



**HAL**  
open science

# REFORMER L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PAR LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS ? Comparaison de trois expériences en Algérie

Ahmed Ghouati

► **To cite this version:**

Ahmed Ghouati. REFORMER L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PAR LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS ? Comparaison de trois expériences en Algérie. 2022. hal-03736519

**HAL Id: hal-03736519**

**<https://hal.science/hal-03736519>**

Preprint submitted on 22 Jul 2022

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

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

## **REFORMER L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PAR LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS ? Comparaison de trois expériences en Algérie**

**Ahmed GHOUATI**

**Maître de Conférences en Sciences de l'Education**

*Université Clermont Auvergne UCA. Laboratoire Action Connaissance Transmission Education ACTÉ*

*Email: ahmed.ghouati@uca.fr*

### **RÉSUMÉ**

Cette étude s'inscrit dans le champ de l'analyse de la politique de formation des cadres et plus particulièrement les réformes du supérieur. A partir de données officielles du MESRS et d'une enquête de terrain qualitative et quantitative menée dans dix universités et grandes écoles algériennes<sup>1</sup>, nous comparons trois expériences de formation supérieure en prenant pour entrée principale le processus de professionnalisation, notamment la création et l'extension des Instituts Technologiques (IT) à partir de 1963, la Refonte de l'Enseignement Supérieur ou RES (1971-1984) et enfin la « Réforme LMD » appliquée depuis la rentrée universitaire 2004-2005. Bien qu'orientées par un développementalisme, ces trois expériences issues de l'expertise internationale tendent à montrer comment l'objectif de professionnalisation – concrétisé par une fonctionnarisation pour les diplômés et une bureaucratisation pour l'encadrement local – projette l'ensemble du système d'enseignement supérieur dans le marché de l'emploi d'abord public lors des deux premières réformes et ensuite privé dans la troisième réforme. Au regard des résultats obtenus par chaque réforme, notamment la RES et la réforme LMD, la question se pose de savoir si on peut réformer l'enseignement supérieur et plus particulièrement l'Université par la professionnalisation.

**MOTS CLÉS** : Politique éducative, Enseignement supérieur, Université, Institut Technologique, Réforme, Professionnalisation, relation formation-emploi, pédagogie.

### **ABSTRACT**

This study falls within the scope of the analysis of the executive training policy and more particularly the higher education reforms. Based on official data from the MESRS and a qualitative and quantitative field survey conducted in ten Algerian universities and grandes écoles, we compare three experiences of higher education, taking as main input the process of professionalization, in particular the creation and extension Technological Institutes (IT) from 1963, the Overhaul of Higher Education or RES (1971-1984) and finally the "LMD Reform" applied since the start of the 2004-2005 academic year. Although oriented by developmentalism, these three experiences resulting from international expertise tend to show how the objective of professionalization – materialized by a civil service for graduates and a bureaucratization for local management – projects the entire system of Higher education in the labor market first public during the first two reforms and then private in the third reform. In view of the results obtained by each reform, in particular the RES and the LMD reform, the

---

<sup>1</sup> Cette étude est issue d'une enquête qualitative et quantitative de terrain sur les réformes de l'enseignement supérieur en Algérie (Ghouati, 2016) et a concerné trois régions universitaires d'Algérie – région Est, région Centre et région Ouest. L'échantillon a été constitué au hasard et se compose entre autres d'une cinquantaine d'entretiens semi-directifs avec des universitaires et des acteurs socio-économiques, dont 30 enseignants-chercheurs (Professeurs, Maîtres de Conférences et Directeurs de recherche), 08 Maîtres Assistants, 04 étudiants et doctorants, 08 cadres d'entreprises, de la Chambre de Commerce et d'Industrie (CCI) et de l'Agence Nationale de Soutien à l'Emploi des Jeunes (ANSEJ).

question arises as to whether it is possible to reform higher education and more particularly the University through professionalization.

**KEYWORDS** : Educational policy, Higher education, University, Technological Institute, Reform, Professionalization, training-employment relationship, pedagogy.

### **Introduction : : une vision fonctionnaliste des réformes**

En Algérie, l'intérêt pour la formation professionnalisante – i.e. qui forme à réfléchir et agir en professionnel - est lié au projet de développement économique et administratif qui avait très tôt engendré des besoins en ressources humaines pour l'ensemble des secteurs socio-économiques. Ce projet s'inscrivait dans un mode dit « national »<sup>2</sup> de production matérialisé par la création de grandes entreprises d'État et une politique sociale redistributive, dans laquelle la fonction publique d'État et territoriale ainsi que le diplôme pour y accéder occupaient une place centrale.

La politique éducative qui en découlait devait donc former l'encadrement nécessaire pour assurer la mise en marche des unités industrielles et des administrations, contrôler l'expertise internationale et assurer le transfert technologique et/ou le savoir incorporé dans les unités industrielles importées (Glasman et Kremer, 1978; Ghouati, 2019b). Cette orientation de type fonctionnaliste et instrumental de l'éducation et la formation, restée longtemps en vigueur et inscrite depuis les années 60 dans une tendance éducative internationale de formation technologique, soutenue entre autres par l'Unesco (Janos et Janos, 1972), a eu plusieurs répercussions sur le système d'enseignement supérieur, notamment l'Université.

En effet, dès 1963 des programmes de coopération ont permis au gouvernement de créer les premiers Instituts Technologiques (IT) et grandes écoles, hors éducation nationale, de faire appel à des experts étrangers dans les domaines qui lui paraissaient prioritaires à l'époque et d'octroyer des bourses d'études à l'étranger, etc. Cette première expérience de formation supérieure a commencé grâce à des investissements publics qui se sont poursuivis pratiquement jusqu'à la chute des prix des hydrocarbures en 1986. Conséquences de la baisse des revenus des exportations, le ralentissement de ces investissements socio-économiques a engendré des révoltes sociales et juvéniles en particulier en 1986 et 1988 dont l'ampleur a contraint les autorités publiques à opérer des changements structurels aux niveaux politique et économique : révision constitutionnelle, institutionnalisation du multipartisme, « ouverture » économique, etc. Dans ce nouveau contexte sociopolitique, le projet initial de développement économique et industriel a été abandonné au profit d'une libéralisation économique et politique qui a culminé dans les années 1990. L'annonce de difficultés financières par le gouvernement, a été suivie d'une série de mesures émanant du FMI pour un « ajustement structurel » de 1994 à 1999, consacrant une insertion dans la globalisation économique, notamment un accord séparé avec l'Union européenne pour ouvrir une zone de libre échange et négocier une adhésion à l'OMC (Talahite, 2010).

Pour les diplômés du supérieur, ce sont là deux périodes qui s'opposent par le rapport à l'emploi : l'une caractérisée par le couplage formation-emploi public et l'autre au contraire,

---

<sup>2</sup> Il est opposé à un mode dit « colonial » qui se caractérisait par des choix stratégiques définis par des ministères techniques et une division du travail entre acteurs centraux qui avaient la décision et/ou la conception et des acteurs périphériques destinés à l'inventaire et/ou la réalisation (Shinn et al., 2010). Ses principaux objectifs étaient d'orienter les productions du pays colonisé vers les besoins de la métropole et de ce fait les scientifiques étaient au service de « l'empire » et/ou de l'État colonial (Bonneuil, 1991).

par leur découplage induit par la libéralisation économique,. Cependant, quelle que soit la relation entre la formation et l'emploi, l'approche gouvernementale en matière de réformes du supérieur repose invariablement sur la professionnalisation des formations supérieures et l'expertise internationale. Au regard des résultats des différentes réformes, ces choix dans la politique éducative posent question : peut-on réformer par la professionnalisation des formations supérieures et sans conséquences sur l'ensemble du système d'enseignement supérieur ?

