
La réforme LMD : un problème d'implémentation

Mohamed MILIANI ^(1,2)

Introduction

Toute réforme, éducative ou autre, en direction d'une communauté donnée, est très souvent combattue non pour ce qu'elle est, ni pour ce qu'elle comporte comme changement, mais parce qu'elle génère aussi l'inconnu, l'imprévisible, la peur du lendemain. La Réforme survenue en 2004 dans l'enseignement supérieur était supposée amender, occire, réorganiser et/ou rénover des pans entiers d'un système établi en 1971 qui ne répondait plus à l'exigence des temps nouveaux, ni aux attentes de cohortes d'étudiants de plus en plus importantes. Le dispositif LMD a été appliqué avec l'intention de satisfaire aux critères d'efficience et d'efficacité que la mondialisation impose aux systèmes mondiaux d'enseignement supérieur. Seulement, la démarche du MESRS s'est vue contrariée par de diverses manières d'appliquer la réforme au niveau local. La réforme LMD conçue dès 2002 et instituée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) à partir de 2004, n'a jamais cessé d'être mise au pilori par toutes les parties prenantes de l'université algérienne ainsi que par une presse¹ alarmiste.

(1) Université Benahmed Mohamed, Oran 2, 31 000, Oran, Algérie.

(2) Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, 31 000, Oran Algérie.

¹ Quelques titres d'articles :

« Le LMD, une question de moyens » *Horizons*, du 7/11/2008.

Pour rappel, les bases de ladite réforme avaient été posées par la Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif, (CNRSE) et adoptée en Conseil des Ministres le 20 Avril 2002 dans le cadre stratégique décennal 2004-2013. Les objectifs terminaux dudit programme d'actions concernaient surtout : « l'élaboration et la mise en œuvre d'une réforme globale et profonde des enseignements supérieurs, dont la première étape est la mise en place d'une nouvelle architecture des enseignements, accompagnée d'une actualisation et mise à niveau des différents programmes pédagogiques, ainsi que d'une réorganisation de la gestion pédagogique »² (MESRS). Il s'agissait bien d'une réforme systémique de l'université algérienne pouvant allier démocratisation et qualité, autonomie des établissements et performance, compétitivité et rayonnement culturel, mais qui a dû au départ se focaliser sur l'élaboration de l'architecture des licences et la détermination des contenus disciplinaires.

Le terme de dispositif LMD, et non de système LMD, était apparu après celui de réforme 3/5/8. L'approche curriculaire s'était donc imposée par nécessité : le temps de mise en branle (en septembre 2004, étaient concernées uniquement 10 universités pilotes), et d'implémentation (imposition et généralisation du système qu'en 2011 seulement) était assez long quand il est de notoriété publique que le Maroc et la Tunisie étaient rentrés directement dans le nouveau système. Ainsi, tous les autres paramètres (pédagogie d'accompagnement, formation des formateurs, types d'évaluation, tutorat, projet personnel de l'étudiant, etc.) devaient être progressivement inclus pour parachever le dispositif. La démarche qui laissait toute latitude aux universités, voire aux facultés et départements de décider du

« Des professeurs estiment que l'université n'était pas prête pour l'appliquer », *La Tribune* du 5/1/2011.

« Le système LMD dans la tourmente », *L'Echo d'Oran*, du 11/01/2012.

« Le LMD, un nid de problèmes » *El Watan* du 03/12/2014.

« LMD, les limites d'un système » *Le Quotidien d'Oran*, du 13/01/2016.

² Nous soulignons.

moment pour entrer dans la réforme n'a pas obtenu l'effet escompté : les prises de décisions étaient du type ascendant comme prévu (à l'exception des enseignants-promoteurs de formation et de leurs équipes) mais n'engageait pas l'institution, seulement les enseignants-prestataires. En fait, la Note d'orientation du ministre qui stipulait : « *la réforme se veut globale dans sa conception, participative dans sa démarche, progressive et intégrative dans sa mise en application* » n'était aucunement une échappatoire mais bien une certitude. C'est le terrain qui a été moins réactif car c'était bien les établissements qui devaient être les maîtres de leur rythme d'entrée dans le nouveau dispositif. Si la réforme a été progressive : commencé en 2004, il a fallu attendre 2011 pour voir le MESRS décider l'intégration totale au nouveau dispositif, elle n'a par contre pas réussi à faire adhérer toutes les parties prenantes, partagées entre passivité, désaveu ou scepticisme quand il ne s'agissait pas pour une majorité de désintérêt.

Le système universel LMD³ n'est pas une création endogène mais une tentative d'adaptation continue de normes et mécanismes exogènes pour constituer un ensemble du Supérieur algérien cohérent. L'approche curriculaire du départ a obligé le MESRS à introduire de manière successive les textes d'accompagnement qui faisaient défaut mais aussi de compenser le déficit informationnel qu'avait causé l'implémentation de nouveaux programmes, et de procéder à des ajustements perpétuels⁴ ce qui a fait dire que le dispositif LMD était *une réforme par amendements, modifications et « complémentations »* (Benghebrit et Senouci, 2009: 193).

