

**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 la Formation professionnelle
et technique (FPT) en République Algérienne
Démocratique et Populaire**

Paul Inchauspé
Guy Pelletier
Consultants en éducation et en formation

Le 6 avril 2002

Table des matières

1.0 Introduction	4
2.0 Contexte socioéconomique et réformes	7
2.1 Algérie, économie et société en transition	7
2.2 Quelques données économiques	7
2.3 Quelques données sur le marché du travail	8
2.4 Quelques données sur les mécanismes d'insertion à l'emploi	9
2.5 Quelques données générales sur la demande et l'offre de formation en enseignement professionnel et technique	11
2.6 La réforme de l'éducation et les projets d'organisation de l'offre de service en enseignement professionnel et technique	12
3.0 Structuration et réforme de l'éducation et de la formation en RADP	15
3.1 L'évolution du cadre législatif de l'éducation et de la formation	15
3.2 Évolution historique de la FPT	20
3.3 Architecture actuelle du système et effectifs	26
3.4 La Commission nationale de la réforme du système éducatif	34
4.0 Objectifs et résultats attendus de la mission	36
4.1 Les résultats attendus	36
4.2 Mandats spécifiques	37
5.0 Méthodologie	38
5.1 Les travaux préparatoires	39
5.2 L'analyse documentaire	39
5.3 Les entrevues	39
5.4 Les visites sur le terrain	40
6.0 Les produits de la mission	41
7.0 Calendrier de la mission	41
Annexe 1 Liste suggérée et évolutive de personnes et d'institutions à rencontrer	42
Annexe 2 Canevas évolutif d'entretiens	45

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 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 quelques années une transition économique : d'une économie dirigée par l'État à une économie centrée sur l'initiative privée et la diversification des secteurs d'activité. 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 mise en place d'un marché boursier et l'appui aux PME. Le programme d'ajustement économique lancé en 1994 a produit des effets positifs surtout pour ce qui concerne la maîtrise des grands équilibres macro-économiques.

Toutefois, cette croissance est encore insuffisante et 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 sont au 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 2 %. Le taux d'abandons scolaires est très élevé dans l'enseignement fondamental comme dans l'enseignement secondaire. L'appareil de formation professionnelle traite par conséquent une demande sociale produite par les échecs scolaires à tous les niveaux du système d'enseignement. Cette mission paraît éloigner la formation de son rôle 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 semble se limiter à un niveau formel de consultation.

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 un facteur 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.

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 en 2000, 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.

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 – le Programme de renforcement institutionnel au Maroc (PRICAM) et le Programme de renforcement institutionnel en Tunisie (PRICAT) – 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 FPT afin d'assurer la portée et la durabilité des partenariats institutionnels promus par ces projets. Cette première génération d'appui a préparé le terrain à une collaboration potentielle plus étroite entre le Canada et les pays du Maghreb. Le PRICAT tout comme le PRICAM a eu une influence certaine sur le déroulement des réformes que ces pays ont entrepris principalement en faisant valoir les avantages de l'approche de formation par compétences telle que pratiquée au Canada. 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.

En Algérie, les gouvernements de la RADP et du Canada ont convenu en 1996 de collaborer au niveau de la coopération institutionnelle dans le cadre d'un Programme de Renforcement Institutionnel (PRICAL). Des facteurs à la fois externes et internes n'ont pu à ce jour permettre la réalisation de ce projet. Compte tenu de la période écoulée et des changements profonds qu'a connus l'Algérie depuis, il s'avère nécessaire de revoir le contexte et les conditions dans lesquels un appui canadien pourrait être envisagé d'autant plus que les autorités algériennes ont exprimé leur intérêt de reprendre la collaboration avec le Canada dans ce domaine. Par ailleurs, les leçons opérationnelles des projets du PRICAT et du PRICAM démontrent la nécessité d'une action structurante au niveau des politiques et des stratégies de réforme de la FPT afin d'assurer la portée et durabilité des partenariats institutionnels promus par ces projets.

La présente mission s'inscrit dans un appui de l'ACDI à l'analyse de l'évolution et des orientations de la Formation professionnelle et technique de la RADP, dans le cadre des réformes économiques et sociales qui touchent l'ensemble du système. Cette mission permettra donc d'évaluer la pertinence d'un appui canadien et la forme que ce dernier pourra prendre afin de contribuer d'une façon significative aux changements engagés.

Le présent cahier de mission présente, dans un premier temps, les éléments majeurs du contexte socioéconomique et la nature des réformes en cours. La deuxième section trace le portrait de la structuration et du fonctionnement du système éducatif actuel en accordant une attention particulière à l'Enseignement technique et à la Formation professionnelle. Les problématiques spécifiques à chacun de ces secteurs y sont présentées.

Les dernières sections précisent les objectifs et résultats attendus, la méthodologie retenue et les éléments propres à la réalisation technique de la mission.

2.0 Contexte socioéconomique et réformes

2.1 Algérie, économie et société en transition

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, complexe, voire peu transparente. 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, système bancaire.

