

La marginalisation de la Théorie dans l'enseignement de l'économie en Algérie : ses manifestations, ses causes, ses conséquences

تهميش النظرية في تدريس الاقتصاد في الجزائر: مظاهره، أسبابه، نتائجه

Dr Chaffir AHMINE¹

Maitre conférence B

Université Alger 3

chafirah@yahoo.fr

Pr. Mourad BOUKELLA

Professeur

Université Alger 3

Date de réception : 04/06/2025

Date d'acceptation : 10/06/2025

Résumé

La formation en économie a connu un long processus de régression/marginalisation depuis l'indépendance de l'Algérie. Signalé aussi par les professionnels de l'économie dans les secteurs public et privé, ce fait est d'autant plus préoccupant qu'il n'est, jusqu'à présent, relevé et dénoncé que dans des cercles restreints, y compris à l'Université.

Notre communication vise à susciter un débat fécond autour de cette question, espérant combler le vide créé par l'absence de réflexion sur un fait qui engage l'avenir de générations entières d'algériens, voire de tout le pays.

Sans vouloir être exhaustifs, nous pensons que le concept de massification de l'enseignement peut fournir une clé de compréhension du problème que nous soulevons ici.

Mots-clés: économie, théorie économique, massification de l'enseignement

خلاصة

لقد شهد التكوين في مجال الاقتصاد مساراً طويلاً من التراجع والتهميش منذ استقلال الجزائر، وقد أشار إلى ذلك أيضاً المهنيون في مجال الاقتصاد سواء في القطاع العام أو الخاص، الأمر الذي يجعل هذا الواقع أكثر مدعاة للقلق، خاصة أنه لم يُر أو يُدان إلا في دوائر ضيقة، بما في ذلك في الجامعة.

تهدف مداخلتنا هذه إلى إثارة نقاش مثمر حول هذه المسألة، على أمل سد الفراغ الناتج عن غياب التفكير في واقع يؤثر بلا شك على مستقبل أجيال كاملة من الجزائريين، بل وعلى مستقبل البلاد بأكملها.

ودون ادعاء الإحاطة الشاملة بالموضوع، نعتقد أن مفهوم "جمهرة" التعليم قد يوفّر مفتاحاً لفهم الإشكالية التي

نطرحها هنا.

الكلمات المفتاحية: الاقتصاد، النظرية الاقتصادية، جمهرة التعليم

Introduction

¹ L'auteur correspondant : Chaffir AHMINE.

Un fait d'observation, relevé aujourd'hui par nombre d'enseignants universitaires et de chercheurs, indique que la formation en économie a connu un long processus de régression/marginalisation depuis l'indépendance de l'Algérie. Signalé aussi par les professionnels de l'économie dans les secteurs public et privé, ce fait est d'autant plus préoccupant qu'il n'est, jusqu'à présent, relevé et dénoncé que dans des cercles restreints, y compris à l'Université.

L'Economie est une discipline des sciences humaines et sociales dont l'objet est l'étude des rapports que les membres de la société entretiennent entre eux, par l'intermédiaire des activités de production, d'échange, de répartition et d'accumulation des biens et services. Elle cherche à rendre la réalité économique intelligible en mettant en lumière des interactions, des rapports de causalité entre des variables et des faits a priori chaotiques, sans liens apparents : le taux d'intérêt, les actions en bourse, le taux de change, le solde budgétaire, le niveau de l'emploi.... Elle tente aussi de saisir l'évolution du réel économique et social (la croissance, le développement, les crises, ...), afin de pouvoir prévoir et agir sur ce réel à travers des mesures de politique économique à court terme, et des stratégies de développement à long terme.

Pour parvenir à ces fins, les économistes mobilisent un ensemble de méthodes scientifiques générales communes à toute science : elle s'attache à l'observation minutieuse des faits ; elle introduit dans le raisonnement une série d'hypothèses simplificatrices, mais réalistes, qui permettent de comprendre l'essence des phénomènes² ; elle recourt à l'abstraction, c'est-à-dire à la production de concepts qui, combinés les uns aux autres, expriment l'existence de mécanismes et de lois économiques durables et vérifiables par la confrontation à la réalité historique. Or, seul l'enseignement de modules aussi fondamentaux que l'économie politique, la micro-économie, la macro-économie, l'histoire de la pensée économique, la théorie du développement, les théories monétaires, les relations internationales, ou encore la méthodologie et l'épistémologie permet précisément d'assimiler et de développer ces méthodes scientifiques. Comment et pourquoi la place de ces modules a-t-elle reculé, jusqu'à la marginalisation que nous constatons aujourd'hui ? Quelles conséquences ont découlé de cette évolution, sur la qualité des enseignements en

² Par exemple, dans son analyse du commerce international, Ricardo partait de l'hypothèse que le facteur de production capital était mobile sur le plan national et immobile sur le plan international. Cette hypothèse était réaliste à son époque, mais elle ne l'est plus à l'heure de la mondialisation de l'économie marquée par la levée des barrières à l'entrée entre nations.

