du cadre habituel mais en prenant beaucoup de risques, en mobilisant notamment des moyens matériels très limités et des relations personnelles.

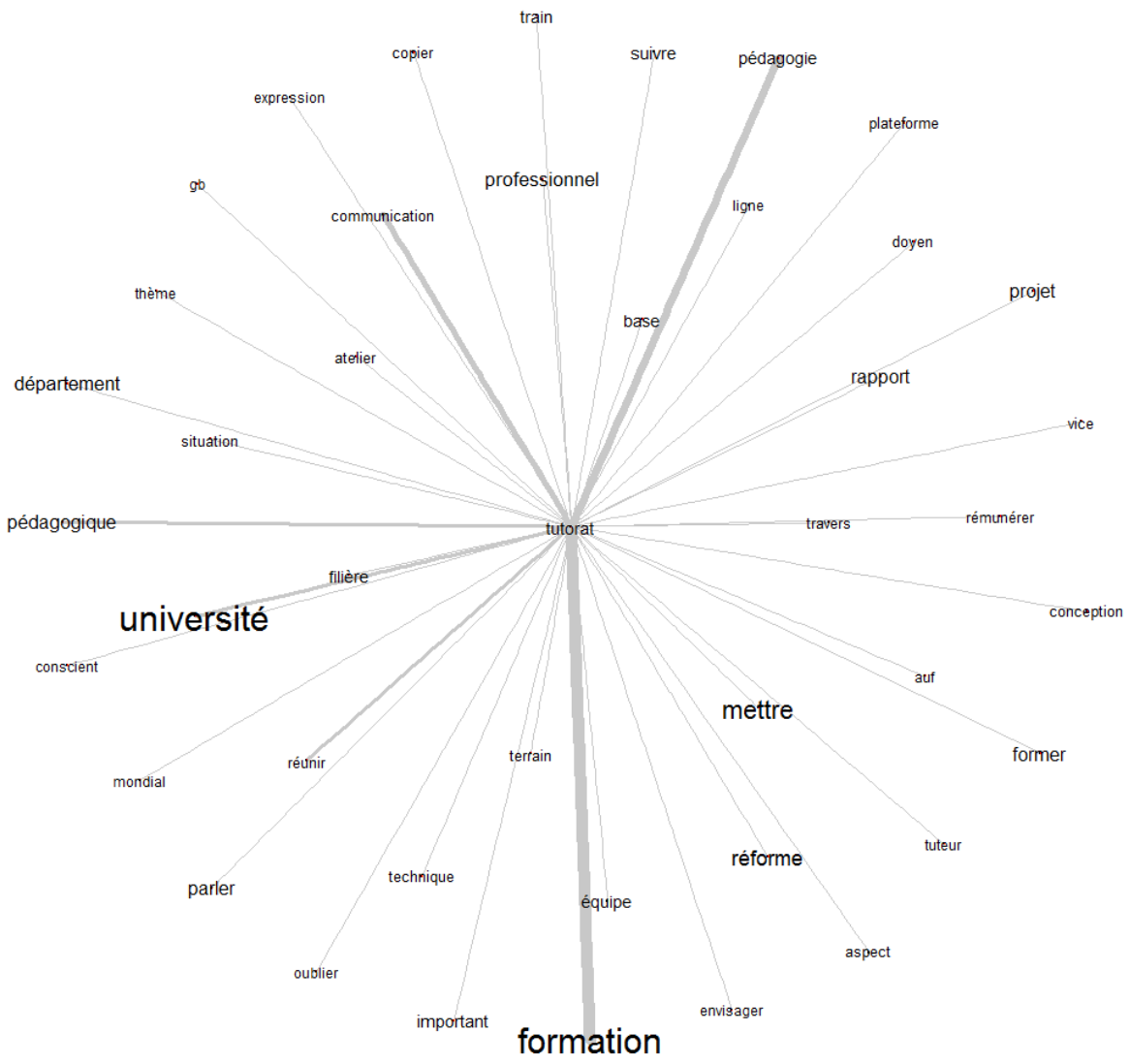
« *J'ai organisé au mois d'avril une sortie à Bouzaréa Alger* [en partant d'Oum El Bouaghi, soit 473 Kms] *dans le cadre du module d'orthophonie, en 3ème année de licence. Nous sommes allés à l'hôtel. C'était un voyage de trois jours pour 28 étudiants (es), autofinancé par les étudiants et moi-même, sans ordre de mission et sans financement institutionnel. On a même été arrêté par la gendarmerie. C'était très risqué, dans un bus normal. Les collègues d'Alger étaient très étonnés de notre initiative et ont beaucoup apprécié. Je les ai amené visiter l'Université et la ville d'Alger. C'était agréable, mais je ne la referai pas. Dieu merci, rien ne nous est arrivé. Si on était passé par l'administration, on n'aurait pas pu l'organiser* » (J.K., MA orthophonie, Université OEB).

Cette expérience, presque exceptionnelle dans l'enseignement supérieur, montre que les enseignants peuvent prendre des risques pour palier le manque de formation pédagogique et que la pédagogie universitaire ne bénéficie ni de moyens matériels ni de soutien institutionnel. Pourtant, devant la massification des cours et TD, les enseignants éprouvent de plus en plus le besoin d'une formation pédagogique.

« *Ne faudrait-il pas instaurer un stage doctoral, même de courte durée pour l'enseignant ? Nous souffrons aussi de cette ignorance. Nous vivons un marasme et on a besoin de stages. Quand je suis allé à Aix j'ai vu les enseignants qui enseignaient différemment des nôtres. Par exemple plusieurs enseignants assistent quand un étudiant fait son exposé et discutent avec lui de son sujet. Chose que je n'ai pas vu ici et qu'on peut faire* » (J.K., MA orthophonie, Université OEB).

6. Des enseignants non formés à la pédagogie : le cas du tutorat

Le mot « tutorat » est plus fortement associé à « formation », « pédagogie » et « université » qu'à « réforme » (**Graphe 11**). Sa faible fréquence dans les discours découle en fait d'une quasi inexistence de pratiques apparentées à ce que les autorités universitaires appellent « tutorat » dans le cadre de la réforme LMD.



Graphe 11 : graphe du mot « tutorat »

Le décret exécutif n° 09-03 du 3 Janvier 2009 a précisé la mission de tutorat et fixé les modalités générales de sa mise en œuvre (J.O. du 6 Janvier 2009, pages 22 et 23)[146]. L'article 3 stipule que « le tutorat est organisé par l'établissement d'enseignement supérieur au profit des étudiants de première année du premier cycle ». Ce tutorat est mené par quatre équipes (Voir **Figure 10**) travaillant sous la responsabilité d'une commission dite « commission du tutorat », présidée par le chef d'établissement, et revêt quatre volets ou dimensions :

[146] Ce décret a été complété par l'arrêté ministériel du 16 juin 2010 fixant les modalités de réalisation du tutorat auprès des établissements d'enseignement supérieur.

- La dimension information et administration pour l'accueil, l'orientation et la médiation ;
- La dimension pédagogique pour accompagner la formation de l'étudiant, l'organisation du travail personnel, ainsi qu'une aide à la construction de son parcours de formation ;
- La dimension méthodologique et technique pour l'initiation aux méthodes de travail universitaire et l'utilisation des outils et supports pédagogiques, à titre individuel et en groupe ;
- Enfin, la dimension psychologique pour stimuler l'étudiant et le motiver à poursuivre son parcours de formation.

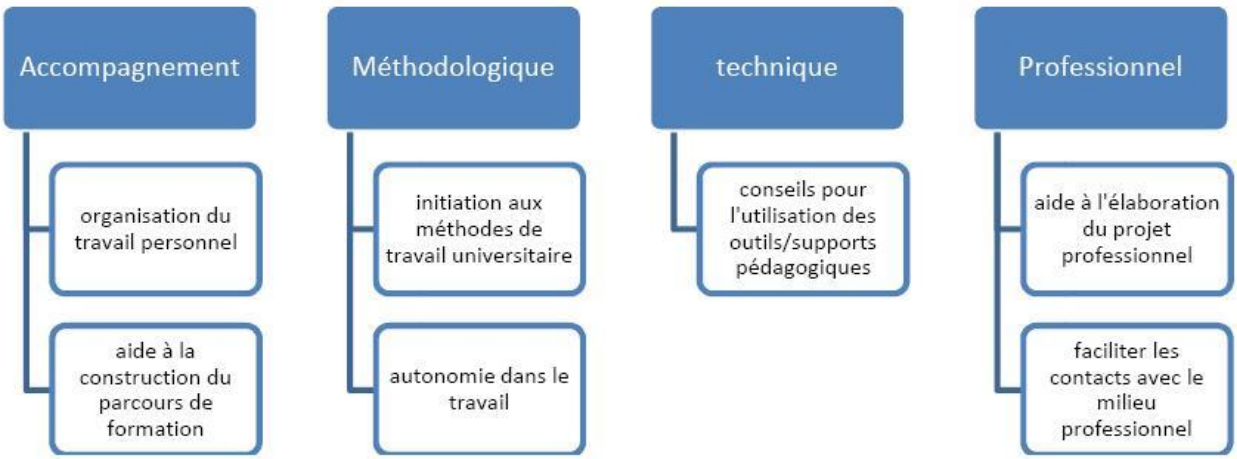


Figure 10 : Equipes en charge du tutorat (source : MESRS, 2011 : 18)

Mais comment traduire le mot tutorat et quel sens lui donner ? Au niveau ministériel, il semble qu'« *administrativement, ils ont réglé le problème : c'est « Mourafik ». Traduit littéralement, c'est un accompagnateur* » (R.G, MC de français, Vice-recteur chargé des relations extérieures, Université d'Alger 2).

Malgré cette précision le flou administratif et pédagogique demeure même parmi les enseignants d'une Université pilote dans la réforme LMD :

« *Le statut même de pilote était imposé par l'administration de l'Université. Quand les enseignants ont critiqué, le chef de département avait dit que l'Université allait être privilégiée matériellement. Mais les étudiants LMD ont étudié dans les mêmes salles que*

ceux du classique. Ils étaient gâtés, avec une salle de détente et au détriment de ceux du classique. On a instauré le tutorat la 1ère année, mais théoriquement seulement. Jusqu'à présent je ne sais pas ce que ça veut dire » (H.B., MA-B Informatique, USTO Oran).

Selon une enseignante en sciences sociales dans une université pilote, ce sont les bases mêmes du nouveau système pédagogique qui manquent :

« *On a eu des noms, mais ce n'est pas clair. On ne nous a pas expliqué la notion de crédits, tutorat, etc. On nous a imposé le LMD sans nous consulter* » (R.A., MA-B, Economie, USTO Oran).

A la faveur de programmes Tempus, l'Université d'Alger 2 a pu bénéficier d'une formation pédagogique au profit de quelques enseignants et enseignant-chercheurs. Néanmoins, sur le terrain, la traduction de cette formation n'est pas encore visible. Les critiques sont nombreuses à l'égard de cette formation, les attentes pédagogiques sont immenses et les divergences de vue sont courantes y compris concernant le « choix » des enseignants (volontaires) ayant pris part au programme de formation-pilote. Cette formation au tutorat a été introduite sur la base d'un appel à participation. Elle reste au stade expérimental et sa généralisation devait commencer à partir de 2013-2014.

Dans une étude sur le tutorat menée à l'Université de Guelma, à partir de comptes rendus de tuteurs et tutrices, Semraoui et al. (2012) observent que les activités de tutorat sont réalisées plutôt par des femmes, majoritairement parmi les nouvelles recrues, n'ayant pas de formation pédagogique. A partir de leurs observations, il ressort que le peu d'étudiants qui viennent aux séances de tutorat – programmées généralement entre 12H et 14H – posent essentiellement des questions fonctionnelles liées aux textes régissant l'Université et pas du tout de questions pédagogiques. Les auteurs se demandent si le manque de formation pédagogique et la faible participation des Pr ne peuvent pas expliquer la défection des étudiants.

Mais les obstacles à la mise en place du tutorat ne sont pas toujours de nature pédagogique. A l'Université d'Alger 2, Selon Malika Tefiani, Pr en Sciences de l'éducation et responsable d'un Programme National de Recherche (PNR) intitulé « formation à la pédagogie universitaire », l'administration ne doit s'immiscer ni dans la pédagogie ni dans la recherche. Elle s'oppose ainsi à une vision du tutorat qui serait un simple accompagnement pédagogique mis en œuvre par l'administration sur la base d'un volontariat ouvert à tous quel que soit le grade et l'expérience professionnelle.

Pour elle, « *un tuteur n'est pas n'importe qui. Par exemple, dans mon échantillon d'universités je ne vais pas prendre n'importe qui. Je regarde leurs parcours, les publications faites, etc.* ». Ce point de vue découle d'une vision typiquement universitaire tendant à mener de front deux activités complémentaires : la pédagogie et la recherche en impliquant l'étudiant dans le cadre du tutorat. Ce qui n'est pas du tout l'objectif de l'administration qui est confrontée à des problèmes d'encadrement :

« *Vous partez d'un postulat scientifique qui n'est pas le postulat de l'administration, dans le sens où le choix a été donné aux enseignants. C'était un appel à participation aux ateliers et ce sont les gens qui ont répondu. L'administration a l'impératif de la réalité du*

terrain, ce qui n'est pas forcément votre préoccupation » (R.G, MC de français, Vice-recteur chargé des relations extérieures, Université d'Alger 2).

Devant le manque de formation et de volontaires pour le tutorat, cette divergence de vue ne peut être enrichissante que si l'administration accepte que des enseignants et des enseignants-chercheurs puissent se mobiliser et mettre en œuvre un tutorat conçu différemment – notamment dans le cadre de programmes nationaux ou locaux dédiés à la pédagogie universitaire - et ne répondant donc pas forcément à la définition qu'elle en donne a priori.

7. Une utilisation des TICE plus courante en ST qu'en SHS

Dans une université de masse, l'utilisation des TICE peut constituer une aide appréciable aussi bien pour l'administration, pour l'enseignant que pour l'étudiant, quelle que soit la filière d'étude. Mais en pratique, ce sont les départements de sciences et techniques qui semblent les mieux dotés. Cette différence n'est pas nouvelle dans l'enseignement supérieur, car dans une enquête de Tefiani (2006) les enseignants des filières technologiques utilisaient plus fréquemment les TICE que ceux des filières des Lettres et SHS.

En outre, même en sciences et techniques, malgré la disponibilité du matériel l'utilisation des TICE n'est pas très fréquente[147] en enseignement en raison de l'obstacle linguistique que rencontrent beaucoup d'étudiants.

Dans une université technologique « *il suffit de le demander pour l'utiliser (pour avoir la télécommande, etc.). Le support informatique est toujours là. Le problème est que vu qu'ils n'ont pas la langue on ne peut pas faire un cours avec PowerPoint (PPT). Il faut vraiment écrire. On explique et écrit toute la phrase* » (S.A., Pr universitaire, Alger). Autrement dit « *nos étudiants ne savent pas prendre des notes. Si on fait un cours avec PPT, il faut absolument distribuer le support en polycopiés. Mais ce sont beaucoup de sections…* » (L.A., MC-A, universitaire, Alger).

Mais si la généralisation de l'utilisation des TICE dépend à son tour de l'outil linguistique, le module de Techniques de Communication et d'Expression (TCE) qui doit en principe aider les étudiants à mieux réussir leurs études, n'est pas utilisé selon les objectifs qui lui ont été assignés.

[147] L'Université de Oum El Bouaghi se distingue par une dynamique d'investissement dans les nouvelles technologies notamment celles qui favorisent l'intégration d'étudiants à besoins éducatifs particuliers : « *La BU est la fierté de l'Université, pour les ouvrages, l'organisation, etc. Au RDC c'est la BU numérique, au 1er étage c'est un accès libre direct. C'est une organisation comme en Europe. On a un équipement pour non-voyants, des PC, dictaphone qui leur permet d'enregistrer le cours et de l'imprimer en braille. Nous avons 10 étudiants non-voyants. Il n'y a pas de différence entre eux et les autres* » (Pr A.B, recteur de l'Université de OEB).

Introduits à la faveur du système LMD, ces modules dits TCE bien qu'ils soient reconnus d'une très grande utilité aussi bien en Sciences et Techniques qu'en SHS, leur pratique ne semble pas généralisée : on les trouve plus couramment en Sciences et techniques qu'en SHS. Mais dans ce secteur, leur prise en charge ne semble pas donner satisfaction, du fait d'une confusion avec l'enseignement de français, d'un manque d'encadrement qualifié et d'un détournement des heures qui leur sont affectées pour renforcer et/ou combler les déficits en volume horaire des modules estimés plus fondamentaux ou prioritaires.

« *Il y a un enseignement de techniques d'expression, mais il n'est pas convenablement fait car on fait l'économie d'un vrai professeur de français. Il n'y a que des gens qui ont fait sciences exactes (...) qui l'assurent. Ce sont nos étudiants qui font des vacations. Ce module est supposé être transversal. Quelqu'un qui est en chimie va faire la découverte de l'astrophysique par exemple, peut-être que ça le décidera à aller vers la physique ou autre. Mais on détourne ce créneau horaire pour conforter nos cours. Parce qu'on a un déficit en volume horaire* » (L.A., MC-A, universitaire, Alger).

« *Ils ont ramené des professeurs vacataires je crois pour assurer les Techniques de la Communication et de l'Expression. (...) Il y a aussi un module découverte, mais dont le contenu varie d'un professeur à l'autre. Ça peut être un module pour enseigner la métallurgie, la chimie, etc., tout dépend du professeur. Il y a également un module bureautique. C'est pour l'initiation à l'utilisation de logiciels de présentation, des rapports, etc.* » (S.A., Pr d'Université, Alger).

Ces deux derniers témoignages laissent penser que pour l'instant, faute d'encadrement spécialisé en communication/expression et de moyens pédagogiques adaptés, les TCE sont plutôt les parents pauvres des nouveaux programmes du système LMD.

VIII. UN PROBLEME DE VISION ET DE QUALITE A L'UNIVERSITE ?

Au niveau international la démarche « Assurance qualité » dans l'enseignement supérieur a acquis une place de choix en raison du rôle majeur qui lui est attribué dans « l'économie du savoir ». Son rôle est de mesurer selon des normes préétablies pour hiérarchiser les établissements d'enseignement supérieur dans le cadre de la compétition internationale. Cette démarche est également inscrite dans le processus de Bologne et vise à rendre performants et compétitifs les établissements qui y adhèrent.

Inspirée entre autres des opérations en faveur de la qualité genre « cercles de qualité », « zéro défaut », etc., pratiquées depuis les années 80 dans les entreprises, la démarche dite « Assurance Qualité » - ou Assurance Qualité Interne - initiée par l'UE[148] et encouragée par les experts de l'OCDE, constitue une « rupture d'une tradition intellectuelle » (Charlier et al., 2012) en ce sens qu'au moins « *une partie du malaise ressenti dans les universités face à la logistique de la qualité tient au fait qu'elle semble ignorer la manière dont celles-ci se sont efforcées, à travers le temps, d'appréhender les actions d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer* » (p 20).

Ce faisant, elle disqualifie certaines pratiques complexes d'enseignement et de recherche et suscite à l'inverse des comportements d'adaptation dans lesquels c'est moins la qualité ou l'innovation qui est recherchée par les acteurs que la « meilleure évaluation ». Par son caractère institutionnel et normatif, la démarche instaure aussi une « logique de soupçon et de contrôle » et diffuse une idéologie de l'évaluation comme un « nouveau dispositif de servitude volontaire » (Gori et Del Vogo, 2009).

Comme pour l'ensemble du PB qui est décliné localement selon les priorités politiques de chaque gouvernement, la notion même « d'assurance qualité » - issue de la traduction de l'anglais « *quality assurance* » reste polysémique et permet ainsi d'entretenir un certain consensus nécessaire politiquement pour l'avancement du projet d'Espace Européen d'Enseignement Supérieur.

Dans la traduction française de « l'assurance qualité », trois éléments ont été retenus impliquant différents points de vue, acteurs et objectifs (Fave-Bonnet, 2007), à savoir « l'évaluation de la qualité » dans laquelle l'évaluateur est sensé dire comment on va mesurer cette qualité au moyen de l'évaluation, « l'assurance et garantie de la qualité » permettant au certificateur de montrer l'existence de la qualité, enfin le « management de la qualité » faisant intervenir le manager pour indiquer la manière de la gérer. C'est cette traduction qui semble mise en œuvre par le MESRS au sein de la Commission pour

[148] Dès 2003, la Commission européenne avait mandaté l'Association ENQA (European Network for Quality Assurance) en vue de mettre en place un dispositif d'assurance qualité et d'évaluation des actions dans le cadre de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (ENQA, 2005 ; Garcia, 2008).

l'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (CIAQES)[149] en Algérie, si l'on croit le support de cours diffusé par Bouzid et Berrouche (2012).

En Algérie, la démarche AQI vient à un moment où l'enseignement supérieur connait une très forte pression démographique qui touche tous les niveaux de l'enseignement et de la recherche rendant problématique aux yeux de tous les acteurs la qualité des enseignements dispensés et des recherches menées. Ainsi la massification « obligerait à la qualité » (Endrizzi, 2014) et l'introduction de l'AQI représenterait une action « urgente »[150] de mise aux normes européennes du système d'enseignement supérieur (Commission européenne, 2009), au moment même où différents acteurs locaux - enseignants, étudiants, employeurs et parents - et même des responsables universitaires et politiques s'accordent sur un problème de qualité dans la formation, la recherche et la gouvernance.

Sur le plan programmatique, elle intervient justement l'année même du démarrage du Programme d'Appui à la Politique Sectorielle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (PAPS-ESRS, 2010-2016)[151] visant à soutenir et accompagner le MESRS dans sa démarche de modernisation du secteur, en particulier :

- Améliorer les performances et la qualité de l'Enseignement Supérieur ;
- Renforcer les capacités de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ;
- Relever le niveau de la formation des étudiants et sa pertinence par rapport aux besoins des entreprises (adéquation formation/emploi).

Dans la mise en œuvre, la démarche AQI est plutôt verticale, c'est-à-dire qu'elle va du MESRS, via la Commission d'Implémentation d'un système Assurance Qualité pour l'Enseignement Supérieur (CIAQES), aux facultés et départements dans lesquels évoluent les « cellules qualité » chargées de relayer les bonnes mesures et les bonnes pratiques devant les enseignants et les étudiants. Par ses caractéristiques à la fois normatives et évaluatives, elle soulève plus de questions qu'elle n'apporte de réponses aux acteurs. De plus, introduite sans définition préalable et plutôt de façon quasi

[149] Cette commission a été créée par l'arrêté ministériel N° 167 du 31mai 2010 suite au colloque international organisé par le MESRS les 1er et 2 juin 2008 à Alger. Une des recommandations de ce colloque était justement d'évaluer la qualité dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur sur cinq segments :

- Gestion pédagogique ;
- Système d'information ;
- Problématique de l'employabilité ;
- Cadre de vie des étudiants ;
- Centre de ressources (bibliothèques, cyberespaces, multimédia).

