

Université Mouloud Mammeri
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département de Sciences Sociales
Spécialité: Sociologie/Sociologie du Développement Social

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de
Master

Thème

**Formation professionnelle et construction des
compétences en Algérie. Appréciation à travers la
mise en œuvre de l'approche par compétences
au niveau de l'INSFP « Hadni Saïd »
Oued Aïssi (Tizi Ouzou).**

Préparé par :

M^{elle} BEZHOUH Madina

Encadreur :

Mr. BEN YAOU Madjid

President du jury:

Examineur:

Année universitaire : 2013/2014

Thème

Formation professionnelle et construction des compétences en Algérie. Appréciation à travers la mise en œuvre de l'approche par compétences au niveau de l'INSFP « Hadni Saïd » (Oued Aïssi Tizi Ouzou).

Remerciements


✓ Je formule l'expression de ma profonde reconnaissance à mon promoteur M^r Ben Yaou pour le suivi, l'orientation et l'intérêt qu'il m'a accordés durant la réalisation de mon mémoire de fin d'études de Master.

✓ Je tiens aussi à remercier la Faculté des Sciences Sociales et Humaines et, à travers elle, l'université Mouloud Maâmméri de Tizi Ouzou

✓ J'exprime mes vifs remerciements aux membres du jury qui ont accepté d'examiner mon travail

✓ Enfin mes remerciements vont aussi à tous ceux qui m'ont aidé, de près ou de loin.

Dédicaces

 *A la jeunesse algérienne victime de l'exclusion
éducative et socioprofessionnelle*

 *Aux petits Mohand-Arab, Dylan, Wassim et
Mourad*

Sommaire

Introduction générale

Première partie- Cadre méthodologique et présentation générale des réformes ayant touché le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels depuis une décennie

Introduction de la première partie

Chapitre I- Fondements théoriques et méthodologiques et notions de base

Introduction

Section 1- La notion de « compétence »

Section 2- L'approche par compétences

Section 3- les approches « régulationniste », sociétale, « conventionnaliste » et la sociologie des curricula.

Conclusion du chapitre I

Chapitre II- Les réformes ayant touché le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels en Algérie

Introduction

Section 1- Le développement du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels

Section 2-Contexte d'ensemble et impact des déterminations sociétales sur les réformes du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels en Algérie

Section 3- Les principales réformes du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels en Algérie depuis le début de la décennie 2000

Conclusion du chapitre II

Conclusion de la première partie

Deuxième partie- L'implantation de l'approche par compétence dans un établissement de formation professionnelle de la wilaya de Tizi Ouzou

Introduction de la deuxième partie

Chapitre I- Présentation du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels dans la wilaya de Tizi Ouzou

Introduction

Section 1- L'évolution du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels

Section 2- L'impact des réformes de la formation et de l'enseignement professionnels au niveau de la wilaya de Tizi Ouzou

Conclusion du chapitre I

Chapitre II- Etude du cas d'un établissement public de formation dans la wilaya de Tizi Ouzou : l'INSFP « Hadni Saïd » de Oued Aissi

Introduction

Section 1/Présentation des enquêtes

Section 2/Les résultats de nos enquêtes

Conclusion du chapitre II

Conclusion de la deuxième partie

Conclusion générale

Annexes

Bibliographie

Table des matières

Introduction

générale

Introduction générale

Notre présente recherche s'inscrit dans le cadre de la réalisation du mémoire de fin de cycle des études de Master.

La thématique choisie « *Formation professionnelle et construction des compétences en Algérie à travers la mise en œuvre de l'approche par compétences* » concorde pleinement avec la formation dont nous avons bénéficié tout au long des cinq années que comprend notre formation et tout particulièrement les deux années de master en Sociologie du Développement Social.

Elle permet de mettre en pratique les connaissances acquises dans les différentes matières du cursus de formation, à travers une utilisation aussi judicieuse que possible des outils théoriques et méthodologiques, en vue de réaliser un travail significatif de niveau universitaire qui peut constituer une première étape pour la préparation d'une recherche doctorale future.

C'est dans cette optique que nous avons choisi un objet d'analyse relativement complexe qui demande des efforts conséquents pour pouvoir être traité dans ses différentes dimensions, de politique publique, de changement organisationnel, de jeux d'acteurs, d'identités professionnelles, de relations, de vécus et d'actes pédagogiques et de processus de socialisation secondaire des jeunes à travers la formation et le développement de leurs employabilité et leur insertion professionnelle...

Cette thématique aborde en effet de plain pied le sort réservé à la jeunesse, enjeu central de société dans notre pays, et c'est là le cœur de la motivation qui m'a poussée à tenter de comprendre l'action que développent les pouvoirs publics en direction de cette catégorie sociale, à travers l'étude d'une des modalités de cette action que constitue la formation professionnelle.

Mais aborder la formation professionnelle sous l'angle de la réforme en cours, en l'occurrence la mise en œuvre de l'approche par compétences, **c'est aussi aborder la dimension économique -la production- qui constitue un véritable talon d'Achille** de la société algérienne : l'appel à l'expertise internationale auquel ont eu recours les différents secteurs du système éducatif depuis une dizaine d'années, s'explique en effet par une recherche d'optimisation de l'apport que la formation des ressources humaines pour donner une impulsion décisive aux performances du secteur économique tant du point de vue de la rentabilité que de celui de la création d'emplois décents et durables.

Un état des lieux même très schématique des savoirs sur la question qui nous préoccupe nous invite à relever le paradoxe d'une pléthore de publications à l'étranger face à un quasi désert en ce qui concerne l'Algérie.

En effet, si l'objet de notre recherche correspond à une abondante littérature étrangère, en termes de publications scientifiques, et à des programmes de recherche au niveau de nombreux organismes de recherche ¹, il faut noter que peu de publications et d'enquêtes ont été réalisées en Algérie sur ce sujet²; dans les pays occidentaux, les études dans le domaine de l'approche par compétences en particulier sont menées depuis plus d'une décennie ; dans celui de la relation formation-emploi, de multiples recherches remontent jusqu'au début de la décennie 1980 ; ces travaux mobilisent des milliers d'enseignants ou/et chercheurs, mais aussi de nombreux organismes et revues scientifiques.

Pour relever le défi de réaliser ce travail de fin du cycle de master sur cette thématique, j'ai misé, en plus de ma volonté ferme, sur l'importante documentation que j'ai rassemblée sur les questions liées à cette thématique, de même que sur le soutien que je sais assuré et intégral de mon encadreur, dont le domaine de spécialisation recouvre l'objet de ma recherche.

Dans les développements ci-après, nous nous proposons d'expliciter quelques aspects importants de notre recherche :

- l'importance et l'actualité du sujet de notre recherche,
- son objet et ses principaux linéaments,
- la problématique et les grandes hypothèses du travail,
- la méthode et la démarche que nous avons adoptées,

¹ Citons quelques uns, pour la France :

- le Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications (CEREQ) ;
- le Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST) ;
- la revue Formation Emploi, la revue Recherches En Education, etc.

Nous n'omettrons pas de citer aussi le travail que mène actuellement une équipe constituée de nombreux chercheurs de plusieurs pays (Algérie, France, Maroc, Tunisie) sur l'expertise internationale dans les systèmes éducatifs des trois pays d'Afrique du Nord. Une série de communications est déjà réalisée, dont une sur l'Algérie (dont auteur est M Ben Yaou).

² Parmi les quelques auteurs et organismes algériens qui ont travaillé sur –ou en relation significative avec- ce domaine, citons :

- M. Ben Yaou, enseignant chercheur, UMMTO ;
- B. Boukhrouf, enseignant chercheur, UMMTO ;
- M. Bouallègue, enseignant chercheur, UMMTO ;
- T.Kaci, cadre l'Institut national de la Formation et de l'Enseignement Professionnels (Alger)
- H. Khelfaoui, chercheur, CREAD, Alger ;
- L'équipe de chercheur du CRASC, Oran ;
- Le CERPEQ et l'INFP, Alger, qui ont réalisé des enquêtes d'insertion des diplômés de la formation professionnelle (travail d'enquête qui a pris fin au début de la décennie 2000), et de multiples travaux en relation avec la mise en œuvre de l'APC ;
- Le CNES, Alger, qui a élaboré plusieurs rapports en relation avec ce domaine.

a- Importance et actualité du sujet

a1- Importance du sujet

Le monde connaît des changements globaux dans les différents domaines : sociaux, économiques, technologiques et industriels. Le début de 3^{ème} millénaire est caractérisé par l'émergence de l'économie du savoir et les nouvelles technologies de l'information et de la communication, ainsi que les transformations radicales dans la reconfiguration des métiers. Ces changements sont marqués par l'expansion industrielle corollaire, qui a contribué à l'exacerbation de la concurrence, et à la transformation de ses formes ; dans ces conditions, la compétitivité des pays émergents en ce qui concerne le développement doit répondre aux exigences combinées de flexibilité, rentabilité, employabilité accrue impliquant de nouvelles compétences.

Pour répondre aux besoins importants de connaissances et habiletés professionnelles exigées par le marché, ces pays ont fait appel à de multiples approches en mettant l'accent sur le savoir, les qualifications, l'éducation et la formation pour faire face aux défis de la mondialisation et garantir l'accès à l'emploi.

La notion de compétences a pris de multiples significations ; selon les travaux de plusieurs auteurs qui intègrent cette notion dans les différentes théories, "la compétence est le résultat d'une action qui se met en œuvre sous la forme d'une prise d'initiative, une prise de responsabilité d'un individu dans une situation de travail"³. L'approche par les compétences est destinée à renforcer la spécialisation des savoirs chez l'apprenant en définissant le champ des compétences qu'il doit acquérir, notamment celles où l'effort de formation est important. L'approche par les compétences cherche à faire acquérir aux bénéficiaires les habiletés nécessaires au développement des exigences stratégiques des métiers.

La notion de construction des compétences, quant à elle, est un acte collectif ; elle renvoie à un processus complexe dans lequel interviennent plusieurs acteurs, relevant du champ de la formation proprement dite et du champ de l'entreprise, qui collaborent dans la construction des curricula et des méthodes d'apprentissage. Cette notion permet de mettre en lumière les multiples paramètres qui président la mise en place des systèmes de formation au triple niveau politique, organisationnel et opérationnel.

Les pays qui ont pu investir depuis longtemps dans l'éducation et la formation ont réussi à s'adapter et à tirer profit de l'évolution de l'ordre mondial ; cependant, dans les pays en

³ Zarifian Philippe, « *Le modèle de la compétence* », éditions de Liaisons, Paris, 2001, page 23.

développement, l'instruction et la formation ne concernent souvent qu'une minorité d'apprenants ; on assiste dans ces pays à l'introduction de modèles de formation issus des pays occidentaux, dont l'approche par les compétences, à travers différents types d'expertise internationale.

a2- Actualité du sujet

L'étude des modalités concrètes d'implantation de l'approche par compétences (APC) dans la formation professionnelle en Algérie dans le cadre de la coopération algéro-canadienne, constitue une question d'actualité. Face à l'ouverture de l'Algérie sur l'économie de marché, va s'imposer l'idée de pousser les acteurs à s'engager dans une réforme touchant à l'organisation et la conduite du processus de formation : l'introduction de l'approche par les compétences dans la formation professionnelle est ainsi devenue une nécessité⁴ ; elle a vu le jour en 2004, dans le cadre de la réforme d'ensemble du système de formation professionnelle. Pour mettre en place cette approche, l'Algérie a eu recours à l'expertise canadienne. «L'économie Algérienne vise à se diversifier, ce qui entraîne des ajustements importants au niveau de la formation de sa main d'œuvre. Pour répondre à ces défis, elle a sollicité l'expertise canadienne pour un appui stratégique pour une réingénierie de la formation professionnelle en Algérie»⁵.

Il est indispensable actuellement d'apprécier les efforts que les acteurs de la formation professionnelle ont déployés pour l'acclimatation et le développement de cette approche et de voir les attitudes qu'adoptent les formateurs, l'administration des établissements de formation, voire des apprenants vis-à-vis de cette approche. Ces aspects et paramètres ne ressortent pas le plus souvent au niveau des rapports officiels, ce qui empêche de lever le voile sur la manière concrète dont s'effectue la mise en œuvre des réformes et sur la qualité⁶ des résultats déjà constatés dans leurs dimensions quantitatives.

b- Objet et principaux linéaments de la recherche

Notre travail a pour objet de présenter la démarche de l'approche par compétences et d'examiner les raisons et les modalités de son expérimentation et de son début d'implantation au niveau du secteur de la formation professionnelle en Algérie.

Dans ce cadre, et dans une première phase de notre réflexion, nous nous interrogerons sur le contenu de l'APC, les caractéristiques du contexte dans lequel est intervenue l'expertise

⁴ Une réforme portant le même nom a été introduite dans le secteur de l'éducation ; pour l'enseignement supérieur, c'est à travers le LMD que fut opérée la réforme de l'organisation pédagogique.

⁵ Déclaration de l'ambassadrice du Canada au journal Liberté ; article de Djazia Safta, « la formation professionnelle algérienne profite de l'expérience canadienne », Alger, 02 juin 2012.

⁶ Il est de notoriété publique que l'évaluation est le talon d'Achille des politiques publiques en Algérie et que l'administration se complait souvent dans les statistiques décoratives.

canadienne, la consistance de chacune des étapes et séquences de la mise en œuvre de cette réforme en Algérie, et sur les résultats que les autorités ont proclamés à la fin du contrat avec l'expertise canadienne. A ce stade, une première évaluation de la réforme peut être tentée en nous questionnant sur la **portée générale** de cette réforme, vue comme une « **technologie sociale** »⁷. « En tant que telle cette démarche est un construit social, qui porte donc (malgré des adaptations) des gènes de la société qui lui a donné naissance »⁸. et les résultats qui en sont potentiellement attendus ne sont pas nécessairement transposables dans une société comme l'Algérie où paramètres structurels d'ensemble spécifiques président au fonctionnement des institutions économiques et sociopolitiques.

Dans une seconde phase, nous nous attacherons à présenter l'APC dans son application sur le terrain, sur la base d'enquêtes directement menées auprès des stagiaires, des formateurs et des responsables d'un établissement où cette réforme a connu une application. Il s'agit là de faire une sorte de **test de vérité** et, à partir des résultats du terrain, l'évaluation sera complétée quant à la capacité de l'APC de donner lieu à un processus porteur de construction des compétences, garant de la qualité de la formation.

c- Problématique et hypothèses

c1- Problématique

L'économie est aujourd'hui en mutation profonde, elle connaît des transformations décisives, notamment l'internationalisation sous toutes ses formes qui a engendré d'avantage d'influence et de domination des pays développés et de concurrence internationale ; c'est dans ce contexte que les pays en développement s'efforcent de se donner une place « viable » dans la division internationale du travail. En effet, ils mettent en place des projets de développement et adoptent des stratégies à même de mobiliser leurs ressources, notamment les ressources humaines, et de transformer les règles qui régissent le marché du travail. Dans cette optique, la formation -notamment la formation professionnelle- est parmi les enjeux cruciaux sur lesquels portent les réformes.

« La formation professionnelle est une pratique sociale qui intègre à la fois des pratiques éducatives (de type enseignement scolaire) et des pratiques productives (de type production des biens et de services marchands) en opérant un rapprochement de la formation avec la production grâce à la professionnalisation. La formation a donc une visée productive (ou professionnalisante) que n'a pas nécessairement l'éducation »⁹ ; cette réforme vise à

⁷ Ben Yaou M., « Le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes. Présentation liminaire. », Communication au séminaire EXIFORMAM, Rabat, décembre 2013, p 09.

⁸ Idem, note de bas de page

⁹ Bruno Alain (sous la direction), dictionnaire d'économie et des sciences sociales, éd. Ellipses, Paris, 2005, p.22

introduire une nouvelle ingénierie de la formation professionnelle qui est directement ancrée dans les nécessités de l'activité productive afin de l'adapter aux évolutions du marché du travail et à celle de sa demande en qualifications ; « une approche par les compétences utilise les compétences nécessaires dans un domaine ou une pratique comme point de départ dans la conception et le développement d'un curriculum, référentiel ou une activité pédagogique »¹⁰.

Les pays émergents, dans leurs plans de réformes, prennent appui sur les modèles internationaux en formation professionnelle : ainsi en est-il du Maroc, de la Tunisie et de l'Algérie. Ces réformes ont pour but, tout en préservant la fonction « sociale » du secteur qui en fait un moyen privilégié pour de faire face aux déperditions des jeunes qui ne réussissent pas à l'école fondamentale, de répondre aux besoins des entreprises dans le cadre d'une stratégie de « pilotage par l'aval », c'est-à-dire par la demande économique en main d'œuvre qualifiée; ces réformes tendent à la reconnaissance de la certification et à la reconnaissance et validation des acquis professionnels des travailleurs.

Face à l'ouverture sur une économie du marché, l'Algérie compte poursuivre la modernisation du système de formation et d'enseignement professionnels pour s'adapter aux exigences du marché, en renforçant l'adéquation entre qualifications des métiers et compétences. « L'état [de concrétisation] de cette approche indique une insatisfaction certaine et une volonté d'améliorer très claire »¹¹.

Les études préliminaires ont montré qu'on «... constate de plus en plus un écart entre les besoins des entreprises en matière de savoir-faire des emplois et de formation acquise par les stagiaires dans le secteur de la FEP »¹².

En Algérie, l'implantation de l'APC dans le système de la formation professionnelle a vu le jour en 2004 ; l'Algérie a sollicité l'appui du Canada en vue d'expérimenter l'APC ; à cet effet des conseillers techniques canadiens ont été chargés d'appuyer le ministère de la formation et de l'enseignement professionnels ; l'institut national de l'enseignement professionnels (INFP), le centre d'études et de recherche sur les professions et les qualifications (CERPEQ) et d'autres établissements de formation sont chargés de participer à la mise en œuvre de la nouvelle approche.

- Question 1 : dans quelle mesure la mise en œuvre de l'APC s'avère potentiellement garante d'une évolution qualitative de la qualification de la main d'œuvre ?

¹⁰ EduTech Wiki, article Approche par compétences. http://edutechwiki.unige.ch/fr/Approche_par_comp%C3%A9tence.

¹¹Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, Institut National de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, Cahier du participant, version expérimentale, septembre 2010, p. 5.

¹² Ibidem p 12

- Question 2 : quelle est la configuration actuelle des structures de médiation entre la formation professionnelle et le monde de l'entreprise ?
- Question 3 : comment a été organisée l'intervention de l'expertise internationale pour l'implantation de l'APC ?
- Question 4 : comment se présente actuellement la concrétisation de l'APC dans le secteur de la formation professionnelle ?
- Question 5 : quelle est la perception des formateurs, des bénéficiaires apprenants et des organes de médiation entre la formation l'entreprise ?

Cette mise en œuvre de l'APC a permis, dans la première phase d'expérimentation (2004 à 2007), de doter le secteur de la FEP de programmes et guides, développés selon l'APC dans quatre (4) branches, où la demande de main d'œuvre qualifiée est importante : froid et climatisation, art et industries graphiques, mécanique automobile, et gestion des ressources en eau »¹³. La deuxième phase (2008-2012), l'implantation proprement dite, permet la mise en place effective de cette approche et toutes ses composantes au niveau de quelques établissements, a fait l'objet d'une évaluation selon une méthodologie rigoureuse avant que la proclamation des premiers résultats ne soit faite de concert par la partie algérienne et la partie canadienne, ouvrant ainsi la voie à la généralisation à l'ensemble des établissements et spécialités du secteur de la formation professionnelle. Ainsi, le projet APC vise aussi un transfert de capacités d'ingénierie en matière d'implantation des programmes selon l'APC dans le champ de la pédagogie et pour la généralisation de cette approche.

- Question 6 : Les conditions dans lesquelles évoluent les établissements de formation et le monde du travail présagent-elles de bonnes possibilités d'amélioration de la qualité des relations formation professionnelle-entreprise ?
- Question 7 : Compte tenu des perceptions qu'ont les formateurs et les apprenants, existe t-il concrètement une adéquation entre les qualifications d'un métier et le développement des compétences prévus par cette approche ?
- Question 8 : Quelles sont les modalités et quelle est la qualité de l'articulation entre la formation professionnelle et l'évolution des qualifications dans le monde de l'entreprise ?

c2- Hypothèses

- L'introduction de l'APC dans le secteur de la FP constitue, pour l'Etat algérien une modalité adéquate de réponse aux nouvelles exigences du passage à l'économie de marché. Le choix du partenaire canadien s'explique par de multiples considérations : la qualité de

¹³ Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, Institut National de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, Cahier du participant, version expérimentale, septembre 2010, p 4

l'expertise, les considérations sociopolitiques (recherche d'indépendance au niveau international), etc.

- Les organes de médiation entre la FP et le monde du travail ont connu des innovations importantes durant la décennie 2000 ; ces organes demeurent cependant caractérisés par leur lourdeur.

- L'implantation de l'APC dans le secteur de la FP est caractérisée par sa lenteur, voire son caractère décoratif ; cela renvoie d'une part à la faiblesse des capacités nationales d'ingénierie pédagogique et d'autre part aux caractéristiques du monde de l'entreprise dont le fonctionnement continue d'être fortement tributaire des logiques rentières et bureaucratique.

- Le choix d'un nombre restreint de filières d'implantation de l'APC exprime en même une attitude de prudence et les difficultés objectives liées aux résistances des structures et des hommes. Les conditions requises pour la réforme au niveau opérationnel semblent loin d'être réunies.

- Le niveau de maîtrise de la démarche APC, tant par les formateurs que par les gestionnaires, est très aléatoire ; cela renvoie au poids de l'habitude et des comportements routiniers à la faiblesse du système de motivation, et à la prééminence des logiques administratives et centralisatrices, aux dépens du management pédagogique et des ressources humaines qui présupposent une plus grande capacité de décision au niveau des établissements et des directions de wilaya.

- La perception de l'APC par les acteurs principaux est loin d'être reluisante, ce qui traduit une insuffisance du processus d'appropriation par les formateurs et les gestionnaires.

- Les relations avec le milieu économique sont épisodiques et se manifestent au gré des instructions ministérielles ; le conseil de partenariat de wilaya n'a d'existence que décorative et sans efficace en matière de régulation localisée de la relation formation emploi.

- En termes d'insertion professionnelle de diplômés, les performances de l'APC et de l'approche par objectifs sont semblables. C'est beaucoup plus le volume de la demande (provenant des entreprises ou correspondant à l'auto emploi, qui est déterminant dans ce domaine.

- Au total, si l'implantation de l'APC dans la FP apporte quelques améliorations dans les processus d'apprentissage, l'organisation administrative des établissements de formation et la faible implication de l'entreprise dans un partenariat étroit avec les établissements de formation font que les résultats qualitatifs attendus de l'APC demeurent encore un objectif à atteindre. Les constantes sociétales propres à l'Algérie continuent de peser de tout leur poids, se traduisant en définitive par la prédominance de la non-qualité.

d- Méthode et démarche de travail

d1- Outils théoriques

Notre réflexion utilisera des outils d'approche théoriques qui permettent d'appréhender en même temps les réalités socio-économiques, institutionnelles, organisationnelles et pédagogiques : théorie de la régulation, approche sociétale, théories des organisations (modèle politique) et sociologie des curricula.

c2- Sources d'information

Notre travail s'appuiera sur deux catégories d'information :

- la documentation générale et celle que nous réunirons au niveau des services du ministère, des établissements de formation et de la direction de wilaya de la formation professionnelle, nous permettra de présenter la politique générale de réformes dans le secteur de la FP, les conditions macroéconomiques et sociales dans lesquelles ces réformes sont menées et de voir de plus près le processus d'implantation de l'APC ;

- les données quantitatives et qualitatives issues de nos propres enquêtes auprès de l'administration de Wilaya (DFEP de Tizi Ouzou), des établissements, des apprenants et des formateurs. Ces enquêtes seront menées sur la base de questionnaires et d'entretiens qualitatifs; elles privilégieront les filières et les promotions d'apprenants sujettes à la réforme APC. Dans la wilaya de Tizi Ouzou, la filière « froid et climatisation », en œuvre au niveau de l'INSFP de Oued Aïssi, sera l'objet principal de cette investigation.

d3- Plan général du mémoire

Notre travail sera organisé en deux parties :

- La première partie sera consacrée au cadre conceptuel et méthodologique (chapitre I) et à la présentation des réformes ayant touché le secteur de la FP depuis une décennie ainsi que des aspects généraux de la réforme APC (chapitre II).

- La deuxième partie sera consacrée d'une part à la présentation du secteur et des structures de direction et de régulation de la formation professionnelle au niveau wilayal (Chapitre I), et d'autre part, à celle de notre enquête et à l'analyse de ses résultats au niveau de trois champs: administration et gestion, pédagogie et insertion professionnelle (chapitre II).

Première partie

***Cadre méthodologique et
présentation générale des
réformes ayant touché le
secteur de la formation et de
l'enseignement professionnels
depuis une décennie***

Première partie- Cadre méthodologique et présentation générale des réformes ayant touché le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels depuis une décennie

Introduction

L'économie mondiale connaît depuis quelques décennies, des transformations majeures ayant touché plusieurs domaines qui vont ainsi connaître des adaptations et des mutations. Les changements technologiques de ces dernières décennies sont révélateurs du rôle de l'intelligence de l'homme et des savoirs techniques et professionnels dans la croissance économique et de façon plus précise dans la puissance des nations et leur place dans le monde.

Ce capital immatériel, appelé capital humain à partir des années 60, a accéléré la réflexion autour de l'homme, ses compétences et sa production.

Le secteur économique et le marché de l'emploi expriment davantage des besoins en qualifications et la nécessité des compétences qui a toujours été la préoccupation du secteur de la formation professionnelle ; pour cela des réformes ont été engagées en vue d'accommoder les résultats du système éducatif, en particulier ceux de l'enseignement professionnel et de l'enseignement supérieur, par la focalisation sur les compétences en vue de répondre aux attentes de la sphère économique.

La construction des compétences devient ainsi le moyen commode pour faire face à un environnement économique instable et évolutif et qui redynamise le marché du travail par la mobilisation d'un capital de savoirs, de ressources nécessaires pour assumer des situations plus complexes et à des exigences professionnelles en évolution continue.

L'approche par compétences (APC) a été mise en place dans le système éducatif dans le but de rénover les programmes et la conception des curricula fondés sur les activités et programmes d'enseignement/apprentissage dans le parcours éducatif.

L'APC est adoptée dans la formation professionnelle et dans l'éducation nationale par la mise en place de partenariats entre l'école, le centre de formation et l'entreprise dans le but d'opérer des changements pédagogiques et organisationnels de fond afin d'améliorer les performances du système éducatif.

L'Algérie est parmi les pays qui s'investissent dans le domaine, en vue de redynamiser le système productif de plus en plus articulé au marché mondial ; pour cela l'Algérie a souvent fait appel à l'expertise internationale ; un processus de réformes multidimensionnel a été mis en œuvre depuis le début de la décennie 2000, visant la transformation des logiques de gouvernance et de fonctionnement du secteur de la FEP, qui remplissait jusque là une fonction surtout sociale (récupération des déperditions scolaires,) pour y mettre en place un pilotage par l'aval en vue d'amener l'offre de formation à répondre aux besoins du secteur économique.

L'implantation de l'APC représente une des réformes importantes parmi celles engagées depuis une décennie dans le domaine de la Formation et de l'Enseignement Professionnels (FEP).

Pour la réalisation de la réforme APC de la formation professionnelle, l'Algérie a eu recours à l'appui du Canada ; la finalité de cette réforme est d'assurer une meilleure adéquation entre la formation offerte par le secteur de la FEP et les besoins en compétences des entreprises.

Dan cette première partie, nous nous proposons :

- Dans le chapitre I, de cerner les fondements théorico-méthodologiques sur lesquels repose la notion de compétence et d'examiner le contenu de l'APC ;
- Dans le chapitre II de procéder à la présentation des réformes ayant touché le secteur de la FEP depuis une décennie.

Chapitre I

Fondements Théoriques et méthodologiques et notions de base

Chapitre I- Fondements Théoriques et méthodologiques et notions de base

Introduction

L'investissement dans l'humain est le meilleur investissement et le plus rentable et est ainsi considéré comme une source inépuisable de richesse. Au fur et à mesure des transformations que subissent la marché du travail et l'économie qui devient de plus en plus exigeante, l'individu devient la source d'innovation et du changement positif dans tout les domaines, pour l'aspect productif en particulier ; l'individu détient en effet un stock évolutif de connaissances, habilités, savoir faire, qualifications,... de compétences aptes à être mobilisées dans les situations nouvelles.

De nombreuses approches tendent à expliquer différemment la notion de compétence. Les modèles de la psychologie des apprentissages présentent des concepts fondamentaux pour cerner la genèse de cette notion de compétence. L'approche par compétences est née dans le cadre de la pédagogie par objectifs et tend à la dépasser sous de vives critiques.

Que signifie alors la compétence ? Quelle est la démarche adoptée dans la mise en place de cette technologie pédagogique ?

Le présent chapitre explicitera la notion de compétence, son évolution, son contenu concret actuel et les séquences opérationnelles de sa mise en œuvre dans le secteur de FP en particulier. Nous y abordons aussi quelques problématiques théoriques qui se situent à l'arrière plan de notre recherche.

Section 1- La notion de compétence

§ 1- Les courants fondateurs de la notion de compétence : la compétence au centre des modèles de référence

Quatre grands courants sont à distinguer : le courant d'enseignement direct, le courant behavioriste, le courant constructiviste et le courant socio-constructiviste.

1/ Le courant d'enseignement direct ou modèle transmissif

« Ce modèle transmissif a une histoire institutionnelle d'abord en vigueur au sein des universités, il apparaît au début du siècle dans les lycées puis se répercutera dans les collèges »¹⁴. Il consiste en un processus de transmission de connaissances ; l'efficacité de la transmission du savoir dépend du contexte et de la manière entreprise par l'enseignant (« faire le cours »)¹⁵, la préparation, les procédés de transmission, l'organisation ; cela se concrétise par la communication, l'enseignant étant émetteur de connaissances que reçoivent les élèves. Les problèmes centraux sont attachés à l'incompréhension d'informations complexes par les élèves, le contenu de ces informations et les capacités à les apprendre ou à les mémoriser intellectuellement.

¹⁴ Gérard Barnier, *théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, Aix Marseille, p 4

¹⁵ Idem, p 4

L'efficacité de ce modèle dépend de l'habitude (familiarisation) des élèves à un mode de fonctionnement scolaire, les habituer à capter et écouter ces discours de l'enseignant qui leur permet de travailler eux mêmes d'une manière appropriée.

2/ Le courant behavioriste

C'est la première grande théorie de l'apprentissage dans le domaine de l'éducation, l'enseignement et la formation. Le behaviorisme dépasse le cadre d'un apprentissage transmissif ; la psychologie devient une science des comportements.

Ce courant a pour but d'incarner des comportements pour compléter l'apprentissage. « L'enseignant s'attache alors à définir les connaissances à acquérir, non pas d'une manière mentaliste, mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage »¹⁶. Ces comportements sont déterminés par les objectifs pédagogiques opérationnels ; cette approche cerne l'objectif recherché chez l'apprenant et dépasse la question de la manière de transmettre les connaissances par l'enseignant.

3 / Le constructivisme

Ce courant se focalise essentiellement sur l'activité de l'élève ; en d'autres termes c'est l'élève qui construit ses connaissances, ses conceptions et activités ; « l'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissances, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité »¹⁷

Au cours de l'acquisition de connaissances, l'élève construit son processus d'acquisition et s'y accomode. « Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances et les constructions mentales qu'il apprend, il organise son mode au fur et à mesure qu'il apprend en s'adaptant »¹⁸.

3-1- Assimilation, accommodation, équilibre

L'assimilation est l'appropriation où l'incorporation de nouvelles connaissances à celles déjà acquises en vue d'atteindre la maîtrise : « l'individu intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème, sans modifier ces données »¹⁹. L'accommodation est cette imposition du contexte de l'activité, qui l'incite à réordonner ses connaissances ainsi qu'à modifier sa manière de faire et de penser les choses. « Le processus d'accommodation est marqué par l'adaptation du sujet à des situations, d'où modification d'actes mentaux »²⁰.

3-1-1- L'équilibre

C'est le processus propice qui unit l'individu et son milieu d'activité : « l'assimilation et accommodation caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation »²¹.

¹⁶ Ibid p 6

¹⁷ Ibid p 7

¹⁸ Ibid p 7

¹⁹ Ibid p 7

²⁰ Ibid p 8

²¹ Ibid p 8

3-1-2 -Développement d'une pédagogie active

Cette approche met l'élève en activité d'utilisation des connaissances, de conceptions, des manières de faire, et d'autres connaissances antérieures ; ainsi l'apprentissage est centré fondamentalement sur le rapport de l'apprenant et l'élève ; « l'approche constructiviste en matière d'apprentissage ouvre sur des pratiques pédagogiques »²²

3-1-3- Favoriser les situations-problème

L'assimilation et l'accommodation ne sont pas suffisantes pour que l'élève puisse répondre à des situations d'apprentissage plus complexes qui incitent l'élève à devenir capable de les résoudre par la recherche d'une solution. « La situation problème favorise le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie Constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels et de faire progresser les élèves »²³

4/ Le courant socio-constructiviste ou sociocognitif

Cette approche dépasse le cercle de l'acquisition de nouvelles notions et leur réorganisation avec les connaissances précédentes, l'apprentissage transmissif et la confrontation de l'élève à une situation-problème ; ce courant se focalise sur le développement de la capacité à apprendre, comprendre, analyser par des mises en activité entre élève-élève, enseignant-élèves : c'est là que le savoir se construit. « L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques, enseignant-élève, et élèves-élèves »²⁴.

41-Quelques concepts et caractéristiques relatifs au courant sociocognitif

411-Apprentissage et développement, la théorie ZDP de Vigotski

Pour Vigotski l'école apparaît comme le lieu le plus favorisé, qui met en œuvre les fonctions physiques supérieures où on procède à l'apprentissage qui constitue l'aspect précoce du développement intellectuel où l'enfant s'adapte au capital culturel.

« Les fonctions physiques supérieures ne se développent pas naturellement pour des raisons qui seraient essentiellement sociologiques, mais culturellement par le biais socioculturel »²⁵

Ce développement est procédé par un processus interpersonnel qui consiste en ce que l'individu est capable d'atteindre et qui peut être inculqué par des adultes, ce qui stabilise et façonne les manières de penser pour chercher des solutions à des problèmes.

i- Le processus d'étayage de Bruner : consolidation

Il explique l'avantage à travers le processus d'étayage par deux dimensions : socio-affective, via la motivation de l'élève par l'enseignant (rendre sa tâche agréable sans le laisser

²² Ibid p 8

²³ Ibid p 8

²⁴ Ibid p 9

²⁵ Ibid p 10

perdre de vue son objectif) ; la dimension sociocognitive qui consiste à rendre la tâche facile et à la portée de l'élève, que l'enseignant met l'élève dans la bonne voie pour comprendre des contextes plus complexes ; donc l'avantage de ce processus est le fruit d'un travail de communication.

ii- Le conflit cognitif

Il met au centre l'aspect interactif ; ce conflit réside dans un débat d'argument qui permet de développer un dialogue sur un point de vue ; cette interaction se fait soit entre les élèves, soit entre l'élève et l'enseignant, par la mise en place des tâches engendrant différents désaccords, c'est-à-dire un conflit sociocognitif.

iii- Les pratiques de métacognition

Elles consistent en l'interaction entre l'enseignant et l'élève, qui conduit ce dernier à justifier son activité par un questionnement et un langage approprié pour expliquer cette activité à travers la récapitulation des meilleures connaissances à exploiter, et la façon dont il faut s'y prendre pour résoudre la tâche, ce qui entraîne une acquisition d'une connaissance sur la manière de s'y prendre et d'agir face à un problème.

42- L'apprentissage coopératif

Il s'agit de cette interaction enseignant-élève, sur le principe que l'enseignant tuteur et les élèves qui échangent les uns avec les autres, ce qui implique que chacun apporte à l'autre dans un travail de groupe, de partage et de négociation sur des tâches, et de solidarité. « L'apprentissage coopératif marque la construction de l'apprentissage par les apprenants eux-mêmes »²⁶.

§ 2- De la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences

« La pédagogie par objectifs a été développée en Amérique du nord au cours du xx siècle, dans le cadre d'un projet scientifique de l'éducation »²⁷.

L'objectif pédagogique consiste en les fins du système éducatif, il est donc la manifestation des comportements adéquats et pertinents chez l'apprenant : « Un objectif est un comportement souhaité qu'on vise à réaliser chez l'apprenant »²⁸

La définition d'un objectif intègre aussi les aspects du comportement humain ; cognitif, socio-affectif, psychomoteur. Ce courant consiste à préparer les élèves à l'aspect comportemental et d'autres capacités à acquérir ; des courants européens francophones des années 80 visent à faire acquérir aux élèves des comportements adéquats. Ainsi, il faut viser « les capacités de

²⁶ Gérard Barnier, *théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, Aix Marseille, p 13

²⁷ Monchatre S., À l'interface des systèmes éducatif et productif : l'approche par compétence, Bernier C. et alii (Dir.), *Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation*, Québec, Presses Universitaires de Laval, 2011, p 2.

²⁸ Bouallègue Mohamed, *De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences*, mémoires en ligne, www.pagestec.org/web2001/article.php P 1.

conception et d'action que devront acquérir les personnes formées pour pouvoir traiter de manière adéquate les situations qu'elles rencontreront dans leur vie sociale, dans leurs études et dans leur profession »²⁹

C'est à partir de là que se sont fixés les objectifs qui définissent les situations d'apprentissages ; donc cette pédagogie fixe deux sortes d'objectifs : « objectifs en terme de comportement et objectifs en terme de situation »³⁰ ; donc les objectifs se définissent en termes de compétences.

Il existe deux types de compétences « les compétences générales, ce sont les compétences transversales qui rendent possible l'accomplissement de nombreuses tâches différentes, qui se nomment dans la littérature pédagogique « les compétences transversales », et ce sont celles qui sont communes à plusieurs matières.

« Les compétences spécifiques, ce sont celles qu'on ne peut caractériser que dans des tâches très spécifiques et bien déterminées ; ce sont celle qu'on réalise dans une seule matière. »³¹

§ 3- Définition et contenu de la notion de compétence

1/ Historique et évolution de la notion de compétence

La notion de compétence a été intégrée dans les travaux de plusieurs auteurs dans des domaines différents qui les unissent et les distinguent.

Les transformations qui naissent de la mondialisation, en particulier dans les entreprises industrielles des années 1980 ont introduit notamment à des mutations au niveau des emplois qui sont structurés sur des qualifications et la flexibilité de l'humain ; la compétence est alors au centre de diverses approches : managériale, marketing, de la gestion ainsi que dans le système éducatif.

Yves Lichtenberger³² considère que « le discours sur la compétence est d'abord arrivé dans le discours syndical des années 1960 (comme contrepoids du taylorisme triomphant), il se généralise dans le discours des organisateurs et des gestionnaires des ressources humaines dans les années 1980, sous la pression d'une concurrence qui laisse de moins au moins de place aux entreprises qui n'ont pas appris à tirer profit de l'initiative de leurs salariés ».

Pendant des années, la notion de compétence a été développée par plusieurs concepteurs d'un système éducatif performant : « *competency-based education* » (Anderson Ball et Murphy et autres, 1977)³³. La notion de compétence minimale a aussi connu ses heures de gloire ; bon nombre de textes fondateurs sur la notion des compétences ont été rédigés dans le cadre de la

²⁹ Monchatre S., Op cité P 4.

³⁰ Ibid, P 4

³¹ Bouallègue Mohamed, Op cité P 2.

³² Bouallègue Mohamed, Op cité P 2.

³³ Yves Lichtenberger, *Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. Formation et Emploi* N° 67, p 100. Cité par Belkacem BOUKHEROUF, *Perception de la formation et construction de compétences dans les entreprises algériennes illustration à partir du cas d'Algérie télécom, sonalgaz et Saidal*, mémoire de magister, faculté de science de gestion, université mouloud Mammeri Tizi Ouzou, 2011, p56

formation professionnelle ; le collège d'Alverno fait référence à des capacités génériques (de base). La réforme de l'enseignement collégiale, amorcée au Québec depuis 1994, fonde la notion de compétence sur l'élaboration d'épreuves de programmes. De Katele (1993) et Rogier(2000) ont élaboré le concept d'objectif terminal d'intégration qui peut transcender plusieurs compétences"³⁴

Il est ainsi clair que la notion de compétence est issue du milieu de l'entreprise; sa prise en charge dans les processus éducatifs est à considérer comme une réponse aux incitations économiques. La naissance de cette notion est historiquement datée : elle marque, au niveau de l'entreprise, le passage d'une rentabilité fondée sur les économies d'échelle (liées à la grande taille de l'entreprise) à une rentabilité fondée sur l'adaptabilité et la flexibilité de l'entreprise et donc à une place plus importante des ressources humaines qui sont le garant du processus d'innovation que suppose la flexibilité.

2/ La compétence au centre de plusieurs approches

Maurice De Montmoulin considère la notion de compétence comme " un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir être, de conduite-type, de procédures-santandards, de types de raisonnement, que l'ont peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau"³⁵ ; cette définition enveloppe des perceptions distinctes de la notion de compétence selon de différentes approches.

La compétence peut être décrite par trois catégories de savoirs : les savoirs, savoir-faire et savoir être.

i- Les savoirs : la compétence dans cette conception consiste en ce cumul théorique d'habiletés intellectuelles, de manifestations des compétences, qui ne sont pas seulement des potentialités ou savoir agir ; la compétence n'est pas une capacité abstraite : elle dépend aussi de la situation. Le Bouterf (1994) précise « qu'elle doit être finalisée et contextualisée"³⁶

ii- Savoir-faire : la compétence est action ou opération intellectuelle que l'individu est capable de mettre en œuvre ; cette approche néglige l'inter-influence qui existe entre l'individu et l'environnement de son travail, mettre en application de vastes connaissances et pouvoir les restituer n'explique pas ce qui permet d'agir et de réussir sa tâche avec excellence, donc l'utilisation d'un savoir , savoir-faire dans des situations données selon des modalités beaucoup plus exigeantes que dans le cas d'habiletés (analyser et interpréter). Le Bouterf (1994) " insiste sur le fait que savoir-faire et savoirs ne sont pas synonymes de savoir agir"³⁷. c'est-à-dire appliquer où répéter des règles et principes dans une situation familière est une habileté mais pas une compétence.

³⁴ Gérard Scallon, *l'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*, Ed du renouveau pédagogique, 2004, p 102.

³⁵ De Montmoulin M (1984). *L'intelligence de la tâche*. « In transversalité, utilité sociale et compétence ».D. Delignières. C. Garsault, Revue EPS, 1993, page, p 5.Cité par Boukhrouf B, p 62.

³⁶ Gérard S, op cité, p106

³⁶ Idem p 105

iii- Savoir-être : en plus du stock de connaissances, l'individu procède par une attitude, une façon de concrétiser une action par un ou plusieurs comportements, ce qui est une action observable. Le Bouterf (1994) exprime cela comme " matérialiser une ou plusieurs capacités possédées par le sujet"³⁸. " L'individu n'est considéré comme compétent que s'il présente des aptitudes à se différencier des autres, à agir différemment"³⁹ ; cela veut dire que cette approche fait appel à la personnalité qui reflète les comportements de l'individu face à une situation ; en d'autres termes, les savoirs , savoir-faire sont combinés et valorisés par le comportement professionnel ; cette approche s'est concentrée sur la dimension personnelle et néglige la dimension extérieure de l'individu telle que sa trajectoire personnelle et ses moyens (charisme) extérieurs à son environnement de travail.

iv- L'approche par cognition

Selon cette approche la compétence est "l'intelligence pratique que les individus développent en situation de travail"⁴⁰, en d'autres termes c'est la stratégie développée pour résoudre un problème dans une situation à laquelle il est confronté ; cette capacité d'orienter, guider pour faciliter la prise en charge par son action. Donc il faut comprendre et maîtriser le contexte en mobilisant le cumul de connaissances et acquis cognitifs, " la capacité de l'individu à résoudre des problèmes de façon efficace dans un contexte donné"⁴¹.

3/La construction des compétences

La notion de compétence a été définie par plusieurs auteurs. Philippe Zarifian propose une définition adoptant de multiples énonciations ⁴²:

- « la compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté »
- « la compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager les enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilités »
- « la compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente ».

La prise d'initiative doit être stratégique, l'individu doit d'abord comprendre le contexte du problème à résoudre, c'est donc agir intellectuellement et dériver les critères de la réussite de sa tâche dont il doit assumer la responsabilité des conséquences imprévues avec une attitude professionnelle.

Il existe des situations qui se composent d'un ensemble de compétences, où bien une chaîne d'actions qui manifeste une action collective qui est sensible à la solidarité où il faut développer une attitude de réciprocité affective sociale pour produire une action efficace

³⁸ MINET F, l'analyse de l'activité et la formation des compétences, éditions de l'Harmattan, Paris, 1995, p 23.

³⁹ Belkacem BOUKHEROUF, , op cité, p 58.

⁴⁰ Zarifian Philippe, *La compétence et l'analyse sociologique*, colloque international, colloque de Nantes, novembre 2002, <http://nikopol6.free.fr/suzy/Comp%E9tence%20Zarifian%20synth%E8se.doc>, p 2

⁴¹ Belkacem BOUKHEROUF, Opus cité, p 60

⁴² Zarifian Philippe, « *Le modèle de la compétence* », éditions de Liaisons, Paris, 2001, p 21

Maurice Tardif définit la compétence comme « un système de connaissances déclaratives (le quoi), ainsi que conditionnelle (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment) organisées en schémas opératoire et qui permette, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification des problèmes mais leur résolution efficace »⁴³

Section 2- L'approche par les compétences (APC)

§ 1- L'APC comme « technologie sociale »

Nombreux sont les pays ayant ont intégré des programmes d'enseignement en particulier dans la formation professionnelle et dans l'éducation qui constituent un climat favorable à l'opérationnalisation et favorisent le développement de la pédagogie de la compétence dans le cadre d'une collaboration avec le secteur productif.

Ainsi au Québec « ...la formation professionnelle a été effectuée au cœur même des pratiques éducatives »⁴⁴; des réformes sont adoptées au sein du système éducatif québécois qui remet en cause l'élaboration des programmes d'enseignement qui sont inondés par l'approche par les compétences.

Le ministère de l'éducation du Québec, dans l'élaboration des programmes de la FP, a introduit l'approche par les compétences. Cette approche a connu sa genèse à l'intérieure de la pédagogie par objectifs et a dépassé cette dernière en lui adressant de sévères critiques.