³ Déclaration de la Sorbonne de 1998 signée par les ministres de 4 pays (France, Allemagne, Grande Bretagne et Italie qui stipulait : « *We hereby commit ourselves to encouraging a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability* ». Elle a été suivie par le « *Magna Charta Universitatum* » signé par 802 Universités de 85 pays de par le monde. L'Algérie n'est pas inscrite dans ce groupe ! (<http://www.magna-charta.org/signatory-universities>; Copyright 2016- Observatory Magna Charta Universitatum).

⁴ 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.

À la décharge du MESRS, il serait bon de rappeler qu'il y a eu des évaluations⁵ à mi-parcours (2006) et des réajustements⁶ qui étaient dus à la lente entrée des universités dans le système mais aussi à la résolution des problèmes quand ils surgissaient. Le MESRS a même établi un partenariat avec l'Union européenne (UE), pour la mise en œuvre d'un Programme d'Appui à la Politique Sectorielle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (PAPS-ESRS), programme qui allait du 06/06/2010 au 05/06/2016 avec une convention de financement du Programme pour un budget global de 38,6 millions d'euros (dont 17,1 M€ venaient de l'Algérie).

Dans la présente réflexion nous éviterons de soulever les questions de gouvernance, d'autonomie des institutions, de projet d'établissement, de qualité, de moyens matériels et humains et d'audit des établissements de formation, inhérentes au dispositif LMD. Notre propos se concentrera sur les éléments pédagogiques induits par la nouvelle réforme et les représentations que s'en font les partenaires à l'université, et ce afin d'essayer d'analyser pourquoi le LMD a fait réagir énormément étudiants et enseignants alors qu'initialement il s'agissait surtout d'intervenir sur les anomalies ou dysfonctionnements pédagogiques constatés dans les formations de l'ancien régime : accès, orientation, évaluation, progression des étudiants, et gestion du temps pédagogique. L'hypothèse que nous essaierons d'étayer est que le dispositif en lui-même est cohérent, complet voire complexe. Ce sont les implémentations parcellaires et non documentées au niveau micro qui posent problème car les établissements n'étaient pas tous armés pour faire face aux exigences de la réforme (Cherbal, 2004) de manière congruente. Nous laisserons de côté les considérations politiques et économiques qui ne sont pas de notre compétence. Intervention de la Banque

⁵ Colloque international, Réforme de l'E.S : bilan, évaluation, perspectives. Alger, 30-31 Mai 2007. Conférence nationale sur l'évaluation de la mise en œuvre du LMD, Alger 12-13/janvier 2016.

⁶ Colloque international sur l'Assurance qualité dans l'ES : entre exigences et réalité. Alger, 1-2 Juin 2008.

Mondiale, du FMI, libéralisation, internationalisation de l'E.S, sont souvent convoqués dans les débats pour mieux rejeter le tout. De même, la relative faiblesse d'implication des différentes parties prenantes dans l'élaboration des architectures de Licence a été souvent mentionnée pour refuser en bloc la réforme. Cependant, et en dehors des évaluations (audits de 2010) et bilans (conférence nationale de Janvier 2016) faits par l'institution, comment les divers partenaires de la communauté de pratique universitaire se représentent ladite réforme. C'est à partir d'un petit échantillon de 68 étudiants et de 32 enseignants à travers le territoire national et contactés par email, qu'il a été possible de confronter les résultats des différentes évaluations entreprises par l'institution avec les opinions et les représentations de ces derniers⁷.

Une réforme de l'E.S se justifiait-elle ?

Il est une chose sur laquelle tout le monde semblait s'accorder : le système du supérieur avant 2004 produisait de l'échec. Le constat le plus récurrent était que l'université algérienne n'arrivait pas à préparer les étudiants à entrer de plein pied dans la société du savoir du 21^{ème} siècle et à faire face à sa gestion (*knowledge management*). Il ne s'agissait donc plus de dispenser seulement des savoirs déclaratifs, mais bien de donner en parallèle des savoirs tacites, procéduriers et organisationnels. Même le syndicat des enseignants du supérieur (CNES), à travers leur coordonnateur national, reconnaissait que : « *la réforme de l'université est indispensable car la crise qui la secoue depuis deux décennies l'empêche de jouer ses rôles et ses fonctions et elle en a fait une machine à produire l'échec et les chômeurs* » (Cherbal 2004).

⁷ Un petit questionnaire a été soumis à notre échantillon avec les questions suivantes :

- 1. fallait-il remplacer la formation traditionnelle par le LMD?
- 2. qu'apporte pour vous le LMD par rapport à l'ancien régime?
- 3. Qu'est-ce qui marche?
- 4. Qu'est ce qui nécessite d'être changé?

