Université d'Oran 2
Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et des Sciences de Gestion

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat
ES Sciences

Réforme du système LMD dans l'enseignement supérieur en Algérie : nécessité, évaluation et modalités d'adaptation aux nouvelles exigences socio-économiques.

Présentée et soutenue publiquement par :

Mme HIMRI Faiza.

Devant le jury composé de :

BENLAHCENE Lahouari	Professeur	Université Oran 2	Président
CHENNOUF Sadok	Professeur	Université Oran 2	Rapporteur
GACHI Faiza	MCA	Université Oran 2	Examinateur
AMARI Saleh Eddine Sofiane	Professeur	ENP-ORAN	Examinateur
BRAHAMI Med Amine	Professeur	ESE-ORAN	Examinateur
BOULENOUAR Nassima	MCA	ESE- ORAN	Examinateur

Année 2025/2026

Résumé :

Face aux mutations sociales, économiques et technologiques, l'Algérie a adopté en 2004 le système LMD (Licence-Master-Doctorat) pour moderniser son enseignement supérieur. Hérité du modèle français classique, le système universitaire algérien a montré ses limites dans un contexte de mondialisation et de massification de l'enseignement. La réforme LMD vise à améliorer la qualité, l'employabilité et l'harmonisation internationale. Cependant, des obstacles persistent : inégalités régionales, manque de moyens, faible adhésion des acteurs, etc. Cette recherche s'interroge sur l'efficacité réelle de cette réforme, à travers une étude menée à l'Université d'Oran 2, en s'appuyant sur des méthodes mixtes et des hypothèses centrées sur la qualité, la perception des acteurs et l'adéquation au marché du travail.

Mots clés : réforme, enseignement supérieur, LMD, employabilité et qualité

Abstract :

In response to rapid social, economic, and technological changes, Algeria adopted the LMD system (Bachelor-Master-PhD) in 2004 to modernize its higher education. Initially based on the French classical model, the Algerian system showed limitations amid globalization and the mass expansion of education. The LMD reform aims to improve quality, employability, and international compatibility. However, challenges remain: regional disparities, lack of resources, and limited stakeholder engagement. This research investigates whether the reform has met its goals, through a case study at Oran 2 University, using a mixed-methods approach and hypotheses focused on education quality, actor perceptions, and job market alignment.

key terms: reform, higher education, LMD system, employability, and quality.

الملخص

في ظل التغيرات السريعة على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي، شرعت الجزائر سنة 2004 في اعتماد نظام LMD (ليسانس – ماستر – دكتوراه) بهدف تحديث منظومة التعليم العالي. النظام الكلاسيكي الموروث من الحقبة الاستعمارية أبان عن قصوره في مواجهة التحديات الحديثة كالعولمة وتزايد أعداد الطلبة. تهدف هذه الإصلاحات إلى تحسين جودة التكوين، وتعزيز قابلية التشغيل، وضمان مواءمة النظام مع المعايير الدولية. ومع ذلك، ما تزال هناك عقبات مثل التفاوت الجهوي، نقص الإمكانيات، وضعف انخراط الفاعلين التربويين. تحاول هذه الدراسة تقييم مدى نجاح الإصلاح من خلال دراسة ميدانية بجامعة وهران 2، معتمدة على منهجية تحليلية متعددة الأدوات واختبارات تبحث في جودة التعليم، نظرة الفاعلين، ومدى توافق التكوين مع سوق الشغل.

الكلمات المفتاحية : إصلاح، التعليم العالي، نظام LMD ,قابلية التوظيف، وجودة.

CITATIONS

« L'université ne doit pas se contenter de transmettre des savoirs, elle doit aussi apprendre à penser le monde. »

— Edgar Morin

« L’éducation est l’arme la plus puissante qu’on puisse utiliser pour changer le monde. »

— Nelson Mandela

DÉDICACES

Je dédie cette thèse :

À

La mémoire de mon défunt père.

À

Ma mère, qui a œuvré pour ma réussite, de par son amour, son soutien, tous les sacrifices consentis et ses précieux conseils.

À

Mon mari, mes enfants et ma belle-famille pour leur soutien.

A

Mes sœurs et mon frère qui n'ont cessé d'être pour moi des exemples de persévérance, de courage et de générosité.

À

Mes enseignants

Pour leurs précieux conseils et qu'ils trouvent ici l'expression de ma reconnaissance.

À

Toutes ma famille et tous mes ami(e)s.

À

Tous ceux qui, m'ont encouragé afin d'achever cette thèse.

REMERCIEMENTS

Louanges à Dieu, Seigneur de l’univers, qui nous a accordé la force et la persévérance nécessaires pour mener à bien cette thèse.

Nous exprimons notre profonde gratitude à notre directeur de thèse, Professeur Sadok CHENNOUF, pour son accompagnement constant, sa bienveillance, et la richesse de ses conseils.

Nos sincères remerciements vont également à l’ensemble des membres du jury, pour le temps précieux qu’ils ont consacré à l’évaluation de ce travail, ainsi que pour leurs observations constructives.

Nous adressons aussi notre reconnaissance à tous les enseignants et collègues.

Enfin, une pensée pleine de gratitude va à nos proches, dont la patience, la compréhension et l’amour inconditionnel ont été un pilier solide tout au long de ce parcours. Sans eux, ce rêve n’aurait pu devenir réalité.

Trouvez ici l'expression de notre profonde gratitude et reconnaissance.

Listes des Tableaux et Figures

Liste des Tableaux

Tableau 1. Résultats de la fiabilité interne du questionnaire étudiants 86

Tableau 2. Indicateurs de normalité distribution des réponses – Etudiants 87

Tableau 3. Répartition par genre 89

Tableau 4. Répartition par cycle d'études 89

Tableau 5. Répartition des réponses selon la perception des étudiants envers le LMD 94

Tableau 6. Moyennes et écarts-types de la selon la perception des étudiants envers le LMD 96

Tableau 7. Résultats du test du χ^2 – Croisement Âge × « LMD adapté à mes besoins » 97

Tableau 8. Obstacles identifiés par les étudiants 99

Tableau 9 : Résultats du test du χ^2 100

Tableau 10 :. Répartition des réponses – Insertion professionnelle 102

Tableau 11. Moyennes et écarts-types – Insertion professionnelle 103

Tableau12. Résultats du test du χ^2 – Croisement entre manque de stages/partenariats et opinion sur l'existence de stages universitaires 106

Tableau 13. Mesures d'association – Croisement entre manque de stages/partenariats et opinion sur l'existence de stages universitaires 106

Tableau 14. Coefficients Alpha de Cronbach par section du questionnaire et alpha global. 110

Tableau 15. Indice de normalité de distribution des réponses – Enseignants 111

Tableau 16. Faculté d'affectation 115

Tableau 17. Répartition des enseignants selon la spécialité 118

Tableau 18. Expérience par système d'enseignement 119

Tableau 19. Répartition des réponses sur la qualité de la formation 141

Tableau 20. Moyennes et écarts-types – Qualité de la formation 143

Tableau 20 : Répartition des réponses – Insertion professionnelle des diplômés 146

Tableau 21. Moyennes et écarts-types – Insertion professionnelle des diplômés 148

Tableau 22. Tests du Khi-deux – Lien entre « Amélioration de la qualité de l'enseignement » et « Préparation au marché du travail » 150

Tableau 23. Mesures d'association – Lien entre « Amélioration de la qualité de l'enseignement » et « Préparation au marché du travail » 151

Tableau 24. Répartition des réponses sur les obstacles à la réussite du système LMD 153

Tableau 25. Moyennes et écarts-types – Obstacles à la réussite du système LMD 155

Tableau 26. Répartition des réponses – Défis dans la mise en œuvre du système LMD (n = 348) 157

Tableau 27. Moyennes et écarts-types – Défis rencontrés 159
Tableau 28. Répartition des réponses – Conséquences perçues du système LMD 161
Tableau 29. Moyennes et écarts-types – Conséquences perçues du système LMD 162
Tableau 30. Croisement – Insuffisance d'insertion professionnelle et rôle des stages/partenariats 164
Tableau 31. Intensité du lien entre l'insuffisance d'insertion professionnelle et rôle des stages/partenariats 164
Tableau 32. Actions concrètes à mettre en œuvre pour améliorer le système LMD 166
Tableau 33. Rôle des enseignants dans l'amélioration du système LMD 167
Tableau 34. Priorités pour le système LMD 168

Liste des Figures

Figure 1. Répartition des étudiants selon leur âge 88
Figure 2. Répartition par spécialité 91
Figure 3. Étudiants ayant connu un autre système que le LMD 93
Figure 4. Répartition des enseignants selon l'âge 112
Figure 5. Répartition des enseignants selon le genre 113
Figure 6. Statut de l'enseignant 114
Figure 7. Grade académique 116
Figure 8. Parcours académique 117
Figure 9. Années d'enseignement en LMD 120
Figure 10. Opinion sur l'adoption du LMD 121

Sommaire

Résumé : .....
CITATIONS .....
DÉDICACES .....
REMERCIEMENTS .....
Liste des Tableaux .....
Liste des Figures .....
Sommaire .....
Introduction générale 1
Problématique 2
Chapitre 1 : L'enseignement supérieur en Algérie depuis 1962 : historique et diagnostic 1
Introduction 9
Section 1 : Historique de l'enseignement supérieur 10
1.1 ..... L'Université et l'enseignement supérieur dans le monde 10
1.2 La mutation des universités face à la mondialisation et à l'économie du savoir 12
2. 1 Contexte historique 14
2. 2 Les réformes de l'enseignement supérieur 16
2. 3 L'impact de la mondialisation 21
2.4. Adaptation aux standards internationaux 22
3.1 Historique du système classique 23
3.2. Objectifs et organisation pédagogique du système classique 30
3.3. Forces et apports du système classique 32
3.4. Limites, dysfonctionnements et nécessité de réforme 33
3.5 Diagnostic du système classique 36
3.6 Forces et limites du système classique 40
3.7 Transition vers le système LMD 41
Conclusion 42
Chapitre 2 : Instauration du système LMD en Algérie 43
Introduction 44
Section 1 : Introduction au LMD 45
1.1 Concepts clés du cadre théorique 45
1.2 survol théorique des réformes et du changement institutionnel 47
1.3 Survol thèorique de la réforme LMD 48

Section 2 : La mise en place du système LMD dans l'enseignement supérieur algérien . 56
2.1 Enjeux et logiques de la réforme 57
2.2 Les principes du système LMD 58
2.3. Objectifs du système LMD 62
2.4. Influence des systèmes éducatifs étrangers 66
2.5. Statistiques globales sur l'enseignement supérieur à l'Université Oran 2 67
Section 3 : Experiences du LMD et comparaison internationales 68
3.1. Le processus de Bologne et l'essor du LMD en Europe 68
3.2. Réformes de l'enseignement supérieur dans les pays du Sud 69
3.3. Adaptation du LMD dans les pays maghrébins (Maroc, Tunisie, Algérie) 70
3.4. Réformes éducatives et employabilité dans les pays africains francophones 71
3.5. Travaux antérieurs sur la qualité, la gouvernance et l'adéquation formation-emploi en Algérie 71
3.6 Constat des recherches 72
3.7 Résumé de la comparaison des systèmes éducatifs 72
Conclusion 76
Chapitre 3 : Perception de l'implémentation du système LMD à l'Université Oran 2 ... 77
Introduction 78
Section1 : Le cadre méthodologique de la recherche 79
1.1. La méthodologie de la recherche 79
1.2. La collecte de données 81
1.3. Traitement et analyse des données 83
1.4. Limites méthodologiques 83
Section 2 : Présentation des résultats de la recherche 83
2.1. L'étude relative à l'évaluation du système LMD en Algérie Etudiants de l'université Oran 2 -Mohamed Ben Ahmed- 83
2.2. L'étude relative à l'évaluation du système LMD en Algérie Enseignants de l'université Oran 2 -Mohamed Ben Ahmed- 108
2.3. L'étude relative à l'évaluation du système LMD en Algérie Personnels administratifs de l'université Oran 2 -Mohamed Ben Ahmed- 173
Section 3 : Analyse et discussion des résultats 175
3.1. Mise en relation des résultats avec les cadres théoriques 175
3.2. Comparaison avec les travaux antérieurs 176
3.3. Points de convergence et divergences observées 176

3.4. Test des hypothèses 177
Conclusion 179
Conclusion générale 180
Références bibliographiques : 182
Annexes 186
LE QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS DE L'UNIVERSITE D'ORAN2 187
Questionnaire destiné aux étudiants de l'Université d'Oran 2 - Mohamed Ben Ahmed 195
Entretien avec le personnel administratif – Réforme LMD en Algérie 199

Introduction générale

Dans un contexte mondial marqué par des mutations rapides et profondes, le secteur de l'enseignement supérieur occupe désormais une place centrale dans le développement économique, social et culturel. Sa mission ne se limite plus à la transmission du savoir ; il est devenu un levier stratégique pour la compétitivité et la performance socio-économique des nations (Martin, 2012). Dès les années 1990, le modèle universitaire classique hérité de Newman (1968) et Whitehead (1929) a fait l'objet de critiques croissantes, mettant en évidence ses limites face aux exigences de la massification, de la mondialisation des savoirs et de l'évolution du marché du travail (Freitag, 1995 ; Bourdoncle & Lessard, 2002).

Depuis l'indépendance en 1962, l'Algérie s'est engagée dans la construction d'un système d'enseignement supérieur à la hauteur de ses aspirations de développement et de souveraineté scientifique. Initialement structuré autour d'un modèle classique inspiré du système français, ce dispositif a contribué à la formation d'une élite nationale et à l'édification des fondements administratifs, techniques et scientifiques du pays. Toutefois, face aux mutations contemporaines — massification de la demande universitaire, essor des technologies de l'information et de la communication, impératif de professionnalisation et nécessité d'assurer l'employabilité des diplômés — ce système a révélé ses limites structurelles et pédagogiques.

C'est dans ce contexte qu'en 2004, l'Algérie a opté pour l'adoption du système **LMD (Licence – Master – Doctorat)**, dans le sillage du processus de Bologne. Cette réforme visait à harmoniser le système algérien avec les standards internationaux, tout en répondant aux enjeux nationaux de modernisation et de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Le LMD ambitionne d'offrir plus de flexibilité, de mobilité académique et une meilleure adéquation entre la formation universitaire et les besoins socio-économiques.

Cependant, vingt ans après sa mise en œuvre, le bilan demeure mitigé. Certes, le LMD a permis une diversification de l'offre de formation et une ouverture vers l'international, mais sa mise en place s'est heurtée à plusieurs obstacles : insuffisance des infrastructures, déficit en ressources pédagogiques et humaines, résistances institutionnelles, surcharge des enseignants et inadéquation persistante entre les programmes et les exigences du marché du travail. Ces difficultés soulèvent la question de l'efficacité réelle de cette réforme et de son adaptation au contexte socio-économique algérien.

Problématique

Ainsi, la réforme du système LMD en Algérie continue de susciter débats et interrogations. Si certains considèrent qu'elle constitue un pas décisif vers la modernisation, d'autres estiment qu'elle a été introduite de manière précipitée et sans concertation suffisante, ce qui en limite l'impact.

La problématique centrale de cette recherche s'articule autour de la question suivante :

Dans quelle mesure la réforme du système LMD dans l'enseignement supérieur algérien constitue-t-elle une réponse adéquate aux défis de qualité, d'efficacité et d'adaptation socio-économique, et quelles en sont les limites structurelles, pédagogiques et institutionnelles ?

Questions de recherche

Pour opérationnaliser cette problématique, trois questions spécifiques guident cette étude :

1. La réforme LMD a-t-elle permis d'améliorer la qualité pédagogique et scientifique de l'enseignement universitaire en Algérie ? Quelles sont les perceptions des enseignants, étudiants et administrateurs à ce sujet ?
2. Le LMD a-t-il favorisé une gouvernance universitaire plus efficace (organisation, gestion, pilotage) ? Quels obstacles institutionnels entravent sa mise en œuvre (surcharge, instabilité réglementaire, manque de moyens) ?
3. Le système LMD répond-il aux exigences du marché du travail en matière d'employabilité des diplômés ? Les contenus de formation et leur organisation sont-ils adaptés aux nouvelles réalités socio-économiques ?

Hypothèses de recherche

Trois hypothèses principales orientent notre démarche :

- **Hypothèse 1 :** La réforme du système LMD, bien que perçue comme nécessaire et légitime par les acteurs universitaires, souffre d'une mise en œuvre précipitée et insuffisamment accompagnée, limitant son efficacité pédagogique et institutionnelle.

- **Hypothèse 2 :** Le LMD a permis de diversifier l'offre de formation et d'introduire de nouvelles pratiques pédagogiques ; cependant, la qualité globale de l'enseignement et l'adéquation avec les besoins socio-économiques demeurent insuffisantes.
- **Hypothèse 3 :** La réussite et la pérennité du LMD en Algérie dépendent de réformes complémentaires visant à améliorer la gouvernance universitaire, renforcer les partenariats socio-économiques et développer des dispositifs professionnalisants.

Objectifs et méthodologie

Les objectifs poursuivis dans cette recherche sont les suivants :

- Analyser l'évolution historique de l'enseignement supérieur algérien depuis 1962.
- Comparer le système classique et le système LMD en mettant en évidence leurs fondements, leurs avantages et leurs limites.
- Évaluer de manière empirique l'impact de la réforme LMD sur une université spécifique (Université Oran 2 – Mohamed Ben Ahmed), à travers la perception des enseignants, étudiants et administrateurs.

Pour atteindre ces objectifs, une méthodologie mixte sera mobilisée :

- **Analyse documentaire** des textes réglementaires, rapports institutionnels et travaux scientifiques.
- **Enquête quantitative** par questionnaires auprès des enseignants et étudiants.
- **Entretiens semi-directifs** auprès d'administrateurs universitaires.

Cette triangulation méthodologique permet d'obtenir une lecture croisée entre cadre théorique et réalités de terrain.

Structure de la recherche

Cette thèse s'organise en trois chapitres principaux :

Chapitre 1 : Historique et diagnostic de l'enseignement supérieur en Algérie, avec une analyse du système classique et de ses limites.

Dans le premier chapitre nous retraçons l'historique de l'enseignement supérieur en Algérie, en insistant sur les caractéristiques du système classique et son diagnostic à savoir les avantages ainsi que les inconvénients de ce système.

Chapitre 2 : Genèse, mise en place et enjeux du système LMD en Algérie, replacés dans une perspective comparée avec d'autres pays du Maghreb et de l'Europe.

Le second chapitre est consacré à la genèse, la mise en place et les enjeux du système LMD, avec un focus sur les motivations et les expériences comparatives entre les pays du Maghreb et les pays européens

Chapitre 3 : Évaluation empirique de la réforme à travers une étude de cas à l'Université Oran 2, analysant les perceptions et expériences des principaux acteurs.

Enfin, le troisième chapitre, propose une évaluation empirique du système LMD à travers une étude de terrain réalisée à l'Université Oran 2, analysant les perceptions des différents acteurs : enseignants, étudiants et personnel administratif et les résultats observés.

Ce travail se veut ainsi une contribution critique, mais constructive, à la compréhension des dynamiques de réforme universitaire en Algérie.

Revue de littérature

Études nationales

Les travaux menés en Algérie mettent en évidence plusieurs limites structurelles et pédagogiques de la réforme LMD : résistances des enseignants (Boutaba & Benziane, 2017), logique de marchandisation du savoir (Kaghouche, 2008), application hétérogène et manque d'outils pédagogiques (Berrouche & Berkane, 2007), écart entre objectifs et réalisation (Sahraoui & Zerrouk, 2019), besoins d'adaptation didactique (Idirene, 2020), et persistance de dysfonctionnements structurels (Mahyou, 2015). Ces études convergent vers un constat commun : la réforme a été mal préparée et insuffisamment accompagnée, bien qu'elle ouvre des perspectives d'amélioration.

Études internationales

La littérature internationale, notamment autour du processus de Bologne, met en lumière des enjeux similaires : convergence et harmonisation en Europe (Witte, 2006 ; Teichler, 2007),

contraintes d’adaptation dans les pays du Sud (Altbach et al., 2009 ; Mohamedbhai, 2008), inadéquation persistante entre formation et emploi (OCDE, 2019 ; Brennan & Shah, 2003), et nécessité de renforcer la gouvernance universitaire (Marginson, 2007 ; Trow, 2006). Ces analyses offrent un cadre comparatif précieux pour situer le cas algérien et dégager des pistes d’adaptation contextualisées.

La réforme du système LMD (Licence-Master-Doctorat) s'inscrit dans une dynamique internationale de restructuration de l'enseignement supérieur visant la standardisation, l'amélioration de la qualité de la formation et une meilleure insertion professionnelle des diplômés. Cette revue vise à présenter une synthèse critique des principales références scientifiques internationales ayant trait au processus de Bologne, à l'adaptation du LMD dans les pays du Sud, à la relation formation-emploi, et à la modernisation des universités comme suit :

1. Le processus de Bologne et la généralisation du LMD en Europe

Le processus de Bologne, initié en 1999, a pour objectif de créer un espace européen de l'enseignement supérieur fondé sur la convergence des systèmes de diplômes, la mobilité des étudiants et la comparabilité des cursus. Le rapport de la Commission européenne (2015) souligne que le système LMD a permis une certaine harmonisation dans les pays membres, bien que des différences structurelles persistent. Witte (2006) met en évidence que l'application du LMD n'est pas uniforme, chaque pays ayant adapté la réforme à son contexte national, ce qui pose la question de la cohérence réelle de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Teichler (2007) complète cette analyse en soulignant que la réforme a parfois entraîné une standardisation excessive des parcours, au détriment de la diversité des approches pédagogiques.

2. Les réformes dans les pays du Sud : entre adaptation et contraintes

L'importation du système LMD dans les pays en développement, notamment en Afrique du Nord, soulève des interrogations quant à son adaptabilité. Altbach, Reisberg et Rumbley (2009) insistent sur le caractère souvent exogène de ces réformes, adoptées sous pression internationale plus que sur la base de besoins internes. Mohamedbhai (2008) souligne que la massification de l'enseignement supérieur en Afrique a accentué les difficultés d'application du LMD, notamment en raison du manque d'infrastructures, de ressources humaines qualifiées et de

dispositifs d'accompagnement. Bollaert (2014), pour sa part, prône la mise en place de mécanismes internes d'assurance qualité pour soutenir la réussite de la réforme.

3. Le lien entre formation et marché du travail

Une des promesses majeures du LMD réside dans son aptitude à favoriser l'insertion professionnelle. Pourtant, les données empiriques nuancent cette hypothèse. Selon l'OCDE (2019), l'adéquation entre les compétences acquises à l'université et les besoins du marché du travail reste insuffisante dans de nombreux pays, en particulier lorsqu'il n'existe pas de véritable dialogue entre universités et secteurs économiques. Brennan et Shah (2003) insistent sur la distinction entre accès à l'éducation et accès à l'emploi, soulignant que la diplomation n'est pas automatiquement synonyme d'insertion. L'UNESCO (2021) plaide pour une intégration des compétences transversales dans les curriculums afin de renforcer l'employabilité.

4. Enjeux de gouvernance et de modernisation

La réforme LMD est également liée à la modernisation des universités et à l'amélioration de leur gouvernance. Marginson (2007) montre que l'internationalisation de l'enseignement supérieur implique une nouvelle compétition entre universités, les poussant à adopter des outils de pilotage plus performants. Trow (2006) décrit l'évolution des systèmes vers une massification puis une universalisation de l'accès, rendant nécessaire une réflexion sur la qualité, l'efficacité et l'équité de l'offre de formation. Dans cette optique, la modernisation universitaire va au-delà des seules réformes académiques et suppose une transformation managériale et pédagogique profonde.

La littérature internationale met en lumière les apports mais aussi les limites du système LMD dans divers contextes. Si l'objectif d'harmonisation et de modernisation est souvent atteint sur le plan formel, les résultats varient fortement selon les pays, selon qu'ils disposent ou non des capacités institutionnelles, humaines et financières pour mettre en œuvre efficacement la réforme. Ces réflexions peuvent nourrir l'analyse critique du cas algérien et guider l'élaboration de recommandations réalistes et contextualisées.

Originalité et apport de la recherche

Contrairement à la majorité des travaux antérieurs qui se sont limités à des analyses générales ou à des études sectorielles, cette thèse adopte une approche **globale et intégrée** :

- Elle croise les perceptions des trois principales parties prenantes (étudiants, enseignants, administrateurs).
- Elle s'appuie sur une méthodologie mixte, combinant données quantitatives et qualitatives.
- Elle s'ancre dans une étude de terrain spécifique (Université Oran 2), offrant un diagnostic concret et contextualisé.
- Elle vise non seulement à dresser un bilan critique du LMD, mais aussi à formuler des recommandations opérationnelles pour adapter cette réforme aux nouvelles exigences socio-économiques.

En ce sens, ce travail se veut une contribution critique mais constructive à la compréhension des dynamiques de réforme universitaire en Algérie.

En somme, cette recherche se donne pour ambition d'éclairer de manière critique et constructive les dynamiques de la réforme LMD en Algérie. En combinant un ancrage théorique solide et une investigation empirique locale, l'étude vise à proposer des recommandations opérationnelles pour adapter et renforcer la réforme face aux défis socio-économiques contemporains. La suite du travail développera, chapitre par chapitre, le cadre théorique, l'analyse comparative et les résultats empiriques issus du terrain.

Chapitre 1

L'enseignement supérieur en Algérie depuis 1962 : historique et diagnostic

Section 1 : Historique de l'enseignement supérieur.

Section 2 : Chronologie des réformes en Algérie depuis l'indépendance.

Section 3 : Présentation et diagnostic du système classique en Algérie.

Introduction

L'histoire de l'enseignement supérieur en Algérie est intimement liée aux grandes mutations politiques, sociales et économiques qu'a connues le pays depuis l'indépendance. Hérité d'un modèle colonial élitiste et restreint, le système universitaire a connu une expansion rapide dès les premières années postindépendance, dans un contexte marqué par un fort besoin en cadres qualifiés pour répondre aux exigences de la construction nationale.

C'est dans cette dynamique que s'est imposé le système classique, structuré selon une logique de formation linéaire, longue, et fortement académique. Ce système, bien qu'ayant permis la formation de générations d'intellectuels, de chercheurs et de cadres, a progressivement révélé ses limites face aux exigences d'un monde en perpétuelle mutation.

Ce chapitre propose ainsi une analyse historique et critique du développement de l'enseignement supérieur algérien dans sa phase classique. Il s'organise autour de deux grandes sections. La première présente les fondements, l'évolution et la structure du système classique en Algérie, tout en le replaçant dans un cadre plus large de l'histoire universitaire mondiale. La seconde section propose un diagnostic critique, mettant en lumière les atouts mais aussi les faiblesses de ce modèle, à travers une analyse SWOT.

Cette lecture rétrospective est essentielle pour comprendre les logiques qui ont conduit, des décennies plus tard, à l'adoption du système LMD, et ainsi saisir la réforme non comme une rupture, mais comme une continuité – parfois contestée – du processus d'adaptation du système universitaire aux enjeux contemporains.

