



---

## Le système L.M.D (Licence-Master-Doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité

Nouria Benghabrit-Remaoun\* & Zoubida Rabahi-Senouci\*\*

---

### Résumé

Deux grandes réformes, depuis l'indépendance, ont marqué l'évolution de l'Université algérienne : celle de 1971 et celle de 2003.

La réforme de 1971 avait pour finalité de former le maximum de cadres « immédiatement opérationnels, au moindre coût et répondre aux besoins exprimés » par le secteur utilisateur. Pour cela, une refonte de l'enseignement et des diplômes et une reconversion des enseignants ont été nécessaires, en prenant en compte les profils de formation déterminés en accord avec le secteur utilisateur. La mise en place de cette réforme a permis un accès plus grand à l'enseignement supérieur et des réponses plus pertinentes aux besoins de la société. Depuis lors, un certain nombre de réaménagements ont amené l'université jusqu'en 2004 à des changements provoqués par des transformations radicales du point de vue socio-économique, notamment le passage d'une économie administrée à une économie de marché.

Depuis cette date, dans le souci de s'inscrire dans les tendances générées par la mondialisation, une volonté d'harmonisation, telle qu'exprimée à Bologne avec les objectifs affirmés « de création d'un marché commun de diplômes pour faciliter la mobilité des étudiants ainsi que la création d'un marché commun du travail, pour faciliter la mobilité des diplômés avec la notion d'employabilité », ce qui impliquait la nécessaire pertinence des formations par rapport au marché de l'emploi. La mise en œuvre du schéma de la réforme dite LMD, impose son inscription dans un contexte économique et social qui précise la nature des diplômes dans le cadre d'une carte universitaire des offres de formation. Or, entrée comme par effraction, mais présentée comme une nécessité, la réforme des enseignements supérieurs dite réforme LMD, navigue à vue et l'incertitude accompagne la mise en place du processus.

---

\* Maître de recherche, sociologue, CRASC, Oran.

\*\* Chargée de recherche, CRASC, Sciences de l'Éducation, ENSET, Oran.

En nous référant aux textes réglementaires et aux perceptions qu'ont les acteurs des changements introduits, nous tenterons d'identifier les paradoxes engendrés par la mise place du système LMD.

### Abstract

Two major reforms, since independence, have marked the evolution of the University of Algeria: the 1971 and 2003 reforms. The 1971 reform was to train a maximum of executives "immediately operational, at the lowest cost and responding to needs expressed" by the user sector. For this, the overhaul of the teaching and diplomas as well as the retraining of teachers were necessary, considering the training profiles identified in consultation with the user sector. The implementation of this reform facilitated greater access to higher education and more relevant responses to the needs of society. Since then, a number of adjustments have led the academia, up to 2004, to changes through radical transformations at socio-economic level, including the transition from an administered economy to a market economy.

Since that date, with a view to being in line with the trends generated by globalization, a willingness to harmonize, as expressed in Bologna with the stated objectives "to create a common market of diplomas to facilitate the mobility of students and the creation of a common labor market, as well as the mobility of graduates with the concept of employability," which implied the necessary relevance of training in relation to the job market. The implementation of the BMD reform requires that it be in line with a social and economic context which specifies the nature of diplomas as part of an academic mapping of training offers. However, the reform of higher education, called BMD reform, which has somewhat been broken in and, yet, presented as a necessity, is groping its way through the uncertainty that goes with the implementation of the process.

By referring to the regulations and perceptions of actors involved in changes introduced, we will attempt to identify the paradoxes generated by the implementation of the BMD system.

Réformer est en soi une attitude de responsabilité, particulièrement, quand la réforme répond à des nécessités clairement identifiées à partir d'évaluations régulières d'un système en place et qu'elle procède d'une stratégie clairement réfléchie par tous les acteurs du système. Deux grandes réformes depuis l'indépendance, ont marqué l'évolution de l'Université Algérienne : celle de 1971 et celle de 2003.

La réforme de 1971 avait pour finalité de former le maximum de cadres « *immédiatement opérationnels, au moindre coût et répondre aux besoins exprimés* » par le secteur utilisateur. Pour cela, une refonte de l'enseignement et des diplômes et une reconversion des enseignants a été nécessaire, en prenant en compte les profils de formation déterminés en accord avec le secteur utilisateur. La mise en place de cette réforme a permis un accès plus grand à l'enseignement supérieur et des réponses plus pertinentes aux besoins de la société.

Depuis lors, un certain nombre de réaménagements ont amené l'université jusqu'en 2004 à des changements provoqués par des transformations radicales du point de vue socio-économique notamment le passage d'une économie administrée à une économie de marché.

Depuis cette date, dans le souci de s'inscrire dans les tendances générées par la mondialisation, une volonté d'harmonisation, telle qu'exprimée à Bologne avec les objectifs affirmés « de création d'un marché commun de diplômes pour faciliter la mobilité des étudiants ainsi que la création d'un marché commun du travail, pour faciliter la mobilité des diplômés avec la notion d'employabilité », ce qui impliquait la nécessaire pertinence des formations par rapport au marché de l'emploi.

La mise en œuvre du schéma de la réforme dite LMD, impose son inscription dans un contexte économique et social qui précise la nature des diplômes dans le cadre d'une carte universitaire des offres de formation. Or, entrée comme par effraction, mais présentée comme nécessité, la réforme des enseignements supérieurs dite réforme LMD, navigue à vu et l'incertitude accompagne la mise en place du processus.

En nous référant aux textes réglementaires et aux perceptions qu'ont les acteurs des changements introduits, nous tenterons d'identifier les paradoxes engendrés par la mise en place du système LMD.

L'explosion du nombre d'étudiants est un des signes les plus visibles du développement de l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale. L'émergence de nouveaux besoins socioéconomiques, la concurrence entre les établissements et la place importante prise par les universités américaines<sup>1</sup> et asiatiques, posent la réforme des universités comme nécessité. À cela, il faut ajouter l'évolution des coûts de financement<sup>2</sup> que ces flux engendrent. L'Union européenne<sup>3</sup>, en se donnant pour perspective à 2010 de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique dans le monde », a engagé de profondes réformes de ses universités. Parmi ses réformes, le LMD, impliqué dans ce qu'il est convenu d'appeler le processus de Bologne, s'est fixé comme principal objectif l'harmonisation des diplômes. L'engagement dans le processus a eu d'importantes conséquences sur le fonctionnement des universités européennes notamment en les obligeant à expliciter leurs critères de formation et de sélection (Felouzis 2003). Tous les pays européens ont mis en œuvre cette réforme (LMD) à des rythmes différenciés.

