

Séminaire international sous le thème « La professionnalisation de la formation universitaire en Algérie » tenu le 6/11/2022 à l'université Mohamed Ben Ahmed - Oran 2

**La professionnalisation de la formation universitaire,
formes, enjeux et finalités**

Houda Lounes

h.lounes@univ-boumerdes.dz

Résumé : Cette étude a pour objet l'examen du concept de professionnalisation en Algérie dans ce qu'il a de commun avec le processus à l'œuvre dans le monde, plus précisément dans les universités américaines, anglo-saxonnes ou européennes. Concept polysémique, la professionnalisation peut renvoyer à un mode de régulation de l'université ou à une orientation dans la conception des offres de formation. Elle est une des conséquences du retrait graduel de l'État du financement de l'université. Parmi ses finalités, adapter la formation aux besoins du marché de travail afin d'entretenir l'employabilité, et former sur les compétences afin d'éduquer les étudiants à intérioriser les valeurs de l'entreprise. Très contestée par la communauté universitaire, elle est perçue comme le moyen d'inféoder l'université à l'entreprise, de morceler les savoirs enseignés et d'accroître davantage la précarité de l'emploi. L'étude a conclu qu'il existe de faibles similarités entre la professionnalisation à l'œuvre en Algérie et le processus décrit dans la littérature. Unique pourvoyeur de fonds de l'université, l'État maintient le plein pouvoir des universitaires dans la conception des offres de formations. Les entreprises ne sont pas encore en mesure de dicter la politique éducative, elles manifestent une insatisfaction exagérée du produit de l'université mais elles n'ont pas été capables de suggérer quelles formations alternatives. Leurs attentes sont inscrites comme une finalité parmi tant d'autres dans la stratégie déployée par le ministère pour moderniser l'université et accompagner le développement du pays.

Mots clés : université, enseignement supérieur, professionnalisation, compétences, employabilité.

Abstract : This study aims to examine the concept of professionalization in Algeria in its similarity to the process in the world, more specifically in American, Anglo-Saxon and European universities. As the concept is polysemic, the professionalization can refer to a regulation system of the university, or to an orientation in the conception of the training programmes. It results from the state's gradual retreat from university funding. Among its aims, adapting training to the needs of the labour market in order to sustain employability, and training on skills in order to educate students to internalise the company's values. Highly contested by the academic community, it is seen as a way of subordinating the university to the company, fragmenting the knowledge taught and further increasing job insecurity. The study concluded that there are weak similarities between the professionalisation in Algeria and the process outlined in the literature. As the exclusive provider of university funds, the state still gives academics full control over the design of training programmes.

Companies are not yet in a position to impose educational policy, they are extremely unsatisfied with the university product but they were unable to suggest alternative training. Their expectations are included as one of many goals in the strategy deployed by the Ministry to modernise the university and support the country's development.

Keywords : university, higher education, professionalization, skills, employability.

Introduction :

Depuis la définition de l'université moderne par Clark Kerr, président de l'université de Californie, lors du mouvement de massification des années 1960, l'avènement du courant néolibéral (1980), l'initiation du concept de l'université entrepreneuriale par Etzkowitz (1983), une mutation radicale s'est produite dans les finalités de l'université. De la quête désintéressée du savoir, sans considération d'utilité et la transmission de la culture nationale à la contribution au développement économique : la formation du « capital humain » au service des entreprises et la promotion de la recherche appliquée, rentable, au profit des marchés. Cette approche utilitariste dans la sélection des missions de l'université demeure assez controversée dans la littérature. La professionnalisation, le nouveau management public, la promotion du « chercheur-entrepreneur », l'employabilité, la gouvernance, l'assurance qualité, l'entrepreneuriat... sont quelques exemples de pratiques marquant la métamorphose de l'université.

Au chapitre de la professionnalisation, elle est présentée dans les stratégies sur la réforme de l'université comme une voie lui permettant de se moderniser et de s'adapter à son environnement. Elle est le résultat du retrait graduel de l'État du financement intégral de l'université. S'orienter vers la recherche appliquée, professionnaliser les formations permet à l'université de collecter les fonds auprès des entreprises.

Le concept en soi est ambigu et polysémique, il véhicule différentes significations, de la conception classique au nouveau paradigme, justifié par une finalité dictée par le contexte idéologique et politique que l'université ne peut se prémunir de ses impacts ou influences.

Quelles sont donc les formes que revêt la professionnalisation aujourd'hui ? Pourquoi l'impératif de professionnaliser ? La professionnalisation dans l'université algérienne, obéit-elle aux mêmes paradigmes servant à légitimer cette pratique dans le monde ?

Cette étude a pour objet l'examen du concept de professionnalisation en Algérie dans ce qu'il a de commun avec le processus à l'œuvre dans le monde, plus précisément dans les universités américaines, anglo-saxonnes ou européennes. Pour y parvenir, nous avons adopté la méthode analytique descriptive dans notre recherche documentaire et la méthode des entretiens semi-directifs. Nous avons interrogé sur la question de la professionnalisation : un responsable d'un domaine de formation et deux responsables du ministère de l'enseignement supérieur.

Notre travail est structuré en trois parties. Une revue de la littérature qui nous a permis de cerner le concept de professionnalisation, ses formes, ses finalités, et faire une synthèse des principaux arguments contestant le bien-fondé de la professionnalisation. La troisième partie sera consacrée à la professionnalisation en Algérie, la première expérience au lendemain de l'indépendance et le processus actuellement à l'œuvre.

1- La professionnalisation, un concept polysémique.

1.1. L'acceptation classique :

Traditionnellement, la professionnalisation évoque la préparation des étudiants à accéder à une profession, devenir des médecins, des avocats ou des professeurs. L'activité professionnelle se définit comme :

- une activité qui engage la responsabilité individuelle du professionnel,
- une activité savante et non de nature routinière, mécanique ou répétitive,
- sa technique s'apprend au terme d'une longue formation,
- le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une forte cohérence interne,
- une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société (Lemosse, 1989).