Les constats négatifs contre l'université traditionnelle ont été établis dans des bilans, assises nationales, et autres conférences internationales aujourd'hui jetés dans l'oubli. Mais les constats se rejoignent tous pour montrer du doigt des architectures de formation 'tubulaires', cloisonnées dans des formations « spécialisantes », mono-disciplinaires, non orientées vers la vie professionnelle ou l'évolution des métiers, et jalonnées par des sessions d'examens chronophages. Plus en amont, le système d'orientation était trop centralisé pour permettre aux individus d'exprimer des besoins spécifiques dans le cadre d'un projet personnel, mais aboutissait à contrario à un taux de déperdition très important. Sur le plan des contenus disciplinaires, force est de reconnaître que les curricula étaient obsolètes avec aucun rapport avec la progression scientifique de l'heure car liés parfois à des thématiques de thèses de ceux qui avaient la charge de leur enseignement. Les méthodes et techniques d'évaluation semblaient tester plus les capacités de mémorisation des étudiants que leur habileté à résoudre des problèmes. Les spécialisations étaient jugées prématurées, les formations mono-disciplinaires, et le processus de transmission-acquisition-restitution du savoir obsolète. Des universitaires-chercheurs ont même avancé que :

« ...c'est dans un contexte de concurrence internationale forte et de changement technique rapide que l'Algérie s'efforce de relever le défi que lui pose la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur. En effet, de nombreuses mutations affectent aujourd'hui les formes et les modes de fonctionnement des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche et qui sont intimement liées à l'évolution de l'enseignement supérieur à travers le monde... » (Berrouche et Berkane, 2007 : 4).

Face à ces constats, il nous a semblé utile de connaître les avis des partenaires pédagogiques. Ainsi, à la question posée ci-dessus, notre échantillon a dans son ensemble réagi plutôt positivement. 75% des étudiants ont répondu que la réforme était nécessaire. C'est surtout la durée des études ramenée de 4

à 3 ans qui les poussaient à émettre un jugement favorable à 92.64%. Les enseignants étaient eux plus partagés. Si 65.62% ont été positifs, 15.62% étaient d'un avis contraire, les 18.75% restants avaient des appréciations moins contrastées. Si ces derniers étaient assez positifs, ils trouvaient néanmoins des raisons de tempérer leurs opinions : réforme trop rapide (35.5%), pas assez d'information (53.12%), ou pas beaucoup d'implications des partenaires (25%). Les enseignants eux pensaient que les objectifs se devaient être redéfinis et précisés comme le fait le LMD : « les enseignants et les étudiants savent où ils vont ! » (93.75%) ce qui n'était pas le cas dans les formations d'avant la réforme de 2004. « L'apprentissage-érudition », basé sur la mémorisation (78%), qui était pratiqué dans les licences de l'ancien régime est jugé négatif, par contre, la pédagogie du LMD est basée sur l'emploi de 'projets personnels' (84.37%) qui permettent de mettre en perspective l'insertion professionnelle des étudiants (45%) dès le début de leur formation universitaire. Même si les raisons des uns et des autres étaient différentes, il n'en reste pas moins qu'il n'y avait aucunement de rejet en bloc par une partie prenante de la réforme. Il avait été même avancé que l'introduction du LMD aurait pu se faire avec plus d'information sur le dispositif (43.75% des enseignants), plus d'implications des différentes parties prenantes (34.37%), plus d'accompagnement dans les démarches décisionnelles de tous mais chacun dans sa perspective (choix de filières, de méthodologies d'enseignement, 21.87%).

Qu'apporte le Système Universel LMD ?

Ce que le dispositif LMD offrait dès le départ était une formation plus structurée que la « tubulaire » où il y avait uniformisation des profils de sortie alors que le LMD proposait une formation académique et une autre professionnalisante.

En outre, le même dispositif est constitué de trois cycles⁸. Un cycle d'intégration et de consolidation dans lequel les fondamentaux sont donnés afin d'introduire les étudiants à un contenu disciplinaire mais qui prépare les étudiants au travail universitaire qui appelle à d'autres formes de collaboration avec les pairs et les enseignants, d'autonomisation et d'organisation de travail. Le 2^{ème} cycle qui est celui de l'orientation permet à l'étudiant de préciser les contours de son parcours de spécialisation et de comprendre les autres possibles variantes. Le dernier cycle de spécialisation introduit l'étudiant à une phase que nous dirons de semi-spécialisation que le Master complètera. Ce dernier diplôme n'est pas une post graduation mais bien la deuxième phase de graduation.