économie et sur la formation des élites dans cette discipline ? Notre communication vise à susciter un débat fécond autour de ces questions, espérant combler le vide créé par l'absence de réflexion sur un fait qui engage l'avenir de générations entières d'algériens, voire de tout le pays.

Les causes de cette marginalisation sont nombreuses et difficilement hiérarchisables. Sans vouloir être exhaustifs, nous pensons que le concept de massification de l'enseignement peut fournir une clé de compréhension du problème que nous soulevons ici. Après avoir défini, puis rappelé le contexte dans lequel la massification a pris racine en Algérie au lendemain de l'indépendance, ainsi que ses manifestations concrètes dès les premières années de l'indépendance (1), nous exposerons les conditions de son accentuation par les réformes de l'enseignement supérieur à partir de 2004 (2). Nous indiquerons, enfin, en quoi la massification a entraîné des effets pervers à la fois sur la qualité de la formation des étudiants, sur la reproduction du corps enseignant et des chercheurs, et plus généralement sur la compétence des cadres nationaux dans les différents secteurs d'activité (3).

1. La massification : contexte et premières manifestations concrètes

En 1962, la lutte contre l'état de sous-développement économique et social structurel laissé par la colonisation est rendue encore plus problématique par l'hémorragie provoquée par le départ précipité de 80% des européens d'Algérie, soit 782.000 personnes. Ils constituaient, en effet, 82% des agents d'administration et 95% des cadres en poste dans le pays (Lequy, 1970). Cette contrainte a ouvert un chantier considérable devant les nouveaux responsables politique du pays : il s'agissait à la fois de rebâtir une administration publique totalement vidée de son personnel, afin d'assurer la continuité du service public (santé, éducation, sécurité...), et de placer l'économie sur un sentier de croissance garantissant la création de richesses, d'emplois durables et de revenus décents à la population. Aucun domaine de la vie économique et sociale ne devait échapper à cette contrainte. Par exemple, il fallait former rapidement des ingénieurs et des planificateurs qualifiés pour la mise en œuvre d'une ambitieuse stratégie de développement lancée dès 19663. Pour être réelle, complète et pérenne, cette stratégie devait passer par le recouvrement de notre personnalité culturelle dévoyée par la colonisation, préalable incontournable pour

³ Entre autres, l'inauguration en 1974 de l'Université des sciences et des technologies Houari Boumediene (USTHB) à Bab-Ezzouar, répondant à ce besoin.

repositionner le pays dans l'arène internationale. D'où l'engagement porté par les mots d'ordre d'arabisation, d'algérianisation, et de démocratisation des enseignements inscrits dans tous les textes de doctrine du mouvement national, au moins depuis la naissance de l'Etoile nord-africaine (ENA) en 1926.

Une telle orientation sonnait comme un défi lancé à l'ignorance et à son corolaire, la pauvreté, le lot de l'écrasante majorité du peuple algérien sous la colonisation. Il fallait donc restituer aux masses populaires l'ensembles des biens, matériels et immatériels, dont elles ont été spoliées. En matière d'éducation, ceci explique la multiplication des infrastructures, du nombre d'élèves, d'enseignants et de personnels administratifs à travers tout le pays et à tous les niveaux du système éducatif national. Les quelques données statistiques suivantes en portent témoignage. Dans le cycle fondamental (primaire et secondaire), seulement 830.000 jeunes algériens âgés de 6 à 14 ans sur un total d'environ 5 millions (16%) étaient scolarisés en 1962. Cette proportion était beaucoup plus faible avant la mise en œuvre du Plan de Constantine à partir de 1958 qui, pour des raisons d'apaisement des tensions sociales à cette époque, avaient lancé un important programme de scolarisation⁴. Les effectifs sont passés à 2,2 millions une décennie plus tard. Aujourd'hui, pas moins de 9,5 millions d'élèves y sont scolarisés, dont 49% de filles, selon le ministère de l'Education nationale. Quant à la seule Université existant dans le pays, celle d'Alger avec ses deux annexes d'Oran et de Constantine, elle comptait à la veille de l'indépendance en tout et pour tout 2750 étudiants, dont seulement 10% d'Algériens, alors que cette catégorie était dix fois supérieure en nombre, par rapport à la population française⁵. Aujourd'hui, l'effort en matière d'effectifs et d'infrastructures est bien palpable : l'Université compte près de 2 millions d'étudiants, 70.000 enseignants et environ 120 Etablissements universitaires répartis sur tout le territoire national⁶.

⁴Le taux d'alphabétisation des algériens dans les années 1950 était à peine de 13,7% pour les garçons, et 4,6% pour les filles. Source : Kamal KATEB : Les statistiques coloniales en Algérie (1830-1962), Courrier des statistiques, n°112, INSEF France, décembre 2004.