La professionnalisation dans la formation universitaire est un construit social qui ne se limite pas à la transmission des connaissances, mais à inculquer aussi des normes, des traits identitaires, des valeurs et des règles éthiques (Rose, 2008, p. 54). Le professionnel occupe une certaine position prestigieuse par le caractère intellectuel que lui confère sa profession. Les organisations comme l'université ou l'hôpital sont dites bureaucraties professionnelles, par opposition à la bureaucratie mécaniste comme l'entreprise ou l'administration publique, gérées et contrôlées par les règles ou les résultats (Mintzberg, 1982).

La formation professionnelle quant à elle, sanctionne une maîtrise de savoirs et de savoir-faire caractéristiques de métiers définis, ou de champs professionnels, et offre la garantie d'une place dans la division du travail (Laval & al, 2011, p. 94). Et la formation dans l'enseignement supérieur garantit une place plus valorisée socialement suivant une hiérarchie établie et admise dans le monde du travail.

Nous venons de rappeler les significations, plutôt classiques, de la professionnalisation et reconnues par consensus. Mais la professionnalisation, qui sert aujourd'hui comme un nouveau paradigme dans l'identification de l'objet de la formation universitaire, a peu de paramètres communs avec les conceptions mentionnées. Elle est posée comme une condition à l'employabilité des diplômés ou le dispositif permettant l'acquisition des compétences exagérément réclamées par le marché de travail.

1.2. Le nouveau paradigme :

Actuellement, la professionnalisation a comme principale finalité de transmettre aux diplômés le type de savoir qui les rend immédiatement employables, sans que l'employeur investisse du temps et de l'énergie pour leur intégration, et surtout transférables à toute l'organisation. La formation professionnalisante sert à normaliser le comportement, le rendre commun dans toutes les filières d'études. Nous pouvons relever que la professionnalisation dans l'enseignement supérieur prend aujourd'hui quatre formes, ou vise quatre finalités :

1. Adapter les formations aux besoins du marché de travail selon une approche « adéquationniste ». Il s'agit d'ajuster le contenu des savoirs délivrés aux besoins d'emploi, conjoncturels et localisés, et développer des niches de spécialisation ou de renforcer les filières qui,

à l'aune du marché, sont jugées rentables (Pinto, 2008, p. 22). Le diplôme doit satisfaire des attentes explicites de la part des employeurs qui peuvent être présents tout au long du processus de construction et de mise en œuvre des formations, de la définition du profil au contenu. Ils s'impliquent dans la conception des méthodes pédagogiques : organisation des stages, participation des cadres et des directeurs comme conférenciers ou comme jury d'examen (Marcyan, 2007).

Une distinction est opérée depuis le processus de Bologne entre le diplôme académique et le diplôme professionnel. Mais cette distinction, comme le fait remarquer Joseph Kavka, n'existe que dans la labellisation. Dans la déclaration de Bologne, on peut lire : « *les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail* », donc la licence, quand bien même elle soit libellée académique, doit être sur le plan du contenu professionnelle (Kavka, 2017, p. 26).

2- Acclimater les étudiants au monde socio-économique à travers l'examen des annonces d'emplois ou de stages, des fiches de postes... L'objectif est de familiariser les étudiants avec les contenus d'emploi, le vocabulaire professionnel et de les inciter à réfléchir sur l'application future de leurs savoirs (Leclercq, 2012, p. 168). Les structures comme les bureaux de liaison, les observatoires pour l'insertion professionnelle, créées au sein des universités servent à initier les étudiants au monde du travail.

3- Accompagner à l'identification et la réalisation d'un projet professionnel. L'étudiant doit identifier un projet clair pour sa carrière professionnelle, aidé dans son choix par les structures d'orientation et de conseil à l'université, et sa formation doit être le moyen qui l'amènera à réaliser son projet.

4- Former sur les compétences ou les « savoir être » valorisés par les entreprises qui recherchent des diplômés polyvalents et adaptables, soit « employables ». Plus que former, il s'agit d'éduquer les étudiants à intérioriser les valeurs de l'entreprise et adopter le comportement souhaité.

Le bien-fondé de ces nouvelles finalités soulève de multiples interrogations que nous discuterons ci-après. Des risques majeurs à la professionnalisation seront également notés.

Joseph Kavka considère que la professionnalisation est un concept polymorphe, il la définit comme un nouveau mode de régulation plus qu'une simple orientation dans la conception des formations, dictée par les restructurations permanentes du marché du travail. L'enseignement à l'université est une profession, exercée par des professionnels autonomes qui, autrefois s'autogérait et s'autocontrôlaient. Pour que l'université puisse se positionner, s'adapter aux mutations marquant son environnement, il est impératif de redéfinir son fonctionnement, soit de professionnaliser autrement sa mission. Il distingue trois types de professionnalisation :

1- *La professionnalisation prescriptive*, elle relève des mesures imposées par l'État aux universités : la participation des employeurs à la gouvernance des universités comme membres dans le conseil d'administration, la création des bureaux d'aide à l'orientation ou des observatoires d'insertion. D'autres mesures concernent le contenu des formations, les interventions de personnalités extérieures comme conférenciers, la conception de licence professionnelle...

2- *La professionnalisation du type compétitif* comprend les mécanismes d'évaluation, d'accréditation ou de classement qui servent à financer les universités en fonction de leurs résultats : taux d'insertion des diplômés, publications scientifiques...