Ce qui peut aussi être un atout fort de la réforme LMD c'est qu'elle met en avant une pédagogie différenciée qui prend comme paramètre premier le fait qu'à l'université nous soyons dans une situation d'andragogie⁹ qui permet une interaction plus grande et une autonomie plus effective mais qui doit s'enseigner. Elle s'accompagne aussi de démarches découverte, ce qui réduit beaucoup l'hétéronomie ambiante qui fait de l'enseignant autre chose que l'éternel pourvoyeur de 'prémâchés'. La situation de classe étant complexe, et les classes des espaces pédagogiques avec des étudiants avec des compétences mixtes (les bons et les moins bons, les pas structurés, et les plus ou moins réflexifs). Il est alors attendu du tutorat de compenser les déficits métacognitifs voire même de prodiguer des actions d'enrichissement des savoirs savants et procéduriers.

Si un parallèle avec la réforme de 1971a pu être fait, l'on ne peut qu'être d'accord avec les assertions qui avancent que

⁸ Arrêté du 23 Janvier 2005 dans son article 3, fixant l'organisation des enseignements, les modalités de contrôles des connaissances et des aptitudes et de progression dans les études de la Licence « Nouveau régime ».

⁹ Terme développé par Alexander Kapp (1833) et repris par Knowles, M.-S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs. Pedagogy*. Chicago: Association Press/Follett. Caruth, G.D et Caruth, D.L énoncent que "*Andragogy encourages a relationship of mutuality and reciprocity between learner and teacher*" (2013: 36).

« ... la véritable université algérienne est apparue avec la réforme de l'enseignement supérieur de 1971 » (Ferfera et Mékidèche, 2008), seulement, il nous semble que le véritable changement concernait surtout l'organisation des universités en institut, de l'instauration de la *semestrialisation* au lieu de l'annualisation des enseignements et des modules. En cela les deux réformes diffèrent l'une de l'autre. La réforme de 1971 était beaucoup plus structurelle, celle de 2004 plus pédagogique. Politiquement la réforme de 1971 apporte un plus car elle se traduit par « l'égalité des chances entre les étudiants, le caractère public et gratuit de l'enseignement dans tous ses paliers et l'orientation scientifique et technique ». Mais ce qui marque le plus le caractère de cette réforme, c'est son aspect construction d'un État-nation par l'accent mis sur l'Algérianisation du corps des enseignants et l'arabisation des contenus à dispenser. L'orientation scientifique et technique est plus une manière de suivre l'air du temps car elle n'a pas été suivie d'accompagnement plus concret sur le terrain. Le changement premier prôné par la réforme de 1971 était de chambouler l'ancien système de formation, et de donner un cachet authentique à l'université préoccupée par le processus de développement du pays en procédant en particulier à une mise en adéquation entre formation et emploi (Rapport de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, UNESCO, Paris, 5-9 octobre 1998, Vol. V, Algérie). La refonte programmatique concernait la formation qui présentait les caractéristiques de diversification, de spécialisation (que le LMD allait contourner) et de professionnalisation (cosmétique en 1971, mais paramètre fondamental dans le LMD). La perspective scientifique et technique était plus une incantation, l'Algérie n'étant pas dotée d'industries dignes de ce nom.

Ce qui est essentiel dans la réforme LMD c'est que le dispositif rejette totalement l'ancien régime centré sur les connaissances encyclopédiques; les informations sans lien direct avec la vie professionnelle; la relative passivité des apprenants et leur réceptivité sans input réel; la pléthore de cours magistraux sans feedback; et l'emphase sur la

mémorisation et la reproduction/régurgitation de savoirs déclaratifs. Par contre, le LMD est centré sur les connaissances et les compétences. Il fait place aux TP et travaux personnels de l'étudiant en exigeant moins de connaissances théoriques et plus de savoirs procéduriers. Dans le cadre d'une autonomisation accrue, l'étudiant se prend en charge et participe à la construction de son savoir car l'enseignant n'est qu'un facilitateur pour cela la « *méthodologie du travail universitaire* » est enseignée et non plus laissée à l'étudiant. Il est clair que ce qui est sujet à discussion c'est l'implémentation du dispositif et non sa structuration, ou ses caractéristiques. Par exemple, il est fortement suggéré de procéder à une formation en apprentissage des étudiants poussés à « *apprendre à apprendre* ». Ce qui visé, c'est le passage de l'hétéronomie (pris en charge par l'enseignant, le formateur, le tuteur, ou un autre apprenant) à l'autonomie (auto-médiation pour se préparer à apprendre tout au long de la vie). Sur le plan des contenus disciplinaires il y avait nécessité d'inclure des approches trans/pluridisciplinaires pour éviter la sur-spécialisation qui n'était en fait que sur-disciplinarisation.