La notion de compétence ainsi mobilisée est « une technologie sociale »⁴⁵, qui joint la formation et l'emploi ; cette technologie sociale ne se contente plus de l'enseignement transmissif de l'ancienne pédagogie ayant pour but d'atteindre des compétences à la fin des cursus des élèves ; cette technologie est entreprise d'une manière scientifique et par des professionnels : « La formation professionnelle offre des enseignements qui ont toujours contribué à la construction de compétences requises par la vie sociale et professionnelle ».

i- Aux origines de la nouvelle technologie sociale : les Etats Unis

L'approche par les compétences s'inspirait, des technologies pédagogiques précurseurs influencées et conduites par des théories behavioristes et des sciences cognitivistes nées aux Etats Unis, qui réforment et remettent en cause la pédagogie par objectifs qui n'a pas suscité de critiques fondamentales mais qui ont renforcé l'APC.

Cette technologie de pédagogie par objectifs tire ses racines dans la conception des curricula ; elle pour objet de définir les buts de l'éducation, des objectifs généraux et spécifiques où opérationnels : cette pédagogie a inspiré d'autres approches, telle l'approche de Skinner

⁴³ Cité par Belkacem BOUKHEROUF, *Perception de la formation et construction de compétences dans les entreprises algériennes illustration a partir du cas d'Algérie télécom, sonalgaz et Saidal, mémoire de magister, faculté de science de gestion, université mouloud Mammeri Tizi Ouzou, 2011.* p 68

⁴⁴ Sylvie Monchatre, « *En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise* », Formation emploi [En ligne], 99 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 30 septembre 2009. URL : <http://formationemploi.revues.org/1439>, p 30

⁴⁵ Idem, p 30

(1950) qui, en plus des programmes de l'apprentissage, ajoute la dimension du comportement pour définir les objectifs opérationnels attendus, et l'approche de Robert F Mager (1971) qui a tenté d'améliorer les méthodes et définir les objectifs en termes d'action et de capacité de réalisation des élèves et de connaissance du niveau d'exigence qui correspond à ces réalisations.

« Ces raffinements apportés à la pédagogie par objectifs, ne remettent pas en cause la nature des objectifs poursuivis, à savoir des comportements observables dans des contextes stables »⁴⁶, les critiques reçues par la pédagogie par objectif ne modifient pas autant les objectifs de la pédagogie notamment les comportements et les situations. « Bloom est, connu pour avoir proposé, au début des années 50, une « *taxonomie des objectifs pédagogiques* », conçue à partir d'une classification des examens en vigueur aux États-Unis. »⁴⁷

ii- Le Québec comme référence internationale actuellement

Dans le contexte de la mondialisation et de la compétitivité internationale, l'emploi exige davantage des qualifications ce qui engendre un rapprochement entre l'éducation et l'économie ; l'approche par les compétences vise à « favoriser l'accès aux savoirs par l'action mais également à intégrer les exigences des utilisateurs de compétences dans les curricula de formation »⁴⁸. Nous avons indiqué plus haut que l'APC trouve ses racines de la science des objectifs développée aux états unis au cours du 20^{ème} siècle ; elle vise la construction d'un parcours éducatif prescrit par des experts de l'éducation et du travail dans le but de « participe d'un processus de rationalisation du système d'enseignement »⁴⁹, les objectifs demeurent toujours des outils de planification et d'évaluation, c'est à dire que l'approche par les compétences s'intègre dans la pédagogie des objectifs et dépasse les différentes critiques de cette dernière.

L'APC a connu un développement particulier au Québec depuis une vingtaine d'années et devient une référence internationale pour la conception des programmes de formation ; cette approche est instituée avec la formation professionnelle des adultes jeunes puis généralisée dans tout le secteur de scolarisation. La naissance de l'APC s'est effectuée au sein du ministère de l'éducation du Québec, dans un premier temps pour l'amélioration des programmes de formation professionnelle puis généralisée dans tout le système éducatif.

L'APC cherche à faire acquérir « les comportement adéquats ainsi que les capacités de conception et d'action que devront acquérir les personnes formées pour pouvoir traiter de manière adéquate les situations qu'elle rencontrent dans leurs vies sociale, dans leurs études et dans leurs professions »⁵⁰. Cette définition vise à faire apparaître les comportements appropriés (pertinents) et l'acquisition intellectuelle, c'est-à-dire qu'elle vise à identifier les rôles et professions et les situations futures des stagiaires. Donc l'approche québécoise est construite d'après l'Approche Par Objectifs qui détermine deux sortes d'objectifs : objectif en

⁴⁶ Ibid, p 32

⁴⁷ Sylvie Monchatre, à l'interface des systèmes éducatifs et productifs : l'approche par les compétences, Bernier C. et alii (Dir.), *Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation*, Québec, Presses Universitaires de Laval, 2011, pp. 151-172, p3

⁴⁸ Ibid, p 1

⁴⁹ Ibid, p 2

⁵⁰ Ibid p 4

termes de comportement et objectif en termes de situation : « la compétence est un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès »⁵¹.

L'APC Québécoise a été développé au sien du Ministère de l'Éducation Québécois (MEQ) avec « le projet de rationalisation de l'éducation des adultes »⁵² qui était rattaché à la formation professionnelle à partir des années 1970 puis dans les années 1980 lorsqu'elle a été introduite dans les collèges et dans l'enseignement supérieur les activités et diplômes sont délivrés par le MEQ.

L'APC est conçue comme une occasion pertinente du développement des emplois et de l'employabilité pour le patronat et pour l'administration ; les syndicats expriment un mécontentement par rapport à leur expérience ainsi que par rapport à l'élaboration des programmes, dont ils sont exclus, mais elle est considérée aussi une opportunité pour le développement de la formation et la main d'œuvre.

Cette approche s'accommode parfaitement avec les exigences des milieux de travail, cela aussi marque un pluralisme en matière de la formation.

§ 2- Le contenu de la démarche d'apprentissage fondée sur l'APC

L'APC s'appuie sur des situations de travail pour construire une connexion entre l'éducation et l'économie, la définition des compétences commence par des études préliminaires dites de planification c'est-à-dire des études de situations dans des milieux de travail par la collaboration entre le ministère de l'emploi et le ministère de l'éducation pour mettre à jour ou modifier les programmes ; ceci vise à identifier les écarts entre les besoins en main d'œuvre et l'offre de formation, l'analyse de la situation de travail est l'étape la plus sensible du processus qui s'effectue par des professionnels et experts en garantissant l'objectivité et en favorisant la qualité sur la quantité ; la compétence recherchée est celle qui est adéquate avec le marché du travail ce qui permet aux formés d'être flexibles aux changements technologiques ; l'actualisation est validée par des comités techniques, c'est la phase de l'opérationnalisation de l'APC.

La mise en œuvre de l'APC passe par une formation spécifique des enseignants dans un cadre qui les associe avec des experts de l'éducation et du travail, le but étant de rationaliser l'enseignement en l'intégrant dans la nouvelle approche. Elle présuppose aussi une adaptation des méthodes de gestion pédagogique, de même que des comportements des formateurs et des apprenants.

Le processus de mise en œuvre pratique de l'APC se déploie concrètement comme un savoir-faire en matière d'ingénierie de formation. Cette ingénierie comporte plusieurs volets et se déroule selon les séquences suivantes :

i- les études sectorielles qui présentent « une description panoramique des caractéristiques socioéconomiques du secteur concerné et de l'offre de formation existante

⁵¹ Ibid, p 4

⁵² Ibid, p 6

pour ce secteur »⁵³, les écarts quantitatifs et qualitatifs avec la demande de formation vont servir à définir un plan d'action pluriannuel de développement de l'offre de formation ;

ii- les études préliminaires, « visent à apporter les réponses aux problématiques de formation posées par un domaine particulier ou une activité professionnelle particulière, afin de faciliter l'élaboration ultérieure de programmes de formation »⁵⁴;

iii- l'analyse de situation de travail, « dont l'objectif premier est de tracer le portrait le plus complet possible de l'exercice d'un métier ; le référentiel de métier »⁵⁵;

iv- la définition des buts et des compétences du programme, « aussi bien les compétences particulières (correspondant directement à la réalisation des tâches décrites dans le référentiel de métier), que les compétences générales correspondant à des activités plus larges, compétences transférables à d'autres situations de vie ou de travail. »⁵⁶;

v- la validation du projet de formation « s'inscrit une démarche formelle visant à soumettre le projet de formation à l'avis des partenaires de la formation professionnelle; les représentants du marché du travail se prononcent sur la pertinence du projet et de chaque compétence proposée et les représentants de la formation professionnelle font de même sur la cohérence du projet et sa faisabilité »⁵⁷; cette validation officielle du projet prend la forme d'une convention entre partenaires « quant aux cibles du programme de formation à rédiger et aux conditions de sa mise en œuvre »⁵⁸;

vi- la préparation du programme lui-même, « par la définition d'un ensemble cohérent de compétences à acquérir »⁵⁹; il est formulé par objectifs opérationnels et découpé en modules; le programme est conçu avec la participation des milieux du travail (essentiellement les représentant du patronat) et de la formation; « le développement du programme s'appuie sur le contenu du projet de formation validé à l'étape précédente »⁶⁰;

vii- l'élaboration des guides pédagogiques « pour de l'équipe formatrice afin de l'aider dans la compréhension de la nature et de l'ampleur des compétences ciblées »⁶¹, dans la programmation concrète des activités d'enseignement et d'apprentissage ;

viii- l'élaboration des guides d'évaluation des acquisitions et d'organisation matérielle, « documents qui complètent le programme d'études et qui s'adressent aux personnes chargées de l'élaboration des épreuves d'examens et aux responsables qui définissent les normes et aux conditions technico pédagogiques nécessaires pour la formation »⁶².

⁵³ M Benyaou, Le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes. Une première réflexion, séminaire international EXIFORMAM, Aix en Provence, mars 2014, p 10

⁵⁴ Idem

⁵⁵ Idem

⁵⁶ Idem

⁵⁷ Idem, p 11

⁵⁸ Idem,

⁵⁹ Idem

⁶⁰ Idem

⁶¹ Idem

⁶² Idem

Le schéma ci après illustre ces différentes séquences

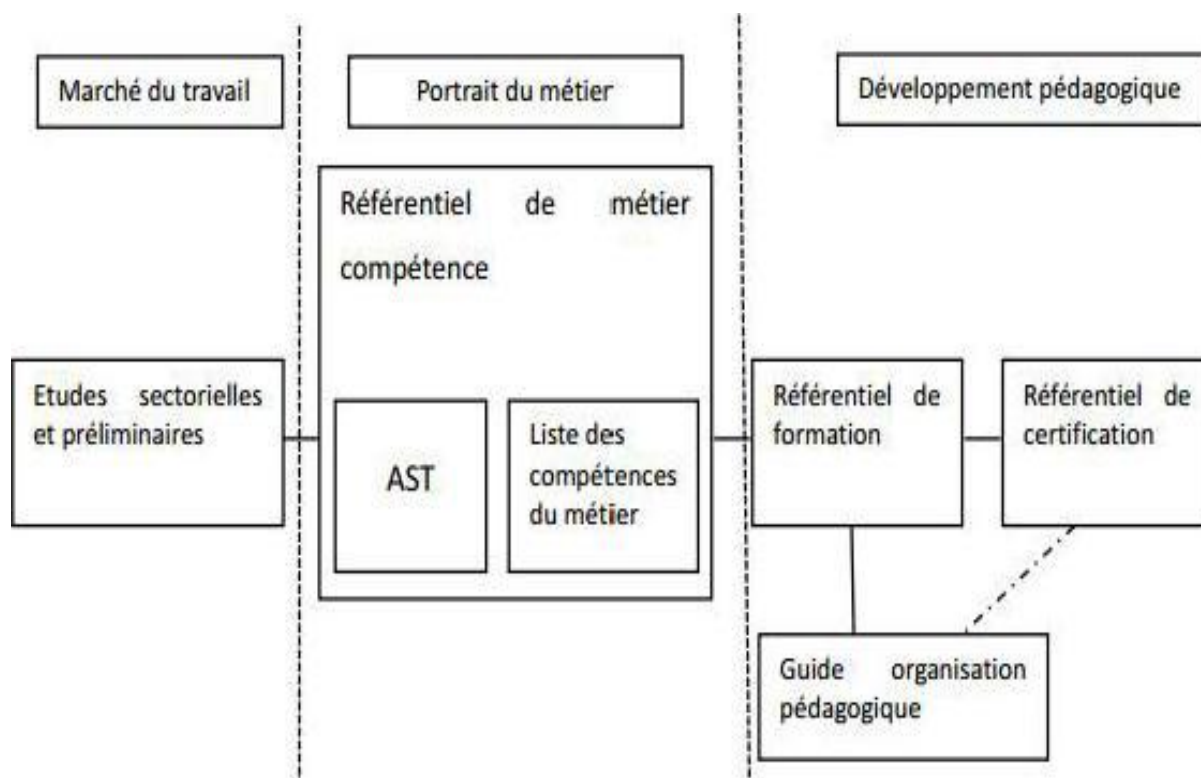


Schéma inspiré du guide N°4 de l'Organisation Internationale de la Francophonie, p 5⁶³

Section 3- L'approche « régulationniste », l'approche sociétale, l'approche « conventionnaliste » et la sociologie des curricula

Au-delà des éléments méthodologiques précédents, notre recherche repose sur le croisement de plusieurs approches générales qui permettent de rendre compte :

- de la dimension économique et institutionnelle d'ensemble d'une société (approche « régulationniste ») ;
- de la dimension jeux d'acteurs professionnels (approche sociétale) ;
- des systèmes de légitimité qui justifient les stratégies d'acteurs (approche « conventionnaliste ») ;
- et enfin *des interactions et interprétations négociées entre des groupes sur les processus de décision curriculaire* (sociologie des curricula).

Nous nous proposons dans cette section de présenter très succinctement chacune de ces quatre approches

§1- La théorie de la régulation.

a - Principes de base.

L'école de la régulation adopte une approche pluri-disciplinaire mêlant l'histoire, la sociologie et l'économie. Cette théorie place les caractéristiques du procès de travail et la

⁶³ Réf électronique <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide4_final_DB.pdf>

qualification au cœur de l'analyse économique, intégrant les formes d'usage du travail et des qualifications dans une perspective historique. Refusant le réductionnisme économiciste (qui limite l'analyse au marché), elle insiste sur les mécanismes sociaux et institutionnels. « Les stratégies des groupes sociaux et leurs luttes transforment continuellement les conditions sociales dans lesquelles s'inscrivent les activités économiques, entraînant des changements structurels déterminants »⁶⁴.

« Sous le terme de régulation, on désignera donc tout processus dynamique d'adaptation de la production et de la demande sociale, conjonction d'ajustements économiques associés à une configuration donnée des rapports sociaux, formes institutionnelles et structures »... « La notion de régulation entend précisément fournir un outil en vue de cette réinsertion dans l'analyse économique, des déterminants sociaux et plus généralement du temps historique »⁶⁵. Les recherches liées à cette théorie s'attellent de manière générale à analyser la crise contemporaine et à expliquer les transformations du capitalisme sur la très longue période. L'approche en termes de régulation vise à établir des mécanismes de reproduction et de transformation des structures, en particulier celles de la formation, de l'usage du travail, les statuts des emplois et la détermination des salaires.

b - Principaux résultats portent sur :

- une explication de la dynamique qui dépasse le déterminisme technologique et s'appuyant sur la contradiction entre l'orientation de l'accumulation et les luttes des travailleurs (régimes d'accumulation) ;

- la construction du concept central de « rapport salarial », qui désigne « l'ensemble des conditions qui régissent l'usage et la reproduction de la force de travail, qu'il s'agisse de l'organisation du procès de travail et la hiérarchie des qualifications, de la mobilité de la force de travail ou encore de la formation et de l'utilisation du revenu salarial », d'où le concept de « norme de consommation » ;⁶⁶

- le refus de l'ethnocentrisme, et en prenant en compte la spécificité des séquences de la dynamique (périodisation) selon les pays, ce qui entraîne des formes spécifiques de constitution puis d'intégration du salariat ; la transformation des qualifications renvoie dans cette théorie à l'antagonisme capital-travail (et au caractère subordonné du travail), qui porte sur le partage de la valeur créée et les formes d'usage de la force de travail ; les formes du « procès de travail » et les conditions de rémunération occupent ainsi une place centrale dans la périodisation ; par exemple, « la crise de 1929 est expliquée par le décalage entre une augmentation de la productivité du travail (conséquence au taylorisme) en contradiction avec un salaire nominal insuffisant pour engendrer une demande croissante »⁶⁷ ; l'accumulation « intensive » qui va se développer, depuis les années 1950, sur la base d'une consommation de masse, va engendrer la croissance des « trente glorieuses », dans le cadre d'un rapport salarial monopoliste (organisation du travail de type fordiste⁶⁸) avec élargissement du rôle de

⁶⁴ M Ben Yaou, polycopié du cours « Systèmes et politiques d'insertion professionnelle et de création d'activités » (SPIPCA), Master I, Sociologie du développement social, année universitaire 2012-2013.

⁶⁵ R. Boyer « Rapport salarial et analyse en termes de régulation : une mise en rapport avec les théories de la segmentation du marché du travail » *Economie Appliquée* n°2 T XXX III 1980, p 492. Cité par M Ben Yaou, polycopié cours SPIPCA.

⁶⁶ Idem, p 494

⁶⁷ M Ben Yaou, cours SPIPCA.

⁶⁸ Le secteur industriel d'Etat de l'Algérie, mis en place du milieu des années 1960 au milieu des années 1980, peut être identifié à ce type fordiste, mais non soumis à la contrainte de rentabilité. Depuis la chute du prix des hydrocarbures en 1986,

l'Etat, un impact sur les qualifications, le droit à l'emploi, l'indexation du salaire nominal sur l'inflation, et les différents avantages sociaux...

- l'entrée en crise du régime d'accumulation fordiste, depuis la fin des années 1970, sous l'effet de la mondialisation: une nouvelle organisation de la production, plus souple et flexible avec un plus grand recours à l'innovation technologique et organisationnelle, a désormais pris le relais au niveau des pays industrialisés ; les auteurs « régulationnistes » constatent aussi « l'existence de situations hétérogènes quant aux modalités de gestion des forces de travail au cours de l'histoire, avec cependant dans chaque situation, une modalité dominante qui correspond aux pôles dominants de l'accumulation du capital (d'où les secteurs « primaire » et « secondaire » articulés et rivés sur la reproduction économique et sociale d'ensemble, en plus des conditions institutionnelles) »⁶⁹ ; le mode d'insertion dans la division internationale du travail, de chaque société considérée, prend ainsi une grande importance dans l'analyse ;⁷⁰

- la formation est cependant considérée comme subordonnée et surdéterminée. Elle est le plus souvent analysée comme une dépense sociale (comme santé, à la culture), dans le cadre de la reproduction d'ensemble de la force du travail, prises en charge par l'Etat. Cette limite nous amène à recourir à d'autres approches pour développer des analyses aux niveaux sectoriel et micro économique et social.

§ 2- L'approche sociétale.

L'approche sociétale s'est constituée durant les années 1980, dans une posture critique vis-à-vis des démarches qui étaient dominantes à l'époque (théorie économique néo-classique du marché et du capital humain, sociologie des organisations et des relations professionnelles). « Le collectif de chercheurs reproche à ces théories leur vision unificatrice et linéaire de la rationalité des agents économiques et des modalités d'organisation des sociétés industrielles. Dans le même ordre d'idée, l'approche sociétale remet en cause le déterminisme technologique. »⁷¹

Cette approche s'est construite sur la base de la comparaison internationale (France, Allemagne, puis Japon) ; elle constate un paradoxe selon lequel les ouvriers allemands sont mieux payés et plus nombreux que les ouvriers français et les cadres intermédiaires moins nombreux et moins rémunérés que les cadres intermédiaires français. « La théorie néo-classique ne peut expliquer ces différences de hiérarchies salariales et des structures d'emploi. »⁷² ; c'est là une preuve de son incapacité à expliquer les réalités économiques et sociales concrètes.

a- Notions de base.

ce système est remis en cause, et l'économie algérienne, entrée dans un processus de libéralisation, prend la forme d'une économie de bazar.

⁶⁹ M Ben Yaou, cours SPIPCA.

⁷⁰ Dans cette optique, l'Algérie est caractérisée par un mode d'insertion très fragile : mono-exportation d'hydrocarbures et importation d'une part essentielle de biens d'équipement et de consommation.

⁷¹ M Ben Yaou, cours SPIPCA.

⁷² Idem

Sur la base d'observations concrètes poussées (de nombreuses recherches monographiques), une série de notions qui vont structurer l'analyse vont être proposées par les auteurs ⁷³:

- la notion de rapport éducatif renvoie au système de formation, aux qualifications et à la mobilité du travail ;
- la notion de rapport organisationnel qui intègre le système de travail, le système de hiérarchie et le système de management ;
- la notion de rapport industriel qui englobe le système des rapports professionnels, de conflit / coopération (entre acteurs et partenaires sociaux) ;
- la notion d'espace de qualification : c'est un lieu où se déploient les mobilités des travailleurs : mobilité éducative, professionnelle ou sociale (entre générations). En Allemagne, « la formation professionnelle ouvrière est l'élément fondamental qui structure cet espace qualificationnel : les conditions sociales de son acquisition (niveau dans le système de formation) et de son usage (années d'expériences) permettent d'expliquer la mobilité des acteurs, l'étendue et les limites de l'espace » ⁷⁴.
- la notion d'espace organisationnel : en France, « par contre, la production et l'usage des qualifications industrielles sont structurées par la hiérarchie des postes (prégnance de la hiérarchie, de la classification du poste de travail). D'où la notion d'espace organisationnel (spécifique à la France) » ⁷⁵.

b - Schéma d'analyse.

L'approche sociétale permet de mettre en rapport les différents segments du système éducatif et les différents diplômes auxquels ils conduisent avec , d'une part, les comportements des individus (mobilité) qui y ont été formés, d'autre part, avec les règles et pratiques des entreprises (en matière d'embauche, de classification, de promotion et de rémunération), et, enfin, avec les rapports de conflit-coopération entre les différentes catégories professionnelles hiérarchisées à l'intérieur et en dehors de l'entreprise.

Comme la précédente, cette approche refuse l'ethnocentrisme, et l'interprétation des écarts entre « postes » et « titres » en termes de déclassement ou de dysfonctionnements, et va relier ces écarts à des médiations structurelles, notamment celle de l'entreprise » ⁷⁶.

Dans une première étape, le raisonnement développe une hypothèse centrale : l'existence de « **cohérences sociétales** » (invariants propres à chaque pays sur l'articulation des trois rapports) qui expliquent « l'articulation entre rapport éducatif, rapport organisationnel et rapport industriel, soit l'ensemble du processus social couvrant la formation, l'usage et la reconnaissance sociale (valorisation) de la force de travail. »

Dans une deuxième étape, il est constaté une opposition entre l'effet stratifiant de l'organisation en France et l'effet unificateur du marché en Allemagne (prédominance du management) et en France (prédominance du commandement). La différence entre les deux pays est fondée sur le mode de relation entre compétence technique et positions sociales.

⁷³ Le premier ouvrage de référence de cette approche est celui de M. Maurice, F. Sellier, J. Silvestre "Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne" P. U. F. 1982, cité par M Ben Yaou, cours SPIPCA.

⁷⁴ M Ben Yaou, cours SPIPCA. Il faut noter ici que l'Algérie a hérité de cette caractéristique sociétale de l'ex métropole.

⁷⁵ Idem

⁷⁶ D'où la nécessité de situer les réformes de la formation professionnelle et leur efficacité dans le contexte socioéconomique d'ensemble et les caractéristiques du monde de l'entreprise.

Dans une troisième étape, l'analyse prend en compte les différences en matière relations professionnelles. Pour l'Allemagne le groupe ouvrier, structuré autour des branches, est attaché à la cogestion et possède une forte identité et une autonomie collective. En France, les ouvriers sont structurés dans les entreprises et soumis au pouvoir administratif, et sont ainsi caractérisés par une hétérogénéité professionnelle. Ainsi « la relation entre la logique administrative et la logique de la production détermine les différences entre les deux pays. »⁷⁷

Au total, l'analyse des trois rapports « conduit [...] à lier étroitement les comportements stratégiques des acteurs (travailleurs ou entreprises) aux structures dans lesquelles ces comportements se cristallisent et peuvent acquérir à la fois leur efficacité (sociale ou économique) et leur légitimité »⁷⁸ Cette liaison permet de percevoir les « cohérences sociétales » propres à chaque pays, cohérences situées essentiellement dans les modes de socialisation professionnelle. Cela conduit à définir deux espaces professionnels différents qui sont :

- l'espace français caractérisé par une logique de classement administrative, où le niveau d'instruction et l'ancienneté professionnelle dominant dans l'activité ; l'entreprise et sa centralisation hiérarchique sont privilégiées ;

- l'espace Allemand qui se caractérise par la professionnalité (polyvalence des travailleurs), où la formation professionnelle et la compétence reconnue sont valorisées ; on pratique l'homogénéité au niveau de la branche et la cogestion décentralisée dans l'atelier.

c- Apports et limites de l'approche sociétale.

L'approche sociétale permet de surpasser plusieurs hypothèses simplificatrices et erreurs d'analyse, notamment: le déterminisme technologique ou organisationnel, l'interactionnisme fondé sur les individus, le confinement dans une subdivision d'un domaine de recherche unique (éducation, travail, relations professionnelles), les découpages micro-macro, les clivages théoriques (déterminisme structurel, indétermination stratégique), et enfin le généralisme, le naturalisme et le substantialisme.

Les limites de cette approche consistent dans l'absence de la dimension historique et dynamique, et, conséquemment, la méconnaissance de la place des acteurs réels dans la transformation des structures déterminantes. L'approche en termes de « cohérence sociétale » rend nécessaire la prise en compte des spécificités nationales, en particulier l'impact des facteurs politico-juridiques et culturels. « En ce sens, la prise en compte de « l'effet sociétal » est un enrichissement et un dépassement des visions economicistes. »⁷⁹

§ 3- L'approche « conventionnaliste »

La théorie des conventions a été introduite et développée en France par un groupe d'économistes⁸⁰ dans le but d'apporter un regard nouveau sur la tradition de l'économie institutionnaliste ; dans un n° spécial de la Revue Economique⁸¹, cette théorie est présentée comme un prolongement du courant institutionnaliste qui cherche à le renouveler en

⁷⁷ M Ben Yaou, cours SIIPCA.

⁷⁸ M. Maurice, F. Sellier, J. Silvestre "Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne" P. U. F. 1982, p. 252.cité par M Ben Yaou, cours SIIPCA.

⁷⁹ M Ben Yaou, cours SIIPCA.

⁸⁰ Principalement J.P. Dupuy, F. Eymard Duvernay, O. Favereau, A. Orlean, R. Salais, L. Boltanski, L. Thevenot

⁸¹ Mars 1989.

s'inspirant des disciplines juridique, sociologique et politique Elle se distingue ainsi du courant de l'économie standard, les conventions prenant en compte la réalité des relations marchandes tout en invoquant le rôle des institutions. La notion de convention, et surtout celle de convention sociétale, se situe dans une acceptation plus large que celle de contrat.

« Définie simplement, une convention est un accord ou un cadre de référence commun et pas toujours explicite, que les agents acceptent (ou tolèrent) pour servir de contrainte externe à leurs relations ; les conventions sociétales quant à elles relèvent de valeurs, de normes largement « partagées » dans une société de l'histoire de laquelle elles tirent leurs racines et leur efficacité ; elles interviennent « en surplomb » (l'expression est d'É. Verdier) dans les comportements des agents et jouent une fonction similaire à celle des inconscients collectifs. Sur cette question voir L. Boltanski et L. Thévenot (1991) et O. Favereau (2002) ». ⁸² Ces conventions sociétales constituent des paramètres de légitimation de l'action publique. ⁸³

La théorie des conventions est aussi utilisée dans les Sciences de Gestion, par un courant de recherche assez récent qui s'est développé au cours des 30 dernières années ⁸⁴ et qui se situe aux frontières de la sociologie, de l'économie et de la gestion. La théorie des conventions s'intéresse aux comportements adoptés par les individus confrontés à des situations marquées par l'incertitude, situations complexes dont ils peuvent difficilement prévoir l'évolution.

L'enjeu est ici de comprendre comment les individus, confrontés à des situations marquées par l'incertitude, décident du comportement qu'ils vont adopter et comment se dégage, de ces multiples décisions individuelles, un certain ajustement et une certaine convergence de ces comportements. Les comportements des individus vont s'appuyer sur un certain nombre de normes et de critères qu'ils repèrent dans la situation ou qu'ils ont intégré dans leur culture et qui constituent précisément la convention à l'œuvre dans cette situation.

§ 4- La sociologie des curricula

Un curriculum ⁸⁵ désigne l'ensemble des paramètres lié à la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage dans un parcours éducatif, regroupant l'énoncé des finalités, les outils linguistiques, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les procédures d'évaluation des acquis des apprenants. La conception d'un curriculum est étroitement liée à un projet d'école qui lui-même reflète un projet de société.

⁸² M Ben Yaou, *La formation professionnelle initiale en Algérie. Étatisme et équilibre de bas niveau de qualification*, in CATTUSSE M., DESTREMAU B. et VERDIER E. (Eds) *l'Etat face aux débordements du social au Maghreb*, Karthala Editions, 2009. Note de bas de page n° 2.

⁸³ Pour M Ben Yaou, le caractère autoritaire et centralisé de l'Etat, l'égalitarisme et le nationalisme, comme la prééminence du modèle culturel arabo-islamique, en Algérie, peuvent être appréhendés en tant que conventions ou/et comme constantes sociétales dont les racines et les légitimités sont ancrées dans le mouvement et la guerre de libération nationale. Ces paramètres continuent de produire leurs effets sur l'Algérie contemporaine. M Ben Yaou cours SPIPCA.

⁸⁴ Selon M Ben Yaou, ce courant s'est constitué suite aux sévères critiques portées au modèle d'analyse micro économique standard qui est fondé sur le postulat de la rationalité parfaite de l'entrepreneur, de même que le modèle néorationaliste (rationalité limitée). Le modèle de la décision « politique » (décision négociée entre les acteurs, débouchant sur un « compromis ») et la théorie évolutionniste (qui utilise les notions de routine et de culture d'entreprise) de l'organisation sont très proches de la théorie des conventions. Cours SPIPCA.

⁸⁵ Le concept de « curriculum », au sens strict, « désigne généralement l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'étude donné » (FORQUIN, 2008). Cité par Stéphane VINCE, *Les impacts de l'approche par les compétences sur les pratiques des enseignants*, pp1-2 ; adresse électronique < <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/68.pdf> >

La sociologie des curricula est issue de travaux développant une analyse critique de la constitution et de la nature des savoirs transmis par l'école. A ce titre Émile Durkheim⁸⁶, est l'un des précurseurs dans ce champ de recherche. Le développement de cette discipline, depuis la fin des années soixante est essentiellement assuré par les sociologues britanniques ; elle est restée longtemps dominée en France par les théories de la reproduction⁸⁷, malgré les apports de nombreux auteurs.⁸⁸

La sociologie des curricula considère que les savoirs transmis par l'école ne constituent en rien une culture universelle ayant une valeur incontestable et répondant à des critères de vérité ou d'excellence scientifique ou artistique. La construction des savoirs scolaires fait l'objet de conflits idéologiques et politiques importants⁸⁹. Les contenus pédagogiques sont l'objet d'une sélection, qui reflète des négociations plus ou moins tacites entre les acteurs et milieux qui influent la décision. La sociologie des curricula cherche à appréhender ces contenus comme une construction sociale et un enjeu social, comme un compromis produit dans une « arène » institutionnelle et comme un résultat évolutif d'interactions et d'interprétations négociées entre des groupes aux choix divergents en matière de processus de décision curriculaire ; selon les cas, la rédaction des programmes peut associer des représentants des parents d'élèves, des enseignants, de l'administration, des politiques, des associations religieuses ou autres ou des universitaires. Lorsqu'il s'agit de profil éducatifs terminaux (proches de l'emploi), comme c'est le cas pour l'APC, la participation de l'entreprise devient déterminante.

Les enjeux ne portent pas sur des savoirs contre d'autres savoirs technologiques, la théorie contre la pratique mais sur des conceptions beaucoup plus globales, des conceptions de l'homme et de la société, qui s'appuient elles-mêmes sur des systèmes de valeurs implicites, conceptions dans lesquelles l'identité professionnelle des acteurs trouve ses sources. L'introduction d'une réforme pédagogique n'est donc pas une chose simple et comme allant de soi parce que l'ensemble d'acteurs du système éducatif, et des acteurs en amont (famille et apprenants) et en aval (monde du travail) de ce système doivent converger d'abord sur les finalités et ensuite sur les conditions opérationnelles de cette réforme, conditions auxquelles ils doivent être préparés. Cette « contextualisation » garantit un ancrage de la réforme dans la société où elle est implantée ; Cette « contextualisation » est indispensable non seulement au plan global et macro structurel par la prise en compte des valeurs sociétales et des moyens à mobiliser pour sa réalisation mais aussi au plan micro, par l'adaptation du curriculum aux données précises de la classe et des apprenants, et enfin au plan de la culture organisationnelle (traditions et des pratiques méthodologiques du milieu scolaire) et des potentialités réelles des enseignants (leurs capacités, leur culture pédagogique, leurs comportements et pratiques didactiques).⁹⁰

⁸⁶ *L'évolution pédagogique en France*, écrit en 1904 et publié en 1938.

⁸⁷ P. Bourdieu, J.c.Passeron : « *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* » Ed. de Minuit 1970.

⁸⁸ Notamment ceux d'Isambert-Jamati, L, etc.

⁸⁹ En Algérie nous constatons par exemple que les normes linguistiques et culturelles, inscrites dans les 1^{ers} articles de la constitution (depuis qu'elle existe), font l'objet d'un large investissement dans les programmes scolaires. Au-delà de cet aspect juridique, elles constituent de véritables constantes sociétales.

⁹⁰ S'agissant de la mise en œuvre de l'APC, la qualité de la formation visée à travers une réécriture des curricula et changements qui l'accompagnent, n'a de chance d'être satisfaisante qu'à travers la concrétisation d'une culture de l'innovation auprès de l'ensemble des partenaires impliqués, soit leur participation consciente de l'enjeu de cette réforme.

Conclusion du chapitre I

L'APC est une technologie sociale, c'est-à-dire une ingénierie de formation construite dans des conditions historiquement et socialement déterminées. Elle a pris naissance aux États Unis durant le dernier quart du 20^{ème} siècle et a connu son parachèvement au Québec durant les 20 dernières années.

Elle répond par conséquent aux conditions économiques et socioinstitutionnelles qui prévalent dans les économies capitalistes développées, en situation de mondialisation. La finalité de l'APC est d'opérer un façonnage du système éducatif de manière générale et de la formation professionnelle en particulier en vue de l'amener à adapter ses produits aux nécessités d'une compétitivité internationale fondée sur la flexibilité et l'adaptabilité des entreprises face à un environnement incertain et changeant.

Dans ces nouvelles conditions, les ressources humaines occupent une place prééminente au regard des performances de l'entreprise, car ce sont elles qui sont à l'origine de la maîtrise de technologies modernes et de l'innovation technologique et organisationnelle. L'éducation formation aura alors pour mission de former une main d'œuvre capable non seulement de maîtriser les technologies en vigueur, mais aussi de prendre en charge des situations nouvelles, bref, d'assurer les adaptations imposées par les changements qui s'opèrent dans l'univers de l'entreprise en harmonie avec la nouvelle culture de cette dernière où la qualité et l'image de marque et les stratégies ⁹¹offensives prennent le pas sur les prix et les économies d'échelle.

La mise en œuvre opérationnelle de l'APC s'effectue selon une logique séquentielle dans laquelle l'entreprise occupe une place essentielle et qui pressuppose la disposition de capacités d'ingénierie pédagogique très importantes. L'entreprise en question n'est pas une simple organisation économique qui produit des biens et des services : c'est l'entreprise telle que nous la voyons dans les pays occidentaux industrialisés, c'est-à-dire qui est capable de définir avec précision ses besoins en ressources humaines et qui place le développement de leurs compétences au sommet de ses priorités, dans une société où la compétitivité internationale du système économique constitue la base de la survie et du développement de la société.

Depuis l'effondrement du système économique administré, l'Algérie s'est engagée dans la mise en place d'une économie de marché. C'est dans ce contexte que se situent les grandes réformes qui ont touché les différents segments du système éducatif et du secteur de la formation professionnelle en particulier.

Dans le deuxième chapitre ci-après, nous nous proposons de présenter les grandes réformes qui sont intervenues dans le secteur de la formation professionnelle, dont la réforme APC, depuis le début de la décennie 2000.

⁹¹ Contrairement aux stratégies défensives qui privilégient la baisse des coûts, les stratégies offensives reposent sur la qualité et l'image de marque, l'innovation (nouveaux produits, nouveaux marchés, innovation technologique, organisationnelle), et la réponse la plus satisfaisante aux besoins de la clientèle.

Chapitre II

***Les réformes qui ont touché
le secteur de la formation et
de l'enseignement
professionnels en Algérie***

Chapitre II– Les réformes qui ont touché le secteur de la formation et de l’enseignement professionnels en Algérie

Introduction

L’économie algérienne traverse une période de transition ; l’engagement dans cette politique de libéralisation de l’économie a entraîné, depuis le début de la décennie 1990, des changements majeurs dans le secteur de la formation et l’enseignement professionnels, et un développement continu au niveau des structures de formation et des mécanismes d’insertion professionnelle.

L’état algérien, pour améliorer les performances et la compétitivité de l’économie et l’adapter au processus de mondialisation, a entrepris des réformes d’ensemble du système éducatif (éducation, formation professionnelle, enseignement supérieur) et des relations entre la formation et l’emploi. La mise en place de passerelles entre la formation professionnelle et l’emploi s’est développée en particulier à travers développement de partenariats et conventions entre les employeurs et les établissements de la formation professionnelle et par la reconnaissance des acquis professionnels.

Durant la décennie 2000-2010, le secteur de la formation et de l’enseignement professionnels a connu un développement important dans le sillage des réformes visant à réaliser « un pilotage par l’aval »⁹² du secteur. Ces changements ont touché plusieurs dimensions de la formation professionnelle et de son environnement : développement quantitatif, diversification des filières de formation, mécanismes de validation des acquis professionnels, mise en place de leviers de construction des compétences, renforcement des dispositifs d’insertion professionnelle des diplômés et de formation initiale des victimes du décrochage scolaire.

Les premiers instruments d’évaluation des rendements de la formation professionnelle mis en place au milieu de la décennie 1990 (enquêtes sur l’insertion des diplômés) ont permis de comprendre que de nombreuses insuffisances et faiblesses trouvent leurs racines dans le manque de dynamisme des structures de formation et dans la priorité donnée à la logique de gestion des flux quantitatifs qui s’est traduite par la relégation de la construction des compétences. Le secteur de la formation « fonctionnait avec une grande lourdeur puisque les structures opérationnelles attendent quasi systématiquement que les ordres viennent d’en haut »⁹³.

La stratégie menée par les pouvoirs publics pour répondre aux attentes des entreprises en matière de main d’œuvre qualifiée et aux nécessités de la maîtrise des nouvelles technologies, va s’appuyer sur une politique de construction de partenariats au niveau interne à travers des conventions avec des organisations professionnelles, notamment l’union générale des travailleurs algériens (UGTA), l’union nationale des paysans algériens (UNPA), les

⁹² BEN YAOU M, *Les principales réformes engagées dans le secteur de la formation et de l’enseignement professionnels durant la période de relance (2000 à 2010), Séminaire international EXIFORMAM, IREMAM, Aix en Provence, février 2013, p 14.*

⁹³ BEN YAOU M, *La formation professionnelle initiale en Algérie. Étatisme et équilibre de bas niveau de régulation*, in CATTUSSE M., DESTREMAU B. et VERDIER E. (Eds) *l’Etat face aux débordements du social au Maghreb*, Karthala Editions, 2009, p 19.

principales organisations patronales (CAP, CNPA, CGEOA), et avec des organismes publics tels que l'agence nationale de soutien à l'emploi des jeunes (ANSEJ), l'agence nationale de l'emploi et de la main d'œuvre (ANEM), l'agence nationale du développement de l'investissement (ANDI), l'agence nationale de gestion du micro crédit (ANGEM) etc, et de nombreuses entreprises algériennes et étrangères.

Afin de mettre en place une ingénierie pédagogique capable de réaliser ces réformes, le secteur de la formation professionnelle a eu recours à l'expertise étrangère, en particulier celle de l'Union Européenne (Projet de mise à niveau du système de formation professionnelle, dans le cadre de MEDA), et celle du Canada.

L'Algérie a sollicité l'appui du partenaire canadien en vue de l'expérimentation de l'approche par les compétences dans la formation professionnelle. L'expertise canadienne a fait ses preuves en matière d'adaptation de la formation aux besoins des entreprises en compétences et qualifications. Cette expertise canadienne s'est déroulée de 2004 à 2012 : parallèlement le secteur de la formation professionnelle a organisé de nombreuses rencontres⁹⁴ qui ont été couronnées par « la nouvelle loi d'orientation⁹⁵, attendue des partenaires socio-économiques »⁹⁶.

La mise en place de l'APC constitue la principale réforme concernant les méthodes et contenus des activités pédagogiques dans le secteur de la FEP. Le processus d'implantation de l'APC est passé par deux phases principales, celle de 2004-2007 était une phase de conception et d'expérimentation, celle de 2008-2012 est une phase d'opérationnalisation de l'APC dans quatre filières de formation. L'un des principaux inconvénients de cette réforme est qu'elle présuppose des conditions concrètes qui sont loin d'être remplies dans les établissements de formation professionnelle.

Dans ce chapitre, nous présenterons successivement :

- un tableau succinct du développement du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels ;
- un bref survol des principales réformes du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels en Algérie depuis le début de la décennie 2000.

Section 1 - Le développement du secteur de la formation et l'enseignement professionnels

§ 1- Les grandes étapes du développement du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels

⁹⁴ Notamment « séminaire international sur la nomenclature des spécialités, installation d'une commission technique tripartite pour la mise en œuvre de la réforme qualitative du système, Assises régionales de la formation professionnelle, Assises de la formation professionnelle en 2007, etc » M Ben Yaou, *Le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes. Une première réflexion*, EXIFORMAM, Aix en Provence, avril 2014, note de bas de page n° 20, p 5.

⁹⁵ Loi n° 08-07 du 23 février 2008, portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels.

⁹⁶ Institut National de la Formation et de l'Enseignement Professionnels (INFEP, Alger), *Atelier de sensibilisation à l'approche par compétences, Cahier du participant*, 2010.p 3

Le développement du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels est intimement lié à celui de l'ensemble du système éducatif.

Deux transformations majeures ont marquées les contours de l'histoire du système éducatif algérien depuis un demi-siècle :

- de l'indépendance nationale à la fin de la décennie 1980 : la mise en œuvre d'une stratégie étatique de développement et la reconstruction de l'éducation-formation ;
- Depuis le début de la décennie 1990 : politiques de libéralisation visant le passage à une économie de marché ouverte à l'international et réformes de l'éducation formation.

11- Libération nationale et stratégie étatique de développement et de reconstruction et croissance de l'éducation-formation.

Durant cette période, l'évolution du système éducatif algérien s'est effectuée en trois grandes étapes :

i- L'étape 1962-1970 : la politique de développement adoptée par l'Etat pendant cette période est fondée sur « le programme de Tripoli (1962) et la charte d'Alger (1964). En matière d'éducation formation, la finalité de cette politique est de réaliser un développement rapide de la scolarisation. Elle est « marquée par l'objectif de scolarisation universelle de l'enseignement primaire et la recherche d'un projet global d'éducation formation en adéquation avec les options politiques, sociales, économiques et culturelles de la nation algérienne »⁹⁷ ;

ii- De 1970 à 1980, la mise en œuvre de la stratégie nationale de développement industrielle a engendré la mise en place des structures nécessaires pour la formation des cadres (ingénieurs, techniciens, dirigeants des entreprises) et du personnel ouvrier ; c'est pendant cette période que s'est effectuée « la mise en place d'une structure d'éducation permanente, le centre national de l'enseignement généralisé (CNEG), ainsi qu'une réforme de l'enseignement supérieur (en 1971) afin d'accélérer la formation des cadres »⁹⁸

L'ordonnance du 16 avril 1976, portant organisation de l'éducation et de la formation, et la charte nationale de 1976, ont envisagé « un système d'enseignement comportant quatre niveaux : l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental obligatoire, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et d'autre par, la formation continue est prévue pour être prise en charge dans des institutions créées à cet effet, dans des établissements d'éducation et de formation »⁹⁹ ; ainsi que « la mise en place d'un conseil de l'éducation et les modalités

⁹⁷ BEN YAOU M, *La formation professionnelle initiale en Algérie. Étatisme et équilibre de bas niveau de régulation*, in CATTUSSE M., DESTREMAU B. et VERDIER E. (Eds) *l'Etat face aux débordements du social au Maghreb*, Karthala Editions, 2009, p 50.

⁹⁸ Idem, p 51.

⁹⁹ Idem

d'organisation et de la formation des enseignants, de la recherche pédagogique, de l'orientation scolaire et professionnelle et de l'action scolaire et sociale»¹⁰⁰.

«La charte nationale de 1986 affirme l'impératif d'une liaison de la formation professionnelle au marché de l'emploi »¹⁰¹. La création d'un grand nombre de centres de formation professionnelle est envisagée comme une priorité pour former des travailleurs qualifiés nécessaires à la réalisation des objectifs de la stratégie de développement qui vise la mise en place d'une économie industrialisée nécessitant d'une scolarisation massive et la formation des techniciens pour utiliser les procédés de production sophistiqués importés.

«La création du ministère de la Formation professionnelle, à la fin de la décennie 1970, exprima la volonté de donner un coup de fouet au développement du secteur. La mise en place en 1978 du Conseil national consultatif de la formation professionnelle (CNCFP) devait permettre la coordination intersectorielle des actions de formation »¹⁰².

iii- De 1980 à 1990, l'Etat procède à la restructuration des organismes économique met l'accent sur le développement de la formation professionnelle résidentielle et par apprentissage. A partir de 1987, dans un contexte caractérisé par un ajustement structurel « autonome » (pour répondre à la baisse des ressources financières de l'Etat, suite à la baisse drastique du prix du pétrole), par le découpage des grandes entreprises publiques (restructuration) et par une politique d'« ouverture » économique (« Infitah ») visant la promotion du secteur privé, nous assistons à l'introduction des changements importants au niveau l'éducation-formation.

Des progrès remarquables ont touchés l'enseignement secondaire, l'enseignement technique, ainsi que la formation professionnelle résidentielle et par apprentissage : Cette période se caractérise par deux plans quinquennaux. Le premier (1980-1984) entreprend de promouvoir la formation : « 85 000 postes de formation sont créés, 268 centres et institut sont inaugurés et équipés ainsi que quatre instituts régionaux de formation de formateurs »¹⁰³ ; le deuxième plan quinquennal (1985-1990) s'est « fixé l'objectif de créer 100 000 postes de formation avec le double souci de répondre aux besoins de l'emploi »¹⁰⁴.

