

**AGENCE CANADIENNE DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL
AFRIQUE DU NORD ET MOYEN-ORIENT – MAGHREB
PROGRAMME DE COOPÉRATION RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE
DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE**

**Analyse de la réforme de
de la Formation professionnelle et technique en RADP**

Paul INCHAUSPÉ
Guy PELLETIER
Consultants en éducation et en formation

Le 14 juin 2002

Table des matières

1.0	Introduction	5
2.0	Objectif et résultats attendus de l'analyse	8
2.1	L'objectif.....	8
2.2	Les résultats attendus.....	8
3.0	Approche et méthodologie.....	10
3.1	L'approche canadienne en coopération internationale	10
3.2	Les interventions de l'ACDI en formation professionnelle	11
3.3	Méthodologie du recueil des informations	12
3.3.1	Les travaux préparatoires.....	12
3.3.2	L'analyse documentaire.....	12
3.3.3	Les interventions <i>in situ</i>	13
4.0	Contexte socioéconomique	14
4.1	Aperçu socio-démographique et économique	15
4.2	Structure du marché du travail, chômage et formation	16
4.3	Des mécanismes d'insertion à l'emploi.....	21
4.4	La zone de libre-échange euroméditerranéenne.....	23
5.0	Structuration et réforme de l'éducation et de la formation en RADP.....	25
5.1	L'évolution du cadre législatif de l'éducation et de la formation.....	25
5.1.1	L'ordonnance n°76 - 35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation	25
5.1.2	Le cadre réglementaire de la Formation professionnelle	27
5.2	Évolution historique de la FPT.....	29
5.2.1	La Formation professionnelle	30
5.2.2	L'Enseignement technique	32
5.3	Architecture actuelle du système d'éducation et de formation	36
5.4	Structures et effectifs de la Formation professionnelle	42
5.4.1	Les infrastructures	42
5.4.2	Les modes de formation	44
5.4.3	Les branches professionnelles	45
5.4.4	Les effectifs	46
5.4.5	Les investissements	49
5.5	La Commission nationale de la réforme du système éducatif : d'un état des lieux aux orientations pour un changement.....	51

6.0	Présentation et analyse des principaux enjeux	53
6.1	Le système éducatif : ses réussites, ses difficultés	53
6.2	La compréhension des enjeux majeurs de la formation professionnelle et technique en Algérie	57
6.2.1	L'esprit dans lequel sont abordées les réformes en cours	58
6.2.2	Formation professionnelle et technique, développement économique et conscience des acteurs.....	59
6.2.3	Reconfiguration des filières de la FPT : un des enjeux de la réforme de l'Éducation.....	61
6.2.4	La FPT au cœur des transformations pour répondre à l'emploi.	71
6.2.5	Le pilotage des changements.....	79
7.0	Pistes d'intervention à explorer.....	82
7.1	Contribution des autres bailleurs de fonds à la réforme de la FPT.....	82
7.1.1	La Commission européenne.....	82
7.1.2	La coopération bilatérale avec l'Allemagne	86
7.1.3	Coopération avec la France	86
7.1.4	Le Programme des Nations Unies pour le Développement	86
7.1.5	La Banque Mondiale.....	87
7.2	Contributions potentielles de l'ACDI	88
7.2.1	L'aide au pilotage	88
7.2.2	Soutien au renforcement de l'ingénierie pédagogique	90
7.2.3	Soutien à la mise en œuvre d'un modèle de grappes partenariales « établissements-entreprises »	92
8.0	En guise de conclusion	95
Annexe 1	Liste des principaux documents référés dans ce rapport.....	110
Annexe 2	Liste des personnes et des institutions rencontrées	112
Annexe 3	Canevas général des entretiens	118

Liste des principaux sigles utilisés

ACDI	Agence canadienne de développement international
ANEFA	Association nationale des établissements de formation agréés
ANEM	Agence nationale pour l'emploi et la main-d'œuvre
ANSEJ	Agence nationale de soutien à l'emploi des jeunes
ADS	Agence de développement social
CAAL	Centre d'animation de l'apprentissage au niveau local
CAAN	Centre d'animation de l'apprentissage au niveau national
CERPEQ	Centre d'études et de recherches sur les professions et les qualifications
CFPA	Centre de formation professionnelle et d'apprentissage
CNAC	Caisse nationale d'assurance-chômage
CNES	Conseil national économique et social
CNEPD	Centre national d'enseignement professionnel à distance
CNFP	Conseil national de la formation professionnelle
CNRS	Commission nationale de la réforme du système éducatif
EST	Enseignement secondaire technique
FNAC	Fonds national de développement de l'apprentissage et de la formation continue
FOD	Formation ouverte et à distance
FP	Formation professionnelle
FPT	Formation professionnelle et technique
IFP	Institut de formation professionnelle
INDEFOC	Institut national de développement et de promotion de la formation continue
INSFP	Institut national spécialisé de formation professionnelle
INFP	Institut national de formation professionnelle
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MFP	Ministère de la Formation professionnelle
ONS	Office national des statistiques
PME	Petite et moyenne entreprise
TUP-HUMO	Travaux d'utilité publique à haute intensité de main-d'œuvre
UGP	Unité de gestion de projet
UST	Université de sciences et de technologies

1.0 Introduction

L'Algérie connaît depuis une décennie une transition économique majeure. Le passage d'une économie dirigée par l'État à une économie centrée sur l'initiative privée et la diversification des secteurs d'activité suscite de nombreux ajustements. Dans cette perspective, une série de réformes ont été mises en place sur la monnaie, le crédit, les investissements, le commerce, l'emploi, la privatisation des entreprises, la création d'un marché boursier et l'appui aux PME. Le programme d'ajustement économique lancé en 1994 a produit des effets positifs surtout en ce qui concerne la maîtrise des grands équilibres macro-économiques.

Toutefois, cette croissance est fragile et elle n'a pas encore débouché sur une amélioration de l'offre d'emploi. Aujourd'hui, 70 % des jeunes âgés de 16 à 19 ans et 50 % des jeunes de 20 à 24 ans seraient en chômage.

Les efforts accomplis par le système éducatif, avec un budget qui représente presque 7 % du PIB, n'ont que partiellement contrecarré les effets d'une croissance démographique qui est maintenant de l'ordre 2 %. Le taux d'abandons scolaires est très élevé dans l'enseignement fondamental comme dans l'enseignement secondaire. Dans un tel contexte, l'appareil de formation professionnelle a été orienté pour le traitement d'une demande sociale produite par les échecs scolaires à tous les niveaux du système d'enseignement. Ce mandat l'éloigne de son rôle premier de passerelle entre l'école et le travail, d'autant que la participation des milieux professionnels à l'orientation et à la mise en place des formations est un processus nouveau et en construction progressive.

Les autorités algériennes se sentent très concernées par l'amélioration de la compétitivité que l'on sait tributaire, dans une large mesure, du niveau de qualification des ressources humaines. Compte tenu de la concurrence et de l'ouverture des marchés, il est maintenant clair que la qualité de la ressource humaine sera considérée dans les pays du sud de la Méditerranée comme une composante clé de la modernisation de l'économie au plan macro-économique et du développement de l'entreprise au niveau microéconomique. Elle sera l'élément fondamental de la compétitivité des entreprises algériennes dans l'environnement concurrentiel vers lequel celles-ci s'acheminent et qui les amènera très rapidement à s'organiser et à considérer la gestion des ressources humaines et l'élévation des compétences comme un investissement essentiel.

Le gouvernement algérien a traduit la priorité donnée au développement des ressources humaines en désignant une *Commission nationale de réforme du système éducatif* (CNRS) destinée, entre autres, à donner à la formation professionnelle et technique une place de véritable pilier dans le système éducatif et de dispositif de transition vers l'emploi. Parmi les objectifs prioritaires arrêtés par le gouvernement pour le secteur figurent, entre autres, la mise en adéquation des programmes de formation avec l'évolution des technologies, des métiers et des emplois, ainsi que la réhabilitation de la formation professionnelle dans sa vocation essentielle qui assure à l'apprenant des qualifications le rendant apte à l'exercice d'un métier.

Le présent rapport s'inscrit dans un appui de l'ACDI à l'analyse de l'évolution et des orientations de la Formation professionnelle et technique (FPT) de la RADP, dans le cadre des réformes économiques et sociales qui touchent l'ensemble du système. Cette première analyse contribuera à définir la pertinence d'un appui canadien et la forme que ce dernier pourra prendre afin de contribuer d'une façon significative aux changements engagés, et cela, dans une perspective de développement durable.

Dans un premier temps, seront présentés les objectifs et les résultats attendus, la méthodologie retenue et les éléments propres à la réalisation technique de la mission.

Puis, un portrait socioéconomique sera tracé au regard des principaux événements et de la nature des réformes en cours. La troisième section présente la structuration et du fonctionnement du système éducatif actuel en accordant une attention particulière à l'Enseignement technique et à la Formation professionnelle.

La section six présente la problématique actuelle de la FPT, à partir des documents recueillis et des entrevues réalisées, et notre analyse de ses principaux enjeux. Soulignons que cette analyse a été l'objet de multiples validations, triangulées auprès de différents acteurs.

La septième section présente des pistes d'intervention à explorer où la contribution canadienne constituerait une valeur ajoutée. Dans les suites de la rétroaction reçue de la part des autorités algériennes, celles-ci seront l'objet de consolidation et d'approfondissement lors d'une mission ultérieure.

Dans le cadre d'une conclusion élargie, la huitième section constitue un résumé élaboré de l'ensemble du rapport. Elle se présente donc comme un « document exécutif » pour les décideurs et un rappel synthétique des principaux éléments abordés. On y retrouvera l'essentiel de l'analyse réalisée et des recommandations formulées.

Enfin, ce rapport se termine par trois annexes. On y retrouvera la liste des principaux documents consultés (annexe 1), celle des personnes et des institutions rencontrées (annexe 2), et, enfin, le canevas général des questions destinées aux entretiens (annexe 3).

Nous tenons à remercier sincèrement toutes les personnes qui nous ont accueillies avec empressement, qui ont facilité notre travail par leur franchise et leur ouverture, qui nous ont fourni une somme considérable d'information et, ce faisant, ont rendu possible la réalisation de ce rapport.

2.0 Objectif et résultats attendus de l'analyse

2.1 L'objectif

L'objectif premier de ce rapport est de procéder à l'analyse du processus de réforme engagée de la Formation professionnelle et technique en Algérie afin de déterminer la pertinence et la nature d'une action de soutien de la part du Canada à celle-ci.

Cet objectif implique la réalisation d'un certain nombre de travaux définis en fonction des résultats attendus.

2.2 Les résultats attendus

Les résultats visés par la réalisation de cette mission sont :

- une analyse de la problématique de la formation professionnelle et de son repositionnement dans le cadre des réformes économiques en faveur d'une économie de marché ;
- une compréhension des objectifs et des résultats visés par la réforme de la FPT (but, envergure, champs d'intervention, etc.) ;
- le recensement des activités de restructuration et de réforme déjà engagées ;
- l'évaluation du niveau de maîtrise des activités de gestion et de pilotage de la réforme de la FPT par les autorités algériennes notamment par le ministère de la Formation professionnelle ;
- le niveau de coordination et de pilotage démontré par les autorités responsables à l'égard des interventions des divers partenaires externes qui apportent un soutien à la réforme (le rôle et les intérêts particuliers des différents bailleurs de fonds présents) ;
- l'identification et l'analyse des forces et des difficultés de la réforme et du programme de travail qui la sous-tend (c'est-à-dire les efforts pour décentraliser le pouvoir décisionnel et financier aux niveaux des institutions, la capacité d'intégrer les besoins des entreprises pour de la main-d'œuvre compétente) ;

- une analyse et des recommandations sur les points d'entrée d'une éventuelle intervention canadienne au sein du programme de réforme de la FPT (identification des besoins, dialogue préparatoire avec les autorités des pays concernés, identification des défis/enjeux d'une intervention, identification des partenaires institutionnels, identification des conditions critiques de réalisation, leadership, etc.) ;
- une analyse et des recommandations sur la structure et les paramètres que devrait revêtir l'intervention canadienne ;
- un appui à l'ACDI dans ses discussions avec les partenaires au niveau de l'harmonisation des efforts.

Afin d'atteindre les objectifs de cette mission, une méthodologie a été élaborée et est présentée à la section suivante. Mais, en premier lieu, il est essentiel de rappeler la nouvelle approche canadienne en développement international.

3.0 Approche et méthodologie

3.1 L'approche canadienne en coopération internationale

Bénéficiant des apprentissages réalisés par le Canada et ses pays partenaires, l'approche canadienne en coopération internationale a évolué au cours des décennies.

Aujourd'hui, l'approche canadienne favorise des actions mieux intégrées et orientées en fonction d'un nombre limité d'objectifs prioritaires clairement énoncés par le pays partenaire. De plus, l'intervention canadienne vient en appui et en accompagnement à un pilotage significatif assumé par le pays partenaire. Ce dernier assume le leadership des opérations et celles-ci doivent être en harmonie avec les interventions des autres bailleurs de fonds internationaux. En somme, la faisabilité d'une intervention canadienne est étroitement associée aux paramètres¹ critiques suivants :

- des interventions de soutien et d'accompagnement qui s'inscrivent dans les objectifs prioritaires du pays bénéficiaire ;
- une prise en charge locale significative du pilotage des opérations à réaliser ;
- une approche axée sur les résultats, avec un suivi et une évaluation ;
- une meilleure coordination entre les bailleurs de fonds afin d'assurer la complémentarité des activités ;
- une plus grande synergie entre les différents programmes de coopération.

Les nouvelles interventions de la coopération canadienne doivent respecter ce cadre général d'action et c'est d'ailleurs en fonction d'une demande de la partie algérienne que la présente analyse a été réalisée.

¹ Source : *Pour une aide internationale plus efficace. Les nouvelles approches du programme canadien d'aide internationale*. ACDI. Juin 2001.

3.2 Les interventions de l'ACDI en formation professionnelle

Depuis 1996, le Canada apporte une collaboration significative aux efforts de mise à niveau de la formation professionnelle au Maghreb. Les résultats de ces interventions au Maghreb via différents canaux font état de l'importance de la FPT pour l'économie de la région, en particulier dans le cadre des accords d'association conclus avec l'Union Européenne et des implications pour la mise à niveau des entreprises. Les leçons opérationnelles de ces projets démontrent aussi la nécessité d'une action structurante au niveau des politiques et des stratégies de réforme de la FP afin d'assurer la portée et la durabilité des partenariats institutionnels promus par ces projets. Cette première génération d'appuis a préparé le terrain à une collaboration potentielle plus étroite entre le Canada et les pays du Maghreb. Les apports canadiens en FPT ont eu une influence certaine sur le déroulement des réformes que ces pays ont entreprises principalement en faisant valoir les avantages de l'approche canadienne de l'ingénierie de formation telle l'approche par les compétences. Ainsi, le Maroc et la Tunisie ont constaté que la généralisation de cette approche prometteuse, et pour laquelle ils avaient choisi d'investir leurs services, ne pourrait se faire que moyennant une réforme d'envergure de l'offre de formation professionnelle.

Les gouvernements de la RADP et du Canada ont convenu, en 1996, de collaborer au niveau de la coopération institutionnelle dans le cadre de la formule d'un Programme de renforcement institutionnel. Des facteurs à la fois externes et internes n'ont pu à ce jour permettre la réalisation de ce programme. Par ailleurs, les leçons opérationnelles des projets réalisés au Maroc et en Tunisie démontrent la nécessité d'une plus forte action structurante au niveau des politiques et des stratégies de réforme de la FPT. La formule traditionnelle des « PRI » ne correspond plus aux nouvelles orientations de la coopération canadienne, ni d'ailleurs de la plupart des pays concernés. Les actions doivent, aujourd'hui, mieux s'intégrer dans le cadre d'un pilotage affirmé du pays partenaire et s'inscrire dans une perspective de développement durable.

En somme, il s'agit, aujourd'hui, de concevoir une intervention canadienne mieux ciblée en fonction des priorités de développement et davantage en synergie avec les autres sources de financement y compris celle du volet de l'ACDI intitulé *Programme de soutien pour le développement du secteur privé en Algérie* (PDSP).

3.3 Méthodologie du recueil des informations

La réalisation de ce rapport a nécessité des démarches variées mais complémentaires. Elles sont présentées de façon succincte au cours des prochaines sections.

3.3.1 Les travaux préparatoires

Les travaux préparatoires ont porté sur la mise à profit des informations déjà existantes sur l'objet d'étude et sur une appropriation des principaux documents présentant les nouvelles orientations et le cadre général des programmes de l'ACDI (stratégie de promotion pour l'égalité entre les sexes, éducation et alphabétisation, renforcement institutionnel et développement des compétences...). Dans un même sens, une attention a été accordée aux documents de l'ACDI portant sur les programmes de renforcement institutionnel, sur la formation professionnelle ainsi qu'aux résultats et aux leçons apprises des interventions précédentes au Maghreb.

3.3.2 L'analyse documentaire

Une analyse documentaire élargie a été réalisée grâce aux nombreuses études et publications auxquelles nous avons eu accès. À cet effet, en plus d'une série de rapports réalisés par les autorités algériennes ou d'études conduites par des centres de recherche, au cours des dernières années, nous avons eu accès à des travaux provenant d'autres sources dont, entre autres, ceux de la *Fondation Européenne pour la Formation* et de la *Banque Mondiale*. En conséquence, cette analyse tiendra compte aussi des orientations et des programmes des autres bailleurs de fonds internationaux.

Enfin, nous avons aussi porté attention aux analyses publiées dans des quotidiens ou des revues ainsi qu'aux débats suscités par les questions de formation, d'emploi et d'employabilité².

Les principaux documents consultés et référés dans ce rapport sont disponibles au premier annexe.

² À cet effet, nous remercions le ministère de la Formation professionnelle de nous avoir invité à la Conférence euro-maghrébine qui s'est déroulée à l'Hôtel Sheraton d'Alger, les 27, 28 et 29 avril 2002.

3.3.3 Les interventions *in situ*

Au cours de notre séjour³, nous avons eu l'occasion de visiter plus d'une cinquantaine de structures et de réaliser des entrevues auprès de plus d'une centaine de personnes. Ces visites et ces entretiens ont été réalisés tant dans des structures publiques que privées, tant du secteur de la formation professionnelle que de celui des entreprises économiques. De plus, ces interventions se sont déroulées dans quatre wilayas différentes : Alger, Annaba, Blida et Ghardaïa.

Ces entrevues ont été conduites selon un schéma structuré, adapté selon les personnes rencontrées et selon nos besoins d'information. L'on retrouvera à l'annexe 2 la liste des structures visitées et des personnes rencontrées.

³ La mission s'est déroulée du 13 avril au 8 mai 2002.

4.0 Contexte socioéconomique

En avril 2002, l'Algérie signe un accord de libre échange avec l'Union européenne et se prépare à une adhésion à l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC).

En l'espace d'une décennie, dans des conditions éprouvantes, l'Algérie a accompli des progrès remarquables aux plans économique et financier : retour aux grands équilibres macro-économiques, améliorations des soldes commercial et budgétaire, contrôle de l'inflation, améliorations notables de la dette extérieure et des réserves de devises, libéralisations prudentes de l'économie et restructuration progressive du secteur public, notamment des entreprises publiques à caractère économique.

Ces diverses mesures, dont les coûts sociaux ne sont pas à négliger, ont favorisé un retour de la croissance qui devrait se confirmer au cours des années à venir. Les avancées sont significatives, mais demeureront fragiles encore pour un certain temps. Pour l'instant, l'économie algérienne est peu diversifiée et largement dépendante des secteurs agricole et pétrolier. Ce qu'il est convenu d'appeler la « rente du pétrole » a dans le passé été la source de bien des ennuis. Ainsi, l'équilibre macro-économique est étroitement associé à l'évolution du prix du pétrole. Il représente 60 % des revenus du gouvernement, 30 % du PIB et 97 % des exportations de biens.

Les réformes engagées invitent à la diversification et à la relance économique par un secteur privé naissant et une ouverture internationale accrue. Toutefois, le poids de la dette demeure important et, à l'exception du secteur des hydrocarbures, les capitaux étrangers se font rares. La poursuite des réformes engagées s'avère nécessaire afin d'assurer la stabilité politico-économique, source de confiance tant pour les investisseurs locaux qu'étrangers. Dans un tel contexte, la mise à niveau des compétences de la ressource humaine du pays constitue un préalable incontournable à l'investissement et à une croissance durable.

4.1 Aperçu socio-démographique et économique

L'Algérie est le premier pays du Maghreb par sa taille et sa population. Lors du recensement national de 1998, la population a été estimée à 29,3 millions d'habitants, avec une projection de 30,6 millions pour 2001. Le pays connaît une transition démographique rapide, la population a triplé entre 1962 et 1998, mais le taux de croissance démographique a ralenti de façon significative, passant aujourd'hui à 1,5 % par année alors qu'il était de 2,3 % au cours de la période 1988-1998.

Son indicateur du développement humain⁴ (IDH) est supérieur (0,683) à celui du Maroc (0,589) et légèrement inférieur à celui de la Tunisie (0,703). En 1998, l'espérance de vie était en moyenne de 69 ans alors qu'il était de 53,5 ans en 1970.

Les difficultés économiques des années 1990 ont réduit le pouvoir d'achat des ménages et ont conduit à une augmentation de la malnutrition ainsi que celle des maladies chroniques et à l'expansion des maladies infectieuses (BM, 2002, p.36). Elles ont aussi conduit à une situation sécuritaire qui s'est fragilisée au cours de cette période, mais qui a été améliorée à la fin de la décennie.

L'Algérie est dans une situation de transition vers une économie ouverte et de marché. Cette situation a des implications profondes sur son économie et sur la société :

- En économie, le secteur public représente encore plus de la moitié de l'activité économique. La privatisation est dans sa phase initiale. Elle est lente et complexe. Le secteur privé se développe surtout dans l'organisation informelle. Cependant les récentes orientations internationales (association avec l'Union européenne, perspective d'adhésion à l'OMC...) confirment l'intention des responsables politiques de poursuivre et d'intensifier l'ouverture économique et le partenariat international.
- Dans la société, on assiste à un processus ouvert de reconstruction des institutions existantes et de construction de nouvelles institutions politiques, économiques, culturelles, sociales. Un vaste chantier de réformes est ouvert notamment dans les domaines suivants : institutions de l'État, système judiciaire, système éducatif et système bancaire.

⁴ L'indicateur du développement humain (IDH) est composé de plusieurs éléments incluant, entre autres, l'espérance de vie à la naissance, l'alphabétisation des adultes, le PIB par habitant (en PPA), le taux brut de scolarisation en école primaire, en école secondaire et à l'Université. Les données présentées proviennent du *Rapport mondial sur le développement humain 2000*. PNUD. Londres. 2000.

Les réformes structurelles économiques entreprises depuis 1990 ont permis une **amélioration des équilibres macro-économiques** : consolidation fiscale, renforcement de la balance des paiements, inflation à 2,6 % en 1999, croissance de l'activité économique positive depuis 1995 (moyenne de 3,4 %, perspectives pour 2000-2002 : 4,5 % à 5 %). Cette croissance reste cependant déficitaire par rapport au taux de croissance de la population, estimée à 7 %.

Le secteur des **hydrocarbures** reste l'**élément prédominant de l'économie**. Cette situation a des conséquences macro-économiques, on est moins incité à développer d'autres secteurs.

Le **secteur industriel est dominé par les entreprises publiques**. Elles représentent encore près de 75 % des entreprises. La stratégie choisie en 1994 pour diminuer la part du secteur public a été la restructuration des entreprises plutôt que leur privatisation. Le gouvernement prévoit la privatisation d'entreprises (80 d'entre elles pour un total de 80 000 personnes étaient planifiées pour 2001, mais le processus n'a pas été engagé à la date prévue). Le total des entreprises publiques à privatiser est estimé à 1 000. Un noyau de nouvelles entreprises privées a vu le jour, mais les données sur leur nature ne sont pas disponibles.

Le **secteur agricole demeure important**. Il représente 11 % du PIB et 25 % des importations de biens. En 1998, une vaste opération d'expansion des terres cultivables a été lancée, dont l'objectif d'emploi est de 500 000 personnes, et le triple dans une deuxième phase.

Le **secteur informel de l'économie** (services, distribution, etc.) **est important**, (28 % de la population active), mais demeure difficile à cerner. Nous allons d'ailleurs aborder le sujet dans la prochaine section.

4.2 Structure du marché du travail, chômage et formation

La structure générale du marché du travail en RADP s'est profondément transformée au cours de la dernière décennie. La passation d'une économie planifiée à une économie de marché a conduit, entre autres, à rendre plus complexe l'analyse de l'emploi et du chômage. À ce stade-ci du développement de la RADP, il existe des difficultés certaines à constituer des sources valides d'information susceptibles d'être triangulées afin d'assurer leur fiabilité.

Ainsi, la mise en place progressive d'une économie de marché a permis l'émergence et le développement de nouveaux agents économiques sur lesquels les

données sont à se constituer. Par ailleurs, la structure de l'emploi évolue de plus en plus vers des métiers du secteur tertiaire (services, commerces, communication, sécurité, transports, etc.) au détriment des secteurs traditionnels de l'agriculture et de l'industrie qui, par ailleurs, sont l'objet d'une modernisation accrue. Ainsi, selon les statistiques de l'ONS⁵, de 1990 à 2000, le secteur tertiaire a vu ses effectifs passés de 27,8 % à 39,8 % alors que ceux d'agriculture et du commerce ont été réduits au cours de la même période de 35,6 % à 27,4 %. À noter qu'au cours de la même période l'apport de la fonction publique dans la structure d'emploi s'est maintenu (22,1 % en 1990 et 22,6 % en 2000).

La reconfiguration de la structure de l'emploi se traduit par l'apparition d'emplois dont le spectre de la rémunération est plus élargi et la sécurité d'emploi moins assurée. Ainsi, le poids des « salariés » est passé de près de 75 % en 1992 à 68,4 % en 2000. Quant au poids des salariés permanents, il est passé de 70 % en 1987, à 58 % en 1992 et, plus récemment à 48,8 % en 2000. L'accroissement des emplois sans permanence assurée est un phénomène que l'on observe dans tous les secteurs, y compris au sein de l'État qui demeure le principal employeur avec, en 2000, 32 % de l'ensemble du bassin d'emplois. Cette situation que l'on observe aussi au sein de la plupart des pays n'est pas sans inviter les personnes à maintenir et à accroître leur niveau d'employabilité. Cette situation rend aussi certains emplois moins attractifs qu'auparavant.

La transition vers une économie de marché c'est aussi le développement d'un secteur informel⁶ au regard duquel les informations sont le plus souvent approximatives. Ainsi, les estimations du volume d'activités de ce secteur sont passées de 25 % de la population occupée en 1985, à 33 % en 1992 et à 42 % en 1997⁷. Cette situation rend très complexe le calcul réel des personnes sans emploi. Le taux réel de chômage est étroitement associé à l'évaluation de la contribution des activités du secteur informel à l'emploi

⁵ Ces calculs sont réalisés à partir des résultats des enquêtes de main-d'œuvre de l'ONS pour les années 1990 et 2000. Les travaux conduits par Bouyacoub (2002) ont attiré notre attention sur ce sujet. Plusieurs données présentées ici proviennent de son travail d'analyse.

⁶ Le marché de l'emploi dit « informel » regroupe les personnes qui œuvrent à leur propre compte, des salariés qui ne font aucune déclaration, mais aussi des commerces et des employeurs qui exercent leurs activités sans déclaration officielle. Ainsi, l'on peut voir apparaître et disparaître des commerces et des boutiques, le temps d'une période fiscale. Il demeure qu'il est très difficile d'apprécier le volume réel du secteur informel.

⁷ La consolidation de ces pourcentages provient des travaux conduits par Musette *et al* (2002) et référés par Bouyacoub (2002).