Sur le terrain, les enseignants et les étudiants ne sont pas tous d'accord sur l'apport de la réforme. Si globalement les étudiants questionnés positivaient sur l'inclusion des travaux plus nombreux à accomplir (89.70%), au travail en binômes ou en équipe (pour 91.17%,) et la possibilité d'entreprendre des recherches (pour 94.11%), l'attitude générale des enseignants était plus catégorique. Il y a peu de choses dignes d'intérêt qui peuvent être citées (71.87%). Certains vont jusqu'à dire que la réforme est inefficace (32%) sans que soit donner des explications plus détaillées. Il est néanmoins relevé la « chute du niveau » (34.37%), une « pédagogie pas claire » (25%), et pas de formation de formateurs (21.87%). Enseignants et étudiants ne sont donc pas d'accord sur l'apport du LMD de manière générique. Si les étudiants se focalisent plus sur le travail en autonomie introduit par le LMD, les enseignants opposent la chute de niveau qui n'est pas une caractéristique de ce dispositif car les enseignants se plaignaient déjà de la

formation dans l'ancien régime, et demandaient en fait une cinquième année de licence et non la réduction d'une (cas du LMD) ! Pour l'argument « pédagogie pas claire », il semble que les enseignants soient plus dans la vision d'une relation verticale enseignant-enseigné qui induit une pratique de pouvoir autre que celle qui est prônée par le LMD qui mise sur un enseignant-facilitateur et non un « Cheikh » dominateur, détenteur unique du savoir et omniscient. Il est cependant primordial de s'occuper de la formation des formateurs ce que le nouveau décret du 11 Septembre, 2016 prévoit concernant le recrutement et la formation des nouveaux enseignants. Une nouveauté que l'on ne trouve nulle part dans le monde au moins de façon aussi formelle.

Qu'est-ce qui marche dans le LMD ?

Afin d'être un peu plus près des réalités de la classe, nous nous sommes penchés sur le dispositif pédagogique du LMD pour comprendre les difficultés de son implémentation sur le terrain, les problèmes rencontrés dans le quotidien des uns et des autres, ainsi que les dysfonctionnements apparus dans les démarches appliquées. Pour cela, et afin de comprendre la réforme, il faut d'abord saisir ce qui est visé. Ainsi, la diversification des profils de formation était une manière d'éradiquer l'approche non tubulaire. Il était exigé des offres de formation plus de visibilité ce qui ne pouvait qu'accroître l'employabilité des étudiants, et impacter positivement la mobilité des étudiants. Le LMD garantit le recyclage des étudiants et s'occupe de réduire le niveau des déperditions. Finalement, il s'agit aussi de former les étudiants tout au long de la vie (auto-apprentissage et autoformation). Elle prétend ainsi viser la qualité des formations. Les dysfonctionnements de l'implémentation du LMD par toutes les structures des universités (facultés, départements, etc.) sont donc apparus de manière évidente. Ils concernaient : l'absence de normalisation des crédits et des coefficients, des contenus disciplinaires variables malgré la dénomination identique des

offres de formation, l'ordre illogique des enseignements (question des prérequis), non-respect de la nomenclature des filières, les règles de progression semestrielle ou annuelle trop différentes, l'absence de passerelles pour permettre la mobilité nationale

et internationale¹⁰ des étudiants selon des critères scientifiques et pédagogiques. Mais ce qui a posé le plus de problème à l'implémentation du LMD, c'est d'abord la cohabitation des deux systèmes (l'ancien régime qui venait à extinction et l'installation du LMD). Ainsi, il a fallu que la circulaire N° 07 du 04 Juin 2005 fixant les modalités de présentation, d'évaluation et d'habilitation des offres de formation dans le cadre du dispositif LMD soit publiée pour mettre de l'ordre dans l'implémentation de la réforme. Cette situation résultait d'une démarche progressive prônée par le MESRS qui perdait d'un côté (lenteur du processus d'implémentation de la réforme) ce qu'il gagnait de l'autre (démocratie, plus de participation des partenaires).

Si l'un des objectifs de la réforme était de reconsidérer la carte universitaire, instaurée depuis 1982 et remaniée en 1984, pour introduire des réseaux de formation au niveau local et international (mobilité des étudiants et des enseignants) qui permettrait un meilleur management pour faire face à une demande d'E.S de qualité, de pallier les manques et sous-effectifs professionnels (enseignants) et techniques (techniciens de laboratoires, etc.), beaucoup d'établissements universitaires étaient pressés d'ouvrir des offres de formation pour satisfaire des demandes plus politiques ou sociales sans être fin prêts pour relever les défis imposés par la réforme. Par ailleurs, et de manière récurrente, la CNH (Commission Nationale d'Habilitation) observait l'absence dans les curricula

¹⁰ Il s'est trouvé des étudiants qui n'ont pu transférer leurs dossiers dans les mêmes licences assurées dans d'autres universités nationales que celles où ils étaient inscrits.

d'une perspective professionnalisante¹¹ ou de 'formation tout au long de la vie' à même de permettre l'adaptation cognitive et métacognitive permanente aux connaissances et compétences pour la phase post-formation. De même, la sur-spécialisation continuait de régner alors que le tutorat¹² d'accueil, d'information et d'aide à l'orientation supposé prodiguer un accompagnement pédagogique adéquat pour la préparation de projets professionnels et à l'insertion professionnelle, était embryonnaire, non adapté et quasi absent dans bien des établissements du supérieur. À travers le tutorat, c'est la pédagogie différenciée qui est visée, mais cela n'a que peu servi pour amener progressivement une révolution pédagogique pour « *enseigner autrement* » comme l'exige le LMD. Les considérations pédagogiques du LMD étaient bien plus ambitieuses que ne l'étaient les enseignants : absence de formation de ceux-ci ou constitution d'une force d'inertie patente, la question reste posée.