Section 1 : Historique de l'enseignement supérieur

1.1 L'Université et l'enseignement supérieur dans le monde

1.1.1 Histoire de l'université à travers le monde

Pour saisir l'évolution de l'enseignement supérieur, il est essentiel de revenir sur l'origine de l'université et sur ses fonctions initiales.

Dans L'idée d'université (1852), Newman définit l'université comme une institution, un système où se transmet le savoir universel, un lieu d'échanges intellectuels et de rencontres d'idées. Elle est avant tout un espace de diffusion des connaissances.

Historiquement, les premières universités sont apparues au cours du premier millénaire. L'université de Madaure, fondée en 75 sous les Flaviens, elle date de l'époque romaine, l'une des premières du continent africain, est souvent citée comme la plus ancienne. Elle fut suivie par l'université d'Al-Azhar, créée en 969 en Égypte, initialement lieu de culte et de conservation de manuscrits. Toutefois, le terme « université » prend véritablement son sens en Europe médiévale, avec l'essor des institutions chrétiennes. Les universités de Bologne (Italie) et de Paris (France) au XIe siècle, puis Oxford (1096) et Modène (1175), témoignent de cette dynamique. Cambridge bénéficie d'ailleurs de la politique de Henri III, qui encouragea enseignants et étudiants à migrer depuis Paris. Ces établissements, où l'enseignement se faisait en latin, visaient à rassembler des étudiants de toute l'Europe unis par la même foi.

En Asie, l'enseignement supérieur s'est d'abord développé sous forme de formation monastique. Le bouddhisme, fondé au Ve siècle av. J.-C. en Inde, a engendré la création de l'université de Nalanda, véritable école de lettrés et centre de philosophie et de politique. Confucius (551-479 av. J.-C.) contribua également à l'essor d'une pensée éducative structurée, faisant de la Chine un pôle intellectuel majeur.

Avec la modernisation, l'université a progressivement intégré de nouvelles missions. Elle ne se limite plus à la transmission du savoir, mais combine désormais enseignement, recherche et services à la société (Rocher, 1990). Cette évolution s'accompagne d'une professionnalisation accrue et d'une ouverture sur le monde scientifique et économique. L'université moderne est donc appelée à développer des compétences adaptées aux besoins de la société et à jouer un rôle clé dans le développement économique et social.

1.1.2. L’enseignement supérieur dans le monde

Depuis la Seconde Guerre mondiale, l’enseignement supérieur a connu une expansion considérable. Conscients de son rôle stratégique dans le développement économique et social, les États ont fortement investi dans ce secteur. Aujourd’hui, il est reconnu comme un pilier de la société et de l’économie du savoir, fondée sur l’immatériel, l’innovation et l’intelligence (Benarab, 2004 ; Adnane, 2013).

Selon Benarab (2004), l’enseignement supérieur contribue de trois manières fondamentales :

1. Par la formation d’un capital humain qualifié, capable de s’adapter aux mutations constantes de la société.

2. Par la production et la diffusion de nouveaux savoirs indispensables au progrès humain.

3. Par la capacité à accéder aux savoirs existants et à les adapter aux contextes spécifiques, souvent changeants.

Benarab (2004, cité par Boulkroune, 2009/2017) identifie également trois dimensions de l’enseignement supérieur :

- Sociale, en luttant contre l’exclusion et la discrimination.

- Quantitative, en répondant à la demande croissante en main-d’œuvre qualifiée.

- Qualitative, car sans qualité, aucune performance économique durable n’est possible.

Ainsi, les réformes de l’enseignement supérieur, menées à travers le monde, visent à répondre à ces enjeux. Leur réussite repose cependant sur des conditions clés : des changements institutionnels profonds, la mobilisation de ressources pour l’innovation, des stratégies claires basées sur l’évaluation, et des liens dynamiques avec l’économie.

Comprendre l'évolution de l'enseignement supérieur nécessite une analyse du concept d'université et de son rôle dans la société. John Henry Newman (1852) définissait l'université comme "un lieu d'enseignement du savoir universel", favorisant ainsi l'échange d'idées et la diffusion des connaissances.

La première université aurait été fondée en 859 sous le nom d'Al Quaraouiyine au Maroc, suivie en 969 par l'université d'Al-Azhar en Égypte. Toutefois, le terme "université" est souvent

associé à l'Europe médiévale avec la création de l'université de Bologne (XIe siècle), de Paris (XIIe siècle) et d'Oxford (1096). Ces institutions bénéficiaient du soutien de l'Église et proposaient un enseignement en latin, attirant ainsi des étudiants de toute l'Europe.

En Asie, la formation monastique influencée par le bouddhisme joua un rôle majeur, notamment à travers l'université de Nalanda en Inde, fondée au Ve siècle av. J.-C. par Confucius. Avec la modernisation, l'université devient un moteur du développement économique, associant enseignement, recherche et service à la société (Rocher, 1990).

Depuis la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement supérieur a connu un essor remarquable. Il est aujourd'hui un pilier du développement économique et social, favorisant l'investissement dans le capital humain (Benarab, 2004). Trois dimensions fondamentales encadrent son évolution :

- Une dimension sociale visant l'équité et l'inclusion.
- Une dimension quantitative répondant à la demande en main-d'œuvre qualifiée.
- Une dimension qualitative assurant la performance économique.

Les réformes du secteur s'appuient sur des changements institutionnels, le financement de l'innovation et des évaluations rigoureuses pour améliorer l'adéquation entre formation et emploi.

1.2 La mutation des universités face à la mondialisation et à l'économie du savoir

L'enseignement supérieur connaît, depuis les dernières décennies, une transformation profonde liée à deux dynamiques majeures : la mondialisation et l'avènement de l'économie du savoir. Ces mutations imposent aux universités de repenser leurs missions, leurs modes de fonctionnement et leurs relations avec la société.

1.2.1 La mondialisation de l'enseignement supérieur

La mondialisation a contribué à l'internationalisation croissante des systèmes universitaires. Les universités ne sont plus seulement des institutions nationales, mais deviennent des acteurs inscrits dans un espace global de production et de circulation du savoir. La mobilité étudiante et académique, la comparabilité des diplômes et l'émergence de classements internationaux ont

placé les établissements en situation de concurrence mondiale (Altbach, 2004). Les universités sont désormais jugées sur leur attractivité, leur visibilité scientifique et leur capacité à former des diplômés compétitifs sur le marché du travail international.

1.2.2 L'économie du savoir

Parallèlement, la transition vers une économie fondée sur la connaissance a profondément reconfiguré le rôle de l'université. Selon Drucker (1993) et Foray (2000), l'économie contemporaine repose de plus en plus sur l'innovation, la recherche et le capital humain qualifié. Dans ce cadre, les universités ne sont pas seulement des lieux de transmission de savoirs, mais deviennent des acteurs clés du développement économique et social. Elles doivent produire des connaissances utiles, favoriser la recherche appliquée et développer des compétences transférables adaptées aux mutations technologiques et professionnelles.

1.2.3 Impcts sur les missions universitaires

Ces évolutions ont entraîné une redéfinition des missions traditionnelles de l'université. À côté de l'enseignement et de la recherche, une troisième mission s'est affirmée : le service à la société et la contribution au développement socio-économique. Cette transformation se traduit par une professionnalisation accrue des cursus, une importance croissante accordée à l'innovation et à l'entrepreneuriat, ainsi qu'une multiplication des partenariats avec les entreprises, les collectivités et les acteurs internationaux (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000 – modèle de la triple hélice).

1.2.4 Enjeux pour l'université algérienne

Dans le contexte algérien, ces mutations posent des défis particuliers. L'université doit s'adapter aux logiques de mondialisation tout en répondant aux besoins spécifiques du marché de l'emploi local. La réforme LMD s'inscrit précisément dans cette dynamique : elle vise à rapprocher le système algérien des standards internationaux tout en tentant d'améliorer la qualité et l'employabilité des diplômés. Cependant, le succès de cette adaptation reste conditionné par la capacité à renforcer la gouvernance, moderniser les infrastructures et développer une véritable culture de l'innovation et de la qualité.

Section 2: Chronologie des réformes en Algérie depuis l’indépendance

2. 1 Contexte historique

L'histoire de l'enseignement supérieur en Algérie depuis 1962 est marquée par de profondes mutations, liées à la dynamique politique, économique et sociale du pays. À l'indépendance, le système éducatif hérité de la colonisation était fortement inadéquat pour répondre aux besoins d'une nation nouvellement indépendante, ce qui a conduit à une première phase de reconstruction et de redéfinition des priorités éducatives.

Les jeunes États ont alors dû établir des structures institutionnelles adaptées à une vision nationale, tout en intégrant rapidement certains modèles éducatifs modernes. Les premières années ont été caractérisées par la création d'universités publiques, le développement de programmes en sciences, lettres et sciences sociales, ainsi que l'ouverture d'instituts spécialisés pour soutenir l'industrialisation et le développement économique.

Cependant, ces efforts furent confrontés à des défis liés au manque de ressources, à la formation du personnel académique et à la nécessité d’adapter les curricula aux besoins locaux. Par la suite, plusieurs vagues de réformes ont été entreprises, notamment dans les années 1970, visant à élargir l’accès aux études et à renforcer la recherche.

Les années 1980 ont connu une tentative d’intégration de nouveaux outils pédagogiques, tandis que la décennie suivante a été marquée par une diversification accrue des établissements, incluant des institutions privées et techniques. Ces évolutions ont été influencées par une volonté d’autonomisation de l’université et par la recherche d’une reconnaissance internationale. La mondialisation a par la suite accéléré l’adoption de standards internationaux, favorisant des partenariats avec des universités étrangères et des programmes d’échange. Pourtant, des défis persistants, tels que le sous-investissement, la nécessité d’améliorer la qualité de l’enseignement et de garantir un accès équitable, continuent à impacter le système. L’ensemble de ce parcours témoigne d’une adaptation constante dans un contexte en mutation, avec une volonté affirmée d’inscrire l’enseignement supérieur algérien dans une dynamique de progrès et d’ouverture mondiale.

2.1. 1 Indépendance et ses conséquences

L'indépendance de l'Algérie en 1962 a marqué un tournant décisif dans la structuration de son système éducatif supérieur. Avant l'indépendance, l'enseignement supérieur était principalement hérité du cadre colonial français, dominé par des institutions peu adaptées aux réalités sociales, économiques et culturelles du pays.

La transition a nécessité une profonde réforme pour instaurer une institution éducative en phase avec les besoins de la nouvelle patrie. La priorité fut donnée à la création d'universités nationales, à la formation d'un personnel académique national et à la redéfinition des programmes d'études afin de valoriser l'identité et le patrimoine algérien.

La première étape consistait à supprimer ou à transformer radicalement les établissements coloniaux, souvent perçus comme des symboles de domination, en structures réellement nationales, favorisant l'autonomie et la souveraineté académique. Par ailleurs, la reconstruction des infrastructures éducatives a été essentielle pour accueillir une population croissante d'étudiants issus du système éducatif élargi, suite à l'indépendance.

La nouvelle politique de l'État visait également à promouvoir l'enseignement scientifique et technique comme levier de développement économique, tout en intégrant des valeurs de liberté, d'identité nationale et de solidarité. L'indépendance a ainsi marqué le début d'une vaste réforme structurelle et idéologique dans le secteur de l'éducation supérieure, avec comme objectif de former une élite capable d'accompagner le processus de construction nationale.

Malgré les défis liés aux ressources limitées et aux nombreuses ruptures institutionnelles, ces premières années ont permis de poser les bases d'un système éducatif souverain, en constante évolution pour répondre aux nouveaux enjeux du pays.

2.1.2 Les premières années de l'enseignement supérieur

Les premières années de l'enseignement supérieur en Algérie ont été marquées par des efforts visant à reconstruire un système éducatif adapté aux besoins d'une nation en devenir. Après l'indépendance, en 1962, la priorité a été donnée à la réorganisation des structures éducatives héritées de la colonisation, souvent insuffisantes pour répondre aux exigences du pays naissant. La création des premières universités publiques, telles qu'alors l'Université d'Alger, constitue une étape décisive dans la mise en place d'un cadre pour la formation supérieure.

Au début, l'offre académique se concentrait principalement sur les disciplines fondamentales, dans une optique de former des cadres pour l'administration, l'éducation, et d'autres secteurs clés. La faible capacité d'accueil des établissements existants imposait une sélection rigoureuse, ce qui limitait l'accès à l'enseignement supérieur à une minorité.

Cependant, cette période a également été caractérisée par des défis considérables, notamment le manque de ressources, les difficultés logistiques, et le déficit en personnel académique qualifié. Malgré ces obstacles, des efforts soutenus ont permis d'établir les premières structures universitaires et de commencer à former une nouvelle génération d'étudiants. La croissance progressive des institutions, couplée à la volonté nationale de développer l'éducation, a jeté les bases d'un système éducatif qui, malgré ses limites initiales, a rapidement évolué pour répondre aux impératifs d'indépendance et de développement économique du pays.

Ainsi, cette phase initiale témoigne d'un engagement concret vers la construction d'un système universitaire national, encore fragile, mais essential dans l'affirmation de l'indépendance algérienne et de son ouverture à l'éducation supériorie locale.

2. 2 Les réformes de l'enseignement supérieur

Les réformes de l'enseignement supérieur en Algérie ont connu plusieurs phases successives, reflétant les enjeux socio-économiques et politiques du pays. Dans les années 1970, des initiatives visant à nationaliser et à élargir l'accès à l'université ont été entreprises pour accompagner le processus de construction nationale.

Ces réformes ont permis la création de nouvelles institutions et la mise en place d'un dispositif administratif centralisé. Les années 1980 ont été marquées par une diversification des filières et une tentative d'autonomisation progressive des établissements, tout en cherchant à répondre aux besoins du développement économique et social. Toutefois, ces efforts ont souvent été freinés par un financement insuffisant et des difficultés d'organisation.

La décennie 1990 a été caractérisée par une période de réformes profondes, visant à moderniser le système éducatif. Ces changements incluaient la restructuration des curricula, la mise en place de diplômes compatibles avec les standards internationaux, ainsi que la promotion de la recherche.

Par ailleurs, une volonté de renforcer la gouvernance universitaire a conduit à la décentralisation de certaines responsabilités. Au début des années 2000, les réformes se sont concentrées sur l'intégration des technologies de l'information, la rationalisation de l'offre académique et la participation accrue des acteurs privés.

La création de nouveaux établissements privés et la mise en œuvre de processus d'évaluation ont été des mesures clés pour renforcer la compétitivité internationale du système algérien. Ces réformes successives ont permis d'aboutir à un système plus flexible et adapté aux défis globaux, tout en soulignant la nécessité d'un effort continu pour surmonter les limitations structurelles et assurer un enseignement de qualité. En somme, chaque étape de ces réformes témoigne d'une volonté persistante d'adapter l'enseignement supérieur algérien aux exigences d'un monde en constante évolution.

2.2.1 Réformes des années 1970

Les réformes des années 1970 ont marqué une étape cruciale dans l'évolution du système d'enseignement supérieur en Algérie, visant à renforcer l'indépendance académique et à diversifier les formations.

Dans un contexte de démarrage de la construction nationale, ces réformes ont été motivées par la nécessité de répondre aux nouveaux besoins socio-économiques du pays. Elles ont introduit des changements significatifs dans l'organisation des universités, notamment par la création de structures décentralisées et la réforme des curricula afin de mieux former une élite nationale capable de contribuer au développement.

La massification de l'enseignement supérieur a été également un objectif central, avec une extension des capacités d'accueil et une ouverture accrue aux régions rurales. Par ailleurs, cette période a vu la mise en place de politiques visant à adapter l'offre pédagogique aux évolutions technologiques, tout en consolidant le rôle de la recherche comme moteur du progrès national. La formation des enseignants et la modernisation des méthodes pédagogiques ont été également au cœur des préoccupations.

Ces transformations ont permis de poser les bases d'un système universitaire plus autonome, tout en faisant face aux défis liés à l'émergence d'un nombre croissant d'étudiants, souvent issus de milieux ruraux ou marginalisés.

La période des années 1970 a donc été déterminante pour affirmer une identité académique nationale, tout en préparant le terrain pour les réformes ultérieures, dans un contexte en perpétuelle mutation. Ceci a permis d'asseoir une trajectoire de développement institutionnel et qualitatif de l'enseignement supérieur algérien, tout en inscrivant la formation universitaire dans une logique de contribution au développement socio-économique du pays.

2.2.2 Réformes des années 1980

Les années 1980 ont marqué une étape cruciale dans l'évolution de l'enseignement supérieur en Algérie, principalement par la mise en place de réformes visant à répondre aux défis socio-économiques du pays. Conscients de la nécessité d'adapter le système éducatif aux nouvelles réalités, les autorités ont initié une série de mesures pour rationaliser l'offre de formation, renforcer la recherche et améliorer la gestion des établissements.

Parmi ces initiatives, la centralisation et la réforme administrative ont permis de mieux structurer les universités, favorisant une gestion plus autonome tout en maintenant un contrôle étatique renforcé. La refonte des programmes a également été au cœur des réformes, avec une orientation accrue vers la spécialisation et la qualification pour mieux répondre aux besoins du marché du travail.

Par ailleurs, un effort particulier a été porté à l'expansion de la carte universitaire, avec la création de nouvelles universités et institutions dans différentes régions, afin de favoriser un accès plus équitable à l'éducation supérieure.

La mise en œuvre de politiques de financement visant à accroître les ressources et à encourager la recherche a permis également d'améliorer la qualité de l'enseignement et de stimuler l'innovation. Cependant, ces réformes ont rencontré des résistances, notamment en raison des contraintes budgétaires et des défis liés à la planification et à la gestion des ressources humaines. Malgré ces obstacles, les années 1980 ont également été caractérisées par une volonté constante d'adapter le système à un contexte mondial en mutation rapide, anticipant ainsi les transformations futures de l'enseignement supérieur en Algérie.

La période a posé les bases pour les développements qui allaient suivre, tout en soulignant la nécessité d'un engagement soutenu pour la modernisation et la diversification du paysage académique national.

2.2.3 Réformes des années 1990

Les années 1990 ont marqué une étape cruciale dans l'évolution de l'enseignement supérieur en Algérie, en raison de plusieurs réformes visant à moderniser et à démocratiser le système éducatif.

Face aux défis économiques, sociaux et politiques, il est apparu nécessaire de restructurer le paysage académique, notamment par une diversification des filières, une ouverture vers la recherche et une redéfinition des modalités d'accès à l'université.

La réforme de 1998, par exemple, a introduit une nouvelle organisation universitaire basée sur des cycles de formation, facilitant la mobilisation des ressources humaines et la coopération internationale.

Par ailleurs, l'instauration de nouveaux critères d'évaluation, ainsi que la mise en place d'un système de crédits européens (ECTS), ont contribué à améliorer la reconnaissance académique des diplômes. La période a également été marquée par une montée en puissance des institutions privées, qui ont permis d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur, tout en posant des enjeux réglementaires.

La réforme a aussi cherché à encourager la recherche scientifique en instaurant des structures de soutien et en favorisant la participation à des projets internationaux. Néanmoins, ces efforts se sont souvent heurtés à des limites en matière de financement, d'infrastructures et de formation qualifiée. Malgré ces obstacles, les réformes des années 1990 ont permis d'insuffler une dynamique nouvelle, en alignant davantage le système éducatif sur des standards internationaux, et en préparant le terrain pour les transformations futures.

La volonté d'adaptation continue à l'état du monde globalisé a ainsi façonné les prémices d'une transformation structurelle durable dans l'enseignement supérieur algérien.

2.2.4 Réformes des années 2000

Les réformes des années 2000 ont marqué une étape cruciale dans l'évolution du système d'enseignement supérieur en Algérie. Sur le plan structurel, elles ont introduit une importante refonte des cursus universitaires en harmonisation avec les normes internationales, visant à renforcer la compétitivité et la reconnaissance des diplômes algériens à l'échelle globale. Parmi ces mesures, la mise en place du système LMD (Licence-Master-Doctorat) a permis d'instaurer une logique de durées cohérentes et d'introduire une plus grande spécialisation pour mieux répondre aux besoins du marché du travail national et international.

Par ailleurs, ces réformes ont encouragé la diversification des parcours éducatifs en facilitant la mobilité des étudiants, notamment grâce à une meilleure intégration avec les universités étrangères et au développement des programmes d'échanges.

La décentralisation des responsabilités a également été renforcée, avec une autonomie accrue des universités pour gérer leurs ressources et développer leurs programmes en adéquation avec leurs spécificités. Sur le plan pédagogique, une attention particulière a été portée à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la modernisation des outils éducatifs, notamment en intégrant progressivement des technologies numériques pour favoriser l'apprentissage actif.

La réforme des années 2000 a également souligné la nécessité de renforcer la recherche et l'innovation au sein des établissements d'enseignement supérieur en instaurant des dispositifs de financement plus favorables et en encourageant la collaboration avec le secteur privé. Enfin, ces réformes ont été accompagnées d'une volonté de rendre l'enseignement supérieur plus accessible en augmentant le nombre de places et en améliorant les conditions d'accueil, tout en cherchant à réduire les inégalités sociales.

Au total, ces changements initiés au cours de cette période ont permis d'inscrire le système universitaire algérien dans une dynamique de modernisation et d'ouverture, en phase avec les enjeux de la mondialisation et du développement durable.

2. 3 L'impact de la mondialisation

La mondialisation a profondément transformé le paysage de l'enseignement supérieur en Algérie en introduisant de nouveaux défis et opportunités. Face à l'ouverture accrue des marchés de l'éducation, les institutions algériennes ont été conduites à harmoniser leurs standards avec ceux internationaux, ce qui implique une adaptation constante des cursus, des méthodes pédagogiques et des qualifications délivrées.

Par la mise en œuvre de politiques visant la reconnaissance mutuelle des diplômes et la mobilité étudiante, le système universitaire algérien cherche à renforcer sa compétitivité à l'échelle mondiale. Par ailleurs, la collaboration avec des universités étrangères s'est accrue, favorisant le transfert de savoirs, la co-construction de programmes et l'intégration de nouvelles pratiques pédagogiques issues de contextes divers.

Ces partenariats ont permis, aussi, une participation plus active à des réseaux de recherche internationaux, renforçant ainsi la visibilité de la recherche académique algérienne et sa contribution aux enjeux globaux.

La mondialisation a également incité à développer une offre éducative plus flexible, adaptée aux exigences du marché mondial du travail, notamment par la promotion de formations en langues étrangères et de programmes spécialisés.

Toutefois, cette ouverture présente aussi des défis, notamment en termes de maintien de l'identité nationale, de qualité des formations et d'équité dans l'accès à l'éducation supérieure. En somme, la mondialisation agit comme un catalyseur de progression pour l'enseignement supérieur algérien, obligeant le secteur à une mutation dynamique tout en restant attentif à ses spécificités culturelles et socio-économiques.

2.4. Adaptation aux standards internationaux

L'adaptation aux standards internationaux demeure un enjeu majeur pour le système d'enseignement supérieur en Algérie depuis plusieurs décennies. Elle s'inscrit dans une démarche visant à aligner les programmes, les diplômes et les modalités d'évaluation sur les normes en vigueur dans la communauté mondiale de l'éducation.

À cet effet, l'Algérie a entrepris une série de réformes visant à harmoniser ses curricula avec ceux des institutions occidentales, notamment par la reconnaissance mutuelle des diplômes et la mise en place de systèmes de crédits compatibles avec le Cadre européen de référence pour les qualifications ou le système de Bologne.

La modernisation des structures universitaires a également permis d'intégrer les critères d'assurance qualité, essentiels pour garantir l'accréditation des programmes par des organismes internationaux. De plus, la réforme de la gouvernance académique, avec une plus grande autonomie des établissements, a facilité leur participation aux programmes et initiatives globales, comme l'Agenda de l'éducation de l'UNESCO.

La professionnalisation de l'enseignement, le développement de formations en langues étrangères, notamment en anglais, et la mise en œuvre de dispositifs d'échange étudiant ont renforcé la visibilité internationale des universités algériennes.

Par ailleurs, le recours aux technologies numériques, notamment à travers l'enseignement à distance et les plateformes éducatives, a permis d'adopter des pratiques pédagogiques modernes conformes aux standards mondiaux.

Cependant, cette adaptation demeure un processus en cours, confronté à des défis liés à la qualité des formations, à la reconnaissance des diplômes à l'échelle mondiale et à la nécessité de renforcer la recherche dans un contexte international compétitif.

Section 3 : Présentation et diagnostic du système classique en Algérie

3.1 Historique du système classique

Dr Farid Cherbal : Il faut commencer par rappeler tout d'abord le parcours exceptionnel et les acquis de l'université algérienne depuis le 5 juillet 1962. L'évolution des effectifs et de l'infrastructure universitaire le montrent bien : les 503 étudiants de l'année 1953-1954 et les 2.750 étudiants de la rentrée 1962-1963 deviennent, à la rentrée 2013-2014, 1.277.000 encadrés par 47.000 enseignants (sans compter les 8105 nouveaux postes budgétaires pour les enseignants, disponibles à la rentrée de 2013/2014). Le nombre d'enseignants passa de 1.854 en 1972-73 à 27.067 en 2005-06 et à 44.000 en 2012.

En 1962, l'Algérie ne disposait que d'une seule université, héritage colonial et de deux petites annexes à Oran et Constantine. En 2012-2013, le réseau universitaire est constitué de 97 établissements répartis dans 48 wilayas (47 universités, 10 centres universitaires, 4 annexes universitaires, 19 écoles nationales supérieures, 5 écoles normales supérieures, 10 écoles préparatoires et 2 classes préparatoires intégrées) sans parler des établissements hors MESRS. La gratuité de l'enseignement supérieur et la politique des œuvres universitaires de notre pays demeurent une exception rare dans le nouveau système mondial de l'enseignement supérieur dominé par une gestion marchande qui obéit aux diktats de l'économie néolibérale et à la dictature du marché.

La bourse est octroyée à l'écrasante majorité des étudiants, l'hébergement en cité universitaire atteint 52% de l'effectif étudiant, et le transport universitaire sont des caractéristiques spécifiques du système universitaire algérien. Enfin, il faut souligner un fait important, de l'indépendance à l'année 2012, l'université algérienne a formé deux millions de diplômés (statistiques du MESRS). Cependant, ce parcours exceptionnel de l'enseignement supérieur 50 ans après l'indépendance, ne doit pas nous faire oublier, que l'université algérienne vit aujourd'hui une crise multidimensionnelle endémique qui dure depuis trois décennies.

Cette crise trouve son origine dans un certain nombre d'éléments, dont on peut citer l'arrivée des premiers flux massifs, au début des années 80, des étudiants qui va se traduire par la fin de la politique nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche qui il faut le rappeler à permis à l'Algérie dans les années 1970-1980 de jeter les fondations d'une université nationale,

publique au service du développement économique et culturel de la société, au profit de la politique de gestion des flux d'étudiants (encore en vigueur à nos jours).