À cet effet, les analyses conduites par le CNES (2001) estiment que le taux de chômage⁸ est de l'ordre de 17,3 %, soit un taux comparable à ceux du Maroc et de la Tunisie, et non pas de près de 30 % selon les données de l'ONS (2000). Si grosso modo, si l'on peut estimer, suivant les analyses du CNES, qu'une personne sur cinq est en chômage, cette proportion est nettement plus élevée au sein des catégories démunies d'une qualification et cela d'autant plus si cette dernière est jeune. De fait, il s'agit d'un effet structurant quel que soit le mode de détermination du taux de chômage. Ainsi, en consolidant les données produites par l'ONS et revues par Bouyacoub (2002), nous avons pu composer le tableau suivant.

Tableau 1
Taux de personnes sans emploi suivant l'âge

Catégories d'âges	Taux de chômage (%)	Ventilation des personnes sans emploi selon leur âge (%)
16-19 ans	62,9	22,0
20-24 ans	49,1	30,5
25-29 ans	37,6	22,2
30-34 ans	23,3	10,9
35-40 ans	15,0	5,4
40 ans et plus	9,3	8,9
	Moyenne = 29, 8	Total =100 %

Source d'origine : ONS

L'analyse de ce dernier révèle qu'un chômeur algérien sur deux (52,5 %) a moins de 25 ans alors que trois chômeurs sur quatre (74,7 %) ont moins de 29 ans. Ces données ne sont pas étrangères à l'importance de la jeunesse du pays. Mais, par ailleurs, elles révèlent que la qualification à un poste de travail pour les personnes sans emploi concerne des personnes qui sont encore dans le système de formation ou encore pour lesquelles une formation qualifiante n'a pas été achevée.

⁸ Le CNES utilise pour ses calculs une analyse détaillée de l'enquête de 1997 et la catégorisation des indicateurs du Bureau international du travail (BIT).

De fait, l'analyse du tableau suivant révèle qu'en l'espace d'une décennie le chômage a d'abord et avant tout été le lot des personnes ayant les plus faibles niveaux d'instruction.

Tableau 2

Comparaison diachronique du taux de personnes sans emploi suivant le niveau d'instruction (1989 – 1997)

(en %)	Sans instruction	Niveau primaire	Niveau moyen	Niveau secondaire	Niveau universitaire	Total
1989	19,2	27,6	29,3	18,6	3,4	100
1997	33,0	-	46,7	16	4,3	100

Source d'origine : ONS et Bouyacoub (2002)

De 1989 à 1997, le taux de chômage s'est considérablement accru auprès des personnes qui sont sans instruction et auprès de celles qui ont terminé leurs études lors du dernier cycle du Fondamental. De fait, presque qu'une personne sur deux (46,7 %), qui n'a pas ou pu poursuivre ses études au-delà des neuf années de l'enseignement fondamental, était sans emploi en 1997 alors que cela était la réalité de trois personnes sur dix (29,3 %) en 1989. Malgré les difficultés croissantes d'insertion professionnelle, l'analyse des données révèle que l'obtention d'un diplôme plus élevé assure un meilleur positionnement pour l'emploi sans être toutefois, comme par le passé, un « passeport pour l'emploi ». Ainsi, le taux de chômage chez les diplômés universitaires devient de plus en plus important, particulièrement dans les filières qui ne sont pas conçues et orientées en fonction d'une insertion professionnelle. Ce qui est le cas de très peu de programmes et invite donc à une fuite à l'avant dans les filières longues de formation. Ainsi, suivant Bouyacoub (2002), parmi les diplômés en chômage en 1998, 48 % était de niveau licence, 35 % de celui des études d'ingénieur et 17 % de celui des études post-graduées. Dans ce dernier cas, les titulaires de magister et de doctorat demeurent encore très en demande, surtout au sein des centres universitaires en région.

Suivant des analyses réalisées, la difficulté des diplômés universitaires à accéder à l'emploi ne réside pas dans la transformation des structures économiques ou dans un accès élargi à l'enseignement supérieur – notamment pour les femmes qui constituent aujourd'hui la majorité des étudiants – ou encore au volume croissant de personnes de cette catégorie d'âge qui se présente à la porte du marché du travail. **D'aucuns**

signalent que le pays demeure toujours en déficit de compétences et qu'à bien des égards si le nombre de personnes formées croît l'adéquation entre la nature de la formation dispensée et les besoins de qualification des diplômés pour leur intégration à des postes de travail souffre d'importantes lacunes.

De fait, de façon paradoxale, le pays demeure importateur de main-d'œuvre qualifiée dans une diversité de niveaux de qualification⁹ alors que les taux de chômage demeurent élevés pour les différentes catégories de diplômés.

En résumé, **la population en recherche d'emploi est estimée dans un créneau se situant entre 27 % à 30 % de la population active.** Cette estimation est cohérente avec le taux de croissance de la population active par rapport au taux de croissance de l'économie (il faudrait un taux de croissance de l'économie de près de 7 % pour intégrer les nouveaux entrants de la population active). Selon, l'ONS (données de 1997) les demandeurs d'emploi ont les caractéristiques suivantes : 80 % ont moins de 30 ans, 12 % sont des femmes et 61 % sont des chômeurs en zone urbaine.

Ces **données sur l'emploi sont cohérentes avec la situation de transition vers une économie de marché.** Elles se comparent à celles d'autres pays vivant des situations analogues : forte croissance de la population active (+ 3 %) comme le Mexique ou l'Indonésie, croissance de l'emploi hors du secteur industriel étatique (hydrocarbures) analogue à celui des pays de l'Europe de l'Est. Les taux de chômage sont cependant plus élevés, un taux de croissance de la population plus élevé explique cette différence.

⁹ Lors de notre mission, nous avons eu l'occasion d'assister à une conférence de trois jours intitulée *La formation, l'emploi et l'employabilité* à l'Hôtel Sheraton – construit par des ouvriers Chinois – échangé avec le Directeur de l'emploi qui venait d'autoriser des visas de travail pour des spécialistes Philippins en soudure et été témoin des revendications violentes de jeunes du Sud, ulcérés de ne pas avoir eu accès aux compétences et aux qualifications nécessaires pour être engagés dans des postes de travail de sociétés pétrolières. À cet effet, suivant l'enquête conduite par le El Watan (29 avril 2002), les jeunes « boudent les petits emplois » et désirent avoir accès à des instituts qui offrent des formations pertinentes et en harmonie avec le tissu des emplois valorisés de leur région.

4.3 Des mécanismes d'insertion à l'emploi

L'organisme chargé du rapprochement entre l'offre et la demande d'emploi est l'**ANEM** (Agence nationale pour l'emploi et la main-d'œuvre). L'ANEM a 170 agences locales. Cet organisme assure de l'information et de l'orientation vers les dispositifs d'insertion ou de formation. Cet organisme resterait cependant assez passif : il ne gère que 20 % des insertions d'emploi, manque de ressources pour cerner les besoins et aurait peu de contact avec les entreprises. L'essentiel du travail est celui de l'enregistrement des chômeurs bénéficiant d'allocations, dont celles du CNAC. Il y a des projets de réhabilitation de l'ANEM.

La crise de l'emploi vécue depuis 1990 (restructuration industrielle, compression des entreprises publiques, chômage des jeunes) a conduit à établir des dispositifs spéciaux de lutte contre le chômage (1994) puis un Plan national de lutte contre le chômage. Les principales actions et les principaux dispositifs mis en place sont les suivants :

- **traitement social du chômage** par la Caisse nationale de l'allocation chômage (CNAC). Objectif : assurer la préservation de revenus à ceux qui ont perdu l'emploi pour des raisons économiques. La caisse est alimentée par des cotisations d'employés et d'employeurs. La prise en charge est temporaire (12 à 36 mois), elle concernait 75 000 personnes en 1999). La CNAC a aussi lancé un programme d'aide à la réinsertion en emploi. Elle donne de l'aide pour la recherche d'emploi dans des Centres de recherche d'emploi (CRE) et pour soutenir de la création d'emploi dans des Centres d'aide au travail indépendant (CATI). Pour faciliter la réinsertion elle organise, avec le secteur de la Formation professionnelle, des activités de formation visant à augmenter l'employabilité des prestataires. Le mode de formation est souple : durée réduite, formation à distance (2 000 personnes en 1999 suite à une entente avec le Centre national d'enseignement professionnel à distance, le CNEPD).
- **traitement du chômage des adultes ayant des intentions tant économiques que sociales.** Différents programmes gérés depuis 1996 par l'Agence de développement social (ADS), ont été mis en place pour certaines catégories sociales défavorisées dans l'accès à l'emploi. Les Chantiers pour activités d'intérêt général (CAIG)

s'adressent à des personnes actives sans revenu qui acceptent de participer à la maintenance du patrimoine public contre une indemnité (près de 200 000 personnes par an). Le programme Travaux d'utilité publique (TUP), vise la création d'emplois temporaires et de micro entreprises. La phase pilote de ce programme financé par la Banque mondiale touche 33 000 personnes.

- **traitement du chômage des jeunes ayant des intentions tant économiques que sociales.** Différents programmes sont mis en place pour favoriser l'emploi temporaire ou permanent pour certaines catégories de jeunes. Le programme ESIL (70 000 jeunes par an) vise à aider les communes à réaliser des travaux d'utilité publique et à donner à des jeunes chômeurs de qualification moyenne l'occasion d'acquérir une expérience professionnelle ou administrative de quelques mois (3 à 12 mois). Le programme CPE (mis en place en 1998, 15 à 20 000 jeunes en 2001), s'adresse à des universitaires ou à des techniciens supérieurs âgés de 19 à 35 ans. Il leur propose un contrat à durée limitée et renouvelable une seule fois qui leur permet d'avoir une rémunération (salaire national minimum garanti), de bénéficier d'une formation pratique dans un poste de travail et d'augmenter leurs chances d'une insertion durable. L'Agence nationale de soutien à l'emploi des jeunes (ANSEJ) a un programme d'aide à la création de micro-entreprises par les jeunes. Pour bénéficier de ce programme, les jeunes de 19 à 25 ans doivent avoir une formation dans le domaine choisi, faire un apport personnel, déposer un projet. Ils peuvent bénéficier d'aide financière (crédits sans intérêt, exonérations fiscales), d'aide et de conseils pour la mise en œuvre du projet, d'assistance dans leurs démarches auprès des institutions financières. À la fin 1998, on comptait : 61 000 dossiers présentés, 45 000 attestations d'éligibilité, 5 000 agréments pour le financement. Les activités des projets de micro-entreprises concernent surtout la maintenance, la réparation et la sous-traitance.

Il faut **dépasser la recension** des dispositifs d'insertion à l'emploi **pour dégager quelques constats généraux** :

- les dispositifs sont nombreux et répondent à des situations de chômage. Il n'y a pas nécessairement de cohérence ou de complémentarité entre elles (cf. multiplicité des agences).

- les dispositifs sont centrés sur le chômage et non sur l'emploi. Ces dispositifs répondent d'abord à des situations de chômage jugées socialement et politiquement inacceptables. L'ANEP, elle, centrée sur l'emploi serait passive ; les agences centrées sur le chômage sont jugées très actives.
- les programmes centrés sur le chômage sont récents. Faute de recul, il n'y a pas encore de validation de données et d'évaluation des résultats. Les questions de chômage sont trop sensibles pour qu'il puisse y avoir à court terme une évaluation de l'efficacité et de l'efficience des mesures mises en œuvre. On ne sait donc pas quelle sera la pérennité de ces dispositifs.
- les programmes présentent des volets d'aide, de soutien, mais les relations avec la formation sont peu évidentes. Or, ce sont les actions qui renforcent le lien entre le secteur de l'emploi et celui de la formation qui auront le plus un effet structurant.

4.4 La zone de libre-échange euroméditerranéenne

Le 22 avril 2002, la signature de l'accord d'association économique avec l'Union européenne a confirmé officiellement l'engagement de l'Algérie dans la zone de libre-échange euroméditerranéenne. Cet accord prévoit la disparition progressive des droits douaniers pour les matières premières et les semi-produits. La signature de cet accord doit être ratifiée par les 15 pays membres de l'Union Européenne (UE) pour qu'elle entre en application.

Le but de cet accord est de développer les échanges et de promouvoir la coopération dans les domaines économique, social et culturel. À cette fin, l'accord prévoit un appui de l'UE à une libéralisation économique accentuée en Algérie. Ce qu'il est convenu d'appeler le « désarmement tarifaire » s'échelonnera sur une période de dix ans dont de deux ans de différés sur les produits finis. Alors que pour les biens d'équipements industriels et agricoles ainsi que les produits énergétiques le démantèlement s'opérera en cinq années dont deux de différées.

Les retombées des droits tarifaires posent le problème majeur de la mise à niveau de l'ensemble de l'appareil de production, de la technologie matérielle utilisée au redéploiement des compétences de la ressource humaine.

Si cette nouvelle donne n'est pas sans déplaire à plusieurs opérateurs du secteur de l'importation dont certains ont fait des gains substantiels au cours des années, elle n'est pas sans inquiéter les patronats publics et privés ainsi que le personnel de leurs entreprises qui auront à faire face à une compétitivité accrue et jusqu'alors inconnue

depuis des décennies. Cet accord a suscité d'ailleurs une levée de boucliers de la part d'organisations patronales et syndicales qui déplorent les risques encourus par une démarche d'ouverture économique qui s'inscrit dans des délais temporels très serrés. Ces risques sont jugés d'autant plus grand que la compétitivité des entreprises algériennes est étroitement associée aux réformes attendues des institutions bancaires, de la modernisation du système fiscal, des douanes et du secteur des transports. Si avec la signature de cet accord, l'Algérie a dix ans pour parachever son passage à l'économie libérale, elle n'a que quatre années pour mener à niveau son économie¹⁰.

En définitive, les entreprises algériennes doivent se mettre à niveau ou disparaître. L'un des enjeux majeurs de cette mise à niveau repose sur le renouvellement des compétences et des qualifications de la ressource humaine. C'est au sein d'un tel contexte que la relance de la formation professionnelle et de la formation continue constitue une réalité incontournable.

Enfin, signalons que la signature de l'accord d'association économique avec l'Union européenne constitue une étape annonciatrice d'une entrée annoncée dans l'Organisation mondiale du commerce (OMC).

Dans le cadre de la prochaine section, nous allons présenter les principales caractéristiques du système éducatif et certains éléments de la réforme annoncée. Par la suite, seront traités les principaux enjeux pour le secteur de la Formation professionnelle.

¹⁰ Plus précisément, dès l'entrée en vigueur de l'accord, tous les produits non fabriqués localement et soumis aux taux de 5 % et 15 % ne sont plus l'objet de taxation douanière. Les produits fabriqués localement, tels les biens d'équipements industriels et agricoles, disposent d'une protection provisoire de quatre années afin de permettre aux entreprises d'opérer la transition. Enfin, la protection douanière sera retirée progressivement aux autres produits, notamment, ceux de consommation, à partir de la troisième année de l'entrée en vigueur de l'accord et cela sur une période n'excédant pas dix années.

5.0 Structuration et réforme de l'éducation et de la formation en RADP

Le système éducatif de la RADP est en profonde mutation. Depuis l'indépendance nationale, un effort colossal a été consenti pour l'accès à une éducation de qualité pour tous et encore aujourd'hui, le développement et la modernisation du système d'éducation et de formation demeure l'une des premières préoccupations du pays.

Dans le cadre de cette section, nous effectuons un bref rappel de l'évolution du cadre législatif et de la structuration du système éducatif. Nous accordons une attention première à la situation de la Formation professionnelle et de l'Enseignement technique. Pour bien comprendre la situation actuelle, il est aussi pertinent de référer aux caractères dominants des cursus de formation situés en amont et en parallèle aux filières à finalité professionnelle. Car, à maints égards, la situation actuelle de la FP est étroitement associée aux principaux paramètres déterminant l'ensemble du système éducatif.

5.1 L'évolution du cadre législatif de l'éducation et de la formation

L'évolution du cadre législatif constitue une donnée essentielle pour comprendre les orientations du législateur à l'égard de la transformation du système éducatif. En RADP, le texte fondateur de la première grande réforme du système est l'ordonnance du 16 avril 1976. Encore aujourd'hui, plusieurs aspects de la structuration du système éducatif relève de ce texte fondateur.

5.1.1 L'ordonnance n°76 - 35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation

L'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation est considérée, encore aujourd'hui, comme un texte majeur du système scolaire algérien. De fait, on y retrouve l'essentiel du statut et de l'organisation des ordres d'enseignement préparatoire, de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Cette ordonnance définit aussi le cadre général de la

formation continue, de la formation des personnels de l'éducation, de la recherche pédagogique, de l'orientation scolaire et de l'action sociale.

Le caractère fondateur de ce texte repose toutefois sur l'énoncé de la mission première du système éducatif, des principes fondamentaux poursuivis, de la responsabilité de l'État en matière d'éducation et de formation et des outils de gouvernance qu'il met en place pour rendre compte de cette dernière.

Les articles 2 à 7 énoncent la mission première poursuivie (articles 2 et 3), l'obligation à l'éducation (article 5) mais aussi des engagements lourds de sens et de responsabilité pour l'État à savoir :

- que « Tout Algérien a droit à l'éducation et à la formation » (article 4) ;
- que, dans le respect de certaines limites, « l'État garantit l'égalité des conditions d'accès à l'enseignement fondamental » (article 6) ;
- et, finalement, que l'enseignement est gratuit à tous les niveaux, quel que soit le type d'établissement fréquenté » (article 7).

À maints égards, la vision exprimée pour le système éducatif et les engagements de l'État à l'égard de ce dernier s'inscrivent de plain-pied dans les grands courants internationaux ainsi que dans les visions élargies du rôle de l'État qui marquèrent le tournant des années 70. Par exemple, il n'est pas assuré aujourd'hui que l'on formulerait de la même manière que le premier but du système éducatif est « le développement de la personnalité des enfants » ou que l'État doit assumer la gratuité totale de l'ensemble du système quels que soient les établissements fréquentés, y compris pour la formation continue¹¹ (article 14).

C'est particulièrement dans le cadre des articles 70 et suivants qu'est défini le partage de responsabilité et de compétences entre les différents pouvoirs organisateurs que constituent le ministère de l'Éducation, des directions de la wilaya et de la commune. Ainsi, le Ministre chargé de l'éducation assure le cadre réglementaire majeur concernant tous les aspects propres à la prestation des services pédagogiques y compris l'exécution des plans sectoriels et l'élaboration des normes de construction et d'équipement des locaux scolaires (article 70). Les rôles de la direction de l'éducation au niveau de la wilaya reposent sur la collecte et la communication aux services centraux des informations, l'application des instructions, des directives et des

¹¹ Dans ce dernier cas, l'engagement gouvernemental est particulièrement important. En effet, selon l'article 14 « L'éducation et la formation continue sont dispensées par l'Etat aux citoyens qui en manifestent le désir sans distinction d'âge, de sexe ou de profession ».

programmes du ministère. Dans le cadre du plan national, la wilaya peut aussi formuler des projets spécifiques (article 71). Au niveau de la compétence de la commune, l'on retrouvera certaines prérogatives similaires à celles de la wilaya mais, en plus, la direction et la surveillance des travaux de construction, d'aménagement et d'équipement des établissements d'éducation et de formation, à l'exception des projets relevant de la wilaya ou de l'État (article 72).

La programmation pédagogique des établissements – y compris le cadre horaire – ainsi que la sanction des études relèvent du ministre chargé de l'éducation. Le contrôle des activités pédagogiques est assuré par l'intermédiaire d'un corps d'inspection.

L'Ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 demeure toujours en vigueur sous ces principaux aspects. Certes, des modifications auront été apportées au cours des années, notamment au début des années 90 avec l'émergence d'un secteur distinct pour la formation professionnelle ou plus récemment avec une loi d'orientation propre à l'enseignement supérieur¹². Des textes réglementaires et d'application viendront rendre opérationnels les principaux articles de cette ordonnance.

5.1.2 Le cadre réglementaire de la Formation professionnelle

Le secteur de la Formation professionnelle en RADP a connu, au cours des dernières années, des transformations radicales. Ces changements ont fait, qu'à maints égards, il s'agit d'un secteur « renouvelé et original » de formation. En conséquence, l'histoire de sa réglementation, en fonction de sa nouvelle vocation, est, somme toute, récente et moins développée que dans les autres secteurs éducatifs de la RADP.

À l'origine conçue pour la formation permanente, la formation continue, le recyclage et le perfectionnement des travailleurs, la Formation professionnelle a été progressivement orientée vers la prise en charge des effectifs scolaires en difficulté de réussite au sein de l'Éducation nationale¹³. Cette situation a fait en sorte qu'un secteur-clé dans le développement des compétences d'un pays s'est trouvé radicalement transformé. Situation qui est devenue encore plus problématique avec la dépression de l'emploi dans les secteurs traditionnels des entreprises publiques et que, aujourd'hui, les besoins de « remise à niveau » sont sans précédent. Les centres de formation

¹² Il s'agit de la **Loi n° 99-05 du 4 avril 1999** portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur

¹³ De fait, le système d'orientation professionnelle mis en place par les décrets n°88-60 du 16 avril et n°88-104 du 6 juin de l'année 1988 aurait visé essentiellement le transfert vers la formation professionnelle des flux de déperdition du cursus de l'enseignement fondamental.

professionnelle demeurent toutefois en expansion non pas d'abord dans la recherche d'un équilibre entre formation/emploi ou offre/demande de compétences professionnelles mais bien davantage afin d'assurer un minimum de formation aux milliers de jeunes qui chaque année quittent le fondamental et le secondaire avec un lourd handicap à l'égard d'une quelconque possibilité d'accès à un emploi qualifié.

Cette transformation radicale de la mission première de la formation professionnelle s'est aussi traduite par des changements de pratiques, voire d'identité¹⁴. Dans ce sens, les Centres de formation professionnelle des adultes (CFPA) sont devenus des Centres de formation professionnelle et d'apprentissage.

De plus, jusqu'à ce jour, ce secteur du système éducatif est le seul à avoir autorisé l'existence d'un réseau parallèle d'établissements d'enseignement privé¹⁵. Ce contexte général fait en sorte que la majeure partie des textes réglementaires récents¹⁶ portant sur la formation professionnelle est d'abord consacrée à l'organisation et à l'administration centrale du secteur, à la définition des attributions du ministre chargé de ce dossier, au statut des différents types d'établissement ou encore aux conditions de création et de contrôle des établissements agréés responsables de la prestation privée des services de formation.

Quatre décrets exécutifs portent spécifiquement sur les établissements de la formation professionnelle rattachés à l'État. Ce sont les décrets :

- **Décret exécutif n° 90-235 du 28 juillet 1990** portant statut type des instituts nationaux spécialisés de formation professionnelle ;
- **Décret exécutif n° 90-237 du 28 juillet 1990** portant statut type des instituts de formation professionnelle ;
- **Décret exécutif n° 91-54 du 23 février 1991** relatif aux missions, à l'organisation et au fonctionnement de l'institut national de la formation professionnelle ;
- **Décret exécutif n° 92-27 du 20 janvier 1992** portant statut type des centres de formation professionnelle et de l'apprentissage.

¹⁴ Cela a aussi eu un « effet domino » en entraînant une dévalorisation de l'enseignement secondaire technique, voire des formations et métiers à caractère professionnel et technique.

¹⁵ Décret exécutif n° 91-141 du 11 mai 1991 fixant les conditions de création et de contrôle d'établissements agréés de formation professionnelle.

¹⁶ Il est essentiel de rappeler ici que l'enseignement secondaire « technologique et professionnel » est considéré dans l'Ordonnance n° 76-35 et le Décret n° 76-72 du 16 avril 1976, comme une partie intégrante de l'Éducation nationale.

Ces quatre décrets ont une forme et un contenu réglementaire essentiellement similaires, et cela, quelles que soient les missions poursuivies par les différents établissements concernés. Ainsi, chacun d'entre eux :

- est un établissement public à caractère administratif, doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière ;
- est sous la tutelle du ministre chargé de la formation professionnelle ;
- est dirigé par un directeur qui est l'ordonnateur du budget ;
- est administré par un conseil d'administration ; est doté d'un conseil d'orientation technique et pédagogique ;
- etc.

Il est intéressant à signaler que si les programmes de formation et l'organisation pédagogique générale sont fixés par arrêté du ministère de tutelle, il existe une certaine souplesse qui permettrait au conseil d'orientation technique et pédagogique de rendre des avis.

Par ailleurs, au regard du budget, les établissements de formation professionnelle sont autorisés – même invités – à avoir accès à des sources diversifiées de financement.

Enfin, il y a lieu de signaler que le directeur d'un établissement de formation professionnelle dispose de prérogatives certaines en gestion administrative et financière, et dans sa capacité à passer des contrats et à établir des partenariats de formation.

En fait, le **Décret exécutif n° 93-60 du 27 février 1993** fixant les attributions du Ministre de la formation professionnelle et le **Décret exécutif n° 93-61 du 27 février 1993** portant organisation de l'administration centrale du ministère de la Formation professionnelle constituent des textes législatifs historiques pour référer à l'autonomie sur site des établissements parce que ces derniers déterminent les paramètres essentiels de leurs prérogatives et de leur fonctionnement. Des textes réglementaires plus récents apporteront des aménagements aux textes fondateurs. Parmi ceux-ci, signalons le **Décret exécutif n°2000-223 du 14 août 2000** fixant les règles d'organisation et de fonctionnement des services de la formation professionnelle. Ce décret précise les attributions de la direction de la formation professionnelle de la wilaya et statue sur son organisation interne en services et en bureaux.

5.2 Évolution historique de la FPT

La formation professionnelle et l'enseignement technique en RADP ont une histoire à la fois commune et à la fois différente. Selon les conceptions qui ont prévalu dans l'organisation du système éducatif, les relations entre ces deux secteurs ont varié au cours des années. De fait, la réforme actuelle du système éducatif pose aussi la question des rapports devant exister entre la Formation professionnelle et l'Enseignement technique.

Pour comprendre la situation actuelle, il est nécessaire d'en repérer ses principaux éléments de son évolution historique. Pour les besoins de cet exercice, nous avons divisé la période historique en trois parties : la situation au lendemain de l'Indépendance ; les changements réalisés durant la période des années 60 aux années 90 et, enfin, la période actuelle, c'est-à-dire celle qui a prévalu depuis la décennie des années 90.

À la proclamation de l'Indépendance, en 1962, l'organisation de la Formation professionnelle et de l'Enseignement technique en RADP était en étroite correspondance avec celle qui existait en France. Dans le cadre des prochaines sections, nous présenterons, tour à tour, l'évolution de ces deux secteurs.

5.2.1 La Formation professionnelle

À l'Indépendance, il n'existait que vingt centres de formation professionnelle axés en majeure partie sur le secteur des Bâtiments et Travaux publics. Ces centres étaient destinés essentiellement à des stagiaires adultes. Ce réseau de qualification professionnelle était complété par des collèges d'enseignement technique (CET) et agricoles (CEA) qui seront remplacés, à partir de 1971, par des établissements d'enseignement technique appelés collèges d'enseignement moyen polyvalent (CEMP). Ces établissements avaient été créés dans le dessein de renforcer les filières de l'enseignement professionnel et technique.

Les premiers efforts de la décennie de l'Indépendance auront porté sur la création d'établissements, le développement des filières et le recrutement de formateurs. De fait, les besoins de formation du pays étaient alors très élevés et le plan triennal 1967-1969 posa le problème de la qualification de la main-d'œuvre. Ce plan attribua au ministère du Travail et des Affaires sociales la responsabilité et le contrôle de l'ensemble de la formation et souligna la nécessité d'une prise en charge par les

entreprises elles-mêmes de leurs structures de formation afin de mieux répartir l'effort sollicité.