Après l'Europe, d'autres pays aux réalités socio-économiques et politiques diverses, ont importé le système LMD. Cette « transplantation » ne s'est pas faite dans la sérénité. Bien au contraire, cette réforme provoque ici et là bien des remous. Présenté par les pouvoirs publics comme solution aux dysfonctionnements et aux problèmes rencontrés par l'Université en Algérie, il

nous apparaît nécessaire d'identifier les contenus et la nature de ces problèmes. Pour cela, nous nous proposons de faire une brève synthèse des travaux de recherche qui se sont intéressés à l'enseignement supérieur. La production scientifique, dans ce domaine est plutôt réduite du fait de l'intérêt récent qu'il suscite. Elle est même sans commune mesure avec l'investissement continu dont l'enseignement supérieur a été l'objet. Appréhendée dans sa globalité, ou décortiquée à partir de sujets spécifiques, l'université est analysée, appréhendée comme instrument de légitimation des pouvoirs politiques (Khelfaoui 2003), (Ariba 2002). L'ouvrage de L. Mairi (1993) à l'intitulé provocateur « Faut-il fermer l'université ? » parle d'échec d'une institution caractérisée par une gestion catastrophique et des performances inacceptables. Sur la base d'enquêtes, d'observations et de constats, la réflexion collective engagée au sein du centre national de recherche en anthropologie sociale et culturelle (CRASC) a dans un ouvrage intitulé « L'université aujourd'hui » (Guerid 1998) mis l'accent sur les changements socioculturels induits dans la composante sociale avec l'augmentation des effectifs et ses conséquences sur le marché de l'emploi, le niveau et les débouchés. Cette tendance est confirmée dans d'autres études à partir de la question de la formation pédagogique et des pratiques d'enseignement (Ferfera & Téfiani 2002). Des travaux menés sur la problématique des liens entre l'enseignement supérieur et le monde du travail, montrent, malgré tout, l'avantage comparatif des diplômés de l'enseignement supérieur dans le processus d'insertion, D. Ferroukhi (2005), et plus dans le secteur public que privé (Hammouda 2004). Si les effets économiques de la présence de cadres, notamment ingénieurs, sont plutôt réduits, cela est dû en grande partie aux caractéristiques du marché de l'emploi et aux conditions d'exercice de la profession (Haddab 2004). L'évolution de l'université durant la dernière décennie est affublée des qualificatifs de « désordre » et de « désarroi » (Kadri 2000) allant même à dire dans un article de presse que le système LMD approfondit les dysfonctionnements de l'Université.<sup>4</sup>

L'objectif de cet article est de montrer si la Réforme LMD engagée en 2003, répond aux problèmes identifiés par les chercheurs et les différents acteurs. C'est à travers les similitudes et les différences entre les réformes précédentes, que nous tenterons d'identifier les paradoxes que le LMD a engendrés.

L'enseignement supérieur en Algérie a connu d'importantes mutations liées à l'évolution de la démographie estudiantine, à la configuration institutionnelle et aux changements de l'environnement socio-économique. Ce secteur représente pour l'année 2006-2007, 60 établissements d'enseignement supérieur dont 27 Universités, 950.000 étudiants et 27.500 enseignants-chercheurs. Le taux brut de scolarisation des 20 -24 ans, dans la formation supérieure est de

près de 22 pour cent.<sup>5</sup> Cette explosion est d'abord la conséquence de la première réforme du système engagée en 1971, réalisant ses objectifs avec l'algérianisation et le primat de l'option scientifique et technique. Dès les années 1985 cette croissance s'est traduite par des dysfonctionnements et inadéquations qu'il fallait maîtriser pour maintenir les équilibres et la paix sociale. Invoquant les inadéquations et les dysfonctionnements induits, « traduits par une incapacité du système d'enseignement supérieur classique à répondre efficacement aux défis majeurs imposés par l'évolution, sans précédent, des sciences et des technologies, de la globalisation de l'économie, de l'avènement de la société de l'information, de l'émergence de nouveaux métiers et enfin de la mondialisation des systèmes d'enseignement supérieur »,<sup>6</sup> les pouvoirs publics lancent en 2004 la réforme des enseignements supérieurs. L'argument majeur avancé pour légitimer l'adoption de cette réforme et sa mise en place est la mondialisation.

Le système LMD, mis en œuvre depuis l'année universitaire 2004-2005 nous permet d'en faire une approche articulée autour de trois dimensions et qui vont engendrer, selon nous, certains paradoxes. La première dimension consiste à s'interroger sur la production discursive des promoteurs de cette réforme et ce, à travers les textes réglementaires. La seconde nous permettra de mettre en perspective les réformes précédentes notamment celles de 1971 et de 1999. Les représentations et les pratiques des acteurs au sein de l'université seront abordées à travers la troisième dimension. En effet une enquête de terrain a touché les différents acteurs que sont les gestionnaires, les enseignants et les étudiants.

Notre hypothèse principale est la suivante : la mobilisation des différents acteurs à quelques échelons que ce soit nécessite un travail d'information, d'explicitation, et d'appropriation des objectifs de la réforme.