Cela c'est également traduit par la dégradation dramatique des conditions pédagogiques et de l'exercice du métier d'enseignant: amphis et salles de TD surchargés, faiblesse des moyens matériels, suppression des TP, des mémoires de fin d'études et des stages de terrain, non respect des normes pédagogiques de l'UNESCO, vont faire perdre l'équivalence aux diplômes universitaires algériens avec les diplômes européens et américains.

La précarisation et la dépermanisation du métier de l'enseignant, une diminution du ratio d'encadrement à cause du grand déficit en enseignant permanents. L'absence d'une gestion démocratique de l'université, notre pays est l'un des rares pays membres de l'UNESCO où les responsables académiques (Recteurs, Vice-recteurs, Doyens et Chefs de département) ne sont pas élus par la communauté universitaire, mais sont encore désignés par le pouvoir politique.

Il y a aussi l'aggravation de la crise politique, économique et sociale du pays au début des années 1990, qui s'est traduite au niveau de l'université par une diminution du budget de formation de l'étudiant qui va passer de 700 dollars en 1987 à 200 dollars en 1999 (2).

L'arrêt des investissements économiques à partir de l'année 1986, le démantèlement du tissu industriel national suite au programme d'ajustement structurel imposé par les institutions de Bretton Woods en 1994 à notre pays, la politique économique néolibérale suivie de 1999 à 2008 qui a favorisé une économie basée sur l'importation effrénée des biens de consommation, au détriment d'un projet économique national souverain producteur de richesses et d'emplois, vont entraîner une diminution dramatique des débouchés pour les diplômés de l'université, qui vont grossir le rang de l'armée des chômeurs.

La dissolution dans la plus grande opacité de l'Office National de la Recherche Scientifique en 1983, mettra fin brutalement, à la politique ambitieuse de la recherche-formation initiée par notre pays à partir de l'année 1973, nécessaire à la reproduction de l'université algérienne et la formation des cadres de haut niveau. Et enfin, l'exil économique des enseignants du supérieur et des diplômés universitaires.

Depuis l'indépendance du pays, le système d'enseignement supérieur a connu en Algérie une évolution quantitative remarquable. L'extension du réseau universitaire (56 établissements répartis dans 38 wilaya), les effectifs estudiantins, (près de 750000 étudiants pour l'année

universitaire 2003/2004), et le nombre de diplômés (plus de 700000 cadres formés depuis l'indépendance), sont autant d'éléments qui témoignent de cette évolution.

Un accroissement aussi rapide ne pouvait se réaliser sans engendrer un certain nombre de dysfonctionnements profonds dus essentiellement à la pression considérable de la demande sociale en enseignement supérieur. Ces dysfonctionnements qui se sont accumulés au fil des années font que l'Université algérienne apparaît, aujourd'hui, en inadéquation avec les mutations profondes qu'a connues notre pays sur les plans économique, social, politique et culturel. Elle semble être en effet dans l'incapacité de répondre efficacement aux défis majeurs que lui imposent l'évolution, sans précédent, des sciences et des technologies, et l'avènement de la mondialisation de l'économie, de la communication et, récemment, du secteur de l'enseignement supérieur.

En effet, si le système éducatif a joué, après l'indépendance, un rôle de premier plan dans la phase de construction de l'Etat algérien, permettant ainsi à notre pays de se prévaloir d'acquis indéniables, dans les domaines aussi bien économiques, que sociaux, culturels et scientifiques, le temps est venu, plus de trente années après la réforme de 1971, de créer les conditions permettant à notre université de relever les défis, présents et à venir, engendrés par la société du savoir et de l'information qui émerge.

Ceci passe, nécessairement, par une nouvelle approche qui doit corriger les dysfonctionnements apparus, pour recentrer notre système de formation sur les préoccupations prioritaires de notre société et les contingences induites par un monde en pleine mutation.

L'évaluation du système d'enseignement supérieur faite par la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (C.N.R.S.E.) a permis d'apprécier objectivement les multiples contraintes et les correctifs à introduire pour permettre à l'Université de jouer le rôle qui est le sien dans le processus de développement à dynamique accélérée dans lequel s'est engagé le pays.

A la lumière des recommandations de la dite commission et des directives du plan de mise en oeuvre de la réforme du système éducatif adopté en Conseil des Ministres le 20 avril 2002, l'un des principaux axes du programme d'actions à court, moyen et long termes, arrêté dans le cadre de la stratégie décennale du développement du secteur pour la période 2004 - 2013, concerne "l'élaboration et la mise en oeuvre d'une réforme globale et profonde des enseignements.

Depuis l'indépendance l'université algérienne a connu deux grandes réformes : celle de 1971 et celle de 2003. La première a instauré ce que l'on appelle communément le système classique et la deuxième ce qui est connu actuellement sous la dénomination du système LMD.

Plus d'une trentaine d'années séparent donc ces deux dates, cela ne signifie aucunement que l'université algérienne n'a pas évolué et qu'elle soit restée figée dans son parcours. L'université algérienne, à l'instar de la société toute entière, a connu certains aménagements provoqués par des transformations radicales d'ordre politique, économique et sociale. L'université des années soixante-dix dix (70) est bien différente de l'université des années 2000 et cela dans plusieurs aspects.

La réforme de l'université algérienne en 1971 s'inscrivait logiquement dans le triptyque de l'époque à savoir :

- La révolution industrielle.
- La révolution agraire.
- Et la révolution culturelle.

La première a commencé par la nationalisation des secteurs clés de l'industrie (hydrocarbures, mine, etc.) et le lancement du programme des industries industrialisantes (De Bernis) avec l'usine de sidérurgie d'EL Hadjar (Annaba). Ainsi la gestion socialiste des entreprises (GSE) a vu le jour avec une panoplie de textes renforçant le rôle du syndicat comme organe de gestion et de contrôle au sein des entreprises. Le politique prime sur l'économique.

Durant la même année, c'est-à-dire 1971, lancement de la révolution agraire qui stipulait dans son premier article 'la terre à ceux qui la travaillent' avec un nouveau modèle organisationnel sous forme de coopératives agricoles. Les bénéficiaires étaient regroupés dans les villages agricoles et le pouvoir à l'époque s'était engagé à construire un millier de villages agricoles avec toutes les commodités (électricité, gaz, mosquée, hammam…). Responsabilisation directe des fellahs qui devaient produire en quantité suffisante et vendre leur production directement à l'état (CAPCS). Des bénéfices étaient distribués à certaines coopératives qui affichaient des résultats excédentaires. La aussi, le politique prime sur l'économique.

La révolution culturelle, quant à elle, touchait les mentalités. Il fallait faire hisser la société algérienne, traditionnelle qu'elle était, vers une société moderne ouverte vers le monde sans

renier ses origines. Arabisation du cycle primaire et moyen, lancement des cycles d'alphabétisation pour réduire le degré d'analphabétisation et surtout, réforme de l'enseignement supérieur pour le mettre en adéquation avec les exigences du moment à savoir comme il a été souligné par feu Mohammed Salah BENYAHIA (Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de l'époque.

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 'vielle 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 sociétés toute entière les mécanismes de la dépendance.

De plus il affirmait 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 la même, une refonte profonde des enseignements impliquait une rénovation sans précédent des modes de gestion.

Il s'agissait en d'autres termes de faire évoluer l'université du type d'enseignement hérité de la colonisation qui ne pouvait reproduire que ses modèles de pensées, vers un système algérianisé reconnu en tant que tel et s'inspirant fortement du modèle socialiste dont il s'imprégnait.

Il nous parait important de rappeler les principales caractéristiques de la réforme de l'enseignement supérieur qui s'articulaient comme suit :

•Raccourcir la durée des études et réduire le pourcentage aux examens en instaurant un système de contrôle continu des connaissances.

•Développer des spécificités des études et pallier au nombre insuffisant des universitaires par une algérianisation intensive.

•Participation plus active des enseignants à la gestion de l'université et possibilité de restructuration du parcours de l'établissement en cours de formation.

•L’adéquation formation –emploi

•Engager une refonte pédagogique et une réorganisation administrative des structures relevant de l’université.

•Enfin, l’encouragement des stages sur le terrain grâce à des conventions établies avec des structures diversifiées.

La réforme de 1971 avait donc pour but de former le maximum de cadres qui soient imprégnés de la culture socialiste et qui puissent répondre aux besoins de la société. L’enseignement était dispensé sous forme de semestres avec une moyenne de 10/20 et compensation entre les matières. Les modules qui restaient en dettes devaient être acquis au semestre 4 considéré comme la fin du tronc commun. Le passage entre les semestres étaient automatique mais au semestre 8, toutes les dettes (du S5 au S7) de la phase spécialité devaient être liquidées pour obtenir la licence.

Ce système, tel qu’il a été conçu, a tenu un peu plus d’une dizaine d’années. A la rentrée universitaire 1983-1984 le système semestriel qui existait à la faveur de la R.E.S (promulguée en 1971) a été abandonne et le système annuel réhabilité.

L’ancien système était devenu obsolète. Le système d’évaluation qui le caractérisait avait perdu sa pertinence et les examens n’avaient plus de sens. Aménagements après aménagements, restructuration des instituts, spécialisation de certains d’entre eux, changement de cap politique : du système socialiste centralisé vers une économie de marché, intégration ‘forcée’ ou recherche d’une voie pour intégrer le système mondial dominant après négociation (OMC, etc.). Dans ce contexte les questions qui nous viennent à l’esprit sont :

•Que reste t-il aujourd’hui du système classique ?

•Quels ont été les points forts et les points faibles de ce système sachant que durant une bonne période le diplôme de la licence délivré par les universités algériennes était reconnu à l’international ? Les étudiants inscrits en 3ieme cycle auprès des universités étrangères n’avaient pas besoin de présenter des équivalences.

• L'évolution des systèmes, du nombre de spécialités, d'étudiants, du corps enseignant…etc. est-elle suivie par une évolution des mentalités, par une meilleure maitrise des connaissances et par une meilleure qualité des offres qui se présentent dans le marché du travail ? Qu'en est-il de la recherche scientifique ?

Avant l'introduction du système LMD au début des années 2000, l'enseignement supérieur en Algérie reposait sur le modèle classique. Issu de l'héritage colonial français, ce système a marqué plusieurs décennies de la vie universitaire nationale. Il se caractérisait par une forte orientation académique, une organisation disciplinaire rigide et une logique élitiste héritée du modèle universitaire français (Benrabah, 2007). Toutefois, il a également joué un rôle fondamental dans la construction de l'État post-indépendance en permettant la formation de cadres nationaux et en répondant aux premiers besoins socio-économiques du pays. L'analyse de ce système est indispensable pour comprendre les dynamiques de réforme qui ont conduit à la transition vers le LMD.

3.1.1 Caractéristiques du système classique :

L'université algérienne, telle qu'elle s'est structurée après 1962, est l'héritière directe du modèle français instauré durant la colonisation. Sous le régime colonial, l'enseignement supérieur était conçu pour former une élite réduite destinée à servir l'administration coloniale et les besoins techniques de la métropole, plutôt que pour répondre aux besoins de développement de la société algérienne (Benrabah, 2007). Cette orientation a laissé un héritage institutionnel marqué par une logique sélective et élitiste.

À l'indépendance, l'Algérie a hérité d'un nombre très limité d'universités et d'enseignants. Le pays a donc dû relever un double défi : assurer la massification de l'enseignement supérieur pour répondre à une demande sociale croissante et former rapidement une élite intellectuelle et administrative afin de combler le vide laissé par le départ massif des cadres coloniaux (Mostefai, 2006). La reconstruction du système a été rapide et volontariste, traduisant la volonté des pouvoirs publics d'inscrire l'université au cœur du projet national.

Durant les années 1970 et 1980, deux grandes dynamiques ont marqué l'évolution du système classique: la massification et l'arabisation. La massification a entraîné une augmentation significative du nombre d'étudiants, reflet d'une volonté de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur.

En parallèle, l'arabisation visait à adapter le système éducatif à l'identité nationale, mais a aussi généré des tensions et des déséquilibres entre disciplines scientifiques et littéraires (Mostefai, 2006).

Sur le plan organisationnel, le système classique proposait des diplômes structurés en plusieurs niveaux : la Licence (3 à 4 ans), le Diplôme d'État (5 à 7 ans selon les spécialités), le Magistère (formation de haut niveau) et le Doctorat. Le DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales), inspiré du modèle français, a été introduit de manière expérimentale mais n'a jamais été généralisé en Algérie (World Bank, 1995). L'enseignement était principalement dispensé sous forme de cours magistraux, complétés par des travaux dirigés ou pratiques, mais souvent limités par le manque d'infrastructures adaptées.

Ainsi, le système classique algérien, malgré ses limites, a constitué une étape déterminante dans la construction nationale. Il a permis de former des générations de cadres dans divers secteurs stratégiques tels que l'éducation, la santé et l'administration publique, tout en posant les bases de la recherche scientifique et académique nationale (Mostefai, 2006; World Bank, 1995).

3.2. Objectifs et organisation pédagogique du système classique

Le système classique d'enseignement supérieur en Algérie avait pour vocation de répondre aux exigences académiques et professionnelles d'un État en construction. Ses objectifs étaient multiples et visaient à former une élite intellectuelle et professionnelle, tout en diffusant le savoir scientifique dans une société en pleine transformation. L'organisation pédagogique, quant à elle, reflétait les héritages du modèle universitaire français, avec une forte orientation académique et théorique.

3.2.1 Objectifs du système classique

Le premier objectif fondamental du système classique consistait à transmettre aux étudiants des connaissances scientifiques solides et approfondies. Chaque filière visait à fournir une spécialisation disciplinaire de haut niveau, garantissant une maîtrise académique reconnue (Ashby, 1966).

Un second objectif était de doter les étudiants de méthodes de travail rigoureuses, aussi bien théoriques que pratiques. Le système encourageait l'acquisition de compétences analytiques et méthodologiques, destinées à développer l'esprit critique et la capacité à résoudre des problèmes complexes (Mostefai, 2006).

Enfin, le système visait à préparer les étudiants soit à une insertion immédiate dans la vie active, notamment dans les secteurs publics en pleine expansion (administration, santé, enseignement), soit à la poursuite d'études supérieures, notamment au Magistère et au Doctorat. Ce double objectif faisait du système classique un modèle hybride, entre professionnalisation et recherche académique (World Bank, 1995).

Nous avons résumé les objectifs du système classique d'enseignement supérieur en Algérie dans les points suivants :

•Acquérir et approfondir les connaissances scientifiques : La formation visait à transmettre aux étudiants des connaissances solides et approfondies dans leurs disciplines respectives.

•Acquérir des méthodes de travail théoriques et pratiques : Outre les connaissances, le système visait à développer chez les étudiants des compétences méthodologiques et des savoir-faire pratiques leur permettant d'analyser, de résoudre des problèmes et de mettre en œuvre leurs connaissances dans des contextes concrets.

•Préparer l'entrée dans la vie active ou la poursuite d'études supérieures : Le système classique préparait les étudiants à une insertion professionnelle immédiate ou à la poursuite d'études de recherche en vue d'obtenir des diplômes supérieurs tels que le Doctorat et l'Habilitation à diriger des recherches.

3.2.2 Organisation pédagogique

L'organisation pédagogique du système classique se caractérisait par une forte rigidité disciplinaire et une centralisation institutionnelle. Les diplômes étaient structurés en plusieurs cycles : Licence (3 à 4 ans), Diplôme d'État (5 à 7 ans), Magistère et Doctorat. Le DEUG, inspiré du modèle français, n'a été appliqué que de manière limitée et expérimentale, sans généralisation à l'ensemble des filières (Mostefai, 2006).

Les enseignements étaient principalement dispensés sous forme de cours magistraux, complétés par des travaux dirigés et pratiques. Toutefois, la pédagogie restait dominée par le modèle transmissif, centré sur le professeur. Cette organisation limitait le développement de l'autonomie des étudiants et freinait l'adoption de méthodes pédagogiques innovantes (Ashby, 1966).

La formation se concluait par des examens finaux et la soutenance de mémoires ou de thèses pour les cycles supérieurs. Ce système privilégiait la validation cumulative et une hiérarchisation stricte des savoirs, au détriment de la flexibilité et de la modularité. Ces caractéristiques ont contribué à l'accumulation de rigidités structurelles, rendant le système peu adaptable aux mutations sociales et économiques (World Bank, 1995).

En résumé, le système classique poursuivait des objectifs clairs de transmission des savoirs, de formation méthodologique et de préparation professionnelle ou académique. Son organisation pédagogique, fortement inspirée du modèle français, a permis la formation d'une élite nationale et a contribué à la consolidation des premières institutions universitaires algériennes. Cependant, sa rigidité disciplinaire et son manque de flexibilité annonçaient déjà les difficultés d'adaptation aux évolutions rapides du marché de l'emploi et aux exigences de l'internationalisation.

3.3. Forces et apports du système classique

Malgré ses limites, le système classique d'enseignement supérieur en Algérie a représenté une étape fondamentale dans la structuration du champ universitaire national. Il a contribué à la construction de l'État post-indépendance en formant des cadres compétents et en assurant une base académique solide. Ses forces et apports se déclinent à plusieurs niveaux, aussi bien scientifique que socio-économique.

3.3.1 Formation des élites nationales

L'une des principales réussites du système classique a été la formation des premières générations de cadres algériens. Dans les années qui ont suivi l'indépendance, l'université a joué un rôle essentiel dans le remplacement des cadres coloniaux par des diplômés nationaux capables de gérer l'administration, l'enseignement et les secteurs stratégiques (Mostefai, 2006). Cette fonction de reproduction des élites a permis à l'État de consolider ses institutions et de soutenir le processus de développement socio-économique.

3.3.2 Production scientifique et académique

Le système classique a également contribué au développement d'une culture scientifique et académique. Les premiers laboratoires et structures de recherche ont été mis en place durant cette période, notamment dans les sciences exactes, la médecine et l'ingénierie (World Bank, 1995). Même si la production scientifique restait limitée, elle a posé les bases d'une recherche universitaire autonome et contribué à l'émergence d'un corps professoral national.

3.3.3 Massification et démocratisation relative

Un autre apport majeur du système classique réside dans la massification progressive de l'enseignement supérieur. Le nombre d'étudiants est passé de quelques milliers dans les années 1960 à plusieurs centaines de milliers dans les années 1980, traduisant la volonté des pouvoirs publics de démocratiser l'accès au savoir (Benrabah, 2007). Bien que cette massification ait entraîné des déséquilibres, elle a permis à une large partie de la jeunesse d'accéder à l'université et de bénéficier d'une formation supérieure.

3.3.4 Qualité académique et reconnaissance internationale

Le système classique, inspiré du modèle français, garantissait une certaine qualité académique reconnue au niveau international. Les diplômes délivrés en Algérie étaient souvent perçus comme équivalents à ceux des universités européennes, facilitant ainsi la mobilité des étudiants et enseignants vers l'étranger (Ashby, 1966). Cette reconnaissance a renforcé l'attractivité des universités algériennes dans la région maghrébine et africaine.

En définitive, le système classique a permis de jeter les bases de l'enseignement supérieur algérien en contribuant à la formation des élites, à la production scientifique, à la démocratisation de l'accès à l'université et à la reconnaissance internationale des diplômes. Ces apports expliquent pourquoi ce modèle, malgré ses faiblesses, reste perçu comme une étape fondatrice dans l'histoire de l'université algérienne. Cependant, ces forces ne doivent pas occulter les limites structurelles et pédagogiques qui ont rendu inévitable l'adoption d'un nouveau système.

3.4. Limites, dysfonctionnements et nécessité de réforme

Malgré ses apports indéniables, le système classique d'enseignement supérieur en Algérie présentait de nombreuses limites structurelles, pédagogiques et institutionnelles. Ces faiblesses ont progressivement accentué le décalage entre l'université et son environnement socio-économique, et ont justifié l'adoption d'une réforme profonde avec l'introduction du système LMD dans les années 2000.

3.4.1 Décalage formation-emploi

Le premier dysfonctionnement majeur du système classique résidait dans l'écart entre les formations dispensées et les besoins du marché du travail. Alors que le nombre de diplômés augmentait grâce à la massification, le chômage des jeunes diplômés ne cessait de croître, notamment à partir des années 1980 et 1990 (World Bank, 1995).

Les programmes académiques, centrés sur la théorie, n'étaient pas toujours adaptés aux réalités professionnelles, ce qui a accentué le phénomène de sous-emploi et de déclassement des diplômés.

3.4.2 Insuffisance des moyens matériels et pédagogiques

Un autre problème récurrent concernait le manque d'infrastructures et de moyens pédagogiques. Les universités souffraient d'amphithéâtres surchargés, de laboratoires sous-équipés et d'un accès limité aux ressources documentaires modernes (Mostefai, 2006). Ces insuffisances matérielles ont réduit l'efficacité des apprentissages et freiné le développement de la recherche scientifique.

3.4.3 Gouvernance centralisée et rigidité institutionnelle

La gouvernance universitaire sous le système classique était fortement centralisée. Les décisions stratégiques relevaient essentiellement du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS), laissant peu de place à l'autonomie institutionnelle des universités. Cette centralisation a limité l'innovation pédagogique, la réactivité face aux besoins locaux et l'ouverture sur le monde socio-économique (Benrabah, 2007).

3.4.4 Faible ouverture internationale

Le système classique souffrait également d'un manque d'intégration dans l'espace académique international. Les diplômes algériens, bien que respectés dans certains cercles, ne bénéficiaient pas d'une reconnaissance systématique en dehors du cadre francophone. Cela limitait la mobilité des étudiants et enseignants et réduisait les opportunités de coopération scientifique (Altbach, 2004).

3.4.5 Pressions socio-économiques et nécessité de réforme

Ces limites se sont accentuées avec les mutations économiques des années 1980-1990, marquées par la crise financière et les programmes d'ajustement structurel. Face à un chômage massif des jeunes diplômés et à une inadéquation persistante entre formation et emploi, les autorités ont été contraintes de réfléchir à une réforme profonde du système universitaire (Mostefai, 2006). Dans ce contexte, l'adoption du système LMD en 2003-2004 est apparue comme une solution pour moderniser l'université algérienne, lui permettre de mieux s'intégrer à la dynamique internationale (notamment le processus de Bologne) et renforcer l'employabilité des diplômés.

En somme, les limites du système classique – décalage formation-emploi, insuffisance des moyens, gouvernance centralisée et faible ouverture internationale – ont révélé l'incapacité de ce modèle à répondre aux défis contemporains de l'université algérienne. Ces dysfonctionnements structurels ont rendu inévitable l'introduction d'une réforme majeure, incarnée par le système LMD, dans l'objectif de renforcer la qualité, l'efficacité et l'adaptation socio-économique de l'enseignement supérieur.

L'analyse du système classique d'enseignement supérieur en Algérie met en lumière son rôle fondamental dans la structuration du champ universitaire et la construction nationale post-indépendance. Inspiré du modèle français, il a permis de former les premières générations de cadres, de développer une base scientifique et académique, et de démocratiser progressivement l'accès à l'université. Ces forces expliquent pourquoi ce modèle demeure une référence historique importante dans l'évolution de l'enseignement supérieur algérien.

Cependant, ce système a également révélé de profondes limites. Son caractère élitiste et centralisé, son manque d'adaptation aux besoins socio-économiques, ainsi que la faiblesse des moyens pédagogiques et matériels, ont creusé un écart croissant entre l'université et la société. Le chômage massif des diplômés et la faible reconnaissance internationale des diplômes algériens ont accentué la nécessité d'une réforme. Ces éléments ont conduit les autorités à introduire, dès 2003-2004, le système LMD comme alternative au modèle classique, dans l'objectif de moderniser l'université et de renforcer son intégration dans l'espace académique mondial.

Ainsi, le passage du système classique au système LMD ne doit pas être perçu uniquement comme un changement structurel, mais comme une transformation profonde des finalités de l'enseignement supérieur algérien. Il s'agit d'une réponse aux défis de qualité, d'efficacité et d'adaptation socio-économique, qui traduit la volonté d'inscrire l'université algérienne dans la dynamique internationale tout en relevant les enjeux nationaux spécifiques.

3.5 Diagnostic du système classique

3.5.1 Avantages et inconvénients du système classique

Le système classique d'enseignement supérieur en Algérie présentait à la fois des avantages et des inconvénients :

En ce qui concerne les avantages nous allons les résumés dans les points suivants :

•Éclatement des troncs communs : Le système classique offrait une formation généraliste dans les premières années d'études, permettant aux étudiants d'acquérir des connaissances fondamentales dans plusieurs disciplines avant de se spécialiser dans un domaine précis.

•Maîtrise du système : L'État, en tant que gestionnaire unique du système, avait une maîtrise totale des programmes, des diplômes et des orientations pédagogiques, ce qui garantissait une certaine cohérence et uniformité dans l'enseignement supérieur.

Concernant les inconvénients ils sont comme suit :

•Effectifs pléthoriques : Le développement rapide du système a entraîné une augmentation croissante des effectifs étudiants, souvent non accompagnée d'une augmentation adéquate des moyens pédagogiques et des infrastructures, ce qui a eu un impact négatif sur la qualité de l'enseignement.

•Non reconnaissance internationale des diplômes : La structure et les diplômes du système classique n'étaient pas toujours reconnus internationalement, ce qui limitait les opportunités de mobilité des étudiants et des diplômés algériens.

•Forts taux d'échec : Les taux d'échec étaient relativement élevés, notamment dans les formations longues, en raison de la rigidité des programmes et de l'inadaptation des méthodes pédagogiques aux besoins et aux rythmes des étudiants.

•Relations limitées avec l'environnement socio-économique : Le système classique entretenait des relations limitées avec les entreprises et les acteurs socio-économiques, ce qui réduisait sa capacité à répondre aux besoins réels du marché du travail et à préparer les étudiants aux exigences du monde professionnel.

Le système classique d'enseignement supérieur en Algérie a joué un rôle important dans la formation de cadres et de chercheurs algériens. Cependant, il a également présenté des limites importantes, notamment en termes de capacité d'accueil, de reconnaissance internationale des diplômes.

3.5.2 L'analyse SWOT du système classique

Nous pouvons déterminer la matrice SWOT du système classique de l'enseignement supérieur en Algérie comme suit :

3.5.2.1 Matrice SWOT du système classique de l'enseignement supérieur en Algérie

Forces (Strengths)	Faiblesses (Weaknesses)
1. Accessibilité large à l'éducation : L'expansion de l'enseignement supérieur après l'indépendance a permis d'offrir un accès plus large à l'éducation, ce qui a contribué à l'élévation du niveau académique du pays.	1. Rigidité du système : Les programmes étaient souvent trop théoriques et rigides, avec une spécialisation tardive, ce qui rendait difficile une adaptation rapide aux changements économiques et sociaux.
2. Formation académique solide dans des domaines spécifiques : Le système classique a permis de former des diplômés dans des domaines spécialisés (droit, médecine, sciences exactes) avec une solide base théorique.	2. Décalage avec le marché du travail : Les formations longues et théoriques ne répondaient pas toujours aux besoins immédiats du marché du travail, créant un fossé entre les qualifications des diplômés et les attentes des employeurs.
3. Favorisation de la recherche académique : Le système a favorisé l'établissement de recherches fondamentales dans certaines disciplines, en particulier les sciences exactes et humaines.	3. Manque d'autonomie des institutions : La gestion centralisée des universités et des établissements d'enseignement supérieur limitait l'innovation et l'adaptation des programmes aux spécificités locales.
4. Démocratisation de l'accès à l'éducation supérieure : Permettre à un grand nombre de jeunes Algériens d'accéder à l'université, quel que soit leur origine sociale.	4. Surcharge administrative : L'organisation bureaucratique des universités rendait la gestion complexe et les processus de décision lents, impactant la qualité de l'enseignement et des services.