⁵Notons que l'Université d'Alger a été créée en 1909, soit près de 80 ans après la colonisation de l'Algérie, alors qu'un siècle auparavant (en 1808), on comptait 50 Universités en France, dans les disciplines des Arts, du Droit, de la Médecine et de la Théologie. Paris Sorbonne, la première Université française a vu le jour en ... 1150.

⁶Ahmed Mahiou(2022) : Au fil du temps et des événements. Mémoires. Alger, Editions Barzakh, p. 7

Le fait est que cette évolution a conduit dès les premières années d'indépendance à un effet pervers dit de massification de l'enseignement universitaire, un concept exprimant le choix délibéré de privilégier la quantité, au détriment de la qualité : construire toujours plus d'infrastructures, inscrire toujours plus d'étudiants, délivrer toujours plus de diplômes, octroyer des titres et des grades toujours plus élevés, quitte à dispenser une formation au rabais, y compris celle des formateurs eux-mêmes. Dans la durée, la massification a provoqué le détournement graduel de la vocation première et universelle de l'Université, un pôle privilégié de production, de développement et de transmission de la pensée scientifique dans les divers domaines de la connaissance.

Les manifestations de la massification sont bien palpables en sciences humaines et sociales, notamment dans la discipline des sciences économiques marquée concrètement par la suppression graduelle des spécialités théoriques : Théorie économique et recherche appliquée, Analyse économique, Economie du développement, Economie internationale, Planification, etc..., noyées dans une enveloppe plus large incluant les sciences de gestion et les sciences commerciales. Elle se manifeste aussi par la réduction des volumes horaires, voire la suppression des TD de certains modules théoriques, ou par la suppression-même des modules théoriques fondamentaux comme l'analyse économique, l'histoire de la pensée économique, les relations internationales, la théorie et les modèles de développement...etc. Elle apparaît, enfin, dans la tendance à vider les modules de base, comme la micro ou la macro-économie, de leur contenu théorique, pour les réduire à l'exposé d'équations et de modèles mathématiques que l'étudiant peine à traduire dans les faits.

La marginalisation des modules théoriques de base a été telle qu'elle a fait naître un décalage entre le contenu de l'enseignement que reçoit l'étudiant, et le monde économique réel qui l'entoure ; Ne disposant pas des outils d'analyse nécessaires et donc de la capacité à poser un regard objectif sur la société et sur le monde, à interroger le passé et le présent, à anticiper l'événement, il n'est plus en mesure de comprendre la complexité de sa propre discipline. Comme tout profane, il n'aura plus à sa disposition que les idées-reçues pour interpréter le monde. Or, la seule arme réellement efficace contre les préjugés est la pensée critique qui s'acquiert par une formation solide et un environnement social et culturel favorable. Elle seule est capable de doter l'étudiant des outils pour pouvoir réfléchir par lui-même, raisonner, interroger sa société et le monde, chercher la réalité qui se cache derrière les apparences. Par l'ouverture d'esprit

qu'elle permet, la pensée critique ouvre la voie à la création, à l'innovation, à l'intelligence des autres et de soi. Bref, elle est la source privilégiée pour faire de l'étudiant algérien un citoyen du monde. A défaut, le risque est grand de voir s'imposer la pensée officielle comme pensée unique se manifestant à travers des injonctions politico-administratives, accompagnée le plus souvent d'une appauvrissante « novlangue », pour paraphraser le fameux ouvrage de Georges Orwell.

Contrairement à une croyance populaire très répandue, présente également parmi les élites, l'économie n'est pas un ensemble d'opinions tirées du bon sens, illustrées par la formule « il n'y a qu'à... ». Elle exige au contraire des efforts intellectuels soutenus pour apprendre à décrypter le discours économique des uns et des autres, à distinguer les motivations, souvent cachées, des acteurs comme des « théoriciens », à cultiver son sens du discernement et de la mesure⁷.

Là où l'opinion courante, victime des préjugés, tend à confondre le réel et sa représentation immédiate, le bon économiste distingue soigneusement ces deux niveaux en recourant à un travail d'abstraction par la production de concepts, de théories, de modèles⁸. En ce sens, l'Economie est probablement la plus difficile d'accès parmi toutes les Sciences humaines et sociales. En premier lieu, il est admis qu'une compréhension satisfaisante des faits économiques oblige l'analyste à une bonne maîtrise des disciplines de la mesure que sont les mathématiques et les techniques quantitatives comme les statistiques, l'économétrie ou la comptabilité, ce qui a fait dire à un historien écossais du XIX^e que l'économie est une « science lugubre ». L'auteur fait ici référence surtout à l'usage des mathématiques, en économie davantage que dans les autres disciplines des sciences sociales. Cet usage, qui remonte à la « révolution » marginaliste à la fin du XIX^e siècle, n'a pas toujours fait consensus. Dès l'origine, il a suscité de nombreux débats, y compris au sein du courant néo-classique. Si l'Ecole de Lausanne, à la suite de Léon Walras, a cherché à forger une économie pure, au point d'en faire « une branche des mathématiques oubliée jusqu'ici des mathématiciens », l'autrichien Carl Menger et l'anglais

⁷En 1956, une illustre économiste britannique, Joan Robinson (1903- 1983) écrivait à ce propos dans *L'accumulation du capital* : « Etudier l'économie, ce n'est pas chercher à acquérir un ensemble de réponses toutes prêtes à des questions économiques, c'est apprendre à ne pas se laisser induire en erreur par les économistes ».