Cette contribution s'inscrit dans le champ de l'analyse de la politique de formation des cadres et plus particulièrement les réformes du supérieur en Algérie. La partie empirique repose sur des données officielles du MESRS et une enquête de terrain qualitative et quantitative menée dans dix universités et grandes écoles algériennes. Elle vise à comparer trois expériences<sup>3</sup> en prenant pour entrée le processus de professionnalisation des formations à travers la création et l'extension des IT et grandes écoles (1963), la Refonte de l'Enseignement Supérieur ou RES (1971-1984) et enfin la « Réforme LMD » appliquée depuis la rentrée universitaire 2004-2005.

## I. Cadre historique et théorique

L'autonomisation des formations supérieures professionnalisantes par rapport aux formations classiques de l'Université a commencée avec la 1<sup>ère</sup> révolution industrielle en Europe (Charle et Verger, 2012) et s'est accentuée au XX<sup>e</sup> siècle, dans une vision de service, avec l'augmentation de la demande des milieux socio-économiques et l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Cette autonomisation ne va pas sans susciter des tensions et des interrogations au niveau des acteurs universitaires, notamment quand pour des raisons historique, institutionnelle et politique, au sein d'un même système d'enseignement supérieur doivent coexister deux modèles de formation supérieure, l'un orienté par l'enseignement de type académique et l'autre par la formation professionnelle et le service, donnant une place prépondérante à la professionnalisation. Ces tensions sont d'autant plus importantes, que la professionnalisation est érigée en norme dans toutes les réformes du supérieur avec des moyens souvent exceptionnels, au détriment de l'Université qui accueille de plus grands effectifs.

Après l'indépendance politique en Algérie, le Ministère de l'Education Nationale (MEN) hérite de quelques établissements d'enseignement supérieur et surtout de l'Université d'Alger symbolisant la domination culturelle coloniale, avec son mode de sélection élitiste socialement et culturellement, ses hiérarchies disciplinaires, ses programmes et ses méthodes académiques, etc. (Ghouati et Kadri, 2006). Inscrivant de faibles effectifs – près de 3000 étudiants en 1962-1963 (MESRS, 2012) dont un tiers venait de l'étranger – cette Université se caractérisait entre autres par une hiérarchie des disciplines légitimant les humanités traditionnelles au détriment des sciences et techniques. Du fait de la pénurie de cadres, enseignants et étudiants pouvaient être à la fois universitaires et employés dans des ministères techniques et/ou des instances politiques et économiques. Mais si la consultation d'universitaires était courante, l'Université n'a jamais été mobilisée pour la conception d'un quelconque projet de transformation. Cette posture politique, sans être spécifique à l'État algérien, s'inscrivait dans une croyance développementaliste - i.e. l'avenir technologique et industriel dépend d'abord des pays industrialisés et des firmes multinationales détentrices de technologies avancées - très partagée par les dirigeants politiques et économiques au Maghreb et au Moyen-Orient (Benchikh et al., 1982).

De surcroît, cette croyance s'est accompagnée régulièrement d'une approche fonctionnaliste des réformes. Cette dernière traduit l'ambition d'une « bonne politique éducative » et part

---

<sup>3</sup> Nous n'aborderons pas les autres réformes qui ont visées davantage la régulation de l'accès à l'Université qu'à redéfinir les contenus, par exemple la réforme de la « *Carte universitaire à l'horizon 2000* » introduite en 1982-1984 (Haddab, 2008) ou encore le projet de réforme avortée en 1989 dit « *autonomie de l'Université* » (Ghouati, 2019b).

d'une théorie normative en considérant que le changement est possible dès lors qu'il est « bien panifié et bien mis en œuvre » (Lessard et Carpentier, 2015). Il en découle une rationalité de l'action dans laquelle se déploie de façon linéaire et technicienne un processus de réforme décidé au niveau politique et orienté davantage par la mise en œuvre sous le contrôle ministériel. La conséquence en est que la professionnalisation des formations, toujours conçue sous l'angle fonctionnaliste, contraint le système d'enseignement supérieur dans un utilitarisme socioéconomique, i.e. le mettre au service du système productif pour former des professionnels adaptés et rapidement opérationnels. Or cette vision, proche de celle d'une « université de service » (Whitehead, 1929), a été confortée par les objectifs de professionnalisation des formations et d'amélioration de l'employabilité des diplômés qui sont parmi les enjeux essentiels de l'adoption en 1998 du processus de Bologne (PB) en Europe et dans les pays tiers ayant été intégrés à ce processus. Ces enjeux instaurent un double défi : impliquer l'encadrement dans la conception et la conduite de nouvelles formations permettant de positionner l'institution universitaire dans la compétition nationale et internationale. Ainsi, en partant du référentiel européen, la professionnalisation au niveau des établissements est souvent prise en charge par des enseignants et enseignants-chercheurs en place, porteurs de projets qui configurent l'offre de formation et plus généralement « le capital éducatif » de l'institution (Doray et al., 2015). Cette implication est rendue possible à la fois par la compétition et l'évaluation de l'encadrement et par la reconnaissance institutionnelle d'une certaine autonomie<sup>4</sup> – scientifique et politique – même si elle n'est pas toujours suffisante compte tenu de la variété et/ou complexité des missions des enseignants et enseignants-chercheurs en pédagogie, recherche, gestion de projets et participation aux tâches collectives.

Ayant commencé la mise en œuvre du PB en 2004-2005 – dite « réforme LMD » - le MESRS algérien a fait sien les défis européens susmentionnés, mais sans l'adhésion des communautés universitaires au processus de réformes (Ghouati, 2006 et 2009). Or, compte tenu de l'importance politique et économique que représente la réussite de ces réformes, notamment dans un pays « en voie de développement » engagé dans la libéralisation économique et qui a inscrit comme priorité politique l'émancipation de la société et le « développement » socio-économique, on peut se demander si dans ces conditions on peut réformer l'enseignement supérieur par la professionnalisation et avec quelles conséquences sur l'Université et l'encadrement universitaire.

Mais d'abord qu'entend-on par professionnalisation ?

Avant d'être un objet d'étude, la professionnalisation a pris son essor dans un mouvement d'ensemble de transformation du monde du travail mais aussi de l'enseignement supérieur et la formation des adultes. De ce fait, les sens pris par le mot dépendent étroitement des conditions de son apparition et de son utilisation (Agulhon et al., 2012). Dans ce mouvement, deux facteurs semblent récurrents dans la croissance de la demande de formations supérieures professionnalisantes, à savoir les transformations socio-économiques et la demande des étudiants et de leurs familles pour une meilleure insertion socioprofessionnelle grâce à l'enseignement supérieur (Lemistre, 2015).

En tant que concept issu de la sociologie fonctionnaliste états-unienne, il représente un processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. Autrement dit, dans son acception anglo-saxonne, ce processus est d'abord associé à une

---

<sup>4</sup> « L'autonomie est l'expression institutionnelle des libertés académiques et une condition nécessaire pour que les enseignants et les établissements de l'enseignement supérieur puissent s'acquitter des fonctions qui leur incombent » (Unesco, 1997).

profession libérale qui se positionne dans un marché libre où les acteurs économiques luttent pour avoir et/ou améliorer leur place sur le marché. L'action de professionnaliser consiste donc 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 par au moins 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'État, dans lequel il y a une hiérarchie légitimée par l'État. 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.