Les dysfonctionnements dans l'implémentation du LMD ont été légion considérant le nombre d'institutions et de partenaires impliqués. Ainsi, l'audit commandité par le MESRS en 2010, avait montré que si les nomenclatures des diplômes et les contenus disciplinaires étaient nouveaux, ce sont les vieilles pratiques pédagogiques qui dominaient. L'autre dimension occultée ou minimisée était la nature, la portée, et la transmission de l'information intra et extra-muros entre institutions et en direction des partenaires. Il a été ainsi constaté un déficit informationnel (cf. rapport évaluatif, Mars 2013 du Comité National d'Evaluation, CNE) qui portait préjudice à la réalisation des objectifs de la réforme. En partie à cause de cela, la pratique du copier-coller concernant les offres de formation constituait un dysfonctionnement récurrent que beaucoup d'universités n'ont su corriger vu le manque

¹¹ Licences académiques 85.14% ; professionnalisantes 14.86% ; Masters académiques 91.38%, professionnalisants 8.62% (Bilan statistique DFSG-MESRS, 2009).

¹² Cf., Décret N°09-03 du 03 janvier 09, précise les missions de tutorat et les modalités de leur mise en œuvre.

d'information à tous les niveaux et de formation des promoteurs des offres. Cette démarche individuelle et non institutionnelle a nuit à la qualité des offres de formation (cf. Rapport évaluatif CNE, mars 2013). L'absence de coordination locale d'abord et ensuite régionale a facilité la pléthore d'offres de formation mais surtout le déséquilibre entre les familles de disciplines, par exemple :

Tableau 1 : Bilan des licences et Masters habilités, 2004-2010 (MESRS)

	pourcentage de licences	pourcentage de Masters
Sciences et technologie	32.10%	40.77%
Lettres et langues étrangères	4%	2.40%
Total des formations	2174	1079

Les chiffres pour les langues étrangères expliquent en partie pourquoi, en dépit de slogans politiques creux sur l'importance de l'enseignement des langues étrangères, ces formations connaissent un déficit incommensurable en termes d'occupation de postes.

Par ailleurs, le dispositif reste encore incomplet car le principe de la validation des acquis de l'expérience (V.A.E) n'est encore pas appliqué, ce qui pourrait permettre de procéder à des apprentissages pratiques sur le terrain au lieu de rester théoriques comme ils le sont encore pour une grosse majorité. Malgré ces dysfonctionnements y-a-t-il un bien quelconque à appliquer le LMD ? Trois éléments-clés sont généralement admis par la communauté universitaire : de manière minimaliste, il y a eu mise à jour des savoirs, mise à niveau des enseignants, et détermination d'une approche pédagogique innovatrice par rapport aux « traditions » sclérosantes. Par ailleurs, les cycles prévus dans la formation en Licence « ont permis de structurer les formations, là où ils sont appliqués, en instaurant une première année d'imprégnation (adaptation; découverte disciplinaire), une deuxième année

d'approfondissement (pré-orientation) et finalement, une troisième année de spécialisation ou de pré-spécialisation selon la durée, un ou deux ans, du 'socle/tronc commun ».

Sur le plan micro, c'est-à-dire la classe, les avis différaient quant à ce qui importait pour les deux ensembles. Ainsi, les étudiants retenaient comme aspect positif les exposés (80.88%), le travail personnel (dossiers, portfolios, 79.41%) ainsi que le contrôle continu (89.70%) qui évite la régurgitation d'un nombre incalculable de leçons à apprendre. Il est clair que les étudiants penchent plus pour des situations qui les éloignent des examens sur tables qui font souvent appel à la mémorisation, le bachotage, et les nuits blanches. Pour les enseignants, là aussi les constats sont sans appel : la réforme a apporté peu au contexte d'apprentissage/enseignement (pour 40.62%). Mais ce qui marche concerne surtout la diversité des curricula (59.37%). En outre, l'absence de difficulté à s'inscrire en Master est vue par certains (21.87%) comme un plus ; l'enseignement est alors plus personnalisé (43.75%) ; l'acquisition graduelle (31.25%) ; le programme plus flexible (56.25%) et complet (65.62%). Il ressort ainsi qu'au-delà des avis tranchés du départ, les enseignants ont retenu quelques « bonnes pratiques », quelques « biens » dans le dispositif LMD. Les étudiants qui sont moins critiques et plus positifs dans leur ensemble, recherchent l'autonomie si primordiale dans l'approche professionnalisante des curricula mais que les enseignants ne développent pas assez par des activités en cette direction.