[150] « Dans un grand nombre de pays qui bénéficient d'une aide au titre du programme Tempus, ces questions relèvent d'autant plus de l'urgence, tout d'abord car les mutations s'y opèrent plus rapidement, mais aussi car ces pays ont pour la plupart développé des liens tellement étroits avec l'Europe que le processus de Bologne est transposé dans leur système d'enseignement supérieur » (Commission européenne, op. cit., p 5).

[151] Ce programme d'une durée de 72 mois a fait l'objet d'une convention de financement signée le 06/06/2010 entre l'UE et l'Algérie (MESRS) pour un budget global de 38,60 millions d'euros, dont 21,5 millions d'euros financés par l'Union européenne et 17,1 millions d'euros financés par l'Algérie.

administrative, elle n'entraîne pas d'adhésion au niveau des enseignants plus particulièrement.

1. Un « problème de vision »

Un des reproches souvent formulé par des enseignants-chercheurs aux différentes mesures introduites concerne l'absence d'une évaluation de l'existant ou d'un bilan qui précède les mesures prises dans le cadre de la réforme. De cette absence d'évaluation préalable découle un « problème de vision » selon l'expression d'une MC en Lettres :

« *On ne sait pas quelle vision avoir. C'est un problème de vision. On a mis en place cette réforme sans une étude préalable, sans bilan de l'ancien système. Il faut faire des évaluations dans les départements pour voir ce qui a été fait, les objectifs tracés, atteints ou pas, etc. J'ai vu des enseignants s'impliquer, mais d'autres ne l'ont pas fait. Car ils étaient sceptiques par rapport à cette réforme* » (Enseignant chercheur, secteur sélectif, région centre).

Graphe 13 : graphe de la classe 4

Le graphe de la classe 4 (**Graphe 13**) met en relation deux termes très fréquents dans le discours des acteurs : « université » et « formation », ayant chacun de nombreuses ramifications dans lesquels peu de termes ont un poids statistique important. Le terme « université » est relié à « réforme », « niveau » et « qualité », alors que le terme « formation » est relié à « demande », offrir », « mettre » et « place ».

Cette configuration traduit d'une part l'exigence de la réforme LMD qui est d'améliorer le « niveau » pour répondre aux standards européens de « qualité », et d'autre part, une très forte « demande » de formation supérieure adressée à des établissements

d'enseignement supérieur dont le fonctionnement repose sur l'option quantitative privilégiée jusqu'à présent par les responsables et qui ne permet pas d'offrir des formations de qualité.

Les termes du discours expriment ainsi une contradiction de fond entre la logique institutionnelle et politique qui est d'ouvrir le plus de « places » pédagogiques possibles pour éviter les conflits et la logique pédagogique des acteurs qui gèrent non sans mal et au détriment de la qualité les flux incessants d'étudiants.

2. *Un manque d'implication des enseignants de rang magistral*

Le constat fait par plusieurs acteurs fait ressortir un décalage entre les attentes et objectifs institutionnels et les attentes pédagogiques des enseignants et enseignants-chercheurs :

« *Les attentes du MESRS étaient énormes mais au niveau des universités ça piétinait. Au départ il n y avait pas assez de formation au niveau de la gestion des flux. Mon souci d'enseignant c'est de gérer la pédagogie et non pas les places pédagogiques* » (Interviewé d'une université de la région ouest, MC Histoire).

De manière générale les Pr et les MC étaient peu favorables à la réforme, en particulier en SHS. Selon un professeur de sociologie, ancien chef de département, la réforme était estimée négativement car inadaptée à la situation locale et ne favorisant pas la qualité de la formation : « (…) q*uand on a commencé à réfléchir, la majorité des anciens enseignants, ceux qui ont été formés dans l'université française, étaient contre cette réforme. Ils pensaient que la réforme a été calquée et ne peut pas être appliquée chez nous, dans la mesure où nous vivons une situation difficile. Argument : « En quatre ans on n'arrive pas à former nos étudiants, comment peut-on le faire en trois ans ? Les conditions de la formation ne sont pas idéales et en réduisant la durée, on aura des difficultés* » (H.L., Pr sociologie, chef de département de sociologie, Université Alger 2).

La réforme était également perçue comme une simple suite des réformes éducatives – basées sur l'Approche par Compétences - mises en œuvre par le Ministère de l'Education Nationale et qui ne leur semblait pas de nature à résoudre les problèmes de l'Université. Même dans les filières scientifiques et technologiques, la réforme LMD n'était pas acceptée en particulier par les « anciens » plus particulièrement ceux de rang A, d'autant moins acceptée que l'administration ne mettait pas forcément à leur disposition tous les moyens nécessaires :

« *Quand on a commencé le LMD, on n'avait pas de bureau, une bonne équipe pleine d'énergie et qui voulait travailler. Après l'administration n'a pas suivie. Le système LMD rencontrait beaucoup de résistances de la part des anciens qui ne voulaient pas du LMD. Ce système demandait des moyens - bibliothèque, imprimante, salle informatique, etc. - et ça ne suivait pas. Il y avait toute une paperasse à faire et ça n'a pas suivi. Ce qui a vite étouffé le système. Quand on voulait faire du travail de groupe : on donnait des TP,*

des exposés, etc. Finalement, c'était devenu fatigant pour l'enseignant : une charge très lourde et on ne pouvait pas suivre » (K.K., MC-B Informatique, USTO Oran).

Aussi bien l'absence d'adhésion des enseignants et des étudiants, ajoutée au scepticisme du milieu environnant - parents et employeurs en particulier -, donne à la réforme une allure d'opération de marketing politique très mal préparée. Pour pallier ce problème, le MESRS a multiplié les niveaux de responsabilité et élargi le statut « d'expert » à un grand nombre de personnes et sur trois niveaux : national, régional et local.

Suivant en cela la stratégie de la Commission européenne qui consiste à multiplier les « experts de Bologne », intégrant des enseignants-chercheurs, voire même des représentants de syndicats étudiants et d'associations universitaires. Cette stratégie s'inscrit plus globalement dans un mode de gouvernement qui repose sur l'expertise – en tant que compétences scientifique et sociale - pour justifier des choix éminemment politiques.

A tous les niveaux on trouve différents types de responsables parmi lesquels le responsable de parcours, de domaine, le responsable de spécialité, l'expert en qualité, le responsable assurance qualité, le président de commission, etc. Cette multiplication des responsabilités, souvent avec incidence ou dédommagement financier, voire une promotion à l'Université ou dans les instances politiques, ressemble à un émiettement des responsabilités dont le but pourrait être l'obtention d'un accord et/ou d'une acceptation monnayée plus que consentie en vue de faciliter l'application des différentes mesures.

3. Une démarche « AQI » comme révélateur des dysfonctionnements

La phase dite d'implémentation de la démarche « Assurance qualité » est une suite logique du projet Tempus AqiUmed (2010-2013) dans lequel se sont impliqués des responsables d'établissements d'enseignement supérieur du Maghreb mais aussi de l'AERES (Paris). Ce projet avait pour but de développer des coopérations entre différents établissements d'enseignement supérieur du nord et du sud de la Méditerranée[152] et plus

[152] Ce projet a été mené dans le cadre d'un consortium euro-maghrébin impliquant des établissements d'enseignement supérieur avec leur ministère de tutelle, composé ainsi : 03 Etablissements universitaires algériens abritant les trois Conférences Régionales des Universités avec la participation du MESRS, à savoir l'ENSET (actuelle Ecole Nationale Polytechnique d'Oran), l'Université de Boumerdès (UMBB) et l'Université de Constantine (UMC) ; 03 Universités marocaines (l'Université de Oujda, l'Université de Kénitra et l'Université de Tétouan) ; 04 Universités tunisiennes (l'Université de Tunis, l'Université de Sousse, l'Université de Carthage et l'Université de Sfax) ; 04 Universités européennes (l'Université de Technologie de Compiègne, l'Université Est de Créteil, l'Université d'Elche en Espagne et l'Université Libre de Bruxelles, en Belgique) ; 02 agences d'évaluation externe (l'ANECA, Espagne et l'AERES, France) ; l'AUF comme partenaire du projet ainsi que deux experts indépendants chargés de l'évaluation et, enfin, le CIEP (France) était chargé de la gestion, de la coordination et du suivi du projet (Cf. CIEP, 2011).

particulièrement à renforcer les échanges entre des établissements du Maghreb (Algérie, Tunisie et Maroc).

Concrètement, elle consiste à désigner un RAQ par faculté – voire par département - autour duquel sont réunis des enseignants désignés, chargés de diagnostiquer - par entretien et/ou questionnaire auto-administré – les problèmes existants, à faire un rapport « d'évaluation interne » destiné à l'administration et ensuite définir un programme d'action. Cependant, alors qu'il est lié à de multiples dysfonctionnements – structurel, organisationnel, pédagogique, etc. (Cf. Sebbagh, 2011), affectant tous les domaines de la formation, de la recherche et de la gouvernance – le problème de la qualité en Algérie est actuellement abordé de manière quasi administrative.

Le projet AqiUmed visait un double objectif :

- Soutenir les pratiques locales et/ou nationales dans le domaine de l'assurance ou de la garantie de la qualité ;
- Promouvoir une harmonisation par rapport aux pratiques et normes internationales, plus particulièrement européennes.

La priorité de ce projet est de favoriser des démarches d'autoévaluation des universités, pour qu'elles améliorent la qualité dans trois grands domaines en particulier : la formation, la recherche et la gouvernance. Parmi ses premières réalisations, on peut signaler l'élaboration d'un référentiel maghrébin d'autoévaluation institutionnelle, à partir duquel ont été réalisées des autoévaluations.

Des établissements algériens ont été ainsi impliqués dans la rédaction et la publication d'un livret dédié à l'AQI et l'organisation d'un séminaire international de bilan et de diffusion à Bruxelles. Ce travail prolonge les rencontres organisées localement. Par exemple, le MESRS avait déjà organisé un colloque international à Alger les 1er et 2 juin 2008 sur le thème de la qualité dans l'enseignement supérieur. Localement, certaines universités organisent annuellement des séminaires internationaux sur la même thématique, telles les universités de Skikda et de Tébessa.

L'évaluation du projet AqiUmed faite par l'AERES[153] (2013) est positive : « (…) *le bilan du projet est satisfaisant puisque le référentiel d'autoévaluation a été construit et chaque université a pu produire un rapport d'autoévaluation, même si on peut regretter que les contraintes de calendrier aient limité le périmètre de ces autoévaluations* » (Source : http://www.aeres-evaluation.fr/Actualites/Actualites-de-l-agence/Projet-europeen-Aqi-Umed, consulté le 25/01/2015).

Lors de l'enquête de terrain en juin 2013, j'ai pu participer à une réunion (le 6/6/2013) de la cellule qualité au département de chimie à l'USTO Oran. Cette réunion était animée par le Responsable Assurance Qualité (RAQ).

[153] Agence d'évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. Par la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) se substitue à l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). Cette disposition a pris effet le 17 novembre 2014, au lendemain de la publication du décret n°2014-1365 du 14 novembre 2014 relatif à l'organisation et au fonctionnement du HCERES.

Néanmoins, au-delà de la construction d'un référentiel, la démarche qualité elle-même menée par questionnaires et entretiens dans un contexte d'absence totale d'autonomie des établissements semble avoir mobilisé davantage les responsables administratifs que les enseignants ou les étudiants. D'autre part, alors qu'il a été mis en place en 2012 avec l'objectif d'évaluer le fonctionnement administratif, pédagogique et scientifique des établissements d'enseignement supérieur, le Comité National d'Evaluation (CNE) n'est toujours pas fonctionnel et n'a donc assumé aucun rôle dans ce projet. De sorte qu'actuellement le dispositif institutionnel « assurance qualité » repose entièrement sur la CIAQES au niveau ministériel.

4. Quatre expériences de mise en œuvre de la démarche AQI

Le projet Tempus AqiUmed dédié au " r*enforcement de l'assurance qualité interne dans les Universités de la Méditerranée*" a impliqué trois universités algériennes et une école polytechnique, dont les cellules qualité avec leurs RAQ ont mené dans leurs établissements respectifs une opération d'auto-évaluation de la qualité au moyen de questionnaires (ou QCM) et d'entretiens construit sur la base du « référentiel qualité » élaboré par le consortium.

Dans les quatre cas, l'évaluation a donné lieu à un rapport qui concerne les domaines de la formation et de la recherche dans le département informatique et la faculté de sciences économiques et gestion à l'UMC (Constantine); le domaine de la formation dans le département de chimie à la faculté des Sciences de l'USTO (Oran) ; le domaine de la formation dans le département de physique-chimie de l'ENSET (Oran) et, enfin, le domaine de la formation dans le département informatique de l'UMBB (Boumerdès).

Le processus d'auto évaluation a été mis en œuvre dans les quatre établissements en trois étapes, à savoir :

1. La définition du domaine de l'évaluation du référentiel (Formation, Recherche, Gouvernance – à l'échelle d'une formation, de la Faculté ou de l'Université), la désignation des experts et de leurs outils, la délimitation des indicateurs.
2. Le recueil, le traitement, l'analyse des données et l'élaboration de propositions d'amélioration.
3. A la fin de l'enquête, l'ensemble du processus doit être formalisé dans un document écrit d'auto-évaluation.

Sur le plan méthodologique (voir les détails en **Tableau 24**), trois publics étaient visés par les enquêtes : les étudiants, les enseignants et les responsables, c'est-à-dire les responsables administratifs (doyens, vices doyens, chefs de départements), ainsi que les responsables pédagogiques à différents niveaux, domaine, filière et spécialité. Selon le RAQ de l'USTO, avant la passation, le questionnaire a été prétesté auprès des différents

publics avant sa validation par les responsables administratifs. Ce « *questionnaire « Qualité » est validé par un processus officiel (enseignants, étudiants et administration). Mais à l'USTO, les collègues attendent le feu vert du MESRS. Par rapport à la réforme, on reçoit les orientations et on applique* » (A.D., Chef de département, RAQ à l'USTO Oran). De sorte que parfois la démarche AQI s'apparente aussi à une démarche formelle relativement lourde, avec beaucoup de réunions étalées sur une longue période.

« *On est à la 7ème réunion. Ce travail fait suite à un programme Tempus (USTO, Constantine, Tlemcen, etc.) qui a débouché sur un référentiel qu'on a adapté à notre Université. On a lancé un questionnaire pour enseignants et étudiants au niveau du département de Chimie. Ce questionnaire est suivi d'entretiens (qui commencent aujourd'hui 6/6/2013) avec les responsables de parcours. C'est une évaluation de la formation. On l'a fait passer dans ce département, car il a de gros effectifs, beaucoup de parcours de formation et a connu beaucoup de problèmes. A la suite de cette enquête on doit remettre un rapport à la rectrice avant les vacances d'été 2013* » (R.A, MA, USTO Oran).

A l'UMBB Boumerdès, le pilotage de la démarche a été confié aux vices recteurs en charge respectivement de la pédagogie et de la recherche, alors que le travail de réalisation a été laissé à la cellule qualité de l'Université. Le travail de réalisation a consisté à organiser et animer des réunions de travail et de sensibilisation, à rédiger des questionnaires, collecter et saisir les réponses des questionnaires, interpréter et analyser des résultats, présenter l'analyse au comité de pilotage, aux enseignants et aux étudiants et, enfin, rédiger le rapport final (Cf. UMBB, 2012, p 19).

Cette division du travail n'a peut-être pas contribué à lever les appréhensions et rendre positive la perception qu'ont les publics ciblés, puisqu'il a fallu user d'arguments du « *pouvoir de gestionnaire* » et de la « *crédibilité* » délivrée par l'autorité pour mener le travail d'évaluation. Ce témoignage de la cellule qualité elle-même en dit long sur le caractère quelque peu contraignant, voire autoritaire et formel de la démarche :

« *Un des points d'achoppement le plus sérieux a été celui-ci : l'implication des personnes dans un contexte marqué par une forte défiance vis à vis de tout ce qui est évaluation car perçu pour la plupart des acteurs comme un contrôle si ce n'est pas un jugement de nature à s'immiscer dans leur travail. C'est ainsi que nous avons dû user de notre pouvoir de gestionnaire, et aussi de la crédibilité qui nous été accordée par l'officiel pour intéresser les enseignants et les étudiants à assister aux réunions de travail. Nous avons dû aussi en faire de même avec les autres acteurs* » (Ibid.).

Pour être compris par les enquêtés étudiants à l'UMC (N=1000), le questionnaire a été traduit oralement du français vers l'arabe lors de sa passation collective en amphithéâtre. Dans cette université, l'évaluation du domaine de la recherche a porté sur un échantillon de 18 laboratoires, soit un taux de sondage de 17%. Mais, quel que soit le domaine ciblé, on n'ignore la méthode d'échantillonnage utilisée dans les quatre établissements. Les RAQ de l'ENSET et de l'USTO semblent avoir utilisé des questionnaires rédigés en français.

A l'ENSET par contre, même le personnel de service ATS a été enquêté à travers un échantillon dont la grandeur n'a pas été indiquée. Les trois questionnaires figurant dans

les annexes du rapport sont en français (Cf. ENSET, 2012). Le nombre d'étudiants enquêtés à l'ENSET s'élevait à 79, soit un taux de sondage de 22%. Au niveau des enseignants, 14 ont répondu, sur 33 ciblés dans le département physique-chimie.

Malgré les insuffisances méthodologiques, les observations qui émergent semblent donner satisfaction aux cellules qualité et fournissent, en effet, dans des facultés et établissements très différents, des indications très variées et dont certaines sont confirmées par des observations de terrain ou témoignages obtenus lors d'entretiens.

	ENSET[154] (ENPO)	**UMB Boumerdès[155]**	**UMC[156]**	**USTO[157]**
Domaines évalués	Formation	Formation	Formation et Recherche	Formation
Structures évaluées	Département de Physique-Chimie	Département informatique (Faculté des Sciences)	Département Informatique (Faculté des Sciences), Faculté des Sciences Economiques et de Gestion.	Département de Chimie (Faculté des Sciences)
Publics visés (et nombre de répondants)	Enseignants (14), Etudiants (79) et Personnel ATS (ND)	Enseignants (39 dont 6 responsables pédagogiques), Etudiants (120),	Etudiants (1000), Enseignants (ND), Responsables administratifs (ND), Personnel ATS (ND), Laboratoires de recherche (18)	Enseignants (91), Etudiants (2600) et ATS (35)
Langue(s) utilisée(s)	Français	Français	Français et Arabe (traduction orale lors de la passation)	Français
Eléments évalués en formation	1. Offre de formation et son pilotage	2. Accompagnement de l'étudiant dans sa formation; 3. Evaluation et révision des enseignements ;	3. Contrôle des connaissances et apprentissage ; 4. Orientation et insertion professionnelle ;	5. Formation doctorale ; 6. Formation tout au long de la vie.
Eléments évalués en recherche	Domaine non concerné	Domaine non concerné	Pilotage et Moyens de la Recherche ; Partenariats et Produits de la Recherche ; Mobilité, Participation aux manifestations scientifiques, Valorisation ; Formation par la Recherche et Implication dans la Formation en Graduation ; Veille Scientifique et Technologique ; Valorisation de la recherche	Domaine non concerné
Période d'enquête AQI	Janvier-Juillet 2012	Janvier-Juillet 2012	Juillet 2012	Juin 2013

Tableau 24 : Méthodologie utilisée dans la démarche AQI et domaines évalués (Construit par l'auteur à partir de quatre rapports et d'observations de terrain faites en 2013). ND= Non Déclaré.

[154] En 2011-2012, l'ENSET (Oran) était constituée de sept départements et 15 filières de formation initiale pour 2300 étudiants inscrits en graduation, 78 étudiants inscrits en formation doctorale, 173 enseignants dont 51 de rang magistral (soit 29,6 %) et 233 ATS.

[155] L'UMBB se situe à 50 kms d'Alger, elle est le siège de la Conférence Régionale des Universités du Centre présidée par la rectrice de l'Université. En 2011-2012 elle avait inscrit environ 35000 étudiants comprenant plus de 500 étudiants étrangers de différentes nationalités. L'encadrement est d'environ 1200 enseignants et 900 ATS.

[156] Avec plus de 80 000 étudiants en 2011-2012, plus de 2800 enseignants permanents et plus de 2500 ATS, l'UMC est l'une des plus grandes universités d'Algérie. Elle était organisée en neuf facultés et un institut national, adossés à plus de 105 Laboratoires de Recherche. Enfin, elle est aussi le siège de la conférence régionale des universités de l'Est algérien présidée par le recteur.

[157] En 2011-2012, il y avait 46 856 étudiants inscrits en graduation à l'USTO, encadrés par 1959 enseignants dont 711 de rang magistral, soit plus de 36% du corps enseignant. Elle compte actuellement 101 laboratoires de recherche et une production scientifique estimée à 1870 articles pour la période 2000-2011 (Source : http://www.univ-oran.dz/historique/production_scientifique.html, consulté le 24 juillet 2014).

Dans aucun des quatre rapports examinés, le point de vue des personnels, notamment ATS n'apparait de manière spécifique et/ou explicite. En outre, le mode de présentation des résultats par la cellule qualité de l'UMBB (2012) ne permet pas de voir les réponses apportées précisément par les différentes catégories d'enquêtés aux sept références ou éléments d'évaluation retenus.

Les résultats obtenus par cette cellule sont donnés selon la méthode SWOT ou FFOM (**F**orces, **F**aiblesses, **O**pportunités, **M**enaces) (**Figure 11**), faisant ressortir les points sur lesquels on peut agir en utilisant les « Opportunités ». Ce dernier point relève de « Facteurs externes », alors que les deux premiers relèvent plutôt de « Facteurs internes » ou de l'environnement, comme le montre la **Figure 11** ci-après.