2.2 Quelques données économiques

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**. Il représente 30 % du PIB, 60 % des recettes fiscales, 95 % des exportations des biens. Il reçoit la presque totalité des investissements étrangers et 25 % des investissements internes. Les investissements visent à accroître les activités de transformation : industries pétrochimiques, transport et vente de gaz. 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. Près d'un demi-million de personnes ont été licenciées en 1999, suite à des restructurations, surtout dans le secteur de la construction et des travaux publics. 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 1000. Un noyau d'entreprises nouvelles 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** (distribution, agriculture) **est important**, (28% de la population active), mais difficile à cerner.

2.3 Quelques données sur le marché du travail

La **population active totale** est évaluée à 7.7 millions de personnes, soit 27 % de la population. Ce faible taux s'explique en partie par la faible participation des femmes à la vie active et par le fait qu'une partie importante de cette population est encore dans le système scolaire du fait de sa jeunesse (48 % moins de 20 ans). Le taux de croissance de la population active est estimé à 3 %, soit environ 250 000 intrants par an. Ce taux devrait se poursuivre à moyen terme.

Une enquête de 1997 donne les données suivantes concernant **la structure de l'emploi de la population active** : 23 % travaillent dans la fonction publique, 28 % en auto-emploi (agriculture et distribution), 30 % dans des entreprises publiques, 20 % dans les entreprises privées structurées.

Il n'y a **pas de données fiables sur l'évolution du marché de l'emploi**. On sait cependant que le secteur des hydrocarbures recrute peu, que les entreprises publiques après des licenciements massifs n'ont pas recruté pour combler les prises de retraite, que le secteur privé a des besoins de recrutement, que l'auto-emploi est sans doute le principal lieu de la création d'emploi.

La **population en recherche d'emploi est estimée à 27% 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 sont : 80 % ont moins de 30 ans, 12 % sont des femmes, 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.

2.4 Quelques données sur les 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 reste cependant assez passif** : il ne gère que 20 % des insertions d'emploi, manque de ressources pour cerner les besoins, a 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 formations 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 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 techniciens supérieurs âgés de 19 à 35 ans**. Il leur propose un contrat de 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. Fin 1998 : 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, 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 est passive ; les agences centrées sur le chômage sont très actives.
- les programmes centrés sur le chômage sont récents. Faute de recul, il n'y a pas encore de validation de données, 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'efficacité 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.

2.5 Quelques données générales sur la demande et l'offre de formation en enseignement professionnel et technique

Dans les discours des responsables politique l'expression de la **demande de formation** en enseignement professionnel et technique **semble se cantonner à des demandes de caractère social**. Ce type de formation est vu surtout comme devant répondre aux problèmes de chômage dû aux compressions entraînées par les restructurations, aux problèmes de jeunes en attente de formation professionnelle (80 % des chômeurs ont moins de 30 ans), aux problèmes entraînés par les déperditions scolaires importantes vécues dans tout le système scolaire (33 % qui entrent en première année n'atteignent pas la 9e année et 61 % n'obtiennent pas le Brevet d'Enseignement Fondamental (BEF), 14 % de ceux qui entrent en première année obtiennent le baccalauréat (12ème année), 13 % après un ou plusieurs redoublements, 1% sans redoublement). **L'expression des demandes de caractère économique reste elle très générale** (augmenter la compétitivité des entreprises, soutenir la réorientation de l'économie...). On voit peu de référence à des demandes économiques précises.

De ceci, **il résulte** que s'installent **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 et ne permet pas que l'enseignement professionnel et technique soient centrés sur l'emploi et ses besoins.

L'offre de formation est assurée par deux systèmes relevant de deux ministères, le ministère de la Formation professionnelle et le ministère de l'Éducation. La section suivante présente des données historiques et factuelles sur ces deux systèmes. La mission devra compléter ces données pour mieux comprendre leurs dynamiques propres et leurs relations. Mais on peut déjà constater que le système de formation professionnelle est encore surtout considéré comme appendice du système d'éducation : 80 % des formations qui y sont données le sont en formation initiale pour des jeunes sortant de l'éducation.

2.6 La réforme de l'éducation et les projets d'organisation de l'offre de service en enseignement professionnel et technique

Des questions concernant l'offre de formation technique du système d'éducation sont posées par les projets de la réforme de l'éducation. Si elles sont mises en action,

elles entraîneraient une réorganisation de l'offre d'enseignement professionnel et technique.

Le point de départ de la remise en question est la situation de l'enseignement technique du secondaire. Ce secteur n'attire que 7,5 % des élèves du secondaire et il y a, depuis quelques années (cf. section suivante) diminution de la demande de ce type d'enseignement. Cette diminution est, pour les responsables politiques, imputable à la dévalorisation de cet enseignement. *«La dévalorisation de ce type d'enseignement a été un corollaire de l'attrait exercé par des formations générales plus gratifiantes dans un contexte où la promotion sociale et professionnelle était déterminante dans le choix des études. Il s'en est suivi que l'orientation vers les filières de l'enseignement technique s'est généralement faite par l'échec. Ceci met en évidence la problématique de la nécessaire valorisation des formations techniques et technologiques et nous permet de poser la question de savoir si la solution ne consiste pas à mettre en place un enseignement de type professionnel sanctionné par un baccalauréat professionnel qui mènerait en priorité vers le monde du travail tout en prévoyant des passerelles vers des formations de niveau supérieur .»* (Discours du ministre de l'éducation, M. Boubakeur Benbouzid, à la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif).