⁸ « Toute Science serait superflue si l'essence et l'apparence des choses se confondaient », écrivait Karl Marx dans sa *Contribution à la critique de l'Economie politique* (1859).

Alfred Marshall, du même courant de pensée, étaient très sceptiques à l'égard de cette approche. Dans ses *Fondements de l'économie politique* (1871), Menger a écrit à ce propos : « Ce ne sont pas uniquement des rapports de grandeur que nous cherchons, mais aussi l'essence des phénomènes économiques ». Dans le même sens, Marshall considérait que les mathématiques ne sont qu'un instrument devant servir à construire un raisonnement économique⁹. Encore aujourd'hui, la critique de l'usage inconsidéré des mathématiques et des techniques quantitatives compte parmi les raisons ayant conduit certains économistes à remettre en cause la théorie néo-classique et à rechercher des approches alternatives ou complémentaires. Si le maniement de ces instruments est incontournable pour la compréhension des phénomènes économiques, estiment-ils, cela ne justifie pas l'introduction de la formalisation comme une fin en soi. Du reste, comment mesurer un phénomène économique lorsque l'objet même à mesurer est mal identifié ?

Plus spécifiquement encore, peu de disciplines, y compris en Sciences dites exactes, sont aussi exigeantes que l'économie, en matière de pluridisciplinarité et d'accès à la culture générale dont elle ne peut être séparée. En effet, l'activité économique s'insère dans un cadre juridique, institutionnel, technique et culturel précis. Sa maîtrise complète impose la couverture d'un large spectre d'autres disciplines relevant des sciences humaines et sociales comme la philosophie, l'histoire, la sociologie, le droit, etc. On sait, par exemple, à quel point l'histoire de la pensée économique et l'histoire des faits économiques sont imbriquées. De fait, les plus grands économistes de tous les temps ont été des savants cosmopolites : Smith était aussi un philosophe et un sociologue ; Keynes était mathématicien et statisticien, spécialiste du calcul probabiliste ; Marx était en même temps philosophe, sociologue, journaliste, rédacteur en chef de la *Gazette Rhénane* ; Schumpeter était aussi philosophe et docteur en droit, parlant sept langues.

Au total, les contraintes en analyse économique semblent surmultipliées, en comparaison avec les autres sciences : cette discipline est en même temps d'une extrême complexité, et aussi en mouvement rapide et permanent. La représentation théorique du monde économique réel est donc forcément partielle, limitée, incomplète. Elle exige du temps, de la patience, des efforts

⁹Source : cités par Jean-Paul Fitoussi, op cité, p.52

continus. Elle est, en tout cas, de nature à rebuter l'étudiant pressé de s'installer dans la vie active, comme il est invité à le faire en permanence par les contingences de la vie quotidienne, relayée par la culture ambiante et par le discours officiel. Il n'est pas sûr qu'il soit disposé à investir autant d'efforts pour maîtriser une science « lugubre ».

2. La massification s'accélère à partir des années 2000

Deux dispositifs législatifs vont approfondir la marche vers la massification. Il s'agit du décret exécutif n°04-371 du 21/11/2004 instituant le LMD, puis de l'arrêté ministériel n° 12-75 du 27 septembre 2022 sur l'entrepreneuriat à l'Université.

2.1. Le système LMD

En économie comme dans toutes les sciences humaines et sociales, la marginalisation des modules théoriques fondamentaux, aboutissement inévitable du processus de massification, est renforcée davantage encore depuis l'introduction d'une nouvelle architecture des enseignements dite LMD organisée par le décret exécutif du 21/11/2004 en trois paliers : licence (trois années), master (deux années) et doctorat (trois années). Officiellement, les objectifs du projet étaient bien ambitieux, allant de la nouvelle pédagogie associant plus activement l'étudiant, au rapprochement de l'Université du monde du travail, en passant par l'harmonisation du système d'enseignement avec le reste du monde. Il était question d'y relever le niveau des enseignements en l'alignant sur les standards internationaux de qualité et de compétitivité. Mais les véritables visées des initiateurs sont autres : inspiré d'un projet né à Bologne (Italie) en décembre 1999, en pleine montée en puissance de la mondialisation néo-libérale, le LMD visait avant tout la remise en cause du caractère exclusivement public du « service » dispensé à l'Université, à élargir les passerelles entre celle-ci et le monde des affaires, à la mettre en concurrence avec d'autres offreurs de formation, au même titre que l'offre de tous les autres biens et services marchands. Exactement le même processus que ceux entrepris pour la « marchandisation » du système de santé ou des entreprises de réseaux (transports aérien, routier et maritime, distribution de l'eau et de l'électricité, réseaux de télécommunication ...).