Mais la diversité des sens de la professionnalisation, liée à des pratiques sociales et centres d'intérêt différents, n'exclut pas des points de convergence notamment dans l'enseignement supérieur comme le soulignent Giret et Lopez (2005) en France par exemple : 1. Le développement de l'offre de formation constitue un espoir pour les jeunes et leurs familles d'une ascension sociale intergénérationnelle, en même temps qu'il 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 supérieure professionnalisante répond aux attentes de différents publics. Cette convergence se développe dans une économie à « régime financiarisé » - en rupture avec le « régime fordiste » (Lemistre, 2015) - dans lequel les étudiants doivent faire preuve d'une adaptabilité au marché du travail et s'orientent vers les filières les plus professionnalisantes, lesquelles deviennent du coup de plus en plus sélectives. Inversement, les étudiants algériens et leurs familles plébiscitent largement les filières académiques, à commencer par le baccalauréat général qui ouvre plus de choix parmi les filières universitaires. Néanmoins, au lendemain de l'indépendance, devant la faiblesse de l'offre de formations académiques, les premières formations technologiques et professionnalisantes proposées par les instituts technologiques ont été davantage investies par les étudiants de milieux populaires. Ce ne sont donc pas des formations de relégation mais plutôt de qualification sociale pour des étudiants qui ne pouvaient pas accéder aux formations universitaires, prestigieuses culturellement et sélectives socialement.

Dans ce travail, nous nous limitons à la professionnalisation comme processus affectant trois dimensions de l'enseignement supérieur : la relation université-entreprise, la construction de l'offre de formation en tenant compte des besoins du système productif et enfin la mise en situation pédagogique par diverses procédures permettant aux étudiants de s'impliquer afin d'améliorer en continu leur insertion professionnelle future. Cette délimitation correspond aussi aux objectifs d'une mise en œuvre toujours en projet par le MESRS en Algérie, à savoir « ouvrir » les établissements d'enseignement supérieur sur l'environnement socio-économique et professionnaliser les contenus d'enseignement et les étudiants. Les contenus le seraient par une imprégnation par ce que le MESRS appelle « les « réalités nationales » et les étudiants par une mise en situation pédagogique au sein et en dehors de l'Université.

## **II. Résultats et discussion : une comparaison de trois expériences de professionnalisation**

### **II.1. Des instituts technologiques et des grandes écoles hors université**

Le premier processus de professionnalisation des formations supérieures a évolué comme une réponse aux besoins en cadres engendrés par le projet de développement économique et administratif de l'après-indépendance politique intervenue en 1962. Tout en favorisant une orientation scientifique et technique, la professionnalisation prenait donc un caractère urgent compte tenu de la priorité accordée par le gouvernement au développement économique, social et administratif.

Malgré l'existence d'un consensus autour du référentiel étatique – i.e. vision du monde (Muller, 1990) – de type socialiste, des divergences ont existé entre différentes tendances politiques au sein du gouvernement sur les orientations des réformes en matière d'éducation et de formation supérieure. En effet, alors que le ministre de l'éducation nationale était favorable à l'option « enseignement général et académique » (Cf. Taleb Ibrahim, 1981) avec une université au centre du système d'enseignement supérieur et des instituts qui en dépendraient - versus « formation technologique et professionnelle » hors université - le choix a été fait par les ministères techniques (industries, intérieur, finances, agriculture, etc.) en dehors d'une politique éducative concertée de créer un réseau d'IT et grandes écoles autonome par rapport au système d'enseignement général et de l'université en particulier (Cf. **Tableau récapitulatif ci-après**).

Quel que soit le ministère de tutelle, il s'agit de deux types d'IT : 1. Les instituts de techniciens supérieurs et ingénieurs d'État, tels que les IT de Boumerdès dont le profil se rapprochait de celui des grandes écoles, avec un recrutement des élèves sur concours. 2. Les instituts de techniciens et instituteurs, c'est-à-dire des cadres intermédiaires, après un recrutement des élèves selon différentes modalités (examen écrit et/ou tests psychotechniques, sur dossier, voire sans condition de niveau lors du lancement de ces premiers IT). L'investissement prioritaire dans ces deux types d'IT signalait concrètement la primauté de la « technique » comme une programmation apolitique en vue de l'emploi, en vertu de la théorie du capital humain (Spence, 1973).

	1 <sup>er</sup> processus de professionnalisation	2 <sup>ème</sup> processus de professionnalisation	3 <sup>ème</sup> processus de professionnalisation
<b>Cadre de la professionnalisation (début de la mise en œuvre)</b>	Instituts Technologiques et grandes écoles (1963)	Université : Refonte de l'Enseignement Supérieur RES (1971)	Université : Réforme LMD (2004)
<b>Effectifs enseignants de l'enseignement supérieur</b>	298	1713	25229
<b>Effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur (Année universitaire)</b>	3718 1962-1963	24334 1971-1972	721 833 (en graduation). 2004-2005
<b>Politique de l'emploi</b>	Couplage formation-emploi public	Couplage formation-emploi public	Découplage formation-emploi public
<b>Tutelle</b>	Ministères « techniques »	MESRS	MESRS
<b>Participation des employeurs</b>	Oui	Non	Non
<b>Participation des enseignants</b>	Non	Non	Non
<b>Taux de professionnalisation<sup>5</sup></b>	100% dans les IT et grandes écoles	ND <sup>6</sup>	6% en Licence 10% en Master
<b>Modèle de réforme</b>	Fonctionnaliste	Fonctionnaliste	« systémique »

**Tableau récapitulatif :** *comparaison de trois processus de professionnalisation dans l'enseignement supérieur en Algérie (Construit par l'auteur à partir de plusieurs sources MESRS et des entretiens).*

Ainsi a commencé la formation professionnalisante et technologique avec le soutien et l'expertise d'abord de l'Unesco pour ouvrir l'École nationale polytechnique en 1963. Peu de temps après, en 1964, le ministère de l'intérieur en coopération avec le gouvernement français fondait l'École nationale d'administration et ensuite, grâce à l'expertise de l'université Goubkine de Moscou, le ministère des Industries et de l'énergie ouvrait le Centre africain des hydrocarbures et du textile (CAHT) à Boumerdès pour former des ingénieurs et techniciens supérieurs. L'évolution des besoins aidant, le CAHT a été scindé au début des années 1970 en deux instituts : l'Institut National des Hydrocarbures et de la Chimie (INHC) et l'Institut National des Industries Légères (INIL). Sur le même site, en 1965, l'Institut algérien du pétrole (IAP) a été conçu par le cabinet français « Quaternaire éducation », en partant de l'expérience et du modèle de l'Institut français du pétrole. Ce même cabinet interviendra dans le développement pédagogique de l'Institut national de la productivité et du développement industriel (INPED) à Boumerdès (1967) et de l'Institut de technologie agricole (ITA) de Mostaganem (1969). Ce mouvement de création d'instituts connaîtra son apogée entre 1969 et 1973 et sera défini précisément dans le Plan quadriennal 1970-1973. L'expertise d'organisations internationales et de bureaux d'études et le financement du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) ont été des facteurs déterminants dans la conception et l'extension des IT<sup>7</sup> dont la formule a même été appliquée dans l'éducation

<sup>5</sup> Il s'agit de la proportion de formations professionnalisantes ou appliquées, type « licence professionnelle » ou « Master professionnel » - dans l'offre globale de formations.

<sup>6</sup> En principe toutes les formations étaient professionnalisantes ou appliquées mais en pratique, selon plusieurs témoignages, elles étaient plutôt académiques. Ainsi, le fort couplage formation-emploi public a masqué les résultats d'une professionnalisation inachevée et/ou tronquée (Ghouati, 2016).

<sup>7</sup> Cf. Ordonnance N°69-106 du 26 décembre 1969 portant création des Instituts de Technologie.

nationale (MEN) pour former des instituteurs et enseignants du secondaire dans les locaux des anciennes écoles normales, transformées en Instituts de technologie de l'enseignement (ITE).