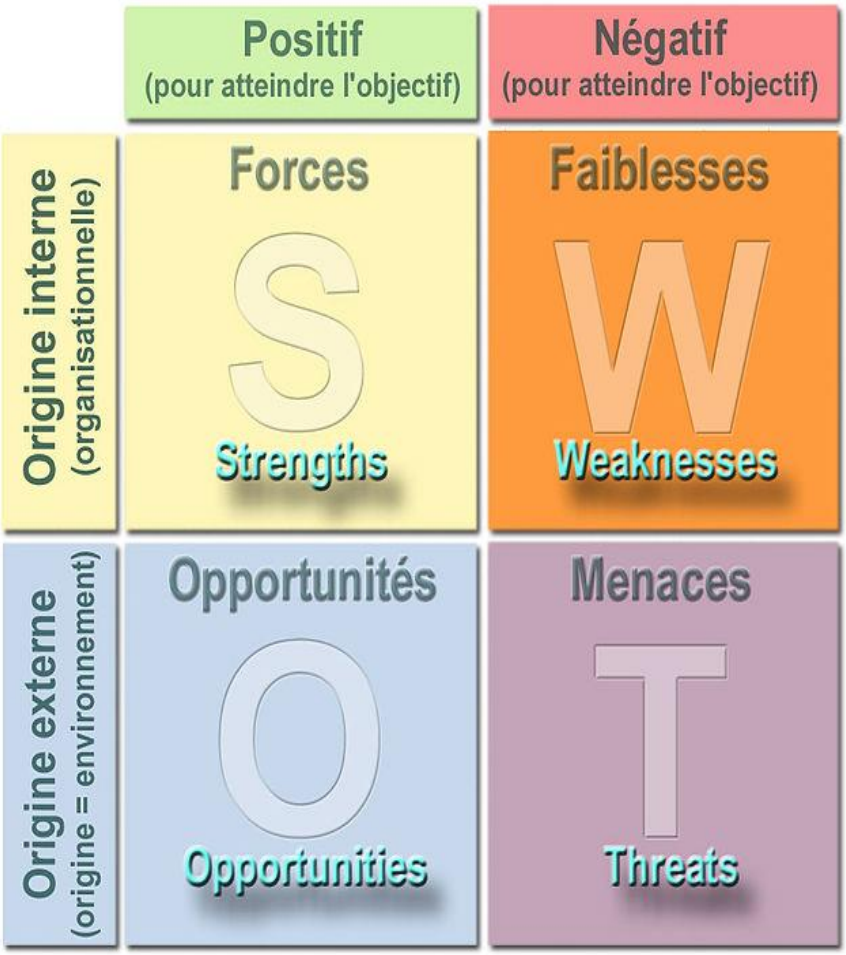


Figure 11 : Matrice SWOT
(Source : http://erwan.neau.free.fr/Toolbox/Analyse_SWOT.htm, consulté le 25/7/2014).

Quantitativement et qualitativement, le rapport fait ressortir plus de « faiblesses » que de « forces ». Les premières concernent la disponibilité des moyens, une « documentation (…) choisie par les enseignants » et l'existence de textes et structures dédiés à la réforme LMD. Les secondes, moins générales et plus concrètes, sont manifestes à travers ce qu'ils

ont formalisé également par des facteurs internes et des facteurs externes. Dans les facteurs internes il y a par exemple des problèmes de TP qui « ne constituent pas des applications pratiques » et beaucoup de situations caractérisées essentiellement par le manque. Dans la liste fournie des « manques » tous les domaines sont pratiquement concernés :

« - *Manque d'intégration des enseignants nouveaux;*
- *Manque de rigueur dans le choix des commandes d'ouvrage;*
- *Incompréhension du rôle du tutorat;*
- *Manque d'évaluation des enseignements;*
- *Manque de stages internes;*
- *Manque de débats sur la pédagogie;*
- *Manque un réseau local pour toute l'institution;*
- *Manque d'adhésion aux textes ad hoc;*
- *Manque de suivi des étudiants par les enseignants;*
- *Manque d'encadrement de rang magistral;*
- *Moyens de communication défaillants* » (UMBB, 2012 : 26)

Dans les facteurs externes ou menaces, présentés de manière à dégager la responsabilité de l'UMBB, on peut noter entre autres une « *massification* » des effectifs et des filières, l'existence d'une « *demande importante de contre corrections* », des textes (officiels ?) non appliqués, une « *lourdeur des commissions de validation (délais trop lents)* », un « *débit Internet insuffisant* » et des « *pannes répétées des équipements informatiques* », au niveau pédagogique des « *changements intempestifs des modalités de contrôles de connaissances* », un « *manque de clarté du processus d'encadrement* » et du « *processus de soutenance* », etc.

Plus imprécis, dans le chapitre suivant sont inventoriés les « opportunités » et les propositions d'amélioration sous la forme d'une simple énumération toujours dans un style télégraphique :

« *Un secteur d'emploi à encadrer dans l'identification des besoins;*
Formation à la carte;
Parcours individualisés de formation ;
Prestations de services; Modernisation des formations;
Instaurer l'assurance qualité;
Moderniser les outils et les pratiques d'enseignement;
Lisibilité de l'offre de formation;
Recherche développement;
Formation de formateurs » (Ibid.).

Ce qui suggère, a contrario, que la mise en œuvre de la démarche qualité à l'UMBB a bien montré un décalage très significatif par rapport aux objectifs de la réforme LMD, en particulier sur les sept références retenues par l'évaluation.

Tout à fait à l'opposé, le rapport de l'ENSET est beaucoup plus précis dans l'organisation et la restitution des réponses données concernant toutes les références. Compte tenu de sa spécificité pédagogique en tant qu'école de formation de professeurs, on aurait pu s'attendre à une évaluation positive des dimensions pédagogiques. Il n'en est rien,

puisqu'on relève une importante divergence entre enseignants et étudiants sur ces dimensions : alors que plus de 60% des enseignants évaluent très positivement les pratiques pédagogiques (TP, projets, stages…) et perçoivent leur utilité, les étudiants au contraire les estiment moins bénéfiques.

Cette divergence existe également à propos de l'utilisation et du bénéfice des TICE : à l'inverse des enseignants, les étudiants sont moins nombreux à souligner l'utilité des TICE dans l'enseignement. Par contre, enseignants et étudiants s'accordent sur l'insuffisance des moyens pédagogiques mis à la disposition de la formation. Ils s'accordent aussi sur le fonctionnement du Conseil Scientifique du Département (CSD) qu'ils jugent en conformité avec la règlementation en vigueur.

De par ses statuts et missions, l'ENSET est une école qui présente une offre de formation en fonction de la demande du MEN. Mais, selon l'évaluation des enquêtés, il semble que cette offre gagnerait à être plus visible. Dans les formations proposées, le stage pratique est un élément fondamental. Or si les enseignants ont une bonne image du stage, en revanche ils manquent de motivation (financière ?) pour s'y impliquer dans son encadrement.

Concernant l'accompagnement de l'étudiant dans sa formation, l'ENSET a une politique d'accueil, de suivi et d'aide à la réussite de ses étudiants. Contrairement aux universités, l'existence d'un « numerus clausus » semble faciliter les missions de l'enseignant qui englobent également le suivi et l'aide à la réussite par le biais des consultations. Se référant probablement à une vieille pratique du secteur sélectif - en sciences médicales par exemple -, la limitation des « places pédagogiques » pour l'accès à la formation semble être perçue comme gage de « bonne formation » et au final d'assurance qualité. En revanche, par la nature du contrat qui lie l'étudiant à l'ENSET et au MEN, il n'existe pas de mobilité interne.

Comparativement aux autres établissements, l'ENSET offre plus de facilités d'accès à la documentation et aux supports pédagogiques. Mais l'évaluation fait ressortir la nécessité d'amélioration en matière d'organisation des horaires d'ouvertures et prêts d'ouvrages, de formation du personnel et d'amélioration des réseaux de communication (intranet et internet). Cette appréciation peut s'appliquer également au cas de l'UMC qui dispose d'importants moyens : un fond documentaire constitué d'environ 500 000 ouvrages, plus de 3500 titres de revues scientifiques consultables, mais les centres de documentation ont des horaires inadaptés. Ainsi, les réponses indiquent un faible taux de consultation compte tenu des possibilités offertes aux étudiants et « *beaucoup d'entre eux n'empruntent pas de livres à la bibliothèque* ».

Par rapport aux universités, l'ENSET est beaucoup mieux notée sur la question de « l'évaluation et la révision des enseignements ». Les objectifs des programmes de formation semblent clairs pour la majorité des enseignants et des étudiants. Il en est de même pour les contenus des programmes qui semblent bien structurés et adaptés aux connaissances pré requises.

Par rapport au contrôle des connaissances et des apprentissages, c'est à l'ENSET qu'une grande majorité d'étudiants estiment que les épreuves d'évaluation – dont la note de stage

pratique et le mémoire de fin d'études à caractère professionnalisant - sont en cohérence avec les objectifs d'apprentissage et se disent satisfaits de leur formation.

En revanche, l'évaluation de « l'orientation et l'insertion professionnelle », a mis au jour des aspects positif et négatif. L'aspect positif réside dans le dispositif existant d'information, d'orientation et de suivi lors des stages professionnalisants pour les étudiants. L'aspect négatif est dans le fait qu'il n'existe pas de cellule de suivi statistique des diplômés ni de collaboration efficace avec le MEN. Selon la cellule qualité, cette évaluation négative relève d'un manque d'implication des inspecteurs du MEN et des enseignants de l'ENSET :

- Du côté du MEN, les inspecteurs « *(...) ne s'impliquent pas dans le choix et la désignation des professeurs encadreurs. Ils n'organisent que rarement (pour 36,8% des étudiants) des rencontres ou journées pédagogiques. 45,6% des étudiants déclarent n'avoir jamais assisté à ce type de formation lors de leur stage dans les établissements. Les inspecteurs ne participent pas à l'évaluation du stagiaire laissant cela aux seuls encadreurs* » (p 29).

- Du côté de l'ENSET, « *le suivi des stages par les enseignants de spécialité et des sciences de l'éducation ne se fait pas d'une manière systématique et institutionnalisée* » (p 30).

Dans l'échantillon de l'ENSET il n'y avait pas d'étudiants inscrits en formation doctorale. Cette rubrique du questionnaire n'a donc pas été renseignée. Néanmoins, on sait qu'à la faveur d'un meilleur taux d'encadrement de rang magistral (Cf. ENSET, op. cit.), le département de physique-chimie assure des formations en première post-graduation (Magister) depuis 1999 et en seconde post-graduation (Doctorat) depuis 2008 avec plus de 34 inscriptions et deux soutenances réalisées. Mais il n'y a pas de fichier pour le suivi des étudiants en formation doctorale

Aucun des établissements ne pratique la « Formation tout au long de la vie » (référence 7). Seuls l'UMC et l'ENSET mettent en place des stages en formation continue. A l'UMC, il y a deux types de formation qui semblent attirer une « clientèle » : celle qui est intéressée par la préparation du certificat d'aptitude professionnelle d'avocat (CAPA), exigé pour l'ouverture de cabinet d'avocat et celle qui veut un enseignement intensif des langues. A l'ENSET ce sont des stages pour des professeurs en situation d'emploi, à la demande du MEN. Ces stages répondent à des objectifs de recyclage, de perfectionnement ou de préparation à l'agrégation. Au moment de l'évaluation, le département physique-chimie n'avait pas encore organisé de stages de cette nature.

La présentation des résultats obtenus à l'UMC et à l'USTO privilégie les appréciations générales et les tendances plutôt qualitatives. A l'UMC par exemple, concernant la 1ère référence « *des initiatives d'association de personnels du monde du travail dans l'élaboration de l'offre de formation et à sa mise en œuvre est notée mais reste en deçà des attentes* » (p 10). Sur le plan pédagogique, malgré d'importants effectifs étudiants, « *les ressources humaines sont suffisantes et qualifiées. Le taux d'enseignants de rang magistral évolue année après année, il avoisine actuellement le tiers des effectifs enseignants* » (Ibid.). Cependant, les volumes horaires prévus par les programmes

d'enseignement « *sont réalisés à concurrence des trois quart* » des prévisions, en même temps qu'il y a une progression dans « *l'utilisation des TICs et des méthodes d'enseignement innovantes* ».

A l'USTO, par contre, l'évaluation montre plutôt une « *offre des formations en adéquation avec ses environnements* ». Les responsables de l'AQ expliquent cette adéquation par l'existence d'un pôle économique régional parmi les plus dynamiques en Algérie, celui de la pétrochimie d'Arzew près d'Oran. Cependant, l'USTO connait les mêmes insuffisances pédagogiques que l'UMC : faible utilisation des TICE, offre de formation mal diffusée, manque de coordination dans les enseignements, etc.

Dans les deux universités, il y a des difficultés dans la mise en place du dispositif d'accompagnement dans toutes ses différentes composantes, c'est-à-dire l'orientation, le tutorat, le soutien et l'aide à l'insertion professionnelle. A l'UMC, ces difficultés sont expliquées par l'inexistence d'un observatoire des étudiants qui répertorie leurs performances en termes de durée des études, de taux d'abandon, de taux d'échec et qui produit des données sur les taux d'insertion des diplômés.

Il existe également dans les deux universités des organes d'évaluation et de révision des enseignements, mais suivant la réglementation existante, ces révisions sont soumises à des habilitations au niveau régional et national. En outre, les étudiants n'évaluent pas les enseignements. Aussi bien à l'UMC qu'à l'USTO, les apprentissages sont évalués par des contrôles continus, des examens et des sessions de rattrapage. A l'USTO, les stages pratiques effectués en milieu industriel et les mémoires des projets de fin d'étude soutenus devant un jury de délibération, font l'objet d'un examen et sont intégrés dans l'évaluation des étudiants. Mais il y a « *absence de planification et de communication de la planification des examens dans certains parcours, c'est le cas du parcours du L3 chimie Analytique* » (USTO, 2013 : 7).

A l'UMC, les responsables de l'AQ constatent une « *absence de formations développées avec les partenaires socioéconomiques* » (UMC, 2012 : 12). Dans cette université il existe une pratique des stages en « Sciences économiques et gestion » et au « département informatique » et un dispositif dit « 3PE » (Projet Personnel et Professionnel de l'Etudiant), mais il manque de l'information et de la lisibilité de ce nouveau dispositif. Le suivi et les données statistiques relatives à l'insertion professionnelle des diplômés sont quasiment absents. Il y a en outre des structures d'accompagnement - centre des carrières et la maison de l'entreprenariat – néanmoins leur rôle consiste pour l'instant à initier une partie seulement des étudiants aux techniques du curriculum vitae, à préparer des entretiens de recrutement et à les aider dans la recherche des terrains de stage.

A l'USTO, on ne sait pas s'il y a un module « 3PE » et des structures similaires à celles de l'UMC, mais il est observé « *un taux de recrutement satisfaisant, cela est dû principalement au contexte favorable, La région est connue par l'implantation du secteur des hydrocarbures en plein développement, mais aussi d'autres secteurs économiques et industriels* ».

Dans tous les établissements d'enseignement supérieur, la formation doctorale bénéficie d'une réglementation nationale et d'un encadrement de rang magistral. L'arrêté

ministériel[158] N°345 du 17 octobre 2012 a rendu obligatoire le suivi des thèses de doctorat, c'est-à-dire : « *Faire le point sur l'avancement des travaux de thèse, repérer les difficultés (propositions de solutions), vérifier que la thèse peut être soutenue conformément aux règles en vigueur dans un délai de 3 ans* » (Djekoun, 2013). Un comité de suivi est chargé de ce travail scientifique, mais aussi d'apporter une aide au doctorant pour l'élaboration d'un projet professionnel pour préparer son insertion future.

L'évaluation à l'UMC fait ressortir un faible nombre de conférences et de séminaires locaux, une durée de stage à l'étranger pour les étudiants de la faculté insuffisante et les formations doctorales qui s'inscrivent dans des accords programmes et conventions signées sont également insuffisantes.

Au département de Chimie de l'USTO on compte (en 2012-2013) 91 enseignants dont 22 de rang magistral, soit 11 Pr et 11 MC - et dispose de sept laboratoires de recherche. L'évaluation a montré que ces derniers manquent d'équipements nécessaires au développement de la recherche. Au moment de l'évaluation, il y avait une seule formation doctorale. Celle-ci rencontrait de « *nombreux obstacles à la garantie de la qualité dans ce domaine. On observe que plus de la moitié des candidats sélectionnés ont abandonné. Cette formation au départ adossée à un laboratoire extérieur vient de bénéficier de son propre laboratoire, actuellement en cours de réalisation, les doctorants se contentent pour l'instant d'effectuer des simulations. Les docteurs sont parfois recrutés mais les statistiques le confirmant ne sont pas disponibles* » (USTO, op. cit., p7).

L'évaluation du domaine de la recherche à l'UMC montre une bonne perception et appréciation à la fois des structures de recherche, des moyens mis en œuvre et des priorités affichées. Cependant, les équipements de recherche semblent souffrir d'un manque de maintenance, alors même que l'Université dispose d'un personnel technique.

L'université est plutôt centrée sur ses propres problématiques et le partenariat avec les secteurs socioéconomiques est très faible. L'expertise apportée à l'environnement socio économique est quasi inexistante, ainsi que les dépôts de brevets et le développement de Start-Up ou de commercialisation de produits de la recherche. En termes de mobilité, la cellule qualité a calculé une moyenne de 31% des chercheurs qui ont participé à des Conférences nationales et internationales. De leur côté, conformément à l'une de leur vocation, les laboratoires participent fortement au soutien des formations des niveaux Master et Doctorat et à l'accueil des projets de Recherche des étudiants.

En revanche, l'évaluation de la veille scientifique et technologique montre une faible proportion (moins de 30%) de laboratoires qui animent des rencontres de vulgarisation et de diffusion de ces innovations. En interne, le taux de partage des équipements de recherche est également faible : le taux de partage des équipements et de conduite de projets interdisciplinaires n'excède pas 5% (Ibid.).

[158] Celui-ci modifie et complète l'arrêté n°191 du 16 juillet 2012 fixant l'organisation de la formation de troisième cycle en vue de l'obtention du doctorat.

Plus de 70% des chercheurs de l'université sont engagés dans des réseaux thématiques interuniversitaires et dans les « pôles d'excellence et de compétitivité », mais sans fournir d'exemples de « pôles ». Plus de 50% des laboratoires sondés entretiennent des partenariats, dans au moins un projet commun avec des entreprises, et utilisent des équipements en commun. Néanmoins, la mobilité des chercheurs reste faible et les résultats des produits de la recherche utilisables par les industriels sont quasi inexistants.

Au moment de l'évaluation, les enquêteurs ont noté une importante activité de partenariat avec des chercheurs, des institutions et des laboratoires étrangers[159] : 63 articles communs, 23 cotutelles de thèses et 11 formations co-organisées. Cependant, ce dynamisme dans le partenariat au niveau international contraste avec la faiblesse des « *relations entre équipes pour la mutualisation des équipements ou le montage de projets en commun* » (Ibid., p 18). Un autre contraste est également observé entre la politique de l'UMC en matière de valorisation et de transfert des résultats de la recherche et difficultés à valoriser les résultats scientifiques d'une part et, d'autre part, le faible affichage et la mauvaise valorisation des publications de recherche.

A la suite des évaluations, chaque cellule qualité a élaboré un ensemble de propositions ou Demandes d'Action Correctives (DAC). Or, certains rapports ne fournissent pas d'indications de contexte pouvant expliquer certains dysfonctionnements constatés. Par exemple le rapport de la cellule de l'USTO ressemble à un catalogue ou les liens entre les différentes constatations n'apparaissent pas. Il manque également des explications ou des informations qualitatives pour différencier le symptôme du problème ou la source du problème. Autrement dit, il manque une distinction entre l'effet et la cause. Dans cette hypothèse comment est-on sûr de s'attaquer à la cause et non pas aux effets ?

Dans la DAC N°5 par exemple on relève « *des équipes pédagogiques et de formation ne sont toujours pas constituées. Il n'existe pas non plus des listes des équipes de formation et des équipes pédagogiques. Souvent les enseignants intervenants ne sont pas ceux déclarés dans les offres de formation* ». Des équipes non constituées en mai-juin 2013, quasiment en fin de semestre, c'est-à-dire au moment de l'évaluation, est-ce un problème en soi, donc une cause de non qualité, ou bien le symptôme de quelque chose de plus important qui pourrait être lié à l'organisation du département et/ou à sa gouvernance ?

Dans leurs prévisions, à l'échelle nationale, des difficultés d'introduction de la « culture qualité » avec ses différents composants, les responsables de la CIAQES s'attendaient « *surtout à des résistances de la part des différents acteurs* ». Mais à la lumière des résultats de ces quatre établissements pilotes - ayant participé au projet Tempus AqiUmed – il est clair que les problèmes de la qualité ne peuvent pas être tous ramenés à une question de « résistance » au changement ni même que cette résistance puisse être toujours du côté des acteurs. Tel qu'on vient de le voir, si la démarche qualité met au jour quelques réussites en particulier dans le secteur sélectif, elle révèle aussi beaucoup de dysfonctionnements plus structurels que conjoncturels dans tous les domaines évalués.

[159] Le rapport ne donne aucune autre précision (noms des laboratoires, des institutions, pays d'origine, etc.).

Dans l'ensemble, bien qu'elle soit nouvelle la démarche AQI est très bien perçue par ses promoteurs et animateurs. Néanmoins elle a un caractère en grande partie déclaratif, porte encore l'empreinte administrative et se caractérise plus par l'évaluation que par l'analyse et des insuffisances méthodologiques malgré la standardisation poussée du processus dans le cadre du projet AqiUmed. Les indications obtenues apparaissent ainsi comme un relevé d'insuffisances et de critiques nouvelles pouvant intéresser notamment les enseignants-chercheurs surtout au regard du contexte universitaire très marqué par la forte rétention de l'information sur l'état du système d'enseignement supérieur et la fuite en avant des responsables (Ghouati, 2011). Sur tous les plans, elles confirment la différence très significative quantitativement et qualitativement entre secteur sélectif, représenté par l'ENSET et secteur ouvert, avec les trois universités. Parmi ces dernières, alors que c'est un établissement pilote dans la réforme LMD, l'UMBB présente le tableau le plus négatif ; celui-ci interroge d'autant plus qu'il s'agit d'une Université issue de la reconversion en 1995 des Instituts technologiques de Boumerdès, relevant du secteur sélectif.

Mais quel que soit le secteur, après une dizaine d'années de réforme LMD dans l'enseignement supérieur, le fond de la démarche et les dysfonctionnements relevés soulèvent quelques problèmes relatifs à l'orientation même de la réforme et la non adhésion des enseignants-chercheurs de rang A. En effet, censée « moderniser » l'enseignement supérieur et apporter une « vision » d'avenir selon le MESRS, la réforme LMD suscite au contraire des incompréhensions et finalement un rejet en particulier de l'encadrement. En outre, sachant que le ministère de l'enseignement supérieur avait introduit cette réforme LMD entre autres pour mieux gérer les flux en réduisant la durée des formations, on peut se demander si les résultats de la démarche AQI ne constituent pas aussi le révélateur de l'échec de la stratégie quantitativiste. Enfin, en s'appuyant principalement sur des responsables d'assurance qualité désignés et des administratifs, la démarche AQI consacre de fait la primauté de l'administratif sur le « pédagogique » et du même coup s'éloigne de la « neutralité scientifique » de l'évaluation. Ce faisant, ne rend-elle pas encore plus problématique la démarche analytique et critique – comme conséquence de l'autonomie des universités et des universitaires - et avec elle la perspective d'une implication des principaux acteurs ?

CONCLUSION GENERALE

Le processus de Bologne promu par la Commission européenne et élargi aux pays du Maghreb s'insère dans le mouvement mondial de réformes de l'enseignement supérieur qui a entre autres pour finalité de mettre en adéquation les formations supérieures avec les besoins d'une économie mondialisée et d'évaluer les établissements d'enseignement supérieur sur des critères de performance parmi lesquels des taux de professionnalisation des offres de formation et d'insertion des diplômés.

Mais si les questions de professionnalisation et d'insertion ne sont pas nouvelles dans l'enseignement supérieur, la place qu'elles prennent désormais dans le fonctionnement institutionnel n'en introduit pas moins des transformations significatives dans la vie interne des établissements d'enseignement supérieur, dans leur gouvernance, dans la pédagogie, dans la recherche et dans les relations avec l'environnement socioéconomique.