3- *La professionnalisation du type discursif*, qui a pour finalité d'accroître la transparence des formations et expliciter leur utilité pour les employeurs. C'est ce que fait le système de crédit qui sert à harmoniser les pratiques, à faciliter la mobilité et la visibilité des diplômés. Les universités emploient avec ce système un langage commun, compréhensible et accepté par le monde du travail. Les fiches descriptives des formations ou de leurs débouchés professionnels servent également à démontrer l'utilité du savoir enseigné (Kavka, 2017).

La professionnalisation, tout comme l'orientation vers la recherche appliquée, valorisable et rentable sur le marché, n'est que la conséquence du financement croissant des entreprises de l'enseignement supérieur et du recul de l'apport de l'État. L'université doit continuellement aller dans le sens de leurs attentes (Boisclair, 2015, p. 50). Dans les pays de l'OCDE, la part moyenne de l'État dans le financement de l'université est passée de 78 % en 1995 (OCDE, 2009, p. 244) à 66 % en 2018. La part des entreprises peut atteindre 24 % au Canada et 20 % aux États-Unis (OCDE, 2021, p. 275).

2. Pourquoi professionnaliser ?

2.1. La professionnalisation pour entretenir l'employabilité :

L'employabilité renvoie tout simplement à la garantie de l'emploi. Plus la formation est professionnelle, c'est-à-dire elle répond parfaitement aux attentes de l'employeur, plus le diplômé augmente ses chances d'être recruté. On a véhiculé ainsi l'idée que la professionnalisation est une réponse, parmi tant d'autres, au chômage des diplômés. Même si, la professionnalisation tire quelque part sa légitimité de l'angoisse, que suscite chez les familles le chômage de masse.

La professionnalisation consiste à introduire dans un univers relativement autonome des exigences et des contenus issus du monde économique. Autrement dit, l'université est appelée à former suivant une logique qui n'est pas la sienne (Pinto, 2008, p. 22). Comme si l'université devait se préoccuper du chômage des diplômés, alors que c'est dans les politiques conçues par les États qu'il faut chercher les réponses à la problématique du chômage.

L'insertion professionnelle était devenue une question scientifique et politique à partir des années 1970 (Dubar, 2001). Et Omar Aktouf nous rappelle que cette période marque le début de la récession pour l'économie basée sur l'extraction et la transformation (Aktouf, 2002). Le profit ne se réalisait qu'à travers la réduction des coûts du travail et de la matière première, d'où les stratégies de délocalisation massives vers les pays du sud, où le coût du travail est quasi gratuit. Les entreprises investissent encore plus massivement aujourd'hui dans l'intelligence artificielle et la robotique afin de réduire leur coût de travail jusqu'à l'abandon même du facteur humain dans leur processus de production. Dans un tel contexte, il y a lieu de s'interroger sur l'impératif de professionnaliser les formations. Selon Vanessa Pinto, dans le cas où une correspondance étroite entre la formation et l'emploi puisse être effectivement trouvée, les besoins en main-d'œuvre sont, de l'aveu même des employeurs, impossibles à prévoir sur le long terme (Pinto, 2014, p. 68). La formation académique, ou généraliste, serait donc la plus adaptée à un marché de travail changeant.

Ainsi, la professionnalisation, introduite avec comme objectif salubre de rapprocher les formations de l'emploi, pourrait à l'inverse exposer les diplômés à la précarité.

Le diplôme, reconnu nationalement, devient avec la professionnalisation le moyen d'externaliser le coût d'une formation que les entreprises auraient dû assurer complètement en interne. Christian Laval évoque à cet effet l'instrumentalisation de l'université (Laval, 2003), dans ce qu'elle permet de traduire les besoins de chacune des entreprises en un besoin commun de façon à assurer une formation collective. Grâce à la professionnalisation, l'université permet une réduction du coût total des entreprises et facilite une gestion du personnel à flux tendu (Monaco, 1993).

Par ailleurs, l'impératif de l'employabilité éclipse les finalités d'épanouissement et d'émancipation qui marquaient autrefois l'objet de l'université (Pinto, 2008, p. 22). L'université ne devrait plus dispenser des savoirs « gratuits », des connaissances qui pourraient se révéler « non payantes » par le marché de travail (Laval & al., 2011, p. 8). La professionnalisation des formations met en danger la souveraineté des États dans le contrôle des systèmes éducatifs. Les États pourraient perdre à long terme leur prérogative dans la conception des offres de formation au profit de cabinets de consultants indépendants ou d'autres instances non étatiques nationales ou internationales (Daouda, 2009, p. 255). Dès lors que seules les formations commercialisables sont favorisées par le marché, l'autre danger réside dans l'effacement du savoir non marchand ou la culture. Quel pourrait être le sort de filières peu finalisées professionnellement comme l'histoire, la littérature, la sociologie, les sciences humaines, la philosophie¹... si cette tendance se prolonge dans le temps. D'ailleurs, ces filières sont choisies actuellement par les étudiants faute de mieux.

Le projet professionnel vise également à réduire, voire éliminer le risque du chômage. L'étudiant qui intègre l'université dans la perspective de réaliser un projet, aura comme une garantie sur son futur emploi. Le projet par définition, est lié aux ambitions de l'étudiant, sa vocation et sa passion pour une discipline ou un métier particulier. Comment peut-on admettre que chaque étudiant qui intègre l'université soit prêt à identifier un plan pour sa carrière ? Traditionnellement, celui qui s'engage dans des études de médecine ou de droit peut prétendre avoir un projet professionnel. Au terme de sa formation, il accèdera à un métier qui relève idéalement de valeurs de don de soi, d'engagement, de missions collectives ou d'intérêt publics. Il sera membre d'un corps de professionnels qui définit, de manière plus au moins autonome, les normes de travail, de formation, d'ascension, et les règles éthiques et déontologiques de la profession. En dehors de ces métiers, les autres filières conduisent à une gamme de métiers très variée, en mutation constante, laissant présager des parcours professionnels non linéaires (Leclercq, 2012, p. 164). Certains étudiants aspirent à occuper des emplois particuliers suivant leur vocation ou leurs conditions qui les prédisposent à avoir un projet clairement défini : gérer la ferme familiale ou toute autre entreprise, devenir éducateur, architecte... À l'exception de ces deux cas de figure, il n'est pas concevable d'établir pour tout étudiant un projet professionnel.