En projetant le système d'enseignement supérieur dans le marché de l'emploi, la vision du gouvernement considérait qu'il « n'aurait d'autres fins que celles qu'il tiendrait du système économique » (Bourdieu et Passeron, 1967 : 23) pour répondre à des besoins estimés par le gouvernement comme « *massifs, exceptionnels et urgents* ». Les IT devaient alors former vite et mettre la formation en adéquation avec des besoins<sup>8</sup> définis préalablement par des entreprises et administrations publiques, lesquelles s'engageaient en contrepartie à recruter les formés. Ce qui apparente cette professionnalisation à une fonctionnarisation des futurs diplômés. Mais bien avant la titularisation des formés, le système pédagogique des IT impliquaient étroitement les employeurs dans la formation par exemple lors des stages<sup>9</sup> obligatoires en entreprise, à travers les projets encadrés confiés aux étudiants et dans le jury de fin d'études, souvent présidé par un directeur d'entreprise ou d'administration.

Pour cette mission, les IT mobilisaient des moyens humains et matériels exceptionnels et leur croissance rapide était légitimée, orientée et portée par la dynamique économique créée par les plans triennal (1967-1969) et quadriennal (1970-1973) qui ont également jetés les bases du couplage de la formation supérieure à l'emploi public, appliqué jusqu'au début des années 1980. La croissance des IT s'est faite donc dans l'urgence en prenant quelques caractéristiques qui continuent d'impacter la politique éducative en général et les réformes du supérieur en particulier.

D'abord, la professionnalisation des formations supérieures a ouvert le champ éducatif à des ministères techniques pour former des cadres selon leurs propres besoins et indépendamment du système d'enseignement général. Malgré l'intervention d'experts du PNUD, la détermination de ces besoins était difficile à réaliser en raison soit de la nouveauté des postes à créer, soit de l'attente de réformes à venir (cas de l'agriculture). Ces difficultés, révélatrices d'une relation formation-emploi jamais entièrement adéquate, sont à l'origine d'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, 1971 : 24). Le Plan quadriennal 1970-1973 avait même 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* » (RADP<sup>10</sup>, 1970 : 123). Dans les faits, la réunification a été rendue hypothétique, d'une part parce que les besoins en cadres technologues et gestionnaires sont restés élevés durant toute la période d'industrialisation et de maillage administratif et territorial, jusqu'au début des années 1980 et même au-delà et, d'autre part, les responsables des sociétés nationales ont toujours considérés, en tant qu'employeurs, qu'ils étaient mieux placés et mieux qualifiés, grâce à l'expérience des IT (Khelfaoui, 2008), pour former le personnel répondant le mieux à leurs besoins. C'est seulement au début des années 1990, avec la politique de découplage de la formation supérieure de l'emploi public, que des IT comme ceux de Boumerdès<sup>11</sup> par exemple ont été transférés au

---

<sup>8</sup> Les entreprises publiques ayant toutes été achetées selon différentes modalités, la définition des postes et des besoins en main d'œuvre dépendait donc des multinationales détentrices des licences d'exploitation et des bureaux d'études qui devaient faciliter leur implantation.

<sup>9</sup> Chaque étudiant devait effectuer deux stages : l'un de niveau « ouvrier » d'une durée d'un mois et l'autre de niveau « technicien » ou « ingénieur », selon le cursus suivi, d'une durée de 3 mois au cours duquel l'étudiant réalisait un projet de fin d'études.

<sup>10</sup> République Algérienne Démocratique et Populaire.

<sup>11</sup> A l'exception de l'Institut algérien du pétrole (IAP) qui est resté sous la tutelle du ministère de l'industrie.

MESRS pour créer l'Université de Boumerdès. Ce transfert ne reposait pas sur des motifs pédagogiques ou d'une qualité de la formation professionnalisante devenue subitement douteuse, car quelques années auparavant, par exemple à l'INIL (Boumerdès) avait été institué en 1978-1979 une « *année de mise en situation professionnelle* » supplémentaire en entreprise durant laquelle l'étudiant occupait tous les postes hiérarchiques – d'ouvrier à technicien supérieur ou ingénieur, en fonction du cursus – et soutenait à son terme un mémoire de fin d'études rendant compte de ses expériences concrètes.

Ensuite, conséquence du choix récurrent de l'expertise internationale dans la réforme, alors même que la « *Charte nationale* » a fait du transfert de technologie et de savoir-faire un objectif prioritaire (RADP, 1986), l'encadrement local a continuellement été affecté à la gestion et l'administration. C'est une professionnalisation par la bureaucratisation du métier d'enseignant, dans la mesure où elle est devenue la principale source de réussite et de progression professionnelles pour les enseignants et enseignants-chercheurs. Que ce soit par choix politique, utilisant l'argument de l'urgence ou par la nécessité d'un contrôle administratif sur les projets menés par des experts internationaux, l'encadrement local a plus géré et/ou administré que participé à la conception des formations. La gestion administrative confiée à l'encadrement local était justifiée par un processus d'algérienisation de l'administration et des postes à responsabilité (Glasman et Kremer, 1978) – devenue au fil des ans une bureaucratie, le tout au nom d'une « réappropriation de la décision ». Néanmoins, sur les plans scientifique et pédagogique, cet encadrement, bien que très réduit quantitativement dans les années 1960 et 1970, s'est trouvé constamment éloigné de la conception de la professionnalisation et/ou de construction d'une expertise en matière de réforme.

Alors que le modèle des IT est élargi à l'Université, c'est précisément cette dernière caractéristique de la politique éducative qui a été reproduite dans le second et le troisième processus de professionnalisation ayant concerné principalement l'Université avec la RES en 1971 et la réforme LMD depuis la rentrée universitaire 2004-2005.

## **II.2. La RES pour un plan de développement industriel (1971-1984)**

La réforme de l'Université à laquelle devait être associée la communauté universitaire a été une revendication permanente de l'Union Nationale des Étudiants Algériens (UNEA). Officiellement, une commission ministérielle a été mise en place en 1967 pour la réforme du système éducatif dans son ensemble et, à cette occasion, le ministre de l'éducation nationale, avait esquissé un projet de réforme intitulé « *Bâtir l'université nouvelle* » (Cf. Taleb Ibrahim, 1981), avec une vision et une stratégie opposées<sup>12</sup> à celles qui ont orientées la professionnalisation dans les IT et grandes écoles. Mais cette commission restera inopérante et le nouveau Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS), créé en 1970, choisira la réforme de l'Université par la voie d'un bureau d'études international

---

<sup>12</sup> Il proposait quatre mesures : 1. Permettre 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, 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. Réorganiser les structures universitaires en supprimant les chaires, instituer le mode électif pour l'exercice des responsabilités de gestion et impliquer les étudiants dans les orientations pédagogiques.

(USA) et l'organisation étudiante UNEA dissoute en janvier 1971, soit six mois avant la promulgation de la RES.

Le 1<sup>er</sup> plan quadriennal 1970-1973 confirmait les choix de politique industrielle du gouvernement basée sur l'importation d'unités industrielles et une orientation adéquationniste<sup>13</sup> donnée à l'enseignement supérieur en particulier à travers le lancement en 1971 de la Refonte de l'Enseignement Supérieur (RES) (Cf. MESRS, 1971).

Mais contrairement à l'expérience des IT et grandes écoles, ni les employeurs ni l'encadrement universitaire n'avaient été impliqués dans la définition des contenus des formations et des maquettes de diplômes. Autrement dit, la professionnalisation des contenus des formations à l'Université se limitait à une redéfinition technique des maquettes par des spécialistes internationaux et leur introduction par décrets ministériels.