L'hypothèse générale défendue dans ce travail est que si la professionnalisation des offres de formation s'insère toujours dans une ou des réformes qui lui impriment une orientation particulière, sa mise en application et les résultats de ce processus dépendent du contexte socioéconomique et politique de sa mise en œuvre.

Une évaluation produite pour la « décennie du processus de Bologne » (Fave-bonnet, 2010) a montré que la mise en application des prescriptions européennes dans les 47 pays signataires (en 2010) est très variable et inégale selon les pays, donnant ainsi un bilan général « *très mitigé* » selon les Etats adhérents et les établissements d'enseignement supérieur qui l'ont mis en œuvre. Analysant l'impact de ce processus pour le compte de l'Unesco, Crosier et Parveva (2014) estiment que « *la plupart des pays ont adopté des lois et des règlements qui instituent des structures et des procédures comparables et compatibles. Mais si certains aspects de la réforme semblent à un niveau superficiel afficher un haut degré de convergence, en réalité, de nouvelles formes de diversification sont également en train d'émerger. En effet, la compréhension et l'utilisation effective des instruments de Bologne au niveau institutionnel varient à l'intérieur des pays et entre eux* » (p 73).

A la suite de deux rencontres internationales tenues en 2012 et 2013 sur le thème de la « dérégulation universitaire », l'ARESER (2015) affirme que la diversité des situations des systèmes d'enseignement supérieur des pays examinés (Japon, USA, Québec, Chili, France, Suède, etc.) va l'encontre des deux principales idées à la base du mouvement mondial de réformes universitaires : d'une part « *l'inéluctabilité et l'universalité de ces processus* » et d'autre part les « *effets bénéfiques et uniformisateurs en direction d'un grand « marché mondial » de l'éducation supérieure, en cohérence avec les autres mondialisations en cours dans l'économie, les échanges culturels, les systèmes de valeurs dominants* » (p 354). Au contraire, d'après l'ARESER (op. cit.) le processus de Bologne

« *n'a fait qu'accentuer les déséquilibres antérieurs*[160] *pour ce qui concerne la France. Il a obligé la plupart des autres pays à s'unifier autour de processus bureaucratiques étrangers à leurs spécificités nationales sans que la qualité des établissements y gagne réellement tout en forçant les étudiants à accélérer leurs parcours (ainsi en Allemagne) ou à arrêter leurs études du fait des barrières sélectives instaurées au niveau master* » (Ibid).

Dans les pays du Maghreb, la législation, la réglementation et les procédures sont en adéquation avec les objectifs du processus de Bologne. Néanmoins, les objectifs de professionnalisation des offres de formation et d'amélioration de l'insertion des étudiants diplômés représentent un défi relativement ancien pour les systèmes d'enseignement supérieur. Après les révoltes sociales et juvéniles des « Printemps arabes », commencées l'année même de l'évaluation de la décennie du processus de Bologne par la Commission européenne, l'importance politique de ces objectifs a été de nouveau mise en avant aussi bien par des organisations et institutions internationales que par les gouvernements maghrébins (Ghouati, 2015).

Peut-on cependant concevoir et mettre en œuvre une politique d'enseignement supérieur sur la base d'un modèle d'université produisant de la main d'œuvre qualifiée, en quantité et en qualité et au moindre coût orienté quasi exclusivement par des attentes de l'environnement socioéconomique ? La question se pose d'autant plus que dans les relations éducation-économie, le système d'enseignement a toujours une logique et des caractéristiques propres qui fondent le « *principe du décalage structural entre le système d'enseignement et l'appareil économique qui donne son fondement objectif aux jeux stratégiques des agents* » (Bourdieu et Boltanski, 1975 : 98).

Mais en répondant par l'affirmative, les réformateurs algériens de différents ministères (industrie, planification, énergie, etc.) dont celui de l'enseignement supérieur (MESRS créé en 1970), ont confirmé le choix précoce d'une politique de formation adéquationniste qui a guidé continuellement la formation des cadres avec une vision fonctionnaliste et « économiste » du système d'enseignement supérieur et encore davantage du réseau d'instituts technologiques et de grandes écoles.

Un processus de professionnalisation-bureaucratisation

Très tôt en effet, dans l'urgence et dans le cadre d'un premier processus de professionnalisation des programmes de formation ont été conçus et appliqués au sein d'Instituts technologiques et de grandes écoles pour répondre aux besoins d'un projet d'industrialisation et de développement économique et administratif. Dans une relation quasi triangulaire – produit d'une division des tâches entre des experts internationaux chargés de la professionnalisation, des cadres locaux gestionnaires des instituts et des employeurs qui définissaient leurs besoins – s'est mise en place une configuration nouvelle pour la formation rapide de cadres, ingénieurs et techniciens supérieurs.

[160] Il s'agit des déséquilibres entre universités et grandes écoles que la déclaration de la Sorbonne de 1997 devait réduire en mettant les grandes écoles dans la circulation universitaire internationale.

Justifiée officiellement par l'objectif de la « réappropriation de la décision », cette division des tâches peut s'analyser également comme une paradoxale algérianisation par le haut qui n'a pas impliqué l'encadrement local dans la conception et dont les conséquences ont été d'abord l'absence de construction d'une expérience de l'expertise et ensuite la subordination progressive et durable du pédagogique à l'administratif. C'est ce qu'on a appelé un processus de professionnalisation-bureaucratisation et que l'on retrouve dans les réformes introduites à différentes périodes.

En raison de choix technocratiques de développement, le premier processus de professionnalisation a été soutenu financièrement, doté de moyens humains et matériels exceptionnels et légitimé politiquement par différents ministères avant d'être intégré et formalisé par les différents plans de développement. Il a constitué ainsi dès les débuts des années 60 un atout majeur pour une politique volontariste d'industrialisation et également de légitimation idéologique et politique pour le groupe industrialiste au sein de l'Etat jusqu'à la fin des années 70.

Dans cette politique, si « l'industrie industrialisante » devait être « *motrice* » sur le plan économique, la création des IT et grandes écoles devait également exercer sur le plan pédagogique un « *effet novateur* » sur la totalité du système d'éducation et de formation.

Norme académique versus professionnalisation

A la faveur d'une forte relation formation-emploi publics et d'un consensus politique autour de l'option scientifique et technique dans l'éducation, les résultats obtenus en termes de formation et d'insertion socioprofessionnelle des diplômés ont été jugés positivement : dans l'ensemble, la satisfaction des attentes des employeurs publics concernés était indéniable, même si sur le plan qualitatif la pédagogie des IT n'était plus innovante au fil des années et avait même suscité le mécontentement d'entreprises publiques utilisatrices (Djeflat, op. cit. ; Khelfaoui, 2000).

Les moyens exceptionnels mis en œuvre au début n'expliquent pas toute la réussite d'un processus qui a duré près de vingt ans et même plus si l'on prend en compte certains établissements issus de ce processus qui continuent à former des cadres supérieurs. Parmi les autres facteurs explicatifs, il faut souligner en plus de l'apport technique et scientifique de l'expertise internationale la nouveauté même du « concept », c'est-à-dire des structures créées pour la circonstance et n'ayant donc pas d'histoire spécifique localement susceptible de générer de l'inertie ou une « résistance » au changement du fait par exemple d'une réinterprétation de la réforme par un personnel déjà en place.

Mais compte tenu de leur extériorité par rapport au système éducatif et de leur dépendance exclusive des entreprises publiques et des administrations, on peut se demander si ces facteurs nouveauté et extériorité des structures n'ont pas réduit les possibilités de rayonnement de la formule qui a malgré tout échoué à produire un modèle pédagogique et surtout à créer une norme socioculturelle reconnue en société et dans l'administration publique alors qu'elle a toujours été considérée officiellement par les industrialistes comme un véritable « outil du développement » durant de nombreuses années.

En poursuivant des objectifs de transformation de l'économie et des mentalités par la technologie et la formation technologique, la politique dominante – portée par les « industrialistes » et appuyée sur « l'option scientifique et technique » - a probablement sous-estimée toute l'importance des facteurs socioculturels dans l'éducation et la formation. Car la démarche des industrialistes s'est aussi distinguée par une conception techniciste et a oublié que « *la formation n'est pas réductible à un certain nombre de capacités techniques qui agiraient invariablement et indépendamment de toutes conditions sociales telles que l'organisation du travail, l'existence de collectifs, les rapports de coopération qu'ils soutiennent, les rapports d'autorité dans l'entreprise, les systèmes de valeurs, etc.* » (Tanguy, 1986b : 36).

En effet, le concept d'IT et grandes écoles, par sa connotation « technique », était d'autant moins légitime en société qu'il se déployait au sein de différents ministères dits techniques et en dehors d'une politique coordonnée d'éducation et de formation des cadres. Dans ce sens, l'utilisation du concept par le MEN pour la formation des instituteurs, ne signifiait pas la fin du conflit entre « industrialistes » attachés au modèle technologique et « traditionnalistes » voulant promouvoir la culture et langue arabes par un système d'enseignement général unifié. L'opposition au modèle technologique s'est manifestée dès la fin des années 60 à travers un projet de réforme éducative mettant l'Université et le processus d'arabisation au centre de la rénovation du système d'enseignement supérieur.

Cependant, en s'appuyant sur l'expertise internationale les concepteurs du plan quadriennal (1970-1973) avaient posé les fondements d'un projet de développement autocentré basé sur la stratégie des « industries industrialisantes » dans laquelle la Refonte de l'Enseignement Supérieur (RES) a été le vecteur du second processus de professionnalisation plus particulièrement à l'Université. Mais politiquement, cette réforme était beaucoup moins consensuelle dans le sens où il existait une autre voie de réforme, sur laquelle travaillait une Commission ad hoc.

Tout aussi bureaucratique, mais plus formelle par rapport à la professionnalisation des IT et grandes écoles, la professionnalisation initiée par la RES à l'Université était orientée par le MESRS prioritairement dans ses objectifs comme dans sa mise en œuvre vers la formation du plus grand nombre de cadres. Ni les enseignants-chercheurs ni les employeurs n'ont été sollicités dans la création des maquettes de diplômes. De ce point de vue, la RES a constitué le véritable tournant quantitatif de la politique éducative de manière générale.

Une professionnalisation formelle et une orientation quantitative à l'Université

Les éléments de bilan proposés dans ce travail montrent en effet comment les universités, restructurées à l'occasion en instituts, ont formé certes une part significative des cadres attendus par les entreprises publiques, les collectivités et l'administration. En outre, un très fort couplage formation-emploi public dans le cadre d'une politique de

développement économique et industriel faisait que la question de l'insertion socioprofessionnelle des diplômés ne se posait pas.

Néanmoins, l'augmentation du rendement permise par la RES s'est réalisée au détriment de la qualité de la formation et d'une absence de vision à long terme sur la question linguistique et l'insertion socioprofessionnelle des diplômés arabophones. Finalement sur un plan qualitatif, le bénéfice le plus important pour le gouvernement n'était-il pas plus politique si l'on prend en compte la normalisation de l'Université durant près d'une décennie et la disqualification aussi bien des étudiants de l'UNEA que de la Commission de réforme du système éducatif ?

Les difficultés pédagogiques accumulées au niveau des universités, le changement d'orientation socioéconomique au niveau de l'Etat, le mode de gouvernance et la fin du projet industrialiste rendaient inéluctable l'abandon de la RES. Mais les réaménagements conçus au début des années 80, notamment avec l'introduction de la « carte universitaire » ne feront que confirmer l'orientation quantitative de l'Université dont les diplômés vont par contre éprouver de plus en plus de difficultés pour s'insérer sur le marché de l'emploi.

Le transfert progressif de la production du secteur d'Etat vers le secteur privé, notamment les PME-PMI a eu des répercussions considérables sur l'emploi des jeunes. Beaucoup de tensions et de violence ont accompagnées le passage d'une économie administrée à la libéralisation économique et le pluralisme politique. Pour les jeunes diplômés l'emploi public n'était plus assuré à la fin des études comme il l'a été sous le régime de la RES.

Malgré le maintien d'une régulation administrative du marché du travail, c'est une mutation sociétale majeure dans laquelle la réforme LMD visait et vise encore de « moderniser » l'enseignement supérieur, l'inscrire dans « l'universel » et relever le défi de l'employabilité et l'insertion des diplômés, au moment où le découplage formation-emploi public est largement consommé.

Des changements morphologiques du système

Dans une analyse du MESRS (Djekoun, 2014) on estime que la réforme LMD a transformé radicalement et positivement l'enseignement supérieur :

- Dans ses structures grâce à un « *réseau universitaire présent dans toutes les wilayas avec une ouverture internationale* » ;
- Dans son offre de formation « *large et diversifiée…vers une professionnalisation* » ;
- Dans sa pédagogie qui a permis « *d'introduire de nouvelles pratiques pédagogiques (e-learning)* » ;
- Dans sa gouvernance avec « *l'autonomie pédagogique et de la recherche des établissements universitaires* » ;

- Enfin, dans la « *compétitivité entre les établissements* ».

De toute évidence ce discours de l'un des responsables institutionnels n'est pas destiné aux acteurs locaux, lesquels ne semblent pas faire la même évaluation. Il n'est pas non plus destiné à un bilan approfondi car il n'intègre pas l'ensemble des éléments relatifs aux situations des établissements. En effet, une décennie après l'introduction de la réforme LMD, la densification spectaculaire des structures et des offres de formation s'est accompagnée d'une qualité des formations qui ne donne satisfaction ni aux enseignants, ni aux étudiants et encore moins aux employeurs.

Replacé dans le contexte maghrébin, l'enseignement supérieur algérien bénéficie certes d'un meilleur financement étatique et inscrit un plus grand nombre d'étudiants, en très grande majorité des étudiantes à l'Université, dans des structures entièrement publiques disséminées sur l'ensemble du territoire. Il y a pratiquement une Université ou centre universitaire par wilaya ou département. Le réseau de laboratoires de recherche est tout aussi dense, mais le niveau de production scientifique est mal classé aux niveaux régional et international. A l'instar des autres pays du Maghreb, l'architecture, les orientations pédagogiques et même des dispositifs nouveaux (supplément au diplôme par exemple) sont conformes aux normes définies dans le processus de Bologne.

Cependant, l'hypothèse de la modernisation de l'enseignement supérieur au moyen de la réforme LMD n'est pas vérifiée. En effet, telle quelle est mise en application depuis une décennie, la réforme ne semble répondre à aucun des objectifs pédagogiques qui lui ont été assignés en particulier sur le plan qualitatif, i.e. sur les questions de pédagogie, de gouvernance, de recherche, de professionnalisation des formations, d'amélioration de l'employabilité des diplômés et enfin d'introduction d'une démarche « assurance qualité interne ». Au fil des ans, les établissements d'enseignement supérieur grossissent matériellement, mais sans disposer de politique de formation et de recherche spécifique et articulée avec les besoins avérés des territoires d'implantation.

Quelle que soit la région, les responsables donnent la nette impression de mener une course sans fin dans l'ouverture des « places pédagogiques » pour répondre à la hausse continue de la demande en enseignement supérieur. Dans ce succédané de politique, l'offre de formation essentiellement de type académique s'étoffe de plus en plus à l'échelle nationale et la professionnalisation demeure un impensé des réformes notamment à l'Université depuis plus de trente ans.

De la RES au LMD : Une professionnalisation impensée

L'homologie structurale entre la RES et le système LMD tient dans l'organisation et les finalités et renvoie surtout à une même conception de nature fonctionnaliste qui a imprimé, dès la RES, à l'enseignement supérieur en général et à l'Université en particulier des finalités instrumentales – de type « économiste » - de formation mais sans

la dimension universitaire. Ce faisant, les deux réformes ne construisent ni l'Université avec ses normes et ses valeurs ni des formations professionnalisantes de qualité répondant aux attentes de la société et de l'économie.

Sous le régime de la RES, le MESRS avait décrété que l'ensemble des formations universitaires avait une finalité professionnalisante. Cependant, le processus de professionnalisation était plutôt tronqué dans la mesure où il n'a pas concerné toutes les formations universitaires et n'a fait l'objet d'aucune demande à l'encadrement et/ou aux représentants des secteurs utilisateurs. Contrairement à la professionnalisation qu'à connu le secteur sélectif, celle des universités était restée largement au stade de projet et les objectifs quantitatifs du MESRS l'ont toujours emportés par rapport à ceux de la qualité des formations.

Dans le système LMD la professionnalisation devait théoriquement suivre un processus totalement inverse par rapport à celui de la RES. En principe, fruit d'une construction locale de la part d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants, elle devait se faire en collaboration avec le secteur utilisateur et l'offre de formation nécessite plusieurs validations qui vont de la faculté jusqu'à la Commission Nationale d'Habilitation (au niveau ministériel), en passant par la Conférence régionale. Loin d'être une faiblesse conjoncturelle associée au manque de compréhension de la réforme comme le suggère le MESRS, elle est plutôt structurelle et interroge la logique d'une professionnalisation-bureaucratisation instituée depuis de longue date et qui semble contredire fondamentalement la logique de la prise d'initiative locale.

Si avec la RES il fallait dans l'urgence former le plus de cadres possible pour occuper les postes ouverts dans le secteur d'Etat, avec la réforme LMD, dans un marché de l'emploi exsangue où il faut compter sur les contrats aidés et les relations personnelles et/ou familiales, il s'agit surtout d'ouvrir et/ou libérer dans l'urgence également des places pour les milliers de bacheliers qui arrivent tous les ans. Alors qu'elle a été appliquée pour mieux réguler les flux et permettre des sorties plus rapides au niveau Licence – grâce aux licences professionnelles qui seraient créées localement -, cette dernière réforme suscite au contraire une très forte demande en poursuites d'études longues, plus particulièrement en Master. Dans certaines branches, même en situation d'emploi, des jeunes demandent à s'inscrire en Master pour améliorer leur situation et/ou compétitivité professionnelles.

Derrière ce paradoxe auquel les réformateurs ne s'attendaient pas, il y a au moins trois variables importantes qui interviennent : l'état du marché de l'emploi, le besoin de création de la rareté par la demande d'un diplôme supérieur et la lutte contre le déclassement social.

- Sous la pression des effectifs étudiants et des milliers de jeunes diplômés sans emploi, l'objectif d'amélioration de l'employabilité est sans cesse rappelé sous toutes les formes par le MESRS. Cependant, les seules actions significatives relèvent d'un traitement plutôt social du chômage. Les dispositifs d'insertion et d'aide à la création d'activités mis en place par le Ministère du travail ont des effets conjoncturels et qui résistent peu aux épreuves du

temps et du marché de l'emploi. Dans le contexte du « Printemps arabe », le gouvernement avait affiché un réel souci d'éviter à tout prix la contestation sociale. En outre, à défaut d'une hausse continue des IDE et des flux moins fluctuants, les interventions publiques se font toujours dans le sens d'une politique de non chômage, en mobilisant les grandes entreprises d'Etat – pour les obliger à recruter des jeunes notamment dans le Sud du pays – et les agences de crédits pour faciliter l'octroi de crédits même sans intérêts pour la création d'entreprises.

- La Licence LMD en 3 ans est perçue comme un diplôme amputé d'une année – comparativement à la Licence classique en 4 ans - et participe de fait à une dévalorisation des diplômes. Dans le cadre de la politique d'aide à l'insertion, en voulant faire de « l'occupationnel » pour des diplômés demandeurs d'emploi, le gouvernement accentue cette dévalorisation à travers le décalage entre le diplôme et le faible niveau de qualification dans l'activité proposée d'une part et surtout le faible niveau de rémunération d'autre part.

- L'emploi public – en particulier dans le secteur de l'enseignement ou la recherche - reste une valeur sûre pour la plupart des jeunes qui savent que pour y accéder la poursuite d'études constitue la voie principale, d'autant plus que la licence LMD ne permet pas de passer les concours publics. De manière générale, les modes opératoires avec lesquels la poursuite d'études est revendiquée – émeutes, blocage de l'Université, voire violences physiques - et leurs généralisations à toutes les disciplines et régions universitaires s'apparentent à une véritable lutte des jeunes contre le déclassement social et la recherche d'une meilleure insertion sociale et à n'importe quel prix.

Devant la multiplication des critiques et des conflits autour de l'insertion des diplômés, certains responsables locaux se mettent dans une posture intellectuelle inhabituelle en inversant complètement les termes de l'équation formation-emploi : pour eux c'est plutôt un manque d'adaptation du monde du travail à l'évolution des formations universitaires. Mais cette inversion ne concerne peut-être que les grandes entreprises, peu représentées dans le tissu économique.

Objectivement, avec un réseau socioéconomique formel faiblement développé, les représentants du patronat notamment du secteur privé sont peu demandeurs en travailleurs hautement qualifiés et n'adressent pratiquement pas de demandes particulières à l'encadrement local. Ce manque de sollicitation par l'environnement n'est peut-être pas sans incidence sur une faible implication de l'encadrement de rang A,

manquant par ailleurs d'expérience concrète en matière de professionnalisation et fortement soumis à la directivité d'un MESRS qui continue à se tourner vers les experts de la Commission européenne. Outre qu'elle reproduit une professionnalisation-bureaucratisation, cette orientation politique indique que le moteur du développement de la réforme n'est pas au niveau des établissements ni même au niveau des conférences régionales universitaires.

Dans le cadre de projets européens Tempus, certaines universités pilotes ont pu bénéficier de formations organisées sur des thématiques liées à la pédagogie, la gouvernance ou la gestion de la recherche. Mais comment mobiliser sur la base de l'intérêt intrinsèque par exemple de la pédagogie universitaire un encadrement qui se dit désabusé, mal payé et que l'on a habitué à être dédommagé financièrement pour la moindre tâche, faisant partie normalement des missions d'un enseignant-chercheur ?

De ce point de vue et contrairement à la RES qui avait suscité beaucoup d'espoir parmi la communauté universitaire – alors même qu'elle n'avait pas participé à sa conception -, la réforme LMD ne soulève aucun enthousiasme et nourrit au contraire beaucoup de contestations notamment estudiantines. Conséquence d'un désintérêt, voire d'une hostilité des enseignants-chercheurs de rang A par rapport à la réforme, ce sont des Maîtres assistants et Assistants – i.e. des doctorants - qui ont été mobilisés pour l'appliquer.

Néanmoins, s'il y a un premier coût humain et scientifique à cette stratégie de mise en application de la réforme c'est bien la catégorie des MA et Assistants qui l'a payé. D'abord en prenant en charge la pédagogie au détriment de ses travaux de recherche, ensuite en faisant les frais d'un goulot d'étranglement causé par l'exigence de publication de niveau international avant la soutenance. Or ce blocage n'est devenu un problème politique public qu'à partir du moment où les premières thèses du système LMD sont arrivées à échéance.