À la fin de cette première décennie, en 1969, trente établissements de formation professionnelle étaient en activité. Un nombre jugé bien insuffisant pour répondre aux besoins de l'époque. Le premier plan quadriennal (1970-1973) introduira trois nouvelles notions : celles de la formation permanente, de la formation continue et celle du recyclage ou en encore du perfectionnement des travailleurs. Cette dernière conception témoigne de la reconnaissance par le secteur de la FP d'une responsabilité dans la mise à niveau des travailleurs en poste. Il faudra toutefois attendre le lancement du premier plan quinquennal pour que la construction des infrastructures suive les intentions manifestées. Ainsi, le nombre de centres passera de 70 en 1979 à 328 en 1984. Dès lors, la politique d'ensemble reposait sur trois postulats :

- la liaison « éducation-formation », c'est-à-dire une complémentarité entre l'Éducation nationale et la Formation professionnelle et la possibilité de passerelles entre les deux systèmes ;
- l'harmonisation institutionnelle par la mise en place de mécanismes inter-sectoriels ;
- la recherche d'une meilleure codification entre le monde du travail et celui de la formation.

La volonté affirmée d'une plus grande collaboration entre les deux secteurs relevant de tutelles différentes se traduisait par la recherche d'un enseignement technique et d'une formation professionnelle davantage « intégrés », notamment au niveau des différentes filières qu'il s'agisse de celles de l'apprentissage, de la formation en entreprises ou de celles relevant des technicums.

Parmi les défis de cette période, il faut mentionner l'algérianisation accélérée du personnel enseignant et la mise en place d'une formation des formateurs. À cette fin, l'Institut national de la formation professionnelle des adultes, créé par l'Ordonnance n°67-54 du 27 mars 1967, est transformé par le Décret n°81-394 du 26 décembre 1981 en Institut national de la formation professionnelle (INFP). Cet institut prolonge ses missions d'origine, mais est renforcé notamment au regard de son mandat de formation des différents personnels du secteur dont les formateurs, les inspecteurs, les opérateurs psychotechniciens et les cadres de gestion (article 4). Cette mission de formation sera aussi réactualisée par d'autres textes réglementaires dont le Décret exécutif n°91-54 du 23 février 1991 et de l'Arrêté ministériel du 8 novembre 1991.

Au cours des années, le secteur de la formation professionnelle s'est développé de façon considérable pour répondre à l'origine aux besoins de qualification du marché du travail puis, par la suite, à la déperdition croissante des effectifs de l'enseignement fondamental et secondaire. La demande de formation des jeunes exclus du système scolaire créera progressivement des pressions importantes sur le dispositif d'origine de la FP au point d'en modifier plusieurs aspects de sa mission de départ, voire de son identité première.

5.2.2 L'Enseignement technique

À l'Indépendance, l'on retrouve deux types d'établissement d'Enseignement technique. La première catégorie d'établissements était constituée des Collèges nationaux d'enseignement technique¹⁷ (CNET) et des Collèges d'enseignement technique (CET) où étaient admis, par concours, les élèves de fin d'études primaires pour un enseignement technique court de trois ans. La formation dispensée était alors sanctionnée par un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

La deuxième catégorie d'établissements était constituée des lycées techniques (LT) dispensant un enseignement technique long. À noter que cet enseignement pouvait aussi, à l'occasion, être offert au sein de sections annexées à certains lycées d'enseignement général. Les formations offertes, d'une durée de trois ans après la 3^{ième} – soit après la fin du cycle moyen –, étaient sanctionnées par le Baccalauréat de technique - mathématique (TM) ou de technique - économique (TE) donnant accès à l'Université. On retrouve aussi au sein des lycées techniques des élèves orientés, suite à un concours, dès la 5^{ième} du Collège d'enseignement général (CEG), pour un cycle de formation de cinq ans qui préparent les élèves au Brevet d'études industrielles (BEI) et au Brevet d'études commerciales (BEC) avec possibilité de continuer leurs études pour une formation au Brevet de technicien supérieur (BTS).

Plusieurs événements majeurs marqueront l'EST au cours des trois décennies qui s'écouleront du début des années 60 jusqu'à la fin des années 80.

En 1964, notons introduction d'un Enseignement technique agricole comportant un cycle de trois ans qui fut porté à quatre ans en 1968 dans le dessein de relever le niveau de formation scientifique et technologique des élèves. Cette formation était sanctionnée par un Brevet d'études agricoles (BEA).

¹⁷ Comme son nom le souligne, ce type d'établissement offrait une ou des spécialisations d'enseignement technique pour l'ensemble du pays.

À partir de 1964-65, l'unification du premier cycle et la décision d'orienter les élèves à la fin du cycle moyen entraîne la disparition du Brevet d'études industrielles (BEI) et du Brevet d'études commerciales (BEC) et leur remplacement par le Baccalauréat de Technicien (BT) – créé par le Décret n°68.46 du 8 février 1968 – dans neuf spécialités ramenées à six depuis la restructuration de 1990-1991. Deux arrêtés interministériels, adoptés le 3 mars 1972, viendront modifier et compléter l'application du décret n°68.46 du 8 février 1968 et stipuleront l'organisation de l'examen du Baccalauréat de technicien.

En 1966, on assiste à la mise en place du cycle Technique Professionnelle (T.P.) d'une durée de trois ans destiné, après concours, aux titulaires d'un CAP. Ce cycle de formation conduisait au Brevet de maîtrise (BM) dans une spécialité donnée avec une possibilité de concours aux BT après deux années d'exercice. La durée de vie de ce cycle ne dépassera pas trois ans.

Progressivement, **il est apparu que l'Enseignement technique, tant dans sa définition que dans ses structures, était devenu peu apte à prendre en compte la formation professionnelle. Un tel constat a entraîné la disparition des CAP et une prise en charge de plus en plus importante des formations initiales par le secteur de la Formation professionnelle.** C'est au sein d'un tel contexte que les Centres de formation professionnelle des adultes devinrent des Centres de formation professionnelle et d'apprentissage (CFPA).

Lors de la réalisation du premier plan quadriennal de planification, il est décidé, dans les suites de la mise en évidence d'importantes lacunes au plan de la formation de la main-d'œuvre qualifiée ainsi que des cadres moyens, de procéder à l'ouverture de technicums afin d'effectuer les correctifs nécessaires. Le concept de technicum origine de l'ex-Allemagne de l'Est où il caractérise un établissement de formation professionnelle technique fortement intégré dans un tissu d'entreprises industrielles de proximité¹⁸.

En RADP, l'implantation et le développement des technicums auront été marqués par des modifications majeures du concept d'origine sur une très courte période de temps. Ainsi, dès le départ, la première organisation pédagogique des technicums prévoyait l'existence de deux cycles (paliers) comportant chacun deux années de formation dont l'accès au premier cycle se réalisait à la fin de la 5^{ième} (devenue par la suite 2^e AM). Ce premier projet a été abandonné avant même la mise en activité du

¹⁸ Depuis la réunification allemande et suite à l'évolution générale du marché de l'emploi au sein de ce pays, le concept de « technicum » n'existe plus dans ce pays.

deuxième cycle de formation. De fait, dès 1973, l'organisation pédagogique du technicum reposera sur un cycle de trois ans de formation conduisant au Diplôme de technicien (DT) qui est créé en 1975. Cet établissement recrute ses élèves parmi ceux normalement admis en 1^{ère} année secondaire (AS) et les conduit à une formation de cadre moyen de niveau IV.

Au sein de l'Enseignement technique, la création des technicums s'accompagne, en 1973, de la reconversion de la plupart des Collèges d'enseignement technique (CET) et des Collèges d'enseignement agricole (CEA) en Collèges d'enseignement moyen polytechnique (CEMP) et la disparition des certificats d'aptitude professionnelle (CAP) et des brevets d'études agricoles (BEA). Ces filières seront progressivement en extinction et, dès le milieu des années 70, elles seront reprises par le secteur de la Formation professionnelle. À la même période, soit en 1975, l'âge de la scolarité obligatoire est porté à 16 ans.

Pour diverses raisons, les technicums ne connurent pas le succès anticipé. Parmi celles-ci, il y a lieu de noter la tendance manifestée par les grandes entreprises économiques nationales à créer leur propre réseau d'établissements de formation. En 1978, l'expérience des technicums est abandonnée et, si ces derniers conservent encore aujourd'hui leur appellation d'origine, ils dispensent une catégorie d'enseignements que l'on retrouve dans les lycées techniques. Somme toute, les différences entre les établissements tiennent beaucoup plus à la nature des filières de spécialisation qui sont proposées qu'à leur architecture pédagogique.

Durant la même période, on assiste à la mise en place de l'Enseignement secondaire technique court (ESTC), un cycle de deux années de formation, au sein de certains établissements d'enseignement technique. Offrant des programmes de formation dans plusieurs spécialités (ex. : industries, gestion, secrétariat), il recrute ses élèves sur concours auprès de ceux et celles qui ne sont pas admis en 1^{ère} AS. Cette formation était sanctionnée par le Brevet de capacité technique (BCT) dans la spécialité poursuivie et elle préparait à une qualification de niveau III.

La mise en place de l'École fondamentale en 1980 a entraîné la suppression du cycle ESTC et une nouvelle procédure d'admission des élèves dans l'enseignement technique par l'utilisation de taux planifiés. Cette réforme, combiné à l'alignement des technicums sur les lycées techniques conduisit, entre autres :

- à une hiérarchisation davantage prononcée de l'orientation ;
- au renforcement des effectifs de l'enseignement technique ;

- à l'introduction de certaines matières de l'enseignement général, dont les langues, dans l'enseignement technique ;
- et, en conséquence, à une réorganisation des enseignements pratiques entraînant la réduction du volume horaire alloué aux disciplines des spécialités.

En 1990-1991, dans le cadre de la restructuration de l'enseignement secondaire, afin d'assurer une meilleure lisibilité des formations relevant de l'EST, il a été décidé de mieux spécifier la voie à caractère général d'enseignement de type préuniversitaire – dit technologique – de celle conduisant au marché du travail alors dénommée enseignement pré-qualifiant. Cette modification se caractérisait par plusieurs changements majeurs dont le regroupement de filières et la création de tronc communs en première année secondaire. Toutefois, ce qui suscita le plus de résistances et de contestation est fort probablement l'hypothèque importante que représentât la voie de l'enseignement pré-qualifiant sur la possibilité des élèves à accéder éventuellement à des études supérieures. Dès l'année suivant son implantation, alors que la première promotion est en 2^{ième} AS, il y a ré-installation des filières techniques conduisant à un Baccalauréat de technicien et intégration de l'ensemble des élèves inscrits dans cette nouvelle voie. L'enseignement pré-qualifiant sera supprimé à la rentrée scolaire 1992-1993.

Le 1^{er} octobre 1994 un arrêté interministériel portant sur la réorganisation de l'examen du Baccalauréat de technicien est adopté.

À partir de 1991, l'EST se caractérise donc par la présence de deux types de filières de formation, celle dite technologique – pouvant conduire à l'enseignement supérieur – et celles conduisant d'abord vers le marché du travail, le Baccalauréat de technicien. Il est à noter que ce dernier diplôme peut aussi conduire à un cycle court au niveau de l'enseignement supérieur. Ce changement se traduit par une nécessaire refonte des horaires et des programmes de chacun de ces profils. De fait, la rénovation des programmes demeure toujours une préoccupation d'actualité.

En définitive, l'Enseignement technique en RADP poursuit une double finalité : celle d'une préparation à des études supérieures par l'intermédiaire de certaines filières et celle d'une préparation au marché du travail par une formation à une famille élargie de compétences. Par ailleurs, une lecture attentive de l'histoire révèle qu'en RADP, comme au sein de plusieurs autres pays, l'entrée dans l'Enseignement technique a progressivement été reportée aux dernières années du secondaire rendant, par le fait même, l'espace de formation de plus en plus contraignant.

5.3 Architecture actuelle du système d'éducation et de formation

EN RADP, les filières de la Formation professionnelle et de l'Enseignement technique relèvent donc de deux ministères majeurs : l'un ayant sous sa responsabilité les filières de formation professionnelle à finalité d'insertion sur le marché du travail, l'autre ayant des filières techniques à double finalité, la poursuite aux études supérieures et l'insertion à l'emploi. D'autres ministères assument à des degrés variables des cursus de formation à finalité professionnelle, mais ces activités ne constituent pas la mission première de ces derniers.

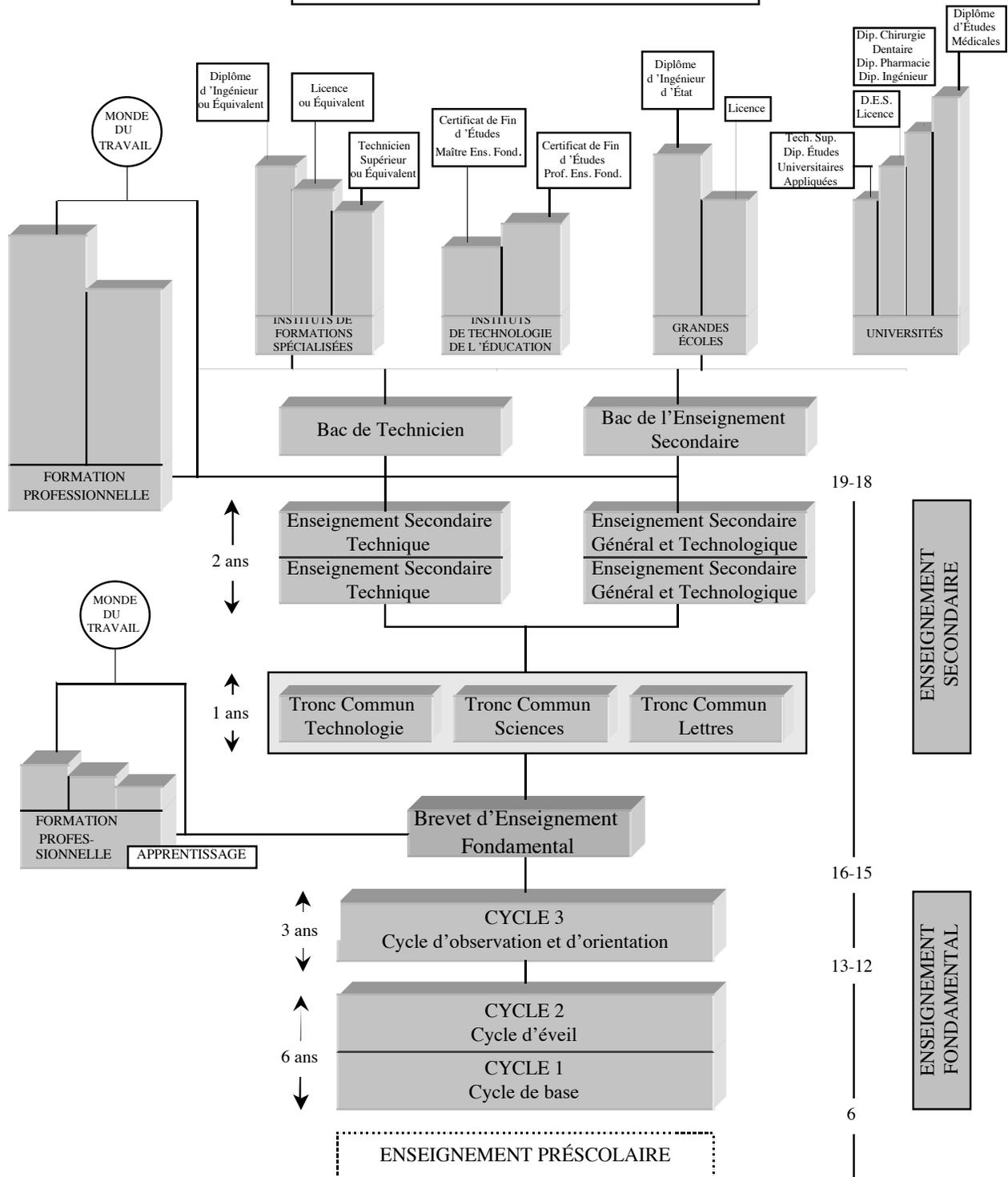
La structuration des cursus de formation du système éducatif de la RADP est présentée à la figure suivante.

Le système éducatif algérien relevant du ministère de l'Éducation nationale est composé d'un Enseignement fondamental constitué de neuf années d'études et d'un enseignement secondaire de trois ans. L'Enseignement fondamental est composé de trois cycles de trois ans : le premier cycle aussi appelé cycle de base ; le deuxième cycle ou cycle d'éveil et un troisième cycle ou cycle d'observation et d'orientation. Au terme de ces neuf années d'études, les élèves qui obtiennent le Brevet d'Enseignement fondamental¹⁹ ont la possibilité d'amorcer leurs études secondaires ou de se diriger vers les premiers niveaux de la Formation professionnelle²⁰.

¹⁹ Le taux de réussite est légèrement à la hausse au cours des dernières années. Suivant les données statistiques que nous avons pu obtenir, il se situe autour de quatre élèves sur dix qui se présentent à l'examen du BEF.

²⁰ Suivant les informations recueillies, environ un élève sur deux se dirigerait vers la Formation professionnelle.

Structuration du système éducatif de la RADP



L'Enseignement secondaire est composé de trois années dont une première année est constituée de trois troncs communs qui sont Lettres, Sciences ou Technologie. L'orientation vers l'un des troncs communs est déterminée, en principe, sur la base de leur moyenne de « profil » en Mathématiques, en Physique Technologie et en Langue Arabe ainsi qu'en fonction des vœux exprimés.

Le tronc commun Technologie, qui est censé préparer les élèves à l'Enseignement technique, ne se différencie du tronc commun Sciences que par la seule discipline de « Dessin et Technologie » – quatre heures d'enseignement sur les 32 heures de la semaine – qui est dispensée à la place des « Sciences naturelles ».

Au terme de cette première année, l'orientation des élèves se précise pour les deux dernières années du secondaire soit vers l'Enseignement secondaire général et technologique ou l'Enseignement secondaire technique. Le premier parcours conduit au Baccalauréat d'enseignement secondaire et permet la poursuite vers des études supérieures alors que le deuxième débouche sur le Baccalauréat de technicien et est davantage défini au regard d'une insertion professionnelle prochaine. Les six filières du baccalauréat de technicien sont : fabrication mécanique, électronique, électrotechnique, travaux publics et bâtiments, chimiste et techniques comptables.

À la fin du tronc commun Technologie, les meilleurs élèves sont orientés vers les filières de 2^{ième} Année Secondaire Technologique alors que ceux qui sont jugés les plus faibles sont orientés vers les filières techniques. **L'orientation vers les filières du baccalauréat de technicien se fait donc plus souvent qu'autrement par défaut, et il en est ainsi de l'orientation vers le secteur de la Formation professionnelle.**

À cet effet, deux types d'établissements constituent l'infrastructure majeure de la Formation professionnelle en RADP. Le plus répandu est le Centre de formation professionnelle et d'apprentissage (CFPA) ; le deuxième est l'Institut national spécialisé de formation professionnelle (INSFP).

Pour avoir accès à une formation au sein d'un CFPA ou d'un INSFP, il faut avoir le niveau scolaire exigé et réussir un examen de sélection à l'entrée. Peuvent avoir accès au premier niveau de qualification (CFPS), les personnes ne détenant pas leur Diplôme d'Études fondamentales. Pour l'entrée à un niveau plus élevé de qualification, il faut avoir au moins réussi des études de 9^{ième} AF, alors que les niveaux supérieures en FP nécessitent une 3^{ième} AS.

En fait au regard de la *Nomenclature nationale des niveaux de qualification* le Centre de formation professionnelle et d'apprentissage (CFPA) intervient surtout pour

les qualifications de niveau 1 à 4 alors que l'Institut national spécialisé de formation professionnelle (INSFP) pour les niveaux 4 et 5.

Les établissements d'enseignement supérieur, telles les universités de sciences et de technologie d'Alger, de Constantine et d'Oran ou encore les ex-instituts techniques nationaux de Boumerdes, œuvrent au niveau des qualifications 5 et 6.

L'EST pour sa part offrirait, via son baccalauréat de technicien, une qualification de niveau IV. Toutefois, l'on convient généralement que pour cette qualification puisse incontestablement être mise en œuvre, il y a nécessité de réaliser un stage professionnel.

Nomenclature nationale des niveaux de qualification de la RADP

Niveaux de qualification	Catégories	Diplômes associés
I	Ouvriers spécialisés	Certificat de formation professionnelle spécialisée (CFPS)
II	Ouvriers et agents qualifiés	Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)
III	Ouvriers et agents hautement qualifiés	Certificat de maîtrise professionnelle (CMP)
IV	Agents de maîtrise et techniciens	Brevet de technicien
V	Techniciens supérieurs et cadres moyens (y compris ingénieurs d'application)	Brevet de technicien supérieur Diplôme d'études supérieures appliquées (DEUA)
VI	Cadres (ingénieurs d'État, licence et plus)	Diplôme d'ingénieur d'État

Le DEUA et les filières professionnelles courtes dans le Supérieur

Le taux d'accès croissant à l'Enseignement supérieur pour les bacheliers de l'Enseignement secondaire crée une importante pression sur les cursus traditionnels des études de longue durée (graduation) de ce secteur du système éducatif. Le problème s'est d'autant plus accru avec la transformation, en 1984, des instituts technologiques en facultés universitaires. La sélection et l'orientation professionnelles que pouvaient à l'époque exercer les instituts ne peuvent plus se réaliser au sein du modèle traditionnel de l'université algérienne dont l'obtention du baccalauréat assure une place dans le supérieur.

L'une des réponses apportées aux effectifs pléthoriques et à ses corollaires au regard des coûts et de la déperdition des effectifs aura été la mise en place du Diplôme

d'études universitaires appliquées (DEUA). Ce diplôme a été défini comme la reconnaissance et la validation de filières professionnelles courtes orientées sur l'insertion professionnelle. Il s'agit d'un diplôme de type « technicien supérieur » de niveau V, c'est-à-dire du même niveau que celui du Brevet de technicien supérieur (BTS) de la Formation professionnelle. La durée de la formation est relativement la même, sauf que dans le cas de la Formation professionnelle, le programme comporte un stage en milieu de travail à la fin des études. Par ailleurs, si le Brevet de technicien supérieur (BTS) de la FP est homologué dans la nomenclature des diplômes de la fonction publique, ce n'est pas le cas du DEUA. En fait, ce diplôme manque de visibilité tant au niveau des entreprises publiques que privées. Il est donc l'objet d'une désaffection de la part des étudiants et de la société, car il est perçu comme un diplôme « par défaut », c'est-à-dire d'avoir été jugé inapte à réaliser des études prolongées.

Suivant une étude réalisée par la Direction de l'enseignement et de la formation (MESRS, 2001), le DEUA nécessiterait d'être professionnalisé par :

- une refonte des programmes et des contenus de formation à partir de référentiels élaborés avec les partenaires utilisateurs ;
- la mise en place de partenariats entre les entreprises et les universités ;
- la réalisation de stages en milieu professionnel ;
- la révision du statut des enseignants œuvrant dans ces filières et l'encouragement à l'appel de personnes d'expérience qui tout en conservant leur emploi viennent dispenser un enseignement dans leur spécialité.

À cet égard, certains établissements du Supérieur qui ne sont pas sous la tutelle du MESRS appliquent ce protocole de formation. Cela est notamment le cas de l'École supérieure de Banque de Bouzaréah.

Toutefois, tout comme c'est le cas pour la FP, le problème de la confection de programmes davantage en harmonie avec les entreprises se pose pour les raisons suivantes :

- les difficultés économiques auxquelles sont confrontées les entreprises conduisent à des préoccupations de survie et d'équilibre financier où l'investissement dans la formation des ressources humaines et la création d'emploi ne constituent pas des priorités ;
- le tissu industriel naissant est le plus souvent constitué de micro-entreprises employant peu de qualifications ou de petites et moyennes entreprises

importatrices de technologie automatisée nécessitant qu'un nombre restreint d'emplois qualifiés et dont la qualification se réalise souvent à l'étranger ;

- le regroupement des employeurs en branches professionnelles au sein de chambres de commerce et d'industrie est actuellement au stade embryonnaire.

Somme toute, le renforcement de l'adéquation entre la formation et l'emploi au sein d'une économie de marché en expansion va nécessiter plusieurs années afin que les uns et les autres puissent bénéficier d'une expérience suffisante pour acquérir une maturité porteuse d'une plus grande intégration dans ce domaine.

Cette situation est d'autant plus complexe si l'on considère, qu'au sein même d'un secteur d'emploi où l'État constitue le plus important employeur soit l'éducation, il n'existe pour l'instant aucun mécanisme de régulation entre la production de licenciés d'enseignement et les besoins en personnel enseignant du secondaire, un secteur caractérisé par la « saturation des postes » (MESRS, 2001, p.12)

5.4 Structures et effectifs de la Formation professionnelle

Aujourd'hui, la Formation professionnelle est constituée d'un dispositif ayant plus de 700 structures de formation et un potentiel de plus de 400 000 stagiaires répartis sur les quatre modes de formation (résidentiel, apprentissage, cours du soir et à distance). À ce nombre, il faut ajouter les autres opérateurs publics et privés. Par ailleurs, les effectifs de la formation professionnelle sont en croissance constante.

5.4.1 Les infrastructures

Avec la création d'un ministère de la Formation professionnelle, en 2000, l'État algérien a renforcé le développement de l'ensemble du secteur. Au cours de cette année de référence²¹, on dénombrait 457 Centres de formation professionnelle et d'apprentissage (ayant 178 annexes) et 45 Instituts nationaux de la formation professionnelle (ayant 30 annexes). À ce nombre, il faut ajouter :

- l'Institut national de la formation professionnelle (INFP) chargé de l'ingénierie pédagogique des programmes d'études, de la formation pédagogique des formateurs spécialisés et de celle du personnel d'encadrement de niveau supérieur ;
- les six Instituts de formation professionnelle (IFP) chargés notamment d'assurer la formation, le perfectionnement et le recyclage des enseignants, du personnel de la gestion et de la maintenance ; de participer à l'élaboration des programmes pédagogiques et d'assurer, au besoin et en fonction de leurs capacités, la formation de techniciens et de techniciens supérieurs ;
- le Centre national d'enseignement professionnel à distance (CNEPD) chargé notamment d'assurer une formation par correspondance, dans différentes spécialités, préparant aux examens organisés par les établissements publics de formation professionnelle ainsi que du perfectionnement et du recyclage des travailleurs des organismes publics et des entreprises.

Le secteur de la Formation professionnelle dispose aussi de structures de soutien pour la gestion, les études et la promotion.

²¹ Source : *Annuaire statistique 2000*. Direction du développement et de la planification. Ministère de la Formation professionnelle. P. 3

L'Institut national de développement et de promotion continue (INDEFOC) est notamment responsabilisé :

- de fournir une assistance pédagogique et technique aux entreprises, structures, organismes en vue de promouvoir et de développer la formation continue ;
- d'assurer, en liaison avec les entreprises et les organismes publics ou privés concernés, le perfectionnement et les recyclages des formateurs et des maîtres d'apprentissage.

Le Centre d'études et de recherche sur les professions et les qualifications (CERPEQ) est chargé, entre autres :

- d'entreprendre des études et de mener des recherches sur les qualifications et leur évaluation ainsi que sur les conditions d'acquisition des qualifications ;
- du dispositif d'observation de l'insertion des diplômés de la formation professionnelle quelques mois après leur formation.

L'Établissement national des équipements techniques et pédagogiques des établissements de la formation professionnelle (ENEFP) est principalement responsabilisé de l'acquisition, de la distribution, de l'installation et de la maintenance des équipements du secteur. Il dispose aussi de ressources documentaires relatives aux équipements technico-pédagogiques.

Enfin, le Fonds national de développement de l'apprentissage et de la formation continue (FNAC) est chargé de la gestion financière des ressources issues du recouvrement des taxes relatives à l'apprentissage et à la formation continue. Il assure aussi des activités d'information, de soutien et de conseil.