Décidé en 2004-2005 et généralisé en 2005-2006, le LMD sera précipitamment mis en œuvre, sans réelle concertation au sein de la communauté universitaire, la

première institution concernée par le projet. Il faut se rappeler que ce même projet a été lancé la même année de 2004 en France, mais après avoir suscité des débats et une vive opposition dans les milieux concernés ; Du reste, il ne sera appliqué que cinq longues années après la Conférence ministérielle de 1999. Par ailleurs, la France pouvait toujours compter sur un foisonnement de prestigieuses Grandes écoles, implantées depuis le XVIIIe, fonctionnant hors du système universitaire classique et recrutant des élèves sur concours pour leur assurer une formation solide d'ingénieurs et de managers dans tous les domaines¹⁰. De telles structures alternatives n'existent pas en Algérie.

Signalons d'abord que le LMD a été introduit en Algérie en l'absence d'un large débat explicatif de la pédagogie du nouveau système. Maintenus, pour la plupart d'entre eux, dans l'ignorance des nouveaux textes réglementaires sur les objectifs recherchés (travail personnel des étudiants, travaux de recherche, organisation de stages en entreprises, ...), les enseignants ont reconduit tacitement l'ancien système, vidant ainsi le LMD de sa philosophie explicite.

Par ailleurs, l'application et la réussite du projet se sont avérées incompatibles avec la réalité de l'Université algérienne. D'une part, l'élimination de la sélection à l'entrée du Master, conditionnée en principe par une étude stricte des dossiers de candidature, peut être interprétée comme un autre effet pervers de la massification, synonyme ici d'une politique populiste. Un effet surmultiplié pour ce qui concerne la faculté de sciences économiques : elle a permis l'accès libre à ce diplôme, y compris aux étudiants ayant éprouvé de grandes difficultés au niveau licence. Or, ces derniers ont été déjà victimes d'une première sélection puisque les meilleurs d'entre eux ont été orientés dès l'entame des études supérieures vers les « Sciences dures » ou vers les Ecoles préparatoires aux concours des Grandes écoles.

Une autre incompatibilité née de la loi du nombre est la « surpopulation » des effectifs enregistrée au niveau des sections et des groupes de TD, déjà en licence. En sciences économiques, les premières se retrouvent avec des effectifs de 400 à 500 étudiants en moyenne, là où les textes prévoient un total de 80 étudiants au maximum. Quant aux groupes de TD, la norme fixée ne doit pas dépasser 15 à 20 étudiants, mais le nombre réel est largement supérieur, variant entre 70 et 80 étudiants. Evidemment, cette réalité rend impossible l'opérationnalité du projet LMD : ni le contrôle des présences, ni la participation

¹⁰ Les Ecoles normales supérieures, l'Ecole polytechnique, l'Ecole nationale d'administration, l'Ecole des mines, le Conservatoire national des Arts et métiers, HEC Paris, ou encore les Instituts d'études politiques, sont parmi les plus connues de ces Grandes Ecoles.

effective et l'autonomie des étudiants, ni l'organisation des examens dans les meilleures conditions, ne peuvent être garantis.

Au total, le système LMD aura eu pour principal effet d'orienter prioritairement l'Université vers la formation des futurs cadres, ingénieurs et techniciens dont ont besoin les Administrations publiques et les entreprises, comme le suggère le concept (en vogue) d'employabilité. Ainsi, l'Université trouve éloignée de sa mission de base, qu'elle partage avec les Grandes Ecoles. Elle est reléguée au rang d'un simple centre de formation professionnelle, au service des administrations et des entreprises. Cet « oubli » est source d'une malheureuse confusion entretenue entre formation technique et formation scientifique, entre la technique dispensée dans les Centres de formation professionnelle ou dans les entreprises elles-mêmes, et le savoir scientifique acquis à l'Université. La technique est un savoir-faire appris dans un domaine particulier et développé par l'expérience. En revanche, la démarche scientifique est autrement plus complexe : comme les bateaux ont besoin des phares pour s'orienter parmi les récifs en mer, la société a besoin de l'éclairage d'une élite formée dans le vaste domaine de la connaissance scientifique, les Sciences sociales et humaines comprises.

2.2. Le soutien à l'entrepreneuriat : les start-up

Malgré des résultats peu concluants ayant conduit à sa remise en cause partout dans le monde, et sans qu'aucune évaluation scientifique nationale sérieuse n'ait été entreprise, la philosophie du LMD est renforcée par une série de dispositifs en soutien à l'entrepreneuriat, et dont la résultante est d'éloigner encore davantage l'Université de sa mission principale de centre de production et de diffusion de la science :

En novembre 2020, un décret dissout l'ANSEJ et crée l'Agence nationale de développement de l'entrepreneuriat (ANADE) qui, comme l'agence précédente, gère un fonds de crédit accordant des prêts à taux d'intérêt nul, complémentaires de prêts bancaires, et assure le suivi des projets portés par de jeunes entrepreneurs.