Pour ne pas bloquer politiquement la réforme, le MESRS a autorisé alors les soutenances. Mais dès que les premières thèses de doctorat LMD ont été soutenues en 2013, de nouvelles revendications sont apparues autour d'un « glissement de grade » pour les Maîtres assistants et d'un « déblocage » pour les doctorants du système classique qui n'arrivaient pas à finir faute de temps et de moyens. Dans les deux cas, il s'agit de se faire reconnaitre dans le cadre d'une réforme LMD qui leur semble s'être mise en place grâce à eux et en même temps contre eux.

Leur lutte ressemble à celle des étudiants de licence qui veulent à tout prix accéder au master pour créer de la rareté, même si elle se situe à un autre niveau. Mais à la différence de celle du niveau master, cette dernière met au jour un conflit plus profond relatif aux normes académiques habituelles dans lesquelles ont été socialisés les MA et les Assistants et qui leur semblent remises en cause par le système LMD.

Un système d'enseignement supérieur sous-estimé et fragilisé

La question que posent des enseignants-chercheurs de savoir si on peut être docteur après huit ans d'études dans le système LMD n'implique pas seulement des considérations de temps de formation. Le parcours initiatique – qui s'apparente à un type de professionnalisation universitaire - sur lequel insistent les enseignants-chercheurs et doctorants du système classique prend ici des dimensions symbolique et académique constitutives de l'identité socioprofessionnelle du monde universitaire classique qui semble leur échapper subitement.

En effet, les enseignants-chercheurs s'indignent d'abord en tant que communauté de pairs en décrivant un processus qui modifie les règles de contrôle et de régulation pour appartenir à un corps professionnel ayant ses règles d'apprentissage et/ou de progression et de hiérarchie validées par le MESRS. Or en réaffirmant l'équivalence entre tous les diplômes le MESRS valide surtout une juxtaposition de deux systèmes – classique versus LMD – qu'il a voulu stratégiquement transitoire, mais que tout oppose : fondements pédagogiques, valeurs académiques et objectifs de formation.

Ainsi, voulu comme une innovation pédagogique destinée à mieux gérer les flux, mieux enseigner, accompagner les étudiants et mieux les insérer, le système LMD a été non seulement phagocyté par le système classique mais en plus il suscite des relations pour le moins agitées avec les étudiants auxquels il délivre des diplômes « amputés », que ne reconnaissent ni les enseignants-chercheurs ni les employeurs.

Dans ces conditions, l'ultime action dite « Assurance Qualité Interne » apparaît comme le révélateur d'une aggravation de dysfonctionnements multiples et de caisse de résonnance à différents niveaux d'un système d'enseignement supérieur dont la logique propre n'est toujours pas reconnue. Autrement dit, derrière un système LMD formel se révèle un système d'enseignement supérieur devenu au fur et à mesure de l'approfondissement des réformes un système complexe, illisible même pour ses usagers, fragilisé - face à des valeurs et des pratiques extra-universitaires contradictoires - et illégitime sous le regard de l'encadrement de rang A et des doctorants du système classique. Finalement, faute de demande pouvant s'apparenter à une reconnaissance institutionnelle pour que l'enseignement supérieur questionne et relève des défis sociétaux majeurs, c'est la société qui le transforme de plus en plus y compris dans ses propres valeurs fondatrices.

BIBLIOGRAPHIE

Abdennadher Chokri et Zamel Emna, 2015, « L'enseignement supérieur court : Analyse des disparités d'insertion des diplômés des formations professionnelles et des formations générales », In Beduwé Catherine et Lemistre Philippe (coord.), 2015, « Quelle(s) évaluation(s) pour quelle(s) professionnalisation(s) à l'université », *Net.Doc* 131, Céreq, mars 2015, 125-138

Abric Jean-Claude, 1996, « La créativité des groupes », in Moscovici Serge (Dir.), *Psychologie sociale*, Paris : Editions PUF, 194-212

Addi Lahouari, 1991, « Néo-patrimonialisme et économie en Algérie », In Michel Camau, *Changements politiques au Maghreb*, Paris : éditions CNRS, 1991

Adel Abderrezak, 2003, « Libéralisation économique et privatisations », *Confluences Méditerranée* - N°45/2003, 95-105

AFD, 2001, *Formation et emploi au Maroc. Etat des lieux et recommandations*, Document de travail, N°116, septembre 2011

Aghion Philippe, 2010, L'excellence universitaire et l'insertion professionnelle : leçons des expériences internationales, *2ème Rapport de la Mission Aghion à Mme la Ministre de l'Enseignement Supérieur et la Recherch*e, juillet 2010

Agulhon Catherine et al., 2012, *La Professionnalisation. Pour Une Université "Utile" ?* , Paris : Editions L'Harmattan

Agulhon Catherine, 2007, La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche Formation*, N°54, 11-27

Agulhon Catherine, 2006, « Introduction. Scolarités et insertion », In Gérard Etienne (Dir.), *Savoirs, insertion et globalisation. Vu du Maghreb*, Paris : Publisud, pp 25-53

Ali-Rachedi Abdeslam, 2006, « La voie de l'autonomie », in *El Watan* du 16 avril 2006, Alger

Allouch Annabelle, 2013, *L'ouverture sociale comme configuration. Pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite. Une comparaison France-Angleterre*, Thèse de doctorat en sociologie, Sciences Po, Paris

Altet Marguerite, 1997, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris : PUF, Collection Pédagogues et Pédagogies

Amin Samir, 1970, *Le Maghreb moderne*, Paris : Les Editions de Minuit

ANDI, 2015, *Bilan des réalisations des investissements réalisés 2002-2012*, En ligne http://www.andi.dz/index.php/fr/bilan-des-investissements, consulté le 25 octobre 2014

ANDRH, 1987, « Contribution à l'étude de l'adéquation Emploi-Formation », In *Revue algérienne du travail*, N°19, décembre 1987, 130-145

Annoot Emmanuelle, 2012, *La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence*, Editions De Boeck, Coll. Pédagogies en développement

Annoot Emmanuelle et Fave-Bonnet Marie-Françoise (Coord.), 2004, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris : Editions L'Harmattan

Aourag Hafid, Sellami Mokhtar, 2014, *Classement Juillet 2014 des universités : Une avancée significative des Etablissements d'Enseignement Supérieurs Algériens et un prélude aux retombées tangibles de la loi sur la recherche 2008-2012*, Alger : DGRSDT, Juillet 2014

APEC, 2014, *Les jeunes diplômés de 2013, situation professionnelle en 2014*, Les Etudes de l'emploi cadres, N°2014-56, septembre 2014

Arendt Hanna, 1989, *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Traduit de l'anglais sous la direction de Patrick Lévy, Paris : Editions Gallimard.

ARESER, 2015, *La dérégulation universitaire. La construction étatisée des « marchés » des études supérieures dans le monde*, Paris : Editions Syllepse

Attali Jacques (Dir.), 1998, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Paris : Editions Stock

AUF, 2004, *Les réformes de l'enseignement supérieur des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne* : *Actes de la Rencontre des recteurs et présidents d'université des pays du Maghreb et des Conférences francophones de l'Union européenne*, AUF, Marseille, 19 et 20 novembre.

BAFD et OCDE, 2003, « *Algérie* », *Perspectives économiques en Afrique*, En ligne http://www.oecd.org/fr/dev/emoa/40568587.pdf, consulté en juin 2014

Banque mondiale, 2012a, *Emplois. Rapport sur le développement dans le monde 2013*, document en PDF, [en ligne] : http://www.banquemondiale.org/fr/news/press-release/2012/10/01/jobs-cornerstone-development-says-world-development-report, consulté le 24 octobre 2013

Banque Mondiale, 2012b, *Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie*, World Bank, June 2012, *www.univ-bouira.dz/fr/.../Rapport%20sur%20la%20gouvernance.pdf*, consulté le 7 septembre 2015

Banque Mondiale, 1987, *Algérie. Le Plan de Développement 1985--1989 et les Perspectives à Moyen et Long Terme*, 30 septembre 1987, Division Générale des Opérations pour le Maghreb, Bureau Régional : Europe, Moyen Orient et Afrique du Nord

Barbier Jean-Marie, 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : Editions PUF

Bebbouchi Rachid, 2012, « L'approche par compétences au primaire : cinq ans déjà », In Bennaceur Benaouda (Dir.), 2012, *L'approche par compétences. Situations-Problèmes et Apprentissage*, Les Cahiers du CRASC, Oran : Editions CRASC, 117-122

Becker Gary Stanley, 1964, *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago : The University of Chicago Press, (3rd Edition 1993) [en ligne] http://papers.nber.org/books/beck94-1, consulté en juillet 2014

Beduwé Catherine et Lemistre Philippe (coord.), 2015, « Quelle(s) évaluation(s) pour quelle(s) professionnalisation(s) à l'université », *Net.Doc* 131, Céreq, mars 2015

Benachenhou Mourad, 1980, *Vers l'Université algérienne. Réflexions sur une stratégie universitaire*, Alger : Editions OPU

Ben Dhia Abdelaziz, 1985, *L'université tunisienne : le temps des questions, l'âge des nouvelles options*, Tunis : MESRS

Bennaceur Benaouda (coordination), 2012, *L'approche par compétences. Situations-Problèmes et Apprentissage*, Les Cahiers du CRASC, Oran : Editions CRASC

Benbouzid Boubekeur, 2009, *La réforme de l'éducation en Algérie. Enjeux et réalisations*, Alger : Casbah Editions

Benhabib Lamia, 2013, Promouvoir l'emploi des jeunes : quelles politiques en Algérie ?, [en ligne] : http://www.erudite.univ-paris-est.fr/evenements/colloques-et-conferences/atm-2013-communications-full-papers/?eID=dam_frontend_push&docID=25198, consulté le 29 octobre 2013

Benissad Hocine, 1985, *Stratégie et expériences de développement*, Alger : Editions OPU

Benninghoff Martin et al. (dir), 2012, *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck

Bennoune Mahfoud et El Kenz Ali, 1990, *Le hasard et l'histoire. Entretiens avec Belaïd Abdesslam*, Tome 2, Alger : ENAG Editions, collection SAD

Berthiaume Denis et Rege Colet Nicole (Dir). (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : enseigner au supérieur. Berne : Editions Peter Lang.

Bertrand O. et Lefebvre A., 1971, *Algérie. Bilan du programme et du projet « Instituts de technologie »*, Paris : Editions de l'UNESCO

BIT, 1998, *Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-99. Employabilité et Mondialisation. Le rôle crucial de la formation*, Genève : BIT

BIT, 2012, *Tendances mondiales de l'Emploi*, Genève : BIT

Boltanski Luc et Chiapello Eve, 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Editions Gallimard

Boudia Mohammed Fouzi et Benachenou Sidi Mohammed, 2010, *La contribution du dispositif ANSEJ au développement de l'entrepreneuriat*, document en PDF, [en ligne] : http://fseg.univ-tlemcen.dz/pdfmecas/BOUDIA%20Mohammed%20Fouzi%20&%20BENACHENHOU%20Sidi%20Mohammed.pdf, consulté le 29 octobre 2013

Boukhobza Mhamed, 1989, *Ruptures et transformations en Algérie*, 2 volumes, Alger : Editions OPU,

Boukli Noureddine, 1975, *L'innovation pédagogique au service de la réforme agraire : l'ITA de Mostaganem, Algérie*, BIE, Paris : Les Presses de l'Unesco

Bourdieu Pierre et Boltanski Luc, 1975, « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », In *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, Volume 1, N° 1.2, 95-107

Bourdon Jean, Giret Jean-François et Goudard Mathieu**,** 2011, « Peut-on classer les universités en fonction de leur performance d'insertion? », *Document de travail de l'Irédu*, n°2011/2, tiré de http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/56/48/59/PDF/DT_2011-2.pdf, Consulté en juillet 2013

Bourdoncle Raymond, 1994, *L'Université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*, Paris : L'Harmattan.

Bourdoncle Raymond, 1993, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-114

Bouzid Nabil et Azzedine Berrouche, 2012, *Module II - Assurance qualité dans l'enseignement supérieur*, MESRS, CIAQES, Session III : du 21 au 23 octobre 2012

Brauer Markus, 2011, *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*, Paris : Armand Colin

Bush Lawrence, 2014, *Le marché aux connaissances. Néolibéralisme, enseignement et recherche*, Versailles : Editions Quae/ Collection Sciences en questions

Callies de Salies Bruno, 1995, « De la crise à la guerre civile », In *Les Cahiers de l'Orient*, N°36/37, 45-59

Calmand Julien et Ménard Boris, 2014, « La validité scientifique des indicateurs d'établissement : quel effet de l'établissement sur les taux d'insertion ? », In Calmand Julien et Epiphane Dominique (Coord.), « Évaluer les universités. Analyse critique des indicateurs d'établissements et méthodologie des enquêtes auprès des recruteurs », Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), *RELIEF* 47 / mai 2014, Céreq

Catusse Myriam, Destremeau Blandine et Verdier Eric (Dir.), 2010, *L'Etat face aux débordements du social au Maghreb : Formation, travail et protection sociale*, Paris : Editions Iremam-Karthala

CCE, 2013, *Projet Tempus Aqi-Umed 2010-1013. Objectifs, mise en œuvre, résultats et diffusion*, [en ligne], www.auf.org/media/adminfiles/AqiUmed_v3.pdf, consulté le 25/01/2015

CCE, 2011, *La stratégie européenne pour l'emploi. Améliorer l'emploi en Europe*, Office des publications de l'Union européenne, http://www.europedirectplr.fr/upload/file/La_strategie_europeenne_pour_l_emploi.pdf, consulté le 9/7/2014

CCE, 2009. *Améliorer la qualité dans l'enseignement supérieur. Une étude du programme Tempus*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2009

CCE, 2003, *Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance*, Communication de la Commission, COM (2003) 58 final, Bruxelles

CCE, 1997, *Rapport sur l'employabilité*, présenté lors du Sommet de Luxembourg de novembre 1997, Bruxelles

CCI Sidi Rghis, Potentialités économiques de Oum El-Bouaghi, http://www.cci-sidirghis.dz/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=120, consulté le 21/6/2013

CEDEFOP, 2010, *Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020*, Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2010, http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/3052_en.pdf, consulté le 15 juillet 2014

Charle Christophe et Soulié Charles (Dir.), 2007, *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris : Editions Syllepse

Charle Christophe et Verger Jacques, 2012, *Histoire des universités. XIIe-XXIe siècle*, Paris : Editions PUF

Charle Christophe, Del Buono Luigi, Gaubert Christophe, Soulié Charles, 2004, « Enseignement supérieur : le moment critique », In *Regards sur l'actualité*, n°301, mai 2004, 21-36

Charlier Jean-Émile, Croché Sarah et Leclerq Bruno, 2012, *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*, Louvain-La-Neuve : Editions Académia-L'Harmattan

Charlier Jean-Émile et Croché Sarah, 2010, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *Revue française de pédagogie* [En ligne], N°172 , juillet-septembre 2010, mis en ligne le 15 juillet 2014, consulté le 21 août 2014. URL : http://rfp.revues.org/2276

Charlier Jean-Émile, 2009, « Faire du processus de Bologne un objet d'analyse », *Education et sociétés* 2/2009 (n° 24), p. 109-125 URL : www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-2-page-109.htm. DOI : 10.3917/es.024.0109

Charlot Bernard et al., *Ecole et savoirs. Dans les banlieues…et ailleurs*, Paris : Armand Colin

Charmes Jacques et Musette Mohamed Saib, 2002, « Employabilité au Maghreb. Cas des femmes et des diplômés de l'enseignement supérieur », in GDRI EMMA, IRMC, ESSEC Tunis, FSEG Sfax, *Colloque Economie Méditerranée Monde Arabe*, Sousse 20-21 septembre 2002

Cherbal Farid, 2005, « La démocratie à l'université algérienne. Les luttes pour la construction d'un espace de la citoyenneté », *El Watan* du 1er février 2005

Cherbal Farid, 2004, « La réforme LMD et l'université algérienne : Les vrais enjeux », *El Watan* du 4, 5 et 6 septembre 2004

Chérif Mustapha, 1990, « Le seuil critique », entretien in *Algérie-Actualité*, N°1299 du 6 au 12 septembre 1990

Cherkaoui Mohamed, 2009, *Enquête sur l'évaluation du système national de la recherche dans le domaine des sciences humaines et sociales*, Rapport de synthèse, Projet R et D Maroc SHS/12/12/05, R et D Maroc, mars 2009

Chevallier Thierry et Giret Jean-François, 2013, « Dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et insertion des diplômés », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 29-1 | 2013, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 09 juillet 2014. URL : http://ripes.revues.org/694

Chikhi Said, 1989, « L'Ouvrier, la Vie et le Prince ou la Modernité introuvable », In El Kenz Ali (Dir.), *L'Algérie et la modernité*, Dakar : Editions CODESRIA, 178-212

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

CIEP, 2011, *Renforcement de l'Assurance Qualité Interne dans des Universités de la Méditerranée*, Journée nationale d'information Tempus, Atelier 1 : pays du sud méditerranén, 21 novembre 2011, CIEP, Tempus, http://www.aqiumed.org/, dernière consultation le 20 juillet, 2014

Clark Burton R., 1998, *Creating Entrepreneurial Universities*, Oxford, IAU and Elsevier Science, New York, [en ligne] www.oktemvardar.com/docs/BRC_entrepreneurial.pdf, consulté en juillet 2014
Clark Kerr, 1967, *Métamorphose de l'Université*, Paris : Les Editions économie et humanisme/Les Editions ouvrières

CNES, 2002, *Les politiques migratoires européennes : quels enjeux ?*, Conseil National Economique et Social, Alger, 58 p, www.cnes.dz, consulté en mai 2006

CNES, 1999, *La relation formation-emploi*. Projet de rapport, Conseil National Economique et Social, Alger, 64 p, www.cnes.dz, consulté en mai 2006

CNUCED, 2014, *Rapport sur l'investissement dans le monde 2014*, En ligne http://unctad.org/fr/pages/Publications/WorldInvestmentReports(1991-2009).aspx, consulté en janvier 2015

Colonna Fanny, 1987, *Savants paysans. Eléments d'histoire sociale sur l'Algérie rurale*, Alger : Editions OPU

Colonna Fanny, 1975, *Instituteurs algériens. 1883-1939*, Paris/Alger : PFNSP/OPU

Coulon Alain., Ennafaâ Ridha et Paivandi Saeed, 2004, *Devenir enseignant du supérieur*. Paris : L'Harmattan

Coulon Alain, 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire* Paris : Editions PUF

Coulon Alain, 1975, *La Reforme de l'Enseignement Supérieur en Algérie. Etude Socio-Pédagogique*, Thèse de Doctorat de 3ème cycle en Sciences de l'Education, Université de Vincennes-Saint-Denis Paris VIII

Crahay Marcel, 2006, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars 2006, 97-110. En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF154-08.pdf , consulté le 24 octobre 2013

CREAD, 1987, « Restructuration et emploi dans l'industrie », *Revue algérienne du travail*, N°19, décembre 1987, 86-92

Croché Sarah, 2009, *Bologne confisqué. Constitution, autour de la Commission européenne, d'un acteur-réseau et d'un dispositif européen de l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat, sciences politiques et sociales et sciences de l'éducation, facultés universitaires catholiques de Mons, Belgique et Université Lumière-Lyon 2

Crosier et Parveva Teodora, 2014, *Le Processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*, Paris : IIPE-Unesco

Crozier Michel, 1963, *Le Phénomène bureaucratique*, Paris : Editions Seuil, Collection Points et Essais

Cusso Roser, 2006, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. Une réforme au-delà de Bologne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, 2006, p. 193-214

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

DFRV, 2012, *Actes du séminaire sur la mise en place d'un dispositif de formation au développement rural*, ITMAS Ain Témouchent du 11 au 13 Juin 2012

De Ketele Jean-Marie, 2010, « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », In *Revue française de pédagogie*, N°172, juillet-août-septembre 2010, 5-13

Demazière Didier, 2009, « Postface », *Formation emploi* [En ligne], 108 | octobre-décembre 2009, mis en ligne le 18 décembre 2009, URL : http://formationemploi.revues.org/2111, consulté le 07 juillet 2014

Demazière Didier, 2006, *Sociologie des chômeurs*, Paris : Editions La Découverte, collection « Repères »

Despréaux Denis, 2010, Aves-v*ous dit performance des universités ?*, Paris : Editions L'Harmattan, Questions contemporaines

Destanne de Bernis Gérard, 1971, « Le plan quadriennal de l'Algérie 1970-1973 », In *Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique;* Centre de recherches et d'études sur les sociétés méditerrannéenes (CRESM) (éds.), Paris, Editions du CNRS, 1971, pp. 195-230, Vol. 9 (1225 p.), Contient bibl., index., sigles. http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1970/Pages/AAN-1970-09_32.aspx, consulté le 30 octobre 2014

DGRSDT, 2015, *Les Outils, Astuces et réseaux sociaux de chercheurs pour une meilleure visibilité*, Alger : MESRS/DGRSDT

Djeflat Abdelkader, 1990, *Technologie et système éducatif en Algérie*, Alger/Paris : Coédition Unesco-Cread-Médina

Djekoun Abdelhamid, 2014, « Bilan de la mise en place du LMD en Algérie (2004/2014) : internationalisation et modernisation », In *3ème Conférence Algéro-Française de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : de la coopération bilatérale à l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Alger 20-21 janvier 2014

Djekoun Abdelhamid, 2013, « Suivi et évaluation des thèses », *1ère édition des doctoriales de l'UC 1*, Université Constantine 1, du 2 au 7 mars 2013

Djekoun Abdelhamid, 2012, « Démarche Assurance Qualité et Gouvernance des universités Algériennes. Pour une stratégie de l'Enseignement supérieur à l'horizon 2030 », In *2ème Conférence Régionale des Présidents et Recteurs d'Universités Maghrébines*, Université de Carthage, Tunisie, 10 et 11 décembre 2012

Djekoun Abdelhamid, 2007, *La réforme LMD en Algérie. État des lieux et perspectives*, document ronéotypé, Université de Constantine

Drèze Jacques et Debelle Jean, 1968, *Conceptions de l'université*, Paris : Éditions universitaires

Dubar Claude, 2001, « Entre éducation et travail : les acteurs de l'insertion », n° 7/2001/1 *Éducation et Sociétés*, 23-36

Dubar Claude, 1994, « Emploi-Formation », In Champy Philippe et al., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan/Université, 379-384

Duchesne Sophie et Haegel Florence, 2005, *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*, Armand Colin, Paris

Duhamel Christian et Limon André, 2003, *Rapport de mission en Algérie, 14-21 décembre 2002*, Document ronéotypé, 30 pages

El Kenz Ali, 1991, « Emploi : une crise structurelle, des palliatifs insuffisants », In Lacoste Camille et Yves, *L'état du Maghreb*, Paris : La Découverte, 489-490

El Kenz Ali, 1989, *Au fil de la crise. 4 études sur l'Algérie et le monde arabe*, Alger : Editions Bouchène

Endrizzi, Laure, 2014, *La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n°93, juin. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=93&lang=fr, consulté en décembre 2015

Endrizzi Laure, 2011, *Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique*. Dossier d'actualité Veille et analyses, n°64, septembre, En ligne : http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=64&lang=fr , consulté en mai 2015