Soutenue par un marché de l'emploi public en forte croissance, la demande sociale d'enseignement supérieur n'a cessé d'augmenter depuis de nombreuses années (Ghouati, 2019b). Par rapport à la rentrée 1962-1963, l'année de la promulgation de la RES (1971) a vu les effectifs étudiants multipliés par 8 et les effectifs enseignants par 6, soit plus de 1700 enseignants pour encadrer plus de 24 000 étudiants (source : MESRS, 2012). Dans l'exposé des motifs, la RES devait donner naissance à « l'université nationale » (MESRS, 1971), c'est-à-dire répondre aux besoins du marché intérieur de l'emploi public en orientant théoriquement les formations vers des profils dits « scientifiques et technologiques » et de gestion. Ce qui explique la généralisation des formations professionnalisantes dans des facultés transformées en instituts, en référence au modèle des IT. Cependant, malgré la modification des intitulés de diplômes, l'instauration d'un stage pratique en milieu professionnel et l'introduction une fois tous les 15 jours d'une conférence d'« *initiation aux réalités nationales* », l'enseignement restait plutôt sous-encadré, sous-équipé et surtout académique. Ainsi, le stage qui devait contribuer à professionnaliser les étudiants, dépendait souvent de la disponibilité de l'encadrement de l'institut<sup>14</sup> et de l'environnement socio-économique et administratif avec lequel l'université avait peu ou pas de relation. Au fil des ans, les stages se sont raréfiés avant de disparaître complètement. De plus, avec un système modulaire induisant de plus en plus de dettes lors des passages d'un semestre à l'autre, la gestion pédagogique était devenue intenable pour les enseignants et l'administration.

Dans l'état des lieux dressé pour le 50<sup>e</sup> anniversaire de l'indépendance (MESRS, 2012), l'accent a été mis sur la croissance de l'enseignement supérieur en effectifs enseignants et étudiants et en structures. Pourtant, sur le plan qualitatif, les effets négatifs ne sont pas 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 de la directrice de l'Enseignement Supérieur, MESRS, 1994, cité par Guerid, op. cit., p 191).

---

<sup>13</sup> Cette orientation repose sur l'hypothèse théorique, jamais vérifiée, d'une équivalence quasi automatique entre la formation reçue et l'emploi à occuper (Tanguy, 1986).

<sup>14</sup> Le sous-encadrement aidant et la rareté des terrains de stage au fil des années ont conduit à la disparition du stage en même temps que celle des instituts et le retour au système des facultés.

En termes de production de diplômés, alors que les besoins en cadres et cadres moyens étaient estimés à 102 500 cadres, l'enseignement supérieur avait formé 66 400 diplômés pour la période 1974-1977 (Etienne, 1977). Preuve d'une priorité accordée aux postes de gestion et d'administration, dans la catégorie « Cadres supérieurs » en génie civil par exemple, les sorties ne représentaient que 23% des besoins, alors que dans la filière Economico-administrative (109%) et « Juridiques » (200%) les sorties dépassaient largement les besoins. D'autre part, l'observation du profil des diplômés en 1979-1980, montre que sur un total de 6963 diplômés de l'Université, seulement 28,5% l'étaient en Sciences et Technologie, contre 49% en Sciences Humaines et Sociales (Source : MESRS, 2012). Ainsi, la plupart des profils de postes à occuper répondaient moins à la maîtrise des technologies qu'à la fonction de contrôle et gestion, option politique privilégiée par la « technocratie » au pouvoir (Glasman et Kremer, 1978).

Mais le projet de développement industriel et économique orientait la RES et la garantie de l'emploi public rendait positive la perception de cette réforme par les enseignants et les étudiants. Au niveau des instituts, par manque de moyens humains et pédagogiques « *l'enseignement restait très théorique. Tous les intervenants étaient des « académiques », pas de professionnels. Quant aux postes de travail offerts, ils ne correspondaient pas à l'enseignement. On avait besoin de diplômés pour occuper des postes de responsabilité* » (H.T., MC Sociologie, ancien chef de Département SHS, Université de Constantine).

Finalement, inscrite dans une vision à la fois fonctionnaliste et planificatrice de la formation supérieure, l'expérience de la RES ne pouvait pas survivre au changement de contexte économique et politique induisant le découplage formation-emploi public à la fin des années 1980. Mais l'absence d'implication et de participation de l'encadrement universitaire et des étudiants n'est pas non plus étrangère aux difficultés pédagogiques et administratives et par suite à l'abandon de la réforme.

Constituant l'un des facteurs récurrents de remise en cause ou d'échec des réformes éducatives (Dupriez, op. cit.), la non implication de l'encadrement et des étudiants est aussi l'un des traits significatifs de la « réforme LMD » mise en œuvre depuis la rentrée universitaire 2004-2005 en Algérie.

### **II.3. Une « réforme LMD » dans un contexte de crise économique**

Issue d'un agenda politique international fixé par des institutions et organisations internationales (Charlier, 2003), cette réforme qui se veut systémique a été lancée en 2004-2005. Cette année-là, sous l'effet d'une demande sociale toujours plus forte, le système d'enseignement supérieur algérien a connu un changement quantitatif extraordinaire avec 721 833 étudiants inscrits en graduation encadrés par 25 229 enseignants tout statut confondu (MESRS, 2012). Les laboratoires de recherche se multipliaient également à la faveur d'un financement des Programmes Nationaux de Recherche (PNR) gérés par des comités sectoriels et les agences de développement et de valorisation de la recherche sont introduites dans le cadre de la loi 98-11 (du 28/08/1998) de programmation sur la recherche scientifique et technologique.

Devenue une norme pour la réforme, la professionnalisation est présentée comme but et moyen de la transformation d'un système d'enseignement supérieur estimé officiellement en décalage avec les besoins et attentes de l'économie et de la société. Mais à la différence des IT, les universités doivent, selon le MESRS, s'ouvrir à l'international en s'intégrant désormais au mouvement international de réformes symbolisé et encouragé par le PB (Ghouati, 2011). En dégrossissant le profil de formation des étudiants et en encourageant la mobilité des diplômés LMD, dans le contexte de la libéralisation économique où le secteur public n'offre plus de garantie de l'emploi, la projection dans le marché privé local et international devient la priorité. Pour ce faire, suivant les orientations du PB, la professionnalisation devait s'appuyer sur des pédagogies dites actives et décliner toute formation par blocs de compétences afin d'améliorer « la réussite des étudiants » et leur « employabilité ».

Formulé avec une vision dite « systémique », le défi est à la fois pédagogique, politique et économique, sachant que l'enseignement supérieur<sup>15</sup> produit tous les ans plus de 250 000 diplômés qui éprouvent des difficultés d'insertion professionnelle (Musette, 2014 ; Ghouati, 2019e) dans un environnement socioéconomique dominé par le secteur privé des PME-PMI et fonctionnant avec une main d'œuvre peu qualifiée (ONS, 2012).

#### II.4. Une réforme non adoptée par les acteurs

Dans sa communication autour de la réforme, le MESRS a insisté sur la mise en œuvre – réduite à une démarche technique et managériale - et moins sur l'implication pédagogique et politique des communautés universitaires. Or, dans l'histoire récente des réformes du supérieur en Algérie, pratiquement seule l'introduction en 1983-1984 de la « *Carte universitaire à l'horizon 2000* » avec une approche planificatrice, avait fait l'objet d'une discussion formelle entre le MESRS et des universitaires choisis. Un moment politique très marquant, comme en témoigne une enseignante-chercheuse qui l'a vécu :

*« On ne sait pas qui a fait les maquettes. Je ne sais pas et je n'ai jamais participé [à la conception des maquettes], c'est dans « l'opacité ». Il n'y a pas eu une réelle transparence, une consultation, pas d'information, pas d'affiche, des regroupements comme ce fut le cas en 1983. A cette époque, il y a eu des assises nationales pendant deux ou trois jours avant la réforme de la carte universitaire. Il y a eu des discussions, des affrontements entre enseignants. Là, le LMD nous est tombé sur la tête ! (...) Actuellement, on est à la 3<sup>ème</sup> année de mise en place du LMD. Je ne me souviens pas que nous ayons eu des invitations à des réunions collectives. On ne sait pas trop comment ça s'est passé. Institutionnellement il y a une énorme pression sur nous pour qu'il y ai une réussite. Le système est différent, est-ce que les jeunes Maîtres Assistants en comprennent les enjeux ? Je ne suis pas sûre » (T. M., Pr Psychologie, Université Alger 2).*