L'arrêté ministériel n° 12-75 du 27 septembre 2022 met en avant le mécanisme « un diplôme/une start-up » et incite les nouveaux diplômés, tous cycles et spécialités confondus, à créer leur propre « Start up », avec l'espoir exprimé officiellement de faire reculer ainsi le chômage des jeunes diplômés et de favoriser la diversification économique et l'innovation.

Un palier supplémentaire est franchi en mars 2023 avec le décret exécutif n° 23-107 du 07 mars 2023 instituant un ministère de l'Economie de la connaissance, des start-up et des micro-entreprises.

Enfin, des Centres de développement de l'entrepreneuriat (CDE) sont créés par l'arrêté interministériel du 09-07- 2024. Ils sont destinés à accompagner les candidats porteurs de projets dans toutes les Universités.

Il faut savoir que l'idée de start-up est ancienne, née dans les années 1970 aux Etats-Unis, dans la Silicon Valley (Californie), d'une idéologie nouvelle s'appuyant sur l'économie de la connaissance qui constitue historiquement, rappelons-le, l'étape ultime de développement du capitalisme. Elle n'est pas une entreprise ordinaire, traditionnelle, mais porte sur la création de petites entreprises innovantes et agissant dans les secteurs de pointe de la haute technologie (secteur high tech) à fort potentiel de croissance, comme les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), la biotechnologie, l'électronique, ... Il faut aussi rappeler que, selon diverses expériences, la start-up ne peut assurer sa durabilité si elle n'est pas soutenue financièrement par des sociétés d'investissement en capital-risque engageant des fortunes colossales, que le taux d'échec est très élevé, de l'ordre de neuf projets sur dix, mais que le retour sur investissement en cas de succès s'élève à des millions de dollars. C'est le cas des start-up valorisées à plus de 1 milliard de dollars en bourse, appelées licornes. Enfin, ces start-up ont vocation à se transformer rapidement en entreprises géantes et monopolistiques, quand elles ne sont pas elles-mêmes absorbées par une entreprise plus grande. Par exemple, You Tube, a été acquis par Google en 2006, Microsoft absorbée par Skype en 2011 et WhatsApp racheté par Facebook en 2014. Tous les géants américains du web, appelés GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft) monopolisant le marché mondial du numérique, ont débuté comme start-up¹¹.

Le contexte américain et européen qui a vu naître la start-up ainsi décrite est concrètement celui du passage du système capitaliste à l'âge post-industriel, un monde où règnent le digital, le cyberspace, l'intelligence artificielle. La même transition vers le nouveau système sera ensuite engagée dans les pays dits émergents, comme les BRICS+ et d'autres pays d'Asie du sud-est et d'Amérique latine, des pays intégrés en tant qu'acteurs actifs dans l'économie mondiale. Mais quelle chance de succès accordé aux start-up dans un contexte algérien où l'économie est peu structurée et peu performante, et où le système

¹¹Cédric Durand (2023) : *Techno-féodalisme. Critique de l'économie numérique*, Ed. La Découverte, p. 16 et suivantes.

éducatif dans son ensemble, de l'école aux Universités et aux Centres de recherche, est encore loin de répondre aux exigences de l'économie de la connaissance en tant que système dominant ? Au total, les start-up supposent une formation et des compétences particulières que l'économie algérienne et ses universités sont encore loin de pouvoir assurer. Dans ces conditions, la polarisation du discours officiel sur les start-up apparaît comme une diversion destinée à passer sous silence l'incapacité à créer un tissu dense de PME opérant dans diverses sphères d'activité (industries manufacturières, agriculture, services), à sortir définitivement de la mono-production et mono-exportation d'hydrocarbures, à construire à long terme une véritable économie de marché productive.

3. L'étudiant, l'enseignant, le chercheur et le marché du travail : les grandes victimes de la massification

3.1. Le fait est que la massification de l'enseignement de l'économie et son corollaire, la dégradation de la formation dans cette discipline, ont été préjudiciables d'abord aux étudiants. Leur orientation prioritaire vers des modules techniques et professionnels répondant à des besoins concrets et immédiats a eu pour effet de disqualifier les modules théoriques de base, reléguant ainsi au second plan le besoin de l'Université en encadrement pédagogique et scientifique de qualité. Une récente déclaration du ministre de l'Enseignement supérieur indique que « 2500 à 3000 titulaires de masters de différentes spécialités sortent annuellement de nos Universités » (25/11/2024). Sur ce total, peu d'entre eux embrasseront une carrière universitaire. En effet, la plupart des étudiants inscrits en Master ou en doctorat, toutes filières confondues, ne sont pas des étudiants « à temps plein » (et boursiers) mais travaillent dans des entreprises ou des administrations. Leur principale motivation est d'assurer leur avancement dans la profession, et rares sont ceux qui aspirent à une carrière universitaire.