5.4.2 Les modes de formation

Les programmes de formation dispensés par le secteur sont assurés dans les niveaux 1 à 5, soit d'ouvriers spécialisés à techniciens supérieurs, sous des modalités de formation initiale ou continue, par l'intermédiaire de trois modes de formation :

- la formation résidentielle ;
- la formation par apprentissage ;
- la formation à distance.

La **formation résidentielle** se déroule en établissement (CFPA, Instituts) et à temps complet. Le programme de formation est complété par une formation pratique en milieu de travail. Ce mode de formation peut aussi être organisé sous forme de cours du soir, qui visent notamment les travailleurs soucieux de se former ou de se perfectionner afin d'améliorer leur statut et leur situation professionnelle. Dans la mesure du possible, les horaires de formation sont aménagés afin de répondre aux contraintes et aux disponibilités des travailleurs en formation.

La **formation par apprentissage** vise l'acquisition d'une qualification professionnelle initiale en cours d'emploi. Elle se fait en alternance dans les établissements du secteur pour la partie théorique et dans les entreprises et les administrations, pour la partie pratique. L'un des intérêts de ce mode de formation est que la personne en formation est mise en situation réelle de travail dès le début de son cursus de formation. L'on signale aussi que c'est le plus souvent une excellente façon de s'insérer dans un poste de travail que l'on conservera souvent par la suite. Ce mode de formation est destiné aux hommes dont l'âge se situe entre 15 et 25 ans, ainsi qu'aux femmes dont l'âge se situe entre 15 et 30 ans.

La **formation à distance** est réalisée par correspondance avec des regroupements périodiques des stagiaires dans des établissements de formation proches de leurs lieux de résidence. Ce mode de formation est disponible pour les programmes n'exigeant pas d'équipement particulier.

Les formations initiales et continues dispensées dans les établissements de la formation professionnelle sont sanctionnées par des diplômes d'État. Les formations dites qualifiantes, organisées sous forme de cycles de recyclage ou de perfectionnement dans le cadre d'un conventionnement entre un employeur (public ou privé) et les établissements, sont sanctionnées par des attestations de succès.

Les stagiaires fréquentant les établissements agréés de formation professionnelle du secteur privé peuvent participer aux examens de fin de formation (EFS) organisés par les établissements relevant du secteur concerné et, en conséquence, peuvent avoir accès aux diplômes d'État.

Enfin, il est à noter que, chaque année, des examens professionnels sont organisés au profit de candidats libres pour l'ensemble des spécialités. Il en est de même pour les cursus tels que C.E.D.C.M.T.C.B.P (banques-assurances-mécanique-électricité) et CAP (banques-assurances-comptabilité)

5.4.3 Les branches professionnelles

Il existe 22 branches professionnelles qui se divisent en plusieurs spécialités. Au total, on répertorie quelque 369 spécialités en 2000-2001. Ce nombre est évolutif selon les besoins et les demandes exprimés par l'environnement socioéconomique et l'état d'évolution de la technologie. Chaque branche professionnelle dispose de son comité national de consultation paritaire. Il s'agit des Comités pédagogiques nationaux de spécialités et de branches professionnelles (CPNSB).

Ces branches sont présentées au tableau suivant.

Les 22 branches professionnelles de la FP en RADP

1	Agriculture	12	Habillement – confection
2	Artisanat traditionnel	13	Hôtellerie - tourisme
3	Artisanat de service	14	Industries agroalimentaires
4	Banques et assurances	15	Industries du verre et miroiterie
5	Bâtiments et travaux publics, hydraulique	16	Industries polygraphiques
6	Bois et ameublement	17	Informatique
7	Chimie, caoutchouc, matières plastiques	18	Machines textiles
8	Construction mécanique et sidérurgie	19	Mécanique – moteurs - engins
9	Construction métallique	20	Pêche
10	Cuirs et peaux	21	Techniques administratives et de gestion
11	Électricité - électronique	22	Techniques audiovisuelles et de la communication

5.4.4 Les effectifs

En décembre 2000, les formateurs œuvrant au sein des établissements du secteur étaient au nombre de 9 332. De ce nombre 7 762 étaient des professeurs de l'enseignement professionnel (PEP), 1 540 étaient des professeurs spécialisés de l'enseignement professionnel (PSEP) et 30 avaient le statut de moniteur. Le corps des PEP est généralement affecté aux CFPA, établissements qui assurent les qualifications professionnelles pour les niveaux 1 à 4, alors que celui des PSEP est généralement affecté aux INSFP, établissements qui assurent les qualifications professionnelles pour les niveaux 4 et 5.

Les effectifs stagiaires du secteur sont en augmentation croissante depuis plus d'une décennie. Cette situation s'observe dans les différents modes de formation, sauf pour celle à distance (- 6 %). Sur une période de dix années, les formations par les cours du soir ont pris un essor exponentiel (+ 97,3 %). Un accroissement qui s'explique à la fois par le développement de ce secteur au cours de cette période, mais aussi par les grandes restructurations économiques qui ont créé une importante demande de mises à niveau des qualifications et des orientations à l'égard de l'emploi.

Au cours des années 90, le mode de formation résidentielle a connu un accroissement supérieur (+ 39,8 %) à celui de l'apprentissage (24,6 %). Cette situation entraînant des coûts élevés en infrastructures de formation.

Évolution des effectifs 1990 – 2000 en FP

	Formation résidentielle	Formation par apprentissage	Formation en cours du soir	Formation à distance
1990	97619	85283	400	16072
1991	91298	80136	412	13185
1992	101364	81266	4284	7981
1993	108841	83092	448	10288
1994	120552	97939	4414	16431
1995	121448	102051	3944	16064
1996	128338	104223	5465	13321
1997	132372	102983	6657	11862
1998	139783	103828	9482	13118
1999	146844	103053	9539	10189
2000	162025	113141	14897	13501
Taux d'aug.	+ 39,8 %	+ 24,6 %	+ 97,3 %	- 6 %

Source de base des données : Annuaire statistique 2000. Direction du développement et de la planification. Ministère de la Formation professionnelle.

L'évolution du flux des stagiaires est particulièrement importante et n'est pas sans susciter des contraintes dans la gestion des effectifs. Ainsi, au regard de la formation résidentielle, en 2000, on a noté un taux de 62 % des effectifs en formation, 26 % de diplômés, 10 % d'abandons et 2 % d'échecs. Pour la formation en apprentissage, ces mêmes pourcentages étaient de 64 % en formation, 22 % de diplômés, 13 % d'abandons et de 1 % d'échecs.

Pour mieux apprécier la situation, sous toutes réserves²², nous avons comparé les pourcentages de diplômés, d'abandons et d'échecs sur une période d'une année en prenant comme base de référence les effectifs du 31/12/1999. Dans les limites de nos calculs, le taux de « diplomation » serait plus élevé au sein de la formation résidentielle, le taux d'abandons légèrement plus élevé au sein de la formation par apprentissage et le taux d'échec légèrement plus élevé en formation résidentielle. Mais, dans les deux modes de formation, les taux d'abandon seraient certainement plus élevés si l'on prend comme base de comparaison la pérennité dans l'ensemble du programme de formation (30 mois). De fait, suivant le CNES (2000b), pour le secteur de la formation professionnelle, en 1999, le taux des abandons des programmes était de l'ordre de 37,2 % pour la formation résidentielle, et légèrement moins pour les autres modes de formation.

Les données vont dans le sens de plusieurs témoignages recueillis lors des entrevues. D'une part, la formation en apprentissage susciterait de l'intérêt, mais elle peut s'accompagner, pour diverses raisons, par un retrait du cursus de formation. Par exemple, le stagiaire en apprentissage peut considérer qu'il n'est pas nécessaire pour lui de poursuivre une formation diplômante, qu'il n'a plus le temps de le faire ou encore, que la nature du travail exercé lui suscite peu d'intérêt. D'autre part, la formation résidentielle posséderait aussi ses limites à motiver les stagiaires à l'étude. Elle peut être perçue comme pas assez « pratique ».

Quoi qu'il en soit des études élaborées de cohortes permettraient de mieux saisir, voire comprendre, le phénomène de l'abandon. Rappelons que celui-ci représente des coûts majeurs lorsque l'on songe à la perte de qualification et aux investissements engagés dans les infrastructures de formation.

²² Une comparaison est toujours l'objet de limites. Ainsi, dans ce cas-ci, nous aurions pu prendre une autre base de comparaison. Par ailleurs, l'évolution des flux d'une année à l'autre et au cours d'une même année rend difficile, pour l'instant, l'établissement de pourcentages assurés. Le développement amorcé de l'informatique de gestion facilitera ce type d'analyses pour les années à venir. C'est d'ailleurs l'un des objectifs du ministère qui sera soutenu par la coopération avec la Commission européenne.

Évolution des effectifs par modes de formation au 31/12/2000 et pourcentages comparatifs sur la base de l'effectif du 31/12/1999

	Formation résidentielle	Formation par apprentissage
Effectifs au 31/12/1999	146844	103053
Effectifs des diplômés au 31/12/2000	68191 (46,4 %)	38975 (37,8 %)
Effectifs des abandons au 31/12/2000	25728 (17,5 %)	22234 (21,6 %)
Effectifs des échecs au 31/12/2000	4599 (3,1 %)	1943 (1,9 %)

Source de base aux calculs : Annuaire statistique 2000. Direction du développement et de la planification. Ministère de la Formation professionnelle.

5.4.5 Les investissements

L'ensemble des données présentées révèle un accroissement majeur de l'effort de formation réalisé dans le secteur, et cela depuis plusieurs années. De fait, le programme d'investissement du ministère de la Formation professionnelle est substantiel. Ainsi, l'examen du tableau suivant révèle que de 1999 à 2002, l'enveloppe financière annuelle inscrite pour le secteur a été multipliée par quatre. Par ailleurs, chaque année, une partie substantielle de l'enveloppe financière est déconcentrée au niveau des willayas. Ces dernières sont particulièrement responsabilisées dans la gestion des postes de formation et dans l'aménagement des établissements.

Évolution des enveloppes financières (autorisation de programmes), des crédits de paiements et consistance physique des programmes

Années	Types de gestion	Enveloppes financières inscrites (en milliers de dinars)	Crédits de paiement notifiés (en milliers de dinars)	Consistance physique des programmes		
				Nombre de postes de formation à réaliser	Nombre de sections de formation à équiper (pédagogique)	Nombre d'établissement à aménager
1999	Centralisée	1 332 000	1 146 000	-	100	-
	Déconcentrée	1 850 000	2 244 000	0	-	60
	Total	3 182 000	3 390 000	0	100	60
2000	Centralisée	1 645 000	2 487 000	-	300	-
	Déconcentrée	3 305 000	1 760 000	600	-	117
	Total	4 950 000	4 247 000	600	300	117
2001	Centralisée	8 450 000	4 474 000	-	624	-
	Déconcentrée	2 420 000	3 180 000	3 800	-	84
	Total	10 870 000	7 654 000	3 800	624	84
2002	Centralisée	5 390 000	4 692 000	-	520	-
	Déconcentrée	6 910 000	2 697 000	8 000	-	185
	Total	12 300 000	7 389 000	8 000	520	185

Source : Direction du développement et de la planification. Ministère de la Formation professionnelle.

5.5 La Commission nationale de la réforme du système éducatif : d'un état des lieux aux orientations pour un changement

Le Décret présidentiel n° 101-2000 du 9 mai 2000 institua la *Commission nationale de la réforme du système éducatif* (CNRSE). Cette dernière entreprit de nombreux travaux jusqu'à la déposition de son rapport en mars 2001.

L'article 7 du décret stipulait que la « commission examinera et proposera des choix et des options en vue de résoudre l'un des problèmes clés liés aux finalités et à l'organisation de l'enseignement secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement technique et de les mettre en cohérence dans un cadre global et intégré ». Le message était très clair. Le statu quo actuel n'était plus possible et qu'il fallait revoir en profondeur les structures existantes.

Par ailleurs, l'article 9 signale la nécessité d'une « mise en cohérence des enseignements du Supérieur et du secondaire » et, pour l'enseignement supérieur, de « l'opportunité de développer des cycles courts en relation avec la refonte du secondaire, la formation professionnelle et les données du monde du travail ». L'article 10 revient sur ce sujet. Il y a nécessité de proposer « une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur ». Dans ce même esprit, les membres de la commission ont été invités par le Président de la République à s'interroger « sur les finalités professionnelles... de l'Université ». De fait, une lecture – et une « relecture » – attentive du mandat de la commission est très révélatrice de la volonté de changement de la situation actuelle prévalant entre l'Enseignement secondaire technique, la Formation professionnelle et le Supérieur, notamment pour ce dernier secteur au regard du développement de programmes de formation universitaires courts et professionnalisés. Somme toute, certains de ces programmes devront ouvrir des passerelles avec la Formation professionnelle.

Le Conseil des Ministres adoptait, le 30 avril 2002, les grands chantiers de la réforme de l'éducation et de la formation. Suivant, la Banque mondiale (2002, p.3) ces derniers devraient notamment :

- améliorer l'équité à travers la révision du mécanisme utilisé pour affecter les ressources entre wilayas et améliorer le ciblage au niveau de la distribution des subventions ;
- améliorer l'efficacité interne du système en réduisant les taux de redoublement et d'abandon dans l'enseignement fondamental et secondaire ;

- libérer des ressources pour restaurer l'infrastructure ;
- améliorer la qualité en révisant le cursus à tous les niveaux, en garantissant un approvisionnement adéquat de manuels scolaires et autre matériel pédagogique, et en introduisant des programmes de formation continue pour les enseignants ; tirer parti des technologies de l'information pour faciliter l'apprentissage et réduire les contraintes aux infrastructures ;
- et confier au secteur privé un rôle plus actif en matière d'éducation, à la fois en termes de financement et de prestation des services éducatifs.

Au regard de Formation professionnelle, la Commission nationale de la réforme du système éducatif propose une orientation accentuée vers l'emploi. Cela suppose la mise en place d'éléments qui caractérisent un tel système de formation d'enseignement professionnel : nomenclature et classification des professions, systèmes d'information sur le marché du travail et sur le placement des diplômés, systèmes de régulation des flux entre l'offre et la demande de formation, mécanismes et règles de fermeture et d'ouverture des programmes de formation, systèmes modulaires de programmes de formation, systèmes d'élaboration des programmes par compétences, système de production d'outils pédagogiques, systèmes et règles d'acquisition d'équipements de laboratoires, systèmes de formation initiale et continue des enseignants, système d'interaction entre les lieux de formation et les entreprises, système de gestion axée sur les résultats, capacités managériales accrues des chefs d'établissement...

Nous aborderons un certain nombre de ses éléments au cours des sections à venir.

6.0 Présentation et analyse des principaux enjeux

Cette section présente d'abord, dans un premier temps, un état des lieux succinct de la situation de l'ensemble du système, puis, dans un second temps, élabore sur les principaux enjeux de la Formation professionnelle et technique aujourd'hui en Algérie.

6.1 Le système éducatif : ses réussites, ses difficultés

À l'Indépendance, le système éducatif était peu développé et d'abord conçu en fonction des besoins du pays colonisateur. Les années qui suivirent la signature des accords d'Evian accordèrent une importance majeure à la démocratisation de l'éducation. En 1970, 16,1 % de la population était inscrit à l'un des établissements du système éducatif alors que c'est le cas de 27 % d'entre elle en 1998. Or, au cours de cette période, la population est passée de quelque 13 millions d'habitants en 1970 à 29 millions en 1998. On imagine sans peine les efforts qu'il aura été nécessaire pour répondre à une telle demande et les réussites dans la démocratisation de l'accès à l'éducation sont à signaler.

Ainsi, le taux de scolarisation des 6 à 14 ans est passé de 54 % en 1970 à 83,5 % en 1998. Les statistiques du MEN relève que l'accès à l'éducation entre les filles et les garçons est aujourd'hui presque similaire. Dans l'enseignement supérieur les filles sont devenues majoritaires.

En conséquence, le taux d'analphabétisme est en diminution constante. Il est passé de 75 % en 1966 à 32 % en 1998 – 24 % les hommes et 40 % les femmes – et caractérise surtout les personnes âgées vivant dans les zones peu favorisées.

Par ailleurs, si en 1963, dans l'enseignement supérieur, l'on comptait 23 étudiants par 100 000 habitants, en 1999, l'on en comptera 1 450.

L'obtention de ces résultats aura nécessité des efforts et des investissements majeurs. Toutefois, d'aucuns reconnaissent aujourd'hui que l'ensemble du système doit être revu afin de l'adapter aux changements socioéconomiques majeurs qui caractérisent le pays, à la croissance continue des effectifs scolaires et aux nouvelles qualifications indispensables pour mieux intégrer les marché de l'emploi.

Au regard des difficultés actuelles, il est signalé que le système d'éducation et de formation algérien relève de plusieurs ministères qui fonctionnent de manière autonome l'un par rapport à l'autre. De ces ministères, trois sont majeurs : celui de l'Éducation,

celui de la Formation professionnelle et celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Plusieurs autres ministères disposent d'institutions de formation qui relèvent soit directement d'eux (par exemple, la Santé, l'Agriculture, les Pêches, etc.) de leurs entreprises publiques (par exemple, la Sonatrach), la Banque d'Algérie, etc.). La multiplicité des opérateurs ministériels de l'éducation et de la formation suscite des problèmes de communication et d'harmonisation entre ces derniers.

Au regard des trois ministères majeurs, l'Éducation apparaît d'abord remplir une formation de base pour tous, dans le cycle primaire, puis être un instrument progressif de filtrage des candidats pour l'Enseignement supérieur alors que la Formation professionnelle a été définie comme servant à gérer le « stock des exclus » de l'Éducation nationale. Quant à l'Enseignement supérieur, il est configuré suivant une logique d'action valorisant la poursuite des formations de longues durées, la mise en place dès l'entrée d'un sévère redoublement et l'orientation des candidats en difficulté vers des filières courtes qui se révèlent peu ouvertes au monde du travail (MESRS, 2001). En somme, au sein de ces trois ministères, l'orientation vers des formations à caractère professionnel semble se réaliser « par défaut ». La non-obtention du Brevet d'Enseignement fondamental conduit à un CFPA ; au secondaire, l'Enseignement technique est plus souvent qu'autrement la filière la moins valorisée alors que l'échec à l'examen du baccalauréat invite à rejoindre la Formation professionnelle ; enfin, au Supérieur le Diplôme d'études universitaires appliquées (DEUA) est conçu pour accueillir les candidats pour lesquels on n'anticipe pas des études prolongées.

Le mécanisme de régulation des flux repose sur des examens éliminatoires qui n'est pas sans révéler une faiblesse apparente ou réelle des performances du système²³. L'analyse des données statistiques²⁴, pour l'année 200-2001, du ministère de l'Éducation nationale révèle la constante de taux élevés de redoublements et d'abandons à toutes les années du cursus scolaires. Ainsi, d'une année à l'autre la proportion des admis en première année se rétrécit progressivement suite aux

²³ Plusieurs facteurs, tant objectifs que subjectifs, peuvent contribuer à expliquer l'échec aux examens de fin de cycle. Parmi ceux-ci, signalons les capacités d'accueil du cycle ultérieur, des programmes d'études mal définis dans leurs objectifs, du personnel enseignant en déficit de formation, des examens mal conçus, la croyance qu'une « école de qualité » repose d'abord et avant tout sur la sélection des meilleurs candidats, la conviction que les élèves en difficulté provenant de milieux moins favorisés ne seront jamais capables de réaliser des apprentissages comparables à ceux provenant de milieux mieux nantis, etc.

²⁴ Le processus actuel de recueil des données statistiques de l'Éducation nationale possède d'importantes limites au regard de leur précision et de leur fiabilité. À cet effet, lors de sa réunion du 2 mai 2002, le Conseil des ministres a approuvé la création d'un Observatoire nationale de l'éducation et de la formation afin de renforcer la production d'information sur le système éducatif. Il s'agissait d'ailleurs d'une recommandation du Commission nationale de la réforme du système éducatif.

redoublements et aux abandons massifs. Les filles réussissent généralement mieux que les garçons, toutefois leur passage d'un cycle à l'autre est le plus souvent, comme pour les garçons, teinté d'un accroissement de l'échec. Ainsi, l'on peut observer que la fin du primaire et l'entrée dans le collège (7^{ième} à 8^{ième} AF) constitue une étape difficile. Trois élèves sur dix rencontreront l'échec (71,7 % de réussite). Le passage de la dernière année de l'Enseignement fondamental à la première année du secondaire est encore plus difficile. De fait, un élève sur deux est en échec (50,6 % de réussite). Puis, finalement, seuls trois élèves sur dix (32,7 %) réussiront l'examen du baccalauréat. Cette érosion progressive des effectifs scolaires au cours des cycles fondamental et secondaire se traduit par le fait que 33 % des élèves qui entrent en première année n'atteignent pas la neuvième et 61 % n'obtiennent pas le Brevet d'Enseignement fondamental (BEF) et uniquement 12 % obtiendront le baccalauréat dont 1 % sans redoublement²⁵.

²⁵ Source Banque Mondiale (2002, p.2)

Tableau 3

Évolution de la promotion des élèves pour l'année scolaire 2000-2001

Cycle et niveau d'études	Filles (%)	Garçons (%)	Ensemble (%)
1 ^{ère} à 2 ^{ième} AF	89,7	85,1	87,3
2 ^{ième} à 3 ^{ième} AF	91,7	87,9	89,7
3 ^{ième} à 4 ^{ième} AF	92,0	86,4	89,0
4 ^{ième} à 5 ^{ième} AF	90,8	84,4	87,4
5 ^{ième} à 6 ^{ième} AF	89,7	82,3	85,7
6 ^{ième} à 7 ^{ième} AF	81,6	73,8	77,4
7 ^{ième} à 8 ^{ième} AF	79,9	64,9	71,7
8 ^{ième} à 9 ^{ième} AF	79,0	63,4	70,8
9 ^{ième} à 1 ^{ère} AS	53,4	47,6	50,6
1 ^{ère} à 2 ^{ième} AS	73,5	58,2	66,2
2 ^{ième} à 3 ^{ième} AS	80,7	71,8	76,9
Réussite du Bac	32,8	32,6	32,7

Source : Enquête statistique 2000/2001, Ministère de l'Éducation nationale.

Cette situation pourrait laisser croire qu'avec un tel processus de sélection, les sortants du secondaire ont un avenir de réussite assurée dans le supérieur. Or, au niveau de la première année universitaire de la plupart des spécialités²⁶, le taux de réussite s'élève rarement au-delà de 30 % (MSRS, 2001). Une telle situation entraînant un prolongement coûteux de la durée des études et des abandons massifs.

Le cumul des déperditions à tous les niveaux du système éducatif conduit, selon le CNES (2000b), à l'exclusion de quelque 500 000 élèves par année du système sans diplôme ou qualification professionnelle. Si en 1999, 85 000 personnes ont obtenu leur baccalauréat, 80 000 ont été diplômées de la formation professionnelle et 40 000 de l'université, on peut s'interroger sur les coûts humains et économiques du système actuel.

Le secteur de la Formation professionnelle est souvent perçu, voire défini, comme ayant pour mission première d'accueillir les exclus des autres ordres du

²⁶ Parmi les facteurs qui expliquent cette situation, signalons que les filières de l'enseignement secondaire sont en déficit de synchronisation avec celles du supérieur. Ainsi, les filières de la nature et de la vie sont sur-représentées (autour de 43 %), celles de la série « lettres » sont de l'ordre de 36 %, celles des sciences exactes de l'ordre de 7 % et, enfin, celles de l'enseignement technologiques et techniques autour des 15 % (MSRS, 2001). Ces deux dernières filières sont nettement sous-développées pour répondre aux besoins des nouvelles technologies de production.

système éducatif. Or, une formation professionnelle de qualité a des coûts élevés et la structure d'accueil des stagiaires ne peut être que limitée, et cela même en ayant recours au secteur privé.

6.2 La compréhension des enjeux majeurs de la formation professionnelle et technique en Algérie

La mission avait pour but de mieux comprendre :

- la nature des besoins en formation professionnelle de l'Algérie ;
- l'état du système de formation déjà en place ;
- les objectifs et la nature des réformes entreprises pour améliorer le système de formation professionnelle ;
- la nature et les dispositifs du pilotage des réformes entreprises ou en projet.

Ce rapport ne présente pas un audit du système. Cependant, pour déterminer la nécessité, la pertinence et la nature de la coopération canadienne qui permettrait de soutenir les réformes entreprises par l'Algérie dans ce secteur, il fallait procéder à un examen attentif du système et des projets de réforme, et ne pas se limiter à la simple transmission d'une diversité de demandes de coopération. Les appréciations, voire à l'occasion des jugements prospectifs, portés sur certains points, au terme de cet examen somme toute sommaire, ne doivent donc pas être prises comme un pronostic de ce qui se passera certainement. La situation évoluera peut-être autrement. Ce rapport vise cependant, à la lumière des informations recueillies sur l'ensemble des dispositifs, à identifier les terrains dans lesquels l'intervention canadienne pourrait être pertinente et efficiente, quitte à signaler que l'intervention sur certains autres points peut sembler dans le court terme plus hasardeuse. Les zones de forte turbulence ou d'incertitude sont moins propices à une coopération qu'on voudrait voir se déployer rapidement.

6.2.1 L'esprit dans lequel sont abordées les réformes en cours

Réforme de l'État, réforme de la Justice, réforme de l'Éducation sont les trois grandes réformes actuellement mises en chantier par l'Algérie.

L'Algérie a déjà vécu des périodes de réforme. Mais l'état d'esprit dans lequel ces réformes sont abordées est différent du passé sur plusieurs points :

- l'injonction à se réformer, dans un délai court, adressée par le système économique au système éducatif et certains essais antérieurs avortés créent chez tous les acteurs un stress énorme. Il ne faut pas manquer le coup, car il y va d'un enjeu national et que les résultats se mesureront dans le contexte de la compétition internationale du marché.
- le « temps d'arrêt » de la période 1990-2000 n'est pas seulement un temps d'arrêt qu'il faut récupérer en accélérant la marche. Récupérer ce temps d'arrêt implique un saut qualitatif, parce que le monde durant cette période n'a pas seulement évolué mais qu'il a significativement changé. Pendant ce temps, les ressources et les expertises algériennes coupées des évolutions extérieures et placées en situation de survie, n'ont pu évoluer au même rythme.
- le stress ressenti est d'autant plus grand que les acteurs ont conscience que les anciennes manières de faire ne sont plus adaptées aux situations de changement auxquelles ils sont conviés. Mais ils ne savent pas comment faire puisque les anciens repères des actions ne sont plus valables et que des verrous d'anciennes pratiques subsistent encore dans le système. La demande du comment faire nouveau, du procédé nouveau, de la technologie nouvelle, du savoir-faire adapté aux situations nouvelles est permanente chez tous les acteurs rencontrés, tant ceux du milieu économique que celui de la formation.
- ils ne trouvent pas, pour l'instant, l'ensemble de ces expertises chez eux, ils veulent les développer, sachant que leur succès dépend en grande partie de ces dernières. Pour faire ce saut qualitatif, l'expertise étrangère est non seulement souhaitée mais sollicitée. Il y a un grand appétit de ce qui s'est fait ailleurs pour faire face aux nouveaux défis sociaux, économiques et culturels d'un monde qui s'est

profondément transformé. Mais ce qui est recherché, ce n'est pas l'importation passive des techniques et des expertises produites ailleurs, c'est leur appropriation par les Algériens dans le contexte algérien. Ils veulent être les maîtres d'œuvre des réformes entreprises et sollicitent de l'aide technique d'appoint à cette fin.

- leurs expériences historiques de développement les ont amenés à privilégier la planification technocratique et la mise en place de structures à caractère centralisateur. Pour faire contrepoids à ces pratiques, les acteurs responsables d'opérations recherchent à développer des techniques efficaces adaptées aux situations réelles. Dans un tel contexte, ils apprécient une tournure d'esprit centrée sur la praxis (l'action après l'analyse) et sur la systématisation des procédés et ils voient dans les savoir-faire canadiens une solution à certains de leur problème. L'intervention canadienne des années 90 en élaboration de programmes et en formation de gestionnaires a été particulièrement appréciée.