### **Une réforme par amendements, modifications et « compléments »**

À partir d'une lecture analytique des textes réglementaires produits, « textes législatifs et informatifs », nous allons montrer le caractère laborieux, incertain et par à coup aléatoire, dans la conduite de mise en œuvre du système LMD. Cette lecture de textes permet un premier constat, à savoir une faible précision des objectifs et une législation qui a mis près de cinq années avant d'être soumise à l'assemblée législative. La lecture des textes législatifs et informatifs produits par les promoteurs de la réforme, nous permet de nous interroger sur son caractère novateur. Lorsque le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique déclare que : « plus de trente années après la réforme de 1971 et les aménagements qui l'ont suivie, le moment est venu de

créer les conditions permettant à notre université de s'impliquer pleinement dans le processus de développement à dynamique accéléré dans lequel s'est engagé le pays et relever les défis présents et à venir »;<sup>7</sup> et que la construction « d'une économie robuste alliant performance et compétitivité » est basée sur « l'appropriation de la connaissance et la maîtrise de la technologie ». Cette réforme ne se pose-t-elle pas plutôt dans le prolongement de la réforme de 1971? Le document portant réforme s'appuie sur les recommandations de la Commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) et la stratégie décennale de développement du secteur pour la période 2004-2013. Les deux textes sont non publiés et diffusés de manière restreinte. Les moyens d'informations utilisés pour convaincre sont les médias et les séminaires à grand public plus à usage de vulgarisation qu'à usage opérationnel.

La Loi n° 08-06 de février 2008 instituant le LMD modifie et complète la Loi 99-05 d'avril 1999 modifiée en décembre 2000 et portant Loi d'orientation sur l'enseignement supérieur. Cette loi d'orientation a été mise en œuvre en réponse à la crise dans laquelle se débattait l'université durant cette décennie. Elle visait la réorganisation de l'université et la rationalisation de la dépense publique. Elle visait également à préciser le cadre légal régissant le secteur de l'enseignement supérieur en lui ouvrant d'autres perspectives grâce à de nouveaux dispositifs organisationnels, susceptibles de répondre à un déploiement imposant au plan infrastructurel. Sur le plan institutionnel, la prise en charge des différentes missions, est dévolue à un nouveau type d'établissement (public à caractère scientifique culturel et professionnel doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière). Sur le plan administratif, cette loi précise les statuts des enseignants, des étudiants, acteurs dans la graduation, la post-graduation et la formation continue. La lenteur accumulée dans la mise en place de mécanismes et de procédures pour la réalisation des objectifs fixés, ainsi que leur suivi et leur évaluation, n'a pas permis d'amorcer la double rupture espérée : d'une part avec un mode de gestion caractérisé par l'improvisation et d'autre part avec la planification centralisée éloignée de la réalité.

Cependant la première loi, celle de 2000, a introduit deux changements majeurs : la possibilité accordée à des personnes morales de droit privé, d'ouvrir des établissements d'enseignement supérieur jusque là exclusivement publics, et la suppression des structures régionales constituées par les académies universitaires créées en 1995. Ces dernières sont remplacées par « des organes régionaux de concertation, de coordination et d'évaluation » sans aucune capacité de décision car coincés entre l'autonomie statutaire de l'université et de ses organes de délibérations et l'autorité centrale dont relève la décision finale. La seconde loi a essentiellement porté sur la refondation du contenu du titre 2 du texte réglementaire,

intitulé « de la formation supérieure » qui abordait l'organisation des enseignements. À travers celle-ci il s'agissait de passer à un autre type d'université caractérisé par un système de gestion plus souple et plus autonome.

La réforme LMD est présentée comme une réorganisation des enseignements, des contenus des programmes pédagogiques et de la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Elle se décline sous le vocable LMD (Licence, Master, Doctorat). Ces trois cycles sont organisés en domaine, filière et spécialité, constituée d'unités d'enseignement réparties en semestres.

Le texte de loi instituant cette réforme n'a été publié qu'en février 2008 alors même que celle-ci a été mise en œuvre depuis la rentrée 2004-2005. Le pragmatisme consistant à se lancer « d'abord et voir ensuite » peut être lu, soit comme une navigation à vue, soit comme un choix politique reconnaissant ses limites d'action et d'autonomie. L'inscription de la réforme dans une globalisation imposée et acceptée comme incontournable, ne peut que produire une approche de changement par tâtonnements-et par essais successifs.

Les différentes dénominations sur une très courte période de l'intitulé du diplôme, sont un indicateur des hésitations et des difficultés de maîtrise dans la direction choisie pour la réforme. De la **licence nouveau régime** (23 janvier 2005) à la **licence professionnelle** (2007<sup>8</sup>) à la **licence appliquée** (2008) en passant par la **licence tout court** (proposition du 27 février 2008). Des ambiguïtés sont induites également par les textes eux-mêmes, portant introduction du système LMD. La version originale en langue arabe, accorde le titre de « *ishlah taalim el Aali* » soit réforme de l'enseignement supérieur alors que dans la version traduite en langue française, on peut lire le titre « réforme des enseignements supérieurs ». Ce décalage dans les deux versions, peut être interprété de deux manières différentes : la réforme c'est le système LMD ou le LMD est un dispositif parmi d'autres permettant l'accès aux changements escomptés.

Tout ceci confirme les difficultés d'endogénéisation nécessaire à l'appropriation de ce qui est par ailleurs appelé le système LMD.

### **Place du LMD dans le processus de réforme de l'enseignement supérieur**

La réforme des enseignements supérieurs est présentée comme la seconde réforme, sous-entendant que la première est celle de 1971. Or, les dysfonctionnements justifiant la réforme de 2004 rappellent étrangement ceux invoqués dans la réforme de 1971.

Si l'on se réfère aux textes fondateurs instituant la Réforme de l'enseignement supérieur (RES) de 1971<sup>9</sup> on ne peut qu'être frappé par la similitude des objectifs qui ont présidé à sa mise en place. On peut situer la réforme LMD dans la

continuité des tentatives de construction de l'Université algérienne post-indépendance.

Au risque de nous répéter, il est important de rappeler les principales caractéristiques de la RES ; globalement, ceux-ci s'articulaient autour des points suivants :

- raccourcir la durée des études et réduire le pourcentage d'échecs aux examens en opérant le remplacement de ceux-ci par un contrôle continu des connaissances ;
- développer la spécificité des études et pallier au nombre insuffisant des universitaires par une algérianisation intensive ;
- la spécialisation de chaque institut dans une discipline scientifique ou technique ;
- la participation plus active des enseignants à la gestion de l'Institut et possibilité de restructuration du parcours de l'étudiant en cours de formation ;
- l'adéquation formation-emploi ; et
- enfin, l'encouragement des stages sur le terrain grâce à des conventions établies avec des secteurs diversifiés...