Le secteur de la formation professionnelle a subi un réaménagement important après 1980, et un élargissement de ses capacités d'accueil ; la loi 84-05 du 7 janvier 1984, portant sur la planification des effectifs du système éducatif, la formation professionnelle résidentielle fut rattachée à l'Éducation nationale. La formation professionnelle est subdivisée en deux segments : « formation en établissement » (rattachée au ministère de l'Éducation et de la formation) et « formation en entreprise » (rattachée au ministère du Travail et des affaires sociales). « Ceci eut pour conséquence de « briser quelque peu l'élan et introduit des incertitudes » selon les rédacteurs d'un rapport officiel (secrétariat d'État à la Formation professionnelle, 1989). En réalité cette décision politique concrétise la fonction quasi

¹⁰⁰ Idem

¹⁰¹ Idem, p 53.

¹⁰² Idem, p 52.

¹⁰³ Idem, p 53.

¹⁰⁴ Idem

exclusivement sociale de la formation professionnelle. »¹⁰⁵ Sur le plan quantitatif les capacités de l'Algérie en formation professionnelle progressent « avec la création de 270 centres de FP et d'apprentissage (CFPA) et l'ouverture de 31 centres de formation administrative (CFA) » ; « Les effectifs ont connu une croissance annuelle de 23 % de 1982 à 1986 (taux de croissance annuel de 12,5 % sur l'ensemble de la période 1982-1989). »¹⁰⁶

12- Les premières réformes de l'éducation formation durant la période de libéralisation.¹⁰⁷

Le processus de libéralisation qui s'est effectué depuis le début des années 1990, est intervenu dans un contexte de crise économique (lié à la chute du prix des hydrocarbures) et de crise sociopolitique (conflit civil ravageur par sa mutation en lutte armée qui a revêtu la nature d'un terrorisme destructeur).

La première phase de ce processus s'achève avec la fin de l'ajustement structurel sous la houlette du FMI et de la Banque Mondiale ; c'est « la période de vaches maigres » que l'éducation formation subira de plein fouet. La seconde phase correspond à une aisance financière exceptionnelle et durable de l'État, suite à la hausse des prix des hydrocarbures (à partir de 1999 et jusqu'à l'heure actuelle), qui permet de financer le développement d'infrastructures de base, celui des services publics (dont l'éducation formation) et le soutien aux catégories sociales fragilisées. **Nous nous limiterons dans ce point à présenter les premières réformes du secteur de la FP opérées durant la décennie 1990.**

Mis à part la croissance quantitative, l'éducation nationale et l'enseignement supérieur, n'ont pas connu de changements significatifs durant la décennie 1990 ; depuis le début de la décennie 2000, outre les travaux de la Commission Nationale de réforme du système éducatif¹⁰⁸, l'éducation nationale a introduit l'approche par compétences (par l'entremise de l'expertise de l'UNESCO- Programme d'appui de l'UNESCO (2003-2006) à la réforme du système éducatif algérien-PARE) et l'enseignement supérieur le système Licence Master Doctorat (intégration du processus de Bologne depuis 2003) comme réforme visant la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Dans ce qui suit, nous nous limiterons aux réformes qui ont concerné le secteur de la formation professionnelle.

Durant la décennie 1990, le secteur de la FP a connu un vaste réaménagement : création des instituts nationaux de la FP (INFEP) pour la formation de techniciens et de techniciens supérieurs et d'instituts de formation professionnelle (IFP) pour la formation des personnels formateurs et de gestion des CFPA et, accessoirement, de techniciens et TS).

¹⁰⁵ Idem, p 54.

¹⁰⁶ Idem, p 55.

¹⁰⁷ Mr Ben Yaou donne sur cette période les indications suivantes. « C'est dans ce cadre que sont lancées des réformes remarquables, au niveau politique, notamment l'instauration du multipartisme (1989), et économique (autonomie et régulation marchande des entreprises publiques, réorganisation des relations de travail, loi sur la monnaie et le crédit, suppression du monopole de l'État sur le commerce extérieur, réhabilitation du marché comme moyen de régulation et libéralisation des prix, suppression du ministère de la Planification et son remplacement par le Conseil national de la planification, flexibilisation du taux de change du dinar. L'État algérien « reprofile » sa dette puis la rééchelonne, et s'engage dans un programme d'ajustement structurel ». (Même source).

¹⁰⁸ La Commission nationale de réforme du système éducatif s'est attelée, durant 9 mois (du mois de mai 2000 au mois de février 2001), à mener une réflexion pour une réforme d'ensemble du système éducatif, réforme dont l'application devait démarrer dès septembre 2001

« La nouveauté la plus importante dans le secteur de la formation professionnelle consiste surtout dans l'ouverture à l'initiative privée depuis 1992. Le nombre d'établissements privés de formation professionnelle s'accroît : 105 dès 1993, plus de 500 en 1999 »¹⁰⁹ Cette nouveauté, loin de traduire essentiellement une réorientation stratégique de pouvoirs publics en matière de politique d'éducation formation, correspond d'abord à une recherche de financement privés de la formation professionnelle.¹¹⁰ Il faut ajouter ici que c'est à cette période que commencent à se mettre en place des écoles privées informelles dans le secteur de l'éducation nationale, leur légalisation n'interviendra qu'au début de la décennie 2000.

Le secteur de la formation essaie parallèlement de mettre en place des mécanismes de régulation souples de la carte de formation (mise en place de mécanismes de concertation locale et régionale avec l'ensemble des partenaires de la formation professionnelle, élargissement des prérogatives des services de wilaya de la formation professionnelle). Les capacités de formation professionnelle dépendant du secrétariat d'État à la Formation professionnelle (devenu ministère) se développent de façon continue.

A la fin de la décennie 1990, nous constatons cependant que le secteur de la formation professionnelle était loin de répondre aux attentes dont il était l'objet tant sur le plan social que sur celui économique.

Sur le plan de la demande sociale en formation professionnelle (déperditions scolaires évaluées à la fin de la décennie 1990 à 550 000 par an, et demande annuelle de formation exprimée de l'ordre de 300 000), les capacités de formation professionnelle (une offre annuelle d'environ 200 000 postes) étaient encore quantitativement très inférieures aux attentes potentielles de la jeunesse. Sur le plan du rendement externe de la formation, le taux d'insertion des diplômés se situe à peine à 15-20 %. Les structures publiques de formation s'avèrent inadaptées aux caractéristiques de la demande d'emploi.

Ces graves contreperformances de même que « les mouvements sociaux qui ont mis des pans entiers de la jeunesse au-devant de la scène sociopolitique (et pas seulement en Kabylie) au début de la décennie [2000], ont sans doute suscité le renforcement des moyens de soutien à la création d'emploi et au pré-emploi »¹¹¹ et vont pousser les pouvoirs publics à entreprendre des réformes importantes dans le secteur de la formation professionnelle, réformes que nous présenterons à la fin de ce chapitre.

§ 2- Les principales faiblesses du système de la formation et de l'enseignement professionnels au début de la décennie 2000

Au début de la décennie 2000¹¹², la configuration et le fonctionnement du SFP et de ses interactions avec l'emploi sont caractérisés par :

¹⁰⁹ Ce nombre passera à 637 en 2002 et 545 en 2005. Leurs effectifs de stagiaires se stabilisent autour de 25 000 stagiaires depuis le début de la décennie 2000.

¹¹⁰ Cette ouverture au secteur privé présente aussi l'avantage décoratif destiné à valider les options libérales aux yeux de l'étranger.

¹¹¹ Idem

¹¹² Ces caractéristiques demeurent, pour une bonne part, valables actuellement.

i- un centralisme excessif qui empêche les établissements de formation et les structures régionales de développer des initiatives dans le cadre de coopérations multiformes avec leurs environnements immédiats ;

ii- isolement par rapport à son environnement et relations symboliques avec le monde économique ;

iii- d'importantes zones de fragilités (notamment la faiblesse de la fonction d'évaluation des performances internes et externes et de la qualité de la gestion et du management pédagogiques au niveau des structures régionales et des établissements de formation).

iv- des paramètres structurels qui rendent difficiles l'ajustement des formations professionnelles aux réels besoins de l'emploi ; la préoccupation de régulation des flux est constante et prédominante dans le système éducatif et la formation professionnelle fonctionne d'abord comme solution à ce problème de régulation ¹¹³;

v- les formations professionnelles et techniques tendent à servir d'abord de réceptacle pour ceux et celles qui n'ont pu continuer leurs études ;

vi- un manque de prestige de la FEP et une tendance à copier les formations générales en recourant au modèle scolaire qui est fondé sur des règles qui ne sont pas construites pour conduire à l'emploi : les programmes d'études sont conçus sur la base des grades et diplômes, le mode scolaire prédomine dans les formations essentielles, l'évaluation est souvent déconnectée des compétences professionnelles, les règles administratives et budgétaires ankylosent le fonctionnement des établissements, la formation continue de professeurs n'est pas assurée, etc;

vii- des programmes de formation conçus sur la base d'une nomenclature des diplômes, ce qui a pour conséquence de sacrifier l'orientation vers l'emploi et la construction d'une employabilité ;

Par ailleurs, la très grande majorité des entreprises algériennes (95 %) est des Très Petites Entreprises (TPE) ayant un faible potentiel technologique ; le SFP est en principe capable de former leur personnel (main d'œuvre de base et techniciens) pour améliorer leur productivité et développer leurs capacités de croissance et d'innovation, engendrant ainsi une augmentation de l'emploi durable.

« Dans ces conditions, l'urgence croissante au sein des autorités de l'Etat consiste à faire face, d'une part à l'inadéquation des produits du système de formation initiale (dans ses composantes professionnelle et supérieure) vis à vis des besoins réels du monde économique et, d'autre part au manque de dynamisme de l'entreprise prisonnière d'un équilibre de bas niveau de qualification de ses ressources humaines »¹¹⁴.

C'est ainsi que durant la décennie 2000, d'importantes réformes ont été engagées dans le SEP, dans le but ultime de réarticuler étroitement le SFP et les mondes de l'entreprise et du travail, en poursuivant de grands objectifs :

- d'une part, rationaliser l'architecture institutionnelle d'ensemble du secteur, renforcer la coordination intersectorielle et faire face à l'importance accrue des publics à accueillir ;

¹¹³Cette préoccupation axiale est liée aux contraintes d'une jeunesse nombreuse, en difficulté d'insertion à l'emploi et qui se trouve dans le système éducatif (50% de la population a moins de 25 ans et 80% des chômeurs ont moins de 30 ans)

¹¹⁴ BEN YAOU M, *Le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes. Une première réflexion*, séminaire international EXIFORMAM, Aix en Provence, mars 2014.

- d'autre part, renforcer la professionnalisation de la formation, par des réformes touchant le domaine pédagogique, l'organisation des filières et des relations avec l'environnement socio-économique.

.La mise en œuvre de l'accord d'association¹¹⁵ entre l'Algérie et l'Union européenne s'inscrit dans un processus de libéralisation économique, poussant à l'accélération de ces transformations socio-économiques. La modernisation du SFP est donc un enjeu important pour l'adapter au contexte concurrentiel d'une économie jusqu'alors fortement administrée ; c'est pour cette raison que le gouvernement algérien a entrepris d'introduire l'APC dans la formation professionnelle.

« A cet égard, le projet « Appui à l'expérimentation de l'approche par compétences dans le SFP en Algérie » (2003-2007), lancé dès le deuxième trimestre de l'année 2003, relève manifestement d'une volonté politique de développer une réforme de grande ampleur. »¹¹⁶

Section 2-Contexte d'ensemble et impact des déterminations sociétales sur les réformes du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels en Algérie

§ 1- Le Contexte d'ensemble des réformes de la formation professionnelle

« Depuis le début de la décennie 1990, le processus de libéralisation a fait subir de profonds bouleversements au rapport salarial construit lors de la période d'économie administrée (de l'indépendance nationale à la fin de la décennie 1980). » Ce processus a engendré le réaménagement du secteur public (dont une partie des entreprises ont été liquidées ou privatisées), le renforcement de la place de l'entreprise privée et a mis fin au monopole de l'Etat sur le commerce extérieur et une flexibilisation importante des relations de travail. Le taux de chômage a continué à progresser durant toute la décennie 1990 avec un paroxysme de 29,80 % en 2000. Ce chômage est surtout un chômage d'insertion ; il touche en particulier les jeunes, dont les diplômés de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur.

Afin d'amortir les effets négatifs des réformes et de l'ajustement structurel¹¹⁷, l'Etat a mis en place plusieurs dispositifs d'intervention et de régulation du marché du travail¹¹⁸.

¹¹⁵ Signé par l'Algérie en décembre 2001 et entré en vigueur le premier septembre 2005.

¹¹⁶ *BEN YAOU M*, article cité.

¹¹⁷ « L'objectif du PAS est de rétablir les équilibres socio-économiques et de satisfaire aux conditionnalités du Fond Monétaire International relatives à la libéralisation économique. Selon le Conseil National Economique et Social (Rapport sur la formation professionnelle, Alger, 1999), les compressions d'effectifs liées à l'application du PAS ont donné lieu, de 1994 à 1998, au licenciement direct de 246165 travailleurs. » *BEN YAOU M, Le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes. Une première réflexion*, séminaire international EXIFORMAM, Aix en Provence, mars 2014 ; note de bas de page.

¹¹⁸ « Dispositif d'insertion professionnelle des jeunes (DIPJ) dès 1990, remplacement de l'Office National de la Main d'Œuvre (ONAMO) par l'Agence Nationale de l'Emploi et de la main d'œuvre (ANEM), création de l'Agence de Développement Social (ADS) en 1995, en remplacement du Dispositif d'Insertion Professionnel des Jeunes (DIPJ)], création de la Caisse Nationale d'Assurances Chômage (CNAC) en 1994 dans le but de faciliter l'absorption sociopolitique des licenciements massifs- opérés conséquemment au tarissement durable de la rente pétrolière et à l'application du programme d'ajustement structurel (PAS), et création de l'Agence Nationale de Soutien à l'Emploi des Jeunes (ANSEJ) en 1996. ». *BEN YAOU M, Le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes. Une première réflexion*, séminaire international EXIFORMAM, Aix en Provence, mars 2014. « D'autres dispositifs : contrats de pré emploi – CPE – travaux d'utilité publique – TUP / HIMO -, emploi de solidarité d'initiative locale – ESIL, etc.... ont été lancés ciblant particulièrement différentes catégories de jeunes. », Idem, note de bas de page.

« La décennie 2000, en relation avec la remontée du prix du pétrole, va s'illustrer par un processus de diminution soutenue du chômage. (...) cette diminution n'est pas due à des créations d'emplois liées au développement des entreprises qui composent le tissu économique, mais plutôt au renforcement des dispositifs publics d'aide à l'insertion-réinsertion professionnelles¹¹⁹ et sous l'effet des nombreux chantiers (infrastructures routières, logement social, barrages...) mis en œuvre par l'Etat. »¹²⁰ Ces différents dispositifs ont permis de faire reculer radicalement le taux de chômage (10,2% en 2009, moins de 10% en 2012)¹²¹ mais l'emploi précaire ou informel demeure important.

Comme ces dispositifs, les politiques éducatives sont caractérisées par la massification du nombre d'apprenants et « sont dominés par une logique sociétale située en « surplomb » qui vise à assurer la régulation des flux quantitatifs d'apprenants, des « déperditions » scolaires, des diplômés, des jeunes chômeurs, en vue de leur intégration sociale, au titre d'une stratégie étatique privilégiant la cohésion sociale et la stabilité sociopolitique ».¹²² Cette stratégie constitue un paramètre axial de l'action publique en direction de la jeunesse.

D'un autre côté, il a été régulièrement constaté un écart important entre les demandes des entreprises et les profils de formation des demandeurs d'emplois. En effet, jusqu'à une période récente, le secteur de la formation est quasi totalement déconnecté de son environnement économique et social, Par conséquent, compte tenu du caractère tout de même limité des moyens de l'Etat, et des risques d'effondrement de la rente pétrolière, une augmentation massive du chômage de réinsertion est toujours à envisager.

§ 2- Quelques caractéristiques sociétales et structurelles de la formation économique et socio institutionnelle algérienne.

Toute réforme s'inscrit dans une configuration sociétale déterminée. En tant que partie d'un tout, le SFP subit beaucoup plus qu'il n'agit sur la totalité de la société considérée. Quelles influences le SFEP subit-il et reproduit-il en Algérie ? Sont-elles de nature stimulatrices pour les changements ou « léthargisantes » et ankylosantes ? La seconde possibilité nous semble beaucoup plus probante. Cela tient des caractéristiques sociétales et structurelles, économiques, institutionnelles et politiques de la société algérienne, et qui renvoient à plusieurs paramètres interagissant de façon synergique.

Nous remarquons que la société algérienne, sur une longue période (50 ans) est caractérisée par un certain nombre de traits qui survivent, même de façon altérée, aux diverses conjonctures politiques comme aux transformations du système économique ou des normes institutionnelles au niveau formel :

- la reproduction d'ensemble est fondée sur la rente pétrolière, d'où l'extrême sensibilité de la société aux récessions mondiales d'ensemble :

¹¹⁹ Comme l'ANSEJ depuis 1997, la CNAC depuis 2004, le DAIP depuis 2008 (qui facilite l'accès des diplômés universitaires et de la formation professionnelle (niveau technicien) à l'emploi salarié, l'Etat prenant en charge le salaire des postulants), la reprise du recrutement dans les administrations et services publics et dans les entreprises publiques.

¹²⁰ BEN YAOU M, *Le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes. Une première réflexion*, séminaire international EXIFORMAM, Aix en Provence, mars 2014.p 3

¹²¹ ONS, enquête Main d'œuvre Directe

¹²² BEN YAOU M, article cité.. p 3

- un centralisme étatique bureaucratique, Etat qui constitue un macro-acteur autoritaire surdominant et surpuissant, situation à laquelle s'ajoute une segmentation inter institutionnelle ;
- la faiblesse du tissu économique et le développement de « l'import-import » en situation d'aisance financière de l'Etat ; à l'origine conséquence de la domination coloniale, cet état de fait fait suite à la régression du système productif engendrée par une ouverture désordonnée à la concurrence internationale, et entretenu par la facilité du recours massif aux importations dispensant de l'effort d'une production locale tout en le décourageant pour causes de différentiel de coût-lié et de potentiel technologique qui travaillent au profit des grandes firmes exportatrices vers l'Algérie ;
- d'où la faiblesse des acteurs économiques et la léthargie des élites ;
- et la faiblesse et la dépendance vis-à-vis de l'Etat des acteurs professionnels, politiques et associatifs ;
- la relégation des activités manuelles et des formations qui y mènent et l'isolement de l'éducation formation par rapport à l'entreprise ;
- un système éducatif caractérisé par la massification des effectifs apprenants et tourné vers une fonction identitaire et sociale et le « diplômissime » ; ces traits sont légitimés par une lecture de l'histoire du mouvement indépendantiste national dans lequel les revendications identitaire, d'une scolarisation pour tous et de l'égalité occupaient une place centrale ;
- la hantise de l'évaluation et de la transparence, le clientélisme, comme culture et comme moyen de survie ou de domination des couches hégémoniques.

« Ces traits renvoient à une histoire précise qui a donné lieu à la construction d'institutions, de normes de légitimation, d'habitus collectifs, de mutations économiques, sociales et démographiques qui sont à la base de la configuration sociétale algérienne »¹²³.

Les influences de ce complexe de déterminations s'infiltrèrent dans tous les interstices de l'économie, de la société, de la sphère politico institutionnelle, des habitus des hommes et des logiques organisationnelles qui en subissent une emprise permanente, à la façon d'un inconscient collectif.

Ainsi, au sein du SFP, ces influences ont une portée considérable : « outre la déconsidération par son public, par l'entreprise et par l'Etat (budget du parent pauvre du système éducatif), se traduisent notamment par : les « difficultés » à organiser la décentralisation, la faible qualité de l'ingénierie et des méthodes de gestion, le caractère au mieux épisodique de la relation avec l'employeur, le bricolage en matière d'évaluation des performances internes et externes, des apprenants, des formateurs, comme des systèmes ou de la politique, la démotivation des enseignants, des personnels non enseignants et apprenants, et l'autosatisfaction par des statistiques décoratives »¹²⁴.

Au niveau des « frontières » et interfaces avec son environnement, ces emprises entraînent, notamment :

- sa méconnaissance par les employeurs et sa méconnaissance, lui-même, de l'entreprise et de ses besoins, comme sa méconnaissance des évolutions technologiques ;

¹²³ BEN YAOU M, *le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes*. Séminaire de Rabat, Novembre 2013. P 16

¹²⁴ Idem, p 17

- son peu d'attrait pour l'entreprise, compte tenu d'une GRH improvisée et clientéliste et son « oubli » par le patronat, son isolement des chambres consulaires ;
- enfin, sa marginalisation dans le système éducatif, la déconsidération de ses activités et de ses produits.

Section 3- Les principales réformes du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels en Algérie depuis le début de la décennie 2000

§ 1- Les réformes d'ensemble

L'ouverture de l'Algérie sur le marché mondial et la période de relance économique ont engendré des transformations au niveau du secteur de la formation professionnelle ; les pouvoirs publics ont mené une politique de réforme sur l'ensemble du système éducatif (éducation, formation et enseignement professionnels, enseignement supérieur).

La dynamique de réformes ayant touché le système éducatif est annoncé par les travaux de la commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE)¹²⁵. Concernant le secteur de la FP, parmi les objectifs de la réforme figurant dans le rapport général de la CNRSE, nous trouvons le renforcement des capacités et la restructuration des curricula en deux grands ensembles : d'une part l'enseignement technique et professionnel qui doit « assurer des connaissances théoriques et pratiques en partie par des stages en entreprise », ¹²⁶enseignement de 03 ans, menant vers un brevet de technicien, ou un baccalauréat professionnel orienté vers le marché du travail, et d'autre part un second segment de la FP avec pour mission de préparer les jeunes à l'acquisition des compétences techniques et professionnelle en vue d'exercer un métier. Les établissements de la formation relevant du ministère de la FP doivent faire l'objet de mise à niveau, à travers l'enrichissement et l'adaptation des programmes de formation permettant l'implication accrue des opérateurs économiques pour garantir une meilleure qualité du produit de la formation. «La CNRSE considère que le secteur privé d'éducation, d'enseignement et la formation professionnels doit faire parti intégrante du système éducatif national et sera, de ce fait, astreint aux mêmes dispositions »¹²⁷. La formation des formateurs fait aussi l'objet propositions de mesures de réforme en matière de formation initiale et continue. L'articulation des cycles scolaires moyen et secondaire est envisagée par des mesures visant à « aider efficacement les apprenants et diplômés à construire leurs projet scolaires et professionnel et s'adapter à l'évolution qui caractérise le monde du travail »¹²⁸ ainsi qu'à « la socialisation des jeunes et la lutte contre l'exclusion, d'abord dans ses aspect éducatifs et socio professionnel »¹²⁹.

¹²⁵ La CNRSE a travaillé de mai 2000 à février 2001). « Le projet global de la CNRSE est jalonné de nombreuses propositions d'innovation organisationnelle, de nouveaux mécanismes et mesures conçus pour opérer des changements de fond et améliorer la performance du système éducatif » Ben Yaou M, Les principales réformes engagées dans le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels durant la période de relance (2000 à 2010).p1

¹²⁶ Ben Yaou, Les principales réformes engagées dans le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels durant la période de relance (2000 à 2010).p2

¹²⁷ Rapport général de la CNRSE, p. 192 ; le chantier n° 7 est spécialement consacré à l'enseignement privé. Cité par Mr Ben Yaou, op cité

¹²⁸ Idem

¹²⁹ ibidem

Durant la décennie 2000, dans les nouvelles conditions d'aisance financières de l'Etat, d'importantes réformes ont été engagées au niveau du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels, visant d'une part « la définition d'une politique globale de formation pour rationaliser l'architecture institutionnelle d'ensemble, renforcer la coordination intersectorielle et préparer le secteur à l'augmentation importante des publics à accueillir »¹³⁰ et, d'autre part, le renforcement la professionnalisation de la formation, « par des réformes au niveau pédagogique et à celui de l'organisation des filières et des relations avec l'environnement socio-économique. »¹³¹

a- Réformes concernant la politique et l'architecture d'ensemble du secteur.

Ont été créés l'observatoire national de l'éducation et de la formation (installé 03 années après sa création juridique)¹³² et le conseil national de l'éducation et de la formation (structure non encore installée)¹³³. « Ces deux organismes ont dans les faits une existence purement décorative »¹³⁴. Un autre observatoire propre au ministère de la formation et de l'enseignement professionnels est prévu par la loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels¹³⁵.

En matière de politique sectorielle d'ensemble, la même loi définit les orientations à moyen et long terme avec « des objectifs volontaristes en termes d'objectifs quantitatifs et qualitatifs de formation et d'enseignement professionnels, d'orientation, d'évaluation et de coordination intersectorielle aux niveaux national et local, d'homologation des formations, de validation des acquis professionnels et enfin de développement du partenariat avec les acteurs de l'environnement socio-économique »¹³⁶.

Cette loi vient couronner un long processus (2004 à 2007) de réflexion et de concertation dans de rencontres¹³⁷ organisées par le ministère de la formation et de l'enseignement professionnels en collaboration avec ses partenaires.

C'est durant le premier trimestre de l'année 2007, que s'est effectuée la préparation -aux niveaux local et régional- des assises de la formation et de l'enseignement professionnels, qui se sont déroulées en avril 2007. La plupart des nouveaux instruments et des nouvelles méthodes sont issues des recommandations de ces assises :

¹³⁰ Idem, p 11

¹³¹ Ibidem,

¹³² Décret présidentiel n° 03-406 du 05 novembre 2003, portant création, organisation et fonctionnement de l'observatoire national de l'éducation et de la formation.

¹³³ Décret présidentiel n° 03-407 du 05 novembre 2003, portant création, organisation et fonctionnement du conseil national de l'éducation et de la formation.

¹³⁴ M Ben Yaou, op cité p 12.

¹³⁵ Loi n° 08-07 du 23 février 2008, portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels. « Rappelons que dans son rapport généra, la CNRSE a recommandé une coordination plus étroite des trois secteurs du système éducatif, voire le regroupement des deux ministères qui interviennent au niveau des profils terminaux ; la présence Loi n° 08-07 du 23 février 2008, portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels. Rappelons que dans son rapport généra, la CNRSE a recommandé une coordination plus étroite des trois secteurs du système éducatif, voire le regroupement des deux ministères qui interviennent au niveau des profils terminaux ; la présence de trois lois d'orientation séparées confirme la prégnance d'une logique segmentaire au niveau de l'Etat central lui-même. », M Ben Yaou, op cité, note de bas de page, p 12.

¹³⁶ M Ben Yaou, op cité, p 12

¹³⁷ Notamment : séminaire international sur les métiers de la nouvelle économie fondée sur le savoir (janvier 2004) ; conférence nationale sur l'apprentissage (novembre 2004), précédée par six conférences régionales ; journées d'études sur la diffusion des TIC dans le secteur (avril 2005) ; conférence internationale sur la nomenclature des branches et spécialités (mai 2005) ; journées d'étude sur le financement de l'apprentissage et de la formation continue (mai 2005) ; journées d'étude sur le centre d'étude et de recherche sur les professions et qualifications, CERPEQ (juin 2005) ; journées d'étude sur l'institut national de développement de la formation continue, INDEFOC (juillet 2005) ; rencontre nationale des inspecteurs (juillet 2005) ; durant l'année 2006, mise en place de groupes de travail sur une douzaine de dossiers et dont les résultats ont été examinés au niveau d'ateliers (décembre 2006). ; durant le premier trimestre de l'année 2007, préparation -aux niveaux local et régional- des assises de la formation et de l'enseignement professionnels, qui se sont déroulées en avril 2007. Informations tirées de l'article de Mr Ben Yaou, op cité, p 13

- des conférences régionales et de la conférence nationale de la formation et de l'enseignement professionnels¹³⁸ sont chargées de la coordination et la concertation au sein du secteur, respectivement, aux niveaux régional et national ;
- un observatoire de la formation et de l'enseignement professionnel est créé auprès du Ministre en charge du secteur¹³⁹ pour constituer un système d'information efficace sur la formation et l'emploi.

b-Réformes visant le développement de la professionnalisation et de la validation des acquis professionnels.

Cette deuxième catégorie de réforme concerne les curricula de formation, l'ingénierie pédagogique, la validation des acquis professionnels, et la mise en place de mécanismes de construction de partenariat avec l'environnement socio économique, soit un ensemble de réformes devant concourir à réarticuler le secteur avec le monde de l'emploi. Voici, brièvement, les principales réformes dans ce domaine :

- développement de la professionnalisation de la formation, qui s'appuie au niveau opérationnel, sur une réforme des méthodes et contenus pédagogiques par *l'introduction de la pédagogie par les compétences*¹⁴⁰ visant la flexibilisation de l'organisation de la formation et l'amélioration de sa qualité. et émergence de la validation des acquis professionnels.
- création des instituts d'enseignement professionnel¹⁴¹ et des instituts de formation et d'enseignement professionnels¹⁴² (en remplacement de l'ancien statut-type des instituts de formation professionnelle, IFP) ;
- « la mise en place de l'enseignement professionnel a été l'objet de fortes controverses et d'une opposition frontale des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire technologique qui ont refusé de rejoindre le secteur de la formation professionnelle, jugeant cela comme une dévalorisation de leur statut social. »¹⁴³ Le diplôme d'enseignement professionnel du deuxième degré (DEP2) donnant accès à la préparation du diplôme de technicien supérieur va remplacer le diplôme prévu du baccalauréat professionnel ;
- la réglementation en matière d'homologation de formations et de validation des acquis professionnels date de 1992¹⁴⁴. La loi d'orientation stipule (art. 29) que « Toute personne engagée dans la vie active peut demander la validation de ses acquis professionnels en vue d'obtenir une dispense partielle ou totale des conditions d'accès à la formation ou à l'enseignement professionnels ». ¹⁴⁵ ; dans les faits, cette procédure est peu appliquée et sera

¹³⁸ Loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels, art. 23 et décret exécutif n° 08-30 du 30 septembre 2008 fixant la composition, les attributions et le fonctionnement de la conférence nationale et des conférences régionales de la formation et de l'enseignement professionnels.

¹³⁹ Loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels, art. 25.

¹⁴⁰ La formation des équipes devant transmettre cette nouvelle pédagogie se fait à l'étranger, notamment au Canada.

¹⁴¹ Décret exécutif n° 08 293 du 20 septembre 2008 fixant le statut-type des instituts d'enseignement professionnel et décret exécutif n° 08-294, du 20 septembre 2008 fixant les modalités de création des diplômes d'enseignement professionnel du premier degré (DEP1) et du deuxième degré (DEP2).

¹⁴² Décret exécutif n° 10-99 du 18 mars 2010 fixant le statut type des instituts de formation et d'enseignement professionnels (IFEP).

¹⁴³ Ces controverses et oppositions dénotent de la place socialement toujours dévalorisée des métiers débouchant sur un travail manuel dans l'Algérie d'aujourd'hui. M Ben Yaou, op cité, pp 13-14

¹⁴⁴ Décret exécutif n° 92-09 du 09 janvier 1992 relatif aux modalités d'homologation de formations et d'évaluation des acquis professionnels.

¹⁴⁵ « La procédure de validation des acquis professionnels est particulièrement usitée par les créateurs de micro entreprise, dans le cadre des dispositifs publics (CNAC, ANSEJ), lorsque ces créateurs n'ont pas les diplômes requis mais possèdent des qualifications professionnelles ; cette procédure de certification des acquis professionnels a fait l'objet de conventions entre le ministère de la formation et de l'enseignement professionnels et ces organismes ». M ben Yaou, op cité, note de bas de page, p 14.

conditionnée depuis 2013 (au niveau de la wilaya de Tizi Ouzou, par l'obligation d'une formation professionnelle de quelques mois ;

- la recherche d'un pilotage par l'aval par une politique volontariste de développement du partenariat et du conventionnement ;

- la professionnalisation s'appuie aussi sur la mise en place de « nouveaux » organes : le conseil de partenariat de la formation et de l'enseignement professionnels¹⁴⁶ (avec des démembrements au niveau des wilayas)¹⁴⁷, organe consultatif de concertation, de coordination et d'évaluation, qui participe à l'élaboration de la politique du secteur. La mission essentielle de ces organes est de permettre un pilotage du système national de formation et de l'enseignement professionnels par l'aval (par la demande) ; des comités techniques spécialisés sont constitués au sein conseil ;

Si les résultats déclarés de la politique de professionnalisation et de partenariat la décennie 2000 sont en progression par rapport à ceux de la décennie 1990, ils sont néanmoins toujours faibles relativement aux effectifs globaux du secteur et leur contenu réel nous semble ambigu pour ne pas dire essentiellement décoratif.

§ 2- La réforme APC Algérie – Canada

L'ouverture de l'Algérie sur l'économie du marché la met face aux exigences de qualification et de performance, ce qui nécessite l'apport d'une main d'œuvre compétente et qualifiée, l'adaptation des produits de la formation professionnelle aux besoins du secteur économique aspect primordial pour la conforter la croissance économique et sociale. C'est dans cette problématique que l'Algérie a entrepris la réforme pour la modernisation du secteur de la formation professionnelle (SFP) dans le cadre d'une économie internationale concurrentielle. La mise en œuvre de l'entente entre l'Algérie et l'union européenne, en 2003, rend indispensable d'accélérer le processus réformes économiques en Algérie.

L'implantation de l'approche par les compétences (APC) dans le secteur de la formation professionnelle en Algérie s'est effectuée en recourant à l'expertise canadienne, avec comme finalité de réformer les curricula et la conduite des acteurs impliqués dans les processus d'apprentissage pour répondre plus étroitement aux besoins de marché de travail. « Cette réforme constitue, à notre sens, le plus important apport de l'expertise internationale dans l'histoire récente de ce secteur »¹⁴⁸.

L'APC vise à construire une intermédiation entre le monde de la formation et celui du travail, la compétence se définit comme « une connaissance approfondie et une expérience reconnue dans un domaine qui font qu'un employé soit capable de produire des biens et des services de qualité »¹⁴⁹.

¹⁴⁶ Loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels, art. 24 et décret exécutif n° 09-170 du 02 mai 2009 fixant les attributions, la composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement du conseil de partenariat de la formation et de l'enseignement professionnels. Un conseil national de partenariat de la formation et de l'enseignement professionnels a été installé en janvier 2011. Voir en annexe le règlement intérieur du Conseil de partenariat.

¹⁴⁷ « Il est créé dans chaque wilaya une commission de partenariat, composée des partenaires socio-économiques du secteur de la formation au niveau de la wilaya, est chargée de contribuer au développement du partenariat et d'assurer une coordination avec les acteurs et partenaires socio-économiques de la wilaya ; cette commission de wilaya de partenariat transmet périodiquement des rapports au conseil de partenariat ». M ben Yaou, op cité, p 14.

¹⁴⁸ BEN YAOU M, *Le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes. Une première réflexion*, séminaire international EXIFORMAM, Aix en Provence, mars 2014, p 01.

¹⁴⁹ Ben Yaou M., « Le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes. Présentation liminaire. », Communication au séminaire EXIFORMAM, Rabat, décembre 2013 page 11

Les différents diagnostics sur l'état de la formation, effectués par la partie canadienne et le Ministère de la formation et de l'enseignements professionnels (MFEP), ont montré un fonctionnement inadéquat du secteur, qui travaille selon la logique de l'offre (la finalité étant de récupérer les déperditions scolaires), avec la méthodologie de l'Approche Par Objectifs (APO) ; ils ont montré aussi une méconnaissance de cette approche par les compétences et une volonté d'amélioration nette de procéder aux changements nécessaires pour concrétiser la nouvelle démarche.

Le projet APC-Algérie vise à assurer une adéquation entre l'offre de formation et les besoins en qualifications exprimés par les entreprises ; à cet effet des experts canadiens appuient le ministère de la formation et l'enseignement professionnel et plusieurs dispositifs nationaux de soutien (INFEP, IFP, CERPEQ, etc.) ainsi que des établissements de formation, afin d'expérimenter l'ingénierie selon l'APC et d'implanter les programmes selon cette méthode.

La première phase d'expérimentation (2004-2007) a permis d'élaborer des programmes et guides développés selon l'APC dans 4 secteurs où la demande en main d'œuvre qualifiée est importante et où les acteurs intervenants dans la formation et l'emploi remplissent les conditions technico-pédagogiques et organisationnelles requises (notamment, pour les partenaires économiques, leur capacité des à communiquer avec le secteur de la formation professionnelle) : 4 secteurs ont été analysés : froid et climatisation, mécanique automobile, arts et industries graphiques, gestion de ressources en eau. Les critères ainsi définis pour le choix des filières où l'APC sera implantée signifient que les branches économiques concernées sont déjà fortement pourvoyeuses d'emploi et que, par conséquent, il serait trompeur d'apprécier les résultats de l'implantation de l'APC à travers le taux d'insertion professionnelle des diplômés.¹⁵⁰

La phase 2008-2012, une suite à la première phase, consiste en l'implantation de l'APC ; elle est suivie de l'évaluation rigoureuse de cette dernière, qui permettra aux autorités de prendre la décision de sa généralisation dans tout le secteur de FP dans le cadre de la réforme.

a- La phase d'expérimentation 2004-2007

« Cette première phase débute par un appel à candidatures¹⁵¹ émis par l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) -chef de file-, et la CRC Sogema¹⁵² et

¹⁵⁰ Ainsi, par exemple, pour le cas de la branche Froid et Climatisation concernée par notre enquête à l'INSFEP et au niveau des entreprises, tout le monde connaît la rareté des techniciens pour la réparation et l'installation des climatiseurs, appareils frigorifiques, etc. Ces techniciens en profitent pour exiger des citoyens de payer des prix élevés à la moindre intervention.

¹⁵¹ Voir « Appel de candidatures – opportunités d'affectations. Appui à l'expérimentation de l'approche par compétences dans le secteur de la formation professionnelle-ALGÉRIE. Termes de références. Appui à l'expérimentation de l'approche par compétences dans le secteur de la formation professionnelle – Algérie » en date du 29/04/2003 », document encore disponible sur le web (< <http://accc.ca/wp-content/uploads/archive/ops/archives/200307-Algerie.doc>>). Document figurant en annexe n° VIII

¹⁵² « Fondée en 1984, CRC Sogema est une importante entreprise canadienne qui occupe le premier rang des entreprises québécoises de services en conseil en gestion œuvrant à l'international ; à ce niveau, elle offre des services professionnels de conseil en gestion dans trois domaines d'expertise : éducation et formation professionnelle, environnement et développement durable, finances publiques : réformes fiscales et budgétaires et analyses économiques. Présente dans plus de quarante pays situés en Afrique, dans les Caraïbes, en Amérique, au Moyen-Orient, en Asie et en Europe de l'Est, elle gère ses activités à partir de son siège social (Longueuil, Québec, Canada) ainsi que de sa filiale CRC Sogema Europe S.A.S., établie à Paris. Elle possède également des bureaux de représentation commerciale et de projets en Algérie, au Burkina Faso, au Mali, au Sénégal et dans les Caraïbes ». M Ben Yaou, Op cité, note de bas de page, p 06

« Éducation Internationale »¹⁵³, pour soumettre une proposition à l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI, représentant du Canada) dans le but d'offrir les services nécessaires au projet sur l'Appui à l'expérimentation de l'approche par compétences dans le SFP en Algérie. Le Consortium International de Développement en Education (CIDE) a été retenu pour la réalisation de ce projet expérimental en offrant les services nécessaires, notamment en recrutant des experts en vue de réaliser les tâches qui y sont attachées. »¹⁵⁴

Le lancement du projet est officiellement proclamé le 29 juin 2004 par le secrétaire général du ministère de la formation et de l'enseignement professionnels et l'ambassadeur canadien en Algérie.

Comme cela est précisé dans l'Appel à candidatures, ce projet expérimental comprend quatre volets :

1. Information, sensibilisation et appropriation de l'APC en matière d'ingénierie de formation de ses mises en application ;
2. Études et Nomenclature des emplois et métiers ;
3. Expérimentation de l'ingénierie de formation ;
4. Information, sensibilisation et appropriation de l'APC (volet ingénierie de gestion).

Le tableau ci-après donne la liste des branches et établissements de formation concernés

Tableau n° 1- Branches et établissements de formation mobilisés

Branches sélectionnées	Établissements qui implantent les programmes APC
Arts et Industries graphiques	<i>INSFP Constantine et INSFP Bir Mourad Rais</i>
Froid et Climatisation	INSFP Batna
Gestion des ressources en eau	CFPA Chaabat El Hem, Ain Témouchent
Mécanique automobile	INSFP Oued-Smar El Harrach

Source : INFP, cahier du participant 2010¹⁵⁵

L'apport de cette phase consiste dans le transfert d'un savoir-faire en matière d'ingénierie de formation portant sur :

¹⁵³ « Créée en 2001, Éducation internationale est une coopérative sans but lucratif de services de développement et d'échanges en éducation. Créée par les commissions scolaires et les organismes du milieu de l'éducation du Québec pour se doter d'un guichet unique afin d'ouvrir le réseau scolaire québécois vers l'international et pour aider leurs élèves à devenir des citoyens du monde. Éducation internationale regroupe la majorité des commissions scolaires francophones et anglophones du Québec ainsi que plusieurs organismes et associations fournissant des services aux commissions scolaires. Elle compte également parmi ses membres des cégeps, des instituts et des collèges privés. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec lui octroie une subvention annuelle garantissant une partie du fonctionnement de base de l'organisme ». M Ben Yaou, Op cité, note de bas de page, p 06

¹⁵⁴ M Ben Yaou, op cité pp 06-07.

¹⁵⁵ La désignation de ces sites expérimentaux est arrêtée par une décision ministérielle n°889 du 13 Décembre 2005

i- les études sectorielles (description des caractéristiques socioéconomiques du secteur et de l'offre de formation, des écarts quantitatifs et qualitatifs avec la demande de formation pour établir un plan d'action pluriannuel de développement de l'offre de formation;

ii - les études préliminaires, afin de faciliter l'élaboration ultérieure de programmes de formation ;

iii - l'analyse de situation de travail, pour tracer le portrait de l'exercice d'un métier, le référentiel de métier ;

iv- la définition des buts et des compétences du programme (compétences particulières et compétences générales) ;

v- la validation du projet de formation (démarche formelle pour soumettre le projet de formation aux partenaires : représentants du marché du travail, représentants de la formation professionnelle) ; cette validation devient ainsi une convention entre les partenaires sur les objectifs concrets du nouveau programme de formation et les conditions de sa mise en œuvre ;

vi- la préparation du programme lui-même (définition des compétences à acquérir) formulé par objectifs opérationnels et découpé en modules, avec la participation des milieux du travail et de la formation;

vii-l'élaboration des guides pédagogiques qui préconisent à l'équipe formatrice la nature et l'ampleur idoines des compétences ciblées ainsi que la planification concrète des activités d'enseignement et d'apprentissage, pour favoriser l'acquisition de ces compétences ;

viii- enfin, des guides d'évaluation des acquisitions et d'organisation matérielle, qui s'adressent aux personnes chargées de l'élaboration des épreuves de sanction des études de la prescription des normes et conditions technico pédagogiques requises pour la formation.

Pour garantir une bonne appropriation de l'APC par les responsables, le projet comporte aussi des activités destinées permettre une meilleure connaissance de cette ingénierie et de ses conséquences en matière de gestion du SFP.

Les équipes constituées des cadres du MFEP et des experts canadiens ont produit, à l'issue de la phase d'expérimentation, des résultats importants pour à la partie algérienne de poursuivre le travail d'implantation de l'APC.

Nous donnons ci dessous le nombre de documents produits par chantier.

Liste des publications de la Phase 1, 2004-2007¹⁵⁶

1. Volet A : information, sensibilisation et appropriation de l'ingénierie de formation de l'APC
 - 01 document

¹⁵⁶ Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, Institut National de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, Cahier du participant, version expérimentale, septembre 2010, pp 96-98.

2. Volet B: études et nomenclature des emplois et métiers
Portraits de secteurs - Guide pour réaliser les études de planification
 - 04 documents.
Étude préliminaire
 - 01 document
Étude reliée à l'égalité entre les sexes
 - 01 document
Nomenclature des emplois et métiers -Guide méthodologique
 - 04 documents
3. Volet C : expérimentation de l'ingénierie de formation
 - Mécanique automobile Maintenancier
✓ 06 documents
 - Froid et Climatisation Frigoriste
✓ 06 documents
 - Arts et Industries graphiques Infographe
✓ 06 documents
 - Gestion des ressources en eau, Agent technique d'entretien et d'exploitation des réseaux d'alimentation en eau potable
✓ 06 documents
 - ❖ Rapports d'audits pour chacun des 7 sites expérimentaux désignés par le projet de (décision 889 du 13 décembre 2005)
 - ❖ Validation des rapports d'audits par les experts du métier pour les 5 sites expérimentaux retenus et compléments d'équipements et d'aménagements transmis au MFEP
 - ❖ Cahier de la planification pédagogique et Cahier de l'évaluation de sanction-2^e vague d'appropriation de l'APC
 - ❖ Outils de gestion APC sur cédérom
4. Institut national de formation professionnelle (INFEP) :
🚦 07 documents
5. Volet D: information, sensibilisation et appropriation de l'ingénierie de gestion liée à l'approche par compétences
 - Cahier de suivi et d'évaluation de l'implantation d'un programme de formation
 - Autres documents produits
 - CERPEQ : 09 documents
 - Institut national de formation professionnelle (INFEP) : 01 document

b- La phase d'implantation 2008-2012

« Le projet APC-Algérie 2008-2012 consiste à implanter l'APC dans toutes ses composantes. A terme, l'évaluation de cette implantation devrait permettre une prise de décision des autorités compétentes algériennes quant à la possible généralisation de l'APC à tout le système d'enseignement et de formation professionnels en Algérie. »¹⁵⁷

¹⁵⁷ BEN YAOU M, *Le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes. Une première réflexion*, séminaire international EXIFORMAM, Aix en Provence, mars 2014, p 14.

La Direction de l'Organisation et du Suivi de la Formation Professionnelle (DOSFP) présente comme suit les séquences de la mise en œuvre de l'implantation de l'APC dans les quatre spécialités choisies¹⁵⁸

- « - mise en place d'un cadre méthodologique,
- planification de l'implantation des programmes en l'adaptant aux ressources humaines et matérielles disponibles,
 - réalisation d'un audit des sites expérimentaux pour identifier les compléments d'équipements à acquérir et les aménagements à réaliser,
 - mise en place d'une organisation pédagogique adaptée à l'APC,
 - réalisation d'un document de suivi et d'évaluation de l'implantation d'un programme conçu selon l'approche par compétences,
 - formation des gestionnaires et perfectionnement des formateurs,
 - mise à niveau des équipements,
 - implantation du programme de formation,
 - évaluation concrètes des formations. »

La même direction indique que la mise en œuvre et l'évaluation ont associé des experts canadiens et l'ensemble des instances concernées du SFP¹⁵⁹ :

- « - Les inspecteurs,
- Les gestionnaires des établissements de formation retenus pour l'implantation des programmes,
 - Les concepteurs de programmes,
 - Les formateurs,
 - Le personnel d'encadrement technique et pédagogique des établissements de formation retenus pour l'implantation des programmes ».