Mouvements profonds de réforme, désir de combler des déficits qualitatifs, volonté de s'approprier l'expertise externe, intérêt marqué pour l'appropriation de savoir-faire canadiens, ce sont là quatre éléments qui postulent pour une réponse canadienne de coopération aux entreprises de rénovation conduites par l'Algérie.

6.2.2 Formation professionnelle et technique, développement économique et conscience des acteurs

Formation de base et formation professionnelle sont les deux pièces majeures du projet de rénovation du système éducatif algérien.

L'Algérie est dans une période de transition vers une économie ouverte de marché qui aura des implications économiques et sociales importantes. Des actions et des dispositions ont déjà été entreprises pour aller dans cette direction : amélioration des équilibres macro-économiques ; restructuration des entreprises publiques ; soutien à l'émergence de secteurs économiques privés. Ces transformations n'ont pas atteint les vitesses de croisière et les rythmes de développement souhaités, mais un nouveau coup d'accélérateur à ce processus de transformation est donné par l'entente de libre-échange entre l'Algérie et la Communauté européenne.

Dans ce nouveau contexte de marché, il y aura un plus grand développement du secteur privé et les entreprises devront, dans ce jeu de la compétitivité, s'améliorer pour ne pas disparaître. Une formation professionnelle pertinente de qualité devient alors une des clefs du succès, la qualité des ressources humaines étant un élément fondamental dans un environnement concurrentiel.

Quelle conscience ont les différents acteurs d'un tel enjeu ?

Tous les acteurs institutionnels rencontrés – responsables du système de formation professionnelle ou technique, responsables des établissements de formation – ont une conscience aiguë de cet enjeu. La plupart des chefs d'entreprise rencontrés aussi. Pour tous le temps presse.

Mais, la tâche du couplage nécessaire entre besoins et offre de formation que suppose cet enjeu est une tâche qui demande des transformations profondes dans les pratiques et les systèmes. La conscience de ce qu'il faut faire pour y arriver, du temps qu'il faudra y consacrer, des chances de succès de cette entreprise est inégalement partagée. Ainsi :

- les responsables de la formation professionnelle ont entrepris la mise en place de dispositifs pour aller dans ce sens (on les indiquera plus bas), mais les effets réels de ces dispositifs ne se font pas encore sentir. De plus, pour des actions ultérieures, ils sont en attente des orientations qui seront prises dans le cadre de la réforme de l'Éducation. Enfin, ils doutent que tous les acteurs sur le terrain, notamment les gestionnaires, puissent faire à court terme les virages nécessaires.
- les responsables des centres de formation, eux, attendent les changements annoncés (changements de statut des établissements, réforme de l'éducation), ils ne perçoivent pas toujours la pertinence des dispositifs nouveaux mis en place au niveau du système pour assurer un meilleur couplage emploi/formation, certains doutent même de leur efficacité ou de l'attention qui sera consentie pour qu'ils produisent leurs effets. Par ailleurs, ils se disent prêts à relever les défis qu'on leur confiera, demeurent en attente active des décisions à venir et sont demandeurs de formation.
- les chefs d'entreprise du secteur privé conscients de cet enjeu pensent que, de façon générale, les entreprises algériennes sont encore peu conscientes des

conséquences de la création du libre-échange sur la nécessité de l'amélioration des compétences et de celle de la gestion des ressources humaines pour croître et survivre. Les entreprises sont encore loin de considérer les dépenses de formation comme étant des investissements. Elles sont peu fédérées ou regroupées entre elles pour l'analyse de leurs besoins communs ou pour des actions de défense et de représentation de leurs intérêts. Des chefs d'entreprise doutent aussi des possibilités de transformation à court terme de la formation professionnelle. L'image de cette formation est à leurs yeux dégradée : ils la voient comme un réceptacle de l'échec scolaire et ils connaissent peu les actions de mise à niveau dont elle est l'objet.

La nécessité du couplage entre l'expression de la demande et l'offre de formation reste encore théorique. L'expression des demandes de caractère économique reste elle très générale (augmenter la compétitivité des entreprises, soutenir la réorientation de l'économie...). La conscience de l'importance de la qualité des ressources humaines dans un environnement concurrentiel est loin de faire encore partie de la culture des entreprises. Par ailleurs, les acteurs des milieux de formation ne voient pas encore très nettement en quoi ils devront changer pour qu'ils soient des partenaires crédibles pour les entreprises.

Pour donner un sens à la nécessité d'un couplage effectif entre les secteurs de l'emploi et les établissements de formation professionnelle, ce qui est le but visé par les réformes entreprises, il ne faudra pas se contenter d'attendre les effets des dispositifs formels de rapprochement mis en place. Attentisme, lenteurs et méfiance doivent être contournés rapidement, du moins dans certains secteurs, en rapprochant des acteurs réels : groupes d'entreprises d'un secteur industriel et établissements de formation.

Pour favoriser les changements globaux recherchés, il faut créer rapidement quelques modèles concrets démontrant ce qui est recherché. L'environnement dans lequel fonctionnent certains établissements privés de formation est évidemment plus propice à de tels projets, mais ils n'auraient évidemment pas la même valeur exemplaire que des projets pilotes d'envergure menés dans l'environnement du secteur public. Or, c'est lui qui doit être réformé et c'est par lui que les changements majeurs se réaliseront ou ne se réaliseront pas.

6.2.3 Reconfiguration des filières de la FPT : un des enjeux de la réforme de l'Éducation.

L'enseignement secondaire (après la formation fondamentale de 9 ans d'études) a une double fonction : préparer à l'enseignement supérieur et préparer au monde du

travail. La mise en œuvre et l'articulation de ces deux sous-systèmes est importante pour que chacun de ceux-ci remplisse sa fonction propre et qu'une régulation des flux, harmonieuse selon les aptitudes individuelles, mais aussi selon les intérêts et les besoins d'emploi puisse se réaliser.

Or, un certain nombre de décisions ponctuelles ou sectorielles obéissant à des logiques parfois contradictoires et produisant des effets pervers non prévus ont, par sédimentations successives, produit une configuration de ces deux sous-systèmes donnant des résultats allant à l'encontre de ce que l'on désirait. À tout le moins, les résultats obtenus sont inacceptables dans une conjoncture où la modernisation de l'économie a besoin de s'appuyer sur une formation (ou un enseignement) de qualité préparant à l'emploi. Et comme cette situation est en grande partie dépendante de l'architecture générale actuelle du système, il est évident que la reconfiguration générale du système d'éducation est une des clefs des changements souhaités en enseignement professionnel et technique. La relance de la formation professionnelle est commandée par le développement, les transformations et les mutations économiques que l'Algérie doit vivre à court terme, mais cette relance dépend de la correction des lacunes du système éducatif diagnostiquées depuis longtemps et que des réformes antérieures ont essayé de corriger avec un succès mitigé. Tout le monde attendait donc le rapport de la CNRS ou plus exactement ce qui en sera retenu par le gouvernement. En attendant l'étude complète des propositions du rapport par le gouvernement et la clarification des choix à faire, le contenu de ce rapport n'était pas accessible.

Cinq sessions de travail du Conseil des ministres ont été consacrées aux recommandations de la Commission nationale de la réforme du système éducatif. Une sixième session lui a été consacrée le 30 avril 2002. Depuis lors, le rapport peut commencer à être diffusé. Seules quelques pages de ce rapport, celles qui concernent l'articulation des deux sous systèmes du secondaire a été pour nous accessible. Toutefois, les rencontres avaient déjà permis de confirmer les diagnostics établis sur les lacunes du système, notamment celles qui rendent difficiles le développement d'une formation professionnelle et technique orientée vers l'emploi.

Ces lacunes dont les effets sont interreliés sont au nombre de trois : disparition progressive de la double destination du secondaire ; échecs nombreux du haut en bas du système éducatif ; choix de la formation professionnelle et technique « par défaut ». Ces lacunes expliquent en grande partie l'inadéquation entre formation et emploi :

- Le secondaire s'est progressivement transformé en cycle de formation pour l'université. Tout le monde aspire aux baccalauréats permettant l'entrée à l'université. À l'intérieur du système scolaire, les formations à finalité professionnelle dérivent vers des formations scolaires. Les baccalauréats techniques sont utilisés comme une autre porte pour accéder à l'université. Les équipements des technicums sont utilisés pour des démonstrations pédagogiques et non pas pour de l'habilitation professionnelle. Le rattachement, dans les années 80, de la formation professionnelle au secteur de l'éducation a transformé de fait sa mission. Auparavant orientée vers la formation des personnes en emploi ou en situation de recherche d'emploi, elle est devenue un élément du dispositif de scolarisation, réceptacle de ceux qui ne peuvent, faute de succès, continuer les études générales.
- Le système de formation généralise l'échec. Non seulement l'échec scolaire paraît inéluctable, mais il apparaît comme une marque de la sélectivité du système. 33 % de ceux qui entrent en première année n'atteignent pas la 9e année et 61 % n'obtiennent pas le Brevet d'enseignement fondamental (BEF), 12 % de ceux qui entrent en première année obtiennent le baccalauréat (12ième année) dont seulement 1 % sans redoublement.

Dans ce contexte, les formations professionnelles et techniques tendent à servir d'abord de réceptacle pour ceux qui n'ont pu continuer leurs études. Elles sont choisies par défaut. À la fin des années 80, la formation professionnelle a de nouveau été mise hors de la juridiction du système éducatif. Cette mesure et la création d'Instituts nationaux spécialisés (INSFP) visaient à corriger la fonction de réceptacle des échecs, jouée par la formation professionnelle. Toutefois, la correction a été très légère. Même si, de nos jours, la formation professionnelle relève d'un ministère distinct de celui de l'éducation, il est de fait encore considéré comme un appendice du système d'éducation : 80 % des formations qui y sont données le sont en formation initiale pour des jeunes sortant de l'éducation.

De ceci, il résulte l'installation dans le système de deux cercles vicieux :

- un enseignement professionnel et technique perçu comme solution à l'échec scolaire se dévalorise lui-même, s'identifie à l'échec et devient peu attirant.

- un système d'éducation qui fait de l'enseignement professionnel et technique une solution à son propre échec renforce le centrage sur soi-même (la réponse aux besoins de scolarisation de ceux que le système lui-même rejette) et ne permet pas que la formation professionnelle soit centrée sur l'emploi et ses besoins.

Les propositions de la Commission nationale de la réforme du système éducatif visent à briser ces cercles vicieux en proposant :

- a) une restructuration de l'enseignement et de la formation secondaires ;
- b) une refonte de la formation professionnelle.

a) Il est proposé que **l'offre de service de l'enseignement secondaire** soit structuré en **trois filières** à finalités bien affirmées :

- une filière d'enseignement général et technologique dont la finalité est l'enseignement supérieur, sanctionné par le baccalauréat de l'enseignement secondaire ;
- une filière d'enseignement technique et professionnel orientée vers le monde du travail. Sa finalité est la préparation à des familles de métiers et elle est sanctionnée par deux niveaux de diplômes, le brevet de technicien et le baccalauréat professionnel ;
- une filière de formation professionnelle préparant à l'exercice d'un métier à différents niveaux : ouvrier spécialisé, technicien supérieur, ingénieur d'application.

Ce projet propose en fait un changement de l'approche de l'enseignement professionnel et technique, pour le vouloir davantage orienté vers le monde du travail et les métiers et donc une réorganisation de celui-ci, mais les textes consultés ne nous permettent pas :

- de voir en quoi la filière de *l'enseignement* professionnel et technique se distingue de la filière de *formation* professionnelle. Tous les deux ont la même finalité. Leur

distinction viendra-t-elle de leur juridiction d'appartenance ? – Éducation pour *l'enseignement* professionnel et technique, Formation professionnelle pour la *formation* professionnelle –, de leur mode d'opération ? résidentiel pour *l'enseignement* professionnel et technique ? alternance pour la *formation* professionnelle ? Et si le rapport de la CNRS est explicite sur la structuration de la *formation* professionnelle (cf. plus bas), il dit peu de choses sur les travaux de structuration et de réorganisation que suppose la constitution de la filière *d'enseignement* professionnel et technique.

- de trancher sur ce que sera la réorganisation des champs de responsabilité en *enseignement* professionnel et technique et en *formation* professionnelle. Deux schémas possibles sont proposés : a) maintien de l'enseignement technique augmenté de son volet professionnel au ministère de l'Éducation ; b) créer deux secteurs, un secteur de l'éducation, chargé de l'éducation et de l'enseignement supérieur, un secteur chargé de la Formation professionnelle et de l'enseignement professionnel et technique.

Suivant une première analyse, le 30 avril dernier, le Conseil des ministres a accepté la proposition de restructuration du secondaire, mais :

- aurait demandé une plus grande précision de la nature de la filière de l'enseignement professionnel et technique et des conditions de sa mise en œuvre ;
- n'aurait pris aucune décision quant à l'organisation des champs de responsabilité.

b) Il est proposé une *refonte de la formation professionnelle visant à sa mutation qualitative*

Si les propositions de réforme sont peu explicites sur la configuration réelle que devra prendre la filière *d'enseignement* professionnel et technique, il n'en est pas de même de le secteur de la Formation professionnelle. Manifestement le rapport retient

pour cette filière, les orientations et les actions de réforme que le ministère de la Formation professionnelle promeut et met déjà en œuvre.

La mutation qualitative recherchée pour la Formation professionnelle doit permettre à cette dernière de *répondre aux objectifs d'adaptation et d'actualisation permanente des formations aux profils des métiers, en relation avec l'évolution de la structure de l'emploi et les exigences universelles en la matière* (Rapport de la CNRS, p. 211).

Dans ce rapport :

- les raisons qui militent pour cette mutation sont clairement indiquées : dans une économie du marché, la compétitivité dépend de la qualité des compétences techniques des ressources humaines d'où la nécessité de créer un lien étroit entre les institutions de formation et les secteurs correspondants de l'économie pour permettre une plus grande adéquation formation et besoins de main-d'œuvre ;
- les missions de la formation professionnelle sont clairement spécifiées et résolument tournées vers l'emploi : préparation des jeunes à l'exercice de métiers ; remise à niveau des compétences des travailleurs pour tenir compte des évolutions techniques et technologiques ; reconversions de travailleurs, etc.

Pour atteindre ces objectifs, le rapport propose un certain nombre de mesures visant à *améliorer le rendement et l'efficacité des établissements de formation* relevant du ministère de Formation professionnelle. Nous retenons ici les suivantes :

- pour les Centres de formation (CFPA) : concentration autour de spécialités de une ou deux branches adaptées à des vocations locales ; réorganisation du mode de formation résidentielle ; renforcement de la formation par apprentissage ; implication des opérateurs économiques dans l'adaptation des programmes ;
- pour les Instituts de formation (INSFP), *mise à niveau* portant sur : actualisation des programmes et des équipements ; renforcement *du maillon stratégique* que constitue l'ingénierie pédagogique ; développement de la formation continue ;

mise en place de mécanismes de coordination entre INSFP et les établissements d'enseignement secondaires (enseignement professionnel et technique), les établissements du Supérieur et les secteurs industriels.

La Commission nationale de la réforme du système éducatif présente une réforme globale du système. Rendre le système d'enseignement et de formation professionnel et technique efficient dépend de la restructuration du système global puisque les analyses démontrent que dans la configuration actuelle ces formations dérivent des missions de formation pour l'emploi vers des missions de repêchage des exclus. Mais, les dispositions proposées pour la filière de l'enseignement professionnel et technique et pour la filière de la formation professionnelle sont-elles à elles seules suffisantes pour que se réalisent les corrections nécessaires ?

D'autres dispositions sont nécessaires, ce sont les suivantes :

- la revalorisation des formations professionnelles et techniques passe par la réduction de l'échec scolaire et par la conversion de la culture de l'échec du système scolaire en culture de la réussite. Tant que les échecs seront nombreux, les formations professionnelles et techniques seront choisies par défaut et elles auront du mal à briser le cercle vicieux indiqué plus haut. Le succès du redressement des formations professionnelles et techniques passe donc par la réforme de la Formation fondamentale. C'est là aussi un des objets de la réforme du système éducatif. L'investissement en amont dans cette réforme est une des conditions de la réussite de la réforme des formations professionnelles et techniques.
- la réforme du système éducatif tente de régler des problèmes de régulation des flux à l'intérieur de celui-ci. Elle vise à diminuer la pression vers les demandes de formation préparatoire à l'université. Mais, le recentrage des formations professionnelles et techniques vers l'emploi produit pour ces formations une situation nouvelle de la régulation des flux, en fonction de l'emploi et des possibilités réelles d'emploi. Or, il sera difficile de résister aux demandes sociales quand 50 % des jeunes ont moins de 25 ans, 80 % des chômeurs ont moins de 30 ans et que les effets du redéploiement de l'économie tardent à arriver. Des données concernant le placement des finissants de la Formation professionnelle sont colligées par le CERPEQ (Centre d'études et de recherche sur les professions et les qualifications).

Elles ne sont pas utilisées pour assurer la régulation des places de formation/possibilités d'insertion. Des acteurs sur le terrain nous disent que ces données sont très limitées, voire à l'occasion peu fiables. N'y aurait-il pas là aussi un certain refus d'en tenir compte, parce que cela pourrait conduire à des décisions socialement difficiles ? Or, une régulation des flux entre formation et emploi est l'une des conditions de l'efficacité des formations professionnelles et techniques.

- les propositions de réforme établissent deux filières de formation à visée professionnelle, la filière d'*enseignement* professionnel et technique et la filière de *formation* professionnelle et technique. La distinction des deux filières n'est pas claire. Mais quelles que soient les décisions qui seront prises, la recherche d'un environnement favorable pour assurer la mutation qualitative de ces filières de formation est primordiale. Or, la pression de l'emploi étant peu présente dans les systèmes éducatifs dont la logique est d'abord orientée vers la poursuite d'études supérieures, les formations à visée professionnelle ont du mal à garder leur cap, elles dérivent de leur destination première.

À l'intérieur du système éducatif, les modèles de référence (conception de programmes, organisation des cours, régime d'études, règles d'admission, modes d'évaluation, règles administratives, règles budgétaires, statut des professeurs, relations avec l'environnement...) étant les mêmes, quelle que soit la destination des études, et ces règles étant d'abord construites pour un enseignement qui doit conduire à d'autres études et non à l'emploi, les formations à visée professionnelle se font phagocytter par les formations générales. C'est une absence de différenciation réelle dans l'organisation des filières qui produit ce phénomène. Deux situations que nous avons rencontrées au cours de notre mission illustrent ce phénomène. Les formations des Instituts à visée professionnelle que l'Université de Boumerdes a intégrées ont perdu leur caractéristique de formation à visée professionnelle, dans un environnement universitaire dont la destination était autre. L'École supérieure de la Banque a mis en place des formations, en parallèle à celles qui se donnent au sein de l'université, afin de créer un environnement organisationnel (sélection, régime d'études, régime d'évaluation, statut des professeurs, implication des entreprises bancaires...) propice à une formation davantage orientée vers l'emploi. Une étude de la dérive des technicums nous montrerait sans doute le même phénomène en action. Pour que les formations

professionnelles et techniques restent fidèles à leur mission, elles doivent avoir un environnement organisationnel différent des environnements de type scolaire.

Le rapport de la Commission nationale de la réforme du système éducatif traitant de la formation et de l'enseignement professionnel et technique indique clairement le sens des changements à opérer : passer du filet à l'échec scolaire à un tremplin pour l'emploi. Cette orientation est nettement affirmée.

Toutefois les dispositifs pris pour la restructuration de l'enseignement professionnel et de l'enseignement technique sont peu explicites. Ce flou dénote les incertitudes sur la configuration de cette filière. De plus les questions concernant la juridiction de ce secteur ne sont pas prises. Ce secteur sera donc, à court terme, dans une zone d'incertitude et de turbulence.

Par contre, les perspectives de la réforme voulue dans le champ de la formation professionnelle sont bien campées : mutation qualitative recherchée, finalités précisées, dispositifs de mise à niveau identifiés et qui correspondent déjà aux champs de préoccupation et aux actions des responsables de la Formation professionnelle. Ce secteur est celui où les conditions d'une réforme des formations professionnelles et techniques dans une perspective centrée sur l'emploi sont le mieux réunies.

6.2.4 La FPT au cœur des transformations pour répondre à l'emploi.

Pour la Commission nationale de la réforme du système éducatif, le secteur de la Formation professionnelle semble être le plus prêt à relever le défi de la mutation qualitative recherchée.

On peut le mesurer à partir de l'examen :

- du potentiel de transformation du secteur de la Formation professionnelle ;
- du degré de préparation du système économique à la réalisation de partenariats avec les acteurs du secteur de la Formation professionnelle ;
- de la présence de mécanismes d'interface entre les acteurs des secteurs de l'emploi et ceux de la formation professionnelle ;
- de l'existence d'un environnement organisationnel qui permette et accentue la réactivité du système de formation par rapport au système de l'emploi.

Potentiel de transformation du secteur de formation professionnelle ?

Le secteur de la Formation professionnelle est un secteur imposant, solide, bien structuré, offrant de nombreuses spécialités, remarquablement distribué dans l'espace, déjà en partie décentralisé, ayant des dirigeants au niveau ministériel et dans certains établissements actifs, entreprenants et visionnaires. On peut relever plus particulièrement les traits suivants :

- la hiérarchisation des établissements de formation selon le niveau des formations : Centres de formation (CFPA) et Instituts nationaux spécialisés (INSFP) ;
- le potentiel de réforme des Instituts nationaux spécialisés de formation professionnelle. De création récente, ayant des mandats nationaux, jouant moins que les CFPA la fonction de filet social pour l'échec scolaire (il faut avoir complété une 12^e année pour y être admis), offrant des formations de niveau 4 et 5 (techniciens et techniciens supérieurs) qui seront de plus en plus demandés par

les entreprises²⁷, dirigés par des personnes compétentes et entreprenantes, ils sont les mieux placés pour réaliser à court terme les sauts qualitatifs qu'implique la *mutation qualitative* recherchée.

- les formations données dans les Instituts nationaux de formation professionnelle (INSFP) présentent déjà les caractéristiques et l'environnement le plus susceptible de produire à court terme des programmes présentant des modèles attendus de formation professionnelle, marqués par la qualité, la pertinence et reconnus par l'emploi. Sans que cette intention soit explicite, le projet de création de baccalauréat de formation professionnelle semble viser le même but : les programmes prévus sont en rapport avec des secteurs de l'activité économique en cours de transformation par l'utilisation des nouvelles technologies (maintenance automobile, maintenance industrielle, froid et climatisation, arts graphiques, maintenance des systèmes informatiques, fabrication mécanique).
- la prise en charge organique et compétente de l'ingénierie de formation. L'Institut national de formation professionnelle (INFP) et six Instituts de formation professionnelle (IFP) assurent déjà l'élaboration des programmes et les activités de formation et de perfectionnement des professeurs. C'est là une base sûre qui, consolidée et renforcée peut entraîner des changements significatifs, car l'ingénierie de formation jouera un rôle stratégique dans la mise à niveau du système. Il faut ajouter que les programmes élaborés ne le sont pas pour le seul bénéfice des établissements de la Formation professionnelle, mais aussi pour les formations professionnelles assurées par d'autres ministères et pour les

²⁷ N'ayant pu accéder à la totalité du rapport du CNRS, nous ne connaissons pas les propositions sur la réorganisation de l'Université qu'il propose. Cependant le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Universitaire travaille à un projet de réorganisation de l'université. La réorganisation des formations de courtes données à l'université et leur plus nette distinction des formations universitaires visant le cursus classique est au cœur de ces travaux et réflexions. À l'heure actuelle, le contenu de ces formations dites « courtes » correspond grosso modo à la moitié de formations plus longues visant des grades plus élevés. Or, comme nous disait un professeur d'université, un technicien supérieur est-il un demi-ingénieur ? Cette réorganisation est donc encore là un moyen pour redonner à des formations courtes universitaires une visée professionnelle plus nette. La formation de technicien et de technicien supérieur est une des données incontournables de la préparation des entreprises à la compétitivité.

établissements privés. De plus, la méthode canadienne d'établissement des programmes par compétences est connue, appréciée et utilisée.

- l'importance et la nature du réseau d'organismes de soutien aux missions de la Formation professionnelle. Ces organismes ne relèvent pas toujours directement de la Formation professionnelle, ils peuvent avoir un statut d'autonomie, mais ils agissent sous l'égide du ministère de la Formation professionnelle. Ce sont les organismes suivants : l'Institut national de développement et promotion de la formation continue (INDEFOC) qui offre une aide aux entreprises pour l'identification et la planification des besoins de formation, l'Établissement national des équipements techniques et pédagogiques de la Formation professionnelle (ENEFP), le Fonds national de développement de l'apprentissage et de la formation continue (FNAC), le Centre national d'enseignement professionnel à distance (CNEPD), le Centre d'études et de recherche sur les professions et les qualifications (CERPEQ).
- la structure déconcentrée de la Formation professionnelle au niveau des wilayas et le rôle important que jouent ces directions déconcentrées dans la coordination, l'évaluation, le développement des services de formation professionnelle et dans l'établissement de la carte de la formation professionnelle de la wilaya.
- la mise en place de mécanismes d'agrément d'établissements privés de formation.

Le secteur de la Formation professionnelle n'est pas en situation de survie ou en cours de réorganisation. Au contraire, il est déjà développé et consolidé dans bien des domaines. L'attention peut donc être portée sur les actions qui permettront la *mutation qualitative*.

Possibilités de partenariat des acteurs économiques avec les acteurs du secteur de formation professionnelle ?

Il ne suffit pas que le système de formation veuille se réformer pour participer à la lutte pour la compétitivité, encore faut-il qu'il y ait des entreprises intéressées à entrer dans les contraintes d'une économie de marché, des entreprises qui pensent que la clef de leur succès dépendra de la qualité de leurs ressources humaines et donc de la formation, des entreprises suffisamment structurées entre elles pour être des interlocutrices des services de formation.

On peut constater :

- que le développement du secteur privé dans le domaine de la production et des services est encore lent ;
- que la conviction que la formation est la clef de la compétitivité est encore peu présente chez les acteurs économiques de terrain. Cette question fait l'objet de colloques entre universitaires et décideurs institutionnels, mais sa pénétration chez les dirigeants d'entreprise est encore incertaine ;
- qu'il existe des secteurs en émergence plus dynamiques, dont le potentiel de développement par l'entreprise privée est plus élevé. Les secteurs suivants sont les plus souvent cités : secteur agroalimentaire, secteur de l'édition et de l'imprimerie, secteur du tourisme et secteur de l'artisanat ;
- que les opérateurs économiques de ces secteurs sont peu organisés entre eux pour exprimer des besoins communs, défendre leurs intérêts et obtenir un environnement (législatif, réglementaire, fiscal, éducatif) susceptibles d'assurer leur développement. Or les organisations patronales par branches professionnelles sont pratiquement inexistantes.

La *mutation qualitative* recherchée pour la formation professionnelle passe aussi par le développement et l'organisation d'acteurs économiques entreprenants. Des actions qui permettent le renforcement de tels acteurs économiques doit donc venir soutenir la réforme qualitative de la formation professionnelle.

Présence des interfaces entre l'Emploi et la Formation ?