¹ En 2010, un département de philosophie a été fermé à l'université de Middlesex en Angleterre pour des raisons exclusivement comptables. Alors que 65 % des recherches produites par ce département ont été évaluées à l'avant-garde de la recherche mondiale par le gouvernement britannique. Voir le lien: <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article3714>

2.2. La professionnalisation pour développer les compétences :

Les débouchés professionnels pour chaque filière sont multiples et variés, mais de tous les employeurs, seules les entreprises économiques appellent intensément à former sur les compétences. Elles empruntent facilement le discours selon lequel les universités préparent des diplômés peu compétents. Mais qu'en est-il au juste ? À quoi correspondent ces compétences tant exigées par les entreprises ? Concept également polysémique, la compétence signifie de manière simpliste l'aptitude à effectuer un travail précis ou à agir de façon pertinente dans une situation donnée. Avant de cerner de manière plus exhaustive le concept, il conviendrait de le contextualiser, soit décrire l'environnement actuel des entreprises afin de comprendre l'appel incessant aux compétences.

La concurrence dans une économie mondialisée et financiarisée impose aux entreprises la réactivité et des normes de qualité de plus en plus élevés. La gestion efficace suppose le contrôle et l'échange de flux d'informations qui doublent les flux productifs. La satisfaction des clients requiert des qualités relationnelles incorporées, le contrôle par prescription n'est plus garant comme autrefois de la performance. Le management, sous l'emprise de la concurrence guerrière, implique que les salariés s'identifient à leur entreprise, ne soient plus des employés passifs, mais des coopérants. Ils doivent s'impliquer subjectivement, mobiliser leur intelligence et leur potentiel cognitif et affectif. Pour atteindre des objectifs difficilement conciliables, tous les obstacles doivent être surmontés (Laval & al., 2011, pp. 81-98). Les salariés, comme le souligne Danièle Linhart, se transforment en petits bureaux de temps et de méthodes pour trouver le moyen d'économiser le temps, l'énergie et les coûts pour satisfaire les attentes et se faire reconnaître (Linhart, 2007, p. 37). On peut regrouper les compétences que cherchent les entreprises en trois types, elles sont transférables à toute situation de travail et évaluables dans tous les contextes :

- des aptitudes que l'étudiant pourrait plus au moins développer au cours de sa formation à l'université : autonomie, esprit d'analyse, capacité d'initiative et de résolution des problèmes...
- une adaptabilité que l'étudiant apprendra essentiellement sur son lieu de travail ou sur le tas : planification et organisation, travail sous pression, gestion du stress, travail en équipe et gestion d'une équipe, leadership, gestion des conflits...
- un alignement sur les comportements que l'entreprise jugerait « bons ». Une intériorisation de l'obligation de résultat et des normes d'excellence visées par l'entreprise. L'implication subjective, l'engagement et le dévouement, le dépassement de soi, autant de qualités humaines qui concernent les rapports avec la hiérarchie, le degré de motivation, et surtout le besoin de réussir.

En somme, les qualifications acquises grâce au diplôme ne suffisent plus à elles seules pour atteindre l'efficacité recherchée par les employeurs, les attentes de ces derniers vont au-delà. Et la question centrale, comment inculquer aux étudiants des compétences qui correspondent davantage à des traits de la personnalité qu'à des aptitudes qu'ils peuvent plus au moins acquérir à coup de coaching, de tutorat ou de suivi individualisé.

Vanessa Pinto fait remarquer que l'autonomie de l'université dans la conception des formations garantit aux diplômés de la reconnaissance dans le marché du travail. À l'opposé d'un système où prime la qualification certifiée par un diplôme réglementé par l'État et associée à des droits négociés collectivement, la logique de la compétence qui se substitue à la qualification est

préjudiciable pour le diplômé, puisque l'entreprise, à la fois juge et partie, détermine comment estimer la « valeur professionnelle » des diplômés (Pinto, 2008, p. 23).

Parmi les quatre formes de la professionnalisation évoquées précédemment, les diplômes professionnels conçus et mis en œuvre en partenariat avec les employeurs à travers l'intensification des stages en entreprises. Ce partenariat permettra aux employeurs de repérer chez les étudiants les aptitudes (en plus des qualifications) qui les prédisposent à devenir plus tard « les bons employés » dont l'entreprise aura besoin. Christian Laval évoque à cet effet un exemple édifiant, une licence professionnelle en commerce, option distribution : gestion de rayon. Ce type de diplôme démontre la finalité réelle de la professionnalisation lorsqu'elle est poussée à son paroxysme. Les savoirs ne s'organisent plus autour d'une cohérence disciplinaire, mais se juxtaposent en fonction de leur utilité pour occuper un poste de travail déterminé (Laval & al., 2011, p. 98).

3. La professionnalisation de la formation universitaire en Algérie.

3.1. La première expérience, au lendemain de l'indépendance :

De 1965 à 1985, le pays avait connu deux systèmes de formation distincts tant par leur démarche pédagogique que par leurs objectifs. Les ministères techniques, et même certaines grandes entreprises, s'engageaient parallèlement avec l'université dans la formation supérieure à travers la création d'instituts technologiques. La première expérience de professionnalisation des formations avait pour but de couvrir les besoins de l'État dans sa stratégie d'industrialisation. Le secteur économique exprimait une insatisfaction du produit de l'université. On estimait qu'elle ne s'adapte pas au rythme de la croissance économique et qu'elle produit des diplômés et non des qualifiés. L'ambition à l'époque de bâtir une industrie puissante requiert des cadres et des ingénieurs hautement qualifiés. Les instituts technologiques assuraient donc les besoins du secteur industriel dans toutes les professions techniques (ingénieurs, techniciens) et managériales (finance, comptabilité, gestion...), le rendant pratiquement autonome par rapport à l'université (Khelfaoui, 2008, p. 145).