L'implantation de l'APC est limitée dans l'espace pédagogique et professionnel et a connu plusieurs difficultés

Voici le timing de l'implantation de l'APC dans les quatre spécialités.

Tableau n° 2 Établissements pilotes programmes APC¹⁶⁰

Branches	Établissements pilotes programmes APC	Dates de la première réalisation	Dates de démarrage d'une 2 ^{ème} cohorte APC
Arts et industries graphiques	INSIAG, Bir Mourad Rais	Mars 2009 à Juin 2011	Sept. 2010
	CFPA Sidi-Mohamed DAKSI, Constantine		à déc.2012
Froid et climatisation	INSFP-Batna	Mars2010 à Juin 2012	Sept 2011 à Déc 2013
Gestion des ressources en eau	CFPA Chaabat-El-Hem, Ain Témouchent	Septembre 2010 à Avril 2012	Sept.2012 à avril 2014
Mécanique auto	INSFP Oued-Smar El	Mars 2009	Sept.2011 à déc.

Source : enquête réalisée par Mr Ben Yaou, données communiquées par le MFEP, Direction des études et de la coopération

¹⁵⁸ MFEP/DOSFP, enquête réalisée par Mr Ben Yaou auprès du MFEP, novembre 2013 à mai 2014.

¹⁵⁹ Idem

¹⁶⁰ BEN YAOU M, *Le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes. Une première réflexion*, séminaire international EXIFORMAM, Aix en Provence, mars 2014, p 01.

En plus de ces 04 sites pilotes, quelques autres établissements qui forment dans l'une des quatre spécialités couvertes par le projet APC ont procédé la mise en œuvre de l'APC ; l'INSFP de Oued Aïssi, wilaya de Tizi Ouzou en fait partie et a entamé l'introduction de l'APC dans la branche froid et climatisation depuis l'année 2005 (expérimentation pour le DEP1 et le DEP2) et la poursuivra en 2009¹⁶¹ dans le cadre du BTS, dans des conditions relativement inappropriées, ce qui engendrera l'abandon de la formation selon l'approche APC au bout de la troisième promotion de diplômés (APC) en 2013.

Selon L'INFEP¹⁶², l'implantation de l'APC a rencontré des difficultés liées,

i- à l'aménagement des locaux pédagogiques ;

i- au perfectionnement des enseignants ;

ii- au complément d'équipements.

Ces mêmes difficultés ont conduit les responsables à abandonner l'APC à l'INSFP de Oued Aïssi.

Les principaux résultats, à la date de mars 2013, sont :

i- une formation introductive à l'APC (dite de « sensibilisation ») de 102 cadres de l'Institut National de la Formation et de l'Enseignement Professionnels (et des quelques CFPA concernés par les spécialités impliquées dans la réforme ;

ii- 145 méthodologues de l'INFEP et des IFEP ont été formés à l'APC ;

iii- 110 inspecteurs ont reçu un perfectionnement en vue du travail d'évaluation ;

iv- enfin un site Web du projet est opérationnel.

Sur le plan quantitatif, les effectifs formés durant cette phase s'élèvent à un total général de 500 stagiaires et 142 cycles de formation ont été organisés, dans les différents établissements de formation, dans les 04 spécialités concernées¹⁶³.

La clôture de la 2ème phase a été annoncée au cours d'un séminaire organisé à Alger à cette occasion le 04 06 2012, par le ministre de la formation et de l'enseignement professionnels, en présence de l'ambassadrice du Canada à Alger, et de la directrice du projet de l'approche par compétences. ¹⁶⁴

L'ambassadrice du Canada à Alger a souligné "l'importance du projet" qui représente "un modèle de projets réussis entre les deux pays et que nous souhaitons intensifier à l'avenir". La directrice du projet de l'approche par compétences a précisé que "des mécanismes pédagogiques ont été mis en place pour mettre le projet d'approche par compétences en

¹⁶¹ Cette expérience l'objet de notre enquête.

¹⁶² MFEP, Institut National de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, enquête réalisée par Mr Ben Yaou.

¹⁶³ Informations données par le Ministre de la FEP Algérie et l'ambassadrice du Canada lors de la cérémonie officielle de clôture du projet (04 06 2012) qui s'est déroulée au CNEPD, Alger. Source [Algérie Presse Service](#) le 04 - 06 - 2012

¹⁶⁴ Idem

conformité avec le modèle algérien"¹⁶⁵, et que les cycles de formation ont duré deux à trois semaines sous la supervision de 15 encadreurs canadiens. Le ministère de la formation et l'enseignement professionnel a lancé des chantiers de consultation et d'orientation en vue d'évaluation des résultats de cette réforme accompli par « la loi du 23 février 2008 »¹⁶⁶. Le ministère de la formation et l'enseignement professionnels a lancé des chantiers de consultation et d'orientation en vue d'évaluation des résultats de cette réforme inscrite dans la loi du 23 février 2008.

Il a été constaté aussi la satisfaction de la majorité des acteurs concernés qui «saisissent bien les fondements ainsi que les conditions pédagogiques, matérielles et administratives, du processus d'implantation et son impact sur la vie pédagogique et administrative des établissements de formation, ainsi sur les méthodologies de planification pédagogique et d'évaluation, et les conditions de réussite de l'implantation d'un programme de formation »¹⁶⁷.

¹⁶⁵ Idem

¹⁶⁶ *Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, Institut National de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, Cahier du participant, version expérimentale, septembre 2010 p3*

¹⁶⁷ Idem p4

Conclusion chapitre II

Ce deuxième chapitre a été consacré à l'examen des réformes ayant touché le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels en Algérie, nous avons abordé plusieurs dimensions de notre objet de recherche, appréhendé au niveau global, ce qui nous a permis de tirer des conclusions importantes :

Nous avons constaté que le secteur de la formation professionnelle a connu un développement quantitatif remarquable ;

Ce secteur a été et demeure tributaire de nombreuses faiblesses, notamment sa déconnexion vis-à-vis du monde de l'emploi ;

Ces faiblesses ne s'expliquent pas seulement par des considérations techniques, elles sont pour beaucoup des conséquences d'une configuration sociétale propre à l'Algérie ; cette cohérence sociétale est elle-même un construit sociohistorique où le mode de gouvernance centralisé et bureaucratique et la disponibilité de ressources rentières (notamment) entraînent un fonctionnement léthargique des institutions et des organisations ;

Depuis le début de la phase de libéralisation (1990), le secteur de la formation professionnelle a connu plusieurs réformes, comme l'ouverture à l'initiative privée, la mise en place de structures d'ingénierie au niveau national (INDEFOC, CERPEQ, INFEP, IFEP, FNAC, etc), l'introduction de l'enseignement professionnel ;

Depuis le début de la décennie 2000 et la signature de l'accord d'association avec l'Union européenne, c'est la mise en place d'un pilotage du secteur par l'aval qui constitue l'enjeu essentiel des réformes. Cette stratégie est soutenue par une série d'actions : la mise en place de commissions de partenariat (commission nationale, commissions de wilaya) entre la formation professionnelle et son environnement, l'effort en matière de mise en place de conventions avec les secteurs socio économiques (aux niveaux national et local), et la réforme APC ;

pour concrétiser la réforme APC, le MFEP a eu recours à l'expertise canadienne ; le Canada est reconnu comme disposant de la meilleure ingénierie dans ce domaine ; cette réforme s'est concrétisée en deux étapes : une phase d'expérimentation (2004-2007) et une phase d'implantation (2008-2012) ; la mise en œuvre de l'APC obéit à un séquençage très précis et que l'on retrouve dans les manuels du Consortium International de Développement en Education (CIDE, organisme canadien chargé de la réalisation du projet APC-Algérie) et de l'Organisation Internationale de la Francophonie ;

Cette expérimentation et cette implantation n'ont concerné que quatre filières (froid et climatisation, arts graphiques, mécanique automobile et gestion des eaux). Ces branches sont connues pour être en forte croissance (importation massive des biens et services, installation de nouvelles entreprises, développement du secteur de l'eau) ; elles ont été concrétisées dans quelques établissements de formation ; l'INSFP de Oued Aïssi fait partie de ce lot.

Conclusion de la première partie

Ce chapitre méthodologique nous a permis de cerner les notions théoriques et les principaux enjeux de notre recherche.

Les principaux enseignements tirés de notre recherche bibliographique se rapportent d'une part à l'évolution de la notion de « compétence » et son intégration dans les modèles d'apprentissage, l'ancrage de la démarche APC dans le courant comportemental qui se présente comme une vision des relations sociales fortement influencée par le naturalisme et le généralisme¹⁶⁸, et enfin le développement de la psychosociologie des apprentissages, dont nous avons fait un inventaire certainement incomplet, mais qui nous permet de relativiser la portée de la démarche APC ;

Nous avons finalement retenue, reprenant l'expression de S Monchatre, de définir l'APC comme technologie sociale, avec un ancrage social et historique déterminé, en cohérence avec la théorie des conventions et la sociologie des curricula.

Ce « bagage » théorico-méthodologique nous a permis d'éclairer les réalités nationales et locales objet de notre recherche, en évitant de les regarder naïvement.

Dans le deuxième chapitre consacré à l'examen des réformes ayant touché le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels en Algérie, nous avons abordé plusieurs dimensions de notre objet de recherche, appréhendé ici au niveau global, ce qui nous a permis de tirer des conclusions importantes :

Nous avons constaté que le secteur de la formation professionnelle a connu un développement quantitatif remarquable ; les faiblesses de ce secteur sont multiples et convergent vers une déficience nodale : la persistance de sa déconnexion vis-à-vis du monde de l'emploi. Les outils théoriques que nous avons passés en revue nous ont permis de comprendre que ces faiblesses renvoient pour beaucoup à un complexe de déterminations qui constituent une dimension globale de la société algérienne.

Dans cette problématique, les défaillances du SFEP ne s'expliquent pas seulement par des considérations techniques, elles sont pour beaucoup des conséquences d'une configuration sociétale propre à l'Algérie ; cette cohérence sociétale est elle-même un construit sociohistorique où le mode de gouvernance centralisé et bureaucratique et la disponibilité de ressources rentières (notamment) entraînent un fonctionnement léthargique des institutions et des organisations.

Le secteur de la formation professionnelle a connu plusieurs réformes notamment depuis le début de la phase de libéralisation (1990). Citons quelques unes parmi les plus importantes :

¹⁶⁸ A ce titre, le naturalisme et le généralisme considèrent les comportements humains comme équivalents partout et de tout temps.

– l’ouverture à l’initiative privée en 1992, dans un contexte de libéralisation et de rareté des moyens de financement en devises de l’Etat ;

– la mise en place de structures d’ingénierie au niveau national, destinées à appuyer la formation en entreprise, l’apprentissage, la formation des personnels du SFEP et ses capacités d’expertise stratégique: l’institut national de développement de la formation continue (INDEFOC), le centre d’étude et de recherche sur les professions et qualifications (CERPEQ), l’institut national des la formation et de l’enseignement professionnels (INFEP), les instituts régionaux de la formation et de l’enseignement professionnels (IFEP), le fond national de l’apprentissage et de la formation continue (FNAC), etc. et l’introduction de l’enseignement professionnel (en 2001).

Depuis le début de la décennie 2000 et la signature de l’accord d’association avec l’Union européenne, c’est la mise en place d’un pilotage du secteur par l’aval qui devient l’enjeu essentiel des réformes. Cette stratégie, de nature relativement radicale, est sous tendue par une série de nouvelles mesures visant à la concrétiser :

– d’abord l’engagement du secteur dans la réalisation d’une réforme des curricula de formation pour y implanter l’APC ;

– la mise en place de commissions de partenariat (commission nationale, commissions de wilaya) entre la formation professionnelle et son environnement ;

– enfin un effort en matière de mise en place de conventions avec les secteurs socio économiques, aux niveaux national (conventions-cadre et local (conventions spécifiques)

Pour concrétiser la réforme APC, le MFEP a eu recours à l’expertise canadienne ; le Canada est considéré comme le pays d’origine de l’APC et reconnu comme disposant de la meilleure ingénierie dans le domaine de l’éducation-formation et pour avoir intervenu pour implanter l’APC dans de nombreux pays. En Algérie, cette réforme s’est concrétisée en deux étapes : une phase d’expérimentation (2004-2007) et une phase d’implantation (2008-20012) ; la mise en œuvre de l’APC obéit à un séquençage très précis et que l’on retrouve dans les manuels du Consortium International de Développement en Education (CIDE, organisme canadien chargé de la réalisation du projet APC-Algérie) et de l’Organisation Internationale de la Francophonie. La démarche de mise en œuvre de l’APC apparait comme très séduisante et l’appel au Canada est susceptible d’avoir des retentissements et des gains positifs en termes d’image du SFEP et du pays, ce qui semble en être une motivation essentielle.

Cette expérimentation et cette implantation n’ont d’ailleurs concerné que quatre filières (froid et climatisation, arts graphiques, mécanique automobile et gestion des eaux). Ces branches sont connues pour être en forte croissance (importation massive des biens et services, installation de nouvelles entreprises, développement du secteur de l’eau) et fortement créatrices d’emploi : cette implantation de l’APC n’a donc pas besoin d’être évaluée sur ce plan ; les deux phases de la réforme ont été concrétisées dans quelques établissements de formation ; l’INSFP de Oued Aïssi –objet central de nos enquêtes- fait partie de ce lot.

Deuxième partie

**L'expérimentation et
l'implantation de l'approche
par compétences au niveau
d'un établissement de
formation professionnelle
dans la wilaya de Tizi Ouzou**

Deuxième partie- L'expérimentation et l'implantation de l'approche par compétences dans un établissement de formation professionnelle de la wilaya de Tizi Ouzou

Introduction

L'Algérie, à l'instar de beaucoup de pays en développement, s'emploie depuis plus d'une décennie à construire un potentiel humain susceptible de répondre aux exigences des réformes économiques engagées depuis le début de la décennie 1990, potentiel humain correspondant aux besoins des institutions (notamment celles du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels) et des entreprises. Dans un contexte d'ouverture sur l'expertise internationale et d'engagement partenarial avec les pays européens (accord d'association signé en 2003), différents acteurs se lancent dans un processus de changement visant la construction de compétences aussi bien dans le secteur de la FP (instituts et centres de formation professionnelle) que dans les entreprises publiques et privées. Au niveau de la wilaya de Tizi Ouzou, depuis le milieu de la décennie 1980, le secteur de la FP a connu une évolution importante en matière de création de nouveaux établissements, de capacité d'accueil ainsi que de branches et spécialités de formation : les statistiques établies par la direction de wilaya de la formation et de l'enseignement professionnels (DFEP) le démontrent amplement.¹⁶⁹

La mise en œuvre de la réforme Approche par Compétences (APC) de la FP a été concrétisée dans la wilaya de Tizi Ouzou, au niveau de l'institut national spécialisé de formation professionnelle de Oued Aïssi (INSFP Hadni Saïd) ; cette mise en œuvre s'est effectuée en deux phases : l'expérimentation de l'APC (phase 2004-2007) qui a permis d'élaborer des programmes et guides de formation développés selon l'APC dans 4 branches où la demande en main d'œuvre qualifiée est importante¹⁷⁰, et l'implantation de l'APC (phase 2008-2012), comme suite de la première phase, suivie par l'évaluation rigoureuse de cette dernière¹⁷¹.

Pour analyser le processus de mise en œuvre de la réforme APC dans la wilaya de Tizi Ouzou, nous avons mené des enquêtes au niveau de la DFP de Tizi Ouzou et de l'INSFP Oued Aïssi (enquêtes ayant concerné des responsables de l'établissement, des formateurs et d'ex stagiaires), ainsi qu'au niveau de quelques employeurs.

Dans cette deuxième partie, après avoir présenté le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels dans la wilaya de Tizi Ouzou, son évolution et l'impact de la politique de pilotage par l'aval (Chapitre I), nous allons essayer d'examiner, à travers les données issues de nos enquêtes (qui donnent la perception des différents acteurs interrogés), les principaux contours ainsi que la logique de l'expérimentation et de l'implantation de l'APC dans le secteur de la FP, dans le cas concret de l'INSFP (Chapitre II).

Dans la conclusion de cette partie, nous essaierons de faire ressortir les écarts entre les prescriptions de la démarche APC et les réalités de sa mise en œuvre au niveau de la wilaya de Tizi Ouzou.

¹⁶⁹ Nous utiliserons à cet effet les données recueillies de plusieurs sources, dont celles de la DFEP et du MFEP.

¹⁷⁰ Froid et Climatisation, Arts et Industrie Infographique, Gestion des eaux et Mécanique automobile p 4.

¹⁷¹ *Le document de l'Institut National de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, « Cahier du participant, version expérimentale, septembre 2010 », donne le détail des guides et des équipes relatifs à ces deux phases. P 4*

Chapitre III

Présentation du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels au niveau de la wilaya de Tizi Ouzou

Chapitre III- Présentation du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels au niveau de la wilaya de Tizi Ouzou

Introduction

La stratégie étatique du redressement où de rééquilibrage, notamment dans le secteur économique visant la réadaptation, la croissance et l'évolution du secteur de la formation professionnelle en Algérie a connu des transformations importantes depuis ces deux dernières décennies.

Le secteur de la formation professionnelle a connu des mutations profondes dictées par les réformes depuis une dizaine d'années visant la satisfaction de marché économique, ces dernières ont apporté des progrès importants et variés en matière de qualité et quantité,

Le secteur de la formation professionnelle de wilaya de Tizi Ouzou a subi des améliorations successives depuis l'engagement de l'Algérie dans l'économie de marché notamment avec la promotion du secteur privé à partir de 1990, ceci en matière de nombre de structures, capacités de formation, ainsi que l'effectif des diplômés et la mise en place des mécanismes d'articulation entre la formation et l'emploi, par la stratégie de partenariat avec des opérateurs économiques.

Ce chapitre sera consacré à la présentation de l'évolution de secteur de la formation et son développement ainsi qu'à l'apport de la formation professionnelle dans le marché du travail. Dans ce premier chapitre, la section 1 abordera l'évolution du secteur de la formation et l'enseignement professionnel dans la wilaya de Tizi Ouzou depuis trois décennies (depuis 1980) pour les deux modes de formation professionnelle : résidentielle et apprentissage.

La seconde section évoquera l'impact des réformes de la formation et de l'enseignement professionnels, depuis cette dernière décennie, à travers l'efficacité de l'articulation avec le monde socio économique compte tenu de la nature de la formation conventionnée.

Section 1- L'évolution du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels

Lorsqu'on examine le développement du secteur de la formation professionnelle dans la wilaya de Tizi Ouzou, on remarque – au-delà de la poursuite de la croissance quantitative-, qu'il a connu des phases de développement similaires à celles que nous avons observées à l'échelle nationale.

§1-Situation durant la période d'économie administrée (jusqu'à la fin de la décennie 1980)

Dans ce paragraphe, nous examinerons brièvement l'évolution de formation professionnelle résidentielle et par apprentissage, puis nous donnerons quelques indications sur l'articulation avec l'emploi pour la fin de la décennie 80.

11- Evolution de formation professionnelle résidentielle de la wilaya de Tizi Ouzou

« En application de la loi n° 84-05 du 7 janvier 1984, portant planification des effectifs du système éducatif, la formation professionnelle résidentielle fut rattachée à l'Éducation nationale »¹⁷², ce qui renforce sa logique sociale de récupération des déperditions scolaires.

Le potentiel de la wilaya de Tizi Ouzou en formation professionnelle résidentielle en 1987, est d'un total de 26 établissements ; 14 CPFA, dont 01 CPFA en artisanat traditionnel, et 01 CFA ; vers la fin de la décennie 1980, ce secteur a connu un élargissement de ses structures (nombre d'établissements) et diversifié les spécialités de formation. On notera ainsi le nombre considérable de stagiaires et de diplômés.

Ces tableaux n° 3 et 4 suivants illustrent la situation du secteur sur le plan du nombre d'établissements, donnent une image de la formation résidentielle à la fin de la décennie 1980.

Tableau n°3:- Etablissements de formation professionnelle résidentielle situés dans la wilaya de Tizi-Ouzou (fin 1987).

Tutelle	Etablissements	observations
Ministère de la formation professionnelle	14 CFPA 01 CFA	Dont un CFPA en artisanat traditionnel
Ministère de l'éducation	3 ITE	
Ministère de la santé	2 écoles paramédicales	
Ministère de l'agriculture	2 établissements	ITMA et CFTVA
Ministère de l'habitat	Un centre de formation Un centre d'animation	CFPHU CNAT
Ministère de tourisme	Un centre de formation	ITHT
M des affaires religieuses	Un établissement	INCC
Total	26 établissements	

Source : M. Benyaou : Thèse de Magistère, « La formation professionnelle dans son environnement national et local : mutations et crise systémique. Illustration par le cas de la wilaya de Tizi-Ouzou.», UMMTO, 2004, p 153

Tableau n ° 4 - Capacités pédagogiques, effectifs des stagiaires formes, diplômés et projets (fin 1987)

établissements	Nombre de places pédagogiques	Effectifs inscrits	Effectifs formés ou diplômés	Nombre de places en projets
MFP	6285	4721	2376	1988 : 581 1989 : 275 ? : 525
Autres tutelles	3315	2167	1393	?
Total	9600	6888	3769	1988 : 581+ ? 1989 : 275+ ? ?? : 525+ ?

Source : Thèse magistère de M. BENYAOU Madjid. Op cité, p 155

12- Evolution de la formation par apprentissage (1982- 1987)

Le développement de l'apprentissage a connu 3 phases :

- Phase de démarrage (83-84) : manque d'implications du secteur privé et des APC ;
- Phase de croissance (84-86) : le surcroît du nombre des contrats d'apprentissage ;

¹⁷² Ben Yaou M, 2009, *La formation professionnelle initiale en Algérie. Étatisme et équilibre de bas niveau de qualification*, in Cattusse M., Destremau B. et Verdier E. (Eds) *l'Etat face aux débordements du social au Maghreb*, Karthala Editions, 2009. P 54

- Phase d'essoufflement (à partir 87) : recul léger des validations de contrats.

En 1987, le nombre de validations diminue, surtout dans le secteur privé, traduisant les difficultés des opérateurs économiques, et les problèmes budgétaires de l'administration. « En fin 1987, le secteur public occupe 39% des postes d'apprentissage et le secteur privé 61%, l'élément féminin ne représente que 7% des effectifs. »¹⁷³

Les tableaux n° 5 et 6 illustrent ces évolutions.

Tableau n°5 - évolution de l'apprentissage 1982-1987

		1982	1983	1984	1985	1986	1987
Nombre de contrats validés	Public	459	414	648	572	836	641
	Privé	289	340	438	863	1150	1117
	total	748	754	1086	1435	1986	1758
Nombre d'apprentis au 31/12	Public	349	652	767	980	1337	1275
	Privé	243	491	657	1163	1764	2013
	total	592	1125	1424	2053	3101	3288
Nombre d'apprentis formés	Public	000	2	285	264	315	437
	Privé	000	1	145	207	186	792
	total	000	3	430	471	501	929
Nombre d'apprentis diplômés	Public	000	1	280	258	302	398
	Privé	000	2	145	206	178	459
	total	000	3	425	464	480	857
Abandons ou résiliations	Public	110	129	233	191	227	261
	Privé	46	91	127	151	240	381
	total	156	220	360	342	467	642

Source : Thèse magistère de M. BENYAOU Madjid. Op cité, p 171

Tableau n° 6- Récapitulation de l'apprentissage, année 1987

Désignation CFPA	Effectif en place 31/12/86	Nombre de contrats validés en 1987					Nombre d'apprentis diplômés				
		Public		Privé		Total	Public		Privé		Total
		G	F	G	F		G	F	G	F	
Tala Alam	141	-	78	-	28	106	-	47	-	05	52
k. rachid	238	69	-	122	-	191	41	-	45	-	86
Boukhalfa	476	105	-	109	-	214	55	-	41	-	96
Oued aissi	260	37	-	67	-	104	49	-	31	-	80
Dj. saharidj	261	06	-	74	08	88	10	-	38	-	48
Boghni	318	13	02	143	-	158	38	01	57	-	96
Tadmait	220	125	03	25	-	153	72	-	20	-	92
Tigzirt	133	03	05	47	-	55	01	-	26	-	27
LNI	86	13	02	80	-	95	06	-	13	-	19
AEH	215	13	03	108	-	124	13	-	54	-	67
DEM	176	38	01	72	-	111	11	01	38	-	50
Boukhalfa (AT)	102	39	-	36	-	75	23	-	12	-	35
Freha	273	22	-	134	02	158	13	-	46	-	59
DBK	173	64	-	62	-	126	17	-	33	-	50
Totaux	3101	547	94	1079	38	1758	349	49	454	05	857

Source : Thèse magistère de M. BENYAOU Madjid. Op cité, p 171

¹⁷³ Idem p 17

13- L'articulation avec l'emploi pour la fin de la décennie 80.

Le secteur n'a pas développé de mécanismes d'articulation entre la formation et l'emploi et les établissements, pendant cette période, n'ont tissé que de rares relations avec le monde du travail, sous forme conventions. Avec le rétrécissement de l'emploi depuis 1986 (chute du prix du pétrole), le chômage des diplômés des CFPA et CFA se développe fortement.

La wilaya de Tizi Ouzou compte 3769 diplômés en formation professionnelle en 1987 ; au niveau des établissements spécialisés et le CFA, l'emploi des diplômés est en principe assuré au niveau des secteurs concernés (agriculture, santé, affaires religieuse, éducation, tourisme). Au niveau des CFPA, les diplômés sont donc assez souvent à un chômage temporaire ou durable et à des reconversions professionnelles.

Ceci s'explique par de multiples raisons ; les employeurs ne maîtrisent pas leurs besoins en main d'œuvre qualifiée et les structures de formation professionnelle du MFP connaissent de grandes difficultés de fonctionnement (problèmes matériels, manque de moyens humains, financiers...), ce qui déteint négativement sur la qualité de la formation dispensée.

Le tableau suivant illustre ce manque d'articulation formation – utilisateurs pour les différents établissements de la formation professionnelle

Tableau n° 7- Articulation avec l'emploi dans les CFPA : déclarations des responsables

établissements	Mode d'articulation des formations avec l'emploi
CFPA Boukhalfa	Convention (spécialités et effectifs concernés non précisés)
CFPA Tala Alam	Convention (spécialités et effectifs concernés non précisés)
CFPA Freha (Azazga)	Aucune convention
CFPA Djemàa Saharidj	Convention (spécialités et effectifs non précisés)
CFPA Boghni	? Aucune indication
CFPA Kerrad Rachid	? Questionnaire non restitué
CFPA DBK	Aucune convention
CFPA DEM	Aucune convention
CFPA Tizirt	Aucune convention
CFPA LNI (A Agoucha)	Aucune convention
CFPA AEH	Aucune convention
CFPA Oued Aissi	Aucune convention
CFPA Tadmaït	Aucune convention
CFPAAT Boukhalfa	? (questionnaire non reçu par CREAD)
14 CFPA	3 établissements ont des conventions de formation 8 établissements n'ont pas de convention de formation 3 établissements sans réponse

Source : Thèse magistère de M. BEN YAOU Madjid. Op cité, p169

§2- La situation durant la période libéralisation

Cette période se caractérise par le rééchelonnement de la dette extérieure et la réorientation de l'économie algérienne (réorganisation et privatisation d'entreprises publiques et promotion du

secteur privé) ; la politique de libéralisation (en l'absence de rente pétrolière conséquente) et le plan d'ajustement structurel en particulier - de 1994 à 1997-, ont profondément « secoué » les structures socioéconomiques. Le marché de travail a connu un profond bouleversement qui s'est traduit par la flexibilisation et la précarisation du rapport salarial et la montée en flèche du chômage. Dans l'éducation formation, les conditions de travail vont se détériorer nettement et le décrochage scolaire se développer massivement.

Dans ce contexte la FP, dans la wilaya de Tizi Ouzou, toujours guidée par la logique de récupération des déperditions scolaires, a connu un développement quantitatif important dans le mode de formation résidentiel comme dans celui par apprentissage.

21- La situation des établissements.

De la fin des années 1980 à la fin des années 1990, le secteur de la formation professionnelle a subi des mutations considérables, à travers le développement des structures de la formation sous tutelle du MFP, le recul des structures dépendant des autres tutelles (du fait des réductions drastiques de recrutements dans les secteurs concernés) et enfin l'émergence du secteur privé dans la formation professionnelle.

211- Au niveau des établissements relevant du MFEP, les tableaux n° 8-9-10 et 11 montrent que cette phase est caractérisée par une progression importante du nombre d'établissements publics, de leurs capacités, des effectifs en formation (tous modes confondus) , **au nombre de 10018¹⁷⁴**, et des diplômés.

Tab n° 8- Situation des établissements sous tutelle du MFPT (Bilan 1^{er} semestre 1999)

	Nombre d'établissements	Capacités pédagogiques	Capacités internat	Capacités nouvelles mises en place durant le semestre
CFPA	13	4560	740	195
INSFP	2	550	400	-
INFP	0	0	0	-
Total	15	5110	1140	195

Source : Thèse magistère de M. BENYAOU Madjid. Op cité, p 179

Tab n° 9 - Etablissements sous tutelle du MFPT fin 1999

	Nombre d'établissements	Nombre d'annexes	Nombre de sections détachées	Observations
INFP	0	0	0	
INSFP	2	-	-	Ex-CFA et INSFP Oued-Aissi
CFPA	18	18	06	Dt 5 Structures devenues CFPA

Source : Thèse magistère de M. BENYAOU Madjid. Op cité, P 180

¹⁷⁴ A comparer aux 6888 inscrits en 1987

Tab n° 10 - Evolution des effectifs par type de formation de 1991 à 1999.

	91	92	93	94	95	96	97	98	99
Formation résidentielle	4518 (*)	4208	4530	4342	4167	4773	5253	5316	5428
Apprentissage	4096 (*)	4179	3949	4432	4432	4261	4346	4163	3280
C. soir	120 (*)	185	64	-	-	55	345	194	224
F. à distance (CNEPD)	870 (*)	1216	-	-	-	-	662	857	1086
Total	9604 (*)	9788	8543	8774	8599	9089	10606	10530	10018

Source : Thèse magistère de M. BENYAOU Madjid. Op cité, p 184

Tab. n° 11- Diplômés (formation résidentielle + apprentissage) en 1999

Années	1 ^{er} Semestre	2 ^{ème} Semestre	Total
1996	1711	1810	3521
1997	972	1807	2779
1998	2227	1614	3841
1999	1345	2621	3968
Total pour 4 ans	4910	14109	14109

Source : Thèse magistère de M. BENYAOU Madjid. Op cité, p 185

211-L'émergence du secteur privé durant la décennie 1990

Le développement du secteur privé de la formation professionnelle (la création de ces établissements privés agréés – EPA- est officiellement autorisée depuis 1992) a été important, mais a suivi un trend relativement fluctuant. De 1992 à 1996, le nombre de nouvelles EPA va croissant, pour stagner entre 1996 et 1997 (12 nouvelles EPA) et diminuer en 1998 etn 1999). Cela est à lier aux prix élevés de la formation, entraînant une diminution du nombre de candidats. « La création d'EPA a été le plus souvent soit le fait de reconversions professionnelles (de cadres d'entreprises ou administrations publiques), ou de diplômés universitaires réussissant à mobiliser un partenariat notamment au niveau de relations familiales pour accéder aux ressources nécessaires (locaux, achat d'équipements...). Ces EPA limitent les coûts administratifs au minimum et font appel à un personnel enseignant vacataire (payé à l'heure) souvent employé ailleurs »¹⁷⁵, ce qui est loin de garantir une bonne qualité de la formation.

Tab n° 12 - Nombre EPA créés depuis 1992

Année de création	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	Total
Nombre d'écoles	1	2	6	7	12	12	8	4	52

Source : Thèse magistère de M. BENYAOU Madjid. Op cité, p182

¹⁷⁵ Thèse de magistère de M. BEN YAOU Madjid. Op cité, p182

§3- La situation actuelle

31- Une envergure quantitative remarquable.

A la fin de la décennie 2000, le secteur public de formation professionnelle comptait : 3 INSFP (01 spécialisé en hôtellerie et tourisme, 01 en gestion et 01 en froid et climatisation), 21 CFPA (dont 01 spécialisé en art traditionnel et 01 en agriculture) et 11 annexes et 93 sections détachées réparties à travers la wilaya.

Tab n° 13- Nombre d'établissements publics de formation professionnelle (situation en fin 2007)

N°	CFPA	INSFP	N°
1	Talla allam	INSFP Oued Aïssi	1
2	Boukhalfa	INSFP Tizi Ouzou	2
3	Boukhalfa	INSFP Ouaguenoun	3
4	Tadmait		
5	Draa ben khedda	ANNEXES	N°
6	Kerrad rachid	CENT Tizi Ouzou	1
7	Tizi ghenif	Tapisserie Tizi Ouzou	2
8	Draa el mizan	CENT Azzazga	3
9	Boghni	Annexe Boghni	4
10	Ath douala	Annexe Djebel Aissa Mimoun	5
11	Tizi rached	Annexe Yatafen	6
12	iferhounene	Annexe Tadmait	7
13	Ain el hemmam	Annexe Tigzirt	8
14	Larba nath irathen	Annexe Ait Mahmoud	9
15	Djemaa saharidj	Annexe Bouzeguene	10
16	Azzazga	Annexe Mekla	11
17	Azzefoun		
18	Tigzirt		
19	Mechtras		
20	Maatkas		
21	Ouadhias		

Source : M Ben Yaou « Note de recherche doctorale : *Document résultat d'enquêtes (année 2008) auprès de la direction de wilaya (Formation et Enseignement Professionnels) et d'établissements de formation.* », p 2.

. « Pour la rentrée de 2008, il est attendu un effectif de 3500 dont 450 au niveau des nouvelles sections repartis sur 12 branches ou celle du bâtiment et des travaux publics se taille la part du lion avec 1135 stagiaires en mode résidentiel et 1099 en formation par apprentissage. Pour ce qui est de la situation des effectifs (**avec un total de 27529 apprenants, tous modes de formation confondus**)¹⁷⁶, la formation par apprentissage occupe la première place, suivie de la formation résidentielle »¹⁷⁷ comme le montre les tableaux n° 14-15-16-17 et 18.

A partir de 2010, le secteur public de FP va connaître un recul en matière d'effectifs de stagiaires inscrits en formation résidentielle (qui passe d'un effectif total de plus de 13000 en 2008 à un effectif total de 9118 stagiaires en 2012, voir les tableaux n° 14-16-17 et 18) et du

¹⁷⁶ A comparer aux 10018 de l'année 1999, soit un quasi doublement des effectifs.

¹⁷⁷ Thèse magistère de M. BENYAOU Madjid. Op cité, p182

nombre d'apprentis (qui passe de 12399 en 2008 à 9904 en 2012) ; les établissements privés agréés connaissent une stagnation en matière de nombre d'établissement et d'effectifs d'apprenants et une relative diversification des spécialités.

Tableau n° 14 : Situation globale des effectifs stagiaires arrêtée au 30/04/2008

Formation résidentielle	Formation par apprentissage	For.en cours Du soir	For. des femmes Au foyer	For. à distance	For. des Catégories particulières	For. conventionnée
11230	12399	250	855	250	107	2438

Source : M Ben Yaou « Note de recherche doctorale : Document résultat d'enquêtes (année 2008) auprès de la direction de wilaya (Formation et Enseignement Professionnels) et d'établissements de formation. », p 11

Tab n° 15- Situation au 31/12/2010

Designation des communes	Secteur public						Secteur privé		
	Nbre de cfpa	Nbre annexe cfpa	Capacité totale stagiaires	Effectifs en formation				Nbre écoles agréées	Effectifs en formation
				Résidentielle		Apprentissage			
				Total	Dont filles	Total	Dont filles		
Total wilaya	32	11	9 700	12 122	6 118	10 182	1 195	67	2 354

Source : Annuaire de la wilaya de Tizi-Ouzou 2010, p102

Tab n° 16- Capacités, effectifs stagiaires, encadrement et diplômés des CFPA, en fin 2012

Désignation des communes	CFPA						Annexes CFPA				diplômés CFPA+ Annexes	
	Nbr	Capacité en poste de formation	Effectif stagiaires		Formateurs		Nbr	Capacité	Effectif stagiaires		Total	Dont filles
			Total	Dont filles	Total	Dont femmes			Total	Dont filles		
Total wilaya	31	9000	3902	2114	548	280	12	1270	691	478	1070	474

Source : annuaire de la wilaya 2012, p 128

Tab n° 17- Formation Résidentielle dans les instituts

	Instituts (INSFP+IEP)						Annexes d'instituts (INSFP+IEP)					
	Nbr	Capacité	Effectif stagiaires		Formateurs		Nbr	Capacité	Effectif stagiaires		Formateurs	
			Total	Dont filles	Total	Dont femmes			Total	Dont filles	Total	Dont filles
Tizi-ouzou	1	250	462	347	35	20						
Irdjen	1	400	296	92	42	21	NEANT					
Ouaguenoun	1	400	275	100	32	14						
DBK	1	400										
Total wilaya	4	1450	1033	539	109	55						

Source : annuaire de la wilaya 2012, P 126

Tab n° 18- Diplômés des instituts, de l'apprentissage et des formations en cours du soir et par correspondance

Désignation des communes	Diplômés des instituts		Autres effectifs stagiaires		
	Total	Dont filles	Apprentissage	Cours du soir	Par correspondance
Total wilaya	161	91	9904	221	1271

Source : annuaire de la wilaya 2012, p 127

32- Poursuite de la déconnexion avec le monde d travail

Nous nous contenterons sur ce point de donner quelques indications concernant les dispositifs qui jouent réellement la fonction d'articulation du secteur de la FP avec son environnement.

A ce titre, au niveau de la wilaya de Tizi Ouzou, la formation professionnelle ne dispose pas d'un dispositif d'observation de l'insertion des diplômés. Les enquêtes d'insertion des diplômés que le Centre d'Etude et de Recherche sur les Professions Et Qualifications (CERPEQ) menait au niveau national ont pris fin au début de la décennie 2000. Ces enquêtes constituent pourtant le meilleur instrument de régulation de la carte de formation.

Par contre la direction de wilaya continue d'afficher des statistiques sur la demande sociale dont le taux de satisfaction représente le principal critère de performance du secteur.

Tab n° 19- Demande sociale de formation par mode de formation année 2011/2012

		Offres	Inscrits		Examinés		Incorporés	
			Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Formation résidentielle	<i>Niveau 1</i>	2790	611	389				
	<i>Niveau 2</i>	1170	309	289				
	<i>Niveau 3</i>	875	167	219				
	<i>Niveau 4</i>	695	297	259				
	<i>Niveau 5</i>	5530	1384	1156				
	<i>total</i>		1999	197			1999	197
Formation par apprentissage	<i>Niveau 1</i>		366	237			366	237
	<i>Niveau 2</i>		152	201			152	201
	<i>Niveau 3</i>							
	<i>Niveau 4</i>		2517	635			2517	635
	<i>Niveau 5</i>							
	<i>total</i>							
Formation en cours du soir	<i>Niveau 1</i>							
	<i>Niveau 2</i>							
	<i>Niveau 3</i>							
	<i>Niveau 4</i>							
	<i>Niveau 5</i>							
	<i>total</i>							

Source : annuaire de la wilaya, 2012, p 128

La commission mixte éducation/formation, qui a commencé à intervenir en matière d'orientation depuis juin 2006 constitue le mécanisme chargé de réaliser les ajustements disciplinaires et géographiques entre le secteur de l'éducation et la formation professionnelle.

Au niveau de l'apprentissage, l'implication de l'Assemblée Populaire Communale dans l'animation de ce mode de formation se fait par le biais de la Commission communale de l'apprentissage (CCA). Si, dans le discours, la formation par apprentissage est considérée comme un mode porteur en matière d'insertion professionnelle et de maîtrise des métiers, dans la pratique, les CCA ne sont pas assez souvent installées au niveau des communes et, quand elles le sont, fonctionnent souvent de façon chaotique.

Au total, l'articulation avec le monde du travail est fondée essentiellement sur les moyens propres des diplômés, qui subissent souvent un chômage de longue durée avant de trouver un emploi.

Le tableau n° 20 montre qu'en matière de chômage, les diplômés de la formation professionnelle (avec un taux de chômage de 16 %) arrivent juste après les jeunes sans diplôme (taux de chômage de 41%), et bien avant les diplômés universitaires (taux de chômage de 9,6%).

Tab n° 20 – Chômage des jeunes de 16 à 25 ans selon le niveau du diplôme déjà obtenu¹⁷⁸, année 2012

Tableau croisé diplôme déjà obtenu * êtes vous chômeur	êtes-vous chômeur ?				Total
	non concerné	Non	Oui	jamais travaillé	
non concerné	207	15	8	9	239
aucun	5	46	13	31	95
diplôme universitaire	1	2	3	1	7
Formation professionnelle	7	10	5	1	23
formation dans le tas, autodidacte	0	2	0	0	2
Total	220	75	29	42	366

Source : M. Ben Yaou, « Aux origines des postures psycho-sociales des jeunes et du développement de la logique d'expression émeutièrre : une socialisation secondaire fragile, inégalitaire et désordonnée », séminaire APPAM- FSHS sur la socialisation de la jeunesse, UMMTO, 26 juin 2014. P 10.

Sans l'intervention des organismes publics (notamment l'Agence Nationale de Soutien à l'Emploi des Jeunes, l'Agence Nationale de Gestion du Micro crédit, l'Agence Nationale de l'Emploi et de la Main d'œuvre), à travers des mécanismes de financement aidés des projets d'investissement et de paiement par l'Etat des salaires des jeunes recrutés, la situation en matière d'insertion des diplômés serait catastrophique.

¹⁷⁸ Ce tableau est construit à partir d'une enquête réalisée en avril-mai 2012 dans la wilaya de Tizi Ouzou, sur un échantillon de 504 jeunes âgés de 12 à 25 ans.

Section 2- L'impact des réformes de la formation et de l'enseignement professionnels au niveau de la wilaya de Tizi Ouzou

§1- De nouveaux mécanismes de coordination intersectoriels ?

La loi d'orientation de la formation et l'enseignement professionnels¹⁷⁹, statue la mise en place dans chaque wilaya d'un organe de médiation (commission de partenariat) et de concrétiser des conventions avec l'environnement socio économique.

Il s'agit là pour l'essentiel d'une simple d'organes et procédures anciens, à l'exemple de ceux qui existaient au début de la décennie 2000. Mr Ben Yaou qui avait observé le fonctionnement de ces organes avait conclu¹⁸⁰ : « La faiblesse et l'inefficacité de la coordination locale par la commission de la formation professionnelle de la wilaya (CWFP), installée en début 2001.(...) « Sa mission principale est de favoriser la mise en place de mécanismes d'adaptation des formations aux potentialités d'insertion professionnelle des diplômés à travers des stratégies de partenariat Ses membres sont désignés par la Wali. ¹⁸¹ » Elle est placée sous l'autorité directe du Wali et comprend des entreprises publiques et privées, les chambres consulaires, les services de wilaya de l'emploi, de l'éducation, de la jeunesse et des sports, de la planification, des collectivités locales et des différents secteurs économiques, les représentants des chefs d'établissements de la formation professionnelle et du corps d'inspection technique et pédagogique, les représentants de l'organisation syndicale la plus représentative du secteur de la formation professionnelle, les représentants des associations de jeunes œuvrant pour la promotion de la formation et de l'emploi.

C'est un organe qui ne dispose pas des moyens indispensables pour exercer ses fonctions, les acteurs de cette commission se limitent à organiser une seule session par année, « consacrée aux aménagements de la carte de formation. Son document préparatoire se limite à une présentation squelettique de la situation de la formation professionnelle dans la wilaya »¹⁸²

Plusieurs organismes et structures importants ne figuraient pas parmi les structures de coordination et régulation avec l'emploi, comme « les services de la wilaya chargés des collectivités locales, de l'industrie et des mines, du commerce, de l'agriculture, du tourisme, de l'hydraulique, le mouvement associatif des jeunes œuvrant par la promotion de la

¹⁷⁹ Loi n°08-07 du 16 Safar 1429 correspondant au 23 février 2008 portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels, voir annexe VI.

- ¹⁸⁰ BEN YAOU M, *La formation professionnelle initiale en Algérie. Étatisme et équilibre de bas niveau de régulation*, in CATTUSSE M., DESTREMAU B. et VERDIER E. (Eds) *l'Etat face aux débordements du social au Maghreb*, Karthala Editions, 2009., p 28

¹⁸¹ Ibid. « Membres désignés par arrêté du Wali : les directeurs de la Direction de la planification et de l'aménagement du territoire, de l'Éducation, de la Jeunesse et des sports, de l'Agence régionale de l'emploi et de la main-d'œuvre , le délégué à l'emploi des jeunes, le recteur de l'Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, les directeurs de l'Entreprise nationale des industries de l'électroménager, de l'Entreprise nationale d'ameublement et des travaux du bois (actuellement dénommée « Leader Meubles ») , les présidents de la Chambre de l'artisanat et des métiers et de la Chambre de commerce et de l'industrie, les directeurs de l'INFP d'Oued Aïssi, du CFPA de Bouhalkfa, de l'Institut national des techniques hôtelières et touristiques , du CNAJ, le président de l'Union des entrepreneurs algériens, 2 directeurs d'établissements privés agréés (l'un dénommé « IRIS », et l'autre « ECOMODE ») , 2 directeurs d'entreprises privées (bâtiment, chauffage)».

¹⁸² Ibid.

formation et de l'emploi et le syndicat le plus représentatif du secteur de la formation professionnelle n'y sont pas représentés. »¹⁸³

Les nouvelles structure locales de coordination mises en place récemment s'inscrivent dans les mêmes fonctions que les anciennes « La nouvelle commission mixte éducation/formation, qui a commencé à intervenir en matière d'orientation depuis juin 2006 »¹⁸⁴, confirme la priorité qui est donnée à la gestion des flux quantitatifs, et continue de marginaliser l'aspect construction des compétences. Il en est visiblement de même pour la commission de partenariat de wilaya (CPW),¹⁸⁵¹⁸⁶ qui de fait ne dispose que d'un pouvoir consultatif, l'essentiel des décisions relevant du niveau national. La CPW n'est consultée que pour les besoins d'envoyer un rapport (exprimant le point de vue de l'administration de la FP) dûment signé par les membres à la commission nationale de partenariat¹⁸⁷.