ENQA, 2005, *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). En ligne : <http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso>., consulté en mai 2015

ENSET, 2012, *Rapport d'autoévaluation relatif au domaine formation du référentiel et au département de physique-chimie au titre de l'année universitaire 2011-2012*, http://www.enset-oran.dz/IMG/file/Assurance%20Qualit%C3%A9/Rapport_AE_ENSET%20Oran.pdf, Oran juillet 2012, consulté le 6 juin 2013

ETF, 2012, *L'employabilité dans la région méditerranéenne*, Département Communication de l`ETF-Fondation européenne pour la formation, www.etf.europa.eu, consulté le 10/7/2014

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

Eurydice, 2008, *La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe. Politiques, structures, financement et personnel académique*, CCE, Direction générale de l'éducation et de la culture, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091FR.pdf, consulté le 29 août 2012

Eyraud Corine, 2013, *Le capitalisme au cœur de l'Etat. Comptabilité privée et action publique*, Bellecombe-en Bauges : Editions du Croquant

Fallery Bernard et Rodhain Florence, 2007, Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique, In *XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, Montréal : Canada (2007)

Fallon Catherine et Leclerc Bruno, 2014, *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu*, Louvain-la-Neuve : Editions Académia/L'Harmattan

Fardeheb A., 2000, « Economie : le difficile passage à l'économie de marché », In Remaoun Hassan (Coordination), *L'Algérie. Histoire, société et culture*, Alger : Casbah Editions, 119-140

Fave-Bonnet Marie-Françoise et Etienne Richard (Dir.), 2012, « Quelle pédagogie dans le supérieur ? », In *Cahiers pédagogiques*, Hors-série N°25, avril 2012

Fave-Bonnet Marie-Françoise, 2010, « L'université à l'heure de Bologne : bilan d'une décennie », *Grande-Europe* n° 25, octobre 2010 – La Documentation française - DILA

Fave-Bonnet Marie-Françoise, 2007, Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la "traduction" française de "quality assurance", In RESUP, *Les Universités et leurs marchés*, Fevrier 2007, Sciences Po Paris, France. http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/conferenceinternationaleparis2007/Actes/Actesparis200.<hal-00339083>

Fave-Bonnet Marie-Françoise, 1996, « La pédagogie universitaire : une grande absente à l'université », In *Sciences Humaines*, Hors-série N°12, Février-mars 1996

Ferfera Yacine et Tefiani Malika (Eds), 2002, *Formation pédagogique et pratiques d'enseignement dans le supérieur*, Alger : Editions CREAD

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*, Alger : Editions CREAD

Fialaire Jacques, 1995, « Université », In Champy Philippe et Etévé Christiane, 1995, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Editions Nathan, collection Université

FLN, 1986, *La Charte nationale*, Alger : Imprimerie officielle

FMI, 2014, *Perspectives de l'économie mondiale. La reprise s'affermit, mais reste inégale*, Etudes économiques et sociales du FMI, avril 2014, [en ligne] www.imf.org/external/french/pubs/ft/weo/2014/01/pdf/textf.pdf, consulté le 20 octobre 2014

Fuchs Vincent, 2010, *Dictionnaire de l'emploi, de l'insertion et de la formation*, Lyon : Editions Chroniques sociales

Gaillard Jacques et Gaillard Anne-Marie, 2006, « Les laboratoires de recherche marocains, caractéristiques, fonctionnement et production », in Hocine Khelfaoui, *Intégration de la science au développement. Expériences maghrébines*, Paris : Editions Publisud, 124-166

Gallissot René, 1986, « Les limites de la culture nationale : enjeux culturels et avènement étatique au Maghreb », *AAN*, CRESM/CNRS, 1986, 47-56, en ligne http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1984/Pages/AAN-1984-23_41.aspx, consulté le 21 janvier 2015

Gallissot René, 1978, *L'économie de l'Afrique du Nord*, Paris : Editions PUF, collection « Que sais-je ? », 4ème édition

Garcia Sandrine, 2008, L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ?, *Genèses* 2008/1, N° 70, p. 66-87

Garry Raymond-Philippe, Karsenti Thierry et Benziane Abdelbaki, 2008, *Former les enseignants du XXIème dans toute la francophonie, à travers quatre thèmes : le français, vecteur d'interculturalité ; un Master francophone de formation des enseignants ; les TIC, outils de complémentarité pour la formation initiale et continue ; la formation des maîtres et l'éducation pour tous*, RIFEFF/AUF, www.rifeff.org, consulté le 17/8/2013

Gayraud Laure et al., 2011, « Université : les défis de la professionnalisation », *nef* N°46, Céreq, mai 2011

Gayraud Laure et al., 2009, « Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? », *Net.Doc*.59, décembre 2009, Cereq, http://www.cereq.fr/cereq/netdoc59.pdf, consulté le 7 juillet 2014

Gazier Bernard, 1989, « L'envers du plein emploi. Eléments d'analyse épistémologique des normes d'employabilité », In *Economies et Sociétés*, N°12, 1989, 135-156.

Geisser Vincent (dir.), 2000, *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs. Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris : CNRS Editions

Ghalamallah Mohamed (Dir.), 2011, *L'université algérienne et sa gouvernance*, Alger : Editions du CREAD

Ghalamallah Mohamed (Dir.), 2006, « Etude sur l'université algérienne », *Cahiers du CREAD*, N°77/2006

Ghouati Ahmed, 2015, « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », In *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales***,** N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38

Ghouati Ahmed 2014c, « L'Etat contre l'Université ? Une comparaison critique de deux réformes de l'enseignement supérieur en Algérie », Communication au colloque international *Les sciences sociales européennes face à la globalisation de l'éducation et de la formation : vers un nouveau cadre réflexif et critique ?*, 17 au 19 novembre 2014, Université de Picardie Jules Verne (Amiens)

Ghouati Ahmed, 2014b, « Réforme de l'enseignement supérieur et insertion des diplômés. Le cas de l'Algérie », Communication au séminaire international RHUI *« **Dynamiques Universitaires pour une société de la Connaissance : aspects interculturels** »*, du 25 au 27 septembre 2014, Université Paris 8.

Ghouati Ahmed, 2014a, « Systems of Higher Education and Research in the Maghreb region », In Joshi K. M. et Paivandi Saeed (eds), *Higher Education Across Nations*, Editions B.R.Publishing Corporation, Delhi, India, 112-174

Ghouati Ahmed, 2013b, « Quelle conception des compétences et de la professionnalisation dans la réforme LMD en Algérie ? », Communication au séminaire *Expertises internationales et réformes de la formation professionnelle au Maghreb*, LEST-CNRS et IREMAM, 11 et 12 avril 2013, Maison Méditerranéenne des Sciences de l'Homme, Aix en Provence

Ghouati Ahmed, 2013a, « 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 et IREMAM, 9 et 10 décembre, Direction de la Formation Professionnelle, Rabat, Maroc

Ghouati Ahmed, 2012c, « Environnement et éducation : analyse d'une stratégie d'introduction d'une éducation à l'environnement en Algérie », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Volume 12 Numéro 2 | septembre 2012. URL : http://vertigo.revues.org/12613 ; DOI : 10.4000/vertigo.12613

Ghouati Ahmed, 2012b, « La dépossession. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* [En ligne], 131 | juin 2012, mis en ligne le 05 juillet 2012, consulté le 01 août 2013. URL : http://remmm.revues.org/7608

Ghouati Ahmed**,** 2012a, « Quel bilan de la réforme LMD au Maroc et en Algérie ? Eléments pour un débat sur l'Université », Communication au séminaire international « *Repenser l'Université* », Université d'Oran Es Senia, Département de Sociologie, IGMO, 26-27 mai 2012, Oran (Algérie).

Ghouati Ahmed, 2011b, « *Diversité et grandes écoles en France. Le cas de Sciences Po* », UFR LACC, Publication en ligne, http://www.lacc.univ-bpclermont.fr/article169.html, Consulté en février 2012

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

Ghouati, Ahmed, 2010b, « L'enseignement supérieur au Maroc : de l'autonomie à la dépendance ? », in *Journal of Higher Education in Africa*, *JHEA/RESA* Vol. 8, No. 1, 2010, pp. 23–47

Ghouati Ahmed, 2010a, « Langue maternelle et créativité. Une hypothèse sur un double drame katébien », Communication au colloque international *Kateb Yacine, le migrant*, Université Blaise-Pascal, MSH Clermont-Ferrand, 27, 28-29 avril 2010

Ghouati Ahmed, 2009d, « Entre nation et tribus : diversité culturelle et linguistique en Algérie », In Cohen James et al. (eds.), *Citoyenneté, diversité*, Presses Universitaires Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand, pp 283-304

Ghouati Ahmed, 2009c, « Globalisation d'une politique éducative au sud de la méditerranée. Le processus de Bologne au Maghreb », communication au colloque international *Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence*, du 11 au 13 mai 2009, Université de Paris 8

Ghouati Ahmed, 2009b, *Ecole et imaginaire dans l'Algérie coloniale. Parcours et témoignages*, Paris : Editions L'Harmattan/Collection Europe-Maghreb

Ghouati Ahmed, 2009a, « Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique », *JHEA/RESA* Vol. 7, Nos. 1&2, 2009, pp. 61–77

Ghouati Ahmed, 2007, « Education environnementale en Algérie ». (*financeur du projet* : Ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement, CNFE-Alger. Rapport de recherche remis en mai 2007 (avec la collaboration de A. Kadri).

Ghouati Ahmed, 2006b, « Globalisation, université et recherche au Maghreb », in H. Khelfaoui, *Intégration de la science au développement. Expériences maghrébines*, Paris : Éditions Publisud, 201-227

Ghouati Ahmed et al., 2006a, « Enseignants et instituteurs en Algérie. 1945-1965 » : Etude historique et sociologique. *Financeur du projet* : Unsa-Education, IRES et CHA, Paris. Rapport de recherche remis en décembre 2006 (avec la collaboration de A. Kadri).

Ghouati Ahmed, 2005, « TICE et formation à distance en Algérie : le cas de l'Université virtuelle », In *Les Cahiers du CREAD*, N°71, pp. 101-116.

Ghouati Ahmed, 2002b, « Une étoile dans tous mes rêves : récit d'implications et d'exil », *Algérie Littérature/Action*, N°57-58, janvier-février 2002, Alger/Paris

Ghouati Ahmed, 2002a, « Une application de la pédagogie du projet dans l'enseignement supérieur : l'exemple du projet industriel en école d'ingénieurs », in Ferfera Y. et Tefiani M. (Eds), *Formation pédagogique et pratiques d'enseignement dans le supérieur*, Editions CREAD, N°59/60, pp. 203-213

Ghouati Ahmed, 1999, *Multiculturalisme et éducation*. *Pour une école fondamentale polyculturelle*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion/Anrt

Ghouati Ahmed, 1996, « Algérie : l'illusion moderniste du système éducatif », In *Afrique-Education***,** N° 21, Paris.

Ghouati Ahmed, 1992, « L'illettrisme : quelle(s) stratégie(s) pour la formation ? », In *Actions sociales en Auvergne*, N°12-13, Clermont-Ferrand : EPSI

Ghouati Ahmed, 1987, *L'expression des salariés en situation de travail. Le cas des salariés d'Imphy SA, Usinor-Sacilor*, Rapport de fin d'études de DESS psychosociologie appliquée à la formation, Université Blaise-Pascal-Clermont II, juin 1987

Gibbons Michael et al., 1994, *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London : Sage Publicalions

Giret Jean-Francois, 2015, « Les mesures de la relation formation-emploi », *Revue française de pédagogie*, N°192 | juillet-août-septembre 2015, 23-36

Giret Jean-Francois, Guégnard Christine, Paul Jean-Jacques, 2009, *Insertions et valeurs des diplômés du supérieur en Europe*, 4ème Rencontres Jeunes & Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée "**Les jeunes, l'Europe, la Méditerranée : territoires, identités, politiques"**, Mar 2009, Forli, Italy. <halshs-00396604>

Giret Jean-François et Lopez Alberto, 2005, « Introduction générale », In Giret Jean-François et al. (Dir.), 2005, *Des formations pour quels emplois ?* Paris : Editions La Découverte, 12-21

Giret Jean-François et Lopez Alberto (Dir.), 2005, *Des formations pour quels emplois ?*, Paris : Editions La Découverte

Glasman Dominique et Kremer Jean, 1978, *Essai sur l'Université et les cadres en Algérie. Une technocratie sans technologie ?* Paris : Editions du CNRS/Cahiers du CRESM

Glasman Dominique, 1974, *Introduction à une étude sur les instituts de technologie en Algérie*. Thèse de Doctorat de 3ème cycle, Economie du développement, UER d'Economie, Université des Sciences Sociales de Grenoble

Gori Roland et Del Vogo Marie-José, 2009, L'idéologie de l'évaluation : un nouveau dispositif de servitude volontaire ?, *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 2, N°8, 11-26

Grandguillaume Gilbert, 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris : Editions Maisonneuve et Larose

Guerid Djamel, 2007, *L'exception algérienne*, Alger : Casbah Editions

Haddab Mustapha, 1980, « Les structures de l'enseignement supérieur gradué. Débats et propositions », In *L'Université*, N°13, avril-mai-juin 1980, MESRS, Alger

Hamouda Nacer-Eddine, 2011, *Arab youth unemployment. The case of Algeria*, PPS, CREAD

Harbi Mohamed, 2000, « L'implosion du FLN (été 1962) », In Meynier Gilbert (dir.), *L'Algérie contemporaine. Bilan et solutions pour sortir de la crise*, Paris : Edtions L'Harmattan/Cahiers de Confluences/Le Forum IRTS de Lorraine

Harfi Mohamed, 2005, *Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020. Enjeux de la mobilité et de l'attractivité de la France*, Commissariat général du plan, Paris, http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20051001/695038_saraswati-rapport28092005.pdf , consulté le 14 juillet 2014

Harzallah Abdelkrim et Baddari Kamel, 2007, *Comprendre et pratiquer le LMD*, Alger : Editions OPU

Henni Ahmed, 1993, *Le cheikh et le patron. Usages de la modernité dans la reproduction de la tradition*, Alger : Editions OPU

Haug Guy, 2001, « L'employabilité en Europe, dimension clé du processus de convergence vers un espace européen », In *Politiques d'éducation et de formation*, N° 2, 2001, 11-26.

Henry Jean-Robert et Vatin Jean-Claude (Dir.), 2012, *Le temps de la coopération. Sciences sociales et décolonisation au Maghreb*, Paris : Editions Kartahala/IREMAM

Isli Mohamed Rezki, 2014, « Une expérience de travail avec des experts français entre 1965 et 1975 en Algérie », In Benguerna Mohamed et al. (Dir.), *Ingénieurs en Algérie dans les années 60 : une génération de la coopération*, Paris : Editions Karthala, 47-52

Jaramillo d'Adriana Mélonio Thomas, 2011, *Enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : Atteindre la viabilité financière tout en visant l'excellence*, CMI Marseille, AFD, Banque mondiale, août 2011

Kadri Aissa et Ghouati Ahmed, 2006, *Enseignants et instituteurs en Algérie Les luttes enseignantes dans la décolonisation 1945 – 1965*, Rapport de recherche, Paris: Institut Maghreb Europe (Université Paris VIII) /UNSA-Education mai 2006

Kadri Aissa, 2000, « La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie », In Geisser Vincent (Dir.), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs. Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris : CNRS Editions, 33-55

Kadri Aissa, 1999, « Intellectuels algériens : aux fondements de la division », In Kadri A. (dir .), *Parcours d'intellectuels maghrébins*, Editions Karthala/IME, Paris, 61-98

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

Khelfaoui Hocine, 2000, *Les ingénieurs dans le système éducatif. L'aventure des instituts technologiques algériens*, Paris : Editions PUBLISUD

Kleiche Mina, 2006, « Du ressentiment au désenchantement. Analyse du parcours d'insertion sociale et professionnelle de docteurs universitaires au Maroc », Dans Gérard Etienne (Dir.), *Savoirs, insertion et globalisation. Vu du Maghreb*, Publisud, Paris, pp 109-136

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, Paris : UNESCO, mars-juin 1972

Labidi Djamel, 1992, *Science et pouvoir en Algérie*, Volumes 1 et 2, Alger : Editions OPU

Lacave Mathieu, Dani Soheir et Bouffet Agathe, 2013, *Evaluation du « Partenariat Hubert Curien TASSILI. PHC Tassili, programme de collaboration scientifique entre la France et l'Algérie*, Technopolis ITD 18 décembre 2013, www.technopolis-group.com, consulté en décembre 2014

Lahlou Mehdi, 1991, « Chômage et sous-emploi : un phénomène de très grave ampleur », In Lacoste Camille et Yves, *L'état du Maghreb*, Paris : La Découverte, 484-488

Landry Maurice, 1983, « Qu'est-ce qu'un problème? », INFOR, volume 21, N°1, février 1983, 31-45

Landsheere (de) Viviane, 1992, *L'éducation et la formation*, Paris : Editions PUF

Langevin Louise et Bruneau Monik, 2000, *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

Leclercq Dieudonné (Dir.), 1998, *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont : Mardaga éditeur

Leclercq Emmanuelle, 2012, « Les compétences comme enjeux de la construction des parcours étudiants », In Quenson Emmanuel et Coursaget Solène (dir), 2012, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse : Editions Octarès, 119-132

Le Gall Brice et Soulié Charles, 2007, « Massification, professionnalisation, réforme du gouvernement des universités et actualisation du conflit des facultés », In Charle Christophe et Soulié Charles (Dir.), 2007, *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris : Editions Syllepse, 173-208

Lemistre Philippe, 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), 61-72

Lemistre Philippe, 2012, « L'insertion des diplômés de licence : du parcours d'études au premier emploi », *Net.Doc*.91, avril 2012, Céreq

Lepri Charlotte, 2008, « Education aux Etats-Unis. Sortir des idées reçues », *VRS*, N°375, octobre-novembre 2008

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

Ledrut Raymond, 1966, *Sociologie du chômage*, Paris : Editions PUF

Little Brenda et Lebeau Yann, 2005, « Les restructurations de la formation supérieure en Grande-Bretagne : réponse aux besoins des employeurs ou régulation de l'accès à l'enseignement supérieur ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 4 | 2005, consulté le 14 août 2014. URL : http://cres.revues.org/1256

Loiola Francisco A. et Romainville Marc, 2008, « La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? », In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 3, 2008, p. 529-535

Lorenz Chris, 2007, « L'économie de la connaissance, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne », In Charle Christophe et Soulié Charles (Dir.), 2007, *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris : Editions Syllepse, 33-52

Loubère Lucie et Ratinaud Pierre, 2013, *Documentation IRaMuTeQ*, 0.6 alpha 3, version 0.1, [En ligne], http://www.iramuteq.org/news, consulté le 01/09/2014

L'Université, 1983, « Vingt ans d'enseignement et de recherche scientifique », Numéro spécial, octobre-novembre 1983, Revue périodique du MESRS, Alger

L'Université, 1980, « La post-graduation. Le problème de la formation des formateurs », N°13, avril-mai-juin 1980, Revue périodique du MESRS, Alger

Mahiou Ahmed, 2012, « La réforme de l'enseignement supérieur en Algérie. Libres propos d'un acteur », In Henry Jean-Robert et Vatin Jean-Claude (Dir.), *Le temps de la coopération. Sciences sociales et décolonisation au Maghreb*, Paris : Karthala/IREMAM, 297-320

Maillard Dominique et al., 2004, « Les licences professionnelles. Quelles acceptations de la « professionnalisation » à l'Université ? », *Relief.5*, Céreq, juin 2004

Maillard Fabienne (Dir.), 2012, *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*, Rennes : PUR, Collection « Des sociétés »

Maillard Fabienne, 2011, « Une promesse intenable : la professionnalisation de l'université comme réponse aux besoins des individus et des entreprises », In Quenson Emmanuel et Coursaget Solène (dir), 2012, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse : Editions Octarès, p 48-60

Maïri Liès, 1994, *Faut-il fermer l'université ?*, Alger : Editions ENAL

Martinez Luiz, 1998, *La guerre civile en Algérie 1990-1998*, Editions Karthala, Paris

Mazouni Abdallah, 1969, *Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb*, Paris : Editions Maspéro, Collection Domaine maghrébin

Mazzella Sylvie (Dir.), 2009, *La Mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, Paris : IRMC/Editions Karthala

Mazzella Sylvie (Dir), 2008, *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale*, Tunis/Paris : Editions IRMC/Maisonneuve et Larose

Mebtoul Mohamed, 2014, *Informations sur la licence professionnelle* [E-mail]. Message à Ghouati Ahmed, 5/11/2014, Communication personnelle

Melia Jean, 1950, *L'épopée intellectuelle de l'Algérie, histoire de l'université d'Alger*, Alger : Maison des livres

MEN, 2006, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, projet PARE, Unesco-ONPS, Paris-Alger

MEN, 2005, *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Unesco-ONPS, Paris-Alger

MESRS, 2014, *The Tempus program in Algeria 2002-2013. Le programme Tempus en Algérie 2002-2013*, National Tempus Office Algeria, http://services.mesrs.dz/Tempus/index%20entree.htm, consulté le 30/7/2014

MESRS, 2004, *Réforme des enseignements supérieurs*, Alger, www.mesrs.dz, consultée en juin 2007

MESRS, 2010, *Réunion d'évaluation du secteur de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique par le Président de la République*, www.mesrs.dz, consulté en juillet 2011

MESRS, 2012, *L'enseignement supérieur en Algérie. 50 années au service du développement : 1962-2012*, https://www.mesrs.dz/documents/12221/189730/50-fr.pdf/e6776c03-a0f2-486a-8cd9-bf956b721b4b, consulté le 21/6/2013

MESRS, 2011a, *Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD,* MESRS 2011, Alger, en ligne : http://www.mesr.edu.dz, juin 2011

MESRS, 2011b, *Annuaire statistique*, N°40, Alger, Année universitaire 2010-2011

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

MESRS, 2006, *Quelques agrégats sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique*, MESRS, février 2006, Alger

MESRS, 2003, *Dossier réformes des enseignements supérieurs. Nouvelle architecture des formations basée sur le dispositif Licence/Master/Doctorat*, Alger, décembre 2003, www.mesrs.dz, consulté en décembre 2006

MESRS, 1986, *Annuaire statistique*, N°15, Alger, Année universitaire 1985-1986

MESRS, 1983, *Annuaire statistique*, N°12, Alger, Année universitaire 1982-1983

MESRS, 1982, *L'Université en chiffres*, MESRS, direction générale de la planification et des statistiques, Alger, juillet 1982

MESRS, 1978, *L'Enseignement Supérieur et la recherche scientifique,. Problèmes actuels et perspectives d'avenir,* brochure du MESRS, avril 1978, Alger

MESRS, 1972, *Bulletin statistique du* MESRS, N°1, juin 1972, Alger

MESRS, 1971, *La Refonte de l'Enseignement Supérieur. Principes et régime des études des nouveaux diplômes universitaires,* Alger : Imprimerie officielle, 23 juillet 1971

MIPI, 2011, « Rapport sur le développement local. 51 mesures sur le développement économique local », *Série Politique Economique et développement*, N°2, octobre-novembre 2011, en ligne http://www.mipi.dz/?Developpement-local, consulté le 30 octobre 2014

MTESS, 2014, « Formation et Accompagnement à l'Entrepreneuriat des Jeunes Diplômés en Algérie », en ligne : https://www.unitar.org/ksi/fr/le-programme-ibtikari, consulté le 12/01/2015

MTESS, 2013, *Bilan de la mise en œuvre de l'instruction n°1 du 11 mars 2013*, document sous format Word, en ligne : http://www.mtess.gov.dz/mtss_fr_N/emploi_13.htm, consulté le 29 octobre 2013

MTESS, 2008, *Objectifs et axes pour la promotion de l'emploi et la lutte contre le chômage*, données sur l'emploi, en ligne : http://www.mtess.gov.dz/mtss_fr_N/emploi_08.htm, consulté le 29 octobre 2013

Mohamed-Méziane Mouloud, 2011, *L'emploi des jeunes en Algérie. Evaluation des dispositifs publics d'emploi mis en place*, Fondation FES/Projet Cercles d'Analyses Politiques, décembre 2011, collaboration H. Labdelaoui

Mouffok Houari, 1999, *Parcours d'un étudiant algérien : de l'UGEMA à l'UNEA*, Alger : Editions Bouchène

Musette Mohamed Saib, 2014, *Les politiques de l'emploi et les programmes actifs du marché du travail en Algérie*, Fondation européenne pour la formation, ETF, https://www.academia.edu/8163265/Politiques_de_lEmploi_en_Algerie_version_francaise_, consulté le 2/9/2014

Musette Mohamed Saib, 2013, « Le marché du travail en Algérie: une vision nouvelle ? », FCE - *Journées de l'entreprise algérienne : Emploi, Formation et Employabilité*, 29 Octobre - Alger

Musette Mohamed Saib, 2011, *Employability in Algeria: background paper*, Version non révisée, Banque mondiale, Alger, 2011.