Source : réalisé par nos soins.

Le tableau ci-après présente le opportunités et les menaces du système classique de l'enseignement supérieur

Opportunités (Opportunities)	**Menaces (Threats)**
1. Réforme et adaptation : Le système classique offrait des opportunités d'adaptation et de révision des méthodes pédagogiques pour le rendre plus flexible et tourné vers les besoins du marché.	1. Risque d'obsolescence : Le maintien du système sans réforme risquait de le rendre obsolète face aux exigences globales de mobilité académique, d'internationalisation de l'éducation et de pratiques professionnelles.
2. Internationalisation de l'éducation : Des opportunités pour les universités algériennes de s'ouvrir à des partenariats internationaux et d'enrichir leurs curricula en fonction des standards mondiaux.	**2. Manque de compétences pratiques : La formation théorique très poussée, mais déconnectée du monde réel, risquait de créer une génération de diplômés manquant de compétences pratiques, ce qui entravait leur employabilité.**
3. Renforcement de la collaboration avec le secteur privé : En réformant le système pour inclure des formations plus professionnalisantes, les universités pouvaient renforcer leur partenariat avec les entreprises et améliorer l'employabilité des diplômés.	3. Inadéquation avec la mondialisation : Le système classique n'était pas en phase avec la mondialisation, ce qui limitait les possibilités d'échanges internationaux pour les étudiants et les chercheurs algériens.
4. Intégration des technologies dans l'enseignement : Le système classique pourrait bénéficier de l'introduction des technologies éducatives modernes pour rendre l'enseignement plus interactif et accessible à tous.	**4. Bureaucratisation excessive : Le système centralisé risquait de freiner l'innovation dans l'éducation, rendant difficile l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques ou l'introduction de nouveaux outils d'enseignement.**

Source : réalisé par nos soins.

3.5.2.2 Analyse de la Matrice SWOT

- **Forces** : Le système classique a permis d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur, avec des bases solides dans certaines disciplines. Cela a formé une élite académique et une fondation pour le développement du pays post-indépendance. Il a également facilité une démocratisation de l'accès à l'éducation.
- **Faiblesses** : L'un des principaux inconvénients du système classique est sa rigidité. L'accent sur les formations théoriques et longues a conduit à une déconnexion avec les besoins réels du marché de l'emploi, d'où un nombre important de diplômés sans véritable insertion professionnelle. De plus, le système était extrêmement centralisé et souffrait d'une lourdeur administrative.
- **Opportunités** : L'introduction de réformes et l'ouverture à des partenariats internationaux ont été des pistes d'amélioration. Le système classique offrait également des possibilités de modernisation par l'intégration de technologies et une meilleure collaboration avec le secteur privé. Cela aurait permis d'adapter l'enseignement supérieur aux besoins contemporains.
- **Menaces** : Les principales menaces étaient l'obsolescence du système face aux nouvelles exigences globales et l'inadéquation croissante avec la mondialisation. Le manque de professionnalisation des diplômés risquait de devenir un frein à l'employabilité. La bureaucratisation excessive pouvait également constituer un obstacle à l'innovation nécessaire dans le système éducatif.

Cette matrice SWOT fournit un cadre d'analyse complet sur l'état du système classique d'enseignement supérieur en Algérie. Elle met en lumière les points forts du système tout en soulignant ses limites et les menaces qu'il affrontait, ce qui explique en partie la nécessité d'une réforme, qui a débouché sur l'instauration du système LMD (Licence-Master-Doctorat).

Le système classique a répondu aux besoins immédiats du pays après l'indépendance, mais il, a également des limites qui ont conduit à la mise en place de la réforme LMD.

La nécessité de renouveler le modèle éducatif pour mieux répondre aux défis contemporains (internationalisation de l'éducation, employabilité des diplômés, et mobilité académique) sera mise en avant.

3.6 Forces et limites du système classique

L'examen du système classique d'enseignement supérieur en Algérie met en évidence un ensemble d'apports notables mais également de limites profondes. Afin de résumer cette analyse, le tableau ci-dessous propose une synthèse comparative des principales forces et faiblesses de ce modèle, en soulignant les éléments qui ont justifié la mise en place de la réforme LMD.

Le tableau ci-dessous présente les forces et les limites du système classique

Forces du système classique	**Limites du système classique**
Formation des premières générations de cadres nationaux (Mostefai, 2006).	Décalage croissant entre formation et besoins du marché du travail (World Bank, 1995).
Mise en place des bases de la recherche scientifique et académique (World Bank, 1995).	Insuffisance des moyens matériels et pédagogiques, surcharge des universités (Mostefai, 2006).
Massification et ouverture progressive de l'accès à l'université (Benrabah, 2007).	Centralisation excessive de la gouvernance et faible autonomie institutionnelle (Benrabah, 2007).
Qualité académique héritée du modèle français et reconnaissance internationale (Ashby, 1966).	Faible ouverture internationale et mobilité académique limitée (Altbach, 2004).

Source : réalisé par nos soins

La synthèse met en lumière que le système classique a été fondamental pour l'édification nationale et la formation d'une élite intellectuelle, mais que ses rigidités structurelles et son inadéquation aux exigences socio-économiques ont rendu inévitable la réforme. L'introduction du système LMD apparaît ainsi comme une réponse aux limites identifiées, visant à améliorer la qualité, l'efficacité et l'intégration internationale de l'enseignement supérieur algérien.

3.7 Transition vers le système LMD

L'analyse du système classique d'enseignement supérieur en Algérie a montré qu'il constituait une étape fondatrice dans la construction nationale et la formation des élites intellectuelles et administratives. Il a permis de poser les bases d'un système universitaire qui a accompagné les premières décennies de l'indépendance, en assurant une relative démocratisation de l'accès au savoir et une production scientifique initiale.

Cependant, les limites structurelles et pédagogiques identifiées – notamment le décalage croissant entre la formation et les besoins du marché de l'emploi, l'insuffisance des moyens matériels et humains, la gouvernance centralisée et la faible ouverture internationale – ont progressivement révélé l'incapacité du modèle classique à répondre aux nouvelles exigences socio-économiques et aux mutations de la société (Mostefai, 2006; World Bank, 1995).

Ces faiblesses se sont accentuées dans un contexte marqué par la massification de l'enseignement supérieur, la montée du chômage des diplômés et la pression croissante d'une économie mondialisée.

La comparaison internationale a également mis en évidence la nécessité pour l'Algérie de s'inscrire dans une dynamique d'harmonisation et de reconnaissance des diplômes, notamment à travers le processus de Bologne initié en Europe (Commission européenne, 1999; Altbach, 2004).

Dans ce cadre, l'introduction du système LMD au début des années 2000 est apparue comme une réponse incontournable, visant à moderniser l'université algérienne, renforcer l'employabilité des diplômés et améliorer son intégration dans l'espace académique mondial.

Ainsi, après avoir mis en évidence les caractéristiques et les limites du système classique, il est désormais essentiel d'analyser le système LMD en Algérie.

Le chapitre suivant sera consacré à la présentation de cette réforme, à ses objectifs, à ses modalités de mise en œuvre et aux enjeux qu'elle soulève dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur algérien.

Conclusion

L'analyse rétrospective menée dans ce premier chapitre met en évidence la trajectoire singulière de l'enseignement supérieur algérien depuis l'indépendance. Héritier d'un modèle colonial élitiste, le système classique a rapidement été reconstruit et massifié afin de répondre aux impératifs de la construction nationale et de la formation d'une élite intellectuelle et administrative.

Cette dynamique a permis d'élargir l'accès aux études supérieures, de constituer un capital humain qualifié et de poser les fondements d'une université nationale ouverte sur les défis de modernisation.

Toutefois, cette évolution s'est accompagnée de limites structurelles et pédagogiques importantes. La rigidité des programmes, la gestion centralisée et la faible articulation entre formation et emploi ont progressivement révélé un décalage entre l'université et les mutations économiques et sociales. De plus, la reconnaissance internationale limitée des diplômes, la surcharge des effectifs et la faible insertion professionnelle des diplômés ont accentué les critiques adressées au système classique.

Le diagnostic SWOT établi souligne ainsi un paradoxe : si le système classique a contribué à la démocratisation de l'accès et à la consolidation des bases académiques du pays, il a également montré des fragilités majeures face aux exigences de mondialisation, de qualité et de professionnalisation. Ces constats expliquent la nécessité d'une réforme structurelle et la transition vers un modèle plus flexible et internationalement reconnu.

En somme, le système classique a constitué une étape fondatrice mais transitoire. Il a permis à l'Algérie d'assurer l'essor de son enseignement supérieur dans les premières décennies de l'indépendance, mais son obsolescence progressive a ouvert la voie à l'adoption du système LMD au début des années 2000.

Cette réforme, qui sera analysée dans les chapitres suivants, se présente comme une réponse aux défis de qualité, d'employabilité et d'intégration internationale que le système classique n'avait pas su relever.

Chapitre 2

Instauration du système LMD en Algérie

Section 1 : Introduction au LMD

Section 2 : La mise en place du système LMD en Algérie

Section 3 : Etat des lieux du système LMD en Algérie

Introduction

Ce chapitre ouvre l'analyse du système Licence–Master–Doctorat (LMD) en le replaçant dans le double contexte des réformes universitaires internationales et des transformations propres à l'enseignement supérieur algérien. Depuis les années 1980, les politiques de réforme cherchent à améliorer la gouvernance, la qualité et l'adéquation formation–emploi, tout en inscrivant les universités dans l'économie de la connaissance (Altbach, 2009).

En Europe, le processus de Bologne (1999) a constitué un jalon structurant : architecture en trois cycles, système européen de crédits transférables (ECTS), comparabilité des diplômes et promotion de la mobilité (Witte, 2006). Au-delà de l'espace européen, ce référentiel a exercé une forte influence normative, incitant de nombreux pays à réformer leurs systèmes afin d'accroître lisibilité, attractivité et employabilité des diplômes.

L'Algérie a adopté le LMD à partir de 2004 dans une logique à la fois d'harmonisation internationale et de réponse à des défis internes : massification rapide, hétérogénéité des parcours, gouvernance centralisée et insertion professionnelle problématique (Benrabah, 2016; MESRS, 2008; Mebtoul, 2010).

Dans cette perspective, la réforme a mis en avant plusieurs leviers : modularisation et crédits, pédagogies actives centrées sur l'étudiant, diversification de l'offre, développement de l'assurance qualité et renforcement des liens avec le monde socio-économique (Harvey & Green, 1993). Toutefois, les effets observés demeurent contrastés : la professionnalisation est inégale selon les filières, les dispositifs qualité (RAQ) restent perfectibles et l'adéquation formation–emploi continue de poser question, dans un contexte de gouvernance encore fortement bureaucratique (Clark, 1983; Boulkroune, 2017; UNESCO, 2015).

Pour éclairer ces tensions, le chapitre mobilise un cadre théorique croisé. D'abord, les approches institutionnalistes (DiMaggio & Powell, 1983) permettent de comprendre les dynamiques d'isomorphisme (coercitif, mimétique, normatif) à l'œuvre dans la transposition du LMD : conformité aux standards internationaux, imitation de « bonnes pratiques » et diffusion de normes professionnelles.

Ensuite, l'économie de l'éducation et la théorie du capital humain (Becker, 1964) situent la réforme comme investissement dans les compétences et la croissance, tandis que la théorie de l'employabilité (Yorke, 2006; Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004) précise les conditions individuelles et organisationnelles d'une insertion réussie.

Enfin, la gouvernance universitaire (Clark, 1983; Amaral, Meek, & Larsen, 2009) éclaire le passage attendu d'un pilotage centralisé à une autonomie responsable, condition de la qualité et de l'ouverture partenariale.

Structurée autour des concepts clés — réforme, LMD, qualité, gouvernance, capital humain, employabilité et adaptation socio-économique — ce chapitre proposera : une clarification des notions et des objectifs assignés au LMD ; un examen des dispositifs opérationnels (crédits ECTS, modularisation, mobilité) et de leurs effets ; une discussion des limites de mise en œuvre dans le contexte algérien (ressources, résistances pédagogiques, partenariats) et une mise en perspective comparative avec les trajectoires régionales et internationales.

L'enjeu est double : restituer la logique de la réforme et identifier les conditions — institutionnelles, pédagogiques et socio-économiques — qui permettraient de convertir l'alignement formel en performances effectives, crédibles et soutenables à long terme.

Section 1 : Introduction au LMD

1.1 Concepts clés du cadre théorique

1.1.1 Réforme de l'enseignement supérieur

Les réformes universitaires constituent une réponse aux mutations sociales, économiques et technologiques. Depuis les années 1980, elles visent à améliorer la gouvernance, renforcer la qualité des formations et rapprocher l'université du marché de l'emploi (Altbach, 2009). Le processus de Bologne (1999) a marqué une étape décisive en Europe, en instituant un cadre commun fondé sur trois cycles (Licence, Master, Doctorat), la mobilité académique et la comparabilité des diplômes (Witte, 2006). Hors Europe, ce modèle a inspiré de nombreux pays, dont l'Algérie, qui a adopté en 2004 le système LMD pour moderniser son enseignement supérieur et répondre à des besoins socio-économiques pressants.

1.1.2 Système LMD

Le système Licence-Master-Doctorat (LMD) est une architecture universitaire inspirée du processus de Bologne. Il vise à harmoniser les diplômes, favoriser la mobilité et accroître l'employabilité des diplômés. En Algérie, son adoption en 2004 répondait à une double logique

: inscription dans l'espace académique international et gestion d'une forte massification étudiante (Benrabah, 2016).

Les objectifs incluent la diversification des filières, l'introduction d'approches pédagogiques actives et l'ouverture sur l'environnement socio-économique (MESRS, 2008). Toutefois, la mise en œuvre a été confrontée à des résistances pédagogiques, des insuffisances matérielles et une inadéquation formation-emploi persistante (Mebtoul, 2010).

1.1.3 Qualité de l'enseignement supérieur

La notion de qualité dans l'enseignement supérieur est multidimensionnelle. Elle se définit comme la pertinence, l'efficacité et la valeur ajoutée des formations proposées. Harvey et Green (1993) distinguent plusieurs dimensions : excellence académique, adéquation aux besoins des usagers et amélioration continue. Dans le contexte algérien, le LMD a introduit des cellules d'assurance qualité (RAQ), mais leur impact reste limité faute de moyens et de coordination. La qualité reste donc un enjeu central pour la crédibilité et la compétitivité des universités.

1.1.4 Gouvernance universitaire

La gouvernance désigne l'ensemble des mécanismes de pilotage, de régulation et de gestion dans l'université (Clark, 1983). Elle implique la répartition des responsabilités entre l'État, les établissements et les acteurs internes (enseignants, étudiants, administration). Dans le cadre du LMD, l'enjeu est de passer d'une gouvernance bureaucratique et centralisée vers une gouvernance plus participative, flexible et adaptée aux besoins locaux. Or, en Algérie, cette transition reste inachevée : centralisation excessive, lourdeur administrative et faible autonomie limitent l'efficacité du système.

1.1.5 Capital humain et économie de l'éducation

La théorie du capital humain (Becker, 1964) considère l'éducation comme un investissement qui accroît la productivité individuelle et la croissance économique. Dans ce cadre, l'université joue un rôle stratégique en formant des compétences adaptées aux besoins socio-économiques. En Algérie, la réforme LMD s'inscrit dans cette logique, mais l'efficacité réelle reste questionnée en raison de l'inadéquation formation-emploi et du chômage élevé des diplômés.

1.1.6 Employabilité et insertion professionnelle

L'employabilité est définie comme la capacité d'un individu à obtenir et maintenir un emploi, en fonction de ses compétences et des opportunités du marché (Yorke, 2006).

Le système LMD visait à renforcer cette dimension par l'introduction de stages, d'unités professionnalisantes et de partenariats avec les entreprises. Toutefois, en Algérie, la faiblesse des liens université–entreprise et l'absence de dispositifs structurés d'insertion limitent fortement l'impact de la réforme sur l'emploi des jeunes diplômés.

1.1.7 Adaptation socio-économique

L'adaptation socio-économique désigne la capacité du système universitaire à répondre aux évolutions du marché du travail et aux mutations sociétales. Dans un contexte marqué par la mondialisation, la digitalisation et la transition énergétique, l'université algérienne est appelée à jouer un rôle clé dans la formation des compétences stratégiques. Or, l'écart entre les formations académiques et les besoins réels du marché reste une faiblesse majeure du LMD (Belarbi, 2018).

1.1.8 Limites et obstacles du LMD

La mise en œuvre du LMD en Algérie a été marquée par de nombreux obstacles : contraintes structurelles (manque de moyens, surcharge des effectifs, déficit en infrastructures), résistances pédagogiques (faible appropriation des innovations pédagogiques par les enseignants), et inadéquation formation–emploi (persistance du chômage des diplômés). Ces limites soulignent que la réforme ne peut atteindre ses objectifs sans un accompagnement structurel, institutionnel et socio-économique renforcé.

1.2 survol théorique des réformes et du changement institutionnel

1.2.1 L'isomorphisme institutionnel : Développé par DiMaggio et Powell, ce concept explique pourquoi les organisations dans un même champ (comme les universités) tendent à devenir similaires. Il existe trois types d'isomorphisme :

- Isomorphisme coercitif : Le changement est imposé par une autorité supérieure (ici, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, ou les pressions internationales).
- Isomorphisme mimétique : Les organisations imitent les "meilleures pratiques" pour faire face à l'incertitude (l'Algérie imite le modèle LMD européen).

- Isomorphisme normatif : Le changement provient des normes et des valeurs partagées par les professionnels (les universitaires algériens adoptent le LMD parce qu'ils sont formés aux mêmes standards internationaux).

Nous pensons que ce cadre est idéal pour analyser pourquoi l'Algérie a adopté le LMD et comment le modèle a été plus ou moins bien "copié".

1.2.2 Le modèle de la rationalité limitée : Proposé par Herbert Simon, ce modèle stipule que les acteurs ne prennent pas toujours des décisions parfaitement rationnelles. Confrontés à des informations limitées et des contraintes, ils font des choix qui sont "suffisamment bons", ce qui peut expliquer les incohérences et les dysfonctionnements observés lors de la mise en œuvre de la réforme LMD sur le terrain.

1.3 Survol thèorique de la réforme LMD

1.3.1 Théories de la mondialisation et de l'harmonisation de l'éducation : Le processus de Bologne et ses implications pour la réforme LMD en Algérie

Le Processus de Bologne, initié en 1999 par 29 pays européens, visait à instaurer un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) fondé sur la comparabilité et l'harmonisation des systèmes universitaires. Cette réforme a introduit trois innovations majeures : le passage à une architecture en trois cycles (Licence, Master, Doctorat), la mise en place d'un système de crédits transférables (ECTS) et la promotion de la mobilité académique et professionnelle des étudiants et enseignants (Witte, 2006). Les objectifs poursuivis étaient multiples : faciliter la reconnaissance mutuelle des diplômes, renforcer l'attractivité internationale des universités européennes et accroître l'employabilité des diplômés (Altbach, 2009).

Bien que l'Algérie ne soit pas membre de l'Union Européenne, elle a adopté le système LMD en 2004 comme une transposition de ce modèle, dans le but de rapprocher son système d'enseignement supérieur des standards internationaux. Cette adoption s'inscrit dans une double logique : d'une part, répondre aux exigences de la mondialisation et aux attentes des partenaires académiques étrangers ; d'autre part, améliorer l'efficacité interne du système en réduisant la rigidité du modèle classique (Mebtoul, 2010).

Toutefois, si la réforme algérienne reprend les fondements théoriques du Processus de Bologne, sa mise en œuvre pratique a révélé de nombreuses difficultés. Les insuffisances en termes de préparation institutionnelle, d'accompagnement pédagogique et de professionnalisation des

cursus ont limité l'impact attendu en matière de qualité et d'employabilité (Benarab, 2004 ; UNESCO, 2015). Ainsi, le LMD en Algérie illustre bien l'écart qui peut exister entre l'inspiration d'un modèle international et son adaptation dans un contexte national spécifique.

1.3.2 Les théories de l'État développeur et leur application au cas algérien

Les théories de l'État développeur s'intéressent au rôle central que l'État peut jouer dans la promotion du développement économique et social. Contrairement à une vision libérale où le marché occupe une place prépondérante, ces théories soulignent la capacité de l'État à planifier, orienter et coordonner des politiques publiques stratégiques pour atteindre des objectifs de modernisation et de croissance (Johnson, 1982 ; Evans, 1995). L'expérience des pays d'Asie de l'Est, notamment le Japon, la Corée du Sud ou encore Singapour, illustre ce modèle où l'État, à travers une gouvernance forte, a impulsé la transformation industrielle, l'investissement dans le capital humain et l'innovation technologique.

Dans le contexte algérien, ces approches trouvent une résonance particulière. Depuis l'indépendance, l'État a été le principal acteur de la structuration du système éducatif et universitaire. L'introduction du système LMD en 2004 peut ainsi être interprétée comme une tentative de l'État d'utiliser l'enseignement supérieur comme levier de développement économique et de modernisation institutionnelle. En cherchant à harmoniser le système national avec les standards internationaux, les autorités visaient non seulement à améliorer la qualité de la formation, mais aussi à professionnaliser les cursus universitaires afin de mieux répondre aux besoins du marché du travail (Benrabah, 2016 ; Mebtoul, 2010).

Toutefois, si l'ambition de l'État algérien correspond à la logique de l'État développeur, les résultats concrets demeurent mitigés. D'une part, la réforme LMD a contribué à diversifier l'offre de formation et à introduire une certaine flexibilité dans les parcours. D'autre part, son impact en termes d'employabilité des diplômés reste limité en raison de plusieurs contraintes structurelles : faiblesse du tissu économique, inadéquation persistante entre formation et emploi, et manque de partenariats solides entre universités et entreprises (Boulkroune, 2017 ; UNESCO, 2015).

Ainsi, l'analyse du LMD sous l'angle des théories de l'État développeur met en lumière l'écart entre les intentions stratégiques de l'État et les résultats obtenus. Elle rappelle que, pour jouer pleinement son rôle de moteur du développement, l'État doit non seulement initier des réformes structurelles, mais également veiller à leur mise en œuvre effective par un accompagnement

institutionnel, une gouvernance universitaire renforcée et une meilleure intégration au tissu socio-économique.

1.3.3. Les concepts sociologiques de l'éducation et leur application à la réforme LMD

Les sciences sociales, et plus particulièrement la sociologie de l'éducation, apportent un éclairage essentiel pour analyser les réformes universitaires. Deux concepts majeurs permettent de mieux comprendre la dynamique du système LMD en Algérie : la relation entre l'université et la société, et l'évolution de la pédagogie universitaire.

Premièrement, la relation entre l'université et la société a été largement étudiée par des sociologues tels que Pierre Bourdieu. Selon Bourdieu (1970), l'université joue un rôle de reproduction sociale, en transmettant des normes et des diplômes qui ne correspondent pas toujours aux besoins réels du marché du travail. Dans le contexte algérien, la réforme LMD avait pour ambition de réduire cette déconnexion en professionnalisant les formations et en rapprochant l'offre universitaire des exigences socio-économiques. Cependant, les données montrent que cette adéquation reste limitée : les diplômés peinent encore à s'insérer dans le marché du travail, et l'université continue de fonctionner selon des logiques académiques internes plutôt que selon une réelle ouverture sur la société et l'économie (Benrabah, 2016 ; Boulkroune, 2017).

Deuxièmement, la pédagogie universitaire constitue un autre axe majeur de réflexion. Les théories pédagogiques récentes mettent en avant un passage d'un modèle centré sur l'enseignant, où le professeur est la source principale du savoir, à un modèle centré sur l'étudiant, où l'apprentissage autonome et l'interactivité deviennent prioritaires (Tardif, 2006). La réforme LMD s'inscrit dans cette logique en introduisant des travaux dirigés, des crédits modulaires et une responsabilisation accrue des étudiants. Néanmoins, dans la pratique, cette transition rencontre plusieurs obstacles : de nombreux enseignants continuent d'adopter une pédagogie traditionnelle, et les étudiants manquent souvent de l'autonomie et des compétences nécessaires pour s'adapter à un mode d'apprentissage plus actif (Mebtoul, 2010 ; UNESCO, 2015).

Ainsi, l'analyse sociologique de la réforme LMD permet de mettre en évidence un double décalage : entre l'université et la société d'une part, et entre la pédagogie prescrite et la pédagogie réellement appliquée d'autre part. Ces limites montrent que la réussite du LMD ne

dépend pas uniquement de son cadre institutionnel, mais aussi d'une transformation culturelle profonde au sein des universités algériennes.

1.3.4 L'économie de l'éducation et la théorie du capital humain

L'économie de l'éducation constitue un champ de recherche qui analyse l'éducation comme un investissement ayant des retombées économiques et sociales. Elle s'appuie notamment sur la théorie du capital humain, développée par des économistes tels que Gary Becker (1964) et Theodore Schultz (1961), qui considèrent que les dépenses consacrées à l'éducation ne sont pas seulement des coûts, mais de véritables investissements dans les compétences et la productivité des individus. Selon cette approche, l'éducation contribue à accroître la productivité, à stimuler l'innovation et à favoriser la croissance économique.

Dans le contexte algérien, la réforme LMD peut être interprétée à la lumière de cette théorie. En instaurant des cycles plus courts et modulaires, le système vise à améliorer l'efficacité interne du système universitaire et à fournir au marché du travail des diplômés mieux formés et plus adaptables. L'objectif implicite est de renforcer l'employabilité des jeunes et de réduire le chômage structurel des diplômés universitaires (Benarab, 2004 ; Mebtoul, 2010).

Toutefois, les données empiriques révèlent que les résultats demeurent contrastés. Si le LMD a permis de diversifier l'offre de formation et d'introduire de nouvelles compétences, son impact réel sur l'insertion professionnelle reste limité. L'inadéquation persistante entre les formations universitaires et les besoins du marché du travail, la faible valorisation des diplômes algériens à l'international et la dépendance excessive vis-à-vis de l'État soulignent les limites de l'application de la théorie du capital humain dans le cas algérien (Boulkroune, 2017 ; UNESCO, 2015).

Ainsi, l'approche par le capital humain met en lumière les enjeux centraux de la réforme LMD : professionnalisation des cursus, adaptation aux exigences socio-économiques et amélioration de la compétitivité des diplômés. Mais elle souligne également la nécessité d'accompagner la réforme par des politiques économiques et institutionnelles complémentaires afin de transformer le capital humain formé en véritable moteur de développement durable.