Il ressort donc que la réforme de 1971 englobait déjà nombre de principes et d'axes prometteurs, aujourd'hui formellement reconduits ou réactivés dans le cadre du système LMD, avec l'affirmation « d'un renouveau venu d'ailleurs ». Partant de là, des critères spécifiques pourraient être mis en évidence. Tout comme se pose aussi, la question de savoir si, malgré ses apparences novatrices, le LMD ne signifierait pas simplement le retour à un enseignement de type semestriel, (déjà activé à l'époque et qui permettait dans certains cas de passer à l'année supérieure sans pour autant avoir validé complètement les deux semestres désolidarisés) alors que dans le système antérieur ils étaient conçus comme solidaires ?

D'autre part, et sans qu'il soit également nécessaire de reprendre les données dans le détail, il y a lieu de rappeler simplement à ce propos que quelques principes fondamentaux furent privilégiés et ainsi formellement retenus pour la RES: raccourcir la durée des études;<sup>10</sup> réduire le pourcentage d'échecs aux examens ; remplacer ceux-ci par un contrôle continu des connaissances ; développer la spécificité des études et pallier le nombre insuffisant des universitaires par une algérianisation intensive ; procéder à un recentrage sur la mission de service au profit de la société ; engager une refonte pédagogique et une réorganisation administrative des structures relevant de l'Université.

Ce sont là autant de critiques adressées indirectement au système<sup>11</sup> qui préexistait avant la réforme enclenchée en 1971. En septembre de la même

année, il fut donc procédé à l'opération de réorganisation des établissements universitaires, qui devait concrètement se traduire par la **dissolution des facultés** et leur remplacement par d'autres structures sous le vocable significatif d'instituts.

Aujourd'hui, avec un certain recul, il est permis de dire que la RES ne connut pas tout le succès escompté et, elle fut progressivement vidée de sa substance à cause d'un environnement socioéconomique qui se révéla rapidement en porte-à-faux avec ses principes directeurs et, par conséquent, incapable de lui assurer l'assise dont elle avait besoin. Et de fait, les bouleversements observés sur le plan socioéconomique aboutiront inéluctablement aux fatidiques plans d'ajustement structurels qui vont conduire à l'impasse que l'on sait, et qui reste d'ailleurs toujours d'actualité.

Une dizaine d'années après la mise en œuvre de la première réforme, soit à la rentrée universitaire 1983/84, le système semestriel introduit à la faveur de la RES (promulguée en 1971) est abandonnée et le système annuel réhabilité.

Qu'en est-il des caractéristiques principales attribuées au système LMD ? Il s'agit de trois groupements de principes :

- la mobilité et l'amélioration dans l'accompagnement des étudiants ;
- la souplesse accrue dans le choix de cours avec possibilité de déterminer des Unités d'enseignement optionnelles ;
- l'employabilité et la professionnalisation.

Parmi les reproches souvent adressés à l'ancien système se trouve celui qui souligne que l'Université assurait des formations académiques qui étaient loin de concorder avec les attentes des secteurs utilisateurs. Dans le LMD : il est question d'assurer des formations dites « *professionnalisantes* », c'est-à-dire en phase et en adéquation avec les besoins spécifiques des différents partenaires.

Le raccourcissement prévu de la durée des études était déjà envisagé dans la réforme de 1971. Il en est de même pour le souci de l'opérationnalité des formations et de l'adéquation formation-emploi aujourd'hui décliné de toute évidence sous un autre vocable : celui de l'**employabilité** ou de la **professionnalisation**. Il en va de même pour l'accompagnement de l'étudiant aussi bien dans ses études que dans son insertion professionnelle. Faudrait-il souligner ici, que ce principe ne date nullement d'aujourd'hui puisqu'on le retrouve même dans les systèmes d'enseignement dit traditionnels ?

En d'autres termes, force est donc de constater que sous des apparences novatrices, le système en cours ne fait que reprendre et mobiliser à nouveau – certes sous de nouvelles étiquettes – des *thèmes* déjà activés et usités lors d'expériences de réformes précédentes. Reste le problème crucial de l'identification des profils de poste et des missions des formateurs.

Il en est de même pour la capitalisation des études accomplies qui était déjà fonctionnelle dans les années 70, puisque les étudiants algériens (voire africains en général) qui partaient en Europe ou vers les Universités étrangères, bénéficiaient déjà des équivalences —sans absolument aucun problème notable qui leur permettaient de faire valider des acquis antérieurs pour poursuivre leurs études. En d'autres termes, il existait déjà à l'époque un système en vigueur qui rendait possible la comparabilité des diplômes entre pays différents. Et l'on pourrait même ajouter que la réglementation en vigueur à l'époque était jugée par les étudiants comme étant suffisamment souple et adaptée pour convenir à chaque situation. Seule, dans certains cas, la non-maîtrise de la langue du pays d'accueil pouvait alors constituer un écueil momentané ; d'ailleurs vite résolu après une « immersion linguistique » dans le pays considéré.

Aussi, la question se pose-elle de savoir si cette mobilité escomptée ou envisagée ne se verrait pas au bout du compte remise en cause par tous les verrouillages observés actuellement au niveau européen et actionnés spécialement en direction des étudiants du Tiers-monde.

En tout état de cause et pour le moment, seule l'idée d'autonomie semble se traduire par une réelle concrétisation en accordant notamment toute la latitude aux établissements, en réalité à l'enseignant, de construire son offre de formation selon la nature des besoins et de leurs spécificités supposés. Et c'est là précisément que les craintes exprimées semblent les plus saillantes.

La démographie estudiantine non maîtrisée est aggravée consécutivement par un encadrement de plus en plus réduit et de moins en moins formé, de plus en plus dispersé par la multiplication des structures de formations avec une démultiplication redondante des formations avec des encadrements très inégaux.

Une carte universitaire démantelée, un plan de développement économique et social mal maîtrisé, une méconnaissance des profils de formation, ont progressivement transformé l'université en un vaste secteur dont le développement se mesure en infrastructures d'hébergement, en places dites pédagogiques avec l'immersion et la dilution des universités thématiques laborieusement et très onéreusement mises en place dans le champ de formation académique générale, avec un retour aux sources rapide revenant à l'annualisation des enseignements et à la remise à l'honneur des facultés, entités académiques par excellence. La restructuration des formations avec des cursus diplômants, variable d'un établissement à un autre, une disparition de fait de tous les comités pédagogiques et de toutes les structures d'évaluation, de coordination, de régulation et d'homogénéisation consacrant ainsi le passage d'un système de répartition des flux à un système de régulation de flux pour aboutir à un système d'orientation basé sur le choix de l'étudiant, les places disponibles et le classement au Bac.