Musette Mohamed Saib et Hammouda Nacer Eddine, 2006, *La question de l'emploi au Maghreb central*, Volume 3, Alger : Editions CREAD

Musette Mohamed Saib, 2006, « Le marché du travail au Maghreb central », in Musette M.S. et Hammouda N.E, *La question de l'emploi au Maghreb central*, Volume 3, Alger : Editions CREAD, 2006, 21-61

Musette Mohamed Saib et Hammouda Nacer Eddine., 1999, « Evaluation des effets du PAS sur le marché du travail en Algérie », *Les cahiers du CREAD*, N°46, 1998-1999, 161-176

Musselin Christine, 2001, *La longue marche des universités françaises*, Paris : Editions PUF

Musselin Christine, 2009, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS* 1/ 2009 (n° 33), p. 69-91, URL : www.cairn.info/revue-du-mauss-2009-1-page-69.htm. DOI : 10.3917/rdm.033.0069

Normand Romuald, 2006, « L'université gouvernée par les normes », In Lamarche Thomas, *Capitalisme et éducation*, Paris : Editions Syllepse/Nouveaux Regards, 97-108

OCDE, 2014, « Titulaires de doctorats : qui sont-ils et que deviennent-ils après l'obtention de leur diplôme ? », In *Indicateurs de l'éducation à la loupe*, octobre 2014

OCDE, 2012, *Emploi des jeunes : cinq défis pour l'Afrique du Nord.* Document pour la conférence régionale : *Promouvoir l'emploi des jeunes en Afrique du Nord*, Tunis, 16 Juillet 2012, OCDE, BAFD, CEA, CCE, PNUD, http://www.oecd.org/fr/dev/emoa/Document%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence.pdf, consulté le 20 septembre 2013

OCDE, 2007, *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local*, Paris : OCDE, [en ligne] http://www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/enseignementsuperieuretregionsconcurrencemondialeengagementlocal.htm, consulté le 5 septembre 2015

OCDE, 1996, *L'économie fondée sur le savoir*, OCDE, OCDE/GD(96)102, Paris, 1999, en ligne : http://www.oecd.org/fr/sti/sci-tech/1913029.pdf, consulté en décembre 2014

OCDE, 1999b, L'économie mondiale de demain. *Vers un essor durable ?*, Paris : Les Editions de l'OCDE

OCDE, 1999a, *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, IMHE, Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, Paris : Les Editions de l'OCDE

OIT, 2000, *Rapport de la Commission de mise en valeur des ressources humaines*, Résolution, 88e session, Genève, 30 mai - 15 juin 2000

OIT, 2012c, *Rapport sur le travail dans le monde 2012: De meilleurs emplois pour une économie meilleure, OIT et Institut International d'Etudes Sociales*, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_179510.pdf, consulté le 20 septembre 2013

ONS, 2014, *Activité, emploi et chômage en avril 2014*, Collection statistiques, N°671, en ligne http://www.ons.dz/-EMPLOI-ET-CHOMAGE-au-Quatrieme,56-.html, consulté le 20 octobre 2014

ONS, 2013, *Activité, emploi et chômage au 4ème trimestre* 2013, Collection statistiques, N°653, **http://ons.dz/**

ONS, 2012a, « Enquête Emploi auprès des Ménages 2011 », In *Collections Statistiques* N° 173, Série S : Statistiques Sociales, http://www.ons.dz/IMG/pdf/PUBLICATION_EMPLOI2011.pdf, consulté le 2/9/2013

ONS, 2012b, *Démographie algérienne* 2012, Alger, http://www.ons.dz/IMG/demographiealgerienne2012.pdf, consulté le 2/9/2013

ONS 2011, *Le premier recensement économique*, Collections statistiques, Série E : Statistiques Economiques N°172, http://www.ons.dz/IMG/pdf/Resultats_definitifs_phase_I_RE2011.pdf, consulté le 20/6/2012

ONS 2007, *Emploi et chômage (au quatrième trimestre 2007)*, en ligne http://www.ons.dz/EMPLOI-ET-CHOMAGE-2007.html, consulté le 20 octobre 2014

Paivandi Saeed, 2015, *Apprendre à l'université*, Louvain-la-neuve : Editions De Boeck Supérieur, Collection Pédagogies en développement

Paivandi Saeed , 2011, « La professionnalisation de l'Université française : la perspective étudiante », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 3 | 2011, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 02 novembre 2014. URL : http://cres.revues.org/168

Paivandi Saeed, 2010, « L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université », In *Revue française de pédagogie*, n° 172, 29-42.

Paradeise Catherine, 2003, « Comprendre les professions : l'apport de la sociologie », In *Sciences Humaines*, 139, 26-29

Passeron Jean-Claude, 1966, « Conservatisme et novation à l'université », In Antoine Gérald et Passeron Jean-Claude (Dir.), 1966, *La réforme de l'Université*, Paris : Calmann-Lévy, 143-279

Paul Jean-Jacques et Murdoch Jake, 2001, « L'enseignement supérieur européen au regard de la préparation professionnelle de ses étudiants », In *Politiques d'Education et de Formation*, AFEC, 2001-2, 49-62

Poteaux Nicole, 2013, « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 4 | 2013, consulté le 31 mai 2015. URL : http://dms.revues.org/403

Premier Ministre, 2012, *Bilan des réalisations économiques et sociales de l'année 2011*, Alger, Portail du premier Ministre, http://www.premier-ministre.gov.dz/media/PDF/bilan2011.pdf, consulté en novembre 2014

Quenson Emmanuel et Coursaget Solène (Dir), 2012, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse : Editions Octarès

Quenson Emmanuel, 2012, *Une socio-histoire des relations formation-emploi*. Paris : Editions l'Harmattan, « Histoire sociologie »

Rege Colet Nicole et Berthiaume Denis (Dir). (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 2 : se développer au titre d'enseignant du supérieur. Berne : Peter Lang.

Rege-Colet Nicole et Romainville Marc, 2006, *La pratique enseignante en mutation à l'université,* Bruxelles : De Boeck

Regnier Jacques, 1987, « L'expression des salariés », in Lévy-Leboyer Claude et Spérandio Jean-Claude (dir), *Traité de psychologie du travail*, Paris : Editions PUF, 435-454

Remili Abderahmane, 1974, « Algérie : les instituts de technologie », *Perspectives*, Vol. IV N° 4 Hiver 1974, 555-562

Renault Alain, 2008, *Quel avenir pour nos universités ? Essai de politique universitaire*, Boulogne : Timée-Editions

Renault Alain, 1995, *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, 1995, Paris : Editions Calmann-Lévy

Rogiers Xavier, 2006, « Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications : opportunités, enjeux et dérives », Conférence introductive du colloque « *La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur* », organisé par la Ministre Simonet le 17 octobre 2006, http://www.bief.be/docs/divers/qualifications_070110.pdf, consulté le 17 octobre 2013

Romainville Marc, 2004, « Esquisse d'une didactique universitaire », In *Revue francophone de gestion*, N° spécial Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion, La Sorbonne, CIDEGEF, 2004, 5-24

Rose José, 2014, *Mission insertion : Un défi pour les universités*, Rennes : Editions PUR

Rose José, 2012, « Penser les diplômes au regard de la vie professionnelle : une nécessité, une gageure ou une opportunité ? », In Maillard Fabienne (Dir.), *Former, certifier et insérer : Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*, Rennes : Editions PUR, pp 77-94

Rose José, 2008, « La professionnalisation des études supérieures Tendances, acteurs et formes concrètes », *Relief*, N° 25, 45-58, Céreq

Rose José, 1996, « L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail », *Sociologie du travail*, N°1, 63-79

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*, Paris : Editions Publisud, 143-159

Samraoui Farrah et al., 2012, « Retour d'une première expérience de tutorat à l'université algérienne : évaluation et recommandations », *Synergies Algérie*, N° 17 - 2012 pp. 191-198

Sebbagh Djamel, 2011, « L'Université algérienne, entre réformes et ajustements », Communication au colloque international *La Gouvernance Universitaire*, Université d'Oran, LAREEM Oran, 3 et 4 Décembre 2011

Schnetzler Jacques, 1981, *Le développement algérien*, Paris : Editions Masson, collection Géographie

Semri Ahmed, 2009, « Réforme du système éducatif algérien : À propos de l'articulation entre l'enseignement secondaire et le système LMD de l'enseignement supérieur en mathématiques », *EMF 2009 – Groupe de travail 7***,** Département de Recherche Opérationnelle USTHB, Alger

Singaravélou Pierre, 2009, « « L'enseignement supérieur colonial ». Un état des lieux », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 122 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : http:// histoire-education.revues.org/1942 ; DOI : 10.4000/histoire-education.1942

Souiah Farida, « L'Algérie made by China », *Méditerranée* [En ligne], 116 | 2011, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 06 septembre 2015. URL : http://mediterranee.revues.org/5468

Souriau Christiane, 1978, « A propos de la 1ère conférence nationale de l'arabisation à Alger (14-17 mai 1975). La politique algérienne de l'arabisation », *AAN*, CRESM/CNRS, 1978, 363-401, en ligne : http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1975/Pages/AAN-1975-14_04.aspx, consulté le 23/1/2015

Stora Benjamin, 1995, *L'Algérie en 1995. La guerre, l'histoire, la politique*, Paris : Editions Michalon

Talahite Fatiha, 2010, *Réformes et transformations économiques en Algérie*, Habilitation à Diriger des Recherches, Paris : Université Paris-Nord - Paris XIII, 2010.

Taleb Ibrahimi Ahmed, 1981, *De la décolonisation à la révolution culturelle (1962-1972)*, Alger : Editions SNED

Tanguy Lucie, 2008, « La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – Un point de vue – », *Formation emploi* [En ligne], 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 10 décembre 2009, consulté le 15 mai 2015. URL : http://formationemploi.revues.org/57

Tanguy Lucie (Dir.), 1986a, *L'introuvable Relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris : La Documentation française

Tanguy Lucie, 1986b, « La question de la culture technique à l'école », In *Formation et Emploi*, Janvier-mars 1986, N°13, 35-42

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

Tefiani Malika, 2006, « La pratique des TICE dans les l'enseignement supérieur. L'exemple des établissements de la wilaya d'Alger », *Les Cahiers du CREAD*, N°77/2006, 97-111

Tengour Habib, 2015, *Témoignage sur la mise en place de la RES*, [Courriel]. Message à Ghouati Ahmed. 11/01/2015. Communication personnelle

Tengour Habib, 1995, « Le fourvoiement des élites », entretien, *Intersignes*, N°10, printemps 1995, 67-77

Toualbi-Thâlibi Nourredine (Dir), 2005, *La refonte de la pédagogie en Algérie*, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE, RADP/Bureau Unesco pour le Maghreb

Tourraine Alain, 1972, *Université et société aux Etats-Unis*, Paris : Editions du Seuil

Turin Yvonne, 1971, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles, médecines, religion, 1830-1880*, Paris : Maspéro

UABT, 2013, *Rapport B.L.E.U, Bureau de Liaison Entreprises Université***,** Tlemcen : Université de Tlemcen, 2013

UMBB, 2012, *Rapport d'auto-évaluation du département informatique*, Etude réalisée du 15 janvier au 15 juillet 2012 dans le cadre des activités du Projet AqiUmed, en ligne : *fs.univ-boumerdes.dz/.../rapport%20autoevaluation.pdf*, consulté le 22 juillet 2014

UMC, 2013, Statistiques finales de la rentrée 2010-1011, http://www.umc.edu.dz/vf/index.php/developpement-et-prospectives/statistique-universitaire/790-statistique-preliminaire-de-la-rentree-universitaire-2010-2011-, consulté en décembre 2012

UMC, 2012a, *Professionnalisation des formations et relations Université – Entreprises. Cas de l'Université Mentouri Constantine*, Université Mentouri de Constantine, http://www.umc.edu.dz/vf/index.php/luniversite-et-lentreprise/professionnalisation-des-formations, consulté en décembre 2012

UMC, 2012b, *Projet Tempus : AqiUmed. Rapport d'autoévaluation*, Constantine, Juillet 2012

UMC, 2009, *Professionnalisation des formations et relations Université-entreprise. Cas de l'Université Mentouri Constantine*, http://www.umc.edu.dz/vf/index.php/luniversite-et-lentreprise/professionnalisation-des-formations, consulté le 7 août 2013

UNESCO, 1998, *L'enseignement supérieur au XXIè siècle. Vision et actions*, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris 5-6 octobre 1998, http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602fo.pdf, consulté le 15/7/2014

USTO, 2013, *Rapport d'autoévaluation. Référentiel Tempus Aqiumed 2011*, Cellule Assurance Qualité, Oran, juin 2013

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*, Paris Editions Karthala, 289-301

Vernières Michel (Dir.), 1997, *L'insertion professionnelle, analyses et débats*, Paris : Editions Economica

Viaud Marie-Laure, 2015, *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*, Grenoble : Editions PUG

Vicens Jean, 2015, « Professionnalisation et marché du travail : formations supérieures », In Beduwé Catherine et Lemistre Philippe (coord.), 2015, « Quelle(s) évaluation(s) pour quelle(s) professionnalisation(s) à l'université », *Net.Doc* 131, Céreq, mars 2015, 19-29

Vinokur Annie, 2011, « Enseignement supérieur national et normalisation internationale : contraintes et choix stratégiques », In Bouzid Nabil, *L'Evaluation de la formation universitaire en Algérie à l'ère de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la mondialisation*, Constantine : Bahaeddine Editions, 17-36

Vinokur Annie, 2002, « Enseignement supérieur : un changement sans réforme ? », *Formation Emploi*, n° 79, juillet-septembre, 19-30

Waast Roland, 2006, « Savoir et société : un nouveau pacte à sceller », Dans Gérard Etienne (Dir.), *Savoirs, insertion et globalisation. Vu du Maghreb*, Paris : Editions Publisud, 373-403

Wittorski Richard, 2012, « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28-1 | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, URL : http://ripes.revues.org/580, consulté le 25 février 2013

Wittorski Richard, 2008a, « La professionnalisation », In *Savoirs* 2/2008 (n° 17), p. 9-9 URL : www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm. DOI : 10.3917/savo.017.0009, consulté le 4/7/2014

Wittorski Richard, 2008b, « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », In *Formation Emploi*, 2008 - N° 101, 105-117

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

Yefsah Abdelkader, 1992, « L'armée et le pouvoir en Algérie de 1962 à 1992 », In *REMMM*, N°65, 1992. pp. 77-95. doi : 10.3406/remmm.1992.1556, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remmm_0997-1327_1992_num_65_1_1556, consulté en septembre 2013

Zegrar Baroudi, 2012, « Approche par compétences et outils didactiques », In Bennaceur Benaouda (coord.), 2012, *L'approche par compétences. Situations-Problèmes et Apprentissage*, Les Cahiers du CRASC, Oran : Editions CRASC, 85-97

ANNEXES

Annexe 1 : Méthodologie de l'enquête de terrain et caractéristiques des établissements visités en 2013

Cette étude a été menée avec deux méthodes, l'une qualitative, au moyen de l'entretien semi-directif, l'autre quantitative, basée sur des données statistiques obtenues par différents moyens (humains, publications et sites Web des établissements visités et de différents ministères dont le MESRS, l'ONS, organisations internationales, etc.).

L'entretien semi-directif avec les enseignants-chercheurs et enseignants a été ouvert par la consigne suivante :

« ***Mon sujet de recherche porte sur la réforme de l'enseignement supérieur et son impact sur l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés. Pour commencer, comment la réforme dite LMD a été introduite dans votre institution, qui l'a introduite et quelles modifications (mutations) se sont produites dans votre université/établissement ?*** ».

Le reste des interventions a eu pour but d'encourager la personne interviewée à préciser, compléter et approfondir sa réponse. Il a été demandé également à l'interviewé de donner si possible des éléments quantitatifs (taux d'encadrement, nombre de formations académiques et professionnelles, etc.).

J'ai été amené à animer deux entretiens[161] de groupe, notamment à l'USTO et à l'Université de Oum El Bouaghi. Dans le premier cas, l'entretien avait duré quatre heures et je dois son organisation à Mme Rabia Azzemou (MC-B en économie) qui avait invité d'autres collègues concernés-es par la mise en place de la réforme LMD à l'USTO. Mais en cours d'entretien, sans que cela ne soit prévu, deux autres personnes avaient voulu se joindre au groupe. J'ai accepté cette demande (plutôt informelle) à partir du moment où la consigne de départ de l'entretien était respectée et que les témoignages supplémentaires s'inséraient dans une analyse générale de la mise en place de la réforme LMD dans cette université. A l'USTO, j'ai eu également l'opportunité de participer à une réunion de la cellule qualité, sur proposition d'un membre de la cellule et avec l'accord de son responsable.

Dans le second cas, son organisation revient à M. Nabil Bouzid (Pr en Sciences sociales) qui avait réuni cinq doctorants ainsi que des membres du département sciences sociales

[161] Ce sont des entretiens « *de recherche*, autrement dit de données discursives destinées à l'analyse, provoquées et recueillies par un chercheur sur des thèmes qu'il a déterminés et qui peuvent (…) bien évidemment aussi concerner les enquêtés. (…) Ils mettent en scène plus de deux personnes. La relation sociale qui les caractérise ne se réduit pas au rapport enquêteur/ enquêté et suppose donc une prise en compte des interactions sociales qui se jouent dans le cadre collectif de la discussion » (Duschesne et Haegel, 2005 : 42-43).

de la faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Oum El Bouaghi. Dans cet entretien qui avait duré trois heures, il y a eu probablement un effet « statut », puisque le nombre d'interventions des doctorants était significativement plus faible que celui de leur professeur. C'est également par le biais de M. Nabil Bouzid que j'ai pu obtenir un entretien avec le Pr Bouras, recteur de l'Université de Oum El Bouaghi.

En dehors des périodes d'enquête de terrain (Cf. p 273), j'ai également réalisé quatre entretiens supplémentaires dont trois entretiens à distance – par Skype - avec trois enseignants-chercheurs : un Maître de Conférences et également ancien doyen de la faculté des Lettres et Sciences Humaines à l'Université d'Adrar (région ouest), un Professeur en informatique et responsable syndical à l'Université d'Oran (région ouest) et un Maître de Conférences à l'Université de Bejaia (région Centre). Le quatrième entretien a été réalisé en face à face à l'Université Blaise-Pascal (Clermont II) avec Mme O.M., doctorante en Mathématiques et Maître-Assistante à l'ENS Sciences et Techniques de Kouba (Alger).

Avec les employeurs et représentants d'organisations professionnelles, j'ai utilisé la consigne suivante :

« ***Mon sujet de recherche porte sur la réforme de l'enseignement supérieur et son impact sur l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés. Pour commencer, j'aimerai connaître votre avis sur la formation des cadres – éventuellement que vous recrutez ou que vous êtes amené à recruter - et quelles relations vous avez avec les établissements qui les forment ?*** ».

Au moyen d'annuaires professionnels et de relations professionnelles avec des collègues en Algérie, j'ai pu interviewer trois cadres de la Chambre de Commerce et d'Industrie d'Oran, deux chefs d'entreprises (l'une de production pharmaceutique et l'autre de travaux publics et bâtiment), un cadre de l'ANSEJ (direction de Constantine), trois cadres (diplômés de l'enseignement supérieur) et cinq étudiants et doctorants.

Avec les cadres diplômés de l'enseignement supérieur et anciens étudiants, j'ai donné la consigne qui suit :

« ***Mon sujet de recherche porte sur la réforme de l'enseignement supérieur et son impact sur l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés. Pour commencer, j'aimerai savoir comment vous avez vécu votre formation et quelle est votre analyse de cette formation et de son évolution ou de sa réforme ?*** ».

Le lieu des entretiens a été décidé par les interviewés : généralement dans leurs bureaux, laboratoires ou dans les locaux industriels et/ou administratifs. A Alger, deux entretiens ont eu lieu au domicile des interviewés, à leur demande.

Faute de base statistique du MESRS ou de l'ONS par exemple, il n'a pas été possible d'établir un échantillonnage représentatif. C'est pourquoi, j'ai utilisé principalement les

annuaires des universités et les listes électroniques de diffusion pour solliciter les interviewés.

L'enquête a eu lieu en trois périodes de quinze jours chacune, choisies en fonction de la disponibilité des interviewés, soit en mai, juin et août 2013, dans les trois régions universitaires, à savoir la région Est, la région Centre et la région Ouest.

Dans ces trois régions, j'ai introduit dans mon échantillon des établissements à entrée sélective et des établissements à entrée non sélective. Le choix des établissements à recrutement ouvert a été fait d'abord en raison de leur implication dans les projets européens Tempus. Dans ce cas ce sont aussi des établissements qui ont fait partie des universités pilotes lors du lancement de la réforme LMD en 2004 : c'est-à-dire les universités de Constantine, d'Oum El Bouaghi, d'Alger, l'USTHB[162], l'USTO Oran, l'UABT Tlemcen et l'Université d'Es Senia Oran, la dernière a appliquer la réforme LMD.