Ce qui nécessite un travail de remédiation

La non-application complète du dispositif a généré des situations de difficultés supplémentaires. Il reste que ce qui doit être introduit ou amélioré est assez important pour générer un sentiment de satisfaction au niveau des acteurs de l'université. Par ordre de priorité il est demandé une gestion du temps pédagogique plus strict car il a été constaté que sur les 24 heures hebdomadaires réglementaires, il se trouve des

enseignements n'excédant pas 12. Aussi problématique est le nombre réduit de parcours individualisés pour des demandes plus personnalisées. Dans un deuxième temps l'approche pluridisciplinaire et pluri-facultaire n'est pas de mise dans la majorité des « L » ce qui a pour effet une formation assez tubulaire ce qui était le premier dysfonctionnement de l'ancien régime. La systématisation des TICE pour la gestion administrative et le développement d'une technopédagogie appropriée ne s'est pas opérée. Un peu comme l'arlésienne, elle est dans les discours et très peu dans les pratiques. L'outil informatique n'est apparent qu'au niveau des intentions mais pas des pratiques. La médiatisation et la didactisation des contenus disciplinaires: processus de sélection, transformation et de transposition des savoirs en contenus sont loin d'être réalisées. Quant à l'approche par les compétences elle est absente quasi totalement des méthodologies d'enseignement et d'évaluation, créant ainsi un gap méthodologique insurmontable avec l'éducation nationale qui est dans cette logique (approche par les compétences). En outre, l'absence d'une employabilité tangible (préprofessionnalisation) et de déclinaison des formations en compétences ont réduit les chances des étudiants dans leur processus d'insertion professionnelle. Les offres de formation restent encore trop génériques pour répondre à l'adéquation formation-emploi. Il faut aussi dire que l'aide à l'orientation par le projet personnalisé professionnel se fait rarement et que la possibilité de restructuration du parcours de formation (pour réduire le taux d'échec) est encore un vœu pieux. En outre, parler d'autonomisation, surement pas d'autonomie, tient à de l'illusion puisque ni les étudiants (même si ces derniers optent pour des activités d'autonomisation) et encore moins les enseignants n'ont fait leur révolution dans la transmission/réception des savoirs. Il est vrai aussi que la mobilité (nationale et internationale) encensée par tous les décideurs n'a pas encore vu le jour de manière généralisée.

Notre échantillon pense malgré tout à corriger certains dysfonctionnements, combler certains manquements ou

aplanir des difficultés. Il reste que certains enseignants veulent retourner à la situation ante (12.5%), mais aucun étudiant n'a émis un tel vœu, peut-être par méconnaissance de la situation pré-réforme LMD. Il est encore évident que les enseignants représentent toujours la force d'inertie principale au changement car parfois réfractaires aux réformes qui peuvent déranger leur statu-quo ou perturber leurs routines pédagogiques. Ceci ne veut pas dire que les enseignants ne veulent pas de contrôle. Ainsi, 28.12% des enseignants pensent le « *suivi nécessaire* » pour faire réussir le travail de réforme. Enseignants (21.87%) et étudiants (51.47%) se rejoignent pour demander la formation des formateurs ou le « *recyclage* » pour mener à bien les « *initiatives personnelles* ». Si les enseignants parlent de « *remise en question* » de l'enseignant sur ses techniques de transmission du savoir (43.75%), les étudiants parlent plus de motivation des enseignants (45.58%). Paradoxalement les enseignants demandent « *plus de liberté à l'étudiant* » (46.87%) afin que celui-ci soit plus libre mentalement pour faire des choix et ne pas subir la loi de ces mêmes enseignants. Quelques manques ont été mentionnés par les enseignants qui pensent que le LMD n'a pas encore répondu aux « *besoins du marché du travail* »¹³, ni à la « *multidisciplinarité* » du LMD, ce qui est paradoxal car c'est encore aux enseignants d'initier et de renforcer une telle démarche. Mais ce qui préoccupe le plus l'écrasante majorité des étudiants reste leur insertion professionnelle (91.17%) beaucoup plus que le dispositif du LMD lui-même. Apprendre pour apprendre n'est aucunement une préoccupation d'aujourd'hui. Les conditions d'employabilité sont plus dans les opinions des étudiants : il ne s'agit pas non plus d'apprendre pour avoir un diplôme pour devoir se recycler tout de suite après. L'apprentissage tout au long de la vie (mentionné seulement par 9.37% des enseignants) est donc plus du

¹³ Sauf que plus de 89% des offres de formation initiées par ces mêmes enseignants sont académiques et non professionnalisantes.

domaine de l'illusion que d'une pratique pédagogique en congruence avec les compétences de métier à venir.