1.3.5 La théorie de l'employabilité et son application au LMD en Algérie

La théorie de l'employabilité occupe une place centrale dans l'analyse des réformes de l'enseignement supérieur. L'employabilité est définie comme la capacité d'un individu à

obtenir et conserver un emploi en fonction de ses compétences, de sa flexibilité et des opportunités offertes par le marché du travail (Yorke, 2006). Fugate, Kinicki et Ashforth (2004) l'envisagent comme un construit psychosocial intégrant trois dimensions majeures :

l'adaptabilité face aux changements, l'identité professionnelle et le capital humain accumulé au fil de la formation et des expériences.

Dans le contexte algérien, cette théorie permet de mieux comprendre les limites du système LMD. Bien que la réforme ait introduit des innovations pédagogiques et une plus grande modularité des parcours, le décalage entre les compétences acquises à l'université et celles attendues par les employeurs demeure significatif. Les diplômés du LMD se trouvent souvent confrontés à des difficultés d'insertion professionnelle en raison de la faible adéquation des programmes avec les besoins du marché, du manque de stages pratiques et de la rareté des partenariats université-entreprise (Mebtoul, 2010 ; Boulkroune, 2017).

Ainsi, la mobilisation de la théorie de l'employabilité met en évidence l'un des enjeux majeurs du LMD en Algérie : la nécessité de renforcer la professionnalisation des formations, de développer les compétences transversales (soft skills) et de consolider les dispositifs d'accompagnement vers l'emploi. Elle souligne également l'importance d'une meilleure articulation entre politiques éducatives et politiques économiques afin de transformer le diplôme en véritable passeport pour l'insertion socio-professionnelle.

1.3.6 La théorie de la gouvernance universitaire et son application au LMD en Algérie

La théorie de la gouvernance universitaire apporte un cadre d'analyse essentiel pour comprendre les dynamiques institutionnelles dans l'enseignement supérieur. Selon Clark (1983), la gouvernance universitaire désigne l'ensemble des mécanismes de pilotage, de régulation et de prise de décision au sein des établissements. Elle renvoie à la manière dont les universités organisent leur autonomie, leur coordination interne et leurs interactions avec l'État, les enseignants, les étudiants et la société.

Les approches contemporaines mettent en avant la nécessité d'une gouvernance participative et inclusive, fondée sur trois piliers principaux : l'autonomie institutionnelle, la responsabilisation des acteurs et le partenariat avec la société civile ainsi que le secteur économique (Amaral et al., 2009). Cette vision s'éloigne d'une gestion purement centralisée pour valoriser une gouvernance plus souple et adaptée aux besoins locaux et aux exigences internationales.

Appliquée au cas algérien, cette théorie permet d'évaluer la capacité des universités à gérer efficacement la réforme LMD.

Face à la massification des effectifs et à la nécessité de professionnaliser les parcours, la gouvernance universitaire constitue un facteur déterminant de réussite. Toutefois, les études montrent que l'université algérienne reste marquée par une forte centralisation des décisions, un manque de coordination entre acteurs et une faible implication des partenaires socio-économiques (Mebtoul, 2010 ; Boulkroune, 2017). Ces limites entravent la mise en œuvre optimale du LMD et réduisent sa capacité à répondre aux défis de qualité et d'employabilité.

Ainsi, la théorie de la gouvernance universitaire souligne l'importance d'un renforcement institutionnel : octroyer une autonomie réelle aux établissements, développer des instances de concertation et consolider les liens entre université et société. Ces conditions apparaissent indispensables pour que la réforme LMD atteigne ses objectifs et pour inscrire l'université algérienne dans une logique de performance et de développement durable.

1.3.7 La théorie de la qualité de l'enseignement supérieur et son application au LMD en Algérie

La qualité de l'enseignement supérieur est devenue un enjeu central des réformes universitaires contemporaines. Elle renvoie à l'ensemble des dispositifs, pratiques et mécanismes mis en place pour assurer que l'éducation dispensée réponde à des normes reconnues, qu'elle soit pertinente pour les étudiants et qu'elle contribue au développement socio-économique (Harvey & Green, 1993). La qualité est un concept pluriel qui peut être appréhendé sous plusieurs dimensions : qualité comme excellence, comme adéquation aux besoins, comme efficacité dans l'utilisation des ressources, ou encore comme transformation des apprenants.

Dans le cadre du système LMD, la qualité a été placée au cœur des objectifs affichés par les autorités algériennes. L'introduction des crédits modulaires, l'évaluation continue et la diversification de l'offre de formation visaient à améliorer la pertinence et la transparence du système. De plus, des structures d'assurance qualité, telles que les cellules internes (RAQ), ont été mises en place pour accompagner la réforme et promouvoir une culture de l'évaluation (Boulkroune, 2017).

Cependant, les études montrent que les résultats restent en deçà des attentes. L'absence d'une véritable culture d'évaluation, la résistance au changement, le manque de moyens humains et techniques et la persistance d'une pédagogie traditionnelle limitent la portée des dispositifs de qualité (Mebtoul, 2010). Par ailleurs, la qualité ne peut être dissociée de la gouvernance et du lien avec l'environnement socio-économique.

Sans partenariats solides avec les entreprises et une réelle autonomie des établissements, les mécanismes de qualité risquent de rester formels plutôt que substantiels.

Ainsi, la théorie de la qualité de l'enseignement supérieur appliquée au LMD en Algérie permet de mettre en lumière l'écart entre les intentions et les résultats. Elle souligne la nécessité de renforcer la culture de l'évaluation, d'impliquer davantage les parties prenantes et de doter les universités de moyens suffisants pour garantir une amélioration continue. Dans ce sens, la qualité apparaît comme une condition essentielle pour assurer la crédibilité et l'efficacité du système LMD à long terme.

1.3.8 La théorie institutionnaliste du changement et son application au LMD en Algérie

La théorie institutionnaliste du changement, développée notamment par DiMaggio et Powell (1983), met en lumière les mécanismes par lesquels les réformes s'imposent et se diffusent au sein des organisations. Selon cette approche, les changements institutionnels ne sont pas uniquement le fruit d'innovations rationnelles ou d'une recherche d'efficacité, mais résultent également de logiques de mimétisme, de recherche de légitimité et de pressions externes.

Trois formes d'isomorphisme institutionnel sont ainsi distinguées : l'isomorphisme coercitif, qui découle de contraintes imposées par l'État ou des organismes internationaux ; l'isomorphisme mimétique, qui traduit une tendance à imiter les pratiques perçues comme légitimes ailleurs ; et l'isomorphisme normatif, lié aux standards professionnels et aux attentes sociales partagées par une communauté académique (DiMaggio & Powell, 1983).

Appliquée à la réforme LMD en Algérie, cette théorie éclaire les logiques ayant conduit à l'adoption de ce système. La mise en place du LMD apparaît d'abord comme une réponse aux pressions internationales et régionales visant à harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur dans le cadre du Processus de Bologne et de la mondialisation académique. L'Algérie, soucieuse de renforcer la reconnaissance internationale de ses diplômes et d'améliorer la

mobilité de ses étudiants, a ainsi adopté le LMD principalement par souci de légitimité institutionnelle et de conformité aux standards internationaux (Mebtoul, 2010).

Cependant, cette adoption s'est parfois faite au détriment d'une adaptation fine aux réalités locales. Les contraintes structurelles, le manque de ressources et l'insuffisance de préparation pédagogique et administrative ont limité l'appropriation réelle de la réforme.

Ainsi, la théorie institutionnaliste du changement permet de mettre en évidence l'écart entre l'intention – se conformer à une norme internationale – et l'impact réel, souvent marqué par des difficultés de mise en œuvre et une efficacité limitée dans le contexte algérien (Boulkroune, 2017).

1.3.9 Les approches sur l'insertion socio-professionnelle et leur application au LMD en Algérie

L'insertion socio-professionnelle constitue un champ d'analyse majeur dans l'évaluation des systèmes d'enseignement supérieur. Selon Teichler (2007), elle représente un indicateur clé de la pertinence et de l'efficacité des formations, car elle mesure la capacité des diplômés à s'intégrer de manière durable et satisfaisante dans le marché du travail.

L'insertion professionnelle ne dépend pas uniquement des compétences techniques acquises pendant les études, mais également de la capacité des universités à préparer les étudiants à faire face aux mutations socio-économiques, à développer des compétences transversales et à favoriser leur adaptabilité dans un environnement professionnel en constante évolution.

Dans le contexte algérien, cette approche est particulièrement pertinente pour analyser les effets de la réforme LMD. Si le système LMD visait à renforcer l'employabilité et à rapprocher les formations des besoins du marché du travail, les résultats restent en demi-teinte. Les diplômés rencontrent encore des difficultés significatives pour accéder à un emploi stable, en raison de la persistance d'un décalage entre les contenus académiques et les compétences recherchées par les employeurs (Mebtoul, 2010 ; Boulkroune, 2017). Le manque de dispositifs efficaces d'accompagnement vers l'emploi, tels que les stages, les cellules d'orientation et les partenariats université-entreprise, limite l'impact de la réforme sur l'insertion réelle des diplômés.

Ainsi, les approches centrées sur l'insertion socio-professionnelle permettent de souligner que la réussite d'une réforme comme le LMD ne se mesure pas uniquement à travers la

réorganisation académique, mais aussi à travers la capacité du système à offrir aux étudiants des perspectives concrètes d'intégration socio-économique. Elles mettent en évidence la nécessité d'une stratégie plus intégrée, reliant formation, accompagnement et marché du travail, afin de transformer l'université en un véritable levier de développement durable.

Section 2 : La mise en place du système LMD dans l'enseignement supérieur algérien

L'instauration du système LMD (Licence, Master, Doctorat) dans l'enseignement supérieur algérien représente une étape cruciale dans l'évolution pédagogique et administrative de l'éducation tertiaire du pays. Ce système, introduit dans le cadre d'une réforme globale de l'enseignement supérieur, vise à répondre aux enjeux contemporains de la mondialisation et de l'intégration régionale en matière de formation académique. Conçu pour harmoniser les diplômes avec les standards internationaux, le système LMD propose un cursus structuré favorisant la mobilité des étudiants. Ce cadre novateur met l'accent sur la modularité, où chaque parcours académique est découpé en unités d'enseignement permettant une flexibilité d'apprentissage.

De plus, l'alignement sur le modèle LMD a également pour objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie. Il favorise une pédagogie active et centrée sur l'apprenant, se traduisant par une meilleure préparation des étudiants aux exigences du marché du travail. La mise en œuvre de ce système marque un changement fondamental dans la manière dont l'enseignement supérieur est perçu, allant d'un modèle axé sur le suivi passif des cours à une approche plus critique et participative. Les réformes en faveur du LMD ont également entraîné des modifications des processus d'évaluation, incitant à des méthodes d'enseignement diversifiées qui engagent les étudiants dans des réflexions approfondies sur leurs matières.

À travers cette reformulation dynamique et multidimensionnelle de l'enseignement supérieur, le système LMD aspire à créer un environnement académique propice à l'innovation, à la recherche, et à l'épanouissement des compétences. Cette introduction du LMD est donc non seulement une réponse aux défis internes du système éducatif algérien, mais également une démarche proactive visant à se conformer aux exigences d'un monde en mutation rapide. Par la mise en place de ce dispositif, l'Algérie cherche à bâtir une base solide pour une éducation

supérieure capable de produire des diplômés compétents, ouverts sur le monde, et aptes à contribuer au développement socio-économique du pays.

2.1 Enjeux et logiques de la réforme

L'instauration du système LMD (Licence-Master-Doctorat) dans l'enseignement supérieur algérien trouve ses racines dans un contexte historique complexe, marqué par des transformations socio-économiques et politiques profondes. Depuis l'indépendance en 1962, le système éducatif algérien a été façonné par des idéologies socialistes, privilégiant un modèle d'enseignement unique et centralisé. Ce modèle, bien qu'initialement capable d'élargir l'accès à l'éducation, a rapidement montré ses limites, notamment une inadéquation entre les formations offertes et les besoins du marché du travail. Cela a suscité des critiques croissantes concernant la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur, d'autant plus que les diplômés faisaient face à un taux de chômage élevé, accentuant ainsi la pression sur le système éducatif pour s'adapter aux exigences modernes.

À la fin des années 1990, dans un souci de réforme, le gouvernement algérien a commencé à envisager des solutions pour moderniser le cadre éducatif. C'est dans ce contexte que l'adoption du système LMD a été envisagée, inspirée de modèles d'enseignement supérieur en Europe, en particulier le processus de Bologne. Introduit en 2004, le système LMD vise à instaurer une plus grande flexibilité et une meilleure lisibilité des parcours académiques, tout en favorisant la mobilité étudiante au niveau international. Ce changement a également été motivé par le besoin urgent d'aligner les formations nationales sur les standards internationaux, afin de renforcer la compétitivité des diplômés algériens sur le marché global.

Cependant, l'implémentation du système LMD n’a pas été exempte de défis. Les institutions d'enseignement supérieur ont dû faire face à des obstacles structurels et culturels, notamment la résistance au changement, un manque de ressources adéquates, et des insuffisances en matière de formation des enseignants. Bien que le LMD ait pour ambition de remodeler le paysage éducatif en Algérie, sa réussite dépendra en grande partie de la capacité des acteurs du système éducatif à s'adapter à ces nouvelles exigences tout en garantissant la qualité des formations proposées. Dans cette dynamique, il est essentiel de comprendre les enjeux historiques qui ont conduit à cette réforme, ainsi que les perceptions variées qu'elle suscite au sein des différentes parties prenantes, du gouvernement aux étudiants.

2.2 Les principes du système LMD

Le système LMD, qui se décline en Licence, Master, et Doctorat, repose sur une structuration rigoureuse des parcours académiques, destiné à harmoniser les diplômes au sein de l'espace éducatif supérieur algérien.

Cette architecture académique intègre un modèle flexible permettant aux étudiants de progresser à travers trois cycles distincts. Le premier cycle, la Licence, dure généralement trois ans et vise à fournir aux étudiants une formation fondamentale dans leur domaine d'étude, tout en leur offrant des compétences transversales. Le deuxième cycle, le Master, s'étend sur deux années supplémentaires et se concentre sur une spécialisation approfondie, incluant des approches théoriques et pratiques, souvent orientées vers la recherche ou le marché du travail. Enfin, le troisième cycle, le Doctorat, se consacre à une recherche originale et à la production d'une thèse, contribuant ainsi au développement des connaissances dans divers domaines.

Un autre principe fondamental du système LMD est l'utilisation des crédits ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), qui facilitent la reconnaissance et la comparaison des résultats académiques à l'international. Les crédits ECTS sont attribués en fonction de la charge de travail associée à chaque cours, incluant à la fois les heures de cours et le travail personnel requis. Ainsi, un an d'études est souvent équivalent à 60 crédits, indiquant le volume de travail attendu d'un étudiant. Ce système permet non seulement une meilleure intégration des diplômes sur le plan européen, mais encourage également les étudiants à envisager des mobilités internationales, enrichissant ainsi leur formation et leur expérience professionnelle future.

Enfin, la problématique de la mobilité étudiante est intrinsèquement liée au système LMD. En favorisant l’ouverture des programmes d’études à des partenariats internationaux, le LMD vise à élargir les opportunités d’apprentissage pour les étudiants algériens. Cette mobilité peut se concrétiser par des échanges temporaires entre institutions, où les étudiants profitent de divers environnements académiques et culturels, favorisant un enrichissement personnel et académique. En somme, les principes du système LMD instaurent une dynamique d’amélioration continue au sein de l’enseignement supérieur algérien, posant les fondations d’une éducation adapté aux exigences contemporaines et aux standards internationaux.

2.2.1. Définition du LMD : Licence, Master, Doctorat

Le système LMD, abréviation de Licence-Master-Doctorat, représente une réforme structurelle majeure dans l'enseignement supérieur algérien, promulguée pour s'harmoniser avec les normes européennes. Ce modèle s'incorpore dans une perspective de modularité et de souplesse, facilitant la transition entre les différents diplômes, tout en promouvant une formation plus adaptée aux besoins du marché de l'emploi.

La structure LMD repose sur trois cycles distincts : la Licence d'abord, suivi par le Master, puis le Doctorat, chacun ayant des objectifs et des exigences spécifiques.

La Licence, qui s'étend généralement sur trois ans, est conçue pour offrir aux étudiants une formation fondamentale qui les dote des bases nécessaires à la spécialisation ultérieure. Les étudiants acquièrent des connaissances théoriques et pratiques, favorisant un apprentissage actif et critique. En transition, le cycle de Master, d'une durée de deux ans, privilégie une approche plus spécialisée, permettant aux étudiants de se familiariser avec des compétences avancées et des méthodes de recherche. Le cursus de Master encourage également la réalisation de projets individuels ou en groupe, préparant ainsi les étudiants à des carrières ou à des études doctorales.

Enfin, le cycle de Doctorat, qui représente le summum de la formation académique, s'étend habituellement sur une durée de trois ans. Ce niveau se concentre sur la recherche approfondie, exigeant une contribution originale au corpus de connaissances dans un domaine particulier. Les doctorants synthétisent des informations, formulent des hypothèses et sont souvent amenés à publier leurs travaux, renforçant ainsi la culture scientifique du pays. En intégrant ce système LMD, l'Algérie vise non seulement à moderniser son enseignement supérieur, mais également à favoriser des dynamiques de mobilité étudiante, à encourager l'employabilité et à susciter une culture d’excellence académique et professionnelle. Cela préfigure une évolution vers une formation interconnectée, ouverte et harmonieuse, intégrant les besoins locaux tout en s'alignant sur des standards internationaux.

2.2.2. Crédits ECTS

L'European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) représente un pilier fondamental du système LMD (Licence, Master, Doctorat) mises en œuvre dans l'enseignement supérieur algérien, facilitant l'harmonisation des cursus académiques à l'échelle internationale. Les crédits ECTS sont attribués en fonction de la charge de travail totale estimée pour acquérir des compétences et des connaissances dans une discipline donnée. Chaque ECTS correspond approximativement à 25 à 30 heures de travail étudiant, englobant non seulement les heures de cours, mais aussi les études individuelles, les travaux pratiques et les évaluations. Dans le cadre de l'instauration du LMD, le tableau des crédits favorise la transparence et permet aux étudiants de mieux planifier leur parcours académique.

La mise en place des crédits ECTS a pour but d'accroître la reconnaissance universitaire et d'encourager la mobilité étudiante, essentiel à l'intégration des diplômés sur le marché du travail européen et au-delà. En attribuant des crédits à chaque module d'enseignement, les institutions algériennes peuvent contourner les obstacles traditionnels à la reconnaissance des diplômes étrangers. En outre, cette approche standardisée permet d'établir une continuité pédagogique entre les différents niveaux de formation, favorisant ainsi une approche cohérente et adaptable face à l'évolution des besoins sociétaux et économiques. Cependant, malgré ces atouts, la mise en œuvre des ECTS dans le contexte algérien nécessite des ajustements spécifiques aux défis locaux, notamment en matière d'infrastructure éducative et de ressources humaines.

La gestion des crédits ECTS doit également être accompagnée d'une évaluation rigoureuse des compétences acquises, ce qui implique un renouvellement des méthodes pédagogiques et des formats d'évaluation. La responsabilité des enseignants s'élargit, appelant à une synergie entre évaluation formative et sommative, pour garantir que les étudiants ne se contentent pas d'accumuler des crédits, mais qu'ils s'approprient réellement les savoirs associés. Ce système exige un suivi et une amélioration continue, ainsi qu'une formation adéquate des acteurs impliqués. En somme, les crédits ECTS, dans le cadre du système LMD, constituent un levier stratégique pour le développement de l'enseignement supérieur algérien, favorisant l'accessibilité, l'employabilité et l'internationalisation des diplômés.

2.2.3. Mobilité étudiante

La mobilité étudiante est un aspect crucial du système LMD (Licence, Master, Doctorat) qui vise à renforcer l'internationalisation et la diversité des expériences académiques au sein de l'enseignement supérieur algérien. En favorisant la circulation des étudiants, cette problématique s'inscrit dans le cadre d'une volonté d'harmoniser les diplômes algériens avec les standards internationaux, tout en permettant l'acquisition de compétences variées et la découverte de nouvelles cultures. L'initiative de la mobilité étudiante repose sur plusieurs dispositifs, tels que les programmes d'échange Erasmus+ ainsi que d'autres accords bilatéraux entre universités, facilitant ainsi le transfert des crédits académiques et favorisant les stages à l'international.

L'instauration du système LMD a conduit à une reconfiguration des parcours académiques, encourageant la flexibilité et l'adaptabilité des étudiants vis-à-vis des opportunités de mobilité.

Dans ce contexte, le rôle des établissements d'enseignement supérieur est fondamental, car ils doivent non seulement informer et préparer leurs étudiants à ces initiatives, mais également établir des partenariats durables avec des institutions étrangères. En conséquence, les universités algériennes, en intégrant des politiques de soutien et d'orientation, visent à réduire les obstacles souvent rencontrés, tels que les questions administratives, financières, et les différences culturelles.

La mobilité étudiante ne se limite pas seulement aux échanges académiques. Elle englobe également des initiatives visant à exposer les étudiants à des environnements diversifiés par le biais de stages, de séminaires ou encore de projets de recherche collaboratifs à l'international. Ainsi, cette dynamique contribue à une meilleure compréhension des enjeux globaux et prépare les diplômés algériens à un marché du travail de plus en plus compétitif au niveau mondial. En créant des conditions propices à cette mobilité, l’Algérie aspire non seulement à renforcer sa position sur la scène académique internationale, mais aussi à l’émergence d'une génération de diplômés polyvalents, aptes à naviguer dans un contexte globalisé.

2.3. Objectifs du système LMD

Le système LMD, qui représente les diplômes de Licence, Master et Doctorat, a été instauré dans l'enseignement supérieur algérien avec des objectifs stratégiques qui visent à transformer le paysage éducatif afin de mieux répondre aux exigences contemporaines de la société et du marché du travail. En premier lieu, l'amélioration de la qualité de l'enseignement est un objectif fondamental du système LMD. Cela se traduit par une révision des cursus, favorisant une pédagogie active qui intègre les compétences pratiques et théoriques des étudiants. Les établissements d'enseignement supérieur sont encouragés à adopter des méthodes didactiques centrées sur l'étudiant, ce qui permet non seulement de renforcer leur apprentissage, mais aussi d'augmenter leur capacité d'analyse et de réflexion critique, des compétences essentielles dans le monde professionnel. Le système valorise également l'évaluation continue, garantissant que les étudiants reçoivent des retours systématiques sur leur progression.

Un autre objectif majeur du système LMD est son adaptation aux exigences du marché du travail. La transformation du profil des diplômés est cruciale pour diminuer le décalage entre l'enseignement supérieur et les besoins du secteur employeur. Ainsi, les filières sont conçues pour intégrer des modules de formation orientés vers les compétences recherchées, favorisant ainsi l'employabilité des jeunes diplômés.

Ceci inclut des stages professionnels, qui constituent un maillon clé entre le milieu académique et le monde du travail, et qui permettent aux étudiants de développer un réseau professionnel tout en acquérant une expérience pratique. En outre, l'enrichissement des programmes par l'introduction d'enseignements en langues étrangères et de technologies modernes reflète cette volonté d'alignement avec les standards internationaux, stimulant ainsi une dynamique de compétitivité.

Enfin, la promotion de la recherche s'avère être un troisième axe essentiel du système LMD, destiné à renforcer le rôle des institutions algériennes dans le paysage scientifique global. Le LMD encourage les étudiants à s'engager dans des projets de recherche dès le niveau de la Licence, tout en offrant un cadre propice pour le développement de l'innovation. Les universités sont incitées à établir des partenariats avec des entreprises et d'autres institutions académiques, favorisant ainsi la création de synergies qui pourraient aboutir à des découvertes significatives et à des applications concrètes. Par conséquent, cette promotion de la recherche vise non seulement à faire avancer le savoir académique, mais aussi à répondre aux besoins sociétaux et

à encourager la création d'un capital intellectuel qui pourra être mis à profit pour le développement économique et social de l'Algérie. Le système LMD, en intégrant ces objectifs interdépendants, aspire à créer un environnement éducatif dynamique, favorisant l'épanouissement des étudiants tout en répondant aux défis contemporains de la société algérienne.

2.3.1. Amélioration de la qualité de l'enseignement

L'instauration du système LMD (Licence-Master-Doctorat) dans l'enseignement supérieur algérien présente un cadre reformateur dont l'un des principaux objectifs réside dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Cette initiative aspire à inscrire les institutions d'enseignement supérieur algérien dans une dynamique d'excellence académique, en répondant aux enjeux contemporains de la formation et des compétences sur le marché du travail. En révisant les cursus et en favorisant l'adoption de méthodes pédagogiques innovantes, le système LMD vise à rendre l'expérience académique plus pertinente et efficace, tant pour les étudiants que pour les enseignants.

La mise en œuvre du LMD implique, tout d'abord, la révision des contenus pédagogiques, qui doivent être actualisés afin d'intégrer les compétences recherchées par les employeurs.

Cela suppose une collaboration étroite avec le tissu économique et industriel national, permettant ainsi d'aligner les formations dispensées sur les besoins spécifiques du marché. Par ailleurs, le passage à un système d'évaluation continue, au lieu de se reposer sur des examens semestriels uniques, vise à encourager une culture d'apprentissage approfondi, où la compréhension et l'application des concepts priment sur la simple mémorisation.

Il en résulte un environnement académique où les étudiants sont incités à développer des soft skills telles que la pensée critique, la créativité, et le travail en équipe, qui sont de plus en plus valorisées dans le monde professionnel.

De plus, cette réforme s'accompagne d'un besoin urgent d'améliorer les infrastructures pédagogiques, notamment à travers l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement. La digitalisation des ressources pédagogiques et l'accès aux plateformes d'e-learning constituent des leviers alternatifs pour diversifier et renforcer l'apprentissage. Ainsi, les établissements doivent investir dans la formation des enseignants, non seulement pour les initier aux nouvelles technologies, mais également pour promouvoir des approches didactiques

centrées sur l'élève. En favorisant l'interactivité et l'accessibilité des contenus, cette dynamique contribue à étoffer les compétences des étudiants, les rendant plus aptes à s'intégrer dans un marché de l'emploi en constante évolution. Par conséquent, l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans le cadre du LMD se présente comme un processus multidimensionnel, ancré dans une volonté de formation adaptée, dynamique et en perpétuelle évolution.

2.3.2. Adaptation au marché du travail

L'instauration du système LMD (Licence-Master-Doctorat) dans l'enseignement supérieur algérien vise à renforcer l'adéquation entre les formations académiques et les exigences du marché du travail. Cette adaptation se manifeste principalement à travers une révision des curricula, des modalités d'évaluation et l'introduction de compétences pratiques, permettant aux diplômés de répondre plus efficacement aux attentes des employeurs. Dans un contexte économique en constante évolution, où les domaines d'activité se diversifient et les exigences des acteurs économiques se modifient, le système LMD se positionne comme un vecteur stratégique pour aboutir à une main-d'œuvre qualifiée, adaptable et compétente.