L'offre de formation en enseignement professionnel et technique actuellement en place ne semble pas remplir sa mission. L'enseignement professionnel relevant de la Formation Professionnelle devait permettre de donner des formations servant de tremplin vers l'emploi, elle s'est, pour l'essentiel, transformée en refuge des exclus du système scolaire. L'enseignement secondaire à l'éducation n'a pas réussi à maintenir et accroître l'enseignement technique, le secondaire a produit une augmentation de l'aspiration vers des études plus élevées génératrices d'échecs plus nombreux.

Pour corriger cet état de choses, **la Commission Nationale de la Réforme du Système Éducatif propose**, après l'obtention du Brevet d'Enseignement de Base (BEB) au terme de la 9e année, **une restructuration de l'offre de service de l'enseignement secondaire** en trois filières :

- 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 orienté 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 l'emploi. Il suppose la mise en place d'éléments qui caractérisent de tels systèmes de formation** d'enseignement professionnel et technique : 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 de programmes de formation modulaires, 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 des chefs d'établissement... Nous ne savons pas dans quelle mesure ces éléments sont pris en cause dans les propositions de réforme.

Cette orientation nouvelle **suppose aussi une réorganisation des champs de responsabilité** en enseignement professionnel et technique. Deux schémas possibles semblent être envisagés : 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.

Pour bien comprendre les tenants et les aboutissants de la réforme engagée, de ses rapports avec le développement des compétences professionnelles et l'insertion à l'emploi, il est nécessaire d'aborder la structuration et le fonctionnement du système éducatif. C'est le sujet de la prochaine section.

3.0 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.

3.1 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 relèvent de ce texte fondateur.

3.1.1 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 continue¹ (article 14).

Par ailleurs, le caractère essentiellement étatique du système éducatif est énoncé (article 10), rendant caduque l'Ordonnance n°68-71 portant sur le statut des établissements de l'enseignement privé², de même que la participation des parents est assurée (article 13) alors que « les éducateurs et les jeunes doivent participer à la vie sociale au sein des établissements ainsi qu'à la gestion des établissements d'éducation et de formation » (article 15).

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

¹ 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 ».

² Le Décret exécutif n°91-141 du 11 mai 1991 réintroduit la possibilité de mettre sur pied des établissements privés dans le secteur de la formation professionnelle. Un projet d'ouverture plus élargie à l'enseignement privé est présentement à l'étude.

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 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 supérieur³. Des textes réglementaires et d'application viendront rendre opérationnels les principaux articles de cette ordonnance.

Le cadre législatif et réglementaire établi au milieu des années 70, non seulement crée l'établissement scolaire comme entité propre du réseau de l'Éducation nationale, mais, de plus :

- lui accorde un statut juridique lui assurant une certaine autonomie ;
- met en place un conseil de gestion représentatif qui n'a pas qu'une simple fonction d'avis mais bien celle de participation aux décisions importantes à la vie de l'établissement ;
- octroie à son niveau l'existence d'un budget propre et la possibilité de rechercher et de recourir à d'autres sources de financement ;
- l'instrumente d'un personnel de direction responsable et disposant d'un statut et de ressources décisionnelles.

³ Il s'agit de la **Loi n° 99-05 du 4 avril 1999** portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur

C'est une réalité qui n'émergera que plusieurs décennies plus tard au sein d'autres systèmes éducatifs, y compris ceux des différentes provinces canadiennes.

Les établissements secondaires de l'Enseignement technique relève de ce cadre législatif. Nous aborderons l'histoire de ce secteur dans le cadre d'une section ultérieure.

3.1.2 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 nationale⁴. 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 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'identité⁵. Dans ce sens, les centres de formation professionnelle des adultes (CFPA) sont devenus des centres de formation professionnelle et d'apprentissage.

⁴ 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.

⁵ 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.

De plus, ce secteur du système éducatif est le seul à avoir autorisé l'existence d'un réseau parallèle d'établissements d'enseignement privé⁶. Ce contexte général fait en sorte que la majeure partie des textes réglementaires récents⁷ 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.

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.

⁶ Décret exécutif n° 91-141 du 11 mai 1991 fixant les conditions de création et de contrôle d'établissements agréés de formation professionnelle, Nous aborderons la situation de l'enseignement privé dans une section ultérieure.

⁷ 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.

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.

3.2 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.

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.

3.2.1 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 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 professionnel davantage « intégré », 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 d'abord 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.

3.2.2 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 technique⁸ (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

⁸ Comme son nom le souligne, ce type d'établissement offrait une ou des spécialisations d'enseignement technique pour l'ensemble du pays.

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^{ème} – 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^{ème} 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).

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 fortement intégré dans un tissu d'entreprises industrielles de proximité⁹.

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 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'écoles de formation. En 1978, l'expérience des technicums est abandonnée et, si ces derniers conservent encore aujourd'hui leur appellation d'origine, ils dispensent exactement les mêmes enseignements que l'on retrouve dans les lycées techniques. Somme toute, les différences entre ces établissements tiennent beaucoup plus à la nature des filières de spécialisation qui sont proposées qu'à leur architecture pédagogique.