### Les acteurs face au système : l'enquête de terrain

Nous avons voulu à travers une enquête de terrain, par entretiens et questionnaires, appréhender les différents niveaux d'information ainsi que la connaissance des objectifs, des avantages et des inconvénients du LMD auprès des différents acteurs. Nous avons considéré que les discours respectifs des différents acteurs de l'université pouvaient rendre compte, en partie, de leurs propres perceptions de la réforme LMD et, dans le même temps, de leurs pratiques. Des données ont été recueillies tantôt par entretien exclusif comme ce le fut auprès des gestionnaires (vice-recteurs de la pédagogie et doyens de facultés) et tantôt par questionnaires et/ou entretien comme cela a été le cas auprès des enseignants et des étudiants. Une question subsidiaire a été spécifiquement réservée aux gestionnaires afin de pouvoir relever quels étaient les dispositifs d'information et quelles structures d'orientation et de coordination étaient mises en place dans leurs établissements respectifs.

À travers les entretiens menés, il ressort une corrélation entre le niveau d'information et l'extension du système sur le terrain. En effet, plus étaient créés de nouvelles licences LMD et plus grandissait le niveau d'informations détenues par les différentes parties concernées.

Il n'empêche qu'il est permis de dire qu'un certain pessimisme semble se dégager à travers les diverses déclarations. Bien davantage encore, les enseignants ne semblent pas croire en cette réforme, d'une part, parce qu'ils n'y ont pas été associés et, d'autre part, parce qu'ils sont conscients de l'insuffisance des moyens disponibles pour réaliser le projet. Même chez ceux qui semblent plus optimistes, cette réforme, n'augure d'aucune transformation structurelle ou organisationnelle profonde. En nous référant à quelques discours d'enseignants<sup>12</sup>, il est possible d'apprécier le niveau d'information et le niveau de mobilisation. Ils sont plutôt imprégnés par le pessimisme et la contestation, et ils définissent de façon caricaturale, le LMD comme ; et entre autres :

- un **L**eurre **M**odifiant le **D**écor,
- **L**e moyen pour **M**iner la **D**émocratisation,
- **L**e processus de **M**ondialisation a **D**émarré,
- **L**e **m**oyen le plus sûr pour renforcer la fracture entre les étudiants qui ont les moyens et ceux qui en sont **d**épourvus.

Ces acronymes traduisent la défiance et la méfiance des enseignants vis-à-vis des changements introduits.

Dans tout processus de mise en place d'une réforme, la question de l'information est essentielle. La réussite de toute réforme d'un système, dans ses objectifs les plus généraux, dépend intimement de l'adhésion des acteurs de ce système. Nous pensons notamment à l'information, l'explication, la concertation, la formation et la mise à contribution des enseignants. Or, l'enquête menée montre que la communauté universitaire, dans sa composante enseignante, est restée en marge du processus.

Les informations détenues sur le LMD proviennent de sources différentes. Tout ce que savent les enseignants, est déclaré avoir été capitalisé au cours des rares comités pédagogiques, rencontres scientifiques et discussions au sein de leurs départements respectifs. En revanche, les enseignants les mieux informés affirment détenir ce qu'ils savent en particulier de la presse et du net.

C'est ainsi que les interrogations récurrentes les plus souvent exprimées, se résument dans ces quelques commentaires d'enseignants:

- « Avec quels enseignants, on va faire le LMD ? Les gens ont été formés et ont exercé jusque-là dans un certain état d'esprit » ;
- « Reconduction des mêmes enseignements et des mêmes méthodes d'enseignement dans la structure du LMD » ;
- « Le pilotage du LMD se fait avec l'esprit du système classique...Persistence de l'enseignement magistral » ;
- « Manque de coordination de la centrale à la base... » ;
- « 1985 : abandon du système modulaire et semestriel. Avec le LMD, on y revient avec la motivation en moins... » ;
- « Ce qu'il faut déplorer c'est que les tentatives de mise en place du LMD ont été opérées dans une situation de faible implication des enseignants... ».

De même, nous avons voulu estimer le niveau d'information des étudiants de cinq établissements de l'Ouest algérien engagés dans la réforme à des périodes différentes, comme nous souhaitions également rencontrer des étudiants impliqués comme acteurs ou non dans le système LMD.

La signification de l'acronyme : Si un consensus est établi en ce qui concerne la signification du L, la confusion règne quand il s'agit de donner un sens au M et au D. Le M, chez les étudiants, représente le plus souvent: le «Magistère», seul diplôme de post-graduation qu'ils connaissent. La proximité spatiale des lettres « L.M.D.» génère chez la plupart des étudiants, toutes catégories confondues, l'idée d'un passage automatique du L au M et du M au D. Si dans l'acronyme le lien est lisible (L-M-D), il apparaît encore plus visible quand il s'agit du cursus dont la durée de « huit ans » semble être la durée du séjour de chacun à l'université. Pour les étudiants en licence académique ou

professionnelle, tout étudiant inscrit en L, « décrochera » son Master au bout de 5 ans. Le niveau d'information sur le LMD est variable. Les étudiants en L semblent plus au fait que ceux inscrits en licence ancien régime. Est-ce parce qu'ils sont plus concernés, que les autres, par l'application du processus? Ou est-ce parce qu'ils ont été suffisamment informés à l'accueil ? A l'observation, il s'agit de tout cela à la fois. Les sources d'informations les plus récurrentes sont l'administration universitaire et « le bouche à oreille ». Les étudiants hors LMD sont les moins renseignés dans les catégories interviewées. Leurs informations qui sont souvent déformées, viennent des discussions avec les copains et commencent en général par : « j'ai entendu dire... » « il paraît que... », « ils disent que... ».