Pour faciliter le couplage Formation/Emploi des mécanismes de coordination doivent être établis et fonctionner de façon harmonieuse. Cette préoccupation est très présente, des décisions concernant la création d'organismes et de mécanismes ont déjà été prises et des travaux pour compléter le dispositif d'interface et permettre une meilleure régulation du couple Formation/Emploi sont en projet. On peut observer :

- que les dispositifs nombreux répondent à des situations de chômage, mais qu'il n'y a pas nécessairement de cohérence ou de complémentarité entre elles (cf. multiplicité des agences) ;
- que les dispositifs centrés sur le chômage sont encore pour le moment plus actifs que ceux centrés sur l'emploi ;
- que récemment des dispositifs dont le but est le rapprochement du secteur de la formation de celui de l'emploi ont été mis en place : loi du 1 % pour généraliser l'apprentissage et favoriser le développement de la culture de la formation dans les entreprises ; création du Fonds National de Développement de l'Apprentissage et de la Formation Continue (FNAC) pour gérer les ressources financières issues du recouvrement des sommes dues par les entreprises ; mise en place de conseillers en formation continue pour aider à l'élaboration de plans de formation dans les entreprises (le cadre réglementaire est en voie d'aboutissement) ; système de conventions avec les entreprises ; formation par apprentissage ; mise en place de Comités Pédagogiques Nationaux de Spécialités et de Branches (CPNSB)...Tous ces dispositifs sont récents, ils n'ont pas atteint leur rythme de croisière et le démarrage de certains d'entre eux serait lent.
- que pour mieux assurer le *pilotage* ou la *régulation* du système, un grand projet de création d'un Observatoire de la formation et de l'emploi est en cours. Il vise à mettre en réseau toutes les informations sur l'emploi et la formation détenues par les producteurs et les utilisateurs. La Communauté Européenne soutient la création d'un tel observatoire.

Présence d'un environnement organisationnel qui accentue la réactivité du système de formation par rapport aux besoins de l'emploi ?

Tous les responsables de la Formation professionnelle rencontrés sont préoccupés par l'augmentation de la réactivité et de la fluidité du système, afin de mieux tenir compte des situations de l'emploi.

Mais, cette préoccupation s'est exprimée au niveau macroscopique du système. Elle s'est moins exprimée sur les conditions et les changements à faire dans l'environnement organisationnel des établissements pour, qu'eux aussi, développent une plus grande préoccupation des besoins des secteurs de l'emploi et une meilleure réactivité dans la mise en œuvre des réponses. On compte peut-être trop sur un *changement de mentalité* des acteurs des établissements, de type magique, alors que les changements de mentalité dépendent des changements de l'environnement organisationnel. Peut-être que la préoccupation des instances centrales ne s'est pas encore portée sur ce sujet ? Peut-être que le projet de statut des établissements donne-t-il quelques solutions à ce problème ?

Quoi qu'il en soit, la *mutation qualitative* recherchée dépend aussi de la mise en place :

- d'éléments qui sont la caractéristique des systèmes de formation professionnelle ou technique orientés vers l'emploi : nomenclature et classification des professions ; systèmes d'information sur le marché du travail et sur le placement des diplômés ; systèmes de régulation des flux entre l'offre et la demande de formation ; mécanismes et règles de fermeture et d'ouverture des programmes de formation ; systèmes modulaires de programmes de formation ; systèmes d'élaboration des programmes par compétences ; durée des programmes établie à partir des compétences à maîtriser et non en fonction des exigences scolaires, système de production d'outils pédagogiques ; systèmes et règles d'acquisition d'équipements de laboratoires ; systèmes de comptabilité analytique ; systèmes de formation initiale et continue des enseignants ; système d'interaction entre les

lieux de formation et les entreprises ; système de gestion axée sur les résultats ; capacités managériales accrues des chefs d'établissement, etc.

- la nécessité de la mise en œuvre de l'ensemble de ces dispositifs, de leur nécessaire interrelation pour créer un système de formation professionnelle centrée sur l'emploi n'est pas perçue encore clairement. Il ne semble pas qu'il y ait un plan de mise en œuvre qui permettrait d'avancer sur tous ces fronts ;
- de changements dans certains éléments des règles actuelles de gestion qui peuvent être des verrous empêchant ou rendant difficiles la réactivité des établissements. On nous a signalé entre autres – et ces informations viennent de sources différentes – les suivantes : le statut des formateurs ; celui du responsable de l'établissement ; celui de maître d'apprentissage ; les salaires, les ratios des *dépenses consommables* ; les bases des allocations de formation ; les contraintes de la double mission des Établissements Publics à caractère Industriel et Commercial (EPIC).

L'examen de l'ensemble du système de la Formation professionnelle montre qu'il possède les atouts pour opérer la mutation qualitative recherchée.

Il doit à court terme mener une opération de remise à niveau des programmes tenant compte des besoins réels des entreprises. Cette opération est stratégiquement importante pour obtenir certains des changements recherchés. Si la méthode d'élaboration des programmes par compétences est adoptée pour cette mise à niveau, ce sont plusieurs éléments de l'environnement organisationnel qui devront être changés. Certains aspects de l'environnement organisationnel actuel est encore trop marqué par le modèle scolaire.

Des dispositifs nombreux sont déjà en place, ou sont en projet, pour mieux assurer la régulation entre emploi et formation, mais les effets de ces dispositifs peuvent être lents. Aussi pour rendre positive l'image de la formation professionnelle, c'est à court terme qu'il faudra surtout rendre visible sa mutation qualitative. Des établissements devraient à court terme présenter des programmes de formation de qualité répondant aux besoins actuels des entreprises en mutation technologique, des programmes de formation dont les diplômés trouvent rapidement un emploi, ou créent leur emploi, dans les domaines pour lesquels ils ont été formés, des programmes de formation dont la valeur est reconnue publiquement par les dirigeants des entreprises. Les conditions permettant de telles réalisations pourraient être menées dans le cadre d'expériences-pilotes novatrices.

6.2.5 Le pilotage des changements

Les actions de développement et de transformation dans le secteur de la Formation professionnelle sont nombreuses et variées. Pour mieux en saisir le sens, il est important de connaître la vision d'ensemble qui soutient ces actions, d'avoir accès aux plans de mise en œuvre et de pouvoir identifier le ou les pilotes responsables des changements. Au début de la mission, deux situations ont rendu plus difficile l'accès à certaines informations :

- l'objet de la mission n'était pas toujours clair aux yeux des interlocuteurs et des responsables de la Formation professionnelle. Elle avait été annoncée, et elle était perçue, comme une relance de divers projets de renforcement institutionnel et non comme un examen de l'état des lieux afin de relancer la coopération canadienne sur une autre base, celle d'un appui aux réformes engagées ;
- les orientations retenues par la Commission nationale de la réforme du système éducatif n'étaient pas publiques. Les interlocuteurs pouvaient difficilement s'engager sur les orientations qui y seraient retenues. Dans les circonstances, la prudence s'imposait.

Dans les contraintes des limites signalées, deux groupes d'observations concernent les chantiers de la réforme et la préparation aux changements.

Les chantiers de la réforme

L'ensemble de la Formation professionnelle recèle plusieurs chantiers de transformation. Ces chantiers sont à des stades divers : projet, planification, en cours de réalisation :

- création des interfaces (organismes, mécanismes) permettant d'assurer une meilleure régulation entre emploi et formation ;
- mise en œuvre du programme du gouvernement dans le domaine de la formation professionnelle (plan actualisé et enrichi suite aux orientations arrêtées en Conseil du gouvernement le 29 août 2000) ;

- suites données à l'audit du système de formation professionnelle (rapport du CESI, janvier 2001). Ce rapport n'a pu être consulté. Il inspirerait certaines des actions de changement en cours ;
- élaboration du plan de soutien de la Communauté européenne au renforcement du pilotage du système et à la mise à niveau de la formation professionnelle ;
- révision des statuts. Cette opération entreprise depuis deux ans et qui est sur le point d'aboutir. Le contenu exact de ces travaux n'est pas connu, mais pour les acteurs de terrain, il revêt une grande importance ;
- orientations retenues par la Commission nationale de la réforme du système éducatif pour la formation professionnelle.

Ces projets par strates successives ou différentes ne sont pas sans poser des problèmes de coordination et de synergie. Mais, il était sans doute difficile de procéder autrement dans une situation où l'on attend que l'espace de l'action soit libéré. Dans ces circonstances, si on ne veut pas rester inerte et passif, il faut être à la fois sur l'accélérateur et sur le frein. En définitive, une situation assez complexe à gérer.

Mais, maintenant que les orientations retenues par la Commission nationale de la réforme du système éducatif sont connues, la mise en rang de bataille des différents chantiers entrepris ou à ouvrir devrait être facilitée. Il y aurait intérêt à établir à court terme un plan stratégique annonçant les finalités de la réforme, les réalisations déjà entreprises, les actions prioritaires de consolidation, de transformation ou de développement à entreprendre, un échéancier des mesures retenues. Un tel plan est nécessaire pour l'action, mais aussi pour réussir la mobilisation des acteurs de terrain.

La préparation des acteurs aux changements

La mobilisation des acteurs sur le terrain deviendra primordiale, parce qu'ils devront être les porteurs des changements mais aussi parce qu'il faudra vaincre le scepticisme potentiel ou réel de plusieurs d'entre eux.

Un certain nombre d'acteurs sont pessimistes sur les chances de succès de la réforme. Pour eux, elle se réduit pour le moment à la création de structures, d'agences, d'organismes qui augmentent la complexité et dont on doute de l'efficacité et qui, de toute façon s'ils réussissent, ne produiront des effets visibles que bien plus tard. Ils pensent que bien peu de choses sont faites pour résoudre certains maux endémiques : manque de communication, tendance à la dispersion plus qu'à l'intégration, décisions prises sans séquence logique.

Ces jugements sont peut-être excessifs et injustes, mais ce sont des perceptions dont il faut tenir compte. Pour mobiliser, il faut par les pratiques mêmes des changements réussissent à contredire ces perceptions. En somme, un véritable plan de communication est à concevoir.

L'annonce des orientations retenues par la Commission nationale de la réforme du système éducatif crée les conditions de l'élaboration d'un plan stratégique d'intervention qui permettra d'assurer un meilleur pilotage de la réforme.

Pour réussir les changements visés, la mobilisation des acteurs de terrain sera cruciale dans les prochaines étapes.

7.0 Pistes d'intervention à explorer

Dans le cadre de cette partie, nous allons identifier des pistes possibles d'intervention de l'ACDI dans le soutien de la réforme de la Formation professionnelle en Algérie. Les actions proposées ont été établies en fonction de l'état des lieux réalisé et de la contribution des autres bailleurs de fonds. Dans un premier temps, la nature des interventions de ces derniers est présentée, puis, dans un second temps, nous présenterons des actions que l'ACDI pourrait soutenir et qui se situeraient en complémentarité avec celles des autres organismes de développement international.

7.1 Contribution des autres bailleurs de fonds à la réforme de la FPT

Dans cette section, nous allons présenter brièvement les domaines dans lesquels se sont engagés les autres bailleurs de fonds et partenaires dans le soutien au développement de la FP en RADP.

Au regard de la FP, plusieurs partenaires sont à signaler : la Commission européenne ; la Coopération bilatérale avec l'Allemagne ; la Coopération avec la France ; la Banque Mondiale et le PNUD.

7.1.1 La Commission européenne

La Commission européenne, dans le cadre de la création de la zone de libre-échange euro-méditerranéenne, amorcera à partir de l'automne 2002 un important projet d'appui à la mise à niveau du système de formation professionnelle en Algérie. Le programme est d'une durée de six ans. Son coût total est estimé à 109 millions d'€. Ce projet s'inscrit dans les programmes bilatéraux MEDA. Il est complémentaire aux deux autres projets MEDA actuellement en cours : le Programme d'appui à la privatisation et le Programme d'appui au PME/PMI.

La contribution de la Commission européenne pour le soutien à la FP est d'un montant maximum de 60 millions d'€. Il s'agit du principal bailleur de fonds international en FP pour les prochaines années et il est essentiel d'en présenter ses principaux éléments.

Dans les suites d'un diagnostic posé par le Fonds européen pour la formation (2001), le projet vise l'atteinte des trois grands objectifs suivants :

- Le renforcement du pilotage stratégique du système de formation professionnelle à partir de deux axes complémentaires :
 - la production de données et d'informations-clés sur le système de formation professionnelle ;
 - le renforcement des instruments de gestion du ministère de la Formation professionnelle.
- Le renforcement d'une logique de réponse à la demande dans l'offre de formation ;
- Le renforcement de l'expression de la demande de formation dans les secteurs économiques.

Volet 1 : Renforcement du pilotage stratégique du système de formation professionnelle

Ce volet s'adresse au ministère de la Formation professionnelle et aux principaux partenaires dans les décisions de développement du système de la formation professionnelle. Pour ce volet, l'investissement de la Communauté européenne sera de 4 622 000,00 €. Quatre types d'activités sont prévus à l'intérieur de ce volet :

- L'adaptation et/ou le développement de méthodes et d'outils d'aide à la décision ;
- La mise en place d'un système de données statistiques pertinentes d'aide à la décision ;
- Le renforcement et le développement d'outils et de mécanismes de gestion financière de la formation professionnelle ;
- Le renforcement de l'organisation institutionnelle de la formation professionnelle et des mécanismes de concertation avec les partenaires.

Volet 2 : Conception et mise en œuvre d'une formation orientée vers la demande

Ce volet vise l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de la formation professionnelle. Pour ce volet, l'investissement de la Communauté européenne sera de 42 745 000,00 €. Trois groupes d'activités seront mis en œuvre :

- La conception et la mise en œuvre d'une formation initiale adaptée aux besoins en compétences des entreprises au moyen des activités suivantes :
 - Le développement de l'ingénierie de formation ;
 - La mise à niveau des ressources humaines par la formation de formateurs, de cadres des instituts d'ingénierie et d'inspecteurs ;
 - Le développement de la formation initiale avec les entreprises ;
 - Le re-engineering des établissements de formation en relation avec les besoins du système productif ;
 - L'amélioration de la gestion de la formation professionnelle par le développement de l'autonomie de gestion des centres de formation et la mise en place d'une gestion active de la carte de formation ;
 - Le renforcement du secteur privé de la formation.
- Le développement de la formation continue :
 - L'amélioration de la gestion du fonds existant (FNAC) ;
 - La formation des futurs conseillers en formation continue.
- L'appui à l'articulation de la formation avec le marché de l'emploi au moyen des activités suivantes :
 - Le renforcement de l'observatoire de l'emploi et de la formation ;
 - La conception et la mise en place de nouveaux dispositifs d'aide à l'insertion sociale et professionnelle ;
 - L'appui à la concertation intersectorielle via le renforcement du rôle d'animation et d'impulsion du Conseil national consultatif de la formation professionnelle et la promotion du rôle d'animation et d'impulsion des commissions de wilayas de la formation professionnelle.

Volet 3 : Renforcement de l'expression de la demande de formation dans les secteurs économiques

Ce volet vise à faire émerger la demande de formation chez un ensemble d'acteurs économiques potentiellement demandeurs : entreprises publiques, secteur privé émergent dont les PME, le secteur informel. Pour ce volet, l'investissement de la Communauté européenne sera de 9 282 000,00 €. Six groupes d'activités sont prévues :

- L'identification et l'appui de la demande de formation dans le secteur de l'artisanat par une assistance technique à la Chambre nationale de l'artisanat et des métiers ;
- La mise à niveau des ressources humaines des entreprises publiques comme mesure préventive aux futures privatisations par la mise à disposition d'une assistance technique aux groupes industriels publics pour dynamiser la formation continue ;
- Le développement des compétences dans les secteurs privés émergents par une assistance technique aux organisations professionnelles et patronales du secteur privé ;
- Le développement des capacités « entrepreneuriales » des jeunes sortant du système de formation ;
- Le renforcement des capacités partenariales des partenaires sociaux dans le domaine de la formation ;
- Le soutien à l'innovation en matière de gestion des ressources humaines.

Un éventuel appui de l'ACDI devra porter une attention particulière à travailler en harmonie avec ce projet du MEDA qui recouvre largement les différents champs de la FP.

7.1.2 La coopération bilatérale avec l'Allemagne

Actuellement quatre projets bilatéraux entre l'Allemagne et l'Algérie sont associés à la mise à niveau du système de formation professionnelle :

- Une coopération avec l'Institut national de développement et de promotion de la formation continue (INDEFOC) pour la création de Centres d'animation de l'apprentissage locaux (CAAL) ;
- La poursuite d'un appui au Centre d'études et de recherche sur les qualifications et les professions (CERPEQ) ;
- Un projet de conseil et formation pour les petites et moyennes entreprises ;
- Un projet d'emploi des jeunes par la création d'entreprise dans le cadre des activités de l'Association nationale de soutien à l'emploi des jeunes (ANSEJ).

7.1.3 Coopération avec la France

Dans le cadre du Fonds de solidarité prioritaire, un montant de 2 500 000 € sera investi dans la mise à niveau de la FP. Ce projet débutera au cours de l'année 2002-2003 et portera sur un appui à l'ingénierie de la formation, à la formation des formateurs et à l'introduction aux nouvelles technologies. Grosso modo, chacun de ces domaines bénéficiera du tiers du fonds investi.

Tout comme les responsables de l'étude diagnostique du Fonds européen de la formation (2001), nous n'avons pu obtenir aucun document sur le sujet. Dans une perspective de synergie entre les différents bailleurs de fonds, un éventuel appui de la coopération canadienne devra être attentif à la participation française notamment au regard de l'ingénierie de formation.

7.1.4 Le Programme des Nations Unies pour le Développement

Le PNUD en coopération avec le Bureau international du travail (BIT) réalise un projet de coopération intitulé « Appui à la mise en œuvre de la politique de préservation et de promotion de l'emploi » dont certains éléments concernent la FP. Le volet « formation » de ce projet porte sur la mise en place d'un dispositif fiable d'information,

sur le développement des capacités d'intervention et des procédures opérationnelles du dispositif de financement (FNAC) ainsi que sur le développement d'une ingénierie de la formation continue et de l'apprentissage au sein de l'INFP. Il n'a pas été possible d'approfondir la nature de la mise en œuvre de ce projet. Toutefois, il y aura lieu, lors d'une étape ultérieure, d'assurer une synergie avec ce dernier.

7.1.5 La Banque Mondiale

Dans le cadre de ses interventions consacrées aux « secteurs sociaux », la Banque Mondiale (BM) finance un certain nombre d'activités. Pour l'instant, ces dernières portent surtout (80 % du budget) sur les travaux d'utilité publique à haute intensité de main-d'œuvre créateurs d'emplois temporaires, destinés à des personnes à faible ou sans qualifications. Elle intervient aussi dans le développement communautaire participatif pour les zones défavorisées et l'aide de proximité en services de santé et de soutien social.

En somme, pour l'instant, il n'y a pas de risque de duplication avec un appui canadien à la FP.

7.2 Contributions potentielles de l'ACDI

L'expertise canadienne en formation professionnelle et technique est très appréciée en Algérie, comme dans l'ensemble du Maghreb d'ailleurs. Les pistes d'intervention proposées découlent de l'analyse de la situation existante en RADP et se veulent en complémentarité avec les actions entreprises par les autres partenaires internationaux.

Par ailleurs, il est important de signaler que ces pistes d'action ont été présentées à des fins d'une première validation exploratoire lors d'une rencontre, qui s'est tenue le 30 avril 2002, avec les responsables du ministère de la Formation professionnelle. Les propositions présentées ont reçu un accueil enthousiasme. Si ces propositions sont retenues, elles nécessiteront un approfondissement opérationnel lors d'une mission ultérieure.

Les pistes d'intervention proposées se regroupent sous trois grandes thématiques :

- L'aide au pilotage ;
- Le soutien au renforcement de l'ingénierie pédagogique ;
- Le soutien à la mise en œuvre d'un modèle de grappes partenariales « établissements-entreprises ».

7.2.1 L'aide au pilotage

Les changements qui sont visés dans les secteurs de la Formation professionnelle nécessiteront la mise en place d'opérations complexes de mise en œuvre et de mobilisation des acteurs. Le succès de ces opérations dépend en grande partie de la nature et de la dextérité de leur pilotage.

La coopération canadienne pourrait porter sur une ou plusieurs facettes des actions de pilotage qui seront entreprises.

La liste ci-dessous est indicative des actions qui pourraient être menées.

L'aide au pilotage de la réforme

- sensibilisation des responsables aux contraintes, difficultés et opportunités des réformes en éducation ;
- informations sur les mécanismes de préparation, de mise en place et de suivi de réformes ;
- sensibilisation aux contraintes, difficultés et opportunités des changements qu'impliquent pour les acteurs de terrain les réformes entreprises (résistance, changement de paradigme, engagement, valorisation personnelle et professionnelle) ;
- informations sur des opérations entreprises et qui visent la mobilisation des acteurs et le changement de valeurs, de procédés, de cultures organisationnelles ;
- aide dans des opérations d'élaboration de plans stratégiques et des plans de communication.

L'aide au pilotage de la mise en place de trois opérations relatives à la mise à niveau du système de formation professionnelle

Ces opérations concernent la mise à niveau :

- des programmes de formation ;
- de la formation des formateurs ;
- du parc d'équipement.

L'aide pourrait porter lors d'opérations concernant :

- l'analyses de besoins ;
- le choix des modèles d'opérations ou d'activités à mener ;
- la planification des activités ou opérations ;
- l'organisation d'activités ou d'opérations ;
- l'évaluation continue des opérations.

L'aide au pilotage d'opérations visant la préparation et le soutien aux changements qu'implique pour les acteurs la réforme entreprise

Ces opérations peuvent être :

- des activités de veille portant sur l'identification des situations critiques dans la mise en place et l'appropriation des éléments de la réforme par les acteurs du terrain ;
- des activités de communication portant sur les réussites ;
- la mise en réseaux d'innovateurs ;
- la mise en place d'un service conseil à distance pour les directions d'établissement ;
- le choix de thèmes de colloques ou de séminaires portant sur l'un ou l'autre élément de la réforme (système qui sous-tend l'élaboration des programmes par compétences, programmes par compétences et pédagogie, formation, clé de la productivité des entreprises, développement de l'entrepreneurs dans les établissements de formation, gestion et mobilisation des personnes, comportement organisationnel dans une situation de changement...) ;
- le soutien stratégique à l'organisation de colloques et de séminaires.

7.2.2 Soutien au renforcement de l'ingénierie pédagogique

Le renforcement de l'ingénierie pédagogique est stratégiquement crucial pour obtenir les changements visés. Or, à maintes reprises, il a été signalé que l'expertise canadienne en développement de programmes par compétences est connue et appréciée.

En tenant compte des réussites et des apprentissages réalisés lors d'expériences antérieures de coopération canadienne dans ce domaine, on peut renforcer l'appropriation par l'Algérie non seulement de la méthode d'élaboration des programmes par compétences, mais aussi du système intégré de gestion et de formation que suppose son utilisation.

Une des difficultés signalées du fonctionnement actuel du système est le manque de communication et d'interaction dynamique entre ses éléments. Une intervention dans l'élaboration des programmes par compétences (dans la mesure où elle ne se contente pas de transmettre l'expertise d'une technique) permet de corriger cette situation, en visant l'intégration d'éléments.

Les actions d'aide en ce domaine pourraient porter :

- sur la formation d'une masse critique suffisante d'experts en élaboration de programmes d'études par compétences ;
- sur la supervision d'opérations d'élaborations de programmes réalisées par les experts en formation ;
- sur la mise en place d'un système intégré de gestion reliant les différentes opérations de la mise en place des programmes d'études : veille sectorielle, portrait du secteur, étude préliminaire, analyse des situations de travail, projet de formation, validation du projet de formation, élaboration du programme, élaboration du guide d'organisation pédagogique, établissement des paramètres du financement, décisions d'implantation, construction ou aménagements, achat d'équipements et de matériels, perfectionnement des personnels ;
- sur la maîtrise des outils et des processus permettant de gérer efficacement ce système intégré de gestion ;
- sur la mise en place du système intégré de formation que commande l'enseignement de programmes élaborés par compétences : enseignement modulaire, pédagogies de l'activité, organisation et encadrement des activités d'apprentissage réalisés en laboratoire, atelier ou stage, types d'évaluation spécifiques à cette approche (résolution de problèmes, portfolio, projets...) modalités de sanction des formations ;
- sur la maîtrise des processus de formation que suppose l'enseignement des programmes élaborés sous la forme de compétences ;
- sur la planification et la réalisation d'activités visant la maîtrise de divers éléments de ces systèmes intégrés de gestion et de formation. Compte tenu des actions de formation des formateurs déjà prévues dans la mise à niveau du système, il serait important que les concepteurs de ces formations tiennent compte des programmes élaborés sous la forme de compétences à maîtriser.

7.2.3 Soutien à la mise en œuvre d'un modèle de grappes partenariales « établissements-entreprises »

L'ensemble des dispositifs mis en œuvre dans le cadre de la réforme du secteur de la Formation professionnelle vise le retour de la formation professionnelle à sa mission première, celle de la réponse à la demande économique. Toutefois, l'atteinte du plein effet de ces dispositifs implique une mutation qualitative :

- de la gestion de l'établissement de formation ;
- de son organisation ;
- de son fonctionnement ;
- de son développement ;
- de ses relations avec les secteurs du monde économique pour lesquels les établissements forment.

Ce retour à la mission première de réponse à la demande économique implique aussi, pour que cette demande s'exprime et puisse être mieux prise en compte, une mutation des attitudes des chefs d'entreprise :

- par rapport à la formation et sa nécessité ;
- par rapport aux capacités de réponse des établissements de formation ;
- par rapport aux partenariats possibles et nécessaires entre entreprises concurrentes pour déterminer leurs besoins communs et défendre leurs intérêts communs ;
- par rapport aux avantages qu'elles peuvent retirer d'une alliance solide avec le secteur de la formation.

Pour que de tels changements dans l'ensemble du système se généralisent, il faudra du temps et des opérations de sensibilisation, d'animation et de formation notamment pour les gestionnaires de l'ensemble du secteur de formation professionnelle.

Toutefois, à court terme, il y aurait aussi intérêt à mener une ou deux expériences pilotes permettant de concrétiser ces orientations nouvelles, de déterminer les conditions qui les permettent ou les facilitent et ainsi mieux assurer la généralisation de tels changements. Une contribution canadienne pourrait être portée à la mise en œuvre,

à l'expérimentation et à l'évaluation de l'établissement d'un modèle de grappe partenariale « établissements-entreprises ».

La mise en œuvre de ce modèle implique :

- pour le secteur économique choisi, la constitution d'une grappe d'entreprises dynamiques dans un domaine de l'activité économique en développement, entreprises touchées par les changements technologiques et des changements dans l'organisation du travail, entreprises dont le développement est tributaire de ressources humaines qualifiées ;
- pour le ou les établissements de formation, la mise en place d'un système permettant de répondre efficacement aux besoins de perfectionnement du personnel des entreprises, aux besoins de formation de main-d'œuvre qualifiée, autant sous la forme résidentielle que par apprentissage, qu'ils travaillent ensuite dans les entreprises ou créent eux-mêmes leur emploi ;
- un engagement formel des deux partenaires à faire vivre une telle alliance et à procéder conjointement à son évaluation périodique ;
- une identification des éléments sur lesquels devront être opérés des changements dans le système de formation pour permettre cette mutation qualitative.