Les organes de gestion – de nature purement administrative- de la direction de la formation (niveau wilaya) et des établissements de formation accordent une place marginale à la qualité de la formation professionnelle ; nous avons constaté que la plupart des gestionnaires de cette direction des établissements sont peu formés et sensibilisés à la démarche APC, et sur la politique d'interface et de médiation avec l'emploi, ayant une connaissance formelle des véritables objectifs des rencontres avec les structures et organismes de coordinations et de régulation, ne maîtrisant qu'approximativement la réglementation en la matière. Cela se traduit par une valorisation et une reconnaissance maigre des responsabilités, la gestion du personnel continue d'être e sur la l carrière et l'ancienneté au niveau de la direction de la wilaya comme au niveau des établissements ; toutes «ces structures sont gérées de façon bureaucratique et routinière avec la prédominance quasi exclusive d'un pilotage centralisé assuré par une pléthore de personnel non enseignant sous-qualifié »¹⁸⁸

La détérioration de la qualité de la formation n'est pas sans relations avec le manque de motivation des formateurs ainsi qu'avec la politique salariale où l'intéressement est absent ; les procédures de recrutement sur « dossiers administratifs » sans vérification des compétences des postulants, la faiblesse du niveau de qualification de base des formateurs, qui ne prédispose pas à répondre aux exigences de l'APC, avec souvent une absence

¹⁸³ Ibid.

¹⁸⁴ Ibid., p 29

¹⁸⁵ Il est créé dans chaque wilaya une commission de partenariat, composée des partenaires socio-économiques du secteur de la formation au niveau de la wilaya, et chargée de contribuer au développement du partenariat et d'assurer une coordination avec les acteurs et partenaires socio-économiques de la wilaya ; cette commission de wilaya de partenariat transmet périodiquement des rapports au conseil (national) de partenariat de la formation et de l'enseignement professionnel.

¹⁸⁶ La liste de membres ne nous a pas été communiquée.

¹⁸⁷ Règlement intérieur du conseil de partenariat de la formation et de l'enseignement professionnels adopté par l'assemblée générale du 07/07/2011, en annexe. Le Conseil de Partenariat de la Formation et de l'Enseignement Professionnels est régit par le décret exécutif n°09-170 du 2 mai 2009 fixant les attributions, la composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement du Conseil de Partenariat de la Formation et de l'Enseignement Professionnels. L'assemblée générale du conseil de partenariat se réunit deux fois par an en session ordinaire. Elle comprend (art. 05 du décret 09-170) les représentants de 22 ministères (dont tous ceux en charge des secteurs économiques et socio-éducatifs), du commissariat général à la planification et la prospective, le président du conseil national consultatif pour la promotion des PME/PMI, des représentants de chambres nationales de commerce et d'industrie, de l'agriculture, de l'artisanat et des métiers, de la pêche, un représentant de l'union générale des travailleurs algériens (UGTA), de l'union nationale des paysans algériens, des principales organisations patronales (CAP, CNPA, CGEOA), de l'ANSEJ, de l'ANEM, de l'agence nationale du développement de l'investissement (ANDI), de l'ANGEM, et 20 représentants d'entreprises publiques relevant des sociétés de gestion des participations.

¹⁸⁸ Ibid, p 30

d'expérience professionnelle en entreprise, la quasi absence de formations continue..., complètent le tableau des facteurs explicatif du marasme que vit le secteur.

Au niveau des établissements privés, la situation n'est pas plus reluisante, ces derniers faisant appel des formateurs vacataires, notamment des diplômés universitaires n'ayant très souvent pas d'expérience professionnelle en entreprise.

Cet ensemble de paramètres, aggravé par l'absence d'évaluation de la gestion à tous les niveaux, conduit à des résultats médiocres en matière de qualité de la formation reçue par les stagiaires n'ayant pas déjà eux mêmes de bases scolaires solides.

Il est possible d'affirmer qu'au-delà du développement quantitatif et du décorum fait de nouveaux discours et de nouveaux textes réglementaires, la réalité du secteur de la formation professionnelle en matière de qualité de la formation et de relation avec les employeurs, n'a pas beaucoup évolué par rapport à la situation de la décennie 1980. Les résultats de nos enquêtes permettront d'illustrer concrètement l'impact de ces paramètres.

§2- Quelles réponses à la demande économique ?

21- Le développement de la formation conventionnée

Le conventionnement entre les établissements de formation et les employeurs constitue une pièce maîtresse de la nouvelle stratégie du secteur.

Le tableau n° 21 donne la liste de conventions signées par la DFEP de Tizi Ouzou avec différentes structures, de 2011 à 2013, ainsi que leur contenu, les partenaires et les effectifs d'apprenants concernés. A première vue les 24 conventions signées (une moyenne de 08 par an) pour plus de 2000 personnes, constituent une excellente performance qui présage d'une formidable dynamique d'articulation formation-emploi dans la wilaya de Tizi Ouzou.

Hélas ! La lecture du contenu et de la qualité des partenaires (associations, Croissant rouge, administrations) montre qu'il s'agit essentiellement de conventions à contenu social.

.Ainsi ce qui est appelé « formation conventionnée », au-delà des statistiques ronflantes, n'est pas destiné à répondre aux besoins du secteur productif en matière de qualification de la main d'œuvre, mais correspond à initier certains concitoyens à des activités et métiers de survie.

Tab n° 21- Bilan des actions réalisées dans le cadre des conventions- années 2011-2013. Wilaya Tizi Ouzou

année	Ref de la convention	partenaire	objet	spécialité	Effectif en formation	Etablissement ayant réalisé l'action
2011	N°02 DFEP/SFARI/ 11	UNFA /Wilaya T. O	Formation de la femme rurale	Pâtisseries-gâteaux trad	33	CFPA KRRAD RACHID
2011	N°01 DFEP/SFARI/ 11	Croissant rouge	Formation de la femme au foyer	couture	13	CFPA KRRAD RACHID
2011	N°01 du 02/01/2011	Croissant rouge de T.O	Formation de la femme au foyer	Coiffure informat/nitia	14 20	CFPA MAKOUDA
2012	N°60 DFEP/SFARI/ 11	Croissant rouge Algérien	Formation de la femme rurale	Couture/coiffure dames	07 12	CFPA TALA ALLEM
2012	N°67 DFEP/SFARI/du 12	Maison d'arrêt AZZAZGA	Formation des incarcérés	Maçonnerie/informat/initia peinture Batiment soudure coiffur H	08 16 08 09 12	CFPA AZAZGA
2012	N°36 DFEP/SFARI/10	Association	Formation de la	Couture gateaux	100	CFPA TIZI

		TAGMATS N'AT GENAD	femme au foyer	traditionnels coiffure Dames informat/ initia	180 30 80	RACHED
2012	N°61 DFEP/SFARI/ 05/05/2012	Association IKRAA	Formation de la femme rurale	Piquage et montage de vetements	26	CFPA TIZI GHANIF
2012	N°57 DFEP/SFARI/ 08/11/2011	Association TALA MILOULEN	Formation de la femme au foyer	Couture coiffure d tissage traditionnel	22 09 03	CFPA IFERHOUNEN
2012		Association sociale du village ait el mensour	Formation de la femme au foyer	couture	25	CFPA IFERHOUNEN
2012		Association alphabétisation	Formation de la femme rurale	couture	18	CFPA OUADIAS
2012	N°12/2012/DFEP/SFA RI	La chambre de la pêche de T.O	formation	Marin-pecheur	30	CFPA AIT CHAFAA
2012	N°43DFEP/SFARI/10	Association des handicapés TAFTHILT	Initiation à l'informatique	Femme rural	18	CFPA MAKOUDA
2012	N°229DFEP/SFARI/12	ANSEJ et CNAC	Formation des jeunes porteurs de projets	Apiculture AViculture Elevage bovin	13 16 200	CFPA MECHTRAS
2012	N°66DFEP/SFARI/du 20/09/2012	DFEP Duc	initiation	Informat/Adminis t/	10	TOUT LES CFPA
2012	N°65/DFEP/SFARI/du 01/08/2012	DFEP DLEP	initiation	Informa/Admi/Me tiers de BT	30	TOUT LES CFPA
2012	N°68DFEP/SFARI/12	DFEP/Maison d'arrêt T.O/CFPA Boukhalfa R.A	formation	Cuisine des Col couture H Coiffure H Peinture BT/ inform/ maçonnerie electricité BT Broderie	80 50 80 60 25 60 40 16	CFPA BOUKHALFA R.A
2012		CFPA Boukhalfa A.T	formation	couture	53	CFPA BOUKHALFA A.T
2012	N°69DFEP/SFARI/12	DFEP/Maison d'arrêt/CFPA Draa Elmizan	formation	Peinture vitre Cuisine. Collec	09 10	CFPA KERRAD RACHID OUDIAS BOUKHALFA R.A
2012	N°766/DFEP/SFARI/12	Conservation des forêts	Formation des jeunes dans l'environnement	Protection de l'environnement	50	TOUT LES CFPA
2012	N°64DFEP/SFARI	O.P.G.I T.O	Formation de manoeuvres	Les spécialité BTP	100	
2013	N°71DFEP/SFARI/13	Le tourisme	formation	Toutes les spécialités du tourisme ôtellerie	100 30	
2013	N)72/DFEP/SFARI/13	La gendarmerie T.O	formation	Les spécialités de l'administration	30	
2013	N°69/DFEP/SFARI/13	Services agricoles T.O	formation	Les spécialités de l'agriculture	200	
2013	N°70DFEP/SFARI /13 Chambre de commerce	formation	Les spécialités du comerce		62	
total					2017	

Source : DFEP de Tizi Ouzou

Le tableau n° 22 mérite lui aussi une grande attention. Il donne pour l'année 2013 les effectifs de jeunes que l'ANEM adresse au secteur de la formation pour qu'ils bénéficient d'une

formation (par apprentissage) dans le cadre du dispositif « Contrat de Formation Insertion, CFI ». ¹⁸⁹

Alors que ces statistiques risquent d'abuser en faisant accroire que l'AMEM envoie les jeunes en formation pour répondre aux besoins en main-d'œuvre qualifiée d'un employeur, ce type de formation ne garantie par conséquent aucun emploi pour ses bénéficiaires, une fois la formation terminée.

Tableau n° 22- Situation des inscrits en formation des jeunes de 16 à 20 ans, établissements, branches, spécialité, groupes, année 2013

Etablissement	Code spécialité	spécialités	branche	Nbr inscrits	Effectif mis en formation	Nbre de groupes	Nbre de conventions établies avec ANEM	Nbre inscrit ANEM
Cfpa Boughni	ELE 0307	Electricité BT	ELE	05	05	01		05
Cfpa Tadmaït	BTP 0709	Inst.Sani.gaz	BTP	24	15	01		
	CPX0702	Graniture auto	CPX	11	08	01		
	ELE0703	Electri. BT Minuis	ELE	13	07	01		
	BAM0701	BT	BAM	09	07	01		
Cfpa Tizirt	HTO0706	Hotel.recep	HTO	07	07	01		
	BTP0702	Maçonnerie	BTP	04	04	01		
Cfpa L.N.I	BTP0706	Chauffage Peinture	BTP	08	08	01		
	BTP0711	vitrierie	BTP	06	06	01		
Cfpa Dbk	HTE0705	Tailleur méca,	HTE	01	01	01		
	MME0709	répar.VL	MME	03	03	01		
	HTO0704	cuisine.collec SFS	HTO	15	15	01		
	CML0702		CML	04	04	01		
Cfpa Sidi Naamane	HTO0704	Cuisine.collec.Inst.s	HTO	02	02	01		
	BTP0709	ant.gaz Coiffure D	BTP	03	03	01		
				02	02	01		
CFPA Draa Elmizane	BTP0709	Insta,san.gaz Insta	BTP	05	05	01		
	BTP0709	san gaz	BTP	13	13	01		
Cfpa Mechtras	AGR 716R	Elevage de petits animaux	AGR	07	07	01		
Total				277	122			

Source : DFEP de Tizi Ouzou

La formation conventionnée, telle quelle existe dans les établissements du MFEP dans la wilaya de Tizi Ouzou, ne présente pas les caractéristiques d'un conventionnement entre la formation et l'entreprise. Les données statistiques figurant dans les rapports officiels sur ce

¹⁸⁹ « Le Contrat formation insertion est destiné aux jeunes chômeurs sans formation ni qualification. Les bénéficiaires des CFI sont placés, soit dans les chantiers de travaux divers initiés par les collectivités locales ou par les différents secteurs d'activité, soit en formation auprès de maîtres- artisans (formation par apprentissage). La durée du contrat d'insertion est fixée à : une (01) année non renouvelable dans le secteur économique ; une (01) année renouvelable une seule fois, à la demande de l'employeur, dans le secteur des institutions et administrations publiques ; la durée du chantier pour les jeunes placés dans les chantiers initiés par les collectivités locales ; une (01) année non renouvelable pour les formations auprès de maîtres artisans. » M Ben Yaou, cours SPIPCA.

sujet peuvent correspondre tout simplement à une forme de communication interinstitutionnelle, la direction de la formation et de l'enseignement professionnelle voulant ainsi transmettre le message d'une bonne application sur le terrain des décisions prises par le sommet de l'Etat en matière de pilotage de la formation par l'aval : une musique, que les algériens connaissent depuis longtemps, destinée à susciter la promotion de son auteur.

Conclusion du chapitre

La présentation du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels dans la wilaya de Tizi Ouzou nous a permis d'observer qu'il a connu une dynamique de développement quantitatif considérable et similaire à celle déjà examinée au niveau national :

- multiplication des infrastructures : CFPA et instituts, d'établissements privés agréés et du personnel d'encadrement ;
- multiplication des effectifs d'apprenants en formation résidentielle, en apprentissage et en cours du soir ;
- multiplication des effectifs des diplômés.

Ce développement quantitatif cela permet de récupérer les déperditions scolaires toujours importantes, cette fonction étant au centre de la politique du SFEP, qui en fait un critère central de performance.

La mise en place des organes locaux de médiation et la signature de plusieurs conventions avec le milieu socio économique a fait aussi partie des préoccupations des responsables du secteur dans la wilaya de Tizi Ouzou. Cependant, lorsqu'on examine même superficiellement la nature des conventions conclues avec l'environnement, il est aisé de constater que le conventionnement s'inscrit plus dans une démarche d'improvisation qu'à celle beaucoup plus difficile, d'une construction persévérante de relations étroites avec les branches d'activité économiques – ce qui demande beaucoup d'efforts et de compétence technologique- pour définir des partenariats « gagnant-gagnant » (par la mise en synergie des complémentarités)

La quasi-totalité des conventions visent à aider des catégories fragiles de la population, celles précisément dont s'occupe le mouvement associatif (notamment les organisations caritatives). D'ailleurs, le plus souvent, ce sont ces organisations qui sollicitent le secteur de la formation pour bénéficier d'une aide, que l'inverse.

Le partenaire « entreprise » est le grand quasi-absent du « jeu » du conventionnement.

Ces organes et conventions ont donc pour l'essentiel un caractère purement décoratif, leur but réel étant de toute évidence de rentrer dans un jeu (une « musique ») pour faire accroire que le pilotage par l'aval est une réalité au niveau local.

Au total, dans la wilaya de Tizi Ouzou, le secteur de la formation professionnelle, à l'instar de toutes les composantes du système éducatif, continue de fonctionner selon une logique sociale, participant à la logique d'ensemble de gestion des flux quantitatifs des jeunes¹⁹⁰, et demeure toujours peu articulé avec le monde de l'entreprise.

¹⁹⁰ La grande majorité des étudiants connaît cette réalité à l'école comme à l'université, et subit ses effets néfastes.

Chapitre IV
***Etude du cas d'un
établissement public de
formation dans la wilaya de
Tizi Ouzou : l'INSFP « Hadni
Saïd » de Oued Aïssi***

Chapitre IV- Etude du cas d'un établissement public de formation dans la wilaya de Tizi Ouzou : l'INSFP « Hadni Saïd » de Oued Aïssi¹⁹¹

Introduction

Les analyses et observations faites tout au long de notre travail permettent d'avoir qu'une vue d'ensemble de la formation professionnelle et de la construction à l'échelle nationale et au niveau de la wilaya de Tizi Ouzou. Il est nécessaire d'approfondir l'analyse pour voir comment se déroule le processus concrets d'apprentissage au niveau de l'établissement de formation comme au niveau des terrains de stage.

Cette dernière étape de notre réflexion constitue l'objet de ce dernier chapitre. Son objet est de tester nos hypothèses, quant au caractère fragile de la réforme APC, sur la base de données portant sur la configuration de la construction des compétences au niveau des réalités du travail pédagogique.

Le contenu de ce chapitre est élaboré sur la base d'une enquête que nous avons menée au niveau de l'INSFP « Hadni Saïd » de Oued Aïssi (situé à 10 km à l'Est de la ville de Tizi Ouzou, ainsi qu'au niveau de différents terrains de stage des apprenants.

Ce chapitre est structuré en deux sections :

la première section sera consacrée à la présentation de notre enquête (ses raisons, ses conditions de déroulement, la consistance des questionnaires) ;

dans la seconde section nous donnerons les résultats des enquêtes à travers l'analyse des perceptions que les différents acteurs (formateurs, opérateurs économiques, responsables de l'établissement et les apprenants diplômés) se font des processus d'apprentissage.

¹⁹¹ **Il faut préciser immédiatement ici** que pour l'essentiel, l'INSFP de Oued Aïssi a s'est engagé dans la réforme avec 02 ans de retard par rapport aux principaux établissements ciblés, ce qui lui a permis d'utiliser des résultats apprêtés du processus pour les deux phases.

Section 1/ Présentation des enquêtes

§1/Les raisons d'une enquête qualitative sur l'implantation de l'approche par les compétences

- En premier lieu, depuis la décennie 2000, plusieurs réformes ont été menées dans le SFP. C'est dans ce cadre qu'il a été fait appel à l'appui du Canada pour expérimenter et implanter l'ingénierie de formation professionnelle APC, approche censée faire ses preuves en matière d'adaptation de la formation aux besoins des secteurs prioritaires de l'économie et de qualification de la main-d'œuvre. Deux années après la (2^{ème}) étape d'implantation de l'APC, il semble que cette réforme soit entrée dans une phase d'hibernation : au-delà des rapports officiels du MFEP, qu'en est-il dans la wilaya de Tizi Ouzou qui constitue (avec l'ENIEM) un des grands pôles de la branche Froid et climatisation, une des 04 filières directement concernées par l'apport de l'expertise canadienne ?

- En second lieu, les quelques documents officiels existants sur l'APC en Algérie, de nature quantitative, ne renseignent pas sur la portée de cette réforme sur le terrain et son articulation avec le secteur économique.

- En troisième lieu, il ne s'agit pas seulement de recueillir des données statistiques sur les effectifs de stagiaires et de diplômés touchés par cette réforme, mais aussi de voir la perception qu'en ont les différents acteurs concernés ; le choix de l'entretien qualitatif est la méthode la plus recommandée pour recueillir des informations qui ont du sens au regard de notre problématique

- Enfin, il s'agit de voir si la réalité du terrain confirme ou infirme l'hypothèse du caractère sociohistorique des réformes (chapitre II de la première partie), ou en d'autres termes si l'implantation de l'APC s'inscrit dans un contexte d'adhésion pleine et consciente des acteurs ou si elle traduit une logique de bricolage décoratif pour satisfaire aux instructions venues « d'en haut ».

Nous estimons que les résultats issus de notre enquête sont généralisables à la grande majorité des établissements concernés par la réforme (il se peut que quelques établissements puissent avoir bénéficié de conditions particulièrement favorables pour permettre une implantation réussie de l'APC); en second la conduite et l'objectif principale des responsables

de l'établissement ainsi qu'à l'intérêt porté à la logique de construction de compétence qui n'a pas été une priorité tel qu'on décrit le caractère.

§2/Les conditions concrètes du déroulement de l'enquête

Pour compléter notre appréciation de la logique de construction des compétences à travers l'implantation de l'APC, il reste à examiner sur le terrain le contenu concret de la mise en œuvre de cette démarche d'apprentissage. Pour analyser le processus concret de mise en œuvre dans la réforme APC dans la formation professionnelle visant la réarticulation /adaptation de ce secteur avec les évolutions constantes du monde du travail, nous nous sommes proposés de procéder à recensement des perceptions que les différents acteurs ont de la question pour évaluer l'intérêt et l'effort portés à ce projet.. A ce titre nous avons ciblé plusieurs catégories à enquêter :

- des responsables de la direction de la formation et de l'enseignement professionnels de la wilaya de Tizi Ouzou (01) et de l'INSFEP (02),
- les formateurs APC à l'INSFEP Hadni Saïd de Oued Aïssi (seul établissement qui a implanté l'APC), au nombre de 03 ;
- et des stagiaires ayant effectué leur formation au sein de cet institut, au nombre de 11.
- quelques opérateurs privés et un opérateur public (l'ENIEM), qui ont servi de terrain de stage ou qui emploient de diplômés de l'INSFP.

Nos enquêtes se sont déroulées de mars à juin 2014 et ont connu plusieurs péripéties depuis leur démarrage.

Si les enquêtes au niveau des administrations n'ont pas posé de problèmes inattendus, celle auprès des stagiaires nous a réservé plusieurs surprises :

- la formation selon l'APC au niveau de l'INSFP de Oued Aïssi est arrêtée en 2011, soit à la fin de la 3^{ème} promotion ; cet INSFP a donc été concerné par l'implantation de l'APC dès 2008, au démarrage même de cette 2^{ème} étape ; la raison de ce blocage consisterait selon les responsables de l'INSFP dans l'inadéquation des conditions technico-pédagogiques (dont les équipements techniques) et il est prévu, selon eux, la construction d'une nouvelle infrastructure qui sera dédiée à la formation via la méthode APC ;

- nous nous trouvons alors dans l'impossibilité de procéder à une enquête sur l'activité pédagogique in situ, et ainsi obligé de procéder à une recherche laborieuse de prises de contact pour localiser et rencontrer un nombre suffisants de diplômés ; de fait les adresses transmises par la direction de l'INFP n'ont été d'aucune utilité ; il nous a fallu passer par

l'intermédiaire de certains réparateurs privés en froid et climatisation pour rencontrer quelques diplômés et, grâce à eux, obtenir les numéros de téléphone de certains de leurs camarades et ainsi de suite ; c'est ainsi que nous avons pu rencontrer 11 diplômés ; par le plus pur des hasards, notre enquête n'a touché que des diplômés de la première promotion (qui s'est achevée en juin 2011), sortis en septembre- octobre 2011 ;

- ce parcours du combattant (l'enquête a pris plus de 03 mois, avec 01 à 03 déplacements par semaine) nous a permis de prendre contact avec des réparateurs privés (03) et public (01) qui emploient des diplômés ou qui ont servi de lieux de stages au cours de leur formation ; nous adjoindrons évidemment quelques résultats sur ce volet de notre enquête ;

- Le déroulement des enquêtes a été difficile, tant pour ce qui est de celle concernant les diplômés, que de celles concernant les responsables de la formation ou les opérateurs économiques ; au niveau des responsables de la formation, il nous a fallu utiliser la couverture d'une autorisation du Ministre de la formation professionnelle, délivrée à notre encadreur qui effectue un travail de recherche sur l'APC à l'échelle de tout le secteur de la formation professionnelle.

§3/ La consistance des questionnaires

Aidée par notre encadreur, nous avons confectionné quatre questionnaires, avec quelques questions destinées à recueillir des données factuelles ou statistiques et plusieurs autres de nature essentiellement qualitative (questions souvent ouvertes) et servant beaucoup plus de guides d'entretien. A ce titre, nous n'avons pas eu besoin (ni disposé du temps) de faire des pré-enquêtes.

a- Consistance des questionnaires

Nous donnons ci-après le contenu de chacun synthétique des quatre questionnaires (voir ces questionnaires en annexe), en indiquant les grands volets (thèmes) abordés dans chacun et, pour chaque volet, le nombre d'items (de questions) correspondants.

a1-Questionnaire stagiaires

- Présentation et identification
- Intégration de la formation/ froid et climatisation, 4 items
- Appréciation de déroulement de la formation, 4 items
- Appréciation/ préparation à l'emploi, 5 items
- Evaluation/communication, 5 items

a 2-Questionnaire formateurs

Identification

- Intégration de l'APC, 5 items
- Objectifs et efficacité de la réforme, 5 items
- Appréciation sur la mise en œuvre de la réforme APC dans la wilaya de Tizi-Ouzou, 6 items
- Evaluation/ Assimilation du programme, 5 items
- Appréciation de la qualité de la formation/APC et formation conventionnée 6 items

a 3- Questionnaires pour les responsables

- Identification
- Appréciation sur l'APC et conditions générales de son intégration dans l'établissement, 6 items
- Appréciation sur la mise en œuvre de l'APC, 5 items
- Appréciations sur ressources (matérielles, humaines, financières...) de cette mise en œuvre, 4 items
- Préparation à l'implantation de l'APC, 3 items
- Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre, 3 items
- Communication avec les employeurs, les apprenants et les formateurs, 3 items
- Difficultés relatives aux enseignants et méthodes pédagogiques, 6 items
- Impact sur la qualité de la formation et l'insertion professionnelle/employabilité des apprenants, 3 items
- Stages pratiques et évaluation des apprenants, 3 items

a 4- Questionnaire entreprise

- Identification
- Données quantitatives sur les stages et recrutements pour les 03 dernières années
- Organisation des stages de formation, 1 item
- Appréciation sur les stagiaires, 1 item
- Recommandations à l'INSEP, 1 item
- Recrutement des diplômés par votre entreprise ,1 item
- Qualité de la formation reçue par les diplômés et différence de qualité entre ceux qui ont effectué les stages dans votre entreprise et ceux qui les ont effectués ailleurs, 2 items
- Critères pour l'affectation des diplômés vers la production où vers la maintenance ?, 1 item

- Perspectives de nouveaux recrutements sur les 5 prochaines années (et paramètres ces perspectives) ?, 2 items

b- Modalités d'exploitation des questionnaires

Les questionnaires ont été exploités de deux façons : d'une part à travers une reprise directe de réponses de quelques enquêtés pour chaque catégorie (réponses qui sont présentées sous la forme d'encadrés) et, d'autre part sous forme de tableaux statistiques, en regroupant les réponses voisines (semblables, proches) des enquêtés aux différentes questions dans une optique duale (oui ou non) ; ce dernier traitement ne concerne que les questionnaires destinés aux stagiaires et aux formateurs. Ces tableaux statistiques sont placés en annexe.

Section 2/ Les résultats de nos enquêtes

§1/ Présentation de l'INSFP de Oued Aïssi

11/ historique

L'établissement en tant que centre de formation des adultes (CFA) date de l'ère coloniale (créé en 1949) ; les premières sections, dont la branche de bâtiment, ont été lancées au début des années 1950, dans le cadre du plan de reconstruction de la France, suite aux dégâts qu'elle a subis lors de la seconde guerre mondiale.

A l'indépendance de l'Algérie, l'établissement est transformé en centre de formation professionnel et de l'apprentissage (CFPA) et a continué à former dans diverses spécialités notamment dans les branches du bâtiment, de l'électricité, de la mécanique et dans les techniques administratives et de gestion. En 1990, l'établissement a été érigé en Institut National spécialisé de formation professionnelle (INSFP) par le décret exécutif n° 90-236 du 28 juillet 1990 portant érection des établissements de formation professionnelle en instituts nationaux spécialisés de formation professionnelle.

12/Missions principales de l'INSFP

L'INSFP de Oued Aïssi a pour mission principale la formation des techniciens supérieurs dans diverses filières techniques, selon les modes de formation résidentielle et apprentissage. L'institut prend également en charge le perfectionnement et le recyclage des travailleurs du secteur économique dans le cadre de la formation continue, et la formation à la carte (conventionnée) selon les besoins spécifiques du demandeur. Durant la période 2005/2011,

l'institut a été choisi comme site expérimental de l'introduction de l'APC dans le cadre de lancement de l'enseignement professionnel.

Description du parcours d'enseignement professionnel

L'enseignement professionnel est à la fois académique et qualifiant, dispensé en principe dans des Instituts d'Enseignement Professionnel (IEP). Il englobe des enseignements scientifiques, technologiques et qualifiants ainsi que des périodes de formation en milieu professionnel. Il a pour finalité première de préparer à l'emploi et pour deuxième finalité de permettre l'accès à des formations supérieures¹⁹² dans le prolongement de la filière suivie. Pour cela les élèves reçoivent des enseignements technologiques et professionnels qui les préparent à l'exercice d'une activité professionnelle (un métier) et des enseignements généraux (Maths, Physique, Informatique, Langue Arabe, Histoire, Langue Française, Langue Anglaise, Vie Sociale et Professionnelle, EPS) qui leur donnent une culture générale et des connaissances de base .

Organisé autour de la notion générale d'alternance qui permet de combiner enseignement en établissement et formation en entreprise, le cursus d'enseignement professionnel comporte 6 à 8 semaines par an de formation en milieu professionnel. Le cursus d'enseignement professionnel est organisé en deux (2) cycles de deux années chacun :

- le premier cycle est sanctionné par le DEP1, conférant le niveau 3 de qualification,
- le second cycle est sanctionné par le DEP2, conférant le niveau 4 de qualification.

Les titulaires du DEP2 ont la possibilité de préparer, en 18 mois, le diplôme de technicien supérieur conférant le niveau 5 de qualification. Le premier cycle est ouvert aux élèves de 4^{ème} AM admis au cycle post-obligatoire et aux élèves réorientés de 1^{ère} AS scientifique ou technologique. Le second cycle est ouvert aux candidats titulaires du DEP1.

Au titre de l'enseignement professionnel, l'établissement a formé quatre (04) sections dans la spécialité froid et climatisation pour les niveaux DEP, DEP2, et a également assuré a ces sections la formation professionnelle DEP2-BTS.

13/Formations diplômantes

L'institut assure les formations diplômantes suivantes :

En résidentielle

- Techniciens supérieurs (niveau v)
 - Installation et maintenance des équipements de froid et climatisation.
 - Electronique industrielle

¹⁹² Cette finalité est restée à l'état potentiel, l'accès à l'enseignement supérieur demeurant conditionné par l'obtention du baccalauréat.

- Maintenance des équipements audiovisuels
- Electrotechnique
- Maintenance du matériel biomédical.
- Automatismes et régulation.
- Maintenance des équipements informatiques et bureautiques.
- Informatique, option base de données

En apprentissage

- Technicien supérieur (niveau v)
 - Installation des équipements de froid et climatisation
 - Electrotechnique
 - Informatique, option base de données
 - Maintenance des équipements informatiques et bureautiques

14/ Formation qualifiante

L'institut assure également des formations qualifiantes dans le cadre de la formation à la carte dans les spécialités :

- Informatique option bureautique.
- Gestion de la maintenance
- Froid et climatisation
- Electronique.
- Electrotechnique.
- Automatismes
- Dessin technique

15/ Organisation des enseignements

Les enseignements sont organisés en cours théoriques, cours pratiques et séances de travaux dirigés, visites techniques, et stages pratiques en milieu professionnel.

Durée de formation/ En résidentielle initiale, technicien supérieurs : 30 mois ; en apprentissage, technicien supérieur : 36 mois

Régime des études/ Internat, demi-pensionnat, externat.

16/ Moyens humains et matériels

L'encadrement pédagogique est assuré par des professeurs spécialisés dans les filières relevant des compétences de l'établissement. Les enseignements se déroulent en salle de cours et laboratoires

17 /Les infrastructures d'accueil se présentent comme suit : salles de cours (13), laboratoires (16), capacités pédagogiques (400), places d'hébergement (200), places de

restation (200), places de bibliothèque (120), places d'amphithéâtre (120), une infirmerie de 6 lits, un foyer et un stade matico.

§2/Les entretiens individuels qualitatifs

Nous donnons ci-après les résultats de nos enquêtes sous deux formes :

- en premier lieu à travers une brève synthèse pour la catégorie d'enquêtés considérée ;
- ensuite nous reprenons sous forme d'encadrés (pour ne pas sacrifier leur qualité, en gardant le style et les mots utilisés par les interlocuteurs) quelques réponses significatives.

Une présentation sous une forme simplifiée (binaire : oui/non) des résultats des enquêtes auprès des ex stagiaires enquêtes (formés dans l'APC) et de leurs formateurs APC, figure au niveau de l'annexe n° V

21/Perceptions des formateurs APC

a- Présentation de l'échantillon enquêté de formateurs

Trois formateurs ont été interviewés, un homme et deux femmes ; cette fonction constitue pour tous la première activité professionnelle ; le monsieur, recruté en 2005, est issu de la formation professionnelle et occupe la fonction de PSEP1 (grade supérieur de 1^{er} degré), alors que les 02 femmes ont été recrutées plus récemment (2007 et 2010) sur la base d'un diplôme universitaire (ingénieur).

Sexe	Age		fonction		Dernier diplôme		Matière assurée à l'INSFEP		Trajectoire professionnelle	
H	40	1	PSEP 1	1	BTS en F. C.	1	TP installation frigorifique	1	1 ^{ère} fonction	1
F	44	1	PSEP		Ingénieur en F.C.	2	TP installation frigorifique	2	1 ^{ère} fonction	2
	49	1	2	2						

b- Les perceptions des formateurs

Ces différences d'origine et d'expérience professionnelle (peut-être de sexe aussi, les métiers manuels étant considérés comme masculins) vont engendrer de grandes différences d'identification à la fonction et dans l'appréciation de l'APC : le monsieur a tendance à

considérer que cette formation ne souffre que de quelques insuffisances, alors que les deux femmes y voient de nombreuses carences.

- Ainsi, l'homme a reçu une formation à l'APC et a participé à un aspect de sa mise en œuvre (stage professionnel, confection de référentiels), ce qui n'est pas le cas des femmes ; mais, paradoxalement, tous les formateurs affirment que leur expérience répond aux normes de l'APC et maîtriser les objectifs de la démarche APC, jugée comme caractérisée par de bons programmes pédagogiques.

- Au niveau de leurs activités de formation, des divergences vont apparaître : le monsieur pratique la pédagogie par projet, ce qui n'est pas le cas des femmes ; l'APC étant caractérisée par de bonnes méthodes pédagogiques et les femmes pensant le contraire ; l'évaluation des compétences étant jugée facile pour l'homme et difficile pour les femmes ; enfin l'APC a permis une rupture par rapport à la pédagogie par objectifs (APO) pour l'homme et l'inverse pour les femmes, qui jugent que l'évaluation continue à se faire selon la méthode APO .

- Les formateurs sont par contre tous d'accord sur plusieurs aspects concernant la pratique concrète de l'APC : elle modifie positivement les méthodes d'enseignement et apporte un plus par rapport à l'APO ; les programmes ne sont pas terminés dans les délais ; le manque de ressources technico-pédagogiques.

- Au niveau des résultats de la formation, les points de vue sont aussi convergents : meilleure assimilation par les apprenants, amélioration de la qualité de la formation et de l'employabilité des diplômés par l'APC, malgré de mauvaises conditions des stages en entreprise et l'absence de conventions de formation-recrutement avec le milieu économique, conventions jugées par tous comme nécessaires.

A regarder de plus près ces réponses, nous constatons qu'elle répondent à une logique assez pernicieuse qui consiste à rejeter les causes des déficiences sur les acteurs externes à la formation, alors que les 2/3 des formateurs n'ont pas été formés à l'APC et que cette formation par l'APC sera fermée en 2013 car les conditions de son déroulement à l'INSFP de Oued Aïssi ne sont pas suffisamment réunies.

c- Quelques réponses significatives

Nous avons choisi de présenter les réponses dans leur exhaustivité du TS (homme) et d'une femme ingénieure, afin de faire ressortir la nécessité d'une préparation sérieuse des diplômés

universitaire à l'exercice de la fonction de formateur dans le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels.

Enseignant A

Volet 1/ présentation et identification

Agé de 40 ans, j'exerce la fonction de professeur spécialisé de la formation et l'enseignement professionnelle(PSEP1), ayant comme diplôme l'ingénieur en froid industriel et climatisation, j'étais impliqué dans la réforme de la mise en œuvre de l'APC depuis le début de son expérimentation au niveau de l'institut en 2005,

Volet 2/ Intégration de l'APC

« je pense que je suis bien formé pour enseigner dans la pédagogie par compétences » ; « j'ai participé à la réalisation des référentiels DEP1, DEP2 BTS et ingénieur d'application ; et j'ai fait un petit stage au lycée professionnel à Saint Etienne à Lyon (France) ». « je pense que mon expérience me permet de répondre aux exigences de l'APC ». « J'ai participé à l'élaboration des nouveaux programmes implantés ».

Volet 3/ Objectif et appréciation de la réforme APC

« Je pense que cette réforme a été introduite pour améliorer le savoir et savoir-faire au niveau de la formation professionnelle, ce programme doit être encore amélioré et le point positif dans ce programme c'est que les savoirs associés sont adaptés et cela permet aussi à l'enseignant d'être polyvalent » ; « je trouve qu'il ya une amélioration de contenu du programme, par rapport à l'ancien ». « je pratique cette nouvelle pédagogie par projet lors de l'apprentissage, parce que mes stagiaires assimilent rapidement et acquièrent facilement le savoir-faire, l'enseignant atteint son objectif sans aucun obstacle, avec cette méthode on forme le jeune et on se forme nous mêmes dans plusieurs modules de spécialité différentes ». « On n'arrive pas à totalement à terminer le programme à 100%, parce que on n'a pas tout les moyens, tels que les plateaux techniques, manque de documentation et de réseau internet ». « L'approche par les compétences contribue a modifié l'apprentissage et l'enseignement positivement ».

Volet 4/Appréciation de la mise en œuvre de réforme APC.

« Je ne sais pas s'il ya mieux, mais je pense que c'est une bonne méthode que ce soit pour l'enseignant et pour les stagiaires ». « Pour les DEP1, DEP2, BTS que j'ai formés j'ai eu à ma disposition que les référentiels et c'est peu cela ne facilite pas la mise en œuvre du programme ». « Je préfère la méthode d'approche par les compétences, par ce que le message passe bien, le stagiaire s'intéresse à ce qu'il fait, et on est sûr d'atteindre notre objectif avec le stagiaire ». « Le pourcentage d'enseignements que cette réforme a touché à ce jour dans notre établissement est de 11% un pourcentage très faible ». « On est le seul établissement concerné dans la wilaya ». « Je pense que l'enseignement en Algérie a connu une rupture avec la pédagogie par objectif par l'avènement de l'approche par les compétences »

Volet 5/Evaluation /assimilation du programme

« Je trouve que c'est facile d'évaluer les compétences des stagiaires ».« J'ai suivi les étapes de l'évaluation selon la méthode de l'approche par les compétences (évaluation diagnostique, formative, sommative, l'autoévaluation, l'évaluation mutuelle et la co-évaluation) ». « je ne fais pas partie des enseignants qui évaluent encore selon l'ancienne méthode sur l'évaluation sommative ou certificative à cause des difficultés que j'ai rencontrées dans l'évaluation des compétences ». « Je ne trouve pas de difficulté à évaluer les compétences transversales par rapport à l'évaluation des compétences disciplinaires ». « Les stagiaires assimilent mieux avec cette nouvelle pédagogie par les compétences par rapport l'ancienne »

Volet 6 /Appréciation de la qualité et des résultats de la formation et la formation conventionnée

« Je pense que la pédagogie par les compétences a permis d'améliorer la qualité de la formation, on arrive à transmettre facilement le message, les objectifs sont atteints, en utilisant beaucoup de moyens didactiques et ce qui est bien, c'est le pourcentage de la pratique qui est supérieure à la théorie, et les stagiaires assimilent mieux avec la pratique, en touchant avec leurs s ». « On a constaté les écarts entre les résultats ; c'est-à-dire que les stagiaires ayant suivi cette formation sont plus contents du point de vue pratique, on a eu de très bon résultats avec eux ». « La pédagogie par les compétences a permis d'améliorer l'employabilité des diplômés car ils ont acquis un certain savoir faire ». « Les stagiaires seront plus opérationnels sur le marché du travail ». « Je pense que les modalités des stages sont adéquates, mais il faut améliorer, exemple : pour chaque objectif à atteindre il faut faire un stage en entreprise ». « La formation conventionnée est une bonne chose, mais le problème est que notre établissement a arrêté cette formation parce que c'est seulement à titre expérimental »

Enseignante B

Volet 1/ présentation et identification

Âgée de 40 ans, exerce comme fonction professeur spécialisé de la formation et l'enseignement professionnels (PSEP2), ayant comme diplôme l'ingénieur en froid industriel et climatisation, a été impliquée dans la réforme de la mise en œuvre de l'APC depuis son implantation au niveau de l'institut en 2007.

Volet 2 / Intégration de l'APC

« je ne suis pas bien formée pour enseigner dans la pédagogie par compétences ». « Je n'ai pas reçu de formation selon l'approche par les compétences ». « Je pense que mon expérience me permet de répondre aux exigences de l'ingénierie APC ». « Je n'ai pas participé à l'élaboration des nouveaux programmes implantés ».

Volet 3/ Objectif et appréciation de la réforme APC

« On a introduit cette réforme pour s'adapter aux besoins du monde du travail, et ce nouveau programme est intéressant s'il est accompagné des moyens pédagogiques (plateaux techniques), et humains formés selon cette nouvelle approche ». « Je trouve qu'il y a une amélioration du contenu du programme par rapport à l'ancien » « Je pratique la nouvelle pédagogie lors de l'apprentissage, parce que les stagiaires aiment manipuler et pratiquer ». « On n'arrive pas à terminer le programme dans les délais, parce que l'APC exige que l'enseignant doit acquérir des connaissances dans plusieurs disciplines ». « L'approche par les compétences contribue à modifier l'enseignement et l'apprentissage positivement ».

Volet 4/ Appréciation de la mise en œuvre de réforme APC.

« Je pense qu'il n'y a pas de méthodes de gestion pédagogique plus efficaces (organisation pédagogique, rythmes, communication pédagogique, évaluation) que celles mises en œuvre pour la transmission des compétences ». « Les ressources matérielles mises à ma disposition sont : des notes ministérielles et référentiels de formation ». « je pense que la méthode la plus efficace, c'est l'APC, parce que les stagiaires aiment manipuler avec le matériel, et le travail manuel est mieux que la théorie ». « Le pourcentage d'enseignement que cette réforme a touché à ce jour dans notre établissement est de 5% ». « Notre établissement est le seul concerné par la réforme dans la wilaya » ; « Je pense que l'enseignement en Algérie n'a pas connu une rupture avec la pédagogie par objectif par l'avènement de l'approche par les compétences ».

Volet 5/ Evaluation /assimilation du programme

« Je trouve que c'est facile d'évaluer les compétences des stagiaires ». « C'est difficile de suivre les étapes d'évaluation selon la méthode de l'approche par les compétences, par manque de formation spécifique ». « Je ne fais pas partie des enseignants qui évaluent encore selon l'ancienne méthode sur l'évaluation sommative ou certificative à cause des difficultés que j'ai rencontrées dans l'évaluation des compétences ». « Je trouve des difficultés à évaluer les compétences transversales par rapport à l'évaluation des compétences disciplinaires, à cause de manque de connaissances sur l'APC ». « Les stagiaires assimilent mieux avec cette nouvelle pédagogie par les compétences par rapport à l'ancienne ».

Volet 6 /Appréciation de la qualité et des résultats de la formation et la formation conventionnée

« Je pense que la pédagogie par les compétences a permis d'améliorer la qualité de la formation, parce que l'APC permet aux stagiaires de connaître le monde de travail durant sa formation (alternance), stages pratiques ». « On a constaté les écarts entre les résultats, c'est-à-dire que les stagiaires ayant suivi cette formation sont plus satisfaits du point de vue pratique, on a eu de très bons résultats avec eux ». « La pédagogie par les compétences a permis d'améliorer l'employabilité des diplômés car ils ont acquis un bon savoir faire ». « Les stagiaires seront plus opérationnels sur le marché du travail ». « Je pense que les modalités des stages sont adéquates, parce que l'apprenant doit coordonner ses connaissances obtenues dans l'établissement avec les exigences du mode de travail ». « L'établissement doit être toujours en relation directe avec les entreprises au profit du personnel à fin d'actualiser leurs connaissances, mais il n'y a pas maintenant de contrats de recrutement avec les entreprises ».

22 /Perceptions des opérateurs économiques

a- Perceptions des entreprises privées

La plupart des entreprises privées enquêtées font uniquement de la maintenance dans le domaine du froid et climatisation (FC). Il s'agit de petits ateliers qui emploient 1 à (rarement) 4 ou 5 jeunes, dont (ou avec) 1 à 2 apprentis ou/et stagiaires. Ces petits ateliers ont un statut d'artisan ou de micro entreprise.

Le stage est régi et organisé par un contrat

Lorsque l'INSFEP de Oued Aïssi (souvent après un 1^{er} contact effectué par le stagiaire lui-même) place ses apprenants dans ces ateliers pour y effectuer des stages, il obéit à une procédure précise (semblable à celle que suit l'université : définition de la durée du stage, de son contenu (compétences ciblées) etc., avec une convention acceptée par les deux parties ; des enseignants se rendent sur les lieux de stage pour voir que celui-ci se déroule correctement. Le propriétaire de l'atelier, s'il est qualifié, ou un de ses techniciens s'occupent de la formation pratique du stagiaire. Le stagiaire, une fois assez rodé, peut bénéficier d'une modique rémunération de la part de l'artisan, en fonction des tâches qu'il accomplit.

Les stagiaires, souvent bons dans la théorie, manquent beaucoup de pratique

Ces artisans qui accueillent les stagiaires nous ont déclaré que ces derniers disposent souvent de bonnes connaissances théoriques mais manquent beaucoup de savoirs pratiques car ils ont été formés sur un nombre d'appareils limité (surtout compte tenu du nombre important de marque et de modèles qui sont importés en Algérie). Le stage dans ces ateliers est très profitable pour connaître tous ces appareils et modèles, ce qui n'est pas le cas dans les entreprises de production qui ne laissent pas le stagiaire toucher au matériel (il n'est pas assez expérimenté pour cela. Les stagiaires n'ont pas tous les mêmes compétences et motivations : certains sont bons, curieux et apprennent beaucoup de choses durant le stage, en acceptant les tâches que l'artisan leur confie dans les différents chantiers qu'il réalise au niveau des entreprises, des organismes ou des particuliers. D'autres n'ont pas le savoir faire nécessaire pour bénéficier de la confiance de l'artisan, ou passent la durée du stage à faire semblant et parfois prennent des tâches tous seuls auprès de particulier pour gagner de l'argent, sans informer l'artisan avec qui ils sont conventionné.

Le travail et l'emploi dans la maintenance en FC, mais il est fluctuant

Le volume de recrutement dépend de celui du travail disponible (fonction des « marchés que l'artisan peut décrocher) ; comme le nombre et la taille des marchés sont fluctuants, les artisans ont du mal à prévoir combien ils pourront recruter à moyen terme et même dans l'année. Ce recrutement, lorsqu'il se fait s'adresse d'abord à d'ex stagiaires ou apprentis que

l'artisan a formé, ce qui est très rationnel car il n'y a pas une grande confiance dans les diplômés délivrés par le secteur de la FP. Par ailleurs beaucoup de diplômés arrivent à créer leurs propres ateliers avec l'aide des dispositifs publics de soutien à la création d'activités (comme l'ANSEJ ou la CNAC), ces dispositifs étant vus par certains artisans comme des leviers qui engendrent beaucoup de concurrence dans leur secteur, et un débauchage de leurs techniciens expérimentés.