Professionnalisation de la formation : la professionnalisation de la formation est également au centre des préoccupations exprimées dans les discours. Les étudiants considèrent la préparation à un métier comme essentielle. La contribution à la progression des savoirs, la transmission des valeurs et le développement de l'esprit critique semblent occuper une place marginale. L'université aujourd'hui, pour la plupart, produit des chômeurs et, pour d'autres, des détenteurs de diplômes « dépouillés de toute valeur académique ou professionnelle », et ne permettant aucune insertion professionnelle. Certains mettent au centre du débat la qualité des pratiques pédagogiques à l'université, comme s'il s'agissait là de leurs préoccupations majeures, reprochant au système actuel son inadaptation à leurs attentes. Interrogés à ce propos, ils sont unanimes sur le rôle que devrait jouer selon eux l'université : « rendre les étudiants compétents grâce à des méthodes efficaces »

Si pour Kleiber (1999) la question des pratiques pédagogiques est un enjeu important pour l'avenir de l'enseignement supérieur, la plupart des étudiants interrogés insistent sur l'amélioration de l'enseignement supérieur en vue de la « préparation au métier ». Ils amorcent véritablement le débat sur les rapports entre le contenu de la formation et la réalité du monde du travail et font du hiatus existant la principale raison du chômage des jeunes.

Pour certains étudiants déjà engagés dans le système, le discours tenu peut souvent paraître élogieux, quand on pense à leur vision du LMD comme une chance pour « rehausser le niveau de l'université » ; ce positivisme tend à être plus réaliste et pragmatique chez les étudiants, pour qui le gain du temps et la reconnaissance du diplôme à l'étranger, constituent les meilleures opportunités qu'offre ce système : « On aura un diplôme reconnu à l'étranger, on se sentira au même niveau que les autres » ; « Il n'y a pas de note éliminatoire, on ne rate pas les années on étudie seulement les modules de notre spécialité, c'est plus spécialisé : c'est pas mieux comme ça ? ».

Ceci, même s'ils déclarent que les promesses étaient beaucoup plus grandes notamment au niveau des moyens à fournir. Notons que les filles ne partagent pas le même avis que les garçons, concernant la disponibilité des moyens qu'elles jugent satisfaisante. Elles soulèvent le problème de la désorganisation dans la répartition du programme, des salles de cours, de l'organisation des examens en particulier.

Peu nombreux sont ceux qui ont des idées claires sur le système. Ils restituent ce qu'ils en savent et souvent avec scepticisme ; « avoir le choix entre une formation professionnelle et des études poussées » sont les nouveautés qu'apporte ce système, déclarent certains. « *On n'espère pas trop* » affirment d'autres: « demain ils peuvent l'annuler : rien n'est sûr chez nous. ... »

Ce discours critique, apparemment désabusé est également adopté par certains étudiants hors LMD, révélant par ailleurs de nombreux présupposés et des stéréotypes qui sont souvent à l'opposé des propos tenus par les étudiants inscrits en licence LMD, comme par exemple, s'agissant de la surcharge du programme : « *je n'aimerai pas être dans ce système c'est trop chargé* », contrairement aux avis des étudiants « LMD » qui déclarent bénéficier « d'un programme court et moins chargé comparé à l'ancien système ». « On a un problème de la mauvaise gestion du temps libre parce qu'on est nouveau dans un système nouveau ».

Après cette présentation par les acteurs d'une lecture des textes réglementaires et d'une relecture des réformes qui se sont succédé au sein de l'enseignement supérieur, un certain nombre de paradoxes nous sont apparus.

### Des paradoxes

Le **premier paradoxe** que nous pouvons signaler réside dans la relative autonomie concédée au local surtout quand on sait que l'université a toujours fonctionné à partir du centre. Or, qui dit centralisation dit forcément non-participation des acteurs et concentration de la décision au sommet de la hiérarchie institutionnelle, mais dit également homogénéisation des diplômes nationaux. Puis vint, comme mentionné précédemment, l'injonction du LMD qui, elle, reste principalement caractérisée par la dimension locale.

Cette alternative semble aussi annoncer un émiettement et une parcellisation des formations jusque-là envisagées dans une optique nationale. Le LMD va privilégier en réalité l'option dite des diplômes d'université, c'est-à-dire que chaque établissement aura désormais la latitude de confectionner les contenus estimés répondre à ses besoins et ceux de la région dont il relève. Ceci pose le problème de la pertinence de l'objectif de mobilité et de flexibilité.

Le **second paradoxe** renvoie à la loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 1999 qui, en décidant de la suppression des « Instituts » (centrés dans leur principe même sur la professionnalisation) et en décrétant le retour aux facultés

(dimension axée sur la formation académique), semble aujourd'hui en porte-à-faux avec l'esprit même du LMD qui signifie de nouveau la greffe d'une formation « professionnalisante ». Or, il est besoin de souligner que la tâche de l'enseignant n'est pas du tout la même dans les deux cas envisagés : on passe d'une vision centralisée de la formation à celle de formations décentralisées, d'où diversité des diplômes qui, sont loin de garantir les mêmes qualifications (hétérogénéité des qualifications).

Il est clair que les contextes, pour ce qui est de la réforme de 1971 et de l'introduction du LMD, ne sont plus les mêmes. La R.E.S de 1971 a vu le jour dans un contexte développementaliste où les opportunités (en termes de financement, de moyens, de maîtrise des coûts, création d'emplois, etc.) étaient nettement plus avantageuses que celles d'aujourd'hui. Aussi, convient-il d'affirmer ici la nécessité de repenser l'idée de développement à une échelle autre que nationale c'est-à-dire régionale, voire globale. En l'état actuel, l'échelle à laquelle est pensé le LMD dans notre pays est un manquement important de ce nouveau processus parce que limité au seul espace national, tout au mieux. La question reste posée. Le défi est que tout en s'inscrivant dans une dynamique nouvelle, il s'agit de ne pas se laisser transformer en de simples pourvoyeurs de compétences pour le monde développé et ce, en toute visibilité sous le label connu de *l'immigration choisie*.