En intégrant des unités d'enseignement relatives aux compétences transversales—telles que la communication, le travail en équipe, ainsi que la maîtrise des outils numériques—le système LMD facilite l'alignement des connaissances acquises avec celles recherchées sur le marché. Les partenariats entre universités et secteurs économiques commencent à se multiplier, avec des stages intégrés au parcours académique qui permettent aux étudiants d'acquérir une expérience concrète et de se familiariser avec les dynamiques professionnelles.

Ce modèle favorise non seulement l'employabilité des jeunes diplômés, mais contribue également à renforcer le tissu économique local, en façonnant des profils d'employés qui répondent aux besoins précis des entreprises.

De plus, l'évaluation continue et formative insérée dans le cadre des programmes sous LMD encourage une approche centrée sur l'apprenant, lui permettant de renforcer son autonomie et sa capacité à résoudre des problèmes complexes. Ce focus sur l'apprentissage actif améliore la préparation des étudiants à des environnements de travail en mutation rapide, tout en garantissant qu'ils possèdent des compétences recherchées telles que la créativité et l'innovation. En somme, l'efficience du système LMD dans l'adaptation au marché du travail algérien repose sur une redéfinition des objectifs pédagogiques et une collaboration étroite entre

le secteur académique et économique, dans le but ultime de favoriser une insertion professionnelle réussie et durable.

2.3.3. Promotion de la recherche

La promotion de la recherche dans le cadre du système LMD (Licence, Master, Doctorat) constitue un enjeu majeur pour l'enseignement supérieur algérien, tant en termes de qualité académique qu'en matière de développement économique et social. Ce système a été introduit afin d'encourager les universités à dynamiser leurs activités de recherche, favorisant ainsi un environnement propice à l'innovation et à la découverte. En mettant l'accent sur la formation des chercheurs et des académiciens, le LMD permet de renforcer les capacités en matière de recherche, essentielle pour répondre aux défis contemporains du pays.

Dans ce contexte, la promotion de la recherche implique la mise en place de structures adéquates telles que des laboratoires de recherche bien équipés, des centres de technologie et des incubateurs de start-up. Ces entités jouent un rôle clé en facilitant la collaboration entre les chercheurs et le secteur privé, catalysant ainsi le transfert de technologies et la valorisation des résultats de la recherche. Par ailleurs, l'instauration d'un cadre réglementaire et financier favorable, incluant des financements dédiés et des incitations pour les projets innovants, s'avère cruciale pour stimuler l'engagement des universitaires et des étudiants dans des activités de recherche.

L'université algérienne, à travers son intégration au système LMD, est appelée à participer activement à des réseaux de recherches internationaux, favorisant ainsi les échanges académiques et la visibilité de la recherche algérienne à l'échelle mondiale.

La promotion de la recherche ne se limite pas uniquement à la production de connaissances académiques ; elle inclut également la sensibilisation des étudiants à l'importance de la recherche dès les premiers cycles d'étude. En enrichissant les programmes d'études par des modules de recherche et en soutenant la participation des étudiants à des projets de recherche encadrés, le système LMD vise à créer une nouvelle génération de chercheurs compétents, capables d'analyser et de résoudre des problèmes complexes tout en contribuant au développement durable de leur pays.

2.4. Influence des systèmes éducatifs étrangers

L'Algérie, à travers son parcours éducatif tumultueux, a vu son système d'enseignement supérieur largement façonné par des influences extérieures, notamment celles provenant des systèmes éducatifs européens et nord-américains. Cette inclination vers des modèles étrangers peut être attribuée à une quête d'alignement avec des standards académiques internationaux, ainsi qu'à des efforts pour moderniser l'éducation nationale après l'indépendance. Des pratiques telles que l'incorporation d'une diversité de programmes pédagogiques ont été inspirées par des institutions universitaires célèbres, comme celles de France, qui ont contribué à l'initialisation du système LMD (Licence-Master-Doctorat) en Algérie.

D'un point de vue structurel, l'adoption du système LMD a permis l'introduction de méthodologies d'apprentissage orientées vers l'étudiant, favorisant l'autonomie et l'implication active dans le processus éducatif. On observe une nette influence du modèle européen dans la hiérarchisation des diplômes, où la Licence, le Master et le Doctorat représentent des étapes interconnectées, visant à faciliter la mobilité académique et professionnelle. Ce passage à un système plus flexible et modulable a non seulement visé à harmoniser les diplômes algériens avec ceux en vigueur dans d'autres pays, mais également à encourager les échanges universitaires, essentiel pour une intégration sur la scène intellectuelle mondiale.

Cependant, cette ouverture aux modèles étrangers n'est pas dénuée de critiques. Certains observateurs soulignent que cette adoption systématique pourrait engendrer une dilution de l'identité éducative locale, risquant de créer un décalage entre les besoins socioculturels algériens et les standards importés. De plus, la transposition sans adaptation des contenus pédagogiques étrangers peut poser des défis en termes de pertinence. À ce titre, il est crucial de maintenir un équilibre entre l'intégration des meilleures pratiques internationales et la préservation des spécificités culturelles et historiques de l'Algérie. Ainsi, l'influence des systèmes éducatifs étrangers apparaît à la fois comme un vecteur d'évolution et un enjeu de réflexion critique pour l'avenir de l'enseignement supérieur algérien.

Pour renforcer notre étude de cas avec des chiffres et des statistiques, il est important d'intégrer des données quantitatives provenant de sources fiables, comme des rapports officiels, des enquêtes, des études académiques, ou des bases de données gouvernementales.

2.5. Statistiques globales sur l'enseignement supérieur à l'Université Oran 2

2.5.1 Evolution du nombre d'étudiants depuis la mise en place du système LMD

Selon les données du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en Algérie a connu une augmentation de 40% entre 2000 et 2020. Ce phénomène est en grande partie dû à la mise en place du système LMD qui a facilité l'accès à l'université (source : Rapport annuel du Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2020).

En 2021, environ 1.8 million d'étudiants étaient inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur en Algérie (Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2021).

Le tableau suivant présente l'évolution du nombre des étudiants

Tableau 1 : Evolution du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur en Algérie

Année	*Nombre d'étudiants inscrits*	*Évolution (%) par rapport à 2000*
2000	1,2 million	-
2021	1,8 million	+40%

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2021

2.5.2 Répartition des étudiants dans les différentes filières :

Selon les dernières statistiques du Ministère, 60% des étudiants inscrits en 2021 étaient dans les filières générales (sciences humaines, sciences sociales, et droit), tandis que 40% étaient inscrits dans les filières scientifiques et technologiques (source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2021).

Les filières STAPS et les sciences de l'ingénieur enregistrent un nombre croissant d'inscriptions, représentant environ 25% des inscriptions totales en 2021.

Le tableau suivant montre la répartition des étudiants par filière

Tableau 2 : Répartition des étudiants par filière

Filière	Proportion des étudiants (2021)
Filières générales (sciences humaines, sciences sociales, droit)	60%
Filières scientifiques et technologiques (ingénierie, STAPS, informatique)	40%

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2021

2.5.3 Taux de réussite et d'abandon :

Le taux de réussite dans les licences est estimé à 55%, alors que celui pour les masters est d'environ 60% (Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2021).

En revanche, le taux d'abandon en première année reste élevé, atteignant 25%, particulièrement en sciences humaines et sociales, où les étudiants éprouvent souvent des difficultés à s'adapter au rythme et aux exigences de la réforme LMD (rapport du Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2020).

Le tableau ci-dessous présente le taux de réussite et d'abandon des étudiants

Tableau 3 : Taux de réussite et d'abandon dans le système LMD

Niveau d'études	*Taux de réussite*	*Taux d'abandon*
Licence	55%	25%
Master	60%	-

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2021

Section 3 : Experiences du LMD et comparaison internationales

3.1. Le processus de Bologne et l'essor du LMD en Europe

Le processus de Bologne (1999) a constitué un tournant majeur pour l'enseignement supérieur européen en instituant une architecture en trois cycles (Licence–Master–Doctorat), la capitalisation de crédits (ECTS), la comparabilité des diplômes et la qualité comme pilier d'intégration (Witte, 2006).

L’objectif central était de construire un Espace européen de l’enseignement supérieur (EEES) favorisant la mobilité, l’employabilité et l’attractivité internationale des universités (Teichler, 2012).

Au-delà de l’harmonisation structurelle, Bologne s’est accompagné d’une montée en puissance des dispositifs d’assurance qualité (agences nationales, référentiels), d’une standardisation de la charge de travail étudiante (ECTS) et d’un renforcement des politiques de mobilité (Erasmus), avec des effets notables sur la gouvernance interne des établissements et l’orientation « compétences » des curricula (Witte, 2006; Teichler, 2012). Dans la littérature, ces transformations sont décrites comme une isomorphie progressive des systèmes, combinant des logiques d’alignement normatif et d’imitation de « bonnes pratiques » (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009).

Toutefois, plusieurs auteurs soulignent des effets différenciés : si la lisibilité et la mobilité ont progressé, les impacts sur l’employabilité varient selon les pays, les disciplines et la profondeur de la professionnalisation (Teichler, 2012). La mise en place de l’EEES a aussi suscité des débats sur l’« académisation » vs la « professionnalisation » des diplômes, la contractualisation des établissements et la mesure de la qualité (Altbach et al., 2009).

3.2. Réformes de l’enseignement supérieur dans les pays du Sud

Dans les pays du Sud, les réformes universitaires s’inscrivent dans un contexte de massification, de contraintes budgétaires, de pression à la qualité et d’insertion des diplômés (UNESCO, 2021). Les travaux mettent en évidence un double mouvement : d’une part, l’adoption de standards internationaux (cycles, crédits, qualité) ; d’autre part, des capacitités d’implémentation parfois limitées (infrastructures, ratio encadrement, systèmes d’information) et des gouvernances encore très centralisées (Cloete, Maassen, & Bailey, 2011; Materu, 2007).

L’économie de l’éducation rappelle que les retours de l’investissement éducatif dépendent étroitement de l’adéquation formation–emploi et de la qualité des apprentissages (Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Dans de nombreux contextes, l’assurance qualité progresse (création d’agences, référentiels, audits), mais demeure inégale selon les pays et les disciplines (Materu, 2007; UNESCO, 2021).

En somme, la littérature souligne que l'alignement formel (LMD) n'est pas suffisant : il doit s'accompagner d'autonomie responsable, de financements prévisibles, d'outils numériques et de partenariats université–entreprise (Cloete et al., 2011; Altbach et al., 2009).

3.3. Adaptation du LMD dans les pays maghrébins (Maroc, Tunisie, Algérie)

Au Maghreb, l'adoption du LMD au milieu des années 2000 répond à des objectifs d'harmonisation, de modernisation et d'employabilité (Sultana, 2012). Les trajectoires diffèrent toutefois :

- Maroc : après une première phase L-M-D, le pays a réformé le 1er cycle en Bachelor (4 ans) pour renforcer les compétences transversales, la remédiation en première année et la professionnalisation (OECD, 2022; World Bank, 2020).
- Tunisie : mise en place du LMD dès 2006 avec un accent précoce sur l'assurance qualité (instance nationale, évaluations) et une forte internationalisation (Erasmus+, co-diplômes), malgré des contraintes budgétaires et un chômage de diplômés persistant (Sultana, 2012).
- Algérie : adoption en 2004, généralisation progressive et avancées en modularisation/crédits ; néanmoins, la littérature pointe une gouvernance très centralisée, une professionnalisation hétérogène et un suivi de l'employabilité encore limité (Benabdallah, 2015; Sultana, 2012).
- Dans l'ensemble, ces réformes traduisent des dynamiques d'institutionnalisation mêlant pressions coercitives (réglementations nationales), mimétiques (référence européenne) et normatives (réseaux académiques) (DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 2006). La maturité qualité et l'autonomie apparaissent comme des variables explicatives majeures des différences de résultats (OECD, 2022; Sultana, 2012).

3.4. Réformes éducatives et employabilité dans les pays africains francophones

En Afrique francophone, la diffusion du LMD s'est accompagnée d'une montée des agences qualité, d'une standardisation des diplômes et d'un intérêt croissant pour l'employabilité (UNESCO, 2021). Néanmoins, plusieurs défis persistent : capacités institutionnelles limitées, systèmes d'information incomplets, passerelles inter-universitaires peu opérationnelles et faible densité de partenariats entreprises (Materu, 2007; Cloete et al., 2011; Mihyo, 2021).

Les études soulignent que l'employabilité dépend moins de l'adoption formelle du LMD que de la professionnalisation effective (stages obligatoires, alternance, projets appliqués), de l'ancrage sectoriel (référentiels de compétences) et de l'observabilité des trajectoires de diplômés (UNESCO, 2021; Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Sans ces leviers, l'alignement LMD peut rester symbolique, avec un mismatch persistant entre compétences produites et besoins des marchés locaux (Mihyo, 2021; Materu, 2007).

3.5. Travaux antérieurs sur la qualité, la gouvernance et l'adéquation formation-emploi en Algérie

La littérature relative à l'Algérie converge vers trois constats :

1. Qualité : la massification et la contrainte budgétaire pèsent sur le ratio d'encadrement, les infrastructures et l'expérience étudiante ; la qualité perçue varie selon les filières et la maturité des pratiques pédagogiques (UNESCO, 2021; Sultana, 2012).
2. Gouvernance : la centralisation des décisions (offre de formation, règles académiques, RH) limite l'autonomie d'adaptation des établissements, avec des effets sur la réactivité curriculaire et la coopération externe (Benabdallah, 2015; Sultana, 2012).
3. Adéquation formation–emploi : les études décrivent une professionnalisation inégale (stages, projets, comités de filière) et un suivi insuffisant de l'insertion, rendant difficile l'ajustement de l'offre (UNESCO, 2021; Benabdallah, 2015).
   Ces constats s'alignent avec les théories mobilisées dans cette thèse : institutionnalisation (adoption formelle), gouvernance (autonomie/qualité) et économie de l'éducation (rendements conditionnés par l'adéquation formation–emploi) (DiMaggio & Powell, 1983; Becker, 1993; Psacharopoulos & Patrinos, 2018).

3.6 Constat des recherches

Plusieurs lacunes se dégagent :

- Manque d'études intégrées combinant simultanément qualité, gouvernance et employabilité dans le cas algérien, avec confrontation multi-acteurs (étudiants, enseignants, personnels administratifs).
- Faible observabilité de l'insertion des diplômés et des effets différenciés par filière/territoire (peu de dispositifs systématiques d'observation).
- Peu d'analyses articulant les théories d'institutionnalisation et de gouvernance avec l'économie de l'éducation pour expliquer les écarts entre adoption du LMD et performances effectives.
- Insuffisance de données sur l'impact des stages, de l'alternance et des partenariats sur l'employabilité effective des diplômés dans le contexte algérien.

Apport attendu de la thèse. Cette thèse propose :

1. un cadre théorique croisé (institutionnalisation – gouvernance – économie de l'éducation) articulé aux concepts d'employabilité, de qualité et d'adéquation formation–emploi ;
2. une étude empirique mixte (questionnaires étudiants/enseignants, entretiens personnels administratifs) permettant une triangulation des perceptions et des pratiques ;
3. des recommandations opérationnelles (stages obligatoires et suivis, comités de filière avec entreprises, indicateurs qualité-insertion, autonomie responsable et SI unifié) alignées sur les enjeux socio-économiques nationaux et régionaux (Becker, 1993; Psacharopoulos & Patrinos, 2018; Cloete et al., 2011; UNESCO, 2021).

3.7 Résumé de la comparaison des systèmes éducatifs

Le système LMD, mis en place dans l'enseignement supérieur algérien, mérite un examen approfondi comparatif pour évaluer son efficacité par rapport à d'autres modèles éducatifs, notamment ceux en Europe et en Afrique. D'un côté, le modèle LMD en Europe, largement adoptée dans de nombreux pays membres du processus de Bologne, se caractérise par une structuration en diplômes de Licence, Master et Doctorat qui facilite la mobilité étudiante et l'harmonisation des curricula.

Cette approche vise non seulement à renforcer la transparence et la comparabilité des diplômes, mais également à encourager l'insertion professionnelle des étudiants grâce à une formation orientée vers les compétences. De plus, le système européen intègre un système de crédits (ECTS) qui permet aux étudiants de capitaliser leurs acquis d'apprentissage d'une institution à l'autre, apportant une flexibilité non négligeable dans leur parcours académique.

En revanche, les systèmes éducatifs en Afrique, bien qu'ils présentent des spécificités propres, se retrouvent souvent à naviguer entre les défis de l'adaptation locale et les attentes de globalisation des savoirs. Par exemple, plusieurs pays africains tentent de s'inspirer du modèle LMD pour promouvoir un enseignement supérieur plus intégré et professionnalisant. Cependant, ces systèmes sont souvent entravés par des problèmes structurels, tels que le manque d'infrastructures adéquates, de ressources financières et de personnel qualifié. De plus, la diversité culturelle et linguistique sur le continent nécessite une adaptation des curriculums qui ne peut être négligée, contrastant ainsi avec l'homogénéité plus marquée observée dans le système européen. Dans ce contexte, l'Algérie, tout en adoptant le modèle LMD, doit également s'efforcer de contextualiser ses principes pour répondre aux réalités socio-économiques locales.

La comparaison de ces systèmes met en lumière l'enjeu de la flexibilité et de l'adaptation dans l'enseignement supérieur. Alors que l'Europe offre un cadre plus normé, l'Afrique impose un questionnement sur la pertinence et la viabilité de ces modèles globalisés face à des contextes souvent disparates. Ainsi, le système LMD en Algérie devra non seulement s'inspirer des réussites européennes, mais aussi apprendre des écueils rencontrés par les autres systèmes en Afrique, en intégrant une approche qui favorise l'ancrage local tout en ouvrant les portes sur une dynamique internationale. La réussite de cette initiative dépendra de la capacité des institutions à articuler ces différentes dimensions tout en se projetant vers l'avenir de l'enseignement supérieur dans le pays.

1.8.1. Système LMD en Europe

Le système LMD, qui se traduit par Licence, Master et Doctorat, est une réforme éducative adoptée dans de nombreux pays européens dans le but d'harmoniser les structures de l'enseignement supérieur, d'optimiser la mobilité académique et de favoriser l'employabilité des diplômés. Dans ce cadre, la mise en œuvre des diplômes LMD a été largement inspirée par le processus de Bologne, lancé en 1999, qui vise à créer un espace européen de l'enseignement supérieur. Ce processus implique non seulement une structure en trois cycles (Licence, Master,

Doctorat), mais également un système de crédits transférables, connu sous le nom de crédits ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).

La rationalité derrière cette réforme repose sur plusieurs considérations stratégiques. Premièrement, le système LMD favorise une approche pédagogique plus axée sur l'étudiant, en permettant une flexibilité dans le parcours académique et en encourageant l'apprentissage autonome. Les étudiants sont incités à s'impliquer dans leur formation, ce qui permet de répondre aux exigences variées du marché du travail. Par ailleurs, la standardisation des diplômes à l'échelle européenne facilite la reconnaissance des qualifications, permettant ainsi une mobilité accrue non seulement des étudiants, mais aussi des enseignants et des chercheurs au sein des institutions européennes.

Cependant, cette harmonisation n'est pas exempte de défis. Les différences culturelles et éducatives entre les systèmes nationaux peuvent engendrer des difficultés dans l'acceptation et l'application uniforme du système LMD. Certains pays adoptent des structures, des méthodes d'évaluation et des contenus académiques qui diffèrent sensiblement, ce qui peut nuire à la comparabilité des diplômes. En outre, la mise en œuvre du système LMD nécessite des investissements substantiels en matière de formation des enseignants, de développement des infrastructures et d'amélioration des ressources pédagogiques afin de garantir la qualité et la pertinence de l'enseignement fourni. En somme, bien que le système LMD en Europe représente une avancée vers une éducation supérieure plus intégrée et accessible, son efficacité dépend largement de la capacité des États membres à surmonter les obstacles institutionnels et culturels.

1.8.2. Systèmes éducatifs en Afrique

Les systèmes éducatifs en Afrique, bien qu'influencés par des contextes socioéconomiques et culturels variés, se caractérisent par une multitude de défis et d'opportunités qui façonnent leur évolution. Regroupant un ensemble d'approches allant de l'éducation traditionnelle à l'éducation formelle et informelle, le continent fait face à une pluralité de modèles éducatifs qui reflètent sa diversité. D'un côté, les systèmes d'enseignement se heurtent à des problématiques telles que le manque de ressources, l'insuffisance de l'infrastructure scolaire, et un ratio enseignant-élève désavantageux, qui limitent l'accès et la qualité de l'éducation. De l'autre côté, les initiatives innovantes, souvent soutenues par des ONG internationales, cherchent à surmonter ces freins par des programmes d'alphabétisation et de formation professionnelle, visant à mieux intégrer la jeunesse dans un marché du travail en mutation rapide.

Le modèle éducatif adopté par différentes nations africaines est souvent une amalgamation de systèmes hérités de l'époque coloniale et de réformes contemporaines. Par exemple, certains pays comme le Sénégal ont commencé à intégrer plus systématiquement le modèle LMD (Licence-Master-Doctorat) dans leur structure éducative, ce qui témoigne d'une volonté d'harmonisation avec les standards internationaux et d'une meilleure reconnaissance des diplômes à l'échelle mondiale. Une telle adaptation, bien que nécessaire, n'est pas exempte de critiques; les écarts entre les compétences acquises et les exigences du marché du travail perdurent, soulevant des questions sur la pertinence curriculaire.

Des efforts sont en cours pour réinventer et moderniser l'éducation à travers le continent, notamment par l'intégration des technologies numériques. Des pays comme le Kenya et l'Afrique du Sud investissent dans des plateformes d’apprentissage en ligne qui élargissent l'accès à l'éducation, notamment en milieu rural. Toutefois, cette intégration est souvent freinée par des disparités d'accès à Internet et à l'électricité. À travers le prisme de ces systèmes éducatifs variés, il devient évident que la stratégie d'éducation en Afrique nécessite une approche multifacette qui s'attaque aux causes profondes du sous-développement tout en utilisant les nouvelles technologies comme levier de transformation. Ce repositionnement vers une éducation inclusive et pertinente est essentiel pour préparer les jeunes générations aux défis économiques et sociaux de demain.

Conclusion

Ce chapitre a permis de situer la réforme LMD à la fois dans un cadre international et dans le contexte algérien. En retraçant ses origines avec le processus de Bologne, nous avons montré que l'adoption du système en Algérie visait à harmoniser l'enseignement supérieur avec les normes internationales tout en répondant aux défis internes liés à la massification des étudiants et à l'adéquation entre formation et emploi.

L'examen des concepts et fondements théoriques mobilisés a mis en évidence les objectifs principaux du LMD, notamment l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le renforcement de la gouvernance universitaire, la valorisation du capital humain et la promotion de l'employabilité. Cette analyse a également souligné certaines difficultés persistantes, telles que la centralisation, la professionnalisation inégale des filières et la faiblesse de l'articulation avec le marché du travail.

Ainsi, ce chapitre a posé les bases nécessaires pour l'évaluation empirique qui suivra. Les hypothèses et constats dégagés ouvrent la voie à l'étude de cas menée à l'Université Oran 2, afin de confronter ces éléments théoriques aux perceptions et expériences des acteurs de terrain. Cette transition marque le passage de l'analyse conceptuelle vers une démarche empirique centrée sur la réalité algérienne.

Chapitre 3

Perception de l'implémentation du système LMD à l'Université Oran 2

Section1 : Le cadre méthodologique de la recherche

Section 2 : Présentation des résultats de la recherche

Section 3 : Analyse et discussion des résultats

Introduction

Après avoir exposé le cadre conceptuel et théorique de la réforme du système LMD dans les chapitres précédents, il convient désormais de confronter ces analyses à la réalité du terrain.

Ce troisième chapitre est consacré à l'évaluation empirique de cette réforme à travers une étude de cas réalisée à l'Université Oran 2, une institution qui illustre de manière significative les enjeux et défis de l'enseignement supérieur algérien.

L'introduction du système LMD en Algérie, en 2004, visait à la fois l'harmonisation avec les standards internationaux issus notamment du processus de Bologne, et la réponse à des besoins internes liés à la massification de l'enseignement supérieur et à la nécessité de rapprocher la formation universitaire du marché du travail. Or, près de deux décennies après sa mise en œuvre, de nombreuses interrogations persistent quant à son efficacité réelle, sa capacité d'adaptation et son impact sur la qualité de la formation et l'employabilité des diplômés.

C'est dans cette perspective qu'une étude empirique s'impose, afin de mesurer les perceptions et les expériences des acteurs directement concernés par la réforme. L'évaluation empirique menée dans ce chapitre poursuit ainsi plusieurs objectifs : recueillir et analyser la perception des enseignants, étudiants et personnels administratifs vis-à-vis du LMD ; évaluer l'adéquation entre les objectifs affichés par la réforme et les pratiques effectives observées sur le terrain ; identifier les principaux atouts et contraintes rencontrés dans son application ; et enfin, proposer des pistes d'amélioration susceptibles de rapprocher le système des attentes socio-économiques nationales et internationales.

L'étude a mobilisé une approche méthodologique mixte, combinant une enquête quantitative par questionnaires auprès de 582 étudiants et 384 enseignants, et une enquête qualitative reposant sur des entretiens semi-directifs avec des personnels administratifs et responsables pédagogiques.

L'analyse des données s'appuie sur des outils statistiques pour les résultats quantitatifs (SPSS) et sur une analyse de contenu thématique pour les données qualitatives, permettant une triangulation des résultats et une interprétation plus robuste.

Ce chapitre s'organise en plusieurs sections complémentaires. La première présente la méthodologie adoptée et l'échantillon étudié. Les deuxième et troisième sections sont

consacrées à la presentation et l'analyse des résultats issus des questionnaires étudiants et enseignants ainsi que les principaux enseignements tirés des entretiens réalisés auprès du personnel administratif.

Section1 : Le cadre méthodologique de la recherche

Le champ de l'enquête de notre recherche se situe dans le contexte de l'enseignement supérieur algérien, et plus précisément dans le cadre de l'Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed. Cette université constitue un terrain pertinent pour l'étude de la réforme du système Licence-Master-Doctorat (LMD), puisqu'elle a été l'une des institutions pionnières dans sa mise en œuvre au début des années 2000. De plus, la diversité des filières et spécialités qu'elle offre (sciences humaines et sociales, sciences économiques, sciences exactes, lettres et langues, etc.) permet de recueillir des perceptions variées et représentatives des différents profils universitaires.

Sur le plan institutionnel, l'Université d'Oran 2 regroupe plusieurs facultés et départements, chacun ayant adopté le LMD avec des rythmes et des contraintes spécifiques. Cette diversité interne permet de comparer l'application de la réforme selon les disciplines et de dégager les points de convergence ou de divergence. Cette section est dédiée à présenter le cadre méthodologique de notre recherche réparti sur la méthodologie suivie, les méthodes de collecte de données et les outils d'analyse de données utilisés :

1.1. La méthodologie de la recherche

Nous allons présenter ci-dessous, les principaux objectifs de notre étude empirique, le design de la recherche, la population et l'échantillonnage et enfin l'instrument de recherche.