Perspective d'avenir

Une chose est sûre, les appréhensions du CNES concernant le LMD qui aurait visé « *la dérégulation de l'enseignement* » et aurait été « *un processus de désengagement de l'État de l'enseignement supérieur* » (Cherbal, 2004) se sont avérées non justifiées. Bien au contraire, et douze années après cette assertion, l'état des choses ne montre pas ce désengagement. Quant à la dérégulation, elle ne peut être constatée car ce qui est plus visible aujourd'hui c'est l'absence de prise de conscience chez certaines parties prenantes de l'implication de tous. La responsabilité incombe à tous en attendant que soit appliquée la reddition de comptes à tous. Par ailleurs, il serait intellectuellement bon d'admettre que si l'on peut rejeter l'idée de la venue d'un renouveau pédagogique, l'on peut néanmoins reconnaître qu'il y a bien « *prise de conscience de pratiques... autres, non routinières* » (Miliani, 2010) telles que les connaissent les universités qui développent des démarches qualité. Mais cela n'est réalisable que s'il existe de véritables projets d'établissement à même de moderniser le système pour le faire passer « *d'une logique « former pour former » à une logique « former utile et tout au long de la vie* » (MESRS). L'université algérienne se doit de relever un certain nombre de challenges dont celui de la qualité c'est-à-dire de la prise en charge de la demande sociale de formations de qualité, mais aussi la mise en branle de réponses aux nouveaux métiers afin d'accroître les chances d'insertion professionnelle des étudiants. Cela induit une autre vision, où obligation de résultats, production des connaissances, innovation pédagogique, responsabilisation et mobilité internationale sont les nouveaux termes de référence pour les parties prenantes de notre communauté de pratique. Force est donc de constater que sous des apparences novatrices, le système pratiqué ne fait que reprendre dans bien des cas des thèmes déjà activés

et usités lors d'expériences de réformes précédentes (ex : adéquation formation emploi remplacée par employabilité ou professionnalisation des formations). Les réponses sont donc au niveau d'une mentalité plus prométhéenne de l'apprentissage des savoirs et de leur emploi. Enseigner et apprendre « *autrement* » doivent signifier autre chose que l'ancrage à des pratiques dépassées qui n'ont plus de raison d'être. Il est contreproductif de réinventer la roue mais il est suicidaire de continuer à appliquer ce que des recherches de terrain ont qualifié d'obsolète, d'inefficace et d'inadapté à ce que le monde d'aujourd'hui a de plus créatif, d'innovant et de moderne. Il ne s'agit pas non plus d'être dans une logique de suivisme primaire. L'université doit être un espace de challenges perpétuels. Mais, fondamentalement c'est le politique qui doit libérer les initiatives au sein de l'institution du Supérieur pour qu'elle prenne son dû d'autonomie et sa part dans le développement multiforme du pays. Sinon, l'université sera dans un ronronnement perpétuel et/ou dans l'implémentation plus ou moins appropriée de modèles exogènes importés (Miliani, 1996) non assimilés et écologiquement en contradiction avec les invariants, traits et caractéristiques de son identité.

Bibliographie

Arrêté du 23 Janvier 2005, fixant l'organisation des enseignements, les modalités de contrôles des connaissances et des aptitudes et de progression dans les études de la Licence « Nouveau régime ».

Benghabrit-Remaoun, N. ; Rabahi-Senouci, Z. (2009). Le système L.M.D (Licence-Master-Doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité. *JHEA/RESA* Vol. 7, N^{os} 1&2.

Berrouche, Z. ; Berkane, Y. (2007). La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain. *Revue des Sciences Économiques et de Gestion*, N^o 7.

Caruth, G.-D. ; Caruth, D.-L. (2013). toward an understanding of andragogy's role. In *the online curriculum of the us higher education system International Women Online Journal of Distance Education* April, Volume: 2 Issue: 2 Article: 04 ISSN: 2147-0367.

Cherbal, F. (2004). La réforme LMD et l'université algérienne : les vrais enjeux. In *El Watan*, les 4, 5 et 6 Septembre.

Ferfera, Y.-M. ; Mékidèche, T. (2008). La place des sciences sociales et humaines dans le système supérieur algérien. In *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne 49 | décembre. Mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 03 septembre 2016. URL : <http://ries.revues.org/569> ; DOI : 10.4000/ries.569.

Knowles, M.-S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs. Pedagogy*. Chicago: Association Press/Follett.

Miliani, M. (1996). The Circulation of European Educational Theories and Practices: The Algerian Experience. In *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 1 Number 1. Malta. ISSN 1024-5375.

Miliani, M. (2010). *Gérer le pédagogique dans le LMD... autrement*, Université d'automne 21/10/2010, communication. Université de Mostaganem.