Enfin, les quelques enquêtes menés au niveau des ateliers privés de maintenance en froid et climatisation confirment que le travail ne manque pas dans cette branche, et que l'offre d'emploi y est importante, surtout sous la formes de travail à durée déterminée.

b- Une réponse représentative

Employeur A/ Responsable d'un Atelier de froid et installation

Volet 1/Donnés quantitatives

«J'ai accueilli beaucoup de stagiaires pour les années successives (2010 /06, 2011/04, 2012/04, 2013/0) pour une durée de deux mois chaque année ». « Je ne recrute pas en production car, je fais la maintenance et installation ». « J'ai recruté 02 stagiaires ayant effectué leurs stages pratiques ici, en 2010 ; mais pour les années 2011, 2012, 2013, j'ai pas recruté »

Volet 2/ Organisation des stages de formation

« Le contenu et la durée des stages pratiques sont déterminés par l'INSFEP, on n'a pas vraiment de convention, moi j'ai reçu un enseignant, mais je reçois les stagiaires par contrat, les stagiaires je les encadre moi-même ; on se déplace sur des chantiers, les stagiaires touchent à beaucoup de choses dans le domaine de froid et installation ». « Mon appréciation sur les stagiaires selon les promotions successives, ça dépend du stagiaire, qui s'intéresse au métier ou non, ainsi la compétence diffère de l'un à l'autre, je les accueille même pour l'expérience pour les week-ends, et leurs vacances ; d'ailleurs beaucoup ont ouvert leurs propre atelier aujourd'hui, mais y a d'autres qui ignorent beaucoup sur le domaine ». « Ce que je recommande à l'INSFEP concernant la formation des stagiaires, il faut plus de pratique et d'exercice sur le nouveau matériel »

Volet 3/ Recrutement des diplômés par votre entreprise

« Je recrute les diplômés de l'INSFEP Oued Aïssi, via le bureau de main d'œuvre, sinon par CV passant par tout le processus de recrutement, par entretien et période d'essai et je recrute en général les stagiaires ayant effectué leurs stages pratiques dans mon atelier ».

Volet 4 Appréciation de la qualité de la formation des stagiaires accueillis par l'entreprise

«Concernant la qualité de la formation reçue par les diplômés, je trouve qu'ils sont forts en théorie et faibles en pratique ». « La différence de qualité de ceux qui ont effectué leurs stages dans mon atelier et ailleurs, c'est que chez un artisan un stagiaire touche à tout les aspects du froid et installation, installation de chambres froides, mais dans une entreprise de production, en veille sur le matériel et le stagiaire ne touche pas vraiment au matériel ». « En ce qui concerne les critères avec lesquels se fait l'affectation vers la production ou la maintenance, moi j recrute pour la maintenance et l'installation, je ne travaille pas sur la production ».

Perspectives de recrutement pour les 5 prochaines années

« Mes perspectives de recrutement pour les 5 prochaines années, dépendent de la quantité du travail ; je souhaite recruter plus, mais l'ANSEJ et l'ANGEM ont provoqué un manque d'employés qui s'adressent à nous». « L'estimation des effectifs à recruter dans l'avenir dépend de la quantité du travail, mais on prévoit d'autres projets donc on estime recruter ».

23/ Perceptions de l'employeur public (entreprise ENIEM)

a- Perception de responsables de l'entreprise ENIEM

L'enquête auprès de l'ENIEM a été difficile et, malgré l'aide de notre encadreur à travers ses connaissances au sein de cette entreprise, nous avons consacré plusieurs déplacements pour y trouver des interlocuteurs adéquats, quasiment en vain, car l'organisme est vaste et complexe

et il aurait fallu passer par la direction générale pour que les responsables chargés des activités opérationnelles acceptent de répondre de façon satisfaisante à nos question.

L'encadré ci-après reprend quelques informations qui nous ont été communiquées et montre :

- que les responsables opérationnels de cet opérateur économique méconnaissent le contenu de la nouvelle pédagogie (APC),
- le manque de communication et de coordination entre le service maintenance de l'entreprise et les acteurs de la formation (les listes des stagiaires de l'INSFEP dans cette entreprise n'existent nulle part,
- le manque de confiance dans le SFP de la part des opérateurs économiques.

En somme, on remarque qu'une grande entreprise comme l'ENIEM ne prend pas plus de stagiaires que 02 ou 03 artisans réunis ; comme les artisans, l'ENIEM pense que la durée des stages est insuffisant et qu'il est nécessaire de renforcer la formation par alternance par la construction de vraies conventions avec les grande entreprises qui disposent de moyens d'encadrement conséquents, pour un partenariat gagnant-gagnant qui n'est pas motivé par la gain facile. A ce titre, on se pose la question de savoir pourquoi la DFEF a privilégié le conventionnement avec des associations et n'a pas pu le faire avec l'ENIEM.

b- Réponse exhaustive des interlocuteurs de l'ENIEM

Interlocuteur B/ Responsable d'un Atelier froid et installation + un responsable du service ressources humaines (qui n'a pas donné de réponse)

Volet 1/Donnés quantitatives (même approximatives)

«Nombre de stagiaires accueillis pour les années successives : 2010 / 16, (2011/ 9, 2012/7, 2013/0 ; pour une durée de six mois (stages de fin d'étude) chaque année »

« »

« »

Volet 2/ Organisation des stages de formation

« L'organisation des stages pour les stagiaires : le contenu, la durée des stages pratiques, les compétences sont déterminé par l'INSFEP ». « Mon appréciation sur les stagiaires selon les promotions successives, est stable ». « Ce que je recommande à l'INSFEP concernant la formation des stagiaires, il faut beaucoup de pratique pendant tout leur parcours, ce n'est pas en un stage de six mois (fin d'étude) que les capacités du terrain s'acquièrent ».

Volet 3/ Recrutement des diplômés par votre entreprise

« Je recrute les diplômés de l'INSFEP Oued Aïssi, via le bureau de main d'œuvre, passant par tout le processus de recrutement». «»

« Il y a une différence de qualité de ceux qui ont effectué leurs stages dans mon atelier et ailleurs, par ce que, ici les stagiaires sont suivis par un encadreur de l'entreprise : la présence, la persévérance sont nécessaires, on les traite comme les employés de notre entreprise, mais le privé les exploite en d'autre tâches qui ne concernent même pas le froid et climatisation»

«En ce qui concerne les critères avec lesquels se fait l'affectation vers la production ou la maintenance, cela dépend des résultats du processus de recrutement.

« »

«».

23/ Perception des responsables de l'INSFEP

a- Perception des responsables de l'INSFEP

Les deux responsables de l'INSFEP s'accordent sur l'absence des conditions nécessaires à la mise en œuvre de l'APC dans l'établissement et dans l'environnement économique :

- manque flagrant des moyens humains et technico pédagogiques et financiers indispensables, absence de l'Internet,
- manque de polyvalence des formateurs en place alors que l'APC est difficile à maîtriser,
- difficulté à trouver des terrains de stages pratiques et problèmes de coordination avec les entreprises.

Ils observent que le ministère n'a pas réellement préparé la mise en œuvre de l'APC dans l'établissement :

- manque flagrant de sensibilisation à l'APC,
- aucune analyse des besoins de l'établissement n'a été effectuée, un seul enseignant a été formé à l'APC à l'étranger, et deux enseignants ont effectué une formation d'une semaine,
- aucune participation aux groupes de travail qui ont travaillé sur l'expérimentation,
- il s'est contenté de transmettre la réglementation et quelques supports (référentiels) didactiques, mais en matière de gestion rien).
-

Au-delà des affirmations sur l'existence d'une bonne communication interne, sur l'absence de difficultés administratives, sur l'efficacité de l'APC dans l'assimilation des savoirs par les stagiaires, et sur l'amélioration de leur employabilité et leur insertion professionnelle, il est clair que la mise en œuvre de l'APC à l'INSFEP a subi les conséquences d'une démarche d'improvisation.¹⁹³

b- Réponse exhaustive de responsables de l'INSFEP

¹⁹³ Comme cela se fait à l'université pour le LMD

Responsable A/

Volet 1/ Identification

Âgé de 50 ans, exerce comme fonction chef de service, ayant un diplôme l'ingénierie en froid industriel et climatisation ; il a toujours été chef de service durant les dix dernières années et a été impliqué dans la réforme pour la mise en œuvre de l'APC depuis le début son expérimentation au niveau de l'institut en 2005.

Appréciation sur l'APC et conditions générales de son intégration dans l'établissement

« L'APC n'est pas une tâche prioritaire de la réforme dans notre établissement. Je n'ai pas été sensibilisé pour le programme de formation APC et à la certification des compétences acquise avant sa mise en place. Ce qui a manqué à ce niveau est une formation sur cette nouvelle approche. Les points de désaccord quant à la manière dont s'est fait l'expérimentation de l'APC, c'est le manque de moyens humains et matériels pour la mise en place de cette approche. Les documents que j'ai reçu pour l'implantation de cette approche en matière pédagogique sont les référentiels et en matière de gestion rien ».

Appréciation sur la mise en œuvre de l'APC

« Le but de la mise en place de cette nouvelle ingénierie pédagogique dans notre établissement est l'adaptation aux exigences du secteur économique. La mise en œuvre de cette réforme a introduit des changements au sein la gestion et l'administration de notre établissement, on a consacré un service spécial pour permettre une mise en application de cette méthode. Je pense ne pas qu'il y a une correspondance entre les anciennes structures de formation et les organes de l'expérimentation de l'APC. Je pense que la configuration de notre établissement (personnel, qualification, organisation...) n'est pas capable de répondre aux exigences de la nouvelle pédagogie, car il y a un manque de moyens techniques (les plateaux techniques). Les conditions de déroulement de la pédagogie favorisent l'implantation de l'APC ».

Appréciations sur ressources (matérielles, humaines, financières...) de cette mise en œuvre

« Notre établissement ne dispose pas de moyens matériels qu'il faut pour les stagiaires et les formateurs au cours de la formation, avant et après la mise en œuvre de cette approche. Il n'y avait pas d'analyse des besoins de l'établissement en matière de ressources matérielles avant le démarrage de l'expérimentation de l'APC. Notre établissement n'a pas été fourni suffisamment en ressources (matérielles, humaines, financières...) à mobiliser dans le cadre de la mise en œuvre de cette approche ». « Notre établissement évolue avec l'évolution du monde de travail ».

Préparation à l'implantation de l'APC

« Je pense que l'Etat ne cerne pas les besoins en formation professionnelle sans l'intervention des partenaires (organisations professionnelles, mouvement associatif ». « Ce que je propose dans ce domaine est de multiplier des rencontres, des séminaires sur la formation APC afin de cerner les besoins réels pour l'application de cette approche ». « Notre établissement n'a pas participé au groupes de travail qui ont préparé le processus d'expérimentation de l'APC en Algérie ». « La participation de notre établissement à la commission de partenariat de la wilaya se fait dans des réunions intersectorielles ».

Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre

« Je pense qu'un effectif élevé de stagiaires fait reculer l'efficacité de l'établissement ». « Je pense que l'APC est un dispositif difficile à gérer par rapport à mon expérience dans le domaine de la formation parce que, l'APC exige des moyens colossaux, une formation multidisciplinaire et des plateaux techniques. Je ne suis pas confronté à des problèmes de caractère administratif dans le cadre de la mise en œuvre de l'approche par les compétences ».

Communication avec les employeurs, les apprenants et les formateurs

« On est en communication permanente avec les acteurs économiques en matière d'évolution des qualifications et compétences exigées, cela se fait par des réunions, rencontres et conventions et des mécanismes de communication ; /les difficultés rencontrées dans ce domaine sont la maîtrise de la méthode APC. Je pense que les stagiaires sont mieux intégrés avec la nouvelle ingénierie pédagogique. Je pense que les stagiaires assimilent facilement avec la l'APC par rapport à l'ancienne pédagogie ».

Difficultés relatives aux enseignants et méthodes pédagogique

« Le pourcentage des formateurs qui appliquent l'APC est de 2%. Les difficultés que les enseignants trouvent dans l'application de l'APC : nos enseignants sont spécialisés dans des disciplines bien précises, ils ne peuvent pas intervenir dans d'autres disciplines (manque de formation) qui exigent que le formateur doit être multidisciplinaire. Je suis satisfait des méthodes utilisées pour l'implantation de cette approche, parce que l'APC aide le stagiaires à acquérir les compétences exigées par le métier quand il aura son diplôme, il s'adaptera facilement dans le monde du travail. Je pense que notre établissement n'a pas rompu avec la pédagogie par objectifs. Je pense qu'il faut une formation complémentaire (à la nouvelle pédagogie) pour les enseignants parce que nos enseignants maîtrisent la pédagogie par objectifs. Je ne pense pas que les enseignants appliquent les nouvelles méthodes d'évaluation, sauf deux enseignants qui ont suivi une formation sur l'APC en France ».

Impact sur la qualité de la formation et l'insertion professionnelle/employabilité des apprenants

« Je pense qu'il y a une amélioration de la qualité de la formation des stagiaires avec cette nouvelle ingénierie. J'estime le taux de réussite des stagiaires à 80 % ; je pense qu'il y a une amélioration de taux de réussite des stagiaires par rapport à ceux formés selon l'ancienne approche. J'estime le taux d'insertion professionnel des diplômés de notre établissement formés selon l'APC à 80 %. Je pense qu'il y a une amélioration par rapport au taux d'insertion des diplômés avec l'ancienne approche. Je pense que l'implantation de cette approche a amélioré l'employabilité, parce que les stagiaires durant leur formation (APC) sont en avec les entreprises grâce à une formation par alternance (établissement/entreprise).

Stages pratiques et évaluation des apprenants

La part des stages pratiques selon l'APC dans notre établissement est grande car l'APC donne une grande importance au volet pratique, et la théorie est dépendante de la pratique (alternance) ; l'organisation des stages, fractionnés durant leur formation APC, la didactique est théorique dans l'établissement et les pratiques en entreprise. Je pense que les modalités d'évaluation des capacités des stagiaires acquises conviennent à cette approche, parce que les compétences du métier sont adaptées aux exigences du monde du travail ». « Je ne pense pas qu'il faut introduire de nouveaux procédés pour l'évaluation des compétences ». « On prend en charge les avis des apprenants et formateurs, par l'organisation des réunions avec les formateurs et le suivi des stagiaires en entreprise et en salle de cours ». « L'évaluation des rendements externes, se font avec des rapports de stages, qui seront notés par les enseignants et les professionnels de l'entreprise ».

Responsable B/**Volet 1/ Identification**

Agé de 45 ans, exerce comme conseiller d'orientation, de l'éducation et de l'insertion professionnelle, ayant comme diplôme, une licence en psychologie scolaire, il a été impliqué dans la réforme de la mise en œuvre de l'APC depuis son implantation au niveau de l'institut en 2005,

Appréciation sur l'APC et conditions générales de son intégration dans l'établissement

« L'APC n'est pas une tâche prioritaire de la réforme dans notre établissement ». « Non, je n'ai pas été sensibilisé pour le programme de formation APC et à la certification des compétences acquises avant sa mise en place ». « Ce qui a manqué à ce niveau, ce sont les moyens, la coordination, les moyens, humains (enseignants), internet, et plateaux techniques ». « Les points de désaccord quant à la manière dont s'est faite l'expérimentation de l'APC, c'est est la précipitation de l'application de la méthode ». « Les documents que j'ai reçus pour l'implantation de cette approche en matière pédagogique sont les référentiels et en matière de gestion, des décisions et notes ministérielles ».

Appréciation sur la mise en œuvre de l'APC

« Je pense que le but de la mise en place de cette ingénierie, est l'expérimenter la méthode pour voir les résultats ». « La mise en œuvre de cette réforme n'a pas introduit des changements au sein de l'établissement mais un changement dans la gestion (DEP1, DEP2 et BTS) parce que cette méthode exige une formation par alternance (établissement/entreprise ». « Je pense pas qu'il y a une correspondance entre les anciennes structures de formation et les organes de l'expérimentation de l'APC ». « Je pense que la configuration de notre établissement (personnel, qualification, organisation...) de notre établissement n'est pas capable de répondre aux exigences de la nouvelle pédagogie, parce que cette méthode exige des moyens humains (formation multidisciplinaire, les moyen matériels (plateaux techniques), la documentation sur l'APC les équipements adéquats à cette approche ».

Appréciations sur ressources (matérielles, humaines, financières...) de cette mise en œuvre

« Les conditions de déroulement de la pédagogie favorisent l'implantation de l'APC ». « Non, notre établissement ne dispose pas de moyens matériels dont ont besoin les stagiaires et les formateurs au cours de la formation, avant et après la mise en œuvre de cette approche ». « Il n'y avait pas d'analyse des besoins de l'établissement en matière de ressources matérielles avant le démarrage de l'expérimentation de l'APC ». « Notre établissement n'a pas été fourni suffisamment en ressources (matériels, humaines, financières...) à mobiliser dans le cadre de la mise en œuvre de cette approche ». « Notre établissement évolue avec l'évolution du monde de travail, ».

Préparation à l'implantation de l'APC

« Je pense que l'état ne cerne pas les besoins en formation professionnelle sans l'intervention des partenaires (organisation professionnelles, mouvement associatif ». « Ce que je propose dans ce domaine est un travail de partenariat entre les établissement de formation et les entreprises ». « Notre établissement n'a pas participé au groupes de travail qui ont préparé le processus d'expérimentation de l'APC en Algérie, sauf l'envoi de deux enseignants pour faire une formation de deux semaines ». « Les modalités de la participation de notre établissement à la commission de partenariat de la wilaya, par des réunions avec les partenariats professionnels ».

Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre

« Je pense qu'un effectif élevé de stagiaires fait reculer l'efficacité de l'établissement ». « Oui, je pense que l'APC est un dispositif difficile à gérer par rapport à mon expérience dans le domaine de la formation parce que cette nouvelle méthode est difficile à maîtriser par le manque de formation des formateurs ». « Je ne suis pas confronté à des problèmes de caractère administratif dans le cadre de la mise en œuvre de l'approche par les compétences, sauf de faire émarger nos élèves au cours de formation dans les entreprises afin de faire les stages pratiques ».

Communication avec les employeurs, les apprenants et les formateurs

« On est en communication permanente avec les acteurs économiques en matière d'évolution des qualifications et compétences exigés, par la formation conventionnée avec les entreprises, on a comme difficulté la coordination entre l'établissement et les entreprises ». « Je pense que les stagiaires sont mieux intégrés avec la nouvelle ingénierie pédagogiques, du côté pratique ». « Je pense que les stagiaires assimilent facilement avec l'APC par rapport à l'ancienne pédagogie, parce que les stagiaires maîtrisent mieux le volet pratique ».

Difficultés relatives aux enseignants et méthodes pédagogique

« Le pourcentage des formateurs qui appliquent l'APC est de 20% ». « Les difficultés que les enseignants trouvent dans l'application de l'APC, les plateaux technique et l'absence de polyvalence de l'enseignant dans la spécialité ». « Je suis satisfait des méthodes utilisées pour l'implantation de cette approche, parce qu'elles répondent aux besoins des entreprises ». « Je pense que notre établissement n'a pas rompu avec la pédagogie par objectif ». « Je pense qu'il faut une formation complémentaire (à la nouvelle pédagogie) pour les enseignants parce que nos enseignants doivent être multidisciplinaires (polyvalent) ». « Je pense que les enseignants appliquent les nouvelles méthodes d'évaluation, dans le cadre de l'enseignement professionnel ».

Impact sur la qualité de la formation et l'insertion professionnelle/employabilité des apprenants

« Je pense qu'il y a une amélioration de la qualité de la formation des stagiaires avec cette nouvelle ingénierie ». « J'estime le taux de réussite des stagiaires à 80 % et je pense qu'il y a une amélioration de taux de réussite des stagiaires par rapport à ceux formés selon l'ancienne approche ». « J'estime le taux d'insertion professionnel à des diplômés de notre établissement formés selon l'APC à 80 % ». « Je pense qu'il y a une amélioration par rapport au taux d'insertion des diplômés avec l'ancienne approche ». « L'implantation de cette approche a amélioré l'employabilité ».

Stages pratiques et évaluation des apprenants

« La part des stages pratiques selon l'APC dans notre établissement est importante ; cela se fait par la formation par alternance ». « Je pense que les modalités d'évaluation des capacités des stagiaires acquises conviennent à cette approche, ». « ». « ». « ».

24/ Perceptions des stagiaires

a- Présentation de l'échantillon

Sexe	Age au moment de la formation		Niveau scolaire		Dernier diplômes		Année de fin de formation		total
					BTS F.C	BTS F.C	2011	autre	
garçons	25	1	1 as	6	05	02	07	00	07
	26	1	2 as	0					
	27	2	3 as	1					
	28	2	total	7					
	29	1							
	total	7							
filles	27	1	1 as	4	04	0	04	0	04
	28	3	2 as	0					
	total	4	3 as	0					
			total	4					
total	25	1	1 as	10	09	02	07	0	11
	26	1	2 as	0					
	27	3	3 as	1					
	28	5					04	0	
	29	1							
total		11		11		11			

L'échantillon des 11 ex stagiaires enquêtés est composé de sept garçons (dont 06 avaient le niveau de 1^{ère} A S et un seul de 3^{ème} AS au moment de leur inscription à l'INSFEP) et de quatre filles (qui avaient toutes le niveau de 1^{ère} A S au moment de leur inscription à l'INSFEP). Ils font tous partie de la 1^{ère} promotion APC et ont obtenu leur BTS en froid et climatisation en 2011. Presque tous travaillent, certains à leur propre compte, d'autres dans des entreprises, parfois loin de Tizi Ouzou. Pour tous, leur intégration à l'INSFEP ne correspondait pas à l'existence d'un projet professionnel ; aucun n'a choisi par lui-même d'étudier selon la démarche APC ; la DFEP et l'établissement ont sensibilisés la grande majorité d'entre eux à cette démarche.

b- Perceptions des ex stagiaires de leur formation et de leur recherche d'emploi

Le déroulement de la formation, selon leurs déclarations, s'est effectué de façon satisfaisante pour plus de 80% d'entre eux qui trouvent que la formation est adaptée au métier et que cette formation a apporté un plus ; les 2/3 d'entre eux estiment la formation les a bien préparés à l'emploi, cependant que le 1/3 estime qu'elle n'a pas permis une bonne

préparation. Les 2/3 ont signalé des insuffisances (insuffisance de certains enseignants, manque de pratique, voire « anarchie totale »). En matière de stages pratiques (5 à 7 stages durant la formation), plus de 90% n'ont éprouvé aucune difficulté et en ont tiré un grand bénéfice. En matière d'évaluation une petite majorité déclare être satisfaite et, dans leur grande majorité, ils estiment qu'il y a eu une bonne communication au sein de l'établissement.

En matière de préparation à la recherche de l'emploi, par contre, 80% de ces ex stagiaires ont déclaré que l'établissement ne les a pas aidés ; cette préparation s'est effectuée grâce à l'expérience acquise dans les différents « boulots » (pour 60%), et par le « dépôt de CV » (35%).

c- Réponses exhaustives de deux ex stagiaires

Nous ci après les réponses, dans leur intégralité, de deux ex stagiaires, parmi celles qui donnent le plus d'informations sur la formation APC à l'INSFEP de Oued Aïssi. Ces réponses rejoignent le point de vue de la majorité des ex stagiaires que nous avons synthétisées plus haut.

Stagiaire A

Volet 1/ Présentation et identification

Stagiaire A, âgé de 25 ans, prépare actuellement un diplôme, ingénieur d'affaires, en gestion/marketing dans un institut de formation privé, il avait comme niveau d'instruction secondaire (1ère AS), et a obtenu son diplôme en froid et climatisation à l'INSFEP en 2011.

Volet 2/ Intégration de la formation/ froid et climatisation

« Avant de m'inscrire dans cette formation, je n'avais pas de projet professionnel ». « Avant de commencer ma formation, l'approche par les compétences m'a été expliquée par l'institut ». « Je suis satisfait de ce programme de formation »

Volet 2/ appréciation de déroulement de la formation

« Par rapport aux méthodes d'enseignement, je ne sais pas, les enseignants sont très compétents, bien formés, mais y a un petit problème, y a des enseignantes incapables pour le terrain malgré le bagage théorique ». « Je pense que ma formation m'a permis de me bien préparer pour mon métier, d'ailleurs j'ai travaillé même avant de terminer ma formation mais ce n'est pas suffisante ». « Je pense que des choses manquent pour la formation APC ; c'est la raison pour laquelle cette formation est arrêtée à l'institut, s'il n'y avait de manques cette formation aurait continué, et on ne sait pas est-ce que on a acquit tout ce que le programme peut apporter véritablement, est-ce qu'il est complet ? (le contenu du programme) ». « ma formation m'a apporté un maximum d'information et un domaine vaste et varié »

Volet 3 : appréciation des méthodes d'évaluation

« Je pense que je suis bien préparé pour chercher un emploi, parce que, j'ai travaillé un an dans de différents ateliers, pour acquérir d'expérience, juste après avoir terminé ma formation ». « J'ai effectué 5 stages chez des employeurs avec des durées de 15 jours à un mois et 6 mois ». « Il y a un suivi de la part de l'institut, je me souviens, l'enseignante m'a même suivi, elle a contrôlé à la minute mon sérieux et ma présence ». « Les bénéfices qu'on a tirés des stages sont l'expérience et l'application de la théorie »

Volet 4/ évaluation/communication

« Je suis satisfait des méthodes d'évaluation et c'est une évaluation collective, mais je trouve qu'elle est bien ». « On discutait des difficultés avec les enseignants, mais avec les responsables y a un certain affrontement »

« On ne peut pas suggérer des choses qu'on ignore : le contenu du programme à venir, on avait des critiques mais c'est pareil pour nous tous, les formateurs et responsables et nous ». « L'institut ne nous a pas aidés à chercher des postes d'emploi, ce sont les entreprises qui ont contacté l'institut car c'est l'unique établissement où existait la branche du froid et climatisation dans la wilaya »

Stagiaire B**Volet 1/ Présentation et identification**

Stagiaire A, âgé de 27 ans, avait comme dernier diplôme un brevet de technicien de soudeur qualifié, ayant comme niveau d'instruction la 1^{ère} année secondaire, il obtenu son diplôme de TS en froid et climatisation en 2011.

Volet 2/ Intégration de la formation froid et climatisation

«Avant de m'inscrire dans cette formation, je n'avais aucun projet professionnel ». «L'approche par les compétences ne m'a pas été expliquée par l'institut, je n'avait pas le choix : je suis allé m'inscrire à l'institut, et c'est un ami qui m'a donné des informations sur cette formation»

Volet 2/ Appréciation du déroulement de la formation

« Par rapport aux méthodes d'enseignement, je suis satisfait ». «Je suis aussi satisfait de ce programme de formation ; pour les difficultés rencontrées, ils nous ont bloqué la formation après 4 ans pour implanter le programme de BTS, donc on ne savait pas où va notre diplôme ». « Je pense que ma formation m'a permis de bien me préparer pour mon métier ». « Pour ce qui manque à l'APC je trouve que, ce programme est limité, le domaine du froid progresse et le programme ne va pas avec, il y avait un manque de liberté de travailler avec le matériel, si vous arriviez à toucher à une visse c'est déjà beaucoup ». « on était un peu informés sur les savoirs faire, mais un maximum d'information non, juste les informations de base, par exemple : les quatre éléments essentiels du froid ; compresseur, condenseur, détendeur, évaporateur , mais pas le détail de chaque pièce ».

Volet 3/ Appréciation du déroulement de la formation

« J'étais recruté juste après avoir terminé ma formation et j'ai travaillé pendant ma formation, j'ai effectué ma préparation par le travail chez un frigoriste, les week-ends». «J'ai effectué environ 7 stages chez des employeurs avec des durées de 15 jours à un mois et 6 mois». «Il y'a un suivi de la part de l'institut, et des employeurs où on effectue les stages». « Pour les bénéfices qu'on a tiré des stages : comprendre le métier, un savoir faire de plus, la théorie n'est pas complète en elle-même mais avec la pratique ça s'améliore»

Volet 4/ évaluation/communication

« Je pense être satisfait des méthodes d'évaluation, l'évaluation collective facilite la réussite des stagiaires mais ignore la valeur de la compétence individuelle ». « Il y avait une communication, mais il y avait aussi un certain affrontement ». «Nos avis et nos suggestions sont pris en comptes». « L'institut nous a orienté vers les stages pratiques ; moi et deux amis on a été contactés par l'institut pour travailler dans une entreprise»

Conclusion du chapitre II

Dans ce dernier chapitre, consacré l'étude de la mise en œuvre de l'APC au niveau d'un établissement public de formation dans la wilaya de Tizi Ouzou : (l'INSFP « Hadni Saïd » de Oued Aïssi), nous avons procédé à la présentation de notre enquête et de ses résultats.

Le travail d'enquête s'est déroulé de mars à juin 2014 ; comme nous l'avons voulu exhaustif, il a été mené au niveau de quatre publics (des responsables de la direction de la formation et de l'enseignement professionnels de Tizi Ouzou et de l'INSFEP, les formateurs APC à l'INSFEP, des stagiaires ayant effectué leur formation APC (en froid et climatisation) au sein de cet institut, quelques opérateurs économiques privés et une entreprise publique) ;

Ces enquêtes ont confirmé le caractère décoratif et relativement improvisé de la mise en œuvre concrète de l'APC, la démarche de construction des compétences reste basique et sans des fondements pratiques et opérationnels assez développés que ce soit en termes de durée des stages pratiques que ce soit en termes d'existence de plateaux techniques.

Paradoxalement, ce sont les stagiaires qui sont moins critiques (en termes de pourcentage de ceux qui ne sont pas satisfaits pour une raison ou une autre sur la qualité des apprentissages reçus) : ils ne disposent pas de repères de comparaison important pour cela et sont déjà assez heureux de pouvoir exercer assez rémunérateur.

Les employeurs, terrains de stage des jeunes apprenants, jugent tous que la formation APC donne de bons résultats en termes d'apprentissages théorique, ce qui s'explique par la qualité des formateurs (un BTS expérimenté et deux ingénieurs). Elle est cependant de mauvaise qualité sur le plan des savoirs pratiques et de la culture d'entreprise qui jouent une fonction importante dans la construction des compétences.

Les formateurs pointent du doigt l'impréparation de l'expérimentation et de l'implantation de l'APC au niveau de l'INSFEP, et déplorent leur non implication quasi-totale dans les travaux d'expérimentation de l'APC, l'extrême faiblesse de la formation qui leur a été donnée sur l'APC et l'absence de plateau technique et des autres moyens nécessaire à des activités pédagogiques de qualité dans la nouvelle démarche : ils reconnaissent que, dans ces conditions les anciennes méthodes de travail propres à l'APO, continuent de prévaloir tant dans les enseignements que dans l'évaluation pédagogique.

L'administration rejoint en partie les avis des formateurs quant à l'impréparation et aux insuffisances matérielles et celles liées à la formation des formateurs. Mais est-ce suffisant

pour se justifier d'avoir arrêté cette formation. Le retour à la méthode classique doit arranger bien des responsables qui, ainsi peuvent continuer de percevoir leurs salaires contre un travail routinier. Comment peut-il en être autrement, dans des organisations bureaucratisées où les sous responsables sont en situation de quasi-léthargie et ne finissent pas d'attendre les instructions venant de plus haut ?

Au total, avec ou sans l'APC, l'établissement continue à accomplir la fonction dans laquelle le secteur de la formation et de l'enseignement professionnelle est confiné : récupérer le maximum de déperditions scolaires et participer ainsi pleinement à l'impératif sociétal de gestion des flux quantitatifs de jeunes en leur prodiguant des chaises et des tableaux noirs dans des salles de classe pour leur éviter de se retrouver dehors à faire on ne sait quoi, et au bout de quelques semestres ou années, leur remettre un diplôme dont la vraie valeur, socialement légitimée, est de prétendre à un emploi ou à la création d'une activité, avec les revenus correspondants.

Conclusion de la deuxième partie

Les changements économiques qu'a connus l'Algérie durant des décennies, ont introduit un bouleversement dans secteur de la formation professionnelle dans les établissements publics et privés, qui ont considéré les qualifications des ressources humaines comme un capital important pour répondre aux besoins des entreprises.

Des établissements publics et privés algériens ont tenté de revaloriser et de construire les compétences, cela s'explique par la politique de réforme APC pour préserver le capital humains et ses qualifications ainsi pour pouvoir s'inscrire dans des marchés concurrentiels et évolutifs.

L'importance apporté de ces changements consiste en les changement de la perception de la formation professionnel et la perception de l'homme dans sa situation de travail, la formation est donc ce pilier à ne pas négliger qui accommode l'hommes aux différents domaines , travail , technologie.....

Le secteur de la formation malgré les efforts, à connu, des évolutions considérables quantitatives en matière de places pédagogiques, d'infrastructures mais reste toujours dans ce stade de gestion des flux quantitatifs, ainsi que cette politique mise en œuvre est à caractère décoratif

Les résultats des enquêtes menées auprès, d'un établissement publique INSFP Oued Aïssi a démontré le peu d'importance porté à la mise en œuvre de l'APC, et rien ne montre un dynamisme particulier des acteurs concernés qui donnent l'image réelle de la construction de compétences.

Pour redynamiser le secteur de la formation il faudrait une mise œuvre d'une stratégie globale qui motivera la création d'une conscience qui donnera à la construction de compétences sa valeur et son principe de création de compétence nécessaires.

Les changements économiques qu'a connus l'Algérie durant des décennies, ont introduit des bouleversements dans secteur de la formation professionnelle, dans les établissements publics et privés, qui ont considéré les qualifications des ressources humaines comme un capital important pour répondre aux besoins des entreprises.

Des établissements publics et privés algériens ont tenté de revaloriser et de construire les compétences, cela s'explique par la politique de réforme APC pour préserver le capital humains et ses qualifications ainsi pour pouvoir s'inscrire dans des marchés concurrentiels et évolutifs.

L'importance apporté de ces changements consiste en les changement de la perception de la formation professionnel et la perception de l'homme dans sa situation de travail, la formation est donc ce pilier à ne pas négliger qui accommode l'hommes aux différents domaines , travail , technologie.....

Le secteur de la formation malgré les efforts, a connu des évolutions considérables quantitatives en matière de places pédagogiques, d'infrastructures mais reste toujours dans ce

stade de gestion des flux quantitatifs, ainsi que cette politique mise en œuvre est à caractère décoratif

Les résultats des enquêtes menées auprès, d'un établissement public INSFP Oued Aïssi a démontré le peu d'importance porté à la mise en œuvre de l'APC, et rien ne montre un dynamisme particulier des acteurs concernés qui donnent l'image réelle de la construction de compétences.

Pour redynamiser le secteur de la formation il faudrait une mise œuvre d'une stratégie globale qui motivera la création d'une conscience qui donnera à la construction de compétences sa valeur et son principe de création de compétence nécessaires.

- Dans le quatrième et dernier chapitre, consacré l'étude de la mise en œuvre de l'APC au niveau d'un établissement public de formation dans la wilaya de Tizi Ouzou : (l'INSFP « Hadni Saïd » de Oued Aïssi), nous avons procédé à la présentation de notre enquête et de ces résultats :
- le travail d'enquête s'est déroulé de mars à juin 2014 ; comme nous l'avons voulu exhaustif, il a été mené au niveau de quatre publics (des responsables de la direction de la formation et de l'enseignement professionnels de Tizi Ouzou et de l'INSFEP, les formateurs APC à l'INSFEP, des stagiaires ayant effectué leur formation APC (en froid et climatisation) au sein de cet institut, quelques opérateurs économiques privés et une entreprise publique) ;
- ces enquêtes ont confirmé le caractère décoratif et relativement improvisé de la mise en œuvre concrète de l'APC :

Conclusion

générale

Conclusion générale

Dans cette conclusion générale, nous allons reprendre synthétiquement quelques résultats de notre travail et indiquer certaines de ses limites.

Les principaux résultats

➤ Le chapitre méthodologique nous a permis de cerner les notions théoriques et les principaux enjeux de notre recherche :

- l'évolution de la notion de « compétence » et son intégration dans les modèles d'apprentissage ;

- l'ancrage de la démarche APC dans le courant comportemental qui se présente comme une vision des relations sociales fortement influencée par le naturalisme et le généralisme¹⁹⁴ ;

- le développement de la psychosociologie des apprentissages, dont nous avons fait un inventaire certainement incomplet, nous permet de relativiser la portée de la démarche APC ;

- nous avons finalement retenue de définir l'APC comme technologie sociale, avec un ancrage social et historique déterminé, en cohérence avec la théorie des conventions et la sociologie des curricula.

Ce « bagage » théorico-méthodologique nous a permis d'éclairer les réalités nationales et locales objet de notre recherche, en évitant de les regarder naïvement.

➤ Dans le deuxième chapitre consacré à l'examen des réformes ayant touché le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels en Algérie, nous avons abordé plusieurs dimensions de notre objet de recherche, appréhendé au niveau global, ce qui nous a permis de tirer des conclusions importantes :

- nous avons constaté que le secteur de la formation professionnelle a connu un développement quantitatif remarquable ;

- ce secteur a été et demeure tributaire de nombreuses faiblesses, notamment sa déconnexion vis-à-vis du monde de l'emploi ;

- ces faiblesses ne s'expliquent pas seulement par des considérations techniques, elles sont pour beaucoup des conséquences d'une configuration sociétale propre à l'Algérie ; cette cohérence sociétale est elle-même un construit sociohistorique où le mode de gouvernance centralisé et bureaucratique et la disponibilité de ressources rentières (notamment) entraînent un fonctionnement léthargique des institutions et des organisations ;

- depuis le début de la phase de libéralisation (1990), le secteur de la formation professionnelle a connu plusieurs réformes, comme l'ouverture à l'initiative privée, la mise en place de structures d'ingénierie au niveau national (INDEFOC, CERPEQ, INFEP, IFEP, FNAC, etc), l'introduction de l'enseignement professionnel ;

¹⁹⁴ A ce titre, le naturalisme et le généralisme considèrent les comportements humains comme équivalents partout et de tout temps.

- depuis le début de la décennie 2000 et la signature de l'accord d'association avec l'Union européenne, c'est la mise en place d'un pilotage du secteur par l'aval qui constitue l'enjeu essentiel des réformes. cette stratégie est sous tendue par une série d'actions : la mise en place de commissions de partenariat (commission nationale, commissions de wilaya) entre la formation professionnelle et son environnement, l'effort en matière de mise en place de conventions avec les secteurs socio économiques (aux niveaux national et local), et la réforme APC ;

- Pour concrétiser la réforme APC, le MFEP a eu recours à l'expertise canadienne ; le Canada est reconnu comme disposant de la meilleure ingénierie dans ce domaine ; cette réforme s'est concrétisée en deux étapes : une phase d'expérimentation (2004-2007) et une phase d'implantation (2008-2012) ; la mise en œuvre de l'APC obéît à un séquençage très précis et que l'on retrouve dans les manuels du Consortium International de Développement en Education (CIDE, organisme canadien chargé de la réalisation du projet APC-Algérie) et de l'Organisation Internationale de la Francophonie ;

- cette expérimentation et cette implantation n'ont concerné que quatre filières (froid et climatisation, arts graphiques, mécanique automobile et gestion des eaux). Ces branches sont connues pour être en forte croissance (importation massive des biens et services, installation de nouvelles entreprises, développement du secteur de l'eau) ; elles ont été concrétisées dans quelques établissements de formation ; l'INSFP de Oued Aïssi fait partie de ce lot.

➤ Dans le troisième chapitre consacré à la présentation du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels dans la wilaya de Tizi Ouzou, nous avons constaté :

- une dynamique de développement quantitatif similaire à celle au niveau national, avec la multiplication des CFPA et instituts, d'établissements privés agréés et des effectifs d'apprenants en formation résidentielle, en apprentissage et en cours du soir; cela permet de récupérer les déperditions scolaires toujours importantes ;

- la mise en place des organes locaux de médiation et la signature de plusieurs conventions avec le milieu socio économique ;

- cependant ces organes et conventions ont pour l'essentiel un caractère purement décoratif, leur but réel étant de toute évidence de rentrer dans un jeu (une « musique ») pour faire accroire que le pilotage par l'aval est une réalité au niveau local ;

- au total, le secteur de la formation professionnelle continue de fonctionner selon une logique sociale, et demeure peu articulé avec le monde de l'entreprise.

➤ Dans le quatrième et dernier chapitre, consacré l'étude de la mise en œuvre de l'APC au niveau d'un établissement public de formation dans la wilaya de Tizi Ouzou : (l'INSFP « Hadni Saïd » de Oued Aïssi), nous avons procédé à la présentation de notre enquête et de ces résultats :

- le travail d'enquête s'est déroulé de mars à juin 2014 ; comme nous l'avons voulu exhaustif, il a été mené au niveau de quatre publics (des responsables de la direction de la formation et de l'enseignement professionnels de Tizi Ouzou et de l'INSFEP, les formateurs APC à l'INSFEP, des stagiaires ayant effectué leur formation APC (en froid et climatisation) au sein de cet institut, quelques opérateurs économiques privés et une entreprise publique) ;

- ces enquêtes ont confirmé le caractère improvisé de la mise en œuvre concrète de l'APC.

- De l'avis des enseignants, des employeurs, comme des responsables de l'établissement la réforme APC a été conduite de façon précipitée (pour quels objectifs) et sans les moyens requis par cette méthode de formation :

➤ Manque de préparation et d'évaluation des besoins,

➤ Absence de conditions technico pédagogiques,

➤ Quasi-absence de formation des formateurs et des gestionnaires aux normes de l'APC.

➤ Par conséquent il ne faut pas s'étonner de voir que les formateurs et gestionnaires gardent leurs anciennes méthodes de travail

De plus :

○ Les processus de conception de l'expérimentation et de l'implantation de l'APC semblent s'être déroulés en vase clos au niveau de l'administration du ministère et de quelques établissements bien choisis.

○ L'environnement socioéconomique n'est pas encore disponible pour coopérer avec les établissements de formation, sauf à exploiter les jeunes stagiaires pendant quelques mois.

*Ces ensemble d'insuffisances et le **silence qui est organisé autour de l'échec avéré sur le terrain** d'une réforme aussi importante, est l'expression aussi bien de **l'incompétences de beaucoup de responsables du secteur, mais aussi du caractère essentiellement décoratif de cette réforme** à laquelle même ses promoteurs au plus haut niveau n'accordent pas vraiment d'importance.*

Quelques limites de notre recherche et la nécessité de la poursuivre

Notre présent travail est fortement marqué par nos propres insuffisances de toutes sortes (linguistiques, théoriques, techniques, etc.)¹⁹⁵ et par le manque de temps et de moyens ; il est par conséquent jalonné de nombreuses limites, en particulier :

- l'insuffisance de l'échantillon nous pousse à envisager la poursuite de la recherche par un travail d'enquête touchant plusieurs établissements (dans plusieurs régions) et plusieurs démarches de formation (APC, PPO...);

- l'absence d'analyse de l'organisation et du fonctionnement des structures centrales et locales du secteur de la formation, analyse nécessaire pour comprendre leurs logiques qui influencent nécessairement les processus d'apprentissage ; cela implique un élargissement de la réflexion aux identités des acteurs impliqués dans ces structures ;

- enfin, l'absence d'étude de l'environnement¹⁹⁶ immédiat concret du secteur de la formation (en amont le sous système scolaire et le milieu familial, et en aval le champ de l'emploi), pour appréhender les stratégies des acteurs qui le composent et les implications sur les relations avec le secteur de la formation professionnelle, afin de mieux éclaircir les difficultés que nous avons brièvement signalées en matière de co-construction des compétences. Là encore notre travail doit être approfondi par des enquêtes visant à étudier des cas concrets.

Nous espérons pouvoir lever ces limites et approfondir notre travail sur les réformes du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels dans le cadre d'une future recherche doctorale.

Annexes

¹⁹⁵ Nous sommes conscients que malgré la qualité de notre formation et le grand apport et les efforts irremplaçables de notre encadreur en matière de documentation (notamment ses propres travaux), d'explication et de correction (dans le détail) de nos ébauches, de nombreuses lacunes restent encore à combler.

¹⁹⁶ Nous nous sommes limités, sur cette question de l'articulation de la formation avec son environnement, à reprendre les thèses de notre encadreur.

Annexe I/ Questionnaire pour les stagiaires

Identification

Garçon/fille

Age :

N° tél

Dernier diplôme :

Dernière classe suivie au scolaire :

Spécialité de formation :

Année de formation :

- 1- Avant de vous inscrire dans cette formation, aviez-vous un projet professionnel ?
Si oui, ce projet professionnel, correspond-il à la formation que vous effectuez ?
Avez-vous choisi votre formation actuelle ?
- 2- Avant de commencer votre formation, est ce l'approche par les compétences vous a été expliquée ? Si oui que pensez-vous de la nouvelle approche ?
- 3- Etes-vous satisfaits de ce nouveau programme de formation ?
Sinon, pourquoi ?
- 4- Etes-vous satisfait des méthodes d'enseignement ?
Sinon, citez quelques difficultés que vous rencontrez.
- 5- Pensez-vous que votre formation actuelle vous permet de bien préparer votre futur métier ?
Sinon, qu'est ce qui vous semble manquer à cette formation ?
- 6- Est ce que votre formation selon l'Approche Par les Compétences vous apporte un maximum d'informations sur votre métier futur ?
Citez quelques exemples d'informations.
- 7- Etes-vous préparé à rechercher un emploi après la fin de votre formation ?
Comment s'effectue cette préparation ?
- 8- Avez-vous effectué des stages chez des employeurs ?
Si oui citez les stages effectués et leurs durées
Quels bénéfices avez-vous tirés de ces stages et quelles difficultés y avez-vous rencontrées ?
- 9- Etes-vous satisfaits par les modalités d'évaluation pratiquées durant votre formation?

10- Est ce que vous discutez des difficultés rencontrées dans votre formation avec les formateurs et responsables de l'établissement ? Expliquez.

11- Est ce que vos avis, vos suggestions sont pris en compte par les responsables de l'établissement ?

12- Est-ce que l'établissement vous aide à rechercher un poste de travail ? Si oui, comment ?

Merci

Annexe II/ Questionnaire adressés aux formateurs sur la concrétisation de la réforme

« Approche par les compétences »

Identification

Homme / femme

Age :

N° tél

Fonction :

dernier diplôme :

Spécialité

Matières assurées actuellement au niveau de l'établissement :

Itinéraire professionnel pour les 10 dernières années :

1- Depuis quand avez-vous été impliqué dans cette réforme au niveau de votre travail de formateur ?

2- Etes-vous bien formés pour enseigner dans cette pédagogie ?

Décrivez succinctement la formation que vous avez reçue à cette pédagogie

4- Est-ce que votre expérience vous permet de répondre aux exigences de l'ingénierie APC ?

5- Avez-vous participé à l'élaboration des nouveaux programmes implantés ? Si oui quelle est votre opinion ?