J'ai eu beaucoup moins de choix dans le secteur sélectif, avec seulement trois établissements dans l'échantillon, à savoir l'ENPO (ex ENSET Oran) et les ENS de Bouzaréa[163] et de Kouba[164]. L'ENS de Bouzaréa, l'une des trois écoles normales formant pour le compte du MEN, est spécialisée par décret exécutif N° 84-206 du 18 Août 1984 dans la formation des professeurs des enseignements du primaire, du Moyen (collèges) et du Secondaire, en Littératures et langue arabes, en Littératures et langue françaises, en Histoire-Géographie et en Philosophie. L'ENS de Kouba est spécialisée par décret 134/64 du 24 avril 1964 dans la formation des enseignants (primaire, collèges et lycées), notamment en Chimie, Mathématiques, Physique, Sciences naturelles et également en Musique.

L'ENPO fait partie des établissements pilotes de la réforme LMD, mais les ENS n'appliquent pas encore la réforme. Les trois établissements relevant de ce secteur forment des diplômés pour le MEN et n'ont donc pas de problèmes particuliers pour placer leurs diplômés. De ce fait, il m'a semblé intéressant de voir leurs analyses et appréciations de la réforme LMD, surtout que le directeur de l'ENPO a été également responsable de la Conférence Régionale des Universités de l'Ouest.

Dans mon échantillon, j'ai inclus également le CREAD[165] qui est un centre de recherche, non concerné pour l'instant par l'application de la réforme LMD mais dont une des problématiques prises en charge par une équipe de chercheurs porte sur le monde du travail, l'insertion et l'emploi des jeunes. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi

[162] Cette université est entrée plus tardivement dans la réforme LMD.
[163] Voir : http://www.ensb.dz/spip.php?article1.

[164] Voir : http://www.ens-kouba.dz/french/index.php/fr/.

[165] Il fait partie des onze centres de recherche sous tutelle du MESRS (http://www.cread.edu.dz). Créé en mars 1975. Il a pour mission de faire de la recherche, de diffuser les résultats de la recherche et de participer à la formation continue, le recyclage et le perfectionnement des personnels de la recherche. Doté d'un Conseil scientifique élu, il publie régulièrement des articles dans sa revue « Les Cahiers du CREAD » à comité de lecture international.

d'interviewer des enseignants-chercheurs travaillant sur ces problématiques et dont l'activité de recherche est domiciliée au CREAD.

Enfin, à partir de leurs sites Web respectifs, j'ai contacté deux syndicats de l'enseignement supérieur, le Conseil National de l'Enseignement Supérieur (CNES) et le Syndicat des Enseignants de l'Enseignement Supérieur (SEES), mais seuls les représentants de ce dernier m'avaient accordé des interviews, notamment un Pr en informatique à l'Université Es Senia Oran et un Maître de Conférences en Biologie à l'Université de Bejaia.

Au total, j'ai réalisé 50 entretiens, tous enregistrés, ayant une durée moyenne par entretien d'une heure, avec :

- 30 Pr, MC et DR,
- 08 MA,
- 04 étudiants et doctorants,
- 08 cadres d'entreprises, de chambre consulaire et ANSEJ.

L'échantillon se compose de 32 hommes et 19 femmes dont deux cadres en entreprise.

L'un des objectifs de l'enquête était de recueillir des informations – qualitatives et quantitatives - relatives à la réforme LMD dans des établissements d'enseignement supérieur répondant à trois critères principaux : établissements ayant fait partie des dix sites pilotes lors de la phase expérimentale (2004-2005) de la réforme, ensuite situés dans des régions différentes et si possible relevant des secteurs ouvert et sélectif. Cependant, les difficultés d'accès aux établissements et d'obtention de rendez-vous étaient parfois insurmontables, notamment dans la région Est. C'est ce qui explique la différence en nombre d'établissements entre les trois régions, mais aussi le fait que j'accepte d'interviewer des enseignants du secteur sélectif (ENS Lettres et SHS et ENS Sciences) alors que les deux ENS n'appliquent pas encore la réforme LMD.

De ce fait, dans la répartition des établissements par région (**Tableau 5**), ne sont mentionnés que les établissements d'enseignement supérieur visités, soit deux universités de la région Est, deux universités et un centre de recherche de la région Centre et, enfin, deux universités et une école polytechnique de la région Ouest :

- **Région Est** :
  - Université de Oum El Bouaghi,
  - Université de Constantine 2 (UMC2, ex-Mentouri).
- **Région Centre** :
  - Université Alger 2, Alger,
  - Université des Sciences Technologiques Houari Boumediene (USTHB), Alger,
  - Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement (CREAD)

- **Région Ouest** :
    - École Nationale Polytechnique d'Oran, ENPO (ex-ENSET),
    - Université Es Senia, Oran,
    - Université des Sciences et Techniques d'Oran (USTO),
    - Université Abou Bekr Belkaid, (UABT) Tlemcen.

Souvent j'ai été reçu dans de très bonnes conditions aussi bien humaines, matérielles que professionnelles, mais il manquait les informations quantitatives, les bilans des différentes phases d'application de la réforme, en particulier lors des entretiens avec ceux qui ont des responsabilités. J'ai interviewé peu de responsables universitaires et je n'ai pas pu toujours accéder à des informations quantitatives ou qualitatives avérées. Par exemple, je n'ai pu obtenir aucun exemplaire des bilans des différents programmes Tempus auxquels plusieurs établissements avaient pris part. En revanche, il me semble que la plupart de mes interlocuteurs se sont efforcés de me donner leurs analyses plutôt qualitatives de la réforme LMD et de l'enseignement supérieur à partir de leurs établissements de rattachement ou de leur position de responsable.

L'ensemble du corpus obtenu à été soumis à une analyse qualitative et plus particulièrement au moyen du logiciel Iramuteq[166] - comme interface du logiciel R, dédié à l'analyse statistique -, conçu selon une approche lexicale[167] en vue de répondre à la question « de quoi parle-t-on? ». Cette approche est développée grâce à deux grandes fonctions :

- La première consiste à construire un *lexique des mots* du texte : la lemmatisation permet de débarrasser les mots de leur mise en forme grammaticale. Des traitements interactifs peuvent alors être réalisés sur ce lexique (recherche des occurrences, richesse lexicale, indices de spécificité, regroupement de formes lexicales particulières, etc.).

- La seconde permet d'opérer un découpage automatique du texte en *unités* – i.e. phrase, proposition grammaticale, paragraphe, etc. - et construit une grande matrice **«** *Mots x Unités* **»**, c'est-à-dire un tableau de présence/absence des mots dans chaque unité. A cette matrice sont appliquées alors les méthodes de l'analyse de données multidimensionnelles fondées sur la distance au sens du Chi2 (Analyse Factorielle de Correspondances, Classification Hiérarchique Descendante, etc.) pour mettre en évidence les classes de discours (chaque classe contient les mots proches les uns des autres dans le discours de l'interviewé) et les oppositions (les mots s'excluant mutuellement). L'ADT est réalisée de manière « automatique », c'est à dire sans hypothèses à priori sur les classes à trouver.

Les établissements visités

[166] Il s'agit d'un logiciel gratuit, développé par une équipe d'universitaires (Cf. Loubère et Ratinaud, 2013). On peut télécharger la documentation à cette URL : http://www.iramuteq.org/news, consulté le 1/9/2014.

[167] L'Analyse de Données Textuelles (ADT) mobilise plusieurs outils logiciels selon la nature des questions auxquelles on souhaite répondre. Par exemple, l'approche lexicale est plus adaptée à la question de l'objet même du discours (« De quoi parle-t-on? »), alors que l'approche linguistique aide à répondre à la question « Comment parle-t-on ? ». La cartographie cognitive permet de représenter une pensée et, enfin, l'assistance à l'analyse thématique aide à interpréter un contenu (Cf. Fallery et Rodhain, 2007).

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie ne disposait que de l'Université d'Alger dont dépendaient deux annexes universitaires, l'une à Constantine et l'autre à Oran. Les deux annexes ont été élevées au rang d'universités respectivement en 1966 et 1967 et ont gardé la vocation de pôle régional très attractif, l'un pour toute la région Est et une partie du sud-est, l'autre pour la région ouest et une partie du sud-ouest.

Mais les effectifs de toutes les universités (voir **tableau récapitulatif** ci-après) sont pléthoriques, cela depuis plusieurs années. Ces universités sont à l'image des villes d'implantation. Elles ont grossies au fil des ans, à l'exemple de grandes villes telles que Constantine ou Oran qui dépassent le million d'habitants chacune. Cependant, sur les plans culturel et scientifique cette évolution n'apporte rien de plus aux universités en particulier, hormis la pression démographique.

Par ailleurs, en visitant plusieurs grandes villes, si on ne passe pas devant l'Université, rien ne rappelle au visiteur qu'il est dans une ville universitaire : il n'y a pas de véritables librairies universitaires (en dehors des antennes publiques de l'OPU, créées dans les années 1970 et qu'on trouve seulement dans les grandes villes), pas de lieux dédiés aux activités culturelles ou sportives des universitaires, une très faible activité éditoriale de niveau universitaire, etc. Signe des temps, il n'est pas rare dans ces grandes villes de voir des librairies[168] parfois très anciennes se transformer en magasins de chaussures ou de vêtements ! De l'avis de nombreux enseignants-chercheurs, c'est une nouvelle image généralisable à toutes les régions de l'Algérie où, en dehors des foires annuelles et des opérations commerciales et de communications ponctuelles, les espaces culturels sont quasi clandestins pour ne pas dire inexistants. Dans une ville telle que Constantine, dont les responsables politiques viennent d'inaugurer les festivités de l'année « *Constantine capitale de la culture arabe* », ne dispose plus de salle de cinéma. Toutes les anciennes salles héritées de la période coloniale sont fermées, alors qu'officiellement elles sont déclarées en travaux de réhabilitation depuis plusieurs années.

Pour celui qui a gardé quelques souvenirs des années 60 et 70 dans ce pays, il est frappé par le rétrécissement et/ou l'assèchement considérables des espaces et supports dédiés aux activités culturelles et récréatives, alors même que les immeubles des universités sont devenus imposants et immenses matériellement et craquent sous le poids des effectifs étudiants. On a alors la nette impression que les nouvelles bâtisses rivalisent en gigantisme pour mieux masquer la sécheresse intellectuelle et/ou la rareté des produits et débats culturels.

De cette pression des effectifs semble découler la stratégie de réorganiser plus particulièrement les universités d'Alger (plus de 100 000 étudiants en 2009) et de Constantine (plus de 70 000 étudiants en 2011) en trois universités chacune, avec des attributions de domaines scientifiques et parfois situés sur des campus décentralisés dans les nouvelles villes (Sidi Abdallah, dans la wilaya de Tipaza et Ali-Mendjelli, près de Constantine).

[168] Au niveau national, le réseau des librairies est constitué d'environ 300 entités au total (ONS, 2011). Sachant que très peu d'entre elles sont universitaires, cette faiblesse du réseau pose de surcroit le problème de la documentation nécessaire pour les différents travaux des enseignants et des étudiants.

L'Université d'Alger est ainsi divisée :

- L'Université d'Alger I (www.univ-alger.dz/) constituée des facultés de médecine, de droit et des sciences islamiques.
- L'Université d'Alger II (www.univ-alger2.dz/) regroupe la faculté des sciences sociales et humaines, la faculté des lettres et des langues, l'Institut d'Interprétariat et traduction, ainsi que l'Institut d'Archéologie.
- L'Université d'Alger III (www.univ-alger3.dz/) regroupe la faculté des sciences économiques, des sciences commerciales et des sciences de gestion, la faculté des sciences politiques et de l'information, ainsi que l'Institut d'éducation physique et sportive.

L'Université Mentouri de Constantine (UMC) est également réorganisée en trois universités : l'Université de Constantine 1 est composée des facultés de Droit, des Lettres et des Sciences exactes et de deux instituts, celui de la Nutrition et celui des Sciences vétérinaires. Selon le décret de sa création, l'université de Constantine 2 est constituée des facultés des Sciences économiques, des Sciences humaines, de la Psychologie et de l'Information et la Communication et de deux instituts, celui de la Bibliothéconomie et celui des Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Enfin, l'université Constantine 3 se compose des facultés de Médecine, d'Architecture, des Sciences politiques et l'Institut de gestion de techniques urbaines. En outre, deux décrets ont été promulgués portant création de deux Ecoles nationales, en l'occurrence l'Ecole Nationale Supérieure de Biotechnologie et de l'Ecole Nationale Polytechnique.

Les autres établissements de l'échantillon ont été créés soit dans les années 60 et 70 – Université d'Oran, USTHB, USTO et ENPO – soit à partir des années 80 (UABT et Université de Oum El Bouaghi).

Les établissements du secteur sélectif ont des effectifs plus réduits par rapport aux autres, ce qui explique une différence notable dans les taux d'encadrement qui sont nettement meilleurs à l'ENPO avec 17 étudiants par enseignant, contre 32 dans les universités de Constantine et d'Oran. Dans les établissements universitaires, l'offre de formation est très importante. Cependant, les taux de professionnalisation des formations sont variables et plutôt faibles : 30 % des licences sont de type professionnel à l'Université de Constantine, mais les interviewés n'ont pas confirmé ce taux. Les responsables eux-mêmes ne s'accordent pas sur ce taux au niveau national : certains parlent de 20 %, alors que d'autres situent ce taux entre 2 et 10 %. Au niveau Master, 18 % des offres sont de type professionnel à l'Université de Constantine, contre 12 % à l'USTO.

Beaucoup d'établissements inscrivent des étudiants étrangers, mais le phénomène d'attraction internationale reste modeste et limité aux principaux établissements du centre, tels que l'USTHB et les universités d'Alger.

Pour l'accompagnement et l'aide à l'insertion des étudiants, on peut noter un faible nombre de structures : deux universités seulement disposent d'un BLEU, de création très récente, deux également ont un observatoire de l'emploi et de l'insertion et quatre établissements ont mis en place en 2012 une cellule qualité.

Enfin, en matière d'édition et de diffusion universitaires, on peut voir qu'il n'y a que l'Université d'Oran qui a créé des presses universitaires (PUO) pour éditer et diffuser les actes de séminaires par exemple, accessibles actuellement sous format électronique.

	UMC Constantine	**Université Oum El Bouaghi**	**Université Alger 2**	**USTHB Alger**	**USTO Oran**	**ENPO Oran**	**Université Es Senia Oran**	**UABT Tlemcen**
Année de création	1968	2009	1909 (Université d'Alger)	1974	1975	1970 (ENSET)	1967	1989
Effectifs étudiants	78782 (2012-2013) dont 43251 en LMD	20600	29750	31292 (2011-2012)	16394 (2010-2011)	2926 (2010-2011)	62624 (2010-2011)	45108 (2010-2011) dont 17951 en LMD
Effectifs enseignants (permanents)	2467	786	1044	1545	846	173	1959	1458
% rang A	38	26	ND	55	29	34	36	
Nombre Etudiants/ Enseignant (%)	32	26	28	20	21	17	32	31
Personnel (ATS) permanent	2185	ND	707	590	574	233	ND	ND
Effectif des étudiants étrangers	ND	94	98	ND	500	ND	676	ND
Nationalités représentées	ND	ND	ND	ND	30	ND	36	ND
Nombre de Laboratoires agréés	92	8	28	58	36	8	90	40
Effectifs enseignants-chercheurs	936	203		858	846 (29% rang A)		711	1261
Nombre de Licences	121	56	ND	50	59	Non concerné	ND	
Nombre de LP (Tx professionnalisation)	37 (30%) 2009-10	0	ND	ND	4 (6,7%)	Non concerné	ND	
Nombre de Master	110	35	ND	95	70	Non concerné	ND	
Nombre de Master professionnels (Tx de professionnalisation)	20 (18%)	ND	ND	ND	9 (12%)	Non concerné	ND	
B.L.E.U	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
Observatoire de l'emploi/Incubateur (date création)	Oui	Non	Non	Oui (2009)	Non	Non	Non	Non
Cellule qualité (année de création)	Oui	Oui	Non	Non	Oui (depuis 2012)	Oui (depuis 2012)	Non	Non
Editions universitaires	Non	Non	Non	Non	Non	Non	PUO	Non

Tableau 5 : Synthèse des principaux indicateurs des universités et grandes écoles visitées en 2013 (données 2011-2012).

Construit par l'auteur à partir des sources suivantes : MESRS[169] et http://www.scimagojr.com/, consulté en mars 2013 pour les données sur les publications. ND = Non Déclaré.

[169] Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (http://www.mesrs.dz/); Voir également : http://www.ons.dz/-Population-et-Demographie-.html).

Annexe 2 : Liste des personnes interviewées en 2013

Interviews semi-directifs réalisés entre le 25/4 et le 17/8/2013 en Algérie : Alger, Constantine, Mila, Oum El Bouaghi, Oran, Tlemcen et Boumerdès. Trois interviews ont également été réalisées par visioconférence, notamment avec des enseignants-chercheurs des universités de Bejaia, d'Adrar et d'Oran et un entretien réalisé à Clermont-Ferrand avec une doctorante inscrite à l'Université Blaise-Pascal et exerçant en tant que MA en Mathématiques à l'ENS Kouba (Alger).

Enseignants, enseignants-chercheurs et chercheurs

1. M. A.S-E, Pr Physique, USTHB, Alger
2. Mme A.L., MC Chimie, USTHB, Alger
3. Mme AZZEMOU Rabia, MC Economie, USTO, Oran
4. M. ABEDOU Abderrahmane, Responsable du Conseil scientifique, Chercheur CREAD, Alger
5. M. AIT-AMER MEZIANE Faouzi, MA A, Département Sciences sociales, Université de Oum El Bouaghi
6. M. BARKA Lakhdar, Pr Anglais, Université d'Oran Es-Senia
7. M. BELKADI Khaled, MC A Informatique, USTO, Oran
8. M. BENDARA Mohamed, MC A Histoire, Université d'Adrar
9. Mme BENDOUKHA Hayat, MA A, Informatique, USTO, Oran
10. M. BOUKENS Abdenour, MA en Sciences sociales, Université de Oum El Bouaghi
11. M. BOUZID Nabil, Pr Sciences de l'éducation, Département Sciences sociales, Université de Oum El Bouaghi
12. Mme FIZAZI Hadria, MC A, Informatique, USTO, Oran
13. M. GHALAMALLAH Mohamed, Pr Sociologie, CREAD et Université d'Alger II
14. M. GUERID Djamel, Pr Sociologie, Université d'Oran Es-senia
15. Mme GUERROUDJI Fatiha, MC A Informatique, USTO, Oran
16. Mme KIES Karima, MC B Informatique, USTO, Oran
17. Mme KALLI Djenat, MA A en orthophonie, Département Sciences sociales, Université de Oum El Bouaghi
18. M. KHERBOUCHE Mohamed, MA Français, département de français, Université de Tlemcen
19. M. LABDELAOUI Hocine, Pr Sociologie, Université d'Alger II
20. Mme MEKKIDECHE Tchirine, Pr Psychologie, CREAD et Université Alger II
21. Mme MESSEKHER Hayat, MC A Anglais, ENS Bouzaréa, Université Alger II
22. Mme OUDJEDI-DAMERDJI Ourida, MC didactique du français, département de français, Université de Tlemcen
23. Mme TEFIANI Malika, Pr Sciences de l'éducation, CREAD et Université Alger II
24. Mme MEDJRAB Ouardia, MA B, Mathématiques, ENS Sciences Kouba, Alger

Responsables universitaires (chefs de département, doyens, vice-recteur et recteur)

1. Mme BENAMAR Rabia, MC Français, chef de département de français, Université de Tlemcen
2. M. BENGHARBIT A., Pr Français, didactique FLE, Responsable du Centre des langues étrangères (CEIL), Université de Tlemcen
3. M. BENZIANE Abdelbaki, Pr Economie, Directeur de l'Ecole Nationale Polytechnique d'Oran
4. M. BOURAS Ahmed, Pr Economie, Recteur de l'Université de Oum El Bouaghi
5. M. CHERABI Abdelaziz, Pr Economie, Doyen de la faculté de Sciences économiques, Université de Constantine II
6. Mme GUIDOUM Ratiba, MC A Français, Vice-recteur, Université Alger II
7. M. HAMMACHE A., MC-A, Chef de département Psychologie et sciences de l'éducation, Université Alger II
8. M. MILIANI Mohamed, Pr Anglais, responsable du Comité National d'Evaluation des Universités, Membre de la CNH, Membre de la CIAQUES, Université d'Oran Es Senia
9. M. SEBBAGH Djamel, Pr Economie, Vice-recteur chargé de la pédagogie, secrétaire de la CRUO, Université de Tlemcen
10. M. ZERZOUR Ahmed, MA en Sciences de l'éducation, Chef de département Sciences sociales, Université de Oum El Bouaghi

Acteurs et responsables socioéconomiques (chefs d'entreprise, responsables de chambres consulaires, organisations patronales, etc.)

1. M. ARABET Hichem, Ingénieur de production, Chef d'entreprise-Adjoint, Unité Pharmacie Constantine (UPC)
2. M. BENAISSA Nourredine, Directeur de la CCI d'Oran
3. Mme ADDOU-BREKSI S., Responsable du département Documentation, Information et Formation, CCI d'Oran
4. M. KERBADJ Mohamed-Salah, chef de services Etudes et Projets, ANSEJ, Wilaya de Constantine.
5. M. BENACHOUR Bey, Chef d'entreprise de BTPH, Constantine.

Responsables syndicaux (universitaires)

1. M. AISSAT Kamel, MC-A Biologie, Université de Bejaia, syndicat SEES
2. M. CHOUICHA Kaddour, Pr Informatique, Université d'Oran, syndicat SEES

Etudiants/doctorants et Diplômés de l'université

1. Mme A. Nawal, Titulaire d'une Licence d'anglais, secrétaire de direction, CCI d'Oran
2. Mme AROUI Fatima-Zohra, 1ère année de doctorat en Sciences sociales, Université de Oum El Bouaghi
3. Mme BENMENNI Ibtissem, 1ère année de doctorat en Sciences sociales, Université de Oum El Bouaghi
4. M. DJEBAR Ali, Ingénieur en Electronique (USTHB), titulaire à l'ENTV Alger
5. M. GHEZLAOUI Ali, Titulaire d'une Licence en Sciences commerciales, option finances, Diplômé de l'ISEEC (Alger-Paris), Auditeur interne dans une Société nationale.
6. M. HAMRELAINE Mohamed, Etudiant en 2ème Année Génie Civil, USTO et Etudiant en 2ème Année à l'INSFP (Institut National Spécialisé de Formation Professionnelle)
7. M. KHEDIM Mohamed El Hadi, Etudiant en 2ème Année Licence Génie Productique, UABT de Tlemcen
8. Mme SAADON Esma, 3ème année doctorat en Sciences sociales, Université de Oum El Bouaghi
9. M. BOUDADA Aniss, gérant de cyber café, ancien étudiant à la faculté de Gestion et de Sciences Economiques, Université de Constantine, sorti sans diplôme.