⁹ 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.

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-instauration 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.

Au cours des dernières décennies, la structure d’encadrement de l’EST, au sein du ministère de l’Éducation nationale, aura été l’objet de nombreuses modifications. La direction actuelle a été créée en 1994 mais sa capacité d’action demeure limitée dans plusieurs domaines dont le plus important est certainement l’affectation des budgets d’opération. L’existence d’une enveloppe budgétaire globale pour l’ensemble de l’enseignement secondaire rend plus difficile la réalisation de choix stratégiques de la part de la direction de l’EST. Par ailleurs, il est fort probable que cela rend aussi problématique le calcul de certains indicateurs tels les coûts réels unitaires des élèves scolarisés et diplômés de l’EST.

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.

3.3 Architecture actuelle du système et effectifs

EN RADP, les filières de la Formation professionnelle et 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.

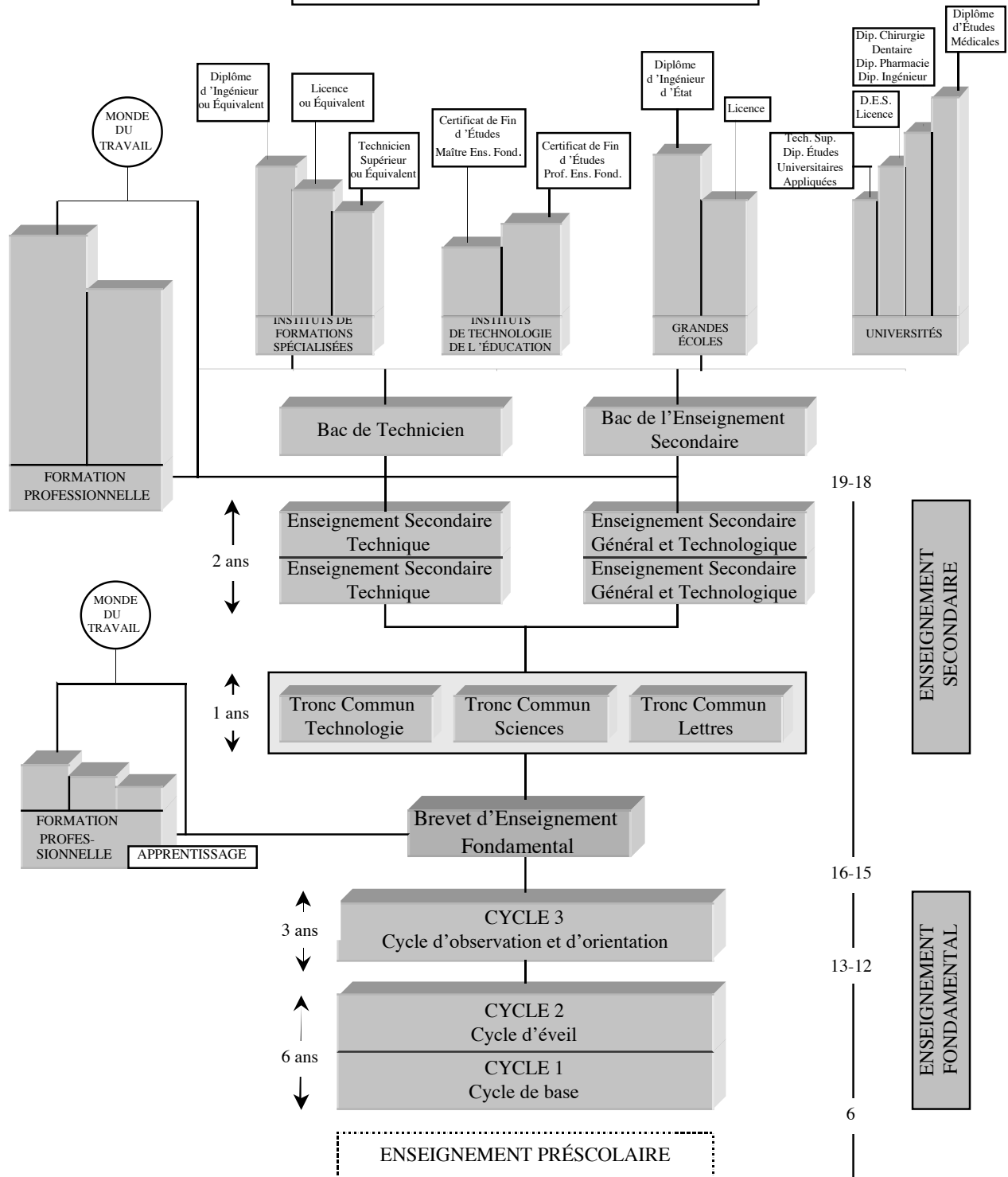
Le système éducatif algérien relevant du ministère de l’Éducation nationale est composé d’un Enseignement fondamental constitué de neuf années d’études et d’un

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 étudiants qui obtiennent le Brevet d'Enseignement fondamental¹⁰ ont la possibilité d'amorcer leurs études secondaires ou de se diriger vers les premiers niveaux de la Formation professionnelle¹¹.