Les observations que nous avons pu faire sur le système de formation professionnelle actuellement en place nous conduisent à penser que la mutation qualitative recherchée dans les établissements de formation va impliquer des actions portant notamment sur les éléments suivants : mise en place d'outils de détermination des besoins de formation des entreprises, mise en place d'outils d'analyses des fonctions de travail, élaboration des programmes par compétences, révision du mode d'organisation du cursus d'apprentissage (organisation du cursus sous forme modulaire), révision de la norme de durée standard des formations, renouvellement des modes d'évaluation des étudiants pour permettre la mesure des qualifications maîtrisées, révision des règles de certification, révision des modes de détermination du nombre d'admis, mise à niveau des formateurs, élaboration de plans d'activités d'apprentissage (plans de cours), révision de pratiques pédagogiques centrées plus sur l'obtention du diplôme que sur la maîtrise de qualifications, révision du mode de supervision des enseignants, révision des modes d'encadrement des étudiants, mise en place de service d'orientation et de placement pour les étudiants, mise à niveau de l'appareillage, révision des règles d'attribution financière pour les matières périssables

et pour l'entretien de l'appareillage, établissement des rubriques d'une comptabilité analytique, dérogation aux règles actuelles concernant les statuts des formateurs, mise en place d'une gestion centrée sur la qualité, établissement d'indicateurs de gestion portant sur les programmes d'études, les demandes d'admission, la rétention des cohortes (abandons, échecs, succès et cela selon les différents modules d'apprentissage), le placement des finissants, les formations données en entreprise, l'état de l'appareillage, les données de la comptabilité analytique, révision des modes de distribution des dossiers et des responsabilités de l'équipe de direction, révision des modes de travail collégial de l'équipe de direction, préparation de plans de travail et de plans de développements, révision des mécanismes de reddition de compte, révision des modes d'information internes et externes, révision des modes de relation avec l'environnement socio-économique pour lequel on forme, révision des modalités de relations avec les médias, renforcement des capacités managériales de l'équipe de direction etc.

En conclusion, ces pistes possibles d'intervention, pouvant être réalisées grâce à l'apport de l'ACDI, constitueront certainement une contribution significative dans la réforme de la formation professionnelle et technique de l'Algérie. Ces pistes d'intervention ont déjà reçu une première réponse très positive de la part des autorités du ministère de la Formation professionnelle lors d'une rencontre de première validation réalisée le 30 avril dernier. Il reste maintenant à approfondir leur développement et leur traduction dans l'action dans le cadre d'une mission de faisabilité auprès des autorités du ministère de la Formation professionnelle et, si le projet est retenu, auprès de grappes partenariales potentielles constituées de représentants d'établissements de formation et d'entreprises économiques.

En définitive, la démarche de la relance de la coopération canadienne en formation professionnelle et technique en Algérie s'ouvre à de nouveaux possibles.

8.0 En guise de conclusion

En guise de conclusion sont présentés les points saillants du rapport. On y retrouvera l'essentiel de l'analyse réalisée et des recommandations formulées.

Les lunettes que nous avons chaussées

En fonction du mandat reçu, nous cherchions à répondre aux questions suivantes : quel est l'état des lieux du système de formation professionnelle et technique en Algérie ? quel est son repositionnement dans le cadre des réformes économiques en faveur d'une économie de marché ? Quelles sont les activités de restructuration ou de réforme déjà engagées ?

Quelle est la nature et la qualité du pilotage de ces réformes ?

Pourquoi ces questions ? L'Algérie et le Canada ont convenu, en 1996, de collaborer au niveau de la coopération institutionnelle dans le cadre d'un programme de renforcement institutionnel. Ce programme, dans les faits, n'a pas vu le jour. Or, la conception de ce type de programme a évolué et ne correspond plus aux orientations actuelles de la coopération canadienne (ni d'ailleurs aux pays qui en ont bénéficié). En matière de formation professionnelle et technique, les programmes de coopération visent dorénavant une action structurante au niveau des politiques et des stratégies de réforme. Il faut donc faire un état des lieux en ayant présente cette nouvelle perspective.

Pour trouver des réponses à ces questions nous avons lu, analysé des statistiques, rencontré les personnes responsables dans les postes-clefs de la Formation professionnelle et du ministère de l'Éducation, mais aussi, et cela nous semblait très important, des responsables de terrain dans les établissements, et non seulement à Alger, mais aussi dans d'autres régions.

La rentrée dans une économie de marché, la toute dernière, pour l'Algérie, d'une succession de « révolutions »

Le 22 avril 2002 l'Algérie, en signant un accord d'association économique avec l'Union européenne, a confirmé officiellement son engagement dans la zone de libre-échange méditerranéenne.

Cela signifie que dans l'économie de marché, les entreprises doivent rapidement se mettre à niveau par le renouvellement des compétences ou la qualification des marchés ou disparaître. C'est là encore une révolution. Pour en comprendre la portée, il faut voir qu'elle succède à une série d'autres vécues en 50 ans.

Depuis les dernières années, plusieurs réformes sont mises en chantier dans les secteurs de l'éducation, de la justice, des banques. Elles invitent à la diversification et à la relance de l'économie par un secteur privé naissant et une ouverture internationale accrue.

Ce contexte général de changement expliquent deux attitudes à l'égard de la réforme de la formation professionnelle et technique :

- l'injonction à se réformer, dans un délai court, adressée par le système économique au système éducatif crée un stress important ; l'enjeu est national et les résultats se mesureront dans le contexte de la compétition internationale du marché ;
- la récupération des retards implique un saut qualitatif. Le monde n'a pas seulement évolué, mais il a changé qualitativement. Les anciennes manières de faire ne sont pas adaptées aux situations nouvelles. Il faut passer d'un environnement qui s'est créé dans une situation d'économie planifiée à la création d'un environnement propice à une économie de marché. Aussi, la demande du comment faire nouveau, du procédé nouveau, de la technologie nouvelle, du savoir-faire adapté aux situations nouvelles, est permanente.

Le difficile arrimage de la croissance démographique et de la croissance économique

Pour être comprise, la réforme de la formation professionnelle et technique doit être mise en perspective avec un certain nombre de données démographiques, économiques qui conditionnent la structure du marché du travail et de l'emploi.

Des données démographiques

L'Algérie est le premier pays du Maghreb par sa taille et sa population. La population d'un peu plus de 30 millions d'habitants a triplé entre 1962 et 1998, mais la croissance démographique a depuis ralenti significativement.

Des données économiques

Les difficultés économiques des années 1990 ont réduit le pouvoir d'achat des ménages. Elles ont aussi conduit à une crise grave de la sécurité. La situation concernant la sécurité s'est améliorée à la fin de la décennie.

L'Algérie est dans une situation de transition vers une économie ouverte et de marché. Cette situation a des implications profondes sur son économie et sur la société.

En économie, le secteur public représente encore plus de la moitié de l'activité économique. La privatisation est dans sa phase initiale. Elle est lente et complexe.

Dans la société, on assiste à un processus ouvert de reconstruction des institutions existantes et de construction de nouvelles institutions politiques, économiques, culturelles, sociales.

Les réformes structurelles économiques entreprises depuis 1990 ont permis une amélioration des équilibres macro-économiques : consolidation fiscale, renforcement de la balance des paiements, réduction de l'inflation, croissance de l'activité économique. Cette croissance reste cependant déficitaire par rapport au taux de croissance de la population, estimée à 7 %.

Le secteur des hydrocarbures reste encore l'élément prédominant de l'économie. Cette situation a des conséquences macro-économiques : on est moins incité à développer d'autres secteurs.

Le secteur industriel est dominé par les entreprises publiques. Elles représentent encore près de 75 % des entreprises. La stratégie choisie en 1994 pour diminuer la part du secteur public a été la restructuration des entreprises plutôt que leur privatisation. Un noyau de nouvelles entreprises privées a cependant vu le jour, mais les données fiables et complètes sur leur nature ne sont pas encore disponibles.

Le secteur agricole demeure important. En 1998, une vaste opération d'expansion des terres cultivables a été lancée.

Le secteur informel de l'économie (services, distribution, etc.) est important, (28 % de la population active), mais demeure difficile à cerner.

Des données sur la structure du marché du travail

Le marché du travail est en transformation, mais le passage d'une économie planifiée à une économie de marché rend complexe l'analyse de l'emploi et du chômage. On peut cependant souligner les faits suivants :

- le secteur tertiaire est en croissance ;
- il y a un accroissement des emplois sans permanence assurée, ce qui devrait inciter à augmenter l'employabilité ;
- la population en recherche d'emploi est estimée dans un créneau se situant entre 27 % et 30 % ; toutefois, suivant certaines analyses qui cherchent à tenir compte du « travail informel » le taux de chômage réel serait de l'ordre de 17,3 % (soit un taux comparable à celui du Maroc et de la Tunisie) ;
- le chômage des jeunes est très élevé : trois chômeurs sur quatre ont moins de 29 ans ;
- le chômage est surtout le lot de ceux et celles qui ont les plus faibles niveaux d'instruction ;

- le chômage des diplômés universitaires devient élevé, particulièrement dans les filières qui ne sont pas conçues et orientées en fonction de l'insertion professionnelle ;
- l'adéquation entre les formations dispensées et les besoins de qualification pose problème, l'intégration réelle des diplômés aux fonctions du marché du travail est longue.

Des données sur les mécanismes d'insertion à l'emploi

La crise de l'emploi vécue depuis 1990 a conduit à établir des dispositifs spéciaux de lutte contre le chômage. Ces dispositifs sont nombreux et seraient peu coordonnés. Plusieurs d'entre eux concernent les jeunes.

Ces dispositifs sont centrés sur le chômage et non sur l'emploi. Ils répondent aux situations de chômage jugées socialement et politiquement inacceptables.

L'ANEP, elle, est centrée sur l'emploi, mais elle serait plutôt passive ; les agences centrées sur le chômage, elles, sont jugées très actives.

Les programmes centrés sur le chômage sont récents. Faute de recul, il n'y a pas encore de validation de données et d'évaluation des résultats.

La relance de la formation professionnelle et technique entreprise se développe, dans ce contexte. Les problèmes posés par les emplois en développement, l'importance du chômage des jeunes, la nécessité d'augmenter l'employabilité, l'inadéquation entre les formations dispensées et les qualifications recherchées, tout cela postule pour sa relance. Mais étant donné l'histoire de la place de cette formation dans le système éducatif, cette relance prend en Algérie une coloration particulière. Elle suppose aussi une réforme de l'architecture générale de son système éducatif.

Les avatars des formations professionnelles et techniques dans le système éducatif algérien

En effet, on ne peut comprendre la manière dont se pose en Algérie la réforme de la formation professionnelle et technique, sans connaître ses avatars, les métamorphoses par lesquels elle est passée, les 50 dernières années. Le rapport relate les principales d'entre elles. Il n'est pas question de les reprendre ici. Mais de cette histoire, on peut dégager trois constats qui expliquent la situation actuelle.

Deux jumeaux dizygotes

Deux systèmes de formation professionnelle et technique se sont développés. L'un au sein du ministère de l'Éducation, *l'enseignement technique*, l'autre au sein du ministère du Travail et des Affaires sociales, *la formation professionnelle*.

Initialement la formation professionnelle ne visait que le recyclage des adultes, mais à un certain moment, elle a été rattachée à l'éducation et s'est ouverte aux jeunes. Puis, elle a été détachée de l'éducation (ce qui est sa situation actuelle), mais s'occupe aussi toujours des jeunes.

Ces deux systèmes ont des caractéristiques différentes (statuts des formateurs, conception des programmes, la formation offre les formations élémentaires que ne fait plus l'éducation), mais ils chevauchent sur le terrain des missions et sur les formations de niveau plus élevés (niveau 4 et 5). (Cf. page 43 la nomenclature nationale des niveaux de qualification de la RADP)

Mais fait plus grave, un certain nombre de décisions ponctuelles ou sectorielles, obéissant à des logiques parfois contradictoires, ont produit avec le temps une configuration de ces deux systèmes donnant des résultats allant à l'encontre de ce que l'on désirait.

Filet de sécurité ou tremplin pour l'emploi ?

Le système éducatif généralise l'échec. À tous les niveaux du système, non seulement l'échec scolaire paraît inéluctable, mais il apparaît comme une marque de la sélectivité du système. 33 % de ceux qui entrent en première année n'atteignent pas la 9e année et 61 % n'obtiennent pas le Brevet d'Enseignement Fondamental (BEF), 12 % de ceux qui entrent en première année obtiennent le baccalauréat (12^{ième} année) dont 1 % sans redoublement.

Dans ce contexte, les formations professionnelles et techniques tendent à servir d'abord de réceptacle pour ceux et celles qui n'ont pu continuer leurs études. Elles sont choisies « par défaut ». Même si, de nos jours, la formation professionnelle relève d'un ministère distinct de celui de l'éducation, elle est de fait encore souvent considérée comme un appendice du système d'éducation : 80 % des formations qui y sont données le sont en formation initiale pour des jeunes exclus de l'éducation.

Le cocon de l'école ou l'exposition au vent du travail ?

À l'intérieur du système scolaire, les formations à finalité professionnelle dérivent vers des formations scolaires. Le secondaire s'est progressivement transformé en cycle de formation pour l'université. Tout le monde aspire aux baccalauréats permettant l'entrée à l'université. Le rattachement, dans les années 80, de la formation professionnelle au secteur de l'éducation a transformé de fait sa mission. Les formations des instituts à visée professionnelle que l'université a intégrées ont perdu leur caractéristique de formation à visée professionnelle, dans un environnement universitaire dont la culture, les orientations et les pratiques sont autres.

Pourquoi ces dérives constantes ? Le système éducatif tend à imposer aux formations professionnelles ou techniques ses modèles de référence (conception de programmes, organisation des cours, régime d'études, règles d'admission, modes d'évaluation, règles administratives, règles budgétaires, statut des professeurs, relations avec l'environnement...) . Ces règles étant d'abord construites pour un enseignement qui doit conduire à d'autres études et non à l'emploi, les formations à visée professionnelle se font phagocyter par les formations générales.

De tout ceci, il résulte l'installation dans le système de deux cercles vicieux :

- une *formation* ou un *enseignement* professionnel ou technique perçus comme solution à l'échec scolaire se dévalorisent eux-mêmes, s'identifient à l'échec et deviennent peu attirants ;
- un système éducatif qui fait de la *formation* ou de l'*enseignement* professionnel ou technique une solution à son propre échec, renforce le centrage sur soi-même (la réponse aux besoins de scolarisation de ceux que le système lui-même rejette) et ne permet pas que la formation professionnelle ou technique soit centrée sur l'emploi et ses besoins.

Ce cul-de-sac dans lequel se trouvent les formations professionnelles et techniques dépendant de l'architecture générale du système et du rôle de réceptacle de l'échec qu'on a fait jouer aux formations professionnelles et techniques, tout le monde attendait le rapport de la Commission nationale de la réforme du système éducatif pour voir comment il disposerait de la question.

Une orientation claire pour la formation professionnelle : opérer une mutation qualitative

Le suspens est levé. Cinq conseils de ministres se sont penchés sur le rapport. Un sixième lui a été consacré le 30 avril 2002. Depuis lors le rapport peut-être diffusé. Nous n'avons pu nous procurer les jours suivants que quelques pages du rapport. Elles concernaient l'articulation des sous-systèmes de l'enseignement secondaire, et donc traitaient de formation professionnelle et de l'enseignement technique.

Quels changements sont proposés dans l'architecture générale du système ? Les propositions du rapport permettront-elles de résoudre les problèmes de cohabitation des deux jumeaux dizygotes ? ou bien celles qui sont posées par la gestion des échecs scolaires ? Ceux qui sont intéressés aux réponses à ces questions pourront lire l'analyse que nous en faisons. (La reconfiguration des filières de formation professionnelle et technique, un des enjeux de la réforme de l'Éducation, section 6.2.3).

Mais ce qu'il faut retenir, c'est que les perspectives de la réforme voulue dans le champ de la formation professionnelle sont bien campées :

- les finalités de la formation professionnelle sont bien précisées ;
- le sens de la transformation voulue est clairement indiqué : c'est une mutation qualitative qui est recherchée ;
- les dispositifs de mise à niveau sont identifiés. Par exemple, pour les INSFP, il est proposé une mise à niveau portant sur l'actualisation des programmes et des équipements, sur le renforcement *du maillon stratégique* que constitue l'ingénierie pédagogique (élaboration des programmes et formation des formateurs), sur le développement de la formation continue, sur la mise en place de mécanismes de coordination entre INSFP et les établissements d'enseignement secondaire (enseignement professionnel et technique), les établissements du Supérieur, et les secteurs industriels. Ces dispositifs correspondent déjà aux champs de préoccupation et aux actions déjà entreprises par les responsables de la Formation professionnelle.

Atouts et risques de la formation professionnelle dans sa recherche de mutation qualitative

Il est clair que pour la Commission nationale de la réforme du système éducatif le secteur de la Formation professionnelle est actuellement le plus prêt à relever le défi de la mutation qualitative recherchée.

C'est aussi pour nous le secteur où les conditions d'une réforme des formations professionnelles et techniques dans une perspective centrée sur l'emploi sont le mieux réunies.

Des atouts ?

Quelques atouts dans le secteur de la Formation professionnelle

Le secteur de la Formation professionnelle est un secteur imposant²⁸ solide, bien structuré, offrant de nombreuses spécialités, remarquablement distribué dans l'espace, déjà en partie décentralisé, ayant des dirigeants au niveau ministériel et dans certains établissements actifs, entreprenants, visionnaires.

Les Instituts nationaux spécialisés de formation professionnelle (INSFP) ont un potentiel de réforme rapide. De création récente, ayant des mandats nationaux, jouant moins la fonction de filet social pour l'échec scolaire (il faut avoir complété une 12^{ème} année pour y être admis), offrant des formations de niveau 4 et 5 (techniciens et techniciens supérieurs) qui seront de plus en plus demandées par les entreprises, dirigés par des personnes compétentes et entreprenantes, ils sont les mieux placés pour réaliser à court terme les sauts qualitatifs qu'implique la *mutation qualitative* recherchée.

L'Institut national de formation professionnelle (INFP) et les Instituts de formation professionnelle (IFP) assurent déjà l'élaboration des programmes et les activités de perfectionnement des professeurs. Il y a déjà donc déjà une prise en charge organique de la fonction stratégique de l'ingénierie de formation...

Il y a un important réseau d'organismes de soutien aux missions de la Formation professionnelle. Ces organismes ont un statut d'autonomie, mais ils agissent sous l'égide du ministère de la Formation professionnelle.

Une structure déconcentrée de la Formation professionnelle est en œuvre au niveau des wilayas. Elle joue un rôle important dans la coordination, l'évaluation, le développement des services de formation professionnelle et dans l'établissement de la carte de la formation professionnelle de la wilaya.

Quelques atouts dans des secteurs économiques dynamiques

²⁸ Quelques chiffres : 457 Centres de formation professionnelle et d'apprentissage, 45 Instituts nationaux spécialisés de formation professionnelle, 6 Instituts de formation professionnelle pour le perfectionnement des enseignants, un Institut national de formation professionnelle responsable de l'ingénierie pédagogique, plus de 9 000 enseignants, 300 000 stagiaires, un budget de 10 milliards de dinars.

Mais, il ne suffit pas que le système de formation veuille se réformer pour participer à la lutte pour la compétitivité, encore faut-il qu'il y ait aussi des entreprises intéressées à entrer dans les contraintes d'une économie de marché,

Dans le cadre de notre mission, ces questions ont été continuellement présentes à notre esprit, mais les instruments d'observation et d'analyse dont nous disposions (le plus souvent le seul avis des personnes rencontrées) ne nous permettent pas d'avancer des jugements solides sur ces questions.

Cependant, il nous semble :

1. que le développement du secteur privé dans le domaine de la production et des services serait encore lent ;
2. que la conviction que la formation est la clef de la compétitivité est encore peu présente chez les acteurs économiques de terrain. Cette question fait l'objet de colloques entre universitaires et décideurs institutionnels, mais sa pénétration chez les dirigeants d'entreprise est encore incertaine ;
3. qu'il existe des secteurs en émergence plus dynamiques, dont le potentiel de développement par l'entreprise privée est plus élevé. Nous en avons repéré quatre : le secteur agroalimentaire, le secteur de l'édition et de l'imprimerie, le secteur du tourisme, le secteur de l'artisanat ;
4. que les opérateurs économiques de ces secteurs sont peu organisés entre eux pour exprimer des besoins communs, défendre leurs intérêts et obtenir un environnement (législatif, réglementaire, fiscal, éducatif) susceptibles d'assurer leur développement. Or, les organisations patronales par branches professionnelles sont pratiquement inexistantes.

La *mutation qualitative* recherchée pour la formation professionnelle passe aussi par le développement et l'organisation d'acteurs économiques entreprenants. Des actions qui permettent le renforcement de tels acteurs économiques devrait donc venir soutenir la réforme qualitative de la formation professionnelle.

Les atouts d'un secteur déjà en chantier

Ce secteur n'a pas attendu les orientations retenues par le rapport de la Commission nationale de la réforme du système éducatif pour bouger. Au contraire le rapport de réforme retient pour ce secteur ce que lui-même avait prévu pour réaliser sa mutation qualitative.

Depuis plusieurs années, ce secteur s'est préoccupé de l'augmentation de la réactivité et de la fluidité du système, afin de mieux tenir compte des situations de l'emploi. Et il a mis, et met en place, des mécanismes d'interface pour assurer un meilleur couplage formation/emploi.

Mais, cette préoccupation s'est exprimée au niveau macroscopique du système. Elle s'est moins exprimée sur les conditions et les changements à faire dans l'environnement organisationnel des établissements pour qu'eux aussi développent une plus grande préoccupation des besoins des secteurs de l'emploi et une meilleure réactivité dans la mise en œuvre des réponses.

Des risques ?

Réussir la mise en ordre des plans de bataille

Le secteur de la Formation professionnelle a entrepris plusieurs chantiers de transformation. Ces chantiers sont à des stades divers : projet, planification, en cours de réalisation. Nous avons ainsi repéré six chantiers.

Ces projets par strates successives ou différentes poseront des problèmes de coordination et de synergie. Toutefois, il était sans doute difficile de procéder autrement dans une situation où l'on attend que l'espace de l'action soit libéré.

Mais, maintenant que les orientations retenues par la Commission nationale de la réforme du système éducatif sont connues, la mise en rang de bataille des différents plans d'action va s'imposer. Il y aurait intérêt à établir à court terme un plan stratégique annonçant les finalités de la réforme, les réalisations déjà entreprises, les actions

prioritaires de consolidation, de transformation ou de développement à entreprendre, un échéancier des mesures retenues.

Réussir la mobilisation des acteurs

La mobilisation des acteurs sur le terrain deviendra primordiale, parce qu'ils devront être les porteurs des changements mais aussi parce qu'il faudra vaincre le scepticisme de plusieurs d'entre eux.

Certains n'ont vu dans les actions menées que création de structures, d'agences, d'organismes qui augmentent la complexité. Ils doutent de leur efficacité et, de toute façon, leurs effets visibles ne se produiront que bien plus tard.

Ces perceptions négatives sont peut-être erronées et excessives, mais il faut en tenir compte. Pour réussir à mobiliser, il faut réussir à les contredire par les pratiques mêmes des changements qui seront mis en œuvre.

La mutation qualitative recherchée implique la mobilisation des acteurs. Les approches technocratiques ne peuvent donc suffire. Il arrive même qu'elles produisent des effets pervers empêchant la mobilisation nécessaire.

Réussir à rapprocher les mondes de l'entreprise et celui de la formation

Des chefs d'entreprise doutent des possibilités de transformation à court terme de la formation professionnelle. L'image de cette formation est à leurs yeux dégradée : ils la voient comme un réceptacle de l'échec scolaire et ils connaissent peu les actions de mise à niveau dont elle est l'objet.

Pour donner un sens à la nécessité d'un couplage effectif entre les secteurs de l'emploi et les établissements de formation en enseignement professionnel, ce qui est le but visé par les réformes entreprises, il ne faudra pas se contenter d'attendre les effets des dispositifs formels de rapprochement mis en place. Attentisme, lenteurs et méfiance doivent être contournés rapidement, du moins dans certains secteurs, en rapprochant des acteurs réels : groupes d'entreprises d'un secteur industriel et établissements de formation.

Réussir à relier, à intégrer des opérations, à créer des synergies, à libérer les énergies

Les approches technocratiques donnent beaucoup d'importance aux structures et à la formalisation des processus. Elles sont nécessaires pour organiser de grands ensembles.

Mais ces approches produisent aussi le compartimentage, le manque de communication et de circulation de l'information, la tendance à la dispersion plus qu'à l'intégration, les guerres bureaucratiques, les décisions prises sans séquence logique, la disparition de l'innovation. Des acteurs sur le terrain pensent que ce sont là quelques uns des maux endémiques du système actuel.

La mobilisation des acteurs que suppose la mutation qualitative recherchée passe donc aussi par des changements des manières de faire qui entraîneront des changements de mentalité et la libération des dynamismes.

Des pistes possibles d'intervention

Plusieurs contributeurs interviendront dans la réforme de la Formation professionnelle algérienne. Ces interventions sont décrites à la section 7.1 du rapport.

Les interventions que nous proposons d'explorer ne sont pas seulement complémentaires des autres, mais elles sont centrées davantage sur la qualité des processus à mener que sur les opérations à réaliser.

De plus, elles proposent de l'aide dans certains points de difficulté de la mise en œuvre de la réforme que nous entrevoyons (pilotage de la mobilisation des acteurs, mise en place d'approches intégratives, accélération de la visibilité des changements par la mise en place d'expériences-pilotes). On en dit ici l'essentiel, la section 7.2 les précisent.

C'est une aide au pilotage de la réforme. L'axe privilégié est une aide au pilotage des changements qu'implique la réforme pour les acteurs de terrain.

C'est une aide au renforcement de l'ingénierie pédagogique. C'est un secteur stratégiquement crucial. Les responsables de l'élaboration des programmes connaissent la méthode canadienne d'élaboration des programmes par compétences. Une petite équipe qui a fondu avait été formée à la pratique de cette méthode. Cette méthode est appréciée et son adoption est désirée. Toutefois, la coopération canadienne ne se limiterait pas à la formation d'experts. Elle viserait aussi l'appropriation des systèmes intégrés de gestion et de formation que suppose l'utilisation optimale de la méthode d'élaboration des programmes par compétences.

C'est un soutien stratégique à un ou des établissements qui vivraient une expérience-pilote dans laquelle un partenariat serait réalisé avec un secteur économique (ou un groupe d'entreprises d'un secteur économique) et qui mettrait en œuvre tous les dispositifs nécessaires pour que les formations qu'ils dispensent répondent aux besoins de formation du secteur concerné.

Un travail à poursuivre...

En conclusion, ces pistes possibles d'intervention, pouvant être réalisées grâce à l'apport de l'ACDI, constitueront certainement une contribution significative dans la réforme de la formation professionnelle et technique de l'Algérie. Ces pistes d'intervention ont déjà reçu une première réponse très positive de la part des autorités du ministère de la Formation professionnelle lors d'une rencontre de première validation réalisée le 30 avril dernier. Il reste maintenant à approfondir leur développement et leur traduction dans l'action dans le cadre d'une mission de faisabilité auprès des autorités du ministère de la Formation professionnelle et, si le projet est retenu, auprès de grappes partenariales potentielles constituées de représentants d'établissements de formation et d'entreprises économiques.

En définitive, la démarche de la relance de la coopération canadienne en formation professionnelle et technique en Algérie s'ouvre à de nouveaux possibles.

Annexe 1 Liste des principaux documents référés dans ce rapport

- Bouyacoub, Ahmed (2002). *Emploi, formation et employabilité en Algérie : Quelle problématique ?* Étude réalisée pour le Ministère de la Formation professionnelle et présentée lors de la Conférence euro-maghrébine tenue à Alger du 27 au 29 avril 2002.
- Centre d'Études et de Recherche sur les Professions et les Qualifications (CERPEQ). Documents de présentation du centre et des différentes études réalisées.
- Conseil National Économique et Social (CNES). (2001a). *Rapport national sur le développement humain pour l'année 2000*. Alger. Septembre 2001.
- Conseil National Économique et Social (CNES). (2001b). *Rapport sur la conjoncture économique et sociale pour le premier semestre 2001*. RADP : Alger. Octobre 2001.
- Conseil National Économique et Social (CNES). (2000a). *Rapport sur la formation professionnelle*. Alger.
- Conseil National Économique et Social (CNES). (2000b). *Rapport sur la relation formation-emploi*. RADP : Alger.
- Fonds National de Développement de l'Apprentissage et de la Formation Continue (FNAC). Documents de présentation. RADP : Alger
- Fondation Européenne pour la Formation (2001). *Identification d'un projet de mise à niveau de la formation professionnelle en Algérie*. Juin. 117p.
- Fondation Européenne pour la Formation (2001). *Rapport de la mission de formulation et de faisabilité d'un projet de mise à niveau du système de formation professionnelle en Algérie*. Juin. 60p. (+annexes)
- Institut National de la Productivité et du Développement Industriel (INPED). Documents de présentation du centre et des différentes activités réalisées. RADP : Alger
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2001). *Réorganisation des enseignements supérieurs : propositions*. Direction de l'Enseignement et de la Formation. RADP : Alger, 70 p.
- Ministère de la Formation professionnelle (2000). *Programme du gouvernement dans le domaine de la Formation professionnelle. Objectifs prioritaires et stratégies de mise en œuvre*. Programme actualisé et enrichi, suite aux orientations arrêtées en Conseil du Gouvernement. 29 août 2000. RADP : Alger, 26p.