De fait, l'Université a cessé d'être un pôle majeur de la production scientifique à partir du moment où elle a perdu sa vocation « naturelle » comme centre de production et de diffusion de la pensée critique, définie comme la capacité à poser un regard objectif sur la société et sur le monde, à interroger le passé et le présent, à anticiper l'événement. Associé à la faible maîtrise par les étudiants de la langue d'enseignement et d'étude (qu'il s'agisse du français, de l'anglais et même de l'arabe), et cela avant même leur admission à l'Université,

ce choix a fini par éloigner la majorité d'entre eux de l'effort de réflexion et d'analyse, tout en installant chez eux la recherche du raccourci que la technique du QCM, ainsi que le foisonnement d'informations circulant sur les réseaux sociaux et le recours au copier-coller, ont accentué davantage. Ils sont alors objectivement privés du plaisir de lire, de rédiger, de découvrir les textes les plus fondamentaux dans leur discipline, de s'ouvrir à la culture générale universelle. Autant d'éléments qui auraient permis aux étudiants de construire graduellement leur personnalité, leur autonomie, leur citoyenneté.

3.2. Les étudiants d'aujourd'hui sont, évidemment, les enseignants universitaires de demain : un étudiant mal formé ne peut engendrer un brillant enseignant. Comme le dit l'adage, « Si la matière première est de qualité médiocre, le produit fini sera médiocre ». La massification a entraîné aussi un recrutement massif d'enseignants universitaires, selon des critères qui ne répondent pas toujours aux normes universelles admises en la matière. La carence en encadrement de qualité est flagrante, notamment en enseignants de rang magistral. Ainsi, le taux d'encadrement est loin des normes universitaires : déjà entre 1992 et 2004, il est passé de 17 à 28,6 étudiants par enseignant, ce qui se répercute, évidemment, sur le suivi des étudiants¹². Une carence non compensée par le recours à la coopération internationale, comme cela se fait dans toutes les universités du monde¹³. Privés d'une bonne préparation aux tâches pédagogiques et scientifiques, les enseignants peuvent être vus à la fois comme victimes du mode de gouvernance de l'Université, et comme éléments de reproduction objective du système.

3.3. Il est bien connu que l'enseignement universitaire et la recherche sont les deux pôles majeurs de la production scientifique, et que le corps des Enseignants-chercheurs constitue la seule interface de ces deux pôles. C'est ce que rappelle Jean-Paul Fitoussi dans cette longue citation : « L'enseignement supérieur est le lieu d'une fécondation réciproque, en même temps que d'une

¹²Source : Annuaire du MERS (2005, p.11), cité par Z. Bekkouche et Y. Berkane : « La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain », Revue des SEG, Faculté des SEG de Sétif, n°7, 2007. Le même document signale que le taux est de 414,4 étudiants pour le corps de professeurs et de 303 étudiants pour celui des Maîtres de Conférences.

¹³BENCHIKH, M(2023) : *Chemin de vie. Colonisation, libération nationale et luttes pour la démocratie*. Mémoires, Alger, Editions KOUKOU.

nécessaire complémentarité, entre enseignement et recherche. Il s'agit d'enseigner le dernier état d'un savoir toujours en mouvement (y compris quant à la connaissance du passé). Il n'est pas concevable, comme certains le proposent, de mettre en concurrence le temps de la recherche et celui de l'enseignement, d'imaginer que certains enseignants se spécialisent dans la première et d'autres dans le second. La recherche nourrit l'enseignement et se nourrit fréquemment des difficultés rencontrées lors de cet enseignement, des questions des étudiants. Les meilleures universités dans le monde sont aussi celles où s'effectuent les meilleures recherches »¹⁴. Or, la massification en Algérie a eu aussi pour effet de rompre le cordon ombilical entre les deux institutions. Le discours officiel ne cesse d'appeler au renforcement des liens entre l'Université et le monde des affaires, à travers la mise en place de nombreuses start-up, mais laisse s'effiloche les liens entre l'Université et les rares Centres de recherche. Le résultat est sans appel à la faculté des Sciences économiques où le corps des Enseignants-chercheurs, qui exige liberté et esprit critique pour se développer, a quasiment disparu. Et le même sort a été réservé aux modules théoriques dispensés en histoire, en philosophie, en sociologie politique, entre autres. Evidemment, le mouvement ne pouvait que s'étendre aux Centres de recherche en sciences humaines et sociales au sein desquels la priorité est désormais donnée à la réalisation d'études ponctuelles immédiatement opérationnelles au détriment des réflexions sur le sens des mutations profondes qui travaillent le corps social.