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

L'EST est donc censé répondre à une double finalité : soit préparer les élèves à l'Enseignement supérieur ; soit à la vie active par l'acquisition de compétences professionnelles techniques. Pour réaliser cet objectif, l'EST dispense des enseignements dans les deux dernières années du secondaire dans :

- six filières du baccalauréat de technicien : Fabrication mécanique, Électronique, Électrotechnique, Travaux publics et bâtiments, Chimiste et Techniques comptables ;
- dans quatre filières du Baccalauréat d'Enseignement secondaire : Génie mécanique, Génie électrique, Génie civil et Gestion-Économie.

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).

Il existe 21 branches professionnelles qui se divisent en plusieurs spécialités. Au total, on répertorie 461 spécialités. Ce nombre est évolutif selon les besoins et les

demandes exprimés par l'environnement socioéconomique et l'état d'évolution de la technologie.

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 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

3.3.1 Les effectifs scolaires de l'Enseignement technique

Les effectifs scolaires en RADP sont en hausse constante. Toutefois, les élèves inscrits au sein de l'enseignement technique est en diminution. Ainsi, l'étude du tableau suivant révèle que la croissance des effectifs élèves a été constante jusqu'à la restructuration du secondaire en 1991-1992 puis, après un sursaut de deux ans de 1992 à 1994 elle est aujourd'hui dans un état de croissance zéro, voire soumise à des baisses régulières. De fait, les effectifs actuels correspondent grosso modo à ceux de 1985-1986 après avoir connu des sommets historiques à la fin des années 1980.

Par ailleurs, l'analyse de ce tableau révèle la montée importante des filles dans l'EST, mais aussi dans l'enseignement secondaire général. Ainsi, en 1964-1965, les filles représentaient 10,7 % des élèves du technique et 20,7 % des élèves du général alors qu'en 1997-1998 elles constituent 40% des effectifs du secteur technique et plus de la majorité (53,7 %) des élèves du secteur général. Ce changement majeur notamment pour les enseignements à caractère technologique et technique n'est pas sans avoir suscité des demandes d'ajustements aux pratiques prévalant dans ces domaines.

Évolution des effectifs élèves par type d'enseignement depuis 1964-1965

Année	Enseignement technique		Enseignement général	
	Filles	Total	Filles	Total
1964-1965	150	1 397	1 873	9 031
1965-1966	349	2 332	3 042	12 213
1966-1967	333	2 277	3 743	14 645
1967-1968	532	3 994	4 961	19 340
1968-1969	602	4 316	5 815	22 084
1969-1970	730	5 509	7 350	28 630
1970-1971	930	5 776	9 633	34 988
1971-1972	1 008	5 998	11 380	42 286
1972-1973	1 355	7 852	14 414	53 799
1973-1974	1 460	8 203	17 253	65 673
1974-1975	1 910	9 142	21 520	75 797

1975-1976	1 979	10 305	27 601	97 571
1976-1977	1 896	10 197	34 083	112 003
1977-1978	2 206	10 639	44 132	134 427
1978-1979	2 456	10 923	53 483	153 449
1979-1980	2 614	12 770	63 738	183 205
1980-1981	3 066	14 493	77 897	211 948
1981-1982	3 855	16 348	95 029	248 996
1982-1983	4 933	19 857	108 498	279 299
1983-1984	8 617	32 086	131 757	325 869
1984-1985	12 078	42 577	148 439	358 849
1985-1986	20 072	66 886	179 686	423 502
1986-1987	30 392	98 300	218 898	503 308
1987-1988	39 957	128 083	262 774	591 783
1988-1989	48 352	156 423	322 875	714 966
1989-1990	51 237	165 182	342 788	753 947
1990-1991	47 724	153 360	350 774	752 264
1991-1992	30 577	96 025	352 093	742 745
1992-1993	36 284	129 122	358 062	747 152
1993-1994	30 685	107 280	386 224	793 457
1994-1995	18 798	63 639	409 246	821 059
1995-1996	20 545	69 195	430 416	853 303
1996-1997	20 394	64 888	449 509	855 481
1997-1998	22 086	64 988	472 302	879 090

Source : Sous-Direction des Statistiques,
Ministère de l'Éducation nationale

À noter que le vivier de recrutement d'un établissement d'EST est fortement dépendant de la carte scolaire, du nombre d'écoles fondamentales et de lycées dans la région, de son environnement socioéconomique, de son caractère rural ou urbain, de la présence d'une zone à risque, etc. Il est aussi dépendant du statut perçu de cet enseignement au sein de l'Éducation nationale et au sein de la population en général. Ce statut n'est pas sans être associé à la réussite des élèves de ce secteur. Or, suivant les statistiques produites par la Sous-Direction des Statistiques du Ministère de l'éducation nationale, au cours des années les taux de redoublement ont considérablement augmenté et cela même si le taux d'encadrement professeur/élèves aurait été de plus en plus favorable à un soutien pédagogique de proximité.

Par ailleurs, les taux de réussite au baccalauréat ont progressivement diminué au cours des années et cela particulièrement pour les élèves inscrits dans les filières du baccalauréat de technicien. À titre d'exemple, au début de la présente décennie, les taux de réussite au baccalauréat d'enseignement secondaire général et à celui de technicien étaient respectivement de 20,56 % et de 24,24 % alors qu'en 1997 ces mêmes taux étaient de 27,52 % et de 18,18 %. Il est à noter que ces taux sont légèrement à la hausse depuis.