1.1.1. Les objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche est d'évaluer la transition et l'impact de la réforme du système de l'Enseignement Supérieur en Algérie, du système classique au système LMD (Licence, Master, Doctorat).

L'objectif principal de notre partie pratique consiste à établir une évaluation empirique et institutionnelle en mesurant les éléments suivants :

- Impact de la Réforme : Évaluer l'impact réel et les effets perçus de la mise en œuvre de la réforme LMD au sein d'une institution spécifique (l'Université Oran 2 – Mohamed Ben Ahmed).

- Perception des Parties Prenantes : Recueillir et analyser la perception des acteurs universitaires clés (enseignants, étudiants et administrateurs) concernant les défis et la réussite de cette transition réformatrice.

1.1.2. Le design de la recherche

La recherche adopte une méthodologie mixte (quantitative et qualitative), combinant des enquêtes par questionnaires et des entretiens semi-directifs. Ce choix se justifie par la nature multidimensionnelle de la problématique : évaluer la réforme du système LMD suppose de recueillir à la fois des données quantitatives (perceptions généralisées des étudiants et enseignants) et des données qualitatives (expériences vécues par le personnel administratif). L'approche mixte permet une triangulation des données (Jick, 1979), renforçant ainsi la validité des résultats et la profondeur d'analyse (Creswell & Plano Clark, 2018).

1.1.3. La population et l'échantillonnage

L'étude a été réalisée à l'Université d'Oran 2 dans le cadre de la réforme du LMD. Trois catégories d'acteurs ont été ciblées : les étudiants, les enseignants et le personnel administratif. Les étudiants représentent le cœur de la réforme et permettent d'évaluer la perception de la qualité, l'adéquation formation-emploi et les difficultés rencontrées. Les enseignants apportent un éclairage sur les aspects pédagogiques et institutionnels, tandis que le personnel administratif permet d'analyser la mise en œuvre institutionnelle, la gestion des crédits et l'efficacité des services aux étudiants. Le choix de ces populations offre une vision globale et multi-acteurs de la réforme (Yin, 2018).

1.1.3.1. L'échantillonnage

L'échantillonnage repose sur une **méthode raisonnée (non probabiliste)**. L'objectif est d'assurer une **représentativité fonctionnelle** plutôt qu'une représentativité statistique stricte, compte tenu du caractère exploratoire de l'étude (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

Le champ humain de notre étude empirique concerne trois catégories d'acteurs universitaires :

1. Les étudiants, en tant que bénéficiaires directs de la réforme, dont les perceptions et expériences constituent un indicateur central de son efficacité. Un échantillon de 582 étudiants issus de différentes années et spécialités a été retenu.
2. Les enseignants, en tant que concepteurs et acteurs de la transmission pédagogique, dont l'opinion éclaire les atouts et limites du LMD. Un échantillon de 348 enseignants de divers grades académiques a été mobilisé.
3. Le personnel administratif, en tant qu'intermédiaire chargé de la mise en œuvre technique et organisationnelle de la réforme, à travers la gestion de la scolarité, des crédits et de l'orientation.

Cette catégorie qui se compose des différents doyens dans certaines facultés, des vices doyens, des chefs de département, chefs de domaines et du personnel a été abordée par le biais d'entretiens semi-directifs.

Le choix de cette population se justifie par la nécessité de croiser les regards des principaux acteurs directement impliqués dans le processus de la réforme. Les étudiants représentent la finalité même de l'enseignement supérieur, car leur formation et leur insertion professionnelle constituent l'objectif ultime du système LMD. Ils permettent d'évaluer l'adéquation entre les acquis pédagogiques et les attentes du marché du travail. Les enseignants constituent la cheville ouvrière de la pédagogie, et leur adhésion ou leurs résistances influencent directement la réussite du modèle. Leur perception renseigne sur les forces et faiblesses de la mise en œuvre pédagogique. Quant au personnel administratif, il joue un rôle central dans la gestion quotidienne de la réforme et permet d'évaluer l'écart entre la conception théorique et l'application pratique. En combinant ces trois perspectives, l'étude vise à offrir une vision globale, équilibrée et intégrée de la réforme.

1.2. La collecte de données

Nous présentons ci-dessous le processus de collecte des données :

1.2.1. Les instruments de recherche

Afin de collecter les données nécessaires pour notre étude empirique, nous avons utilisé deux instruments de recherche : questionnaires et entretien.

1.2.1.1. Le questionnaire

Deux questionnaires distincts ont été conçus :

- **Questionnaire étudiants** : structuré en trois volets — (1) perception de la qualité de l'enseignement et des infrastructures, (2) adéquation formation–emploi, (3) suggestions d'amélioration.
- **Questionnaire enseignants** : axé sur (1) la perception de la réforme LMD, (2) la pédagogie et les outils de suivi, (3) la gouvernance et l'autonomie institutionnelle.

Les items ont été élaborés à partir de la littérature existante (Sultana, 2012; UNESCO, 2021; OECD, 2022) et validés par un pré-test auprès d'un petit groupe (20 étudiants, 10 enseignants). Les échelles de mesure utilisées sont principalement des **échelles de Likert à 5 points**.

1.2.2.2. Entretiens semi-directifs : Un **guide d'entretien** a été élaboré pour le personnel administratif, structuré autour de 5 axes : perception de la réforme, mise en œuvre institutionnelle, problèmes rencontrés, impacts observés et suggestions. L'entretien semi-directif a été choisi car il offre une **flexibilité** permettant de recueillir des données riches et nuancées (Kvale, 2007).

1.2.2. Procédure de collecte des données

Les données ont été collectées comme suit :

- Le **questionnaire destiné aux étudiants** a été distribués en présentiel, dans les amphis et départements, avec un retour contrôlé pour éviter les biais de non-réponse.
- Le **questionnaire destiné aux enseignants** a été intégralement développé et déployé via l'outil **Google Forms** pour optimiser la diffusion, garantir une accessibilité maximale et faciliter le traitement ultérieur des réponses. Ce choix méthodologique a permis non seulement d'atteindre rapidement un maximum d'enseignants , mais également d'assurer une **collecte standardisée, sans erreur de retranscription,** et d'obtenir des données pré-structurées pour l'analyse statistique. Une adresse URL unique a été diffusée par courriel institutionnel et via les plateformes numériques de l'université, accompagnée d'une note explicative garantissant la stricte **confidentialité et l'anonymat** des participants.
- Les **entretiens** ont été menés en face-à-face, enregistrés avec consentement et retranscrits intégralement.
- La collecte s'est déroulée sur une période de **d'une année** afin de couvrir plusieurs départements et de permettre une participation large et volontaire.

Sur le plan temporel, l'enquête s'est **déroulée entre septembre 2023 et septembre 2024**, période marquée par une stabilisation relative des directives ministérielles concernant le LMD. Cette dimension temporelle est importante, car elle situe les résultats dans un contexte institutionnel spécifique. Ainsi, le champ de l'enquête est à la fois institutionnel (Université d'Oran 2), humain (étudiants, enseignants, administratifs) et temporel (période de collecte). Il reflète la volonté de saisir la réforme du LMD dans toute sa complexité, en intégrant les perceptions croisées des différents acteurs impliqués.

1.3. Traitement et analyse des données

Les données collectées ont été traitées à l'aide des outils suivants :

- Les données **quantitatives** issues des questionnaires ont été saisies et traitées avec le logiciel **SPSS et Eviews**. Des analyses descriptives (moyennes, écarts-types, fréquences) et inférentielles (test Khi², ANOVA) ont été mobilisées pour identifier des corrélations et différences significatives.
- Les données **qualitatives** issues des entretiens ont été codées thématiquement selon une grille inspirée des axes du guide. L'analyse de contenu a permis d'identifier des tendances récurrentes, des convergences et des divergences (Miles et al., 2014). Cette double approche favorise la **triangulation** et renforce la robustesse des résultats.

1.4. Limites méthodologiques

Comme toute recherche, cette étude présente certaines limites :

- L'échantillonnage non probabiliste limite la généralisation des résultats à l'ensemble du pays.
- Les réponses aux questionnaires peuvent être influencées par la **désirabilité sociale**.
- Le temps limité alloué aux entretiens restreint parfois la profondeur des réponses.

Néanmoins, la complémentarité des sources et la triangulation des méthodes offrent une **validité interne renforcée** et une compréhension globale de la problématique.

Section 2 : Présentation des résultats de la recherche

Nous présentons ci-dessous les résultats de notre recherche empirique :

2.1. L'étude relative à l'évaluation du système LMD en Algérie Etudiants de l'université Oran 2 -Mohamed Ben Ahmed-

La réforme Licence–Master–Doctorat (LMD), adoptée en Algérie, s'inscrit dans un vaste mouvement international de réorganisation des systèmes d'enseignement supérieur, initié par le processus de Bologne en Europe. Elle vise à harmoniser les diplômes, favoriser la mobilité des étudiants et améliorer l'adéquation entre formation universitaire et marché du travail.

Toutefois, plus de quinze ans après sa mise en place, son efficacité continue de susciter des débats nourris parmi les acteurs de l'université.

D'un côté, les autorités publiques présentent le LMD comme une réponse modernisatrice permettant de renforcer la qualité académique et l'insertion professionnelle des diplômés.

De l'autre, de nombreuses critiques soulignent ses limites : manque de moyens, difficultés d'adaptation pédagogique, insuffisance des stages et partenariats, ou encore inadéquation persistante entre les compétences acquises et les attentes des employeurs. Ces divergences de perception reflètent la complexité d'une réforme qui ne se réduit pas à une simple réorganisation des cursus, mais engage des transformations structurelles profondes de la gouvernance universitaire.

Dans ce contexte, il est essentiel d'évaluer la réforme à travers les perceptions croisées des deux principales parties prenantes : les enseignants, porteurs de la mise en œuvre pédagogique et institutionnelle, et les étudiants, principaux bénéficiaires mais aussi premiers juges de son efficacité. L'objectif de cette étude est précisément d'analyser leurs représentations respectives, afin d'identifier les points de convergence et de divergence concernant la qualité de la formation, les obstacles rencontrés et les perspectives d'évolution du LMD.

Pour ce faire, deux questionnaires distincts ont été administrés : l'un auprès des enseignants, centré sur leur degré d'appréciation, les défis institutionnels et les propositions d'amélioration ; l'autre auprès des étudiants, focalisé sur leur vécu académique, leurs difficultés et leurs attentes en matière d'insertion professionnelle.

Le présent chapitre s'intéresse spécifiquement au questionnaire étudiant, pour lequel 584 réponses exploitables ont été recueillies à partir d'un dispositif mixte combinant administration électronique et distribution papier. La collecte s'est déroulée durant la période allant de février 2024 à septembre 2024. Après la collecte, les données ont été stratifiées (selon certaines caractéristiques sociodémographiques et académiques) afin de garantir une meilleure représentativité de l'échantillon par rapport à la population étudiante ciblée.

Le traitement statistique des données (analyses descriptives, tests de fiabilité, khi² et V de Cramer) permet de dégager une lecture fine des résultats, tout en confrontant les constats empiriques aux enseignements de la littérature scientifique.

2.1.1. Fiabilité et validité de l'instrument de mesure

Afin d'assurer la rigueur méthodologique du présent travail, la fiabilité et la validité de l'instrument de mesure destiné aux étudiants ont été systématiquement vérifiées. La démarche de validation s'est appuyée sur plusieurs étapes complémentaires.

Tout d'abord, une validation de contenu a été réalisée. Le questionnaire a été soumis à l'appréciation d'un panel composé d'enseignants-chercheurs et de professionnels du domaine, qui ont confirmé la pertinence, la clarté et l'adéquation des items par rapport aux dimensions investiguées.

Ensuite, la cohérence interne des différentes sections du questionnaire a été mesurée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Cet indicateur constitue une référence en sciences sociales pour apprécier la fiabilité interne d'une échelle (Cronbach, 1951).

Conformément aux recommandations de (Nunnally, 1978), une valeur supérieure à 0,70 est considérée comme satisfaisante, tandis que des coefficients compris entre 0,60 et 0,70 peuvent être tolérés dans une étude de type exploratoire.

Enfin, la normalité des distributions a été examinée, pour de s'assurer que les conditions étaient réunies pour l'application des analyses statistiques ultérieures. Cette étape permet de consolider la robustesse et la validité des traitements statistiques retenus.

Ainsi, la fiabilité du second questionnaire repose à la fois sur une validation qualitative, par l'expertise d'acteurs académiques et professionnels, et sur une validation quantitative, par des tests de cohérence interne et de normalité statistique. L'ensemble de ces étapes conforte la solidité scientifique et la crédibilité des résultats obtenus.

Ce tableau reflète les résultats de la fiabilité interne du questionnaire déstiné au étudiants

Tableau 1. Résultats de la fiabilité interne du questionnaire étudiants

Section	Alpha de Cronbach (α)	Interprétation
Perception du système LMD	0,81	Bonne consistance interne, permet la construction de scores composites
Obstacles rencontrés	0,77	Fiabilité satisfaisante, les items mesurent de façon cohérente les obstacles perçus
Insertion professionnelle	0,84	Très bonne fiabilité interne, items homogènes et pertinents
Gouvernance et perspectives	0,72	Fiabilité correcte, adaptée à une analyse exploratoire
Alpha global (Sections 2 à 5)	0,83	Très bonne fiabilité globale de l'instrument

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

Les résultats de l'analyse de la fiabilité interne montrent une cohérence globale satisfaisante à très bonne pour l'ensemble de l'instrument. Les sections présentent des valeurs solides :

La Section 2 (Perception du système LMD) atteint une fiabilité élevée (α = 0,81), indiquant que les items mesurent de manière cohérente les représentations étudiantes.
La Section 3 (Obstacles rencontrés) obtient un alpha de 0,77, niveau jugé satisfaisant pour des échelles en sciences sociales.
La Section 4 (Insertion professionnelle) ressort comme la plus homogène (α = 0,84), ce qui suggère une grande cohérence dans la perception des étudiants vis-à-vis de leur employabilité et de l'accompagnement institutionnel.
Enfin, la Section 5 (Gouvernance et perspectives) affiche une fiabilité correcte (α = 0,72), suffisante dans le cadre d'une analyse exploratoire.

L'alpha global (α = 0,83) pour les sections 2 à 5 confirme que le questionnaire est un instrument de mesure robuste, capable de produire des données fiables et valides pour l'analyse statistique. En somme, bien que la partie descriptive n'ait pas de pertinence psychométrique, les dimensions conceptuelles de l'outil présentent une très bonne consistance interne, ce qui valide son utilisation dans le cadre d'une recherche académique.

2.1.2. Test de normalité

Le tableau ci-après présente les principaux indicateurs de normalité relatifs à la distribution des réponses recueillies auprès des étudiants.

Tableau 2. Indicateurs de normalité distribution des réponses – Etudiants

Indicateur	Valeur	Sig. (p-value)
JQ Berra	0,55	0,76

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'indicateur de normalité de Jarque–Bera (JQ Berra = 0,55 ; p = 0,76) confirme que la distribution des réponses étudiantes ne s'écarte pas significativement de la loi normale. Cette normalité statistique valide l'utilisation de tests pour l'analyse des données.

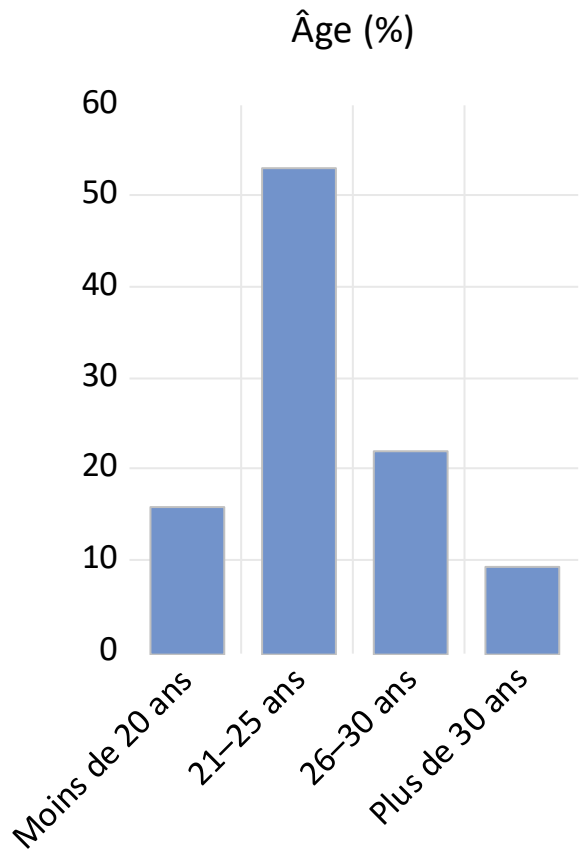
2.1.3. Informations générales des étudiants questionnés

Cette première section présente les caractéristiques générales des répondants afin de mieux contextualiser l'analyse des perceptions étudiantes vis-à-vis du système LMD. L'échantillon, composé de 584 étudiants, reflète une diversité représentative en termes de genre, d'âge et de parcours académique. L'examen des données sociodémographiques permet d'identifier les profils dominants et de situer les résultats dans leur cadre d'interprétation. Ces informations préliminaires constituent ainsi un socle essentiel, puisqu'elles permettent de comprendre à quelles catégories d'étudiants appartiennent les opinions recueillies et de saisir dans quelle mesure celles-ci sont influencées par le niveau d'études, l'expérience universitaire ou encore le rapport au système LMD.

2.1.3.1 L'âge

Cette figure représente les réponses des étudiants selon leur âge

Figure 1. Répartition des étudiants selon leur âge



Source : Calculs de l'auteur (logiciel EViews 12 SV).

Plus de la moitié des répondants (53,1 %) se situent dans la tranche d'âge de 21 à 25 ans, ce qui correspond principalement aux étudiants inscrits en cycle de Licence avancée et au début du Master. Cette forte concentration dans la jeunesse universitaire montre que l'échantillon reflète bien la population la plus directement concernée par la réforme LMD.

Les tranches plus jeunes (moins de 20 ans) rassemblent essentiellement les étudiants de première année de Licence, tandis que les tranches plus âgées (26 ans et plus) regroupent pour l'essentiel des étudiants en fin de Master, en Doctorat ou encore engagés dans des parcours prolongés ou différés. La distribution observée correspond donc à la structure classique d'une population universitaire, dominée par de jeunes adultes en formation initiale et complétée par une minorité d'étudiants plus âgés, inscrits dans des trajectoires académiques plus longues.

2.1.3.2. Le genre :

Le tableau ci-dessous montre les réponses des étudiants selon leur genre.

Tableau 3. Répartition par genre

Sexe	Effectif	%
Femmes	397	68,0
Hommes	187	32,0

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

La population étudiante enquêtée apparaît fortement féminisée, avec une prédominance notable des femmes (68 %), contre 32 % d'hommes. Cette tendance rejoint les constats établis au niveau national en Algérie, où la massification universitaire s'est accompagnée d'une progression continue de la présence féminine dans l'enseignement supérieur. Ce phénomène reflète également une dynamique sociétale plus large, marquée par la forte implication des jeunes femmes dans les parcours académiques et leur volonté d'accéder à une meilleure insertion professionnelle par le biais des études supérieures.

2.1.3.3. Le cycle d'études

Ce tableau représente les réponses des étudiants selon leur cycle d'étude

Tableau 4. Répartition par cycle d'études

Cycle	Effectif	%
Licence 1	122	20,9
Licence 2	126	21,6
Licence 3	118	20,2
Master 1	112	19,2
Master 2	106	18,1

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

La distribution des répondants est relativement équilibrée entre les deux grands cycles d'études. Les étudiants inscrits en Licence représentent 62,7 % de l'échantillon, contre 37,3 % en Master. Cette répartition illustre la structure classique du système LMD, où la Licence demeure le cycle le plus représenté du fait de sa plus large base d'inscription.

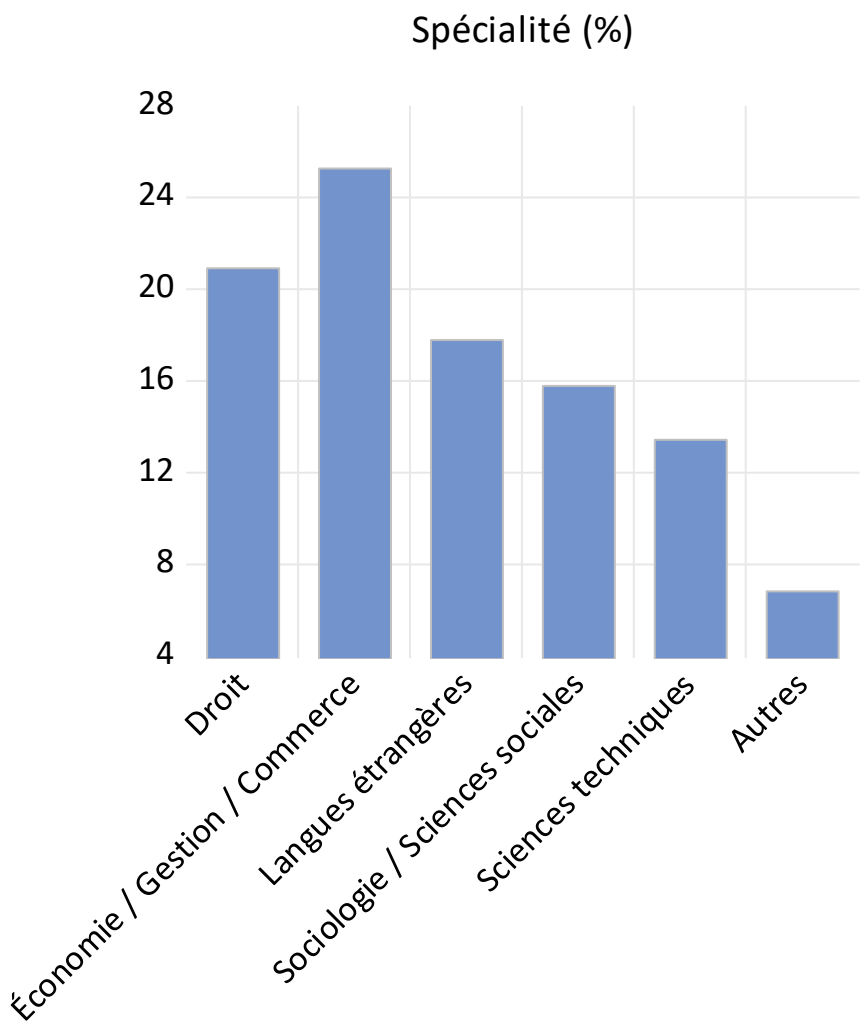
La répartition interne au cycle de Licence est homogène entre les trois niveaux (L1, L2, L3), traduisant un recrutement progressif et continu. Du côté du Master, les proportions entre M1 et M2 apparaissent proches, ce qui reflète une poursuite d'études relativement stable pour les étudiants ayant validé leur Licence.

Cette configuration conforte la représentativité de l'échantillon : elle rend compte à la fois de la forte concentration d'étudiants en premier cycle et du poids significatif du Master, confirmant que les deux niveaux du système sont bien pris en compte dans l'analyse des perceptions et des expériences relatives à la réforme LMD.

2.1.3.4. La spécialité :

La figure ci-après présente les réponses des étudiants selon leur spécialités

Figure 2. Répartition par spécialité



Source : Données traitées par nos soins à l'aide (logiciel EViews 12 SV).

La répartition des répondants par spécialité montre une prédominance des étudiants inscrits en économie et gestion (25,3 %), suivis de près par ceux en droit (20,9 %). Ces deux disciplines concentrent près de la moitié de l'échantillon, ce qui reflète leur poids traditionnel dans les effectifs universitaires algériens.

Viennent ensuite des spécialités telles que les sciences sociales et humaines et les langues, qui regroupent une proportion significative d'étudiants.

Les sciences exactes et les sciences techniques apparaissent également représentées, bien que dans une moindre mesure, tandis que les spécialités médicales et paramédicales constituent une minorité plus réduite.

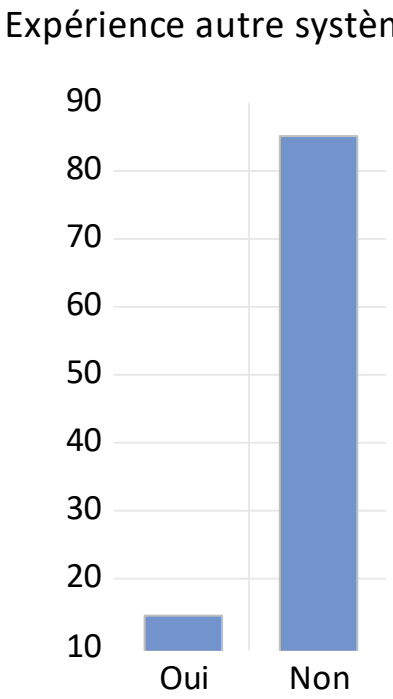
Cette distribution illustre à la fois la diversité disciplinaire de l'échantillon et l'importance des filières à forte attractivité, en particulier l'économie/gestion et le droit. Elle garantit que l'analyse qui suit intègre une pluralité de perspectives étudiantes, tout en mettant en évidence le rôle central des filières économiques, juridiques et sociales dans la mise en œuvre et la perception de la réforme LMD.

La grande majorité des répondants (85,3 %) déclarent n'avoir connu que le système LMD, ce qui traduit la jeunesse de l'échantillon et la généralisation progressive de ce modèle au sein des universités algériennes depuis son adoption. Seule une minorité d'étudiants (14,7 %) a expérimenté un autre système (notamment l'ancien régime classique), ce qui peut s'expliquer par leur parcours plus long, des réorientations ou une inscription dans des filières tardivement intégrées au LMD.

Cette répartition confirme que la population interrogée est majoritairement composée de jeunes étudiants ayant intégré directement le système réformé, tandis qu'une faible proportion constitue une génération « charnière » entre les deux dispositifs.

2.1.3.5. Le type d'enseignement reçu

Figure 3. Étudiants ayant connu un autre système que le LMD



Source : Calculs de l'auteur (logiciel EViews 12 SV).

2.1.4. Perception du système LMD

Après avoir décrit les caractéristiques générales de l'échantillon, il importe d'examiner la manière dont les étudiants perçoivent le système LMD dans son fonctionnement quotidien. Cette section s'attache à analyser leurs opinions concernant l'organisation des cours, la pertinence des unités d'enseignement, les méthodes pédagogiques, le rôle du contrôle continu et l'adéquation de l'évaluation. Elle explore également la perception du lien entre les formations universitaires et le marché du travail, ainsi que la qualité de l'encadrement pédagogique.

L'étude de ces dimensions est essentielle, car elle permet de saisir à la fois les points forts du système, jugés adaptés aux besoins des étudiants, et ses fragilités, notamment en ce qui concerne l'insertion professionnelle et le suivi pédagogique. Les résultats présentés offrent ainsi un aperçu des expériences concrètes des étudiants et de leur degré de satisfaction vis-à-vis du LMD.