Ayant commencé par des critiques de l'existant en termes d'inadaptation de ce que font les universitaires (Cf. MESRS, 2007) et introduite avec une approche *top-down*, la « réforme LMD » a été mal perçue et d'emblée rejetée par les communautés universitaires. D'autre part, en reproduisant aussi bien la philosophie économique de la Commission européenne que la démarche économiste de la RES, la nouvelle réforme n'a pas échappé à l'analyse critique des acteurs :

*« Quand 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 qui a été calqué et ne peut pas être appliquée chez nous, dans la mesure où nous vivons une situation difficile. Arguments : « En 4 ans on n'arrive pas à former nos étudiants, comment peut-on le faire en 3 ans ? Les conditions de la formation ne sont pas idéales et en réduisant la durée, on aura des difficultés ». Mais avec le temps on était obligé, on était forcé d'accepter cette réforme. On a ouvert de nouvelles formations en se positionnant dans la carte de formation en sociologie. (...) 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 (...), ils se sont mis à créer des disciplines pour assurer leur service. (...) Du point de vue organisation, ce qui a changé c'est l'appellation et non pas les conditions pédagogiques. » (H.L., Pr de sociologie, chef de département de Sociologie, Université Alger 2)*

Devant les interrogations des enseignants-chercheurs, le MESRS choisit la stratégie utilisée en France, c'est-à-dire faire rentrer les universités par vagues successives dans la « réforme LMD », en faisant en outre cohabiter durant au moins une décennie les deux systèmes

---

<sup>15</sup> 1,7 million d'étudiants en 2017/2018.

pédagogiques – LMD versus Classique – avec le choix accordé aux étudiants de s'inscrire dans l'un ou l'autre jusqu'à l'extinction du système classique. Mais l'hostilité des enseignants-chercheurs et des étudiants est telle que, pour attirer davantage d'étudiants dans le système LMD, le ministère avait multiplié les promesses :

« C'était pour remplir et avoir un effet d'annonce. Je dirais même une « publicité mensongère » avec l'un des slogans de l'administration de l'Université des Sciences et Techniques Houari Boumediene (USTHB, Alger) « Master pour tous » ! Évidemment, en pratique ce n'est pas possible. En arrivant au Master ils voyaient déjà qu'il y avait des limites. Pour faire son Master, il fallait faire sa Licence d'un coup [sans redoublement] et être bien classé » (S.-E. A., Pr Physique, Département Chimie, Université Technologique, Alger).

Dans la première vague de la rentrée universitaire 2004-2005 dans une dizaine d'universités, les premières offres de formation étaient quasiment toutes académiques, formalisées dans l'urgence et n'avaient fait l'objet d'aucune réflexion nouvelle ni sur les contenus ni sur les méthodes pédagogiques (Ghouati, 2011). Sur le fond, à travers le profil de cadres recherché par le MESRS, la nouvelle réforme reproduit la visée professionnalisante au détriment de la formation universitaire classique :

« La réforme LMD ressemble beaucoup à la RES de 1971, dans la mesure où ce qui est demandé c'est la formation de technicien. On ne s'embarrasse plus avec la formation théorique, générale et assez longue. Maintenant on veut des cadres moyens formés à des postes de travail précis. Dans les deux cas, c'est la mise de l'Université au service de l'économie et de la production en particulier. (...) Avec le LMD, il y a un éclatement de la formation, puisqu'on invente des modules spécifiques destinés à répondre à des demandes spécifiques à l'instant T et quand cette demande change, on supprime ce module et on met en place un nouveau pour répondre à la nouvelle demande, etc. Dans cette logique, l'enseignement supérieur est devenu extrêmement proche de la formation professionnelle (...). Tout se passe comme si les Sciences Humaines et Sociales en général et la sociologie en particulier n'étaient pas concernés par le LMD » (D.G., Pr sociologie, Université d'Oran).

Pour compenser le retrait de l'encadrement universitaire de rang A, le MESRS a confié la mise en œuvre à des Assistants et Maîtres Assistants, pour la plupart des doctorants du système classique, lesquels l'ont plus adapté à leur environnement habituel qu'adopté comme nouvelle vision éducative. C'est ce que l'on peut appeler aussi une « dérive » académique ou glissement de la norme « professionnelle » vers la norme académique :

« Les enseignants n'ont jamais adhéré au LMD et ne savent même pas ce que c'est. Le problème qui se produit c'est le détournement du LMD vers le système classique. Les enseignants connaissent le système classique. Ils l'ont vécu en tant qu'étudiants et ne veulent surtout pas faire l'effort de connaître l'autre. Exemple : le Master était la Post-Graduation [2<sup>ème</sup> cycle universitaire]<sup>16</sup>, or il est devenu la graduation [1<sup>er</sup> cycle universitaire]. Ce qui fait qu'on revient aux quatre ans de Licence » (D.G., Pr sociologie, Département de Sociologie, Université d'Oran).

Dix ans après une mise en application difficile, le bilan quantitatif est très modeste : en 2014-2015 on relevait seulement 6% et 10% d'offres professionnalisantes respectivement en licence et en master -, même dans des universités-pilotes bénéficiant d'un soutien pédagogique et logistique dans des projets européens Tempus. Résultat, aussi bien en enseignement qu'en recherche, la qualité des prestations et de la gouvernance globale du système pose un problème

---

<sup>16</sup> Avant la réforme LMD, les études dans le système classique comprenait deux cycles : la « graduation » qui durait quatre ans, sanctionnée par une licence, et la « post-graduation » qui permettait de préparer le diplôme de Magister en quatre ans. Au terme du second cycle, l'étudiant pouvait passer un concours pour être Maître Assistant et préparer un doctorat d'Etat.

majeur pour l'ensemble des parties prenantes (UNIMED, 2020 ; Ghouati, 2022). C'est donc essentiellement sur le plan quantitatif que le système LMD a le plus servi à reproduire le système classique, sans susciter ni de réflexion ni de pratiques nouvelles :

*« C'est une réforme imposée, mais l'université n'était pas prête non plus : les enseignants n'ont pas été formés, ni informés, ni préparés. Mais on a tout fait pour que le système LMD marche ou soit lancé. Beaucoup de problèmes : les étudiants se plaignent, il n'y a pas la qualité en passant d'un cursus de 4 ans à un autre en 3 ans. C'est une gestion au jour le jour, au lieu d'une réflexion. Il n'y a pas eu de vision d'ensemble. Un autre problème : l'insertion. Ceux qui ont fait une Licence se demandent quelles chances ils ont d'avoir un travail, quelles rémunérations, quels échelons, etc. Alors, dans l'incertitude, les étudiants se sentent obligés de faire un Master. Or le choix du Master est déterminant pour aller en doctorat »* (H.M., Maître de Conférences langue et civilisation anglaises, ENS Alger).

L'augmentation de la demande de poursuite d'études de la part des étudiants s'inscrit en effet dans ce nouveau contexte socioéconomique où le marché du travail est plutôt exsangue. Or, si le système LMD permet une flexibilité de l'offre de formation en général et une professionnalisation des formations en particulier, il y a de faibles relations Université-entreprise, de sorte que *« toutes les formations professionnelles ont disparu, 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 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 »* (A.C., Pr économie, Doyen de la faculté de sciences économiques, Université de Constantine 3).