- Musette, M.S., ISLI, M.A. et HAMMOUDA, N. (2002). *Marché du travail et emploi en Algérie – Éléments pour une politique nationale de l'emploi*. Étude réalisée dans le cadre du programme « Des emplois pour l'Afrique », Bureau de l'Organisation internationale pour le travail. RADP : Alger, janvier 2002.
- Office national de la statistique (ONS). *Résultats des enquêtes main-d'œuvre* pour les années 1990, 1992, 1997 et 2000. RADP : Alger
- Office national de la statistique (ONS). *Résultats du recensement général de la population et de l'habitat* pour les années 1966, 1977, 1987 et 1998. RADP : Alger
- World Bank (2002). *Democratic and Popular Republic of Algeria Public Expenditure Review of the Social Sector*. Human Development Sector. Middle East and North Africa Re. January. 92p. Traduit en français sous le titre de *République Algérienne Démocratique et Populaire. Revue des dépenses publiques consacrées aux secteurs sociaux*.

Annexe 2 Liste des personnes et des institutions rencontrées

Journée du	Organismes	Personnes rencontrées
14 avril 2002 11h00-12h00	Ministère des Affaires étrangères	M. Dani BENCHAA, Directeur Amériques M. Abdelmadjid M.DRAIA, S\D pour le Canada et le Mexique Mme Nadja HAMDAD, chargé du suivi du dossier
14h00-16h00	Ministère de la Formation professionnelle	M. Laifa AIT BOUDAUD, directeur et chargé de dossier de la coopération canadienne M. Mohand Cherif ABBAD, S\D Études et Recherche
16h00-18h00	Ministère de la Formation professionnelle	Mme Akila CHERGOU, Directrice de la Formation continue et de la coordination inter-sectorielle M. Abdelkrim CHEKAOUI, S\D de la formation continue M. Mahfoud CHAIB-DRAA, S\D de la coordination des relations intersectorielles
15 avril 2002 9h00-10h00	Ministère de la Formation professionnelle	M. TEBBANNI, Directeur de l'organisation et du suivi de la formation et directeur de l'information de l'orientation, de l'orientation et des examens Mme Anissa ALLOUNE, S/D du suivi pédagogique M. Sid Ali KAYOUCHE, S/D des formations alternatives et du suivi de l'insertion professionnelle des diplômés
10h00-11h00	Ministère de la Formation professionnelle	M. Mohamed AIN BAAZIZ, S\D de la planification et des statistiques
11h00-12h00	Ministère de la Formation professionnelle	M. Asdine BRAHIMI, Assistant directeur général et les membres de l'équipe de direction
13h00-17h00	Institut National de la Formation Professionnelle (INFP)	M. Nouar BOUROUBA, Directeur général Mme Nouara BOUCHAMA, Directrice des programmes M. AKEB, DFP

16 avril 2002 9h00-12h00	Ministère de la Formation professionnelle Direction du ministère	M. Belkacem ALOUI, conseiller au cabinet M. Laifa AIT BOUDAUD, directeur et chargé de dossier de la coopération canadienne M. Améziane DJENKAL, conseiller au cabinet
13h00-17h00	Institut de formation professionnelle d'Alger	M. Osmane MESLOUH, Directeur général et les membres de l'équipe de direction
17 avril 2002 9h00 – 10h25	Fonds National de Développement de l'Apprentissage et de la Formation Continue (FNAC)	M. Kamel OUALI, Directeur d'études, M. Azeddine BOULAHCHICHE, Directeur de l'Apprentissage et les membres de l'équipe de direction
10h30-12h00	Institut national spécialisé dans les métiers de l'audiovisuel	M. Khirdine DAOUD, Directeur général et les membres de son équipe de direction
14h30-15h45	Institut national spécialisé en industries et arts graphiques	Mme Rachida ALITOCHE, Directrice générale et les membres de son équipe de direction
16h00-18h00	Centre national de l'enseignement professionnel à distance (CNEPD)	M. A. LAKEHAL Directeur général et les membres de son équipe de direction
18 avril 2002 9h15-11h30	Centre d'Études et de Recherche sur les Professions et les Qualifications (CERPEQ)	M. Mourad CHAMEKH, Directeur général et les membres de l'équipe de direction
13h30-15h00	Institut National de la Productivité et du Développement Industriel (INPED) Ministère de l'Industrie et de la Restructuration	M. Med. Tayeb TALEB Directeur général
15h00-17h00	Université de Boumerdès Rectorat et Faculté de génie électrique et électronique	Mme Rafika KESRI, Rectrice et 12 membres du personnel d'encadrement et d'enseignement
20 avril 2002 9h00-12h00	Centre de formation professionnelle et d'apprentissage (CFPA) de Ben Aknoun	Directeur général de l'établissement et son équipe de direction

13h00-15h15	Ministère de la Formation professionnelle	M. Belkacem DJOUDAD, Conseiller au cabinet M. Laifa AIT BOUDAUD, directeur et chargé de dossier de la coopération canadienne
15h30-17h15	Académie algérienne de la langue arabe	M. Abderrahmane HADJ-SALAH, Président
21 avril 2002 9h00-11h30	Direction de la formation professionnelle d'Annaba	M. Mohamed TRAIKIA, Directeur et son équipe de direction
11h30- 12h15	CFPA en mécanique d'Annaba	Rencontre et visite de l'établissement avec son équipe de direction
13h15-14h30	Institut national spécialisé de formation professionnelle d'Annaba	Mme Amara KHEMISSI, Directeur général et son équipe de direction
14h30-17h30	Institut de formation professionnelle d'Annaba	Mme Ghania BOUJEMLINE, Directrice générale et son équipe de direction
22avril 2002 9h00-12h30	Institut national spécialisé de formation professionnelle de Beaulieu	M. Ahmed MEZAOUI, Directeur général et son équipe de direction
14h45- 15h45	Association nationale des établissements de formation agréé (ANEFA)	M. Salah-Eddine HELLALI, Président et des membres de son conseil d'Administration
16h00-17h00	Ministère de la Formation professionnelle	M. Boualem TATAH, Secrétaire général M. Laifa AIT BOUDAUD, Directeur et chargé de dossier de la coopération canadienne
23 avril 2002 10h30-12h00	Casbah Éditions Chihab Éditions	M. Amziane SMAÏN, Directeur général, Président de l'association des éditeurs M. Azeddine GUEKFI, Directeur général
14h00-15h30	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique	M. Djamel FERROUKHI, Directeur des enseignements et de la formation M. ABDELHARAMD, S/D coop.
16h00-17h30	Programme européen MEDA	M. Djamel BELHOUL, Expert responsable du dossier de la Formation professionnelle
24 avril 2002 9h00-10h30	Institut national de la recherche en éducation (INRE)	M. Ahcène LAGHA, Directeur général
11h00-13h00	École supérieure de Banque	M. Rachid AGSOUS, Directeur général M. Mahfoud BERKANI, Assistant au directeur général

14h00-17h30	Direction de la Formation professionnelle de BLIDA	M. Mohand Ouali AREZKI, Directeur général, M. Amara BOUSHABA, Directeur de la Concurrence et des Prix.
	Institut national spécialisé en Panification et Industrie agroalimentaire	M. HAMID LOUNES, Directeur général et son équipe de direction
	Visite de deux entreprises en agroalimentaire de Blida	Rencontre des équipes de direction et visite des lieux
25 avril 2002 9h00-11h00	Nouvelle conserverie algérienne (NCA)	M. Slim OTMANI, Directeur général et les membres de son équipe de direction
27 avril 2002 11h00-12h00 13h30-14h00	Banque Mondiale	M. Djamel MOSTEFAÏ, Conseiller résident
	Agence nationale de soutien à l'emploi des jeunes (ANSEJ)	M. Abdelghani MEBAREK, Directeur général
28 avril 2002 8h30-14h30 14h00-15h30 15h45- 16h30 18h00 -17h00	Ministère de la Formation professionnelle et Bureau de l'Organisation International du Travail (OIT)	Conférence Euro-Maghrebine sur <i>La formation, l'emploi et l'employabilité</i> Hôtel Sheraton, Alger
	Agence France de développement Coopération française à l'Ambassade de France	M. Alain WIDMAIER, Directeur Bureau de Paris M. Yves MAYET, Directeur Bureau d'Alger Pierre-Yves JEGO, Attaché à la coopération éducative
	Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD)	M. Julio GRECO, Représentant résident adjoint
	Institut Supérieur d'Assurances et de Gestion (ISAG)	M. Abdelali DERRAR, Directeur

29 avril 2002 9h00-10h00	Chambre nationale de l'artisanat et des métiers (CNAM)	M. Saouli RACHID, Directeur général et les membres de son équipe de direction
10h00-14h30	Ministère de la Formation professionnelle et Bureau de l'Organisation International du Travail (OIT)	Conférence Euro-Maghrebine sur <i>La formation, l'emploi et l'employabilité</i> Hôtel Sheraton, Alger Plusieurs rencontres de travail dont avec M. Mohamed ZEMMOURI, Directeur du développement et de la planification du MFP
19h30-22h00	Ministère des Affaires étrangères	M. Dani BENCHAA, Directeur Amériques M. Abdelmadjid M.DRAIA, S\D pour le Canada et le Mexique Mme Nadja HAMDAD, chargé du suivi du dossier Dîner des échanges
30 avril 2002 9h00-10h30	Ministère du Travail et de la Sécurité sociale	M. Saïd ANNANE, Directeur de l'emploi
14h30-16h30	Ministère de la Formation Professionnelle	Dr. Boualem TATAH, Secrétaire général et les membres de son équipe de direction ainsi que la direction de l'Ambassade canadienne et les membres de l'ACDI en RADP.
2 mai 2002 18h00-22h00	Ministère de l'Éducation Nationale	M. Farid ADEL, Directeur de l'Enseignement fondamental
4 mai 2002 9h00-12h00	Ministère de la Formation professionnelle	M. Mohamed AIN BAAZIZ, S\D de la planification et des statistiques ZEMMOURI, Directeur du développement et de la planification du MFP M. Belkacem ALOUI, conseiller au cabinet M. Améziane DJENKAL, conseiller au cabinet M. Asdine BRAHIMI, Assistant directeur général et les membres de l'équipe de direction
5 mai 2002 9h30-11h30	Ministère de l'Éducation Nationale	M. Mohamed ABDELLALI, Directeur de l'Enseignement

		technique et son équipe de direction
13h30-18h00	Ministère de la Formation professionnelle	M. Améziane DJENKAL, conseiller au cabinet M. Laifa AIT BOUDAUD, Directeur et chargé de dossier de la coopération canadienne M. Asdine BRAHIMI, Assistant directeur général et les membres de l'équipe de direction Mlle Aïcha SEMSOUM, S/D des Échanges et de la Coopération
6 mai 2002 9h30-11h30	Ministère de la Formation professionnelle	Dr. Boualem TATAH, Secrétaire général et les membres de son équipe de direction
12h00-14h00	Institut National de la Formation professionnelle	M. Nouar BOUROUBA, Directeur général Mme Nouara BOUCHAMA, Directrice des programmes M. AKEB, DFP
7-8 mai 2002 9h00-17h00	Direction de la formation professionnelle de Ghardaïa Direction de la Wilaya	M.Slimane GNETTAI, Directeur de la FP et son équipe de direction Direction de la Wilaya Visite des établissements et rencontre des équipes de direction

Annexe 3 Canevas général des entretiens

I Des questions concernant la réforme de l'éducation

Une réforme de l'éducation et de la formation est en cours. Des débats ont eu lieu. Des orientations ont été proposées. Certaines ont suscité de vives réactions. Il faut savoir où en sont les choses et quels sont les dispositifs prévus pour les réformes concernant l'enseignement professionnel et technique. D'où ces questions :

- où en est la réforme ?
- quels sont les éléments décidés, ceux qui sont en attente ?
- quelles sont les étapes de la mise en œuvre prévues ?
- y a-t-il un pilotage général de la réforme ? Qui en est responsable ?
- quels sont les éléments de la réforme qui suscitent l'adhésion et de qui ? ceux qui suscitent des réserves ou des oppositions et de qui ?
- quelle distinction établit-on en Algérie entre formation professionnelle et formation technique ?
- quel changement attend-on des propositions de réorganisation des filières en formation professionnelle et technique de l'enseignement secondaire ?
- quelle articulation est prévue entre les formations professionnelles et techniques du secondaire et les formations professionnelles de la Formation professionnelle ? maintien des deux pôles de responsabilité ? duplication ? complémentarité ?
- il semble que le redressement de la formation professionnelle et technique voulue au secondaire vise un réajustement de la finalité de ces formations vers l'emploi. Qu'est-ce qui explique la dérive prise par cet enseignement dont l'objectif naturel est pourtant l'emploi ? Une analyse des causes a-t-elle été faite ?
- y a-t-il une réflexion sur les éléments du système à mettre en place ou à corriger pour que les dérives passées ne se reproduisent pas ? La mise en place de ces éléments ou leur correction sont-elles explicitement pris en compte dans la mise en place de la réforme ?

- qui sera responsable du pilotage de la réforme de l'enseignement professionnel et technique du secondaire ? Y aura-t-il des expériences pilotes ? Si oui, dans quels domaines ?
- y a-t-il des projets de réforme de la Formation professionnelle ? Quel bilan fait-on du fonctionnement de la Formation Professionnelle ? en particulier quel bilan fait-on des Instituts Nationaux Spécialisés de Formation Professionnelle (INSFP) ?

II Des questions concernant la perception qu'ont les décideurs et les acteurs sur le terrain de ce qui fait la différence entre les formations (professionnelle et/ou technique) assurées par la Formation professionnelle et par l'enseignement secondaire de l'Éducation.

La formation professionnelle et technique relève de deux ministères. L'historique présenté plus haut a montré comment s'est constitué le secteur relevant de la Formation professionnelle : des formations de niveau inférieur, données par l'Éducation, sont passées à la Formation professionnelle. Mais depuis, et même si 80 % de la formation assurée par la Formation professionnelle s'adresse à des jeunes ne continuant pas dans le système scolaire, des formations professionnelles de plus haut niveau sont assurées par cette instance. Il y a 57 Instituts Nationaux Spécialisés de Formation Professionnelle (INSFP). Par ailleurs, dans la réforme proposée, il y aurait création en parallèle à la filière technique d'une filière d'*enseignement professionnel* pouvant se poursuivre jusqu'au niveau universitaire. Tout cela n'apparaît pas très cohérent ou du moins très clair pour un observateur extérieur. Il y a sans doute beaucoup d'implicite dans tout cela. Il faut donc, pour le découvrir, demander aux décideurs et aux acteurs où sont pour eux les différences.

Comment caractériser la ou les différences entre formation professionnelle et formation technique :

- par le niveau des formations ?
- par les formats de formation ?
- par la destination de la formation ?
- par l'autonomie des unités de formation ?

- par le profil des formateurs ?
- par le bassin de recrutement des formateurs ?
- par les systèmes de reconnaissance des formations ?
- par les mécanismes d'insertion à l'emploi ?
- par la gestion des centres de formation ?
- par les modes de financement ?
- par les relations avec les entreprises ?

III Des questions permettant de faire la radiographie des systèmes de formation de l'enseignement professionnel et technique

L'hypothèse qui sert à formuler ces questions et ces recherches d'informations est la suivante : l'enseignement professionnel et technique sert principalement de réceptacle pour l'échec scolaire ; pour soutenir l'ouverture vers l'économie de marché, il faut redresser l'orientation de fait qu'a prise cette formation et avoir un enseignement professionnel et technique davantage orienté vers la formation pour l'emploi. Il nous faut donc faire la radiographie des systèmes de l'EPT, en colligeant des informations sur la présence ou la possibilité de mise en œuvre **des éléments de système qui assurent davantage des formations** professionnelles ou techniques **orientées vers l'emploi**. Un tel changement d'orientation des formations ne se réduit pas à un seul élément du système, comme par exemple celui des formes d'élaboration des programmes d'études (recours à la méthode d'évaluation par compétences), il concerne aussi beaucoup d'autres éléments. Si nous voulons donc faire des propositions de soutien à des actions structurantes de changement, il nous faut faire une radiographie qui tienne compte de tous ces éléments. Pour se faire une idée précise de la situation, il faut des informations sur 16 éléments du système.

1- Les professions

- y a-t-il un système de classification des professions ?
- qui l'établit ?
- est-il mis à jour et par qui ?
- sert-il de référent pour les formations professionnelles et techniques ? pour la classification et la hiérarchisation des emplois par les entreprises ?

2- L'offre et le retrait des programmes de formation

- quels sont les mécanismes d'autorisation ou d'homologation des formations ?
- toute offre de formation est-elle précédée d'une autorisation ? est-ce celle d'une instance centralisée ? ou décentralisée ?
- qui décide de l'offre des programmes de formation ?
- quelles sont les analyses qui précèdent ces décisions ?
- y a-t-il des critères explicites qui servent à déterminer les lieux où se donneront les programmes de formation ?
- l'implantation d'un programme de formation est-elle précédée d'opérations de planification, de préparation, d'investissement ?
- qui décide de la fermeture d'un programme de formation ?
- sur quelle base se prend cette décision ? difficultés de gestion ? réduction de la demande ? inadaptation du programme ? viabilité trop faible ?

3- Les effectifs

Répartition des effectifs des formations professionnelles et techniques, selon :

- les programmes de formation : gestion, informatique, électronique, agriculture etc,
- les modes de formation : stages, apprentissages, cours,
- les moments : jours, cours du soir
- le sexe,

- la grandeur des agglomérations

4- Les admissions

- quels sont les critères d'admission ?
- qui décide des admissions ?
- sur quelles bases se prennent les décisions sur le nombre de places à offrir ?
- quels sont les mécanismes d'information sur les formations ?
- quelle est la nature des informations données ?
- y a-t-il des mécanismes d'orientation ?
- quel est le rapport entre les demandes d'admission et les admis selon les programmes de formation ?

5- Les formats de formation

- quelles sont les durées de formation ?
- la division des séquences de formation est-elle modulaire ?
- quelle est la part respective des apprentissages théoriques et des apprentissages pratiques ?

6- L'élaboration des programmes de formation

- qui décide du contenu des programmes de formation ?
- quels sont les mécanismes mis en place pour élaborer les programmes de formation ?
- quelles catégories de personnes participent à cette élaboration (enseignants, experts de processus, experts du milieu de travail, universitaires...)?
- comment se font les révisions de programmes de formation ? à quel rythme ?
- quels sont les modes d'élaboration des programmes ? par ajustement des contenus des programmes ? par définition préalable des objectifs ? par définition préalable des compétences ? par détermination préalable des fonctions de travail ?

- comment sont assurés les liens entre le niveau des concepteurs de programmes et le niveau de ceux qui les dispensent ?
- y a-t-il des réalisations d'élaboration des programmes de formation en relation avec les besoins exprimés par des clients ; entreprises, agences d'insertion, collectivités locales ?
- -les formations données pour les personnes prises en charge par le Plan National de lutte contre le chômage ont-elles été établies pour les besoins spécifiques de ces clientèles ?
- les instances locales modifient-elles les programmes de formation établis ? sur quelle base ?
- cette pratique est-elle voulue ? encouragée ? tolérée ? ignorée ? par les instances centrales ?

7- Les équipements

- qui détermine les équipements requis pour la formation ?
- quelles sont les règles ou mécanismes utilisés pour déterminer la nature et la quantité des équipements ?
- les budgets d'opération des établissements ou centres de formation prévoient-ils des sommes pour l'entretien et les réparations des équipements, des allocations pour du personnel de maintenance ?
- la matière première pour les travaux en laboratoire et ateliers est-elle fournie ? ou bien est-elle à la charge des étudiants ?
- comment est assuré le renouvellement des équipements ?
- les instances locales peuvent-elles faire des investissements en équipements ?
- les entreprises font-elles des dons pour les équipements ? cette pratique est-elle soutenue ou encouragée ?

8- Les stages

- quels sont les types de programmes qui privilégient la forme de formation en résidence ?

- dans cette situation, quelle forme d'encadrement ou de supervision est assurée par le centre de formation ?
- quels sont les types de programmes qui incluent obligatoirement des stages dans leurs programmes de formation?
- dans cette situation, de quelle forme d'encadrement disposent les stagiaires ? qui l'assure ?
- les centres de formation peuvent-ils décider par eux-mêmes d'organiser une partie de la formation sous forme de stage ? quels sont les obstacles à une telle pratique ?
- quels sont les mécanismes centraux et locaux de soutien à l'organisation de stages : bureau de stages, actions auprès des entreprises...?
- y a-t-il des expériences de formation par alternance ?

9- Le matériel didactique

- quelle est la nature du matériel didactique : plans de cours ? livres ? manuels ? revues ? cahiers d'exercices ? cahiers de laboratoires ? protocoles de laboratoires ? cahiers de stages ? banque de tests ?
- quels sont les problèmes de production de matériel didactique ?

10- Le parcours de formation

- quels sont les taux d'abandon ? À quoi sont-ils dus ?
- quels sont les taux d'échec ? À quoi sont-ils dus ?
- y a-t-il des changements d'orientation ?
- quelle est la proportion de ceux qui continuent leurs études après leur diplôme de formation professionnelle et technique ?
- les données sur le parcours de formation sont-elles tenues dans les centres de formation ? Y a-t-il une analyse de ces données ? Des actions correctives ou de « remédiation » sont-elles entreprises ?

11- La sanction des études

- y a-t-il des systèmes de qualification autres que le diplôme ? dans quel secteur ? quelles sont les instances qui accréditent ces qualifications ? sur quelle base ? quelle est l'impact de cette reconnaissance lors de l'embauche ?
- quels sont les types de diplômes décernés ? par qui ? sur quels types d'épreuves ?
- de quelle reconnaissance disposent les diplômés lors de l'embauche ?

12- L'insertion des diplômés au marché du travail

- quel est l'écart entre le nombre de diplômés et le nombre de ceux qui trouvent du travail dans le domaine de leur compétence dans un temps raisonnable ?
- les centres de formation tiennent-elles des données sur le placement ?
- quelle relance est faite auprès des anciens pour connaître leur perception de la pertinence de la formation reçue ?
- quelle relance est faite auprès des employeurs pour connaître leur perception de la formation qu'ont reçu les finissants qu'ils ont engagé ?

13- Les services de formation des adultes en enseignement professionnel et technique

- quelle est leur importance ?
- quel est leur financement ?
- dans quels programmes de formation sont-ils surtout développés ?
- répondent-ils à des demandes individuelles de perfectionnement d'adultes ? ou à des demandes sociales de réinsertion de chômeurs ayant perdu leur emploi ? ou à des demandes de formation des entreprises par suite de changements technologiques ou de modes de gestion ?
- les programmes de formation offerts à ces différentes clientèles sont-elles les mêmes ? et s'il y a des adaptations de quelle nature sont-elles ?
- quels sont les profils des formateurs des services de formation des adultes ?
- les entreprises assurent-elles elles-mêmes de la formation pour leurs employés ?

14- Les formateurs

- quels sont les profils de formateur recherchés pour l'enseignement professionnel ? pour l'enseignement technique ?
- la formation donnée pour les formateurs correspond-elle à ce type de formateur ?
- quel est le statut des formateurs de formation professionnelle et technique ?
- y a-t-il une déperdition des formateurs au bénéfice des entreprises ?
- les formateurs font-ils des stages dans les entreprises ?
- quels sont les mécanismes de perfectionnement prévus pour les formateurs ?

15- La gestion des centres de formation

- quel est le profil attendu des directions ?
- quel est le profil réel des directions ?
- quelles sont les responsabilités pédagogiques de la direction ?
- quelles sont les tâches que doit assurer la gestion pédagogique d'un centre de formation ?
- comment se fait la gestion de l'utilisation des locaux, des laboratoires et des ateliers ?
- quel est le taux d'occupation des laboratoires et ateliers ?
- quel est le type de comptabilité financière tenu par le centre ? dispose-t-il d'une comptabilité analytique par service? par objet ?
- les données concernant les admissions, l'évolution, des admissions, le placement des diplômés, l'évolution du placement sont-elles tenues ? sont-elles analysées ?
- quelle est la responsabilité des directions à l'égard du personnel ? Comment s'exerce-t-elle ?
- y a-t-il une gestion basée sur le développement des ressources humaines ?
- quels sont les objets et les mécanismes de reddition de compte des directions ?

- les directions sont-elles amenées à établir des plans stratégiques de développement?
- les directions sont-elles amenées à concevoir et gérer des projets ? quels types de projets ?
- y a-t-il des mécanismes d'évaluation des programmes de formation ?
- sur quels éléments porte la supervision assurée par les inspecteurs ?
- y a-t-il interaction entre les évaluations faites des programmes et les concepteurs des programmes ?

16- Le pilotage des systèmes de formation professionnelle et technique

- a-t-on une conscience claire des différents éléments qui concourent à la mise en place de systèmes de formation professionnelle et technique ?
- y a-t-il une planification pluriannuelle de la conception et de l'implantation des programmes de formation ?
- y a-t-il des outils et des processus établis pour rechercher une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi ?
- y a-t-il une carte des formations professionnelles et techniques ?
- les coûts d'implantation et d'opérations des programmes de formation sont-ils pris en considération et établis au moment de leur élaboration ?
- donne-t-on un appui aux projets pilotes et en fait-on l'évaluation ?
- se préoccupe-t-on des supports pédagogiques ?
- y a-t-il des mécanismes de concertation avec les secteurs économiques ?
- y a-t-il des mécanismes de concertation avec les agences impliquées dans le Plan national de lutte contre le chômage ?
- se préoccupe-t-on des mécanismes et des organismes d'insertion ? quels liens entretient-on avec eux ?

Note – Cette radiographie ne concerne pas les seuls établissements publics, mais elle doit s'appliquer aussi aux établissements privés.

IV Des questions concernant la perception et les attentes des secteurs économiques et sociaux par rapport à l'enseignement professionnel et technique.

Dans le cadre d'un système de formation professionnelle et technique orienté vers l'emploi, les secteurs économiques et sociaux sont considérés par l'appareil de formation comme des clients. Aussi les rencontres avec les responsables de ces secteurs (ministères ou organismes à vocation économique ou sociale, associations syndicales, associations patronales) devraient nous permettre de voir s'il en est ainsi et de dépister les changements plausibles.

Les rencontres devraient donc nous permettre :

- de connaître leurs perceptions du système d'enseignement professionnel et technique actuel ;
- de connaître les points sur lesquels il devrait être selon eux amélioré ;
- de connaître, les difficultés qu'ils pressentent dans la réalisation de ces améliorations ;
- de connaître quels seraient les secteurs d'activité économique qui, selon eux, sont les plus susceptibles de s'ouvrir à une économie de marché ;
- de connaître quels seraient, selon eux, les secteurs économiques qui seraient les plus capables d'établir de réels partenariats avec la formation professionnelle et technique ;
- de connaître , selon eux, l'état du fonctionnement des mécanismes de coordination et de concertation entre les responsables du secteur de la formation et les responsables des secteurs économiques et sociaux ;
- de connaître, selon eux, ce qui serait susceptible d'améliorer la coordination et la concertation