La démarche pédagogique de ces instituts était différente ou carrément innovante, l'enseignement pratique était valorisé à travers les formations à l'étranger et l'alternance des séjours en institut et en entreprise. El-Kenz note que le complexe El Hadjar² était une école pour tous où les formateurs apprenaient autant que les formés (El-Kenz, 1992, p. 2).

En 1985, date de réunification de l'enseignement supérieur, 25 instituts de formation supérieure, délivrant des diplômes bac + 3 et bac + 5, étaient fréquentés par près de 30 % des effectifs inscrits dans le supérieur. Dans les filières technologiques, ils représentaient plus de 35 % des effectifs inscrits en cycle long (ingénieurs) et plus de 64 % des effectifs du cycle court (techniciens supérieurs) (Khelfaoui, 2003, pp. 4-5).

Hocine Khelfaoui renvoie les raisons de cette réunification ou mise des instituts technologiques sous tutelle du ministère de l'enseignement supérieur à la divergence des courants politiques et la volonté du corps enseignant des instituts d'intégrer le système universitaire.

Le gouvernement de l'époque était constitué de courants politiques très divergeant sur la fonction économique et sociale de l'éducation et de l'enseignement supérieur en particulier. Les ministères techniques défendaient l'impératif économique et le ministère de l'éducation mettait en

² Complexe sidérurgique national.

avant les impératifs sociaux et l'unité du système éducatif, menacée par la création « sauvage » de multiples établissements professionnels dans tous les domaines des sciences appliquées.

Quant aux enseignants, ils ne bénéficient d'aucune autonomie de gestion, tout est centralement défini, les procédures de fonctionnement, les programmes des formations et les méthodes pédagogiques. Le savoir est défini comme pratique et spécialisé, l'apprentissage, actif et collectif ; et les deux sont mis à l'épreuve des conditions réelles de travail, grâce aux stages en entreprise. Sur le plan social, le système isolait ses membres, il assurait logement et emploi aux étudiants, enseignants et dirigeants, afin de distinguer l'institut d'un environnement jugé « inadapté ». Cet isolement, quand bien même il soit avantageux pour les enseignants, les incitait à l'inverse à intégrer l'université. L'enseignement académique était le contrepoids au sentiment de dépendance à l'égard d'une spécialité ou d'une entreprise. La filiation verticale qui allait de l'institut à l'entreprise, voire le ministère de tutelle, devenait une dépendance politique pour les enseignants des instituts. Ils ont d'ailleurs adhéré au syndicat national des enseignants universitaires (dès sa création en 1988) au détriment du syndicat maison, comme ils ont lutté pour l'intégration des instituts au système universitaire (Khelfaoui, 2008, pp. 145-153).

Il a été relevé précédemment que la professionnalisation est contestée parce qu'elle est perçue comme le moyen d'inféoder l'université à l'entreprise. Hocine Khelfaoui note également que l'échec de cette expérience de la formation professionnalisée s'explique par la volonté d'établir non pas des rapports de complémentarité entre la formation et l'industrie, mais des rapports de subordination de la première à la seconde. La professionnalisation résultait de démarches volontaristes ou autoritaires qui appartenaient plus au champ politique qu'au champ industriel. La quête d'autonomie des enseignants apparaît ainsi comme un refus de soumission aux valeurs de l'entreprise, qu'ils percevaient comme une négation de leur propre identité socioprofessionnelle (Khelfaoui, 2008, pp. 166-167).

3.2. La professionnalisation à l'œuvre dans l'université algérienne

3.2.1. La professionnalisation comme mode de régulation

L'État, unique pourvoyeur de fonds, et conformément à sa tradition socialiste, maintient son plein pouvoir sur la régulation de tout le système éducatif. La logique marchande est inexistante. Il confère aux universitaires la pleine autonomie dans le choix des spécialités et la conception des programmes sans faire participer les employeurs. Même si leurs besoins sont pris en considération dans la définition de la politique éducative, l'État préserve son autorité en matière d'éducation.

Employabilité, compétences, satisfaction des attentes, réactivité permanente... sont les mots d'ordre dans toutes les chartes des universités, les discours et les stratégies. Mais l'université algérienne demeure assez imperméable à la majorité des pratiques qui ont métamorphosé l'université moderne. Par mimétisme, le ministère incite les universités à toutes les pratiques développées, d'abord aux États-Unis ou en Angleterre, ensuite répandues partout dans le monde par crainte de marginalisation ou par conviction de leur légitimité et de leur efficacité. Excepté que toutes les tentatives engagées aboutissent rarement aux schémas actuels à l'œuvre, ou à rendre l'université algérienne entrepreneuriale. Les raisons sont multiples, insuffisances des moyens, inadéquation du cadre organisationnel et institutionnel, faible engagement, absence du caractère contraignant (le ministère encourage, incite, appelle... les universités). Ce qui reflète l'hésitation des autorités à basculer vers un modèle d'université dont les contours et les implications de la mise en œuvre ne sont ni parfaitement saisissables, ni en parfaite cohérence avec l'orientation politique

en matière d'éducation. Et au vu de toutes les controverses qui contestent la marchandisation et l'instrumentalisation de l'université, différer une telle transition est l'option la plus rationnelle à prendre.

Les pratiques citées précédemment dans les types de professionnalisation sont introduites soit en guise d'expérimentation dans le but de se conformer aux normes dans la matière, soit comme un signe de bonne volonté, face aux attentes du secteur socio-économique.