Face aux critiques des parties prenantes, le MESRS a organisé en 2016 un séminaire d'évaluation de la « réforme LMD » en présence des représentants du monde du travail. Le discours officiel se voulait interrogateur quant à l'approche réformatrice : *« S'est-on trompé et/ou précipité en adoptant le système L.M.D ? L'approche conceptuelle a-t-elle été suffisamment réfléchie, murie et partagée ? La démarche suivie pour l'implémentation a-t-elle été pertinente et optimale ? »* (MESRS, 2016). Mais si l'on en juge par le programme prédéfini par la direction de l'enseignement supérieur (Cf. Boukezzata, 2016), il s'agit plutôt d'une fuite en avant avec la création de filières d'excellence et des formations académiques sélectives en licence et master et surtout l'implantation progressive de sept instituts de sciences et techniques appliquées (ISTA) – équivalent des instituts universitaires technologiques en France - en vue de délivrer des licences professionnelles dans des spécialités supposées répondre à des attentes économiques (génie mécanique à l'université de Constantine, hygiène, sécurité et environnement à l'université de Ouargla, etc.). Répondant au *Programme (européen) d'appui à la politique sectorielle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en Algérie (PAPS-ERS)*, ces objectifs et actions prolongent en fait des engagements internationaux du MESRS : par exemple le recrutement en 2014 de sept experts internationaux en professionnalisation pour développer cinq offres en Master et deux en Licence<sup>17</sup> et, en 2015,

---

<sup>17</sup> Voir l'appel international à candidatures pour le recrutement des experts : « PAPS ESRS, Avant-projet de Référentiel. Professionnalisation de l'offre de formation LMD », <http://www.arsprogetti.com/workwithus.asp>, consulté en septembre 2014.

l'entrée avec des partenaires locaux et européens dans un « projet Erasmus + COFFEE » (Co-construction d'une Offre de Formation à Finalité d'employabilité Élevée)<sup>18</sup>, etc.

Les résultats détaillés de ce programme ministériel ne sont pas encore connus, mais on peut souligner quelques limites. D'une part, les ISTA, ouverts grâce à l'expertise des IUT français, sont à admission sélective sur dossier suivi d'un entretien de motivation. En impliquant les grandes entreprises locales, ces instituts concentrent beaucoup de moyens humains et pédagogiques que les facultés classiques n'ont pas. À titre d'exemple, avec le slogan « *un étudiant = un diplômé = un emploi* », l'ISTA de Constantine, ouvert en 2016, inscrivait 106 étudiants en 2017-2018, encadrés par 16 enseignants dont un professeur, 05 Maîtres de Conférences et 10 Maîtres-Assistants<sup>19</sup>, soit un taux d'encadrement exceptionnel de moins de 07 étudiants par enseignant ! D'autre part, après plusieurs années de participation des universités algériennes aux projets européens Tempus, on peut se demander s'il n'y a pas plus d'intégration dans la philosophie éducative libérale de la Commission européenne que d'effets de transformation et d'innovation : alors qu'avec Tempus IV, les universités sont rentrées dans le processus d'« assurance qualité » avec un projet Tempus dédié<sup>20</sup> (Cf. Commission européenne, 2011), aujourd'hui c'est probablement la qualité qui leur fait le plus défaut (Ghouati, 2022).

Par sa nature, le programme ministériel susmentionné prolonge la démarche normative telle que promue par la Commission européenne (Charlier et Croché, 2012) et montre aussi que le niveau supranational peut confirmer et/ou appuyer une posture politique locale dans la conduite des réformes éducatives. Dans ce sens, en suivant la stratégie du changement technique sans réforme politique, appliquée dans l'espace européen d'enseignement supérieur, en Algérie il s'agit aussi de réformes qui se veulent désincarnées politiquement mais contrairement à ce qui se fait dans l'espace européen d'enseignement supérieur, le MESRS algérien ne valorise pas le potentiel scientifique de l'Université.

### III. Conclusion

Cette étude montre qu'il est possible de réformer par la professionnalisation en réunissant certaines conditions. Sur les trois dimensions retenues pour examiner la professionnalisation - relation université-entreprise, construction de l'offre de formation selon les besoins du système productif et mise en situation pédagogique des étudiants – seul le premier processus a bénéficié d'une politique d'emploi publique favorable aux diplômés, d'une définition des besoins par les entreprises en même temps que de leur implication dans le contenu de formations faisant une bonne place aux pédagogies actives pour les étudiants.

Bien que placé également dans le cadre du couplage formation-emploi public, puisque tous les diplômés de l'Université étaient attendus pour occuper des emplois publics, le second processus a été mis en œuvre d'une part sans l'implication de l'encadrement universitaire et des employeurs en amont et, d'autre part, la pédagogie qui devait ouvrir sur les « réalités nationales » est restée lettre morte. Dans les deux expériences, il s'agit d'une professionnalisation-fonctionnarisation pour les diplômés qui suggère que, quelle que soit la qualité de la formation professionnalisante, notamment à l'Université, c'est surtout la disponibilité des postes publics à occuper qui semble agir sur les résultats obtenus par la RES.

---

<sup>18</sup> Doté d'un budget de plus de 900 000 €, ce projet a pour objectifs la production d'une maquette pour la construction des licences professionnalisantes et dix-huit offres de formation pilotes en licence (Source : <http://www.erasmusplus.dz/wp-content/uploads/2017/10/COFFEE.pdf>).

<sup>19</sup> Source : <https://fac.umc.edu.dz/ista/>

<sup>20</sup> Le projet s'intitulait AQI-Umed (Assurance qualité interne dans les universités méditerranéennes) et avait suscité une importante participation maghrébine dont celle de l'Algérie.

L'importance des facteurs « emploi » et « participation » des employeurs est confirmée avec les résultats du troisième processus amenés par la « réforme LMD » : alors qu'elle se veut plus « systémique » - i.e. conçue comme « réforme du système » (Dupriez, 2015) -, sa mise en œuvre dans un contexte de désindustrialisation et découplage entre la formation et l'emploi public (Ghouati, 2019d), ne suscite ni changements pédagogiques ni construction de relation université-entreprise et encore moins d'adhésion des acteurs universitaires. En dépit d'un renouvellement des objectifs ministériels quant à la rénovation pédagogique et la participation continue d'universités-pilotes aux projets européens Tempus dédiés aux réformes du supérieur, les taux de professionnalisation restent insignifiants comparativement à ceux des IT.

Plus de cinquante ans après la création des premiers IT et grandes écoles, le MESRS privilégie toujours la solution de l'expertise internationale, reproduisant du même coup la politique du court terme et surtout une dépendance manifeste du centre. L'Université locale n'étant ni reconnue ni sollicitée dans ses fonctions spécifiques de conservation et d'enrichissement des savoirs, on observe alors plus d'effet tabula rasa que de capitalisation d'expériences en matière de professionnalisation, alors même que celle-ci est élevée au rang de norme dans les réformes et que le discours adéquationniste est omniprésent. L'analyse des trois principales expériences de réforme confirme en outre les limites de la simple rationalité de l'action issue de l'approche fonctionnaliste (Lessard et Carpentier, 2015) selon laquelle le changement dépend seulement d'une programmation quasi technique d'actions en apparence désincarnées politiquement et d'une mise en œuvre contrôlée.

Au final, quels que soient le référentiel politique étatique et le contexte socioéconomique, les pouvoirs publics ont fait de la professionnalisation le but et le moyen mais avec une vision instrumentale des formations et formulé leurs demandes de réformes à l'expertise internationale pour tenir éloigné et dépendant l'encadrement universitaire local. Autrement dit, dans les trois processus de professionnalisation, basés sur trois modèles de réforme, le facteur politique a été déterminant dans la mesure où le MESRS, en externalisant la conception de la professionnalisation, a toujours réduit la formation supérieure à sa dimension « technique » d'une part et éloigné l'Université d'autre part de la conception des réformes. Cette division du travail s'est traduite par une procédure de professionnalisation-bureaucratization qui valorise administrativement l'encadrement local – actuellement plus de 60 000 enseignants et enseignants-chercheurs dont près de 30% de maîtres de conférences et professeurs des universités - mais l'éloigne de fait de la recherche et l'innovation.