3.3.2 Les effectifs de la Formation professionnelle

Alors que les effectifs scolaires de l'enseignement technique sont en diminution, ceux de la formation professionnelle sont en croissance constante. Ainsi, les données statistiques présentées au tableau suivant révèlent une augmentation substantielle tant des effectifs en formation (appelés « stagiaires ») que des infrastructures qui supportent ce développement.

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 et modalités de formation (résidentiel, apprentissage, cours du soir et à distance). À ce nombre, il faut ajouter les autres opérateurs publics et privés.

Données statistiques sur le secteur de la Formation professionnelle de 1997 à 1999

INFRASTRUCTURES ET CAPACITÉS	1997	1998	1999 (au 08/06)
Nombre de CFPA	403	439	466
Nombre d'annexes (CFPA et INSFP)	194	201	232
Nombre d'annexes (d'INSFP)	Néant	27	38
Nombre d'INSFP	28	42	57
Nombre d'IFP	6	6	6
Formation résidentielle :			
- Capacité d'accueil en poste de formation	143 753	164 100	175 200
- Effectifs en formation au 31 décembre	132 372	139 783	170 000
- Capacité annuelle de prise en charge	207 851	217 746	255 000
Apprentissage :			
- Effectifs en formation au 31 décembre	102 983	103 828	122 000
- Capacité annuelle de prise en charge	162 537	159 553	181 000
Cours du soir :			
- Effectifs en formation au 31 décembre	6 657	9 482	122 000
- Capacité annuelle de prise en charge	10 450	14 769	181 000
Formation à distance :			
- Effectifs en formation au 31 décembre	7 662	11 284	11 800
- Capacité annuelle de prise en charge	11 862	13 118	14 000
Effectifs en formation au 31 décembre tous modes confondus	249 674	264 377	315 800
Capacité annuelle de prise en charge tous modes confondus	392 700	405 186	468 500
Personnels formateurs et d'encadrement	8 670	9 138	11 999
Ressources humaines totales du secteur	27 627	28 089	28 022
Capacité de formation hors secteur (postes)	63 721	70 642	80 000
Capacité de formation en entreprise (postes)	-	-	13 000
Nombre d'EAFP	365	437	500
Capacité cumulée des EAFP	26 721	33 642	39 000

3.4 La Commission nationale de la réforme du système éducatif

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 actuelles.

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, ces programmes devront non seulement être accessibles aux bacheliers de l'EST, mais le Supérieur devra aussi reconsidérer son articulation actuelle et mettre en place des passerelles avec la Formation professionnelle.

Un an après le dépôt du rapport, cette mission de l'ACDI permettra de faire le point sur la relance annoncée de la FPT et de mieux définir les possibilités d'intervention canadienne dans le renforcement du développement engagé dans le domaine.

4.0 Objectifs et résultats attendus de la mission

L'objectif premier de la mission est de procéder à l'analyse du processus de réforme engagée de la Formation Professionnelle et Technique (FPT) en Algérie afin de déterminer la pertinence et le bien-fondé d'une action de soutien de la part du Canada à cette réforme.

4.1 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 ; (défis, conditions critiques, risques, ampleurs, enjeux économiques, politiques, sociaux et structurels, carences et opportunités, situation de l'offre et de la demande, satisfaction des besoins, qualité de la formation, liens avec le secteur productif, rôle du secteur privé (marge de manœuvre), conditions matérielles et techniques, ressources professionnelles, etc.) ;
- 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 engagés.
- l'évaluation du niveau de maîtrise des activités de gestion et de pilotage de la réforme de la FPT par les autorités algériennes notamment le Ministère de la formation professionnelle et de l'emploi ;
- le niveau de coordination et de pilotage démontré par les autorités responsables, 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 (définition des modalités d'appui et de renforcement, envergure, budgets, objectifs, résultats attendus (extrant-effets-impact) que devrait revêtir l'intervention canadienne ;
- des recommandations sur l'intégration du volet de partenariat institutionnel, tel que préconisé par le PRICAL, à l'intérieur d'une action structurante de la réforme de la FTP ;
- des recommandations au niveau de l'encadrement qu'il serait nécessaire de donner au PRICAL de manière à intégrer et orienter les partenariats institutionnels à l'intérieur des objectifs de la réforme et d'un projet appui structurant ;
- un appui à l'ACDI dans ses discussions avec les partenaires au niveau de l'harmonisation des efforts.