Indiscutablement, le LMD suppose un marché commun du travail, lequel suppose également un marché commun des diplômes. Ce schéma directeur qui est celui du LMD a vu, rappelons-le, le jour dans un cadre géopolitique bien déterminé, en l'occurrence celui européen. Son application dans le contexte algérien ne saurait donc faire oublier que l'idée de standardisation, c'est bel et bien une question posée de l'extérieur. Or, comme chacun le sait, Bologne n'est qu'une réponse à un long processus de mise en commun des potentialités. Un processus entamé et engagé sur la longue durée.

Le **troisième paradoxe**, que l'option du LMD aura permis de mettre à jour, concerne la gestion individualisée des parcours étudiants alors que l'université est sous-équipée et (sous-encadrée). S'ajoute aussi le fait de privilégier le tutorat au moment où l'Université reçoit un nombre de plus en plus élevé de nouveaux bacheliers et que le taux d'encadrement se révèle dramatiquement faible. D'autre part, le hiatus entre l'université et le monde du travail n'est plus à démontrer.

**Enfin, ce qui est constaté en dernier ressort** c'est la diminution continue du taux des licences professionnelles et ce, alors même qu'augmente significativement la part des licences académiques ; la situation de l'Université algérienne apparaît des plus complexes face à un marché de l'emploi où règne l'opacité et où l'informel l'emporte.

Durant l'année universitaire 2006-2007: 328 nouvelles licences dont 266 académiques et 62 professionnalisantes furent ouvertes et vont concerner 12 domaines de formation (dont 6 relevant des Lettres et Sciences humaines).

Par ailleurs, sur les 29 établissements habilités, 770 licences seront mises en œuvre (618 académiques et 158 professionnalisantes, soit 79 pour cent dans la rubrique "académiques").

Globalement, le nouveau système concerne 85.758 étudiants, ce qui représente environ 10% de la totalité des effectifs de l'enseignement supérieur.

Toujours est-il que cette réforme a coïncidé avec une montée en cadence du taux de bacheliers durant l'année 2006-2007. Entamée malgré tout assez timidement, dans un environnement circonspect, il aura fallu à certains chefs d'établissements, user à la fois d'arguments et de promesses (comme celle de l'ouverture prochaine de masters) pour obtenir l'adhésion des premiers volontaires potentiels pour le LMD.

Dans bien des cas, il a été relevé que chaque université est en train de créer son propre LMD, n'obéissant en cela à aucun cadrage national dans le sens où les offres de formation ainsi que les programmes qui en découlent sont spécifiques à chaque établissement. « On nous demande, soulignent les enseignants, de concevoir de nouveaux programmes alors qu'aucun de nous n'a été formé pour cette tâche ». Les seuls plus ou moins bien informés semblent être les responsables et quelques rares enseignants qui avaient préalablement entrepris des démarches personnelles pour « recueillir » par eux-mêmes l'information en question.

### Conclusion

En l'état actuel, le système LMD est présenté avec insistance comme la seule alternative offerte, avec une mise en valeur de ses seuls avantages supposés comme à titre d'exemple : la **mobilité** (des étudiants, des enseignants et des chercheurs), l'**harmonisation** des contenus et des niveaux de formation universitaire, la **flexibilité** des parcours de formation, la diversité des parcours grâce à un système de passerelles, un développement attendu du taux de réussite, une facilitation de la promotion des étudiants ou une meilleure visibilité des niveaux de formation suivis, etc. Si le système LMD semble effectivement nourrir l'intérêt, il n'en demeure pas moins qu'il suscite aussi à juste titre des réserves. D'autant plus que l'architecture organisationnelle des établissements aujourd'hui ne paraît pas entièrement adaptée à la nouvelle réforme.

D'une certaine manière, force est d'admettre que le système LMD est entré comme par « effraction » dans le contexte algérien. Cependant, dans sa philosophie même, le LMD suppose une harmonisation tant au niveau régional que mondial et, parallèlement, une reconnaissance partagée des diplômes

induisant la mobilité tant des étudiants que celle des enseignants. Mais bien davantage encore, il ressort que l'application de ce schéma nécessite au préalable son inscription dans un contexte socio-économique et où serait aussi convoquée inévitablement une carte universitaire organisant et ventilant comme il se doit les offres de formation habilitées.

Autrement dit, c'est un peu comme s'il était soudainement demandé aux différents établissements d'enseignement supérieur : « maintenant, fabriquez vous-mêmes vos diplômes ! » et que l'on disait dans le même temps aux étudiants : « maintenant, il vous est demandé de fournir une part estimée à 30 pour cent de travail personnel », sans pour autant que ces derniers aient été préparés en quoi que ce soit à ces nouvelles exigences. De plus, parler aujourd'hui du LMD sans que l'acteur principal, à savoir l'entreprise, ne soit partie prenante semble relever carrément de l'incohérence et de la gageure.

Se pose alors la nécessité de refonder l'institution universitaire avec une nouvelle philosophie qui prendrait en ligne de compte les paramètres du local et veiller à la réintégrer dans un environnement socio-économique transparent et stabilisé. Nous concluons donc cette contribution, en insistant sur l'importance de la prospective afin d'être en mesure de penser l'avenir de l'Université dans une cinquantaine d'années et de planifier à bon escient notre devenir. Car si aujourd'hui encore se pose la nécessité d'une réforme, ce serait bien celle en faveur d'une université algérienne innovante, créatrice, c'est-à-dire à même de relever les nombreux et impérieux défis de la mondialisation impossible sans un investissement fort dans la réflexion de la part des acteurs locaux. Le renversement des perspectives permettra alors le passage d'une approche de la nécessité imposée de la réforme à une approche de l'opportunité choisie.

## Notes

- 1 La Commission européenne a calculé que près de 400 000 chercheurs nés en Europe travaillent aux États-Unis. Ils représentent 40 pour cent de l'ensemble des chercheurs en activité et les États-Unis accueillent 30 pour cent d'étudiants qui font leurs études à l'étranger (en 2002 en France 12,5 pour cent de sa population étudiante était étrangère) in : *Regard sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, 2005, Paris : OCDE.
- 2 Conseil européen de Lisbonne, mars 2000.
- 3 La moyenne de dépense par étudiant est de 8 600 euros dans l'UE, et elle est de 20 000 aux États-Unis, in L. Bouvet, 2006, « Réformer l'université : un enjeu européen », *Questions d'Europe* n° 40, 2 octobre.
- 4 *El Watan*, quotidien algérien du 28.08.08.
- 5 RADP CNES Rapport national sur le développement humain, Algérie 2006 avec le concours du PNUD.
- 6 RADP-MESRS, 2007, Réforme des enseignements supérieurs, juin.