3.4. Le préjudice de la massification se retrouve enfin dans le monde du travail. Non seulement l'Université peine de plus en plus à assurer sa propre reproduction en tant qu'Institution de création des savoirs et de leur transmission, elle éprouve aussi de grandes difficultés à répondre aux besoins des entreprises et de l'Administration en diplômés compétents, en économie comme dans les autres disciplines. Année après année, des cohortes d'étudiants porteurs de diplômes attestant formellement d'une longue formation, y compris dans des créneaux prétendument professionnalisants comme la finance, la fiscalité, la comptabilité, l'audit, le marketing ou le management, peinent à

¹⁴Il s'agit des universités de Harvard, de Chicago, de Princeton, de MIT, de la London School of Economics). Source : FITOUSSI, J.P (2001) : L'enseignement supérieur des sciences économiques en question, Fayard, p.21.

« faire leur preuve » une fois installés dans des postes de responsabilité dans une entreprise ou dans une administration. Le développement du chômage touchant particulièrement les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur est la preuve de l'inadaptation de l'Université au marché du travail, notamment ceux issus des sciences humaines et sociales.

Conclusion :

Le développement de l'esprit critique, cette antichambre du savoir et de la science, s'épanouit plus aisément dans un contexte de liberté académique, définie comme « le droit pour les enseignants et les chercheurs d'exercer leurs activités sans contraintes externes, permettant ainsi l'exploration et la diffusion des connaissances ... Elle combine liberté de recherche, liberté d'enseignement et liberté d'expression. Elle repose sur la capacité des universitaires à mener des recherches, à enseigner et à exprimer des opinions sans craindre la censure ou les représailles. Enfin, elle renvoie au principe d'autonomie des universitaires et des chercheurs vis-à-vis de toutes les formes de pouvoir¹⁵ ». Or, si la liberté académique n'est pas absolue et qu'elle est limitée par l'éthique et la morale, elle se heurte tout de même, dans les Etats de non-droit, aux pouvoirs politiques qui vivent celle-ci comme une menace à leur autorité et qui tendent, par conséquent, à en limiter l'exercice.

La nature a horreur du vide, dit-on. Si l'Université cesse d'être un temple du savoir, renonçant à son statut de productrice des élites de la Nation, d'autres pays penseront notre société et notre avenir à notre place, et ne manqueront pas d'élaborer des stratégies pour reproduire et même élargir notre dépendance, voire notre soumission, à leur égard. Les meilleurs de nos étudiants (et de nos enseignants) iront compléter leur formation et exercer leur talent sous d'autres cieux, par la voie légale ou par la hargha, à moindre frais pour les pays d'accueil. Et c'est la fuite des cerveaux (Brain drain) qui s'installe durablement. L'hémorragie se poursuivra encore et encore. L'Algérie sera alors maintenue dans son statut de consommateur passif des connaissances et technologies nouvelles, comme cela est déjà le cas pour tous les autres produits d'importation. Notre mode d'insertion à l'économie mondiale sera

¹⁵KouiderBoutaleb : La liberté académique et la responsabilité intellectuelle en Afrique, quotidien El Watan du 13 mai 2025.

définitivement scellé comme exportateur d'hydrocarbures et de matière grise potentielle, et comme importateurs de tout le reste.

Références bibliographiques

1. **AÏT AÏDER, A** (2014) : Université. Le chaos. Un professeur témoigne sur la soumission des élites. Alger, Editions KOUKOU.
2. **BEKKOUCHE, Z et BERKANE, Y** (2007) : La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés de terrain, Revue des sciences économiques et de gestion, Faculté des SEG de Sétif, n° 7.
3. **BENCHIKH, M** (2023) : Chemin de vie. Colonisation, libération nationale et luttes pour la démocratie. Mémoires, Alger, Editions KOUKOU.
4. **BENLEULMI, Z et HADIBY-GHOUL, R** (2015) : Conduite du changement dans l'Université algérienne. Objectif : Excellence. White Sea Business School
5. **BONIFACE, P** (2024) : 50 idées reçues sur l'état du monde, Armand Colin
6. **BOUTALEB, K** (2025) : La liberté académique et la responsabilité intellectuelle en Afrique, quotidien El Watan du 13 mai 2025.
7. **CHAIBI, K** (2022) : Atlas historique de l'Algérie, Editions Nouveau monde.
8. **DRIS-AÏT HAMADOUCHE, L et autres** (2021) : L'université désacralisée. Recul de l'éthique et explosion de la violence. Alger, Editions KOUKOU.
9. **FITOUSSI, J.P** (2001) : L'enseignement supérieur des sciences économiques en question, Fayard.
10. **KATEB, K (2004)** : Les statistiques coloniales en Algérie (1830-1962), Courrier des statistiques, n°112, INSEF France, décembre 2004.
11. **LEQUY, R** (1970) : L'agriculture algérienne de 1954 à 1962, Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée, n°8.
12. **MAHIOU, A** (2022) : Au fil du temps et des événements. Mémoires. Alger, Editions Barzakh.
13. **TESSA, A** (2024) : Où va l'école algérienne ? Tafat Editions