L'université est gouvernée par un conseil d'administration qui comprend comme personnalités extérieures, sept représentants de différents ministères et quatre représentants au maximum des entreprises. Mais ces derniers ont des voix consultatives. Le conseil se limite à discuter le bilan de l'université, son plan d'action, ses demandes de crédit..., ses décisions ne sont exécutoires qu'après réception de l'aval du ministère de tutelle. Et les décisions relatives au budget requièrent l'aval conjoint du ministère de tutelle et du ministère des finances (JORADP, 2003). Alors que l'appel à l'implication des entreprises dans la gestion de l'université est clairement formulé par le secteur socio-économique. Dans son rapport sur la réforme du système éducatif, le *think tank* NABNI³ exhortait l'État à professionnaliser la formation universitaire. Le collectif d'experts proposait que les entreprises, y compris les entreprises étrangères établies en Algérie, soient impliquées dans la définition des programmes de formation, faire correspondre leurs besoins avec les profils de qualification à offrir, et que ces entreprises reçoivent des incitations fiscales pour embaucher les diplômés des formations professionnelles. Il a été recommandé de permettre aux salariés du secteur privé d'enseigner à l'université, rééquilibrer les licences professionnelles par rapport aux licences académiques et limiter les formations littéraires sans débouchés professionnels aux seuls besoins exprimés. Sur le plan du financement, le *think tank* préconise de permettre aux entreprises de financer 30 % du budget de l'université, et étendre plus tard cette part à 50 % (NABNI, 2013, pp. 148-151).

Le secteur socio-économique, dont les attentes sont en partie exprimées à travers ce *think tank* est très favorable à ce que l'État tire profit des vertus de la régulation marchande de l'université, à l'importation du modèle de l'université américaine ou européenne.

Les structures comme les bureaux de liaison avec les entreprises, les cellules d'assurance qualité, les observatoires d'insertion professionnelle, ont été mises en place dans quelques universités, à l'initiative des dirigeants, mais leur fonctionnement est marqué par une discontinuité due à l'absence de statut et de moyens (Djefflat, 2021, p. 10). Les responsables de ces structures sont des enseignants volontaires qui ne peuvent, en raison de leur charge d'enseignement et de recherche, s'impliquer intensément et continuellement pour réussir de telles initiatives (ESAGOV, 2020, pp. 39-44)

Pour créer un environnement compétitif aux universités, le ministère avait établi pour la première fois en 2021 un classement national des 109 établissements de l'enseignement supérieur. Cinq critères pondérés par des poids relatifs sont retenus : l'enseignement, la recherche, le développement technologique et l'innovation, la gouvernance et l'ouverture à l'international. Les cinq premières universités bénéficieront de l'accompagnement nécessaire pour hisser l'une d'elles parmi les 500 meilleures universités au monde (APS, 2022).

Comme nous l'avons noté précédemment, la professionnalisation demeure un concept polysémique qui fait appel à plusieurs acceptations. Le ministère, suivant nos entretiens, examine la

³ Nouvelle Algérie Bâtie sur de Nouvelles Idées.

professionnalisation selon l'approche adéquationniste. Professionnaliser la formation à l'université revient à l'adapter à l'évolution des métiers, soit préparer les étudiants pour les métiers de l'avenir, soit réguler l'offre en quantité pour les métiers qui courent le risque de disparaître. Le métier d'interprète, à titre d'exemple, risque de disparaître à terme face aux oreillettes de traduction automatique qui prennent en charge jusqu'à trente langues. Et les métiers du futur qui intègrent les TIC, la robotique, l'intelligence artificielle, les métiers liés à la transition écologique ou à la technologie financière nécessitent que des offres de formations adaptées soient conçues, en urgence même. Cette adéquation entre l'offre et la demande d'emploi était régulée par le passé de manière quasiment mécaniste à travers la loi sur la planification des flux de 1984. Lorsque le marché de travail était organisé autour des seules entreprises nationales, l'insertion professionnelle était un phénomène planifié par l'État, le système d'enseignement supérieur devait répondre exactement (en quantité et en qualité) aux besoins de l'économie (Khaoua, 2008).

Actuellement, les entreprises jugent les formations universitaires trop académiques mais ne possèdent pas les compétences requises pour proposer les alternatives à ces formations. Elles manifestent une insatisfaction exagérée du produit de l'université, mais consultées par les autorités du ministère sur l'architecture des formations la plus adéquate, elles n'ont pas été capables de proposer les programmes qui répondent précisément à leurs attentes. Actuellement, les diplômes de licence ou de master professionnels représentent 30 % des offres de formations, mis en place par les universitaires, seuls habilités à définir un programme de formation, académique ou professionnel.

3.2.2. La professionnalisation des diplômes

Depuis la transition vers le LMD, des licences et des masters professionnels sont conçus à l'initiative des universitaires après examen du contexte économique local et des besoins du marché de travail. Paradoxalement, l'étude du marché de l'emploi avait amené à revoir l'architecture même du LMD. L'université compte renouer avec les formations d'ingénieur (qui sont académiques) et qui ont été substituées par les masters. Les autorités avaient réalisé le besoin urgent de doter le pays d'un nombre correct d'ingénieurs dont les qualifications sont extrêmement indispensables pour soutenir le développement du pays. Dix-huit universités pilotes ont été choisies pour prendre en charge cette formation, dont trois universités dès la rentrée universitaire 2022/2023. La reprise de la formation des ingénieurs sera progressivement généralisée ensuite à travers toutes les universités du pays (L'Expression, 2022).