6- A votre avis pourquoi a-t-on introduit cette réforme ? Qu'est ce que vous pensez de ce nouveau programme ?

7- Trouvez vous qu'il y a une amélioration du contenu par rapport à l'ancien ?

Pratiquez-vous la nouvelle pédagogie (pédagogie du projet) lors des apprentissages ?

Si oui pourquoi ? Et si non pourquoi ?

Pour ceux (celles) qui pratiquent cette nouvelle pédagogie, arrivez-vous à terminer le programme dans les délais ? Si vous n'y arrivez pas dites pourquoi ?

Est ce que vous pensez que l'approche par les compétences contribue à modifier

l'apprentissage et l'enseignement négativement ou positivement ou bien les deux à la fois ?

8- Citez 03 apports positifs et (le cas échéant) deux impacts négatifs.

12-Pensez-vous qu'il y a des méthodes de gestion pédagogique (organisation pédagogique, rythmes, communication pédagogique, évaluation...) plus efficaces que celles mises en œuvre pour la transmission des compétences dans la formation ? Préciser votre réponse.

13- Quelles sont les ressources matérielles mises à votre disposition ? (Manuels scolaires, guides de maître, manuels d'accompagnement, notes ministérielles ou autres ...). Ces ressources matérielles vous facilitent-elles la mise en œuvre des programmes ?

Quelle est la méthode la plus efficace pour vous : la pédagogie par objectifs (ancienne méthode) ou bien l'approche par les compétences ? Pourquoi ?

14- Quel pourcentage d'enseignements cette réforme a-t-elle touché à ce jour dans votre établissement ?

15- Combien d'établissements sont concernés dans votre wilaya ?

16- Estimez-vous que l'enseignement en Algérie ait connu une rupture avec la pédagogie par objectifs par l'avènement de l'approche par les compétences ?

Trouvez-vous facile d'évaluer les compétences des stagiaires ?

17- Si oui, suivez-vous vraiment les étapes de l'évaluation selon les méthodes de l'approche par les compétences (évaluation diagnostique, formative, sommative, l'autoévaluation, l'évaluation mutuelle et la Co-évaluation) ?

18- Si non, quelles en sont les raisons ?

19- Faites-vous partie des enseignants qui évaluent encore selon l'ancienne méthode basée sur l'évaluation sommative ou certificative à cause des difficultés rencontrées dans l'évaluation des compétences ?

20- Trouvez-vous difficile d'évaluer les compétences transversales par rapport à l'évaluation des compétences disciplinaires ?

Quelles sont les raisons qui expliquent ces difficultés ?

21- Pensez-vous que les stagiaires assimilent mieux avec cette nouvelle pédagogie par les compétences par rapport à l'ancienne ?

22- Pensez-vous que la pédagogie par les compétences a permis d'améliorer la qualité de la formation ? Justifiez votre réponse.

23- Avez-vous constaté des écarts entre les résultats de la formation et les objectifs de compétences prévus ? Préciser votre réponse.

7 -Selon vous, quel est le but de la mise en place de cette nouvelle ingénierie pédagogique dans votre (vos) établissement(s)?

8 -Est-ce que la mise en œuvre de cette réforme a introduit des changements au sein de l'administration ainsi que la gestion de votre(vos) établissement (s)? Si oui, lesquels ?

9-A votre avis, y a-t-il une correspondance entre les anciennes structures de formation et les organes de l'expérimentation de l'APC ?

10 -Est ce que la configuration de l'administration (personnels et qualifications, organisation...) de votre (vos) établissement(s) est capable de répondre aux exigences de la nouvelle pédagogie ? Sinon qu'y a-t- il lieu de changer pour établir la cohérence avec les organes de l'expérimentation de cette approche ?

11-Est ce que les conditions de déroulement de la pédagogie favorisent l'implantation de cette nouvelle approche ?

12-Est-ce que votre (vos) établissent(s) dispose(nt) des moyens matériels dont ont besoin les stagiaires et les formateurs au cours de la formation, avant la mise en œuvre de cette approche et après la mise en œuvre ? Préciser votre réponse.

13 -Y a-t-il une analyse des besoins de l'établissement (des établissements) en matière ressources matérielles avant le démarrage de l'expérimentation de l'APC?

14 -Est ce que votre (vos) établissement(s) est (sont) suffisamment fourni(s) en ressources (matérielles, humaines, financières...) à mobiliser dans le cadre de la mise en œuvre de cette approche ?

15- Est ce que l'établissement (les établissements) commence(nt) à évoluer avec l'évolution du monde du travail ?

16-Trouvez-vous que l'Etat cerne correctement les besoins en formation professionnelle sans l'intervention des partenaires (organisations professionnelles et mouvement associatif...)?

Que proposez- vous dans ce domaine ?

17- Est-ce que votre (vos) établissements(s) a (ont) participé aux groupes de travail qui ont préparé le processus d'expérimentation de l'APC en Algérie ? Si oui, précisez votre réponse.

18- Quelles sont les modalités de participation de vos (vos) établissements (s) à la commission de partenariat de wilaya ?

19-Pensez-vous, compte tenu de votre expérience propre, qu'un effectif élevé de stagiaires fait reculer l'efficacité de (des) l'établissement(s) ?

20-Trouvez-vous que l'APC est un dispositif difficile à gérer par rapport à votre expérience antérieure dans le domaine de la formation ? Préciser votre réponse.

21-Etes-vous confronté à des problèmes de caractère administratif dans le cadre de la mise en œuvre de l'approche par les compétences ? Si oui, précisez lesquels.

22- En tant que responsable, êtes-vous en communication permanente avec les acteurs économiques en matière d'évolutions des métiers et des qualifications et compétences exigées ?

A travers quels mécanismes s'effectue cette communication ?

Dites quelles sont vos difficultés dans ce domaine.

23-Pensez-vous que les stagiaires sont mieux intégrés avec la nouvelle ingénierie pédagogique (diminution –ou augmentation- des conflictualités) ?

24- Pensez-vous qu'ils assimilent facilement avec la nouvelle pédagogie par rapport à l'ancienne ?

Explicitez votre réponse

25-Quel est le pourcentage (même approximatif) des formateurs de votre (vos) établissement(s) qui appliquent cette nouvelle pédagogie ?

26-Quelles sont les principales difficultés que trouvent les enseignants dans l'application de cette nouvelle pédagogie ?

27- Etes-vous satisfaits des méthodes utilisées pour de l'implantation de cette approche (mise en œuvre) ? Précisez votre réponse.

28-Trouvez-vous que votre (vos) établissement(s) a (ont) rompu avec la pédagogie par objectif ?

29-Pensez-vous qu'il faut une formation complémentaire (à la nouvelle pédagogie) pour les enseignants ? Précisez votre réponse.

30- Pensez-vous que les enseignants appliquent les nouvelles méthodes d'évaluation ? Précisez votre réponse.

31-Y a-t-il une amélioration de la qualité de la formation des stagiaires avec cette nouvelle ingénierie ? Pensez-vous que leurs capacités acquises répondent aux exigences des emplois ?

32- A combien estimez-vous le taux de réussite des stagiaires formés avec l'APC ?

Y a-t-il une amélioration du taux de réussite par rapport à ceux formés avec l'ancienne approche ? Précisez votre réponse.

33- A combien estimez-vous le taux d'insertion professionnelle des diplômés de votre (vos) établissement(s), formés selon l'APC ?

Y a-t-il une amélioration par rapport au taux d'insertion des diplômés formés avec l'ancienne approche ? Précisez votre réponse.

Pensez vous que l'implantation de cette approche a amélioré l'employabilité ? Précisez votre réponse en expliquant les mesures destinées à cette amélioration.

34- Quelle est la part des stages pratiques dans la formation avec l'APC ?

Quelles sont les modalités concrètes d'organisation des stages pratiques ?

35-Trouvez-vous que les modalités d'évaluation pour certifier les capacités acquises conviennent à cette nouvelle approche ? Précisez votre réponse.

Pensez-vous qu'il faut introduire des nouveaux procédés pour cela ? Si oui lesquels ?

36- De quelle façon prenez-vous en charge les avis des apprenants et formateurs ? (Précisez le cas échéant les modalités concrètes de cette communication)

37- Comment se fait l'évaluation des rendements externes de la formation ?

Merci pour votre aimable collaboration

Annexe n° IV

Questionnaire terrains de stages et employeurs des diplômés de l'INSFP Oued Aïssi

Entreprise :

Service ou responsable ayant répondu aux questions:

Tel :

1-Données quantitatives (même approximatives)

Années		2010	2011	2012	2013
Accueil des stagiaires	Effectifs accueillis				
	Durée du stage				
Recrutement en production	Effectifs				
Recrutement en maintenance	Effectifs				

2-Organisation des stages de formation

21-Quelles sont les principales modalités conventionnelles entre vous et l'INSFP en matière d'organisation des stages pour les stagiaires (durée, lieux d'affectation, condition concrètes du déroulement de stage, encadrement des stagiaires...) ?

22-Appréciation sur les stagiaires (selon les années ou promotions successives) ?

23-Quelles recommandations souhaiteriez-vous faire en direction de l'INSFP concernant la formation des stagiaires?

3-Recrutement des diplômés par votre entreprise

31-Comment se fait le recrutement des diplômés de l'INSFP oued Aïssi ? (décrire les séquences du processus d'embauche, depuis l'expression des besoins jusqu'à l'installation du nouveau travailleurs).

32-Que pensez-vous de la qualité de la formation reçue par les diplômés que vous avez recrutés (points forts et points faibles) ? NB : indiquez s'il y a une évolution selon les années.

7- Quelle serait la différence de qualité entre ceux qui ont effectué les stages dans votre entreprise et ceux qui les ont effectués ailleurs ?

8-Sur la base de quels critères se fait l'affectation vers la production où vers la maintenance ?

9- Quelles perspectives de nouveaux recrutements sur les 5 prochaines années ?

10- De quels paramètres ces perspectives dépendent-t-elles ? (Sur la base de quels paramètres l'entreprise fait elle l'estimation des effectifs à recruter dans le futur ?)

Annexe n° v- Tableaux sur les réponses simplifiées (mode binaire) des enquêtés ex stagiaires et formateurs APC de l'INSFEP

• **Tableaux réponses des ex stagiaires**

Tableau 1 : Présentation de l'échantillon

Sexe	Age au moment de la formation		Niveau scolaire		Dernier diplômes		Année de fin de formation		total
					BTS F.C	BTS F.C	2011	autre	
garçons	25	1	1 as	6	05	02	07	00	07
	26	1	2 as	0					
	27	2	3 as	1					
	28	2	total	7					
	29	1							
	total	7							
filles	27	1	1 as	4	04	0	04	0	04
	28	3	2 as	0					
	total	4	3 as	0					
			total	4					
total	25	1	1 as	10	09	02	07	0	11
	26	1	2 as	0					
	27	3	3 as	1					
	28	5							
	29	1					04	0	
total		11		11		11			

Tableau 2 : intégration de la formation/ froid et climatisation

Intégration de la formation	Existence d'un projet professionnel	Choix de la formation par APC	Sensibilisation à l'APC	Satisfaction par rapport au programme APC
Oui	0	0	08	09
Non	11	11	03	02
total	11	11	11	11

Tableau 3 : appréciation de déroulement de la formation

Appréciations	Satisfaction par rapport à l'enseignement	Adaptation de la formation aux métiers	Ce qui manque à la formation	Apport de l'APC
Satisfait	4	9	0	6
insatisfait	0	1	4	3
Insuffisance certains enseignants	5	1	6	2
Peu de pratique	1	0	1	0
Anarchie totale	1	0	0	0
Total	11	11	11	11

Tableau 4 : appréciation/ préparation à l'emploi

Appréciation	Préparation aux futurs emplois	Comment s'effectue la préparation ?	Nombre de stages	Apports et bénéfices des stages	Difficultés des stages	total
Préparation par expérience	07	4	5 à 7	10	1	
Pas de préparation	1	4				
Recrutement/ dépôt de cv	3	3				
total	11	11		11		

Tableau 5- évaluation/communication

Appréciations	Satisfaction par rapport à l'évaluation	Communication /formateurs/responsable/	Prise en compte des suggestions	Collaboration à la recherche d'un emploi	
Oui	6	9	7	2	
Non	2	1	2	9	
Insuffisance	3	1	2	0	
total	11	11	11	11	

• **Tableaux réponses des formateurs**

Tableau 1- Présentation de l'déchantion

Sexe	Age		fonction		Dernier diplôme		Matière assurée à l'INSFEP		Trajectoire professionnelle	
	H	40	1	PSFEP 1	1	BTS en F. C	1	TP installation frigorifique	1	1 ^{ère} fonction
F	44 49	1 1	PSFEP 2	2	Ingénieur en F.C	2	TP installation frigorifique	2	1 ^{ère} fonction	2

Tableau 2- Intégration de l'APC

Question	Début du travail par APC		Bien formé pour APC ?		Description de la formation reçue		L'expérience répond-elle à l'APC ?		Participation à élaboration des programmes APC ?	
Réponse										
Oui	2005 2007 2010	1 1 1	1		Réalisation des référentiels+ un stage professionnel	1	3		1	
Non	0	0	2		Sans formation	2	0		2	
Total			3			3	3		3	

Tableau 3- Objectifs et efficacité de la réforme

Question	Maitise des objectifs de la réforme ?	Meilleurs programmes/ APO ?	Pratique de la pédagogie de projet ?	Terminez-vous les programmes dans les délais ?	L'APC modifie-t-elle l'enseignement (+)/(-)	
Réponse						
Oui	3	3	1	0	(+)	3
Non	0	0	2	3	(-)	0
Total	3	3	3	3		3

Tableau 4- Appréciation sur la mise en œuvre de la réforme APC dans la wilaya de Tizi-Ouzou

Question	Bonnes méthodes de gestion pédago ?	Ressources technico-pédago suffisantes ?	Efficacité de l'APC par rapport à l'APO ?	Le pourcentage d'enseignements concernés par l'APC	Nbre établissements concernés par l'APC	Y a-t-il eu rupture avec l'APO ?	
Oui	1	0	3	Bon %	0	Un seul	1
Non	2	3	0	Faible %	3	Un seul	2
Total	3	3	3		3	INSFEP-OA	3

Tableau 5- Evaluation/ Assimilation du programme

Question	Facilité d'évaluation des compétences ?	Suivez-vous les étapes d'évaluation propres à APC ?	Continuité de l'évaluation selon méthode de l'APO ?	Difficultés d'évaluation des compétences transversales ?	Meilleure assimilation du programme par stagiaires ?
Oui	1	1	1	2	3
Non	2	2	2	1	0
Total	3	3	3	3	3

Tableau 6-: Appréciation de la qualité de la formation/APC et formation conventionnée

Question	Amélioration de la qualité de la formation par APC ?	Ecart (+) /(-) des résultats par rapport aux objectifs ?	Amélioration de l'employabilité des diplômés ?	Opérationnalité des diplômés sur le terrain ?	Bonne qualité des conditions des stages ?	Votre appréciation sur la formation conventionnée
Oui	3	3	3	3	1	Nécessaire mais absente actuellement
Non	0	0	0	0	2	
Total	3	3	3	3	3	

Annexe n° VI

Loi n° 08-07 du 16 safar 1429 correspondant au 23 février 2008, portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels

Le Président de la République,

- Vu la constitution, notamment ses articles 53, 119,122 (alinéa 16) et 126 ;
- Vu la loi n° 81 – 07 du 27 juin 1981, modifiée et complétée, relative à l'apprentissage;
- Vu la loi n° 90 – 21 du 15 août 1990, modifiée et complétée, relative à la comptabilité publique ;
- Vu la loi n° 90 – 31 du 4 décembre 1990, relative aux associations ;
- Vu la loi n° 91 – 05 du 16 janvier 1991, modifiée et complétée, relative à la généralisation de l'utilisation de la langue arabe;
- Vu l'ordonnance n° 95–20 du 19 Safar 1416, correspondant au 17 juillet 1995, relative à la cour des comptes ;
- Vu l'ordonnance n° 96 – 01 du 19 chaabane 1416 correspondant au 10 janvier 1996, fixant les règles régissant l'artisanat et les métiers ;
- Vu la loi n° 02 – 09 du 25 Safar 1423 correspondant au 8 mai 2002, relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées ;
- Vu la loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008, portant loi d'orientation de l'éducation nationale ;

Après avis du Conseil d'Etat ;
Après adoption par le parlement ;
Promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I DISPOSITIONS GENERALES

Article 1^{er} La présente loi d'orientation a pour objet de fixer les dispositions fondamentales applicables à la formation et à l'enseignement professionnels et de définir le cadre de leur organisation institutionnelle.

Art. 2.- Au sens de la présente loi, le service public de la formation et de l'enseignement professionnels comprend :

- la formation professionnelle initiale y compris l'apprentissage et la formation continue ;
- l'enseignement professionnel.

Art. 3 -Composante du système national d'éducation et de formation, le service public de la formation et de l'enseignement professionnels contribue :

- au développement des ressources humaines par la formation d'une main-d'œuvre qualifiée dans tous les domaines d'activité économique ;
- à la promotion sociale et professionnelle des travailleurs ;
- à la satisfaction des besoins du marché de l'emploi.

Art. 4.-La dotation de tout citoyen d'une qualification professionnelle reconnue est un objectif national et permanent. L'Etat assure l'égalité des chances dans l'accès au service public de la formation et de l'enseignement professionnels. Des dispositifs particuliers doivent être mis en place pour la formation des personnes handicapées et des populations spécifiques.

Art. 5.- L'Etat met en place, dans le cadre de la mise en œuvre de la politique nationale de formation et d'enseignement professionnels, tous les moyens et engage toutes mesures susceptibles de fédérer les efforts des collectivités locales, des établissements publics et privés, des organisations professionnelles et du mouvement associatif pour les faire participer activement à l'œuvre nationale de promotion de la formation et de l'enseignement professionnels.

TITRE II DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Chapitre 1 La formation professionnelle initiale

Art. 6.- La formation professionnelle initiale, au sens de la présente loi, vise l'acquisition de qualifications pratiques et de connaissances spécifiques nécessaires à l'exercice d'un métier.

Art.7.-La formation professionnelle initiale a pour objectif d'assurer une qualification de base à tout demandeur de formation.

Chapitre 2 La formation professionnelle continue

Art. 8.-La formation professionnelle continue, au sens de la présente loi, vise à assurer le recyclage des travailleurs et leur perfectionnement.

Art. 9.- La formation professionnelle continue a pour objectifs :

- de favoriser l'insertion, la réinsertion et la mobilité professionnelles des travailleurs ;
- d'adapter les capacités des travailleurs à l'évolution de la technologie et des métiers.

Cette formation peut s'effectuer sur les lieux de travail et en entreprise.

TITRE III DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Art. 10.- L'enseignement professionnel, au sens de la présente loi, désigne tout enseignement à la fois académique et qualifiant assuré par des établissements d'enseignement professionnel après le cycle obligatoire des établissements de l'éducation nationale.

Art.11.-L'enseignement professionnel vise la préparation à l'exercice d'un métier ou d'un groupe de métiers.

Il prépare également à des formations professionnalisantes se situant dans le prolongement de la filière suivie.

Art. 12.- L'enseignement professionnel englobe des enseignements scientifiques et technologiques et qualifiants ainsi que des périodes de formation en milieu professionnel.

L'enseignement scientifique et technologique vise l'acquisition de la culture scientifique et technologique permettant le développement des compétences professionnelles.

L'enseignement qualifiant vise l'acquisition de compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier.

Les cycles de formation en milieu professionnel visent essentiellement l'acquisition des compétences qui ne peuvent être réalisées qu'en milieu professionnel.

Art.13.- L'enseignement professionnel est destiné aux élèves de l'enseignement obligatoire admis à l'enseignement post-obligatoire et ayant opté pour cet enseignement, ainsi qu'aux élèves réorientés à partir de l'enseignement secondaire général et technologique.

Les conditions d'admission et les modalités d'orientation sont fixées par arrêté conjoint du ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels et du ministre chargé de l'éducation nationale.

TITRE IV LE CADRE INSTITUTIONNEL ET ORGANISATIONNEL DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS

Chapitre I Des institutions

Art. 14.- Le cadre institutionnel de la formation et de l'enseignement professionnels comprend :

- les établissements publics de la formation et de l'enseignement professionnels ;
- Les établissements publics de soutien aux activités de la formation et de l'enseignement professionnels ;
- Tout autre lieu relevant du secteur public et qui peut être affecté pour assurer une formation professionnelle.

Les statuts et les modalités de création de ces établissements sont fixés par voie réglementaire.

Art. 15.- Les personnes physiques ou morales de droit privé peuvent créer des établissements de formation ou d'enseignement professionnel.

Les conditions d'application du présent article sont définies par voie réglementaire.

Art.16.- Il est créé un centre national de formation et d'enseignement professionnel virtuel.

Les modalités d'organisation et de fonctionnement de ce centre sont fixées par voie réglementaire.

Chapitre II Organisation de la formation et de l'enseignement professionnels

Art. 17.-Le ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels fixe les modes de formation et d'enseignement professionnels, l'organisation de la formation et de l'enseignement professionnels ainsi que les conditions et les modalités d'inscription dans les établissements de formation et d'enseignement professionnels.

Art.18.- Les programmes de formation professionnelle initiale et les programmes d'enseignement professionnel sont fixés par le ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels.

Art.19.-Les cycles de formation professionnelle initiale et les cycles d'enseignement professionnel sont sanctionnés par des diplômes délivrés par le ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels.

Les modalités de création de ces diplômes sont fixées par voie réglementaire.

Art. 20.- La formation professionnelle continue est organisée soit dans le cadre du système de la formation et de l'enseignement professionnels, soit à l'aide de programmes spécifiques.

Elle est sanctionnée, selon le cas, par un diplôme délivré par le ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels, par une attestation de formation ou par un certificat de qualification.

Les conditions et les modalités d'application des dispositions du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Chapitre III Orientation et évaluation

Art. 21.-Le ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels fixe les conditions et les modalités d'orientation dans les différentes filières de formation et d'enseignement professionnels, en fonction des vœux des postulants et des capacités des établissements d'accueil.

Art. 22.- Les activités de la formation et de l'enseignement professionnels sont soumises à une évaluation périodique dont les modalités et les critères sont fixés par le ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels.

Chapitre IV Des organes de concertation, structures et instruments de soutien

Art.23.- Il est créé , auprès du ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels, un organe dénommé " Conférence nationale de la formation et de l'enseignement professionnels " et des organes régionaux dénommés " Conférences régionales de la formation et de l'enseignement professionnels" . Ces organes constituent un cadre de concertation, de coordination et d'évaluation des activités du réseau de la formation et de l'enseignement professionnels.

La composition, les attributions, et le fonctionnement de ces organes sont fixés par voie réglementaire.

Art.24.- Il est créé, auprès du ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels, un Conseil de partenariat de la formation et de l'enseignement professionnels.

Le Conseil de partenariat de la formation et de l'enseignement professionnels participe, par des recommandations et des avis, à l'élaboration et à la définition de la politique nationale de la formation et de l'enseignement professionnels.

Les attributions, la composition ainsi que les modalités d'organisation et de fonctionnement de ce conseil sont fixées par voie réglementaire.

Art. 25.- Il est créé, auprès du ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels, un observatoire de la formation et de l'enseignement professionnels chargé des activités de prospective en terme de besoins quantitatifs et qualitatifs en matière de qualification.

L'observatoire de la formation et de l'enseignement professionnels assure notamment les missions suivantes :

- constituer un système d'information efficace sur la formation et l'enseignement professionnels et sur le marché de l'emploi au niveau national et régional ;
- participer, en tant qu'instrument de politique de développement de la formation et de l'enseignement professionnels, à l'identification des besoins en formation et en qualification ;

- fournir l'outil d'aide à la décision à travers la définition, l'évaluation et l'amélioration des dispositifs de la formation et de l'enseignement professionnels.

Les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'observatoire sont fixées par voie réglementaire

Art. 26.- Il est institué une carte nationale de la formation et de l'enseignement professionnels, établie et actualisée par le ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels, après consultation des parties concernées et en fonction des besoins en main-d'œuvre qualifiée, au niveau local et national.

Art. 27.- Les nomenclatures des branches, des filières et des spécialités de la formation et de l'enseignement professionnels, les nomenclatures des équipements technico-pédagogiques, ainsi que les nomenclatures des manuels techniques et professionnels sont fixées par le ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels, après avis des instances techniques et pédagogiques concernées.

TITRE V DISPOSITIONS PARTICULIERES

CHAPITRE I Homologation des formations et validation des acquis professionnels

Art. 28.- Les programmes de formation et d'enseignement professionnels, autres que ceux prévus par la nomenclature des branches, des filières et des spécialités du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels, dispensés dans les établissements publics ou privés, peuvent être homologués par le ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels.

Art. 29.- Toute personne engagée dans la vie active peut demander la validation de ses acquis professionnels en vue d'obtenir une dispense partielle ou totale des conditions d'accès à la formation ou à l'enseignement professionnels.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire.

CHAPITRE II Des stagiaires de la formation professionnelle et des élèves de l'enseignement professionnel

Art. 30.- Les stagiaires de la formation professionnelle et les élèves de l'enseignement professionnel bénéficient, sous certaines conditions, d'aides spécifiques de l'Etat pour couvrir en partie les frais liés à leur formation.

Les modalités d'application du présent article sont définies par voie réglementaire.

TITRE VI DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Art. 31.- Les textes réglementaires régissant la formation et l'enseignement professionnels demeurent en vigueur jusqu'à la publication des textes d'application de la présente loi, et ce, dans un délai n'excédant pas douze (12) mois à partir de la publication de la présente loi au Journal officiel.

Art. 32.- La présente loi sera publiée au Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 Safar 1429 correspondant au 23 février 2008.

Abdelaziz BOUTEFLIKA

Annexe n° VII

REGLEMENT INTERIEUR DU CONSEIL DE PARTENARIAT DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS ADOPTE PAR L'ASSEMBLEE GENERALE DU 07/07/2011

SOMMAIRE

I)- Propos préliminaires

II)- Avant-projet de règlement intérieur du Conseil de Partenariat.

- Titre I : Dispositions générales
- Titre II : Les instances et organes du Conseil
 - ✓ Section I : l'Assemblée Générale
 - ✓ Section II : Le Président
 - ✓ Section III : Le Bureau
 - ✓ Section IV : Les Comités Techniques Spécialisés
- Titre III : Le secrétariat administratif et technique
- Titre IV : Dispositions finales

Projet de Règlement Intérieur du Conseil de Partenariat de la Formation et de l'Enseignement Professionnels

I) - Propos préliminaires :

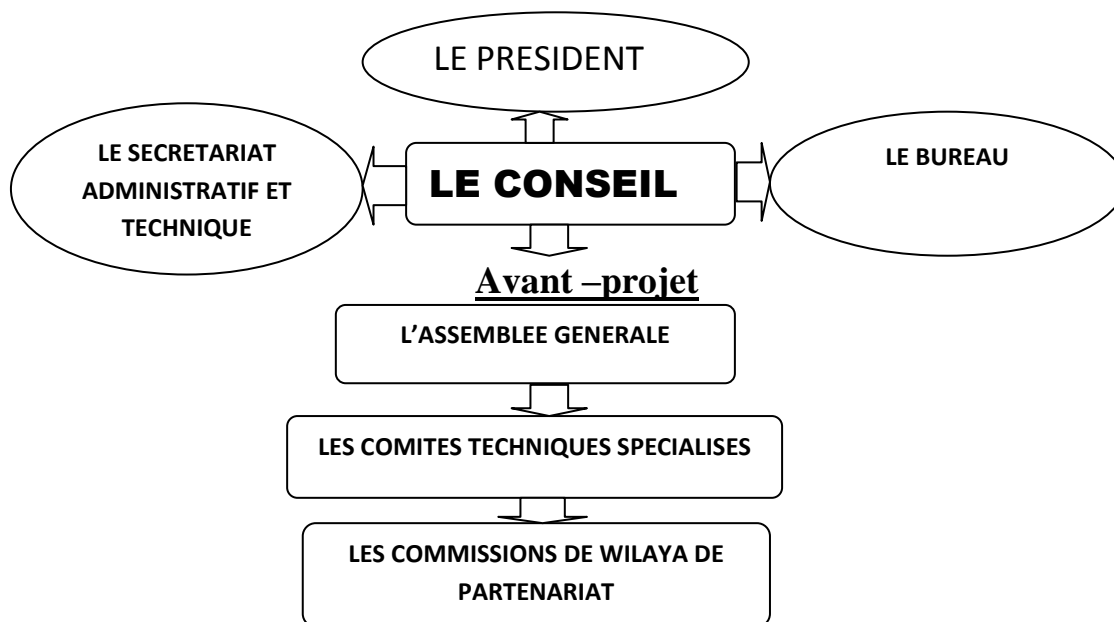
La création d'un **Conseil de Partenariat de la Formation et de l'Enseignement Professionnels** trouve son ancrage juridique dans la loi N°08-07 du 23 février 2008 portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels. Cette loi introduit de nouveaux organes de concertation en vue de favoriser la redynamisation des relations entre les différents acteurs du système national de formation et d'enseignement

professionnels d'une part, et de renforcer la concertation avec les entreprises et le monde économique en général, d'autre part. Plus précisément le chapitre 4 de cette loi institue trois (03) organes de concertation, à savoir :

- La Conférence Nationale et les Conférences Régionales de la formation et de l'enseignement professionnels ;
- Le Conseil de Partenariat de la formation et de l'enseignement professionnels ;
- L'Observatoire de la formation et de l'enseignement professionnels.

Le Conseil de Partenariat de la Formation et de l'Enseignement Professionnels est régi par le décret exécutif n°09-170 du 2 mai 2009 fixant les attributions, la composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement du Conseil de Partenariat de la Formation et de l'Enseignement Professionnels.

Schéma organisationnel et fonctionnel du Conseil de Partenariat de la Formation et de l'Enseignement Professionnels



REGLEMENT INTERIEUR DU CONSEIL DE PARTENARIAT DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS

Considérant,

- La loi n° 08-07 du 16 Safar 1429 correspondant au 23 février 2008, portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels, notamment son article 24.
- Le décret exécutif N°09-170 du 7 Jomada El Oula 1430 correspondant au 2 mai 2009 fixant les attributions, la composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement du Conseil de Partenariat de la Formation et de l'Enseignement Professionnels.
- La proposition par le Bureau du Conseil de Partenariat du présent projet de règlement intérieur.

Et après délibérations,

L'Assemblée Générale du Conseil de Partenariat, réunie le **07/07/2011** a adopté le présent règlement intérieur :

TITRE I DISPOSITIONS GENERALES

ARTICLE 1 :

Le présent règlement intérieur a pour objet de fixer les règles d'organisation et de fonctionnement du Conseil de Partenariat de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, ci-dessous dénommé « Le Conseil ».

ARTICLE 2 :

Le Conseil est un organe national consultatif de concertation, de coordination et d'évaluation en matière de formation et d'enseignement professionnels. A ce titre le Conseil a pour attributions, notamment de :

- Contribuer par des avis et recommandations à la définition de la stratégie nationale de la formation et de l'enseignement professionnels en vue d'assurer sa cohérence, l'amélioration de son rendement et l'adaptation des offres de formation aux besoins de l'environnement socio économique ;
- Contribuer par des recommandations et avis à la consolidation du système national de formation et d'enseignement professionnels et de formuler toutes propositions sur l'ensemble des programmes mis en œuvre en la matière ;

- Contribuer au développement des filières et des profils de formation demandés au niveau du marché de l'emploi, de façon à assurer l'adéquation entre l'offre de formation et des besoins du marché de l'emploi à travers des propositions formulées par les Comités Techniques Spécialisés et par les Commissions de Wilaya de Partenariat ;
- Contribuer au renforcement de la nomenclature nationale des spécialités de formation et de l'enseignement professionnels par l'introduction de nouvelles filières qui répondent aux exigences du marché de l'emploi ;
- Contribuer par des avis et recommandations au développement et à la promotion de l'apprentissage et de la formation continue ;
- Examiner les bilans annuels des programmes réalisés et donner des avis sur les résultats obtenus dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels ;
- Assurer le dialogue et la concertation d'une façon régulière et permanente entre l'ensemble des acteurs et partenaires du système de la formation et de l'enseignement professionnels ;
- Donner son avis sur toute question d'intérêt national portant sur la formation et l'enseignement professionnels ;
- Donner son avis sur toute question d'intérêt national portant sur la formation et l'enseignement professionnels ;
- Elaborer un rapport annuel sur la formation et l'enseignement professionnels qu'il adresse au Ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels.

ARTICLE 3 :

Les programmes de travail du Conseil sont élaborés par le Bureau et adoptés par l'Assemblée Générale du Conseil, conformément à l'article 7 du décret exécutif n°09-170 du 02 mai 2009, susvisé.

A ce titre, l'Assemblée Générale délibère notamment sur ce qui suit :

- Le règlement intérieur du Conseil ;
- Le bilan d'activité du Conseil ;
- Le projet de budget de fonctionnement ;
- Le rapport annuel du Conseil et son approbation ;

L'Assemblée Générale peut en outre donner son avis sur toute question qui lui est soumise par le Président du Conseil ou par le Ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels.

TITRE II INSTANCES ET ORGANES DU CONSEIL DE PARTENARIAT

ARTICLE 4 :

Les instances et organes du Conseil sont :

- L'Assemblée Générale ;
- Le Président ;
- Le Bureau ;
- Les Comités Techniques Spécialisés.

Le Ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels assure le secrétariat administratif et technique du Conseil.

SECTION 1L'ASSEMBLEE GENERALE

ARTICLE 5 :

L'Assemblée Générale est composée des membres désignés pour représenter une administration, une institution, une organisation, une entreprise publique ou privée et ce, conformément à l'article 05 du décret exécutif n° 09 170 du 02 mai 2009, susvisé.

ARTICLE 6 :

Les membres de l'Assemblée Générale du Conseil sont nommés par arrêté du Ministre de la Formation et de l'Enseignement Professionnels sur proposition de l'administration, de l'institution, de l'organisation, de l'entreprise dont ils relèvent, pour une période de trois (3) années.

ARTICLE 7 :

Les membres de l'Assemblée Générale du Conseil perdent leur qualité de membre lorsqu'il est mis fin à leurs fonctions par l'administration, l'institution, l'organisation ou l'entreprise dont ils relèvent.

ARTICLE 8 :

Tout membre qui s'absente à trois (03) sessions consécutives de l'Assemblée Générale sera remplacé par son administration, son institution, son organisation ou son entreprise.

ARTICLE 9 :

Le membre visé à l'article 8 ci-dessus, est remplacé dans les mêmes formes que celles qui ont prévalu pour sa désignation dans un délai de deux (02) mois, pour la période restante du mandat.

ARTICLE 10 :

L'Assemblée Générale est l'organe de délibération pour l'examen, l'évaluation et l'adoption des programmes, des bilans d'activité, des budgets de fonctionnement et des rapports annuels du Conseil.

ARTICLE 11 :

Les délibérations de l'Assemblée Générale du Conseil sont approuvées à la majorité simple des voix des membres présents.

En cas d'égalité des voix, celle du Président est prépondérante.

ARTICLE 12 :

L'Assemblée Générale est chargée notamment :

- D'examiner, d'amender et d'adopter le règlement intérieur du Conseil ;
- D'examiner et d'adopter le programme d'activité du Conseil,
- D'examiner, d'évaluer et d'adopter le bilan d'activité du Conseil ;
- D'examiner et d'adopter le rapport annuel qui sera adressé au Ministre de la Formation et de l'Enseignement Professionnels ;
- D'examiner et de formuler des avis sur toute question qui lui est soumise par le Président du Conseil ou par le Ministre de la Formation et de l'Enseignement Professionnels ;
- De s'exprimer, selon le cas, par des avis, des rapports ou des études ;
- De délibérer sur les résultats des travaux des Comités Techniques Spécialisés ;
- D'adopter le projet de budget de fonctionnement du Conseil.

ARTICLE 13 :

L'Assemblée Générale du Conseil se réunit en session ordinaire deux (02) fois par an, sur convocation de son Président.

Elle peut se réunir en session extraordinaire, sur convocation du Ministre chargé de la formation et de l'enseignement professionnels, de son Président ou à la demande des deux tiers (2/3) de ses membres

ARTICLE 14 :

Le Président du Conseil propose l'ordre du jour de l'Assemblée Générale et adresse les convocations aux membres, quinze jours au moins avant la date de la réunion. Ce délai peut être réduit à huit (08) jours pour les sessions extraordinaires.

ARTICLE 15 :

L'Assemblée Générale ne peut se réunir valablement qu'en présence de la majorité simple de ses membres.

Si le quorum n'est pas atteint, il est procédé à une deuxième convocation au maximum dans les vingt et un (21) jours qui suivent. Dans ce cas, l'Assemblée Générale tient sa réunion, quel que soit le nombre des membres présents et délibère valablement.

En cas d'absence à une session de l'Assemblée Générale du Conseil, le membre absent peut mandater, pour un seul mandat, un autre membre pour le représenter valablement.

ARTICLE 16 :

Les membres de l'Assemblée Générale peuvent faire des propositions d'enrichissement de l'ordre du jour. Ces propositions doivent parvenir au Bureau du Conseil huit (08) jours avant la date de la réunion pour les sessions extraordinaire et deux (02) jours avant la date de réunion pour les sessions extraordinaires.

ARTICLE 17 :

Les avis et recommandations de l'Assemblée Générale sont consignés sur un procès verbal signé par le Président. Le procès verbal est numéroté, répertorié et transcrit sur un registre.

Le procès-verbal est transmis au Ministre de la Formation et de l'Enseignement Professionnels et à l'ensemble des membres du Conseil.

SECTION 2- LE PRESIDENT

ARTICLE 18:

Dans le cadre de la mise en œuvre des prérogatives qui lui sont dévolues, le Président est l'interlocuteur et le porte-parole officiel du Conseil. A ce titre, il a pour mission notamment :

- De proposer l'ordre du jour des sessions de l'Assemblée Générale ;
- De diriger les travaux de l'Assemblée Générale ;
- De présider le Bureau et de répartir les taches entre ses membres ;
- De veiller au bon déroulement des travaux ;
- D'organiser les interventions et les débats ;
- De proposer à l'Assemblée Générale la constitution des Comités Techniques Spécialisés et de veiller à leur mise en place ;
- De coordonner les travaux des Comités Techniques Spécialisés ;
- D'assurer la consolidation des recommandations ;
- De présenter à l'Assemblée Générale le projet de budget de fonctionnement du Conseil ;
- De présenter à l'approbation de l'Assemblée Générale les projets de programmes et de bilans d'activités du Conseil ;
- De présenter à l'Assemblée Générale, une fois par an, le bilan moral et financier du Conseil ;

- De décider de l'opportunité de soumettre pour examen par le Bureau du Conseil des rapports des Commissions de Wilaya de Partenariat.
- De présenter au ministère de la formation et de l'enseignement professionnels des demandes d'exécution de dépenses liées à la prise en charge des besoins nécessaires au fonctionnement du conseil.

En outre,

- Il adresse au Ministre de la Formation et de l'Enseignement Professionnels le rapport annuel après son adoption par l'Assemblée Générale ;
- Il représente le Conseil de Partenariat auprès des institutions nationales et internationales et peut déléguer, à cette fin, un membre du Bureau de son choix.

ARTICLE 19 :

Dans le cadre de son programme d'activité, le Président du Conseil, peut proposer au Ministre de la Formation et de l'Enseignements Professionnels de confier à des groupes de consultation nationaux ou étrangers la réalisation de travaux d'études et d'expertises.

ARTICLE 20 :

En cas d'empêchement temporaire du Président, la présidence du Conseil est assurée par un membre du Bureau élu par ses pairs.

ARTICLE 21 :

Le mandat du Président prend fin dans les cas suivants :

- décès,
- démission ou fin de fonction,
- maladie de longue durée.

ARTICLE 22 :

Le Président du Conseil est assisté dans sa mission par un Bureau.

SECTION 3- LE BUREAU

ARTICLE 23 :

Le Conseil est doté d'un Bureau, conformément à l'article 11 du décret exécutif n° 09 170 du 02 mai 2009, susvisé.

ARTICLE 24 :

Le Bureau est composé de dix (10) membres. Il est élu par l'Assemblée Générale en séance plénière pour un mandat de trois (03) ans.

ARTICLE 25 :

Les membres du Bureau élus par l'Assemblée Générale sont nommés par arrêté du Ministre de la Formation et de l'Enseignement Professionnels.

ARTICLE 26 :

Le Bureau ne peut se réunir qu'en présence d'au moins six (06) de ses membres. Si le quorum n'est pas atteint, les membres du Bureau sont convoqués pour une nouvelle réunion dans les huit jours, pour le même objet, et délibère valablement quel que soit le nombre des membres présents.

ARTICLE 27 :

Le Bureau délibère sur toutes les questions relevant de ses attributions, à la majorité simple de ses membres présents.

En cas d'égalité des voix, celle du Président est prépondérante.

ARTICLE 28 :

Le Bureau du Conseil est chargé notamment :

- D'élaborer le projet de règlement intérieur ;
- De préparer le projet de programme d'activité et de suivre sa mise en œuvre,
- D'élaborer le rapport annuel ;
- D'assister les Comités Techniques Spécialisés et les groupes de travail, notamment sur le plan organisationnel ;
- D'assurer la coordination et le suivi des activités des Comités Techniques Spécialisés et des groupes de consultation et d'expertise ;
- D'élaborer le projet de budget de fonctionnement du Conseil.

ARTICLE 29 :

Les missions énumérées à l'article précédent sont réparties entre les membres du Bureau par décision du Président du Conseil.

SECTION 4- LES COMITES TECHNIQUES SPECIALISES

ARTICLE 30 :

Il est créé au sein du Conseil, des Comités Techniques Spécialisés.

Il peut, par ailleurs, constituer en cas de besoin, des commissions « ad hoc » et des groupes de travail d'expertise.

ARTICLE 31 :

Les Comités Techniques Spécialisés sont composés au minimum de trois (3) membres du Conseil.

ARTICLE 32 :

La liste et la composition des Comités Techniques Spécialisés sont arrêtées par décision du Président du Conseil. En outre, le Président du Conseil peut faire appel à toute personne qui, en raison de ses compétences, peut être d'un apport utile aux travaux des Comités Techniques Spécialisés.

ARTICLE 33 :

Les comités techniques spécialisés sont chargés notamment :

- De participer à l'actualisation et à l'enrichissement de la nomenclature des spécialités ;
- De proposer de nouvelles filières demandées par le marché du travail ;
- De proposer la suppression des spécialités de la nomenclature pour lesquelles un besoin n'est plus exprimé ;
- De participer à la validation de la nomenclature des spécialités ;
- De proposer des études portant sur les évolutions économiques et professionnelles déterminantes pour l'emploi et les qualifications du secteur d'activité considéré ;
- De participer à l'adaptation et à l'enrichissement des programmes de formation ;
- De participer à l'identification des besoins en qualifications et compétences professionnelles des différents secteurs d'activité et des entreprises ;
- De proposer toute mesure en vue d'améliorer les conditions d'organisation et de fonctionnement des formations ;
- De contribuer et faciliter la prise en charge des stages pratiques en milieu professionnel.

ARTICLE 34 :

La répartition des Comités Techniques Spécialisés se présente comme suit :

- Comité Technique Spécialisé du bâtiment, des travaux publics, de l'hydraulique et du bois et ameublement ;
- Comité Technique Spécialisé de l'agriculture, de l'industrie agroalimentaire, de la pêche et de l'aquaculture ;
- Comité Technique Spécialisé du tourisme, de l'environnement et de l'artisanat ;
- Comité Technique Spécialisé de la construction mécanique, de la construction métallique et de la maintenance des moteurs et engins ;
- Comité Technique Spécialisé de l'électricité et de l'électronique ;
- Comité Technique Spécialisé de l'informatique, de l'audiovisuel et arts et industries graphiques ;
- Comité Technique Spécialisé des métiers de service, de l'industrie de l'habillement et de confection ;
- Comité Technique Spécialisé des métiers de l'administration et de gestion ;
- Comité technique Spécialisé chargé des aspects organisationnels de la formation ;
- Comité Technique Spécialisé chargé des aspects d'ingénierie de la formation.

En plus des Comités Techniques Spécialisés ci-dessus énumérés, le Président du Conseil peut, en cas de besoin, proposer au Bureau la création d'autres Comités Techniques Spécialisés qui auront à traiter des dossiers particuliers soumis au Conseil.

ARTICLE 35 :

Chaque Comité Technique Spécialisé est présidé par un membre du Conseil désigné par le Président du Conseil.

ARTICLE 36 :

Le Bureau du Conseil répartit entre les différents Comités Techniques Spécialisés les thèmes à étudier, tels qu'adoptés par l'Assemblée Générale.

Le Président peut, par ailleurs, charger un Comité Technique Spécialisé de mener un travail ponctuel sur une question particulière.

ARTICLE 37 :

Les Comités Techniques Spécialisés se réunissent sur convocation de leurs Présidents.

Ils peuvent se réunir autant de fois que la tâche qui leur est confiée l'exige.

ARTICLE 38 :

Les réunions des Comités techniques Spécialisés sont sanctionnées par un procès verbal signé par son Président dans lequel sont consignées les conclusions des travaux.

ARTICLE 39 :

Les conclusions finales des travaux relatifs au thème traité, font l'objet d'un rapport adressé au Président du Conseil.

ARTICLE 40 :

Les résultats des travaux des Comités Techniques Spécialisés sont soumis à l'approbation du Bureau et présentés à l'Assemblée Générale.

ARTICLE 41 :

Les membres des Comités Techniques Spécialisés sont tenus, au cours de leurs travaux, de respecter les principes et les orientations dégagés par le Président du Conseil.

ARTICLE 42 :

La présence des membres aux séances de travail des Comités Techniques Spécialisés est obligatoire.

ARTICLE 43 :

En cas de besoin, des commissions « ad hoc » peuvent être créées par décision du Président du Conseil, sur proposition des Présidents des Comités Techniques Spécialisés.

ARTICLE 44 :

Les commissions « ad hoc » sont créées pour la durée de la mission qui leur est confiée.

ARTICLE 45:

Toute commission « ad hoc » désigne en son sein un Président chargé de présenter ses travaux au Comité Technique Spécialisé, en relation avec le thème arrêté.

ARTICLE 46 :

Le responsable du secrétariat administratif et technique assure le secrétariat des commissions "ad hoc".

TITRE III- LE SECRETARIAT ADMINISTRATIF ET TECHNIQUE

ARTICLE 47 :

Le Conseil est doté d'un secrétariat administratif et technique. Il dispose d'un siège mis à sa disposition par le Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels.

ARTICLE 48 :

Le personnel du secrétariat administratif et technique est désigné par le Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels.

ARTICLE 49 :

Le Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels met à la disposition du Conseil les moyens matériels et humains nécessaires à son fonctionnement.