4.2 Mandats spécifiques

Au regard des mandats spécifiques, dont la production de ce cahier de mission fait partie, signalons :

- Prendre connaissance de la problématique de la mise à niveau de la FPT en Algérie et se familiariser avec les principaux documents se rapportant aux programmes de l'ACDI en Algérie, (stratégie de promotion pour l'égalité entre les sexes de l'ACDI, documents d'approbation de projets, études préparatoires, etc.) ;
- S'informer des résultats et des leçons apprises du PRICAM et du PRICAT, et des recommandations portées au bilan de ces deux programmes ;
- Effectuer les analyses qui permettront de définir avec plus de précision et d'avoir une meilleure compréhension de l'environnement et de l'état de la formation professionnelle en Algérie, en regard :
 - des politiques ;

- des programmes ;
 - du dispositif de formation (ministères, agences, centres de formation, etc.) ;
 - des ressources financières et humaines ;
 - des réformes (envergure, efficacité, résultats, etc.) ;
 - des contraintes et opportunités (sociales, économiques, politiques) ;
 - de l'adéquation avec les politiques socioéconomiques ;
 - des préoccupations de l'ACDI en matière d'égalité entre les sexes.
-
- En collaboration avec les autres membres de l'équipe de mission, déterminer la structure des travaux (cahier de mission), et identifier les différentes activités, rencontres, lectures et analyses devant être accomplies dans le cadre du présent mandat et qui permettront l'atteinte des résultats visés par la mission ;
 - Effectuer une mission en Algérie afin de procéder à l'analyse et à l'évaluation du programme de réforme de la FPT, rencontrer les autorités locales responsables, en particulier les autorités chargées de la réforme, les partenaires du secteur privé et du milieu institutionnel ;
 - Travailler de concert avec les autres membres de l'équipe afin d'échanger sur les constats et harmoniser les conclusions et les recommandations du mandat ;
 - Participer avec les autres membres de l'équipe à la rédaction du rapport de mission et à la définition des paramètres de l'intervention canadienne, le cas échéant ;
 - Effectuer les déplacements nécessaires au siège de l'ACDI afin de rencontrer les responsables du programme et présenter le rapport de mission.

Afin d'atteindre les objectifs de cette mission, une méthodologie a été élaborée et est présentée à la section suivante.

5.0 Méthodologie

La réalisation de cette mission nécessite des démarches variées mais complémentaires. Elles sont présentées de façon succincte au cours des prochaines sections.

5.1 Les travaux préparatoires

Les travaux préparatoires dont ce cahier de mission rend notamment compte repose sur la mise à profit des informations déjà existantes sur l'objet d'étude. Ces travaux reposent aussi sur une appropriation de la part des consultants des principaux documents présentant les 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 une même sens, une attention est accordée aux documents de l'ACDI portant sur le PRICAL et la Formation professionnelle ainsi qu'aux résultats et aux leçons apprises du PRICAM et du PRICAT.

5.2 L'analyse documentaire

En plus des documents référés plus haut, une analyse documentaire est déjà amorcée par l'intermédiaire de travaux provenant d'autres sources dont ceux de la *Fondation Européenne pour la Formation* ainsi que par une série de rapports réalisés pour les autorités algériennes au cours des dernières années.

Cette analyse documentaire sera actualisée et complétée par le recueil d'information et de documentation récente qui sera réalisé au cours de la mission. Cette analyse tiendra compte aussi des orientations et des programmes des autres bailleurs de fonds internationaux.

5.3 Les entrevues

Une série d'entretiens sera réalisée auprès de plusieurs dizaines de dirigeants, cadres et représentants occupant divers niveaux de responsabilité au sein des ministères directement concernés par cette étude ainsi qu'au sein des grandes institutions économiques algériennes.

Ces entrevues seront conduites selon un schéma structuré, adapté selon les personnes rencontrées et selon nos besoins d'information. De plus, nous chercherons à réaliser certaines entrevues sous un mode moins formel, mais tout aussi profitable pour la qualité et la pertinence des informations à recueillir.

Une première liste non exhaustive de personnes ou de représentants d'institutions à rencontrer est disponible à l'annexe 1.

L'annexe 2 présente un canevas général pour les entretiens à réaliser. Ce canevas est à géométrie variable suivant les personnes rencontrées et il demeure évolutif pour répondre aux ajustements qui s'avèreraient nécessaires.

5.4 Les visites sur le terrain

Compte tenu des objectifs poursuivis et des résultats attendus, un effort important sera consacré à la visite d'établissements de formation professionnelle et technique afin de prendre connaissance *in situ* des problématiques et des pratiques de pilotage, d'encadrement et de formation.

Nous accorderons aussi une attention particulière au pilotage et à la gestion de la FPT au niveau de la Wilaya. Compte tenu qu'il existe une politique de déconcentration et de régionalisation en Formation professionnelle, il apparaît important de rencontrer des équipes de direction qui assument la gestion quotidienne du secteur en région.

6.0 Les produits de la mission

Les objectifs et les résultats attendus de cette mission se traduisent dans la livraison des produits suivants :

- Le présent *Cahier de mission* qui trace en grands traits la problématique générale, le contexte, les objectifs poursuivis et les résultats attendus ainsi que les principaux éléments méthodologiques ;
- Un rapport-synthèse présenté aux représentants algériens dans le cadre d'un premier débriefing et identifiant les principaux éléments de l'étude en cours ;
- La version préliminaire du rapport d'analyse déposée auprès de nos mandataires de l'ACDI ;
- La version finale du rapport d'analyse actualisée en fonction des observations et des commentaires reçues.