## **Bibliographie**

- Agulhon, C. et al. (2012). *La Professionnalisation. Pour Une Université "Utile" ?* Paris : Editions L'Harmattan.
- Bertrand, O. et Lefebvre, A. (1971). *Algérie. Bilan du programme et du projet « Instituts de technologie »*. Paris : UNESCO.
- Bonneuil C. (1991). *Des savants pour l'empire : la structuration des recherches scientifiques coloniales au temps de "la mise en valeur des colonies françaises" 1917-1945*. Paris : ORSTOM
- Boukezzata, D. (2016). *Enseignement supérieur, Environnement socio-économique et dispositif LMD. Quelles actions pour quels objectifs ?* Direction de la formation supérieure, MESRS, FCE, 15/11/2016.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement. In Castel, R. et Passeron, J.-C. (dir.). *Education, développement et démocratie* (pp 21-57). Paris : Editions Mouton.
- Bourdoncle R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-114.

- Charlier, J.-É. et Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines. *Education et Sociétés*, N°29/2012/1, 87-102.
- Charlier, J. (2003). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation: La douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalents. *Éducation et sociétés*, n° 12(2), 5-11. doi:10.3917/es.012.0005.
- Commission européenne (2011). *Tempus @20. Rétrospective du programme Tempus au cours des 20 dernières années, 1990-2010*. Luxembourg : Office des publications européennes.
- Doray P., Tremblay, É. et Groleau, A. (2015). Quelle professionnalisation dans les universités québécoises ? *Formation Emploi*, (129), 47-64.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Etienne B. (1977). *L'Algérie, cultures et révolution*. Paris : Editions du Seuil
- Ghouati, A. (2022). *Démarche Assurance Qualité et enseignement supérieur. L'exemple du projet européen Tempus Aqi-Umed en Algérie*. (Article à paraître).
- Ghouati, A. (2019a). *Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés du supérieur*, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- Ghouati, A. (2019b). *L'enseignement supérieur en Algérie. Entre contraintes politiques et défis socioéconomiques*. Paris : Éditions PETRA
- Ghouati, A. (2019c). Réformes universitaires et relation formation-emploi en Algérie. *Carrefours de l'éducation*, 47, 211-224. <https://doi.org/10.3917/cdle.047.0211>
- Ghouati, A. (2019d). Politiques d'emploi et insertion des jeunes en Algérie. *Phronesis*, 8, 33-46.
- Ghouati, A. (2019e). *Réformes universitaires et insertion des diplômés en Algérie*, Alger : Editions CREAD
- Ghouati, A. (2016). *Réforme de l'enseignement supérieur au défi de la professionnalisation et de l'employabilité des diplômés en Algérie*, Document inédit.
- Ghouati, A. (2011). *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Ghouati A. et Kadri A. (2006). *Enseignants et instituteurs en Algérie Les luttes enseignantes dans la décolonisation 1945 – 1965*, Rapport de Recherche, Paris : IME-Paris 8/UNSA-Education, [〈hal-01341823〉](#)
- Glasman, D. et Kremer, J. (1978). *Essai sur l'Université et les cadres en Algérie. Une technocratie sans technologie ?* Paris : Editions du CNRS/Cahiers du CRESM.
- Glasman, D. (1974). *Introduction à une étude sur les instituts technologiques en Algérie*. Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université des Sciences Sociales de Grenoble.
- Guerid, D. (dir.) (2014). *Repenser l'Université*. Alger : Arak Editions.
- Guerid, D. (2007). *L'exception algérienne*. Alger : Casbah Editions.
- Haddab M. (2008). Evolution morphologique et institutionnelle de l'enseignement supérieur en Algérie. Ses effets sur la qualité des formations et sur les stratégies des étudiants. In *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale*. Tunis-Paris : IRMC-Maisonneuve et Larose, p. 51-60.
- Khelfaoui, H. (2008). L'enseignement professionnel en Algérie : contraintes institutionnelles et réponses sociales. *Sociologie et sociétés*, 40-1, 2008, 143-170.
- Leclercq, E. (2012). Les compétences comme enjeux de la construction des parcours étudiants. In Quenson (E.) et Coursaget (S.) (dir). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes* (pp 119-132). Toulouse : Editions Octarès.
- Lemistre P., 2015, La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ?, *Revue française de pédagogie*, 2015/3 (n° 192), 61-72

- Lessard C. et Carpentier (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris : PUF.
- Maillard, F. (dir.), (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes : PUR.
- Maillard, D. et al., (2004). Les licences professionnelles. Quelles acceptations de la « professionnalisation » à l'Université ? *Relief*, 5, Céreq, juin 2004.
- Maurel, C. (2009). « L'Unesco : un âge d'or de l'aide au développement par l'éducation (1945-1975) », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 108 | 2009, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 07 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/chrh/1819>
- MESRS, (2012). *L'enseignement supérieur et la recherche scientifique en Algérie. 50 ans au service du développement 1962-2012*. Alger : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
- MESRS, (2011). *Guide du LMD*. Alger : MESRS. En ligne [http://www.univ-usto.dz/v\\_graduation/guide-LMD.pdf](http://www.univ-usto.dz/v_graduation/guide-LMD.pdf), consulté le 30/12/2016.
- MESRS, (1971). *La Refonte de l'Enseignement Supérieur. Principes et régime des études des nouveaux diplômés universitaires*. Alger : Imprimerie officielle.
- Muller P. (1990). *Les politiques publiques*. Paris : PUF.
- Musette, M.S. (2014). *Les politiques de l'emploi et les programmes actifs du marché du travail en Algérie*. En ligne : [https://www.academia.edu/8163265/Politiques\\_de\\_l'Emploi\\_en\\_Algerie\\_version\\_francaise\\_](https://www.academia.edu/8163265/Politiques_de_l'Emploi_en_Algerie_version_francaise_)
- ONS, (2017). *Activité, emploi et chômage en avril 2017*. Collection statistiques, N°785. En ligne <http://www.ons.dz/-EMPLOI-ET-CHOMAGE-au-Quatrieme,56-.html>, consulté le 20 octobre 2014.
- 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, (2011). *Le premier recensement économique*. Collections statistiques, Série E : Statistiques Economiques N°172. En ligne : [http://www.ons.dz/IMG/pdf/Resultats\\_definitifs\\_phase\\_I\\_RE2011.pdf](http://www.ons.dz/IMG/pdf/Resultats_definitifs_phase_I_RE2011.pdf), consulté le 20/6/2012.
- Quenson, E. et Coursaget, S., (dir) (2012). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Editions Octarès.
- RADP, (1986). *La charte nationale*, Alger : imprimerie officielle.
- RADP, (1970). *Plan quadriennal 1970-73 : Rapport général*, Alger, janvier 1970.
- Shinn T. et al. (2010). La division internationale du travail scientifique, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. 9, 2010, 7-138.
- Singaravélou P. (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>.
- Spence M. (1973). Job market signalling. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, 353-374.
- Talahite F. (2010). *Réformes et transformations économiques en Algérie*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris-Nord - Paris XIII.
- Taleb Ibrahim A. (1981). *De la décolonisation à la révolution culturelle (1962-1972)*, Alger : Editions SNED
- Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable Relation formation-emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.
- UNESCO (1997). *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*. Paris : Unesco, 11 novembre 1997.
- UNIMED (2020). *Projet européen ESAGOV - L'Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire. KA102, Capacity Building in the field of Higher Education, Rapport final*, Université de Rouen, 2020.

Ghouati A. (2022). Réformer l'enseignement supérieur par la professionnalisation des formations ? Comparaison de trois expériences en Algérie. Dans M. Benguerna et J.-B. Meyer (Dir.). *L'Université et ses acteurs dans un monde en turbulence*, Co-édition CREAD-CRASC

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2/2008 (n° 17), p. 9-9 URL : [www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm](http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm). DOI : 10.3917/savo.017.0009, consulté le 4/7/2014.