ARTICLE 50 :

Le secrétariat administratif et technique est chargé notamment :

- De préparer les sessions du Conseil, les réunions du Bureau et celles des Comités Techniques Spécialisés

- D'établir les convocations et de les faire parvenir aux membres du Conseil, au moins quinze (15) jours avant la date de la réunion ;

- De préparer les documents à soumettre au Bureau et au Conseil et d'assurer leur transmission aux membres dans les délais impartis ;

- De recueillir et de distribuer tout rapport et document utiles pour les travaux du Conseil ;

- De suivre les travaux des Commissions de Wilaya de Partenariat ;

- De veiller à la consolidation et à la transmission aux membres du Conseil des documents, PV et rapports élaborés par :

- ✓ le Conseil,

- ✓ les Comités Techniques Spécialisés,

- ✓ Les Commissions de Wilaya de Partenariat.

- De veiller à la conservation des archives ;

- De suivre l'exécution du budget alloué pour le fonctionnement du Conseil.

TITRE IV- DISPOSITIONS FINALES

ARTICLE 51:

Le règlement intérieur peut être modifié dans les mêmes formes ayant prévalu à son approbation.

ARTICLE 52 :

Le présent règlement intérieur entre en vigueur dès son approbation par l'Assemblée Générale du Conseil de Partenariat.

ANNEXE VIII

Association des collèges communautaires du Canada (ACCC)

Association of Canadian Community Colleges (ACCC)

<http://www.accc.ca>

04/29/2003



Appel de candidatures – opportunités d'affectations

Appui à l'expérimentation de l'approche par compétences dans le secteur de la formation professionnelle ALGÉRIE

Termes de références : Appui à l'expérimentation de l'approche par compétences dans le secteur de la formation professionnelle -Algérie

L'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), en collaboration avec CRC Sogema et *Éducation Internationale* ont l'intention de soumettre une proposition à l'Agence canadienne de développement international (ACDI) afin d'offrir les services nécessaires au projet sur l'Appui à l'expérimentation de l'approche par compétences dans le secteur de la formation professionnelle en Algérie.

Une « banque » de ressources spécialisées est nécessaire pour la prestation de services liés au renforcement des capacités du projet. Nous soumettrons les curriculum vitae de huit spécialistes canadiens pour les domaines suivants :

- Conseiller technique auprès du Centre d'études et de recherche sur les professions et les qualifications (CERPEQ) : Études sectorielles – 1^{ère} année : 6 mois
- Conseiller technique auprès du CERPEQ : Nomenclature – 1^{ère} année : 6 mois; 2^{ième} année : 6 mois
- Conseiller technique auprès du CERPEQ : Égalité des sexes – 1^{ère} année : 4 mois
- Conseiller technique pour le secteur Froid et Climatisation – 1^{ère} année : 6 mois; 2^{ième} année : 6 mois
- Conseiller technique pour le secteur Arts et Industries graphiques – 1^{ère} année : 6 mois; 2^{ième} année : 6 mois
- Conseiller technique pour le secteur Maintenance automobile – 1^{ère} année : 6 mois; 2^{ième} année : 6 mois
- Conseiller technique pour le secteur Gestion de l'eau – 1^{ère} année : 6 mois; 2^{ième} année : 6 mois

Nous vous invitons à soumettre votre curriculum vitae en indiquant clairement le poste qui vous intéresse. Chacun des consultants retenus parleront couramment le français (l'arabe serait un atout). La connaissance du Maghreb serait un atout.

Veillez faire parvenir ces informations par courriel à Sarah Moreault (smoreault@accc.ca) d'ici le vendredi 8 août 2003.

**Sarah Moreault, Coordonnatrice Administrative, Développement des affaires et Coopération technique
Association des collèges communautaires du Canada (ACCC)**

N.B. Seulement les candidats sélectionnés seront contactés pour soumettre leur CV dans le format demandé.

Brève description des postes :

Conseiller technique auprès du CERPEQ : Études sectorielles

Le conseiller technique auprès du CERPEQ doit posséder une formation universitaire de premier cycle et très bien connaître l'ingénierie de formation de l'approche par compétences utilisée pour l'élaboration de programmes de formation professionnelle. La connaissance du Maghreb serait un atout.

Le conseiller technique est capable de mesurer les implications organisationnelles, pédagogiques et administratives de cette ingénierie de formation. Il a participé à l'élaboration d'au moins cinq (5) programmes de formation professionnelle et plus particulièrement, il a réalisé, pour ces programmes, les études sectorielles et les études préliminaires qui constituent les deux premières étapes de cette ingénierie de formation basée sur l'approche par compétences.

Le conseiller technique possède plus de dix (10) ans d'expérience comme formateur et il sait allier des qualités de pédagogue a des qualités de spécialiste.

Conseiller technique auprès du CERPEQ : Nomenclature

Le conseiller technique auprès du CERPEQ doit posséder une formation universitaire de premier cycle et connaître l'ingénierie de formation de l'approche par compétences utilise pour l'élaboration de programmes de formation professionnelle. La connaissance du Maghreb serait un atout.

Le conseiller technique possède une expérience de plus de dix (10) ans dans l'élaboration de nomenclature d'emplois et métiers. Il a lui-même réalisé des études, enquêtes, entrevues et analyses. Il a réalise ou collaboré à l'élaboration de divers outils de cueillettes d'information. Enfin il a géré des équipes de spécialistes dans ce domaine.

Conseiller technique auprès du CERPEQ : Égalité des sexes

Le conseiller technique auprès du CERPEQ doit posséder au minimum une formation universitaire de 1^{er} cycle dans les domaines de l'éducation ou des Sciences Sociales. Il doit démontrer une expérience professionnelle de dix (10) ans dans le domaine de l'égalité entre les sexes.

Le conseiller technique doit démontrer qu'il a déjà réalise des études et élaboré des stratégies d'intégration de l'égalité entre les sexes dans le milieu de l'éducation et plus particulièrement dans le secteur de la formation professionnelle. La connaissance du Maghreb serait un atout.

Conseiller technique pour le secteur Froid et Climatisation

Le conseiller technique doit posséder une formation technique ou universitaire de premier cycle et très bien connaître l'ingénierie de formation de l'approche par compétences utilisée pour l'élaboration de programmes de formation professionnelle. La connaissance du Maghreb serait un atout.

Le conseiller technique est capable de mesurer les implications organisationnelles, pédagogiques et administratives de cette ingénierie de formation. Il a participé à l'élaboration d'au moins cinq (5) programmes de formation professionnelle et plus particulièrement il a réalisé, pour ces programmes, l'analyse de situation de travail, la définition des buts et des compétences du programme, la validation du projet de programme, la préparation du programme lui-même, l'élaboration des guides pédagogique, d'évaluation et d'organisation matérielle du programme.

Le conseiller technique possède plus de dix (10) ans d'expérience comme formateur et il sait allier des qualités de pédagogue aux qualités de spécialiste. Une expérience dans le secteur Froid et Climatisation représenterait un atout.

Conseiller technique pour le secteur Arts et Industries graphiques

Le conseiller technique doit posséder une formation technique ou universitaire de premier cycle et très bien connaître l'ingénierie de formation de l'approche par compétences utilisée pour l'élaboration de programmes de formation professionnelle. La connaissance du Maghreb serait un atout.

Le conseiller technique est capable de mesurer les implications organisationnelles, pédagogiques et administratives de cette ingénierie de formation. Il a participé à l'élaboration d'au moins cinq (5) programmes de formation professionnelle et plus particulièrement il a réalisé, pour ces programmes, l'analyse de situation de travail, la définition des buts et des compétences du programme, la validation du projet de programme, la préparation du programme lui-même, l'élaboration des guides pédagogique, d'évaluation et d'organisation matérielle du programme.

Le conseiller technique possède plus de dix (10) ans d'expérience comme formateur et il sait allier des qualités de pédagogue a des qualités de spécialiste. Une expérience dans le secteur des Arts graphiques représenterait un atout.

Conseiller technique pour le secteur Maintenance automobile

Le conseiller technique doit posséder une formation technique ou universitaire de premier cycle et très bien connaître l'ingénierie de formation de l'approche par compétences utilisée pour l'élaboration de programmes de formation professionnelle. La connaissance du Maghreb serait un atout.

Le conseiller technique est capable de mesurer les implications organisationnelles, pédagogiques et administratives de cette ingénierie de formation. Il a participé à l'élaboration d'au moins cinq (5) programmes de formation professionnelle et plus particulièrement il a réalisé, pour ces programmes, l'analyse de situation de travail, la définition des buts et des compétences du programme, la validation du projet de programme, la préparation du programme lui-même, l'élaboration des guides pédagogique, d'évaluation et d'organisation matérielle du programme.

Le conseiller technique possède plus de dix (10) ans d'expérience comme formateur et il sait allier des qualités de pédagogue a des qualités de spécialiste. Une expérience dans le secteur de la maintenance automobile représenterait un atout.

Conseiller technique pour le secteur Gestion de l'eau

Le conseiller technique doit posséder une formation technique ou universitaire de premier cycle et très bien connaître l'ingénierie de formation de l'approche par compétences utilisée pour l'élaboration de programmes de formation professionnelle. La connaissance du Maghreb serait un atout.

Le conseiller technique est capable de mesurer les implications organisationnelles, pédagogiques et administratives de cette ingénierie de formation. Il a participé à l'élaboration d'au moins cinq (5) programmes de formation professionnelle et plus particulièrement il a réalisé, pour ces programmes, l'analyse de situation de travail, la définition des buts et des compétences du programme, la validation du projet de programme, la préparation du programme lui-même, l'élaboration des guides pédagogique, d'évaluation et d'organisation matérielle du programme.

Le conseiller technique possède plus de dix (10) ans d'expérience comme formateur et il sait allier des qualités de pédagogue a des qualités de spécialistes. Une expérience dans le secteur de la gestion de l'eau représenterait un atout.

Contexte

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

Dans ce nouveau contexte de marche, le développement du secteur privé devient impératif et les entreprises se doivent, dans ce jeu de la compétitivité, de s'améliorer. Une formation professionnelle pertinente de qualité

devenant alors une des clefs du succès, la qualité des ressources humaines constituant un élément fondamental dans un environnement concurrentiel et en changement accéléré.

Mais la tâche du couplage nécessaire entre besoins de l'emploi et offre de formation que suppose cet enjeu est une tâche qui demande des transformations profondes dans les pratiques et les systèmes de formation de la République Algérienne Démocratique et Populaire. Le système actuel présente des caractéristiques qui, malgré les bonnes intentions et les efforts, rendent difficiles l'ajustement des formations professionnelles aux réels besoins de l'emploi.

Ainsi la préoccupation de régulation des flux est constante dans le système éducatif au point que la formation professionnelle est d'abord vue comme solution à ce problème de régulation et accessoirement comme formation répondant à des besoins de l'emploi. Le pays a connu une transition démographique rapide. La population a triple entre 1962 et 1998. Une jeunesse nombreuse, en difficulté d'insertion à l'emploi, est dans le système éducatif (50% de la population a moins de 25 ans et 80% des chômeurs ont moins de 30 ans).

Dans ce contexte, les formations professionnelles et techniques tendent à servir d'abord de réceptacle pour ceux et celles qui n'ont pu continuer leurs études. Pour pallier à ce manque de prestige et attirer les jeunes les formations professionnelles tendent à copier les formations générales. Elles utilisent les mêmes modèles de référence : conception de programmes d'études à partir des grades et diplômes, organisation des cours, régime d'études, modes d'évaluation, grades et diplômes, règles administratives, règles budgétaires, statut des professeurs, etc. Ces règles sont d'abord construites pour un enseignement qui doit conduire à d'autres études et non à l'emploi.

Cette difficulté de concevoir et de mettre en œuvre un autre modèle que le modèle scolaire pour assurer la formation pour l'emploi continue de se vérifier dans un certain nombre de décisions récentes dont l'objectif annoncé est pourtant un recentrage de la formation professionnelle dans sa vocation première, la formation pour l'emploi. Ainsi le Ministère de la Formation professionnelle a hérité de l'Enseignement professionnel et de six baccalauréats professionnels qui devraient témoigner des orientations nouvelles pour la formation à l'emploi mais qui, en fait, valorisent la formation professionnelle par le prestige du titre de baccalauréat plutôt que l'accès à l'emploi. Ainsi il y aura dans certains secteurs 5 niveaux de diplômes pour deux (2) ou trois (3) niveaux de fonctions de travail.

De plus on continue à élaborer les programmes de formation sur la base d'une nomenclature des diplômes et des sanctions. Ainsi la personne formée obtient un statut associé au diplôme qu'elle peut décrocher et son emploi sera en lien direct avec ce statut. Des programmes élaborés en tenant compte d'une nomenclature des emplois et métiers seraient sans aucun doute plus orientés vers les emplois que vers les statuts.

Les transformations économiques actuellement souhaitées et mises en œuvre en Algérie rendent urgente la réforme de l'ingénierie de formation du système de formation et enseignement professionnel. Cette ingénierie de formation devra éventuellement s'accompagner d'une ingénierie de gestion lorsque les autorités algériennes souhaiteront généraliser cette nouvelle approche basée sur l'acquisition de compétences en vue d'exercer un métier ou une profession.

La Communauté Européenne s'apprête à investir plus de 60 millions d'Euro en Algérie dans un projet d'appui à la mise à niveau du système de formation professionnelle. Ce projet prévoit, entre autres, de faire en sorte que le système de formation professionnelle devienne un système qui réponde à une logique de demande, un système qui soit orienté vers les besoins en compétences du secteur économique. Le projet canadien d'intervention prévoirait l'expérimentation d'une ingénierie de formation qui permette de concevoir et de mettre en œuvre une formation initiale adaptée aux besoins en compétences des entreprises. Il sera donc fort utile que ces deux interventions soient faites en étroite collaboration. En effet le projet d'intervention canadienne pourrait fournir aux autorités algériennes responsables du système de formation professionnelle l'ingénierie de formation nécessaire à la réalisation d'un des volets importants du projet MEDA.

Description du projet

Objectifs visés

La finalité (objectif) du projet est d'appuyer les efforts de mise à niveau de l'économie et de transition vers une économie de marché par un soutien à un de ses axes fondamentaux, la réalisation d'une réforme de la formation et de l'enseignement professionnel.

Le but du projet est d'appuyer les intervenants du système de formation et d'enseignements professionnels dans l'expérimentation d'une ingénierie de formation basée sur l'approche par compétences (APC) et sensibiliser les autorités responsables du dispositif de formation à l'ingénierie de gestion qui en donne la pleine mesure.

Envergure du projet et description des activités

La valeur de l'intervention est estimée à 2,4 millions de dollars canadiens (dont \$150,000 est réservé pour l'engagement de consultants locaux et pour la mise sur pied d'un fonds documentaire au CERPEQ et sa durée escomptée est de 2 ans. Ce projet d'appui à l'expérimentation de l'approche par compétences (ingénierie canadienne de formation) pourrait constituer une première étape dans un processus plus large qui conduirait à la

généralisation de l'approche par compétences a l'ensemble du système de formation et d'enseignement professionnel et a la restructuration des diverses composantes de la gestion (ingénierie canadienne de gestion) du dispositif de formation professionnelle.

Cette éventuelle seconde étape ferait l'objet d'un autre projet d'intervention préparé en collaboration avec les autorités algériennes. La préparation de cette seconde étape pourrait débiter lorsque les autorités algériennes auront décidé de généraliser l'ingénierie de formation basée sur l'approche par compétences suite à une évaluation positive de leur part consécutive a l'expérimentation conduite au cours de la première étape d'intervention.

L'impulsion principale du projet réside dans le transfert de savoir-faire en matière d'ingénierie de formation. Ce savoir-faire portera sur l'ensemble des activités de l'ingénierie de formation, a savoir : les études sectorielles, les études préliminaires, l'analyse de situation de travail, la définition des buts et des compétences du programme, la validation du projet de formation, la préparation du programme lui-même, l'élaboration des guides pédagogique, d'évaluation et d'organisation matérielle. Ainsi toutes les phases de préparation du programme seront couvertes et l'expérimentation s'arrêtera juste avant la mise en œuvre du programme. Cette expérimentation serait conduite dans 4 secteurs de formation ou l'insertion en emploi serait facilitée compte tenu de la demande de main d'œuvre dans les secteurs économiques correspondants : Froid et Climatisation, Arts et Industries graphiques, Maintenance Automobile et Gestion de l'Eau.

Outre cette expérimentation de l'ingénierie canadienne de formation, le projet comporte également d'autres activités qui concourent à une meilleure connaissance de cette ingénierie et de ses conséquences sur l'ensemble de la gestion du système de formation et d'enseignement professionnel. La plupart de ces activités s'adressent à l'ensemble des intervenants du système de formation professionnelle et certaines d'entre elles sont réservées aux autorités responsables de la gestion du système.

Le projet ne doit pas intervenir ou interférer dans les changements et les projets entrepris par le Ministère de la Formation et de l'Enseignement professionnel : mise en œuvre des baccalauréats professionnels, restructuration des services du ministère, mise en œuvre de l'enseignement professionnel. Le projet doit se placer au cœur même du dispositif à changer. C'est le logiciel de pensée de l'ingénierie de formation qui doit être d'abord changé pour que la formation professionnelle cesse de fonctionner selon une logique de l'offre et adopte une logique de la demande.

Le projet s'articule autour des volets suivants :

Volet A : Information, sensibilisation et appropriation de l'approche par compétences dans son volet d'ingénierie de formation et examen, par les autorités algériennes responsables, de mises en application de cette ingénierie de formation.

Volet B : Études et Nomenclature des emplois et métiers.

Volet C : Expérimentation de l'ingénierie de formation.

Volet D : Information, sensibilisation et appropriation de l'approche par compétences dans son volet d'ingénierie de gestion à l'intention des autorités algériennes responsables.

Volet A : Information, sensibilisation et appropriation de l'ingénierie de formation liée a l'approche par compétences.

Le projet prévoit d'entrée de jeu des actions d'information, de sensibilisation et d'appropriation. Il est extrêmement important que tous les intervenants dans le système de formation et d'enseignement professionnel aient la même compréhension des divers éléments de l'ingénierie de formation qui sera expérimentée. A titre d'exemple, il est important que le vocabulaire utilisé ait la même signification pour tous les intervenants.

Ces actions d'information, de sensibilisation et d'appropriation s'adressent autant aux responsables du système, aux formateurs et aux responsables de la formation au niveau des établissements qu'aux représentants socio-économiques qui devraient bénéficier à terme d'une main d'œuvre formée pour répondre a leurs besoins. Ainsi, en lien avec cette première phase expérimentale, les représentants socio-économiques des secteurs visés (Froid et Climatisation, Arts et Industries graphiques, Maintenance automobile et Gestion de l'eau) devraient participer à ces actions d'information, de sensibilisation et d'appropriation. Ces actions pourraient se concrétiser par l'organisation de séminaires, colloques ou ateliers.

Ces actions sont importantes au début du projet et elles devraient être répétées au terme de la première année pour s'assurer que tous les intervenants suivent bien le déroulement du projet et pour compléter, s'il y a lieu, les informations nécessaires a la bonne compréhension de cette ingénierie de formation.

Au-delà de ces deux moments privilégiés (début du projet et mi-parcours) pour sensibiliser et informer, il y a lieu aussi d'organiser pour les autorités responsables du système de formation et d'enseignement professionnels deux voyages d'études permettant a ceux-ci de constater par eux-mêmes la mise en application de cette ingénierie de formation. Ces voyages d'études au Canada et en Tunisie permettraient aux décideurs de rencontrer des responsables d'un système de formation professionnelle qui utilisent cette ingénierie de formation. Il permettrait aussi la visite d'établissements de formation professionnelle dispensant une formation avec des programmes

élaborés selon cette ingénierie. Finalement ces décideurs seraient aussi en mesure de constater de près les effets de cette ingénierie sur les modes de gestion du système.

Volet B : Études et Nomenclature des emplois et métiers

La nomenclature des emplois et métiers constitue un élément clé de l'ingénierie de formation qui sera expérimenté. Actuellement, le Ministère de la Formation et de l'Enseignement professionnel utilise une nomenclature des diplômes et sanctions pour préparer les programmes de formation.

Les deux premiers éléments de l'ingénierie de formation qui seront expérimentés sont les études sectorielles et les études préliminaires (études dans chacun des secteurs et études de pertinence d'élaborer ou non un programme de formation). Ces études sectorielles sont intimement liées aux travaux nécessaires à l'établissement de la nomenclature des emplois et métiers. Ainsi, le CERPEQ peut fournir au Ministère de la Formation et de l'Enseignement professionnel les résultats des deux premières étapes de l'ingénierie de formation qui contiennent des informations indispensables à la poursuite des travaux.

Le Centre d'études et de recherche sur les professions et les qualifications (CERPEQ) a développé un certain nombre d'outils pour réaliser une nomenclature des emplois et métiers et il a déjà débuté des travaux dans ce sens. Il a notamment initié une collaboration avec le Ministère de l'Emploi à cet effet. Le travail doit donc se poursuivre puisque l'ingénierie de formation à expérimenter utilise cette nomenclature des emplois et métiers.

Le projet d'intervention canadienne vient donc apporter un support au Centre d'études et de recherche sur les professions et les qualifications (CERPEQ) dans cette double tâche : la réalisation des études sectorielles et des études préliminaires et la réalisation de la nomenclature des emplois et métiers. Un conseiller technique canadien accompagnera le CERPEQ au cours de la première année du projet pour l'aider à développer le savoir-faire concernant les études sectorielles et les études préliminaires. Un second conseiller technique accompagnera le CERPEQ dans la poursuite des travaux pour la réalisation de la nomenclature des emplois et métiers. Même si l'expertise comme telle existe déjà au CERPEQ, il y a lieu d'accompagner ce dernier pour l'appuyer dans la gestion des équipes et dans le développement des outils de gestion de cette nomenclature. Le projet apporte de plus un support technique en facilitant l'engagement de consultants locaux pour permettre d'accélérer les travaux de la nomenclature dans les 4 secteurs visés par l'expérimentation de l'ingénierie de formation.

Le CERPEQ devrait aussi être en mesure de fournir un portrait détaillé de la présence des femmes en formation et enseignement professionnel de même que des résultats ventiles selon le sexe lors de ses études. Un conseiller technique spécialisé en égalité entre les sexes sera chargé d'appuyer le CERPEQ dans les diverses études à conduire en vue d'établir une base de données permettant de mieux apprécier la présence des filles dans chacune des filières de formation et en vue de présenter les facteurs qui expliquent d'une part les caractéristiques de l'accessibilité des filles à la formation professionnelle et, d'autre part leur concentration dans les filières traditionnellement féminines. Des consultants locaux appuieront le conseiller technique pour la réalisation des études et la mise sur pied de la banque de données.

Volet C : Expérimentation de l'ingénierie de formation

Le projet doit se réaliser sous le mode de l'expérimentation. Il doit permettre aux acteurs de constater d'eux-mêmes les caractéristiques et les contraintes d'une ingénierie de formation centrée sur les besoins de l'emploi. Cette expérimentation permettra alors de voir les différences entre les pratiques actuelles et celles générées par la mise en application de l'approche canadienne. Ce faisant l'expérimentation pourra ainsi aider à changer le logiciel de pensée en matière de formation professionnelle. Le projet favorisera le transfert d'expertise par l'action de réalisations, accompagnées de formation. Une formation théorique viendra compléter la formation pratique.

L'expérimentation de l'ingénierie de formation se fera dans 4 secteurs : Froid et Climatisation, Arts et Industries graphiques, Maintenance automobile et Gestion de l'eau.

Le projet prévoit la constitution de quatre équipes de travail (une pour chaque secteur). Dans chacune des équipes de travail, on doit retrouver des représentants méthodologues (3 à 4) de l'Institut National de formation professionnelle (INFP), des représentants méthodologues (2 à 3) de l'Institut de formation professionnelle (IFP) responsable de l'élaboration des programmes du secteur concerné, des représentants méthodologues (1 à 2) de l'Institut national spécialisé de formation professionnelle (INSFP) si celui-ci a le mandat de faire lui-même les programmes, des formateurs (2 à 3) de Centre de formation professionnelle et d'apprentissage (CFPA) pour le secteur concerné et des formateurs (2 à 3) de l'Institut national spécialisé de formation professionnelle (INSFP) pour le secteur concerné.

Chacune de ces équipes (d'environ une quinzaine de personnes) sera accompagnée d'un conseiller technique canadien durant les deux années du projet. Ce conseiller technique canadien assurera une présence régulière sur le terrain tout au long du projet et pourra fournir à distance une assistance ponctuelle.

Chacune des équipes réalisera les diverses étapes prévues à l'ingénierie de formation soit : l'analyse de situation de travail, la définition des buts et des compétences du programme, la validation du projet de formation, la préparation du programme lui-même, l'élaboration des guides pédagogiques, d'évaluation et d'organisation matérielle.

A la suite des études sectorielles et des études préliminaires réalisées par le Centre d'études et de recherche sur les professions et les qualifications (CERPEQ) pour chacun des secteurs visés par l'expérimentation, les équipes élaboreront les programmes de formation (toutes les étapes mentionnées au paragraphe précédent) qui répondent aux besoins du marché de l'emploi en tenant compte des compétences requises pour l'exercice de ces fonctions de travail préalablement identifiées par les études.

Au terme de l'expérimentation, le Ministère de la Formation et de l'Enseignement professionnel devrait disposer de l'ensemble des programmes de formation pour répondre aux besoins du marché du travail dans les secteurs visés. Ces programmes permettront l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice des différentes fonctions de travail identifiées dans ces secteurs. Le ministère aura ensuite à décider s'il implante ces programmes: la phase d'implantation des programmes n'est pas incluse dans le présent projet, elle pourrait se retrouver dans une phase subséquente.

Les conseillers techniques canadiens, affectés à ce volet de l'expérimentation, assureront une présence régulière sur le terrain au cours des deux années du projet et ils pourront fournir à distance une assistance ponctuelle. Ils assureront une formation action auprès des méthodologues de l'INFP, des IFP concernés, de certains INSIPID et auprès des formateurs des CFPA et INSFP concernés. Une formation théorique, lorsque nécessaire, s'ajoutera à cette formation pratique. Ainsi, au terme de l'expérimentation plus de 50 personnes auront été formées à l'utilisation de cette ingénierie de formation : certaines plus spécifiquement pour la méthodologie de l'ingénierie et d'autres plus spécifiquement pour la dispensation de ces nouveaux programmes à l'aide des divers guides rendus disponibles. Le ministère disposera alors d'une banque de ressources lui permettant de multiplier cette expertise s'il désire généraliser cette ingénierie de formation.

Il va de soit que la mise à disposition du projet des ressources humaines algériennes en quantité et en qualité suffisante constitue une condition critique de réalisation de ce projet. Ces ressources doivent être en mesure de donner une disponibilité complète à la réalisation de l'expérimentation et ce pour toute la durée de celle-ci.

Les conseillers techniques canadiens du volet expérimentation et du volet nomenclature des emplois et métiers collaboreront avec le coordonnateur du projet sur le terrain pour l'organisation des actions d'information, de sensibilisation et d'appropriation et pour l'organisation du voyage d'études au Canada.

Les travaux reliés au volet de l'expérimentation de l'ingénierie de formation auraient tout avantage à être localisés au même endroit, soit à l'Institut national de formation professionnelle (INFP) qui dispose des installations physiques nécessaires : salles de réunion, hébergement et restauration. Le regroupement des 4 équipes en un même lieu permettrait aussi des échanges réguliers entre les participants et les conseillers techniques canadiens.

Volet D : Information, sensibilisation et appropriation de l'Ingénierie de gestion liée à l'approche par compétences.

Le projet prévoit des actions d'information, de sensibilisation et d'appropriation au milieu de la seconde année du projet, c'est-à-dire 18 mois après le début des travaux. Ces actions d'information, de sensibilisation et d'appropriation portent sur l'ingénierie de gestion qui découle directement de l'ingénierie de formation. En effet l'approche par compétences utilisée aux fins de restructuration du dispositif de formation professionnelle ne se contente pas de fournir une nouvelle ingénierie de formation mais elle apporte aussi une ingénierie de gestion cohérente avec les nouveaux éléments. Les méthodes pédagogiques sont différentes, l'organisation physique des centres de formation est différente, le choix des équipements nécessaires est différent, le mode d'évaluation des stagiaires est nouveau et enfin la gestion elle-même du système de formation professionnelle subit des transformations importantes.

Ces actions d'information, de sensibilisation et d'appropriation s'adressent principalement aux autorités responsables du système de formation. Ce sont elles qui auront à décider si les nouveaux programmes résultant de l'expérimentation seront implantés dans les centres de formation; elles aussi qui auront à décider si on généralise à l'ensemble des secteurs la nouvelle ingénierie de formation; elles enfin qui devront bien saisir les enjeux et surtout les transformations qui interviendront dans l'ensemble du système de formation et d'enseignement professionnels advenant une décision de généralisation de cette approche d'ingénierie.

Les décideurs doivent être outillés pour prendre une décision éclairée. C'est donc à cette fin que le projet prévoit ces actions d'information, de sensibilisation et d'appropriation au sujet de l'ingénierie de gestion. Dix-huit (18) mois après le début du projet, les autorités responsables doivent faire une évaluation de l'expérimentation en cours et prendre les décisions qui s'imposent. C'est sur la base de ces décisions que les autorités algériennes pourront examiner avec l'ACDI l'opportunité d'élaborer une seconde phase qui apporterait un appui à la généralisation de l'approche par compétences (ingénierie de formation et ingénierie de gestion).

Ces actions d'information, de sensibilisation et d'appropriation pourraient se concrétiser par l'organisation de séminaires, colloques ou ateliers. Le coordonnateur du projet sur le terrain, en collaboration avec les conseillers techniques impliqués dans l'expérimentation, se chargera d'organiser ces actions.

Résultats escomptés

Extrants (résultats à court terme)

Les extrants attendus sont les suivants :

- Les autorités algériennes qui ont la responsabilité du système de formation et d'enseignement professionnel connaissent et maîtrisent les tenants et aboutissants d'une ingénierie de formation basée sur l'approche par compétences (APC).
- Les formateurs, méthodologues et cadres intermédiaires du système de formation sont préparés à l'introduction d'une ingénierie de formation basée sur l'approche par compétences (APC).
- La nomenclature des emplois et métiers s'est développée et elle couvre maintenant plusieurs secteurs d'activités économiques.
- Le Centre d'études et de Recherche sur les Professions et les Qualifications (CERPEQ) maîtrise les deux premières étapes de la mise en place d'une ingénierie de formation basée sur l'approche par compétences (APC) qui tient compte de l'égalité entre les sexes.
- Les programmes de formation sont développés selon l'approche par compétences (APC) et toutes les étapes de cette ingénierie sont réalisées.
- Les programmes de formation couvrent les fonctions de travail des secteurs en expérimentation et répondent aux besoins des entreprises pour les fonctions de travail d'ouvriers, d'ouvriers spécialisés et de techniciens.
- Le système de formation et d'enseignement professionnel dispose des savoir-faire nécessaires pour procéder à des restructurations des programmes de formation selon l'ingénierie de formation basée sur l'approche par compétences (APC).
- Les autorités algériennes qui ont la responsabilité de gérer le système de formation et d'enseignement professionnel sont sensibilisées aux incidences qu'aura une ingénierie de formation basée sur l'approche par compétences (APC) sur la gestion du dispositif.

Effets (résultats à moyen terme)

A moyen terme, les effets attendus sont les suivants

- Le système de formation et d'enseignement professionnel dispose de programmes de formation qui répondent aux besoins en compétences des entreprises dans les secteurs ayant fait l'objet d'une expérimentation.
- Les autorités algériennes qui ont la responsabilité de gérer le système de formation et d'enseignement professionnel sont en mesure de juger des effets d'une ingénierie de formation basée sur l'approche par compétences (APC) et d'en mesurer la portée en ce qui a trait à l'ingénierie de gestion qui la sous-tend.

Impact (résultat à long terme)

A long terme, l'impact serait le suivant

- Les autorités algériennes disposent d'une nouvelle ingénierie de formation orientée vers les besoins en compétences du système économique.

Risques du projet

Le principal risque du projet réside dans la quantité et la qualité des personnes que les autorités algériennes voudront affecter au projet. Les personnes doivent être motivées, disponibles et assidues. Cette participation au projet doit constituer pour eux leur unique tâche : ces personnes ne peuvent travailler à temps partiel au projet. Il en va de même surtout pour le volet de l'expérimentation : celle-ci ne se réduit pas à l'élaboration de programmes, elle vise un transfert d'expertise à une masse critique de personnes. Ces dernières constitueront le noyau de spécialistes algériens et elles seront amenées à continuer seules des interventions, à former d'autres spécialistes et à promouvoir auprès de publics divers cette nouvelle approche d'ingénierie de formation. La sélection des personnes qui participeront au projet devra être soignée et la formation qu'elles recevront pourrait être reconnue officiellement sous une forme ou une autre.

Le second risque provient de la coordination algérienne du projet : la réalisation des séquences d'opérations implique des personnes et des institutions ayant des rôles différents. Des personnes provenant du CERPEQ (organisme ne relevant pas de façon directe du Ministère de la Formation et de l'Enseignement professionnel), de l'INFP, d'IFP, d'INSFP, de CFPA participeront au volet de l'expérimentation. Actuellement c'est une IFP ou l'INFP qui sont les maîtres d'œuvre de l'élaboration des programmes. Si on maintient, dans le cadre du volet de l'expérimentation, la forme de coordination des opérations pratiquée habituellement, on risque de produire des dysfonctionnements et de créer des goulots d'étranglements. On peut diminuer ce risque en confiant la responsabilité de la coordination algérienne du projet au Ministère de la Formation et de l'Enseignement professionnel.

Un troisième risque provient de l'articulation de ce projet canadien avec d'autres interventions de coopération. Le projet MEDA prévoit, entre autres, de restructurer des programmes de formation professionnelle à partir des besoins en compétences. Cette orientation peut sembler identique à celle de l'ingénierie de formation mise de l'avant par la coopération canadienne : il faudra s'assurer de la complémentarité des interventions. Les autorités algériennes devront faire en sorte qu'une véritable collaboration s'installe entre ces deux interventions pour éviter le dédoublement et surtout les pertes de temps inutiles : si l'ingénierie canadienne de formation satisfait les

autorités algériennes, elle peut très bien servir à la restructuration des programmes de formation prévue dans le projet MEDA.

Enfin un dernier risque demeure. Il s'agit du volet de l'expérimentation dans le secteur de la gestion de l'eau. En effet, aucun programme de formation professionnelle n'est disponible actuellement en ce qui regarde la gestion de l'eau. Quelques programmes existent dans le secteur du traitement des eaux. Le Ministère de la Formation et de l'Enseignement professionnel devra rechercher des spécialistes et sans doute recourir aux spécialistes du ministère responsable de l'eau et convenir d'ententes afin que ces personnes puissent se joindre à l'équipe du projet chargée de l'élaboration des programmes dans le secteur de la gestion de l'eau et puissent offrir une disponibilité suffisante pour assurer la réussite des travaux.

Bibliographie

- BEN YAOU M, communication « *L'éducation-formation-emploi et la socialisation de la jeunesse* », séminaire organisé par l'APAMM et la faculté des Sciences sociales et humaines/UMMTO, Tamda, Mars 2011.
- BEN YAOU M, *Etatisme, rente, régulation des flux quantitatifs et relégation de la construction des compétences*, communication présentée au colloque international « *Emploi, Compétences et Relations professionnelles* », 24 et 25 janvier 2011, Université Paris-Dauphine.
- BEN YAOU M, *Le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes. Une première réflexion*, séminaire international EXIFORMAM, Aix en Provence, mars 2014
- BEN YAOU M, *Formation professionnelle et construction des compétences : le cas d'un CPFA de Kabylie*, Séminaire international EXIFORMAM, IREMAM, Aix en Provence, février 2013.
- BEN YAOU M, *la formation professionnelle et les mutations de son cadre sociétal : économie de bazar à base rentière et marginalisation de la construction des compétences*, in *Revue scientifique et académique de l'université d'Alger 2 Réflexions et Perspectives*, juin 2012.
- BEN YAOU M, *La formation professionnelle initiale en Algérie. Étatisme et équilibre de bas niveau de régulation*, in CATTUSSE M., DESTREMAU B. et VERDIER E. (Eds) *l'Etat face aux débordements du social au Maghreb*, Karthala Editions, 2009.
- BEN YAOU M, *le projet APC-Algérie 2008-2012, ses atouts attendus et ses limites manifestes*. séminaire de Rabat, Novembre 2013.
- BEN YAOU M, *Les principales réformes engagées dans le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels durant la période de relance (2000 à 2010)*, Séminaire international EXIFORMAM, IREMAM, Aix en Provence, février 2013.
- BEN YAOU M, travail de recherche « *la formation professionnelle dans son environnement national et local* », AREFED, UMMTO, 2003.
- BEN YAOU M, travail de recherche, « *les rendements du système éducatif* », ANDRU, Alger 2006.
- BENAMAR A, BENGHABRIT-REMAOUN N et SENOUCI Z, *Formation professionnelle et aide à l'emploi au Maghreb : réformes et processus sociaux*, in CATTUSSE M., DESTREMAU B. et VERDIER E. (Eds) *l'Etat face aux débordements du social au Maghreb*, Karthala Editions, 2009.
- BOUALLAG M, *De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences*, mémoires en ligne, www.pagestec.org/web2001/article.php.
- BOUKHEROUF B, *Perception de la formation et construction de compétences dans les entreprises algériennes ; illustration a partir du cas d'Algérie télécom, Sonelgaz et Saidal*, mémoire de magister, faculté de science de gestion, université mouloud Mammeri Tizi Ouzou, 2011.
- BOUROUBA N, *rapport sur l'ingénierie de formation et de gestion, selon l'approche par compétences dans, le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels, janvier 2007, INFP, Alger*.
- Boyer R. « *Rapport salarial et analyse en termes de régulation : une mise en rapport avec les théories de la segmentation du marché du travail* » *Economie Appliquée* n°2 T XXX III 1980.
- BRUNO A (sous la direction), *dictionnaire d'économie et des sciences sociales*, éd. Ellipses, Paris, 2005.
- BUI J, GERARD F-M, MURAYI A et ROGIERS X, *Evaluation des acquis dans l'approche, rapport de mission*, PARE / UNESCO, Alger, mai 2005.

- CHAAL M, *Partenariat algéro-canadien, 200 cadres sont formés*, in journal Liberté du 05 juin 2012.
- CHERGOU A, *La réforme de la formation et de l'enseignement professionnels à travers le pilotage du système par la demande*, in ouvrage collectif « Quelles formations pour quels emplois en Algérie ? Editions du CRASC, Oran, 2012.
- EduTech Wiki, article *Approche par compétences* (disponible sur Internet).
- FOURCADE B, *Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle au Maghreb : une impossible émergence ?*, LIRHE, n° 333, 2000.
- FOURCADE B, *Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle au Maghreb, outils d'accompagnement des transformations du marché du travail et de la formation professionnelle*. In Revue européenne de formation professionnelle, no 37–2006/1
- HANNACHI N, *L'approche par compétence, l'atout gagnant pour une école performante. Programmes scolaires et méthodes d'enseignement sont à revoir*, in le journal La Tribune du 11 - 05 - 2011
- Institut National de la Formation et de l'Enseignement Professionnels (INFEP, Alger), *Atelier de sensibilisation à l'approche par compétences, Cahier du participant*, 2010.
- KACIT., 2003, *Réflexions sur le système éducatif*, Casbah Editions, Alger.
- KHALFAOUI H, *L'enseignement professionnel en Algérie, contraintes institutionnelle et réponses sociales*, Sociologie et Sociétés, Volume 40, numéro 1 - Les nouvelles politiques d'éducation et de formation-, printemps 2008, p. 143-170
- KHELFAOUI H., « *La connexion formation-industrie : les limites de la relation institutionnelle* », 1997, Cahiers du CREAD, vol. 41, n° 3, p. 69-88.
- KHELFAOUI H., « *Représentations, stratégies de carrière et métiers : cas du bâtiment* », in D. Guerid (éd.), *Cultures d'entreprise*, Oran, CRASC, 1997, p. 175-189.
- KHELFAOUI H., *Les ingénieurs dans le système éducatif, l'aventure des instituts technologiques algériens*, Paris, Publisud, 2000.
- LANGOUCHE A. S., PETIT V., PHILIPPE M. C. & ROMAINVILLE M., *les compétences transversales : Une incitation à faire apprendre à apprendre*. Informations Pédagogiques n°24 - mars 1996, NAMUR
- M. MAURICE, F. SELIER, J. SILVESTRE "*politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*" P. U. F. 1982.
- MILED M. *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences*, La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation, *Alger(2005) : UNESCO-ONPS*, pp. 125-136.
- MINET F, *l'analyse de l'activité et la formation des compétences*, éditions l'Harmattan, paris, 1995
- Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels (MFEP), *Annuaire statistiques années 2006-07-08-09*, Alger.
- MINISTERE de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, Institut National de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, *Cahier du participant, version expérimentale*, septembre 2010
- MONCHATRE S., « *En quoi la compétence devient-elle une technologie ? Réflexion à partir de l'expérience québécoise, Formation emploi* » [En ligne], 99 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 30 septembre 2009, consulté le 10 octobre 2012. URL : <http://formationemploi.revues.org/1439>.
- MONCHATRE S., *À l'interface des systèmes éducatif et productif : l'approche par compétence*, in Bernier C. et alii (Dir.), *Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation*, Québec, Presses Universitaires de Laval, 2011, pp. 151-172.

- MONCHATRE S., *Compétences, normes et standardisation : les voies de la rationalisation des systèmes de formation professionnelle au Québec, Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus » - CENS & CREN - Octobre 2008 – 1*
- MOUSSAOUI L, *Le système de formation dans le développement des compétences, l'expérience algérienne. Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie, 01/2011*
- Office National des statistiques (ONS), RGPH année 2008.
- ONS, enquête Main d'œuvre Directe
- Organisation Internationale de la Francophonie, Guide 4: Conception et réalisation d'un guide pédagogique, Réf électronique <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide4_final_DB.pdf>*
- OUKACI L, *l'approche par compétences mauvaise réponse à un vrai problème, le quotidien d'Oran le 08 février 2010.*
- RAVEAUD G, *L'économie des conventions : théorie pragmatique ou méthode radicale ?*, IDHE, UMR 8533 du CNRS, documents de travail, série Règles, Institutions, Conventions, N° 05-03, avril 2005.
- RADP, journal officiel
- SAFTA D, Déclaration de l'ambassadrice du Canada au journal Liberté ; « La formation professionnelle algérienne profite de l'expérience canadienne », Alger, 05 juin 2012.
- SCALLON G, *Evaluer pour faire apprendre dans une approche par compétences*, université de Laval
- SIMONNET J-P, *Ecole de la régulation et institutionnalisme*, octobre 2008 (disponible sur internet)
- VERDIER E, *Institutions et régulations : pour une analyse en terme de conventions sociétales (application à la formation des jeunes)*, LEST-Aix en Provence, CNRS et Universités de Provence et de la Méditerranée, 2003.
- VERDIER E, *Les modèles nationaux de formation des jeunes au Maghreb. Quelle action publique ?* In CATTUSSE M., DESTREMAU B. et VERDIER E. (Eds) *L'Etat face aux débordements du social au Maghreb*, Karthala Editions, 2009.
- VERDIER E, *Les systèmes d'éducation et de formation du Maghreb à l'épreuve de la non-qualité. Une approche institutionnaliste*, Colloque International Evaluation de la qualité et de l'équité des systèmes d'éducation et de formation, Instance Nationale d'évaluation du système éducatif marocain, Rabat, les 22 et 23 avril 2010.
- Wilaya de Tizi Ouzou, annuaires années 2010-11-12.
- ZARIFIANT P, « *Le modèle de la compétence* », éditions de Liaisons, Paris, 2001.
- ZARIFIANT P, *La compétence et l'analyse sociologique*, colloque international, Nantes, décembre 2002.

Table des Matières

Introduction générale

Première partie- Cadre méthodologique et présentation générale des réformes ayant touché le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels depuis une décennie

Introduction de la première partie

Chapitre I- Fondements théoriques et méthodologiques et notions de base

Introduction

Section 1- La notion de « compétence »

§ 1- Les différents courants fondateurs de la notion de compétence

§ 2- De la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences

§ 3- définition et contenu de l'approche par compétences

Section 2- L'approche par compétences

§ 1- L'APC comme « technologie sociale »

§ 2- Le contenu de la démarche d'apprentissage fondée sur l'APC (

Section 3- les approches « régulationniste », sociétale, « conventionnaliste » et la sociologie des curricula.

§ 1- L'approche « régulationniste »

§ 2- L'approche sociétale

§ 3- L'approche « conventionnaliste»

§ 4- La sociologie des curricula

Conclusion du chapitre I

Chapitre II- Les réformes ayant touché le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels en Algérie

Introduction

Section 1- Le développement du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels

§ 1- Les grandes étapes du développement du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels

§ 2- Les principales **faiblesses** du système de la formation et de l'enseignement professionnels au début de la décennie 2000

Section 2-Contexte d'ensemble et impact des déterminations sociétales sur les réformes du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels en Algérie

§ 1- Le Contexte d'ensemble des réformes de la formation professionnelle

§ 2- Quelques caractéristiques sociétales et structurelles de la formation économique et socio institutionnelle algérienne.

Section 3- Les principales réformes du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels en Algérie depuis le début de la décennie 2000

§ 1- Les réformes d'ensemble

§ 2- La réforme APC Algérie – Canada

Conclusion du chapitre II

Conclusion de la première partie

Deuxième partie- L'implantation de l'approche par compétence dans un établissement de formation professionnelle de la wilaya de Tizi Ouzou

Introduction de la deuxième partie

Chapitre I- Présentation du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels dans la wilaya de Tizi Ouzou

Introduction

Section 1- L'évolution du secteur de la formation et de l'enseignement professionnels

§1- Situation durant la période d'économie administrée

§2- Situation durant la période libéralisation

§3- Situation actuelle

Section 2- L'impact des réformes de la formation et de l'enseignement professionnels au niveau de la wilaya de Tizi Ouzou

§1- De nouveaux mécanismes de coordination intersectoriels ?

§2- Quelles réponses à la demande économique ?

Conclusion du chapitre I

Chapitre II- Etude du cas d'un établissement public de formation dans la wilaya de Tizi Ouzou : l'INSFP « Hadni Saïd » de Oued Aissi

Introduction

Section 1- Présentation des enquêtes concernant l'établissement

§1- l'enquête menée au niveau de l'INSFP de Oued Aissi

§2- l'enquête menée au niveau des terrains de stages et de l'emploi

Section 2- Présentation des résultats des enquêtes

§1- Appréciations concernant le processus et la qualité de la formation

a- Par la direction de l'établissement

b- Par les formateurs

c- **Par les diplômés**

§2- Appréciation par des opérateurs extérieurs à l'INSFP

a- Des entreprises où ont été effectués les stages

b- Des employeurs des diplômés

Conclusion du chapitre II

Conclusion de la deuxième partie

Conclusion générale

Annexes

Bibliographie

Table des matières