Les idées d'offres de formation, académiques ou professionnelles, émanent des universitaires eux-mêmes, suivant les avancées scientifiques qui font ériger un objet d'études ou une thématique en une spécialisation dont la maîtrise requiert l'apprentissage d'un important corpus de connaissances. Quant aux demandes de formation professionnelle formulées par les employeurs, elles expriment un réel besoin que seule l'université est apte à couvrir. Ce fut le cas pour l'université des sciences et technologie Houari Boumedienne qui a mis en place certaines formations suite à la demande explicite de certains employeurs : les mathématiques financières à la demande des banques et des assurances, la criminalistique à la demande de la gendarmerie scientifique, les énergies renouvelables à la demande de l'entreprise SONELGAZ, réservoir-engineering à la demande de l'agence ALNAFT⁴. D'autres formations répondant aux demandes de plusieurs secteurs ont également été conçues, mathématique et informatique pour la décision,

⁴ Agence nationale pour la valorisation des ressources en hydrocarbure.

sécurité des systèmes informatiques (USTHB, 2015, pp. 17-18). Les employeurs ayant demandé de telles formations, ne visent pas l'externalisation des coûts de formation ou le recrutement de diplômés immédiatement employables. Le recours à l'ingénierie de l'université est motivé par l'inaptitude des entreprises, ou des autres organismes de formation supérieure exerçant en Algérie, à former dans tels domaines.

Les licences ou les masters professionnels sont proposés par les enseignants, qui doivent joindre dans leur demande, un nombre important de conventions signées avec les entreprises. Par le biais de ces conventions, les entreprises s'engagent à accueillir les étudiants pour des stages chaque année tout au long de la formation. La demande est approuvée par le ministère si l'université réunit les conditions en matière d'encadrement et de moyens pour assurer la formation. Aucune garantie d'emploi n'est accordée aux étudiants par les entreprises contractant les conventions. Ce qui à priori, peut soulever la question du placement de diplômés qualifiés pour des emplois bien déterminés. Mais ce n'est pas aussi problématique, à l'examen des spécialisations qu'offrent les universités. Le tableau suivant donne un aperçu de quelques diplômes professionnels proposés par certaines universités dans diverses filières.

Tableau n° 1 : Les diplômes professionnels proposés par les universités.

Diplôme	Spécialité	Filière/Domaine	Université
Licence	Psychologie de la déviance et des crimes	Sciences Humaines	Batna 1
Licence	Conduite opérationnelle des projets	Architecture	Batna 1
Licence	Gestion des villes	Architecture	Jijel
Master	Droit maritime et portuaire	Droit	Jijel
Master	Ouvrage chaudronné et piping	Génie mécanique	Boumerdes
Licence	Développement web et infographie	Mathématique et informatique	Boumerdes
Master	Technologie de l'information	Mathématique et informatique	Boumerdes
Master	Génie de l'eau	Hydraulique	Bouira
Licence	Ingénierie statistiques	Sciences et technologie	USTHB

Source : établi par l'auteure à partir des sites internet des universités.

Ces spécialisations ne sont pas conçues pour correspondre à des postes d'emplois bien définis. Et c'en est le cas pour toutes les autres spécialisations consultées et que nous ne pouvons citer dans notre étude. Chacune d'elles qualifie l'étudiant pour occuper diverses fonctions dans le marché de travail. La professionnalisation répond plus aux besoins de qualifications qu'appelle la conjoncture économique du pays qu'aux besoins spécifiques de chaque employeur.

Le processus de professionnalisation de la formation universitaire actuel ne sert nullement à subordonner l'université à l'entreprise comme ce fut le cas lorsque les ministères techniques supervisaient la formation supérieure de 1965 à 1985.

Peu de similarités sont observables avec la professionnalisation décrite, et contestée même dans la littérature. L'État préserve l'entière autonomie de l'université dans l'élaboration des offres de formation. Il met en œuvre une stratégie cohérente pour former les cadres et les ingénieurs dont le pays a besoin pour booster l'économie. La création d'écoles dédiées aux mathématiques, à l'intelligence artificielle et aux énergies renouvelables, et qui offrent des formations académiques, s'inscrit dans cette perspective. La satisfaction des besoins personnalisés des entreprises n'est qu'un objectif secondaire parmi tant d'autres que s'est fixé le système d'enseignement supérieur. Leurs attentes ne sont pas encore hissées au centre des préoccupations de l'État. Les entreprises ne sont pas encore en mesure de dicter la politique éducative ou d'influencer le fonctionnement de l'université.

Conclusion :

Cette étude avait pour objet l'examen du concept de professionnalisation en Algérie dans ce qu'il a de commun avec le processus à l'œuvre dans le monde, plus précisément dans les universités américaines, anglo-saxonnes ou européennes.

La professionnalisation sert à normaliser les comportements des étudiants et les éduquer à intérioriser les valeurs de l'entreprise. Elle est la conséquence du retrait graduel de l'État du financement de l'université. Comme mode de régulation de l'université, elle renvoie à des pratiques telles que l'implication des entreprises dans la gouvernance de l'université et la soumission de l'université à des procédures d'évaluation et de certification. Comme une orientation dans la conception des formations, elle vise quatre finalités : adapter les formations aux besoins du marché de travail ; acclimater les étudiants au monde socio-économique ; les accompagner à réaliser leur projet professionnel ; et former sur les compétences de sorte à entretenir l'employabilité.

Cette professionnalisation est quelque peu perçue comme le moyen d'inféoder l'université à l'entreprise, de livrer les diplômés à la précarité en raison d'une part des changements permanents dans le marché de travail, et de la primauté accordée aux compétences sur les qualifications. On a véhiculé l'idée selon laquelle, professionnaliser la formation pourrait être une réponse au chômage des diplômés alors que c'est dans les politiques économiques adoptées par les États qu'il y a lieu de trouver la réponse au chômage. Deux risques majeurs sont induits par la professionnalisation excessive, l'organisation des savoirs enseignés uniquement en fonction du poste d'emploi futur qu'occupera l'étudiant, et la disparition à terme des savoirs non marchands, jugés non payants par le marché du travail.