- 7 RADP-MESRS, 2007, Réforme des enseignements supérieurs, juin.
- 8 RADP-MESRS, 2007, Réforme des enseignements supérieurs, juin.
- 9 M. S. Benyahia y voyait un triple objectif :
- «– En premier lieu, l’adaptation des programmes aux conditions nationales,
  - ensuite, l’intégration des connaissances scientifiques et techniques les plus récentes,
  - enfin la multiplication des contacts entre les étudiants et les réalités concrètes », cf. *El Moudjahid*, 19 sept.1982, p.3.
- Par ailleurs, il est connu que dès 1971, le ministre de l’Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique « avait mentionné, dans ses interventions officielles, que la renaissance de l’Université et le dégagement d’une voie spécifique algérienne étaient un acte qui ne supportait ni exclusive ni exception à l’appui de notre nouvelle entrée dans le monde moderne, de notre position dans le combat anti-impérialiste et de notre volonté d’édifier une société socialiste, que par là même, une refonte profonde des enseignements impliquait une rénovation sans précédent des modes de gestion... », cf. *L’Université*, n°10, MESRS/OPU, Alger, mai-juin 1979, 437 p. cf. p. 5.
- 10 Les études médicales, par exemple, furent ramenées de 7 à 6 ans. L’intention étant sans doute d’accélérer un peu plus la formation dans cette branche stratégique. Mais, dès le début des années 80, on dut se résoudre à ramener à nouveau la formation dans cette spécialité à 7 ans au lieu de 6.
- 11 Nous en trouvons la confirmation dans cette déclaration du ministre: « ...la situation qui a subsisté jusqu’en 1970 était telle que l’inadéquation des programmes, des filières, d’une formation conforme aux besoins du pays s’aggravait à mesure que les caractéristiques du développement de l’Algérie se dessinaient et que la nouvelle demande sociale se précisait. *La vieille organisation* ne permettait que la sortie de diplômés en nombre relativement restreint. Plus encore, elle ne pouvait au mieux qu’assurer sa propre reproduction, donc celle de ses défauts, et par conséquent entretenir au détriment de la société tout entière les mécanismes de la dépendance », cf. *L’Université* n°10, mai-juin 1979, p. 22.
- 12 Rapport scientifique final « L’université et ses acteurs » cf. *L’Université* n°10, mai-juin 1979, p. 22.

## Références

- Amarouche, M., 2007, « *Le système LMD : Première étape vers la refonte du système éducatif* ». *Forum Social Algérie* (FSA), Édition du 7 avril.
- Ariba, M., 2002, « L’Université, ses missions et l’imposition du politique. Aperçus sur le contexte algérien d’hier et d’aujourd’hui, permanence et actualité des enjeux », *Annuaire de L’Afrique du Nord*, 2002-40.
- Barblan, A., 2002, « Coopération et mobilité académique en Europe: état actuel et état futur », *L’enseignement supérieur en Europe*, XXVII(1-2), 31-60.
- Benghabrit-Remaoun, N., 2003, « Gouvernance et gestion (management) : Réformes des systèmes de l’enseignement supérieur dans les pays en voie de développement ». Communication à la Conférence UNESCO 23-25 juin 2003, (UNESCO, Paris).
- Benghabrit-Remaoun, N., 2003, « L’Université et les représentations des étudiants ». Colloque international de l’AFIRSE, (UNESCO, Paris).
- Bouvet, L., 2004, « Financement du système universitaire : la réforme anglaise », *CFDT-Cadres*, n°410-411, juillet.

- Bouvet, L., 2006, « Réformer l'université : un enjeu européen », *Questions d'Europe* n° 40, 2 octobre.
- Commission Européenne, 2006, Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation », Communication, Bruxelles, mai, 17 p.
- Felouzsis, G., 2003, *Les mutations actuelles de l'université*, Paris : PUF.
- Ferfera, Y. & Tefiani, M., 2002, « Formation pédagogique et pratique d'enseignement dans le supérieur », in *Cahier du CREAD*, pp 203-213.
- Ferroukhi, D., 2005, *La problématique de l'adéquation formation-emploi ; mode d'insertion et trajectoires professionnelles des diplômés des sciences exactes et de la technologie*, Alger : ENAL.
- Haddab, M., 2004, « Formation et insertion sociale des ingénieurs pour l'agriculture en Algérie, in *L'ingénieur moderne au Maghreb Maghreb (XIXe-XXe siècles*, Éric Gobe, dir., Paris : Maisonneuve et Larose.
- Hammouda, N. E., 2004, « Les ingénieurs algériens, une élite économique et sociale ? Étude de leurs comportements d'activité et de leurs conditions de vie », in *L'ingénieur moderne au Maghreb (XIXe-XXe siècles*, Éric Gobe, dir., Paris : Maisonneuve et Larose.
- Kadri, A., 2000, « La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1810-1995), in *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs*, Vincent Geisser, dir., Paris : CNRS.
- Gobe, E., dir., 2004, *L'ingénieur moderne au Maghreb*, Paris : Maisonneuve et Larose.
- Guerid, D., dir., 1998, *L'université aujourd'hui*, Oran : CRASC.
- Khelfaoui, H., 2003, « Le champ universitaire algérien entre pouvoirs politiques et champ économique », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 34-46.
- Kleiber, Ch., 1999, « Cent et quelques pages pour dessiner l'université de demain », *Domaine public 1381*, du 25 mars.
- Lardjane, O., 2007, dir., *Élites et Société, Algérie/Égypte* CREAD-ARCAASD, Alger: Casbah.
- Maïri, L., 1993, *Faut-il fermer l'université ?* Alger : ENAL.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, 2002, *L'enseignement supérieur, de 1962 à 2002*. Document en français et en arabe, réalisé par le CRASC .
- Regard sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, 2005, Paris : OCDE.
- Tomusk, V., 2004, "Three Bolognas and Pizza Pie: notes on institutionalization of the European higher education system", in *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 75-95.