7.0 Calendrier de la mission

Les principaux éléments du chronogramme de la mission sont les suivants :

Activités	Dates
Première session de travail au siège social de l'ACDI (Hull)	21 mars 2002
Dépôt du cahier de mission	8 avril 2002
Mission en Algérie	13 avril au 8 mai inclusivement
Débriefing auprès des représentants des autorités algériennes	4 mai 2002
Dépôt de la version préliminaire du rapport d'analyse et session de travail au siège social de l'ACDI (Hull).	Début de la quatrième semaine de mai
Dépôt de la version finale du rapport d'analyse de la mission	Première ou deuxième semaine de juin

Annexe 1 Liste suggérée et évolutive de personnes et d'institutions à rencontrer

Ministère de la Formation professionnelle

Dr. Boualem TATAH	Secrétaire général
M. Ameziane DJENKAL	Cabinet du ministère et membre de la Commission nationale de la réforme du système éducatif
M. Asdine BRAHIMI	Directeur d'Études et de la Coopération
Mme Akila CHERGOU	Directrice de la Formation Continue et de la Coordination Intersectorielle
M. Laifa AIT BOUDAOU	Directeur de l'Organisation et du Suivi de la Formation
M. Mohamed ZEMMOURI	Directeur du Développement et de la Planification
M. M'hammed CHERIFI,	Sous-Directeur des Homologations, des Certifications et des Équivalences
M. Mohamed AZZOUG	Directeur des études
M. Abdelhalim BENSALAM	Directeur des Stages et du Perfectionnement
M. Lounès GACEM	Chef de Service de l'Organisation Pédagogique des Formateurs, du Perfectionnement et du Recyclage
M. Ahmed REHALI	Chef de Services des Examens de Fin de Stage
M. Abdelkader BABA BRAHAM	Chef de Service de l'Organisation Pédagogique et du Suivi des Formations de Techniciens et de Techniciens Supérieurs
M. Nouar BOUROUBA	Directeur Général de l'INFP
Mme Nouara BOUCHAMA	Directrice des programmes à l'INFP
M. LASMI	Directeur des Études et de l'Ingénierie Pédagogique à l'INFP
À déterminer	Direction de l'Inspection Des membres du corps d'inspection technico-pédagogique et administratif

Ministère de l'Éducation Nationale

M. Mohamed ABDELLALI	Directeur de l'Enseignement Technique
M. Fahrid ADEL	Directeur de l'Enseignement Fondamental Polytechnique
M. Alcène LAGHA	Directeur de l'INRE et membre de la Commission nationale de la réforme du système éducatif

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

M. Dlamel FERROUKHI	Directeur des enseignements et de la formation, et membre Commission nationale de la réforme du système éducatif
M. HADJ SALAH	Président de la Commission nationale de la réforme du système éducatif
M. Y. FERFERA	Directeur du Centre de recherche en Économie Appliquée pour le Développement

Autres organismes

M. CHAMEKH	Directeur Général du CERPEQ
M. Mahrez AÏT BELKACEM	Directeur Général du CNAC
M. Salah SEHEL	Directeur Général du Fonds national de développement de l'apprentissage et de la formation (FNAC)
M. C. BELKESSAM	Président de l'Association Nationale des établissements agréés (privés) de la Formation professionnelle
À déterminer	Un ou des responsables du dossier de la Formation professionnelle au sein de la Commission nationale de la réforme du système éducatif
À déterminer	Un responsable du dossier de la Formation professionnelle au sein de Conseil national économique et social (CNES)
À déterminer	Un responsable du dossier de la Formation professionnelle au sein de l'Union Générale des Travailleurs Algériens (UGTA)
À déterminer	Un ou des représentants d'associations d'employeurs (organisation patronale)
À déterminer	Un ou des représentants de la Chambre des métiers et de la Chambre de

	Commerce d'Alger
À déterminer	Les représentants locaux des grands bailleurs de fonds (Banque Mondiale, Banque Africaine de Développement, Coopération Française, Fonds de la Communauté européenne...)
À déterminer	Les représentants locaux des grands bailleurs de fonds (Banque Mondiale, Banque Africaine de Développement, Coopération Française, Fonds de la Communauté européenne...)

Visite d'établissements et de structures administratives régionales de la Formation professionnelle

Dans la mesure du possible, nous apprécierions rencontrer la direction et visiter deux CFPA et deux INFP d'Alger.

Par ailleurs, compte tenu des éléments de décentralisation introduit, notamment par le *Décret exécutif n :2000-223 du 14 août 2000 fixant les règles d'organisation et de fonctionnement des services de la formation professionnelle*, et de la valorisation du partenariat entre les établissements de formation professionnelle et leur environnement économique, nous apprécierions rencontrer la Direction régionale de la Formation professionnelle d'une Wylaya du Nord (Oran), d'une Wylaya du Centre (Gardaïa ou Hassi Messaoud) et d'une Wylaya du Sud (Tamanrasset). Dans la mesure du possible, chacun de ces déplacements devrait permettre :

- De rencontrer la direction régionale de la FP afin de tracer l'état des lieux propre à leur situation spécifique ;
- De rencontrer la direction et visiter un établissement de FP, de préférence un établissement en relation partenariale avec des entreprises locales ;
- De rencontrer un ou des représentants d'entreprises publiques et privées de la région qui sont en relation avec le secteur de la FP.

Annexe 2 Canevas évolutif d'entretiens

Des questions pour faciliter l'analyse...

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 reçue 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, 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