En Algérie, l'État est le seul financier de tout le système éducatif, la logique marchande dans la régulation de l'université est inexistante. L'université maintient sa pleine autonomie dans la conception des offres de formation. Les attentes des employeurs sont inscrites comme une finalité parmi tant d'autres dans la stratégie déployée par le ministère pour moderniser l'université et accompagner le développement du pays. Peu de similarités sont observables avec la professionnalisation décrite, et contestée même dans la littérature. Les entreprises ne sont pas encore en mesure de dicter la politique éducative ou d'influencer le fonctionnement de l'université. Elles manifestent une insatisfaction exagérée du produit de l'université, mais consultées par les

autorités du ministère sur l'architecture des formations la plus adéquate, elles n'ont pas été capables de proposer quelles formations répondent précisément à leurs attentes. À l'initiative des universitaires, des licences et des masters professionnels sont mis en place après examen du contexte économique local et des besoins du marché de travail. Ils représentent 30 % des offres de formation. Et les spécialisations ne sont pas conçues pour correspondre à des postes d'emplois bien définis. Chaque diplôme professionnel qualifie l'étudiant pour occuper diverses fonctions dans le marché de travail. La professionnalisation en Algérie répond davantage aux besoins de qualifications qu'appelle la conjoncture économique du pays qu'aux besoins spécifiques de chaque employeur.

Bibliographie :

Aktouf, O. (2002). *La stratégie de l'autruche Post-mondialisation, management et rationalité économique*. Montréal: Écosociété.

APS. (2022, Mai 21). *L'USTHB d'Alger, première au classement national*. Consulté le Septembre 29, 2022, sur www.aps.dz: <https://www.aps.dz/sante-science-technologie/140025-1-usthb-d-alger-premiere-au-classement-national>

Boisclair, M. (2015). Les intermédiaires de service dans les universités québécoises, des professionnels au service du partenariat université-entreprise : un regard sur la gouvernance, le leadership et le pouvoir. *Economie et société*(11), pp. 39-85.

Daouda, M. (2009). La déclaration de Bologne et ses incidences probables sur la formation à l'étranger des étudiants africains, dans Charlier, J-E., Croché, S., Ndoye, A. K., *Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*, pp. 251-263. Louvain-la-Neuve: Academia.

Djeflat, A. (2021). *Le processus de Bologne et le LMD en Algérie : convergence, contradictions et paradoxes*. CRASC.

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*(7), pp. 23-36.

El-Kenz, A. (1992). *Une mémoire technologique pour demain*. Alger: El-Hikma.

ESAGOV. (2020). *Enseignement supérieur algérien à l'heure de la gouvernance, rapport final*.

JORADP. (2003). Décret exécutif n° 03-279 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université.

Kavka, J. (2017). Comment la professionnalisation à l'université s'articule aux initiatives européennes et internationales. *Formation emploi*, 2(138), pp. 19-38.

Khaoua N. (2008). L'entreprise, l'Université et le Marché du Travail en Algérie : tentative d'analyse, *El Bahith Review*, 6(1), 9-18.

Khelfaoui, H. (2003). *Le champ universitaire algérien, entre pouvoirs politiques et champ économique*. Le Seuil, actes de la recherche en sciences sociales.

Khelfaoui, H. (2008). L'enseignement professionnel en Algérie : contraintes institutionnelles et réponses sociales. *Sociologie et sociétés*, 40(1), pp. 143–170.

- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La découverte.
- Leclercq, E. (2012). Enseigner le projet professionnel personnalisé : une nouvelle approche pédagogique pour les enseignants chercheurs ? *Carrefours de l'éducation*(34), pp. 161-175.
- Lemosse, M. (1989). Le «professionnalisme» des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche & Formation. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*(6), pp. 55-66. Cité dans Houcini, B., Kerrouzi, R. (2020). Comment maîtriser la méthodologie par le biais de professionnalisation de la formation universitaire ? *Djousour El-maaréfa*, 6(1), p. 702.
- L'Expression. (2022, Juillet 2). *Reprise de la formation des ingénieurs et des architectes*. Consulté le Septembre 12, 2022, sur [www.lexpressiondz.com](https://www.lexpressiondz.com/chroniques/de-quoi-jme-mele/reprise-de-la-formation-des-ingenieurs-et-des-architectes-323506): <https://www.lexpressiondz.com/chroniques/de-quoi-jme-mele/reprise-de-la-formation-des-ingenieurs-et-des-architectes-323506>
- Linhart, D. (2007). Une course sans ligne d'arrivée. *Nouveaux Regards*(37/38).
- Marcyan, Y. (2007). La construction des diplômes professionnalisés à l'Université. *Recherche et formation*(54).
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Editions d'organisations.
- Monaco, A. (1993). *L'alternance école-entreprise*. Paris: PUF.
- NABNI. (2013). *Cinquantenaire de l'indépendance : enseignement et vision pour l'Algérie 2020*. Consulté le Septembre 15, 2021, sur <http://www.nabni.org/wp-content/uploads/2013/01/rapport-nabni-20201.pdf>
- OCDE. (2009). *Regards sur l'éducation 2009*.
- OCDE. (2021). *Regards sur l'éducation 2021*.
- Pinto, V. (2008). Démocratisation et professionnalisation de l'enseignement supérieur. *Mouvement*, 3(55-56), pp. 13-23.
- Pinto, V. (2014). La "réussite pour tous" passe-t-elle par la " professionnalisation" de l'enseignement supérieur ? *Savoir/Agir*, 3(29), pp. 67-73.
- Rose, J. (2008). La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes. *Les chemins de la formation vers l'emploi : 1ère biennale formation-emploi-travail, Relief* (25), pp. 43-58. Cité dans Henry, M., Bournel Bosson, M. (2014). La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique ?", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2).
- USTHB. (2015). *Projet de plan de développement 2015-2019*.