Le tableau ci-après présente les réponses des étudiants selon leur perception envers le LMD.

Tableau 5. Répartition des réponses selon la perception des étudiants envers le LMD

Affirmations	(1) Pas du tout d'accord	(2) Pas d'accord	(3) Neutre	(4) D'accord	(5) Tout à fait d'accord
LMD adapté à mes besoins	62	84	118	176	144
Cours bien organisés	54	96	126	182	126
Unités pertinentes pour vie professionnelle	72	102	120	160	130
Méthodes pédagogiques modernes	68	108	124	166	118
Contrôle continu plus juste	80	92	132	150	130
Évaluation reflète mon niveau	86	110	128	150	110
Préparation au marché du travail	98	124	122	142	98
Bon encadrement pédagogique	92	120	128	148	96

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

Une majorité de 320 étudiants (54,8 %) considèrent que le système LMD est adapté à leurs besoins. Toutefois, un quart de l'échantillon (146 étudiants, soit 25,0 %) exprime une

insatisfaction, ce qui révèle l'existence d'une minorité critique et met en évidence une perception partagée.

Dans le même esprit, l'organisation des cours recueille une opinion plutôt favorable : 308 étudiants (52,7 %) jugent qu'ils sont satisfaisants. Cependant, près de 150 étudiants (25,7 %) expriment un désaccord, ce qui traduit une organisation qui reste sujette à débat et qui ne parvient pas à faire consensus.

Lorsqu'il s'agit de la pertinence des unités d'enseignement pour la vie professionnelle, les réponses apparaissent encore plus nuancées. Près de la moitié des étudiants (49,6 %) estiment qu'elles sont utiles à leur avenir, tandis qu'un peu moins d'un tiers (29,8 %) les jugent peu pertinentes. Ces résultats mettent en lumière un décalage persistant entre la formation académique et les attentes du marché du travail.

La question des méthodes pédagogiques révèle une dynamique similaire. Si 284 étudiants (48,6 %) reconnaissent l'introduction de pratiques modernes, 176 (30,1 %) se montrent sceptiques, ce qui suggère une modernisation partielle et appliquée de manière inégale selon les facultés et les enseignants.

Concernant le mode d'évaluation, le recours au contrôle continu est perçu comme plus juste par 280 étudiants (47,9 %). Toutefois, 172 (29,4 %) en doutent, et une proportion non négligeable (22,6 %) adopte une position neutre.

Ce clivage traduit un manque de consensus sur l'équité réelle de cette modalité.

Cette interrogation sur l'évaluation se confirme lorsque l'on considère la question de la fidélité aux niveaux réels. Seuls 260 étudiants (44,5 %) estiment que leurs résultats reflètent effectivement leurs compétences, tandis que 196 (33,6 %) contestent cette idée. L'évaluation reste donc perçue comme un point sensible, source de méfiance et de remise en question.

À propos de la préparation au marché du travail, l'opinion apparaît particulièrement divisée. Tandis que 240 étudiants (41,1 %) estiment être préparés par leur formation, 222 (38,0 %) expriment un désaccord, révélant une fracture nette autour de la question de l'employabilité.

Enfin, l'encadrement pédagogique recueille également des avis contrastés. Si 244 étudiants (41,8 %) s'en déclarent satisfaits, 212 (36,3 %) considèrent au contraire qu'il est insuffisant. Cette divergence suggère de fortes disparités entre établissements et filières.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que le système LMD est perçu positivement sur certains aspects, en particulier l'adaptation aux besoins et l'organisation des cours. Toutefois, deux fragilités majeures se dégagent : d'une part, l'insertion professionnelle, jugée insuffisante par une part importante de l'échantillon, et d'autre part, l'encadrement pédagogique, souvent perçu comme inégal. Ces constats soulignent que si la réforme répond partiellement aux attentes académiques, son efficacité reste encore limitée dans deux dimensions essentielles : l'accompagnement des étudiants et leur préparation au marché du travail.

Le tableau suivant calcule les moyennes et l'écart –type

Tableau 6. Moyennes et écarts-types de la selon la perception des étudiants envers le LMD

Affirmations	Moyenne	Écart-type
LMD adapté à mes besoins	3,40	1,25
Cours bien organisés	3,39	1,21
Unités pertinentes vie pro	3,32	1,27
Méthodes pédagogiques modernes	3,28	1,23
Contrôle continu plus juste	3,36	1,29
Évaluation reflète mon niveau	3,19	1,27
Préparation marché du travail	2,99	1,31
Bon encadrement pédagogique	3,00	1,30

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

Les résultats confirment une perception ambivalente du système LMD chez les étudiants. D'un côté, l'adaptation globale du système à leurs besoins (M = 3,40) et l'organisation des cours (M = 3,39) apparaissent relativement positives. Ce constat rejoint les observations de (Bekkouche, 2022), qui soulignent que le LMD a permis une meilleure structuration des parcours et une certaine flexibilité dans les cursus.

Cependant, plusieurs aspects obtiennent des scores plus mitigés, notamment la pertinence des unités pour la vie professionnelle (M = 3,32), les méthodes pédagogiques (M = 3,28) et l'évaluation des étudiants (M = 3,19). Ces résultats font écho aux travaux de (Mansouri &

Nezlioui, 2021)et aux rapports de (l'UNESCO/IESALC, 2021), qui relèvent une difficulté persistante d'adaptation des programmes aux réalités locales et au marché de l'emploi, ainsi qu'un déficit de modernisation des pratiques pédagogiques.

Deux faiblesses majeures se détachent : la préparation au marché du travail (M = 2,99) et l'encadrement pédagogique (M = 3,00). Ces perceptions confirment les conclusions de (Miliani, 2017), qui identifient l'insertion professionnelle comme l'un des points les plus critiques de la réforme. L'absence de dispositifs solides de stages, de partenariats et d'orientation professionnelle accentue ce décalage entre université et emploi. De même, le manque d'encadrement rejoint les critiques de (Montmarquette, 2020), qui insiste sur la nécessité de renforcer l'accompagnement des étudiants dans le processus d'apprentissage.

Les écarts-types, compris entre 1,2 et 1,3, traduisent une diversité d'opinions qui reflète la variabilité des expériences selon les établissements et les filières. Cela corrobore les analyses de (Mansouri & Nezlioui, 2021), selon lesquelles la mise en œuvre du LMD reste inégale en Algérie, produisant des perceptions contrastées parmi les étudiants.

En somme, les résultats de cette enquête confirment que si le LMD est perçu comme un cadre organisationnel relativement structuré, il reste fragilisé par deux dimensions critiques : l'employabilité des diplômés et la qualité de l'encadrement pédagogique. Ces constats, largement partagés dans la littérature nationale et internationale, soulignent la nécessité de renforcer les partenariats université–entreprise, de moderniser les pratiques pédagogiques et d'investir dans l'accompagnement des étudiants pour améliorer l'efficacité de la réforme.

Le tableau suivant présente le lien entre l'âge des étudiants et leur perception du système LMD

Tableau 7. Résultats du test du χ^2 – Croisement Âge × « LMD adapté à mes besoins »

Test statistique	Valeur	ddl	Sig. (p-value)	Interprétation
Khi-deux de Pearson (χ^2)	18,6	12	0,0002	Association significative ($p < 0,01$)
V de Cramer	_	0,12	_	Intensité faible de la relation

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

Les résultats du test du khi-deux (χ^2 (12, n = 584) = 18,6 ; p < 0,05) mettent en évidence une association statistiquement significative entre l'âge des étudiantes et leur perception du caractère adapté du système LMD. Bien que la valeur du V de Cramer (0,12) indique une relation faible, elle reste suffisamment notable pour montrer que l'âge exerce une influence sur l'opinion des répondants.

Concrètement, les étudiants les plus jeunes (moins de 21 ans et 21–25 ans) tendent à évaluer plus favorablement l'adéquation du LMD à leurs besoins, ce qui s'explique par le fait qu'ils n'ont pas connu d'autre système universitaire et s'adaptent plus aisément aux modalités actuelles. En revanche, les étudiants plus âgés (26–30 ans et plus de 30 ans), souvent en fin de parcours ou ayant connu des expériences universitaires antérieures, expriment davantage de réserves, notamment en lien avec l'insertion professionnelle et la pertinence de la formation.

2.1.5. Obstacles rencontrés

Après l'analyse des perceptions générales du système LMD, il est nécessaire de s'intéresser aux difficultés concrètes rencontrées par les étudiants dans leur parcours universitaire. Cette section recense les principaux obstacles identifiés par l'échantillon, qu'ils relèvent de l'organisation pédagogique, des ressources disponibles ou encore du lien entre l'université et le marché du travail. L'objectif est de mettre en évidence les facteurs qui freinent la pleine réussite de la réforme et qui influencent négativement l'expérience étudiante.

L'identification de ces obstacles constitue une étape essentielle pour comprendre les limites actuelles du LMD et pour dégager des pistes d'amélioration réalistes et adaptées aux attentes de la population universitaire.

Le tableau ci-dessous présente les réponses des étudiants concernant les obstacles ressentis

Tableau 8. Obstacles identifiés par les étudiants

Obstacles	Fréquence	%
Manque d'encadrement	328	56,2%
Charge de travail excessive	242	41,4%
Moyens pédagogiques insuffisants	310	53,1%
Programmes incohérents	268	45,9%
Inadéquation avec le marché du travail	356	60,9%
Manque de stages/partenariats	372	63,7%
Autres (précisez)	46	7,9%

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'analyse des obstacles perçus par les étudiants met en lumière plusieurs difficultés majeures dans la mise en œuvre du système LMD. Deux défis apparaissent particulièrement critiques : le manque de stages et de partenariats (63,7 %) ainsi que l'inadéquation avec le marché du travail (60,9 %). Ces résultats traduisent une forte perception de déconnexion entre l'université et les réalités professionnelles, rejoignant les constats (Ghouati, 2022), qui soulignent que l'absence de dispositifs d'alternance, de passerelles ou de collaborations structurées avec le tissu socio-économique limite considérablement l'employabilité des diplômés.

Les étudiants pointent également des problèmes internes à l'université, notamment le manque d'encadrement (56,2 %) et les moyens pédagogiques insuffisants (53,1 %).

Ces obstacles mettent en évidence un déficit d'accompagnement et de ressources, déjà relevé par (Montmarquette, 2020), qui insistent sur le rôle central du suivi pédagogique et de l'accès aux équipements dans la réussite du LMD.

L'absence de soutien personnalisé et la surcharge des enseignants accentuent ce sentiment d'abandon, conduisant à une expérience universitaire parfois perçue comme impersonnelle.

Des difficultés organisationnelles viennent compléter ce diagnostic : près de 46 % des étudiants jugent les programmes incohérents, tandis que 41,4 % dénoncent une charge de travail excessive. Ces critiques font écho aux analyses de (Ghouati, 2022), qui met en évidence un manque d'articulation claire entre les unités d'enseignement et une répartition inégale de la charge académique. Elles traduisent aussi une perception de rigidité et de lourdeur dans l'organisation des cursus.

Enfin, une minorité (7,9 %) évoque d'autres obstacles, tels que le manque de bibliothèques, la gestion problématique des emplois du temps ou encore des lenteurs administratives. Bien qu'ils soient moins fréquents, ces éléments renforcent l'idée d'un système parfois éloigné des standards de qualité attendus par les étudiants.

Le tableau ci-après présente le lien entre la perception de l'organisation des cours et le manque d'encadrement :

Tableau 9 : Résultats du test du χ^2

Test statistique	Valeur	ddl	Sig. (p-value)	V de Cramer
Khi-deux de Pearson	96,4	2	0,001	0,29

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'association entre la perception de l'organisation des cours et le manque d'encadrement déclaré est statistiquement significative ($\chi^2(2, N = 584) = 96,4$, $p < 0,001$). La valeur du V de Cramer (0,29) indique une relation de force modérée entre les deux variables.

En d'autres termes, les étudiants qui perçoivent les cours comme mal organisés (catégorie « faible accord ») déclarent beaucoup plus souvent un manque d'encadrement (124 sur 150, soit 82,7 %). À l'inverse, parmi ceux qui jugent les cours bien organisés (fort accord), la majorité n'évoque pas ce problème (188 sur 308, soit 61,0 %).

Ce résultat met en lumière le lien étroit entre qualité perçue de l'organisation pédagogique et encadrement universitaire. Un suivi régulier et un accompagnement renforcé apparaissent comme des conditions essentielles pour améliorer la satisfaction des étudiants et leur perception globale du système LMD. Ces constats rejoignent les travaux de (Mansouri & Nezlioui, 2021), qui soulignent que la qualité de l'encadrement influence directement l'efficacité perçue des dispositifs pédagogiques, ainsi que les analyses de la Banque mondiale (2020), qui insistent sur l'importance du tutorat et du suivi académique dans la réussite des réformes éducatives.

2.1.6. Insertion professionnelle

Au-delà des aspects pédagogiques et organisationnels, l'une des finalités essentielles du système LMD réside dans la préparation des étudiant·es à l'emploi. Cette section examine la perception qu'ont les répondants des dispositifs d'insertion professionnelle mis en place par l'université, qu'il s'agisse des stages, des cours orientés vers le marché du travail, de l'existence de services spécialisés ou encore du sentiment personnel de préparation à l'intégration dans la vie active. L'analyse de ces données permet d'évaluer dans quelle mesure le LMD répond à sa vocation de rapprochement entre formation académique et monde socio-économique, et d'identifier les éventuels écarts entre attentes étudiantes et réalité des dispositifs existants.

Le tableau ci-dessous présente les réponses des étudiants selon leur perception envers l'insertion professionnelle

Tableau 10 :. Répartition des réponses – Insertion professionnelle

Affirmations	(1) Pas du tout d'accord	(2) Pas d'accord	(3) Neutre	(4) D'accord	(5) Tout à fait d'accord
L'université propose des stages	124	136	122	116	86
Cours en lien avec marché du travail	102	128	128	124	102
Existence d'un service d'insertion professionnelle	140	132	124	112	76
Je me sens prêt(e) à intégrer l'emploi	110	130	126	122	96

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'analyse des réponses liées à l'insertion professionnelle montre une perception globalement mitigée de la part des étudiants. Concernant la proposition de stages par l'université, seuls 202

répondants (34,6 %) se déclarent d'accord ou tout à fait d'accord, tandis qu'une majorité relative exprime un désaccord (260 étudiants, soit 44,5 %). Cela met en évidence que l'accès aux stages reste limité et inégalement perçu.

L'adéquation des cours avec le marché du travail obtient une répartition plus équilibrée : 226 étudiants (38,7 %) sont en accord, contre 230 (39,4 %) en désaccord, et 128 (21,9 %) se disent neutres. Cette dispersion illustre une absence de consensus, suggérant que certains cursus semblent adaptés aux besoins professionnels, tandis que d'autres laissent un sentiment de déconnexion.

S'agissant de l'existence d'un service d'insertion professionnelle, seulement 188 étudiants (32,1 %) en reconnaissent l'existence, alors que 272 (46,6 %) considèrent qu'il n'existe pas ou qu'il est inefficace. Cette perception traduit une visibilité insuffisante de ces dispositifs au sein des universités.

Enfin, le sentiment de préparation à l'emploi reflète un constat nuancé : 218 étudiants (37,3 %) se sentent prêts à intégrer le marché du travail, mais près d'autant (240, soit 41,1 %) expriment une impression contraire, tandis que 126 (21,6 %) adoptent une position neutre.

Le tableau suivant nous présente une des analyse des moyennes et des écarts-types

Tableau 11. Moyennes et écarts-types – Insertion professionnelle

Affirmation	Moyenne	Écart-type
L'université propose des stages	2,72	1,32
Cours en lien avec marché du travail	2,98	1,31
Existence d'un service d'insertion professionnelle	2,66	1,30
Je me sens prêt(e) à intégrer l'emploi	2,90	1,34

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L’analyse des moyennes et des écarts-types confirme les résultats obtenus dans la section précédente. Les étudiants expriment un déficit marqué concernant l’offre de stages (M = 2,72) et l’existence d’un service d’insertion professionnelle (M = 2,66). Ces résultats rejoignent plusieurs travaux qui soulignent la faiblesse des dispositifs de professionnalisation dans les universités maghrébines et africaines, souvent marquées par un cloisonnement entre formation académique et monde du travail.

Le lien entre les cours et le marché du travail (M = 2,98) apparaît comme un point de tension : environ la moitié des étudiants y voient une certaine pertinence, tandis que l’autre moitié expriment une insatisfaction. Ce constat reflète une tendance largement documentée : l’université, dans le cadre du LMD, a introduit des unités censées renforcer l’employabilité, mais celles-ci restent perçues comme insuffisantes ou mal adaptées (l’UNESCO/IESALC, 2021).

Enfin, la préparation globale à l’emploi (M = 2,90) montre que les étudiants se sentent peu confiants face à l’intégration professionnelle. Ce sentiment est cohérent avec les constats de (OCDE, 2019), selon lesquels les diplômés de l’enseignement supérieur dans plusieurs pays émergents souffrent d’un déficit de compétences pratiques, d’un manque d’accompagnement institutionnel et de faibles perspectives de stages structurés.

D’après les résultats, les étudiants expriment une perception globalement critique du rôle de l’université dans leur insertion professionnelle.

S’agissant des stages, plus de 260 répondants (44,5 %) estiment que l’université n’en propose pas ou pas suffisamment, tandis que seulement un tiers (34,6 %) considère le contraire. Ce constat montre un déficit perçu d’opportunités pratiques.

L’adéquation des cours avec le marché du travail apparaît comme une dimension plus nuancée : les étudiants sont presque également partagés entre accord et désaccord, avec une part importante de réponses neutres.

Cela traduit une perception divisée, certains considérants que les enseignements offrent des compétences transférables, tandis qu’une proportion équivalente ne retrouve pas ce lien.

En ce qui concerne l’existence d’un service d’insertion professionnelle, près de la moitié des répondants (46,6 %) déclarent qu’il n’existe pas ou qu’il est inefficace, contre seulement un tiers qui en reconnaissent la présence ou l’efficacité.

Cela suggère une visibilité limitée, voire une absence perçue de dispositifs institutionnels d'accompagnement.

Enfin, la confiance des étudiants dans leur propre préparation à l'emploi reste faible. Un peu plus d'un tiers (37,3 %) se sentent prêts à intégrer le marché du travail, tandis qu'une proportion plus importante (41,1 %) exprime le contraire. Cette hésitation illustre un manque de confiance et met en évidence la nécessité de renforcer l'accompagnement professionnel.

Les résultats révèlent une appréciation globalement mitigée de l'insertion professionnelle assurée par l'université. La question des stages obtient la moyenne la plus faible ($M = 2,72$; $\sigma = 1,32$), ce qui confirme le déficit d'opportunités pratiques perçu par les étudiants. Ce constat rejoint les analyses de la Banque mondiale (2020), qui soulignent le manque de dispositifs d'alternance et de passerelles effectives entre université et entreprise dans plusieurs pays du Maghreb.

Le lien entre les cours et le marché du travail est évalué de manière intermédiaire ($M = 2,98$; $\sigma = 1,31$). Les avis restent partagés, certains étudiants considérant que la formation offre des compétences transférables, tandis qu'une proportion comparable estime au contraire qu'elle demeure trop théorique. Cette ambivalence est également rapportée par (Djaoudi, 2016), qui mettent en avant une inadéquation persistante entre curricula et besoins professionnels.

L'existence d'un service d'insertion professionnelle obtient la note la plus basse ($M = 2,66$; $\sigma = 1,30$). Pour beaucoup d'étudiants, soit ce service n'existe pas, soit il reste inefficace et peu visible. Ce résultat fait écho aux observations de (Miliani, 2017), qui montre que le pilotage institutionnel de l'insertion reste largement sous-développé.

Enfin, la préparation perçue à l'intégration dans l'emploi obtient une moyenne de 2,90 ($\sigma = 1,34$), ce qui traduit une confiance limitée. Une part importante des étudiants ne se sent pas suffisamment outillée pour entrer sur le marché du travail. Cette perception rejoint les conclusions de (Ghouati, 2014), qui insiste sur la nécessité de renforcer les compétences transversales et les dispositifs d'accompagnement vers l'emploi.

Le tableau suivant présente le lien entre le manque de stage et le partenariats avec les entreprises

Tableau12. Résultats du test du χ^2 – Croisement entre manque de stages/partenariats et opinion sur l'existence de stages universitaires

Test statistique	Valeur	Ddl	Sign. (p-value)
Khi-deux de Pearson (χ^2)	54,6	16	0,0000

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'analyse du khi-deux (χ^2 (ddl = 16) = 54,6, p < 0,001) met en évidence une association statistiquement significative entre le manque de stages/partenariats perçu et l'opinion des étudiants quant à l'existence effective de stages universitaires. La valeur élevée du χ^2, combinée à une probabilité inférieure au seuil de 1 %, permet de rejeter l'hypothèse d'indépendance. Ainsi, la perception d'un déficit en stages est fortement liée à la manière dont les étudiants évaluent l'offre réelle de stages proposée par l'université.

Tableau 13. Mesures d'association – Croisement entre manque de stages/partenariats et opinion sur l'existence de stages universitaires

Indicateur	Valeur
V de Cramer	0,31

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

Ce constat rejoint plusieurs travaux antérieurs qui soulignent que le succès du système LMD dépend largement de l'intégration de stages et de collaborations université–entreprises. (Mansouri & Nezlioui, 2021)insistent sur la nécessité de renforcer les passerelles avec le marché du travail pour rendre les diplômes plus opérationnels. De même, la Banque mondiale (2020) souligne que l'absence de dispositifs d'insertion professionnalisante en Algérie accentue le décalage entre la formation académique et l'emploi. Enfin, les analyses de (Ghouati, 2022) rappellent que la professionnalisation des cursus reste une condition essentielle pour que le LMD atteigne ses objectifs en matière d'employabilité.

2.1.7 Synthèse des résultats du questionnaire étudiants

L'analyse des données issues du questionnaire étudiant confirme que la réforme LMD en Algérie suscite des perceptions contrastées, oscillant entre reconnaissance de certains acquis organisationnels et critique de faiblesses structurelles persistantes. L'échantillon, largement composé de jeunes étudiants inscrits en Licence et Master, reflète une population fortement féminisée et représentative de la jeunesse universitaire.

Les résultats montrent que le LMD est globalement perçu comme adapté aux besoins des étudiants et relativement bien organisé, mais ces points positifs demeurent fragilisés par deux limites majeures : un déficit manifeste d'insertion professionnelle et un encadrement pédagogique jugé insuffisant. La faiblesse des stages, l'absence de services d'accompagnement structurés et l'inadéquation persistante entre formation et emploi confirment un décalage entre l'université et le marché du travail.

Les obstacles identifiés par les étudiants rejoignent ceux relevés par les enseignants : manque de ressources humaines et matérielles, incohérence organisationnelle et déficit de partenariats. Les tests statistiques (χ^2 et V de Cramer) ont par ailleurs mis en évidence des associations significatives entre organisation des cours et encadrement, ou encore entre manque de stages et offre effective de partenariats, confirmant la cohérence interne des perceptions recueillies.

En définitive, cette étude met en lumière la nécessité d'un approfondissement de la réforme LMD autour de trois axes stratégiques :

- Renforcer les liens université–emploi à travers stages, partenariats et dispositifs d'insertion.
- Améliorer l'encadrement pédagogique pour garantir un suivi régulier et personnalisé.
- Assurer une gouvernance plus cohérente et dotée de ressources suffisantes, condition sine qua non de la réussite de la réforme.

Ainsi, si le LMD a contribué à moderniser l'organisation des cursus, il demeure entravé par des lacunes structurelles qui limitent son efficacité et son acceptation par la communauté universitaire. Sa consolidation passe donc par un investissement accru dans les dimensions pédagogiques et professionnalisantes, afin d'aligner l'université algérienne sur les exigences nationales et internationales du XXIe siècle

2.2. L’étude relative à l’évaluation du système LMD en Algérie Enseignants de l’université Oran 2 -Mohamed Ben Ahmed-

L’évaluation d’une réforme universitaire comme le système Licence–Master–Doctorat (LMD) nécessite des outils méthodologiques rigoureux permettant de saisir, au-delà des statistiques institutionnelles, les perceptions et expériences des acteurs directement impliqués. Dans ce contexte, le questionnaire constitue un instrument de recherche central, capable de recueillir de manière systématique les opinions, jugements et attentes des enseignants vis-à-vis de la réforme.

L’outil élaboré s’articule en quatre sections complémentaires. La première, consacrée aux variables d’identification, permet d’établir le profil sociodémographique et professionnel des répondants. La deuxième section interroge leur degré d’appréciation globale de la réforme, en mettant l’accent sur la qualité de la formation et l’insertion professionnelle des diplômés. La troisième s²ection s’attache à identifier les principaux obstacles et défis rencontrés dans la mise en œuvre du système, qu’ils soient d’ordre pédagogique, institutionnel ou socio-économique. Enfin, la quatrième section invite les enseignants à proposer des perspectives d’évolution et des pistes d’amélioration pour rendre le dispositif plus efficace et mieux adapté aux réalités locales.

En combinant des données descriptives et des échelles de type Likert, ce questionnaire vise à produire des résultats à la fois quantitatifs et qualitatifs. Pour ce premier dispositif, 348 réponses exploitables ont été recueillies auprès des enseignants par le biais d’un questionnaire administré durant la période allant de décembre 2023 à juillet 2024. Les données ont ensuite fait l’objet d’un traitement statistique (analyses descriptives, tests de fiabilité, khi² et V de Cramer) permettant de dresser un diagnostic complet, intégrant l’évaluation des acquis et des limites du système LMD ainsi que des recommandations formulées par les acteurs du terrain.

Cet outil constitue donc une étape fondamentale dans la construction d’une analyse empirique rigoureuse, en vue d’éclairer la réflexion scientifique et les décisions institutionnelles concernant l’avenir de la réforme universitaire en Algérie.

2.2.1. Fiabilité et validité de l'instrument de mesure

Afin de garantir la qualité méthodologique du présent travail, il est indispensable de vérifier la fiabilité et la validité de l'instrument de mesure utilisé. La validation du questionnaire repose sur plusieurs étapes complémentaires.

Dans un premier temps, une validation de contenu a été réalisée à travers l'examen du questionnaire par un panel d'experts académiques et professionnels, qui ont confirmé la pertinence, la clarté et la représentativité des items au regard des dimensions étudiées.

Dans un second temps, la fiabilité interne des différentes sections du questionnaire a été évaluée au moyen du coefficient alpha de Cronbach. Cet indicateur, largement mobilisé en sciences sociales, mesure la consistance interne des items regroupés dans une même dimension (Cronbach, 1951). Un seuil de 0,70 est généralement retenu comme indicateur satisfaisant de fiabilité (Nunnally, 1978), bien que des valeurs comprises entre 0,60 et 0,70 puissent être acceptables dans des recherches exploratoires.

Enfin, la normalité de la distribution des réponses a été vérifiée, afin de s'assurer de la validité des traitements statistiques ultérieurs. Cette étape permet de confirmer la pertinence des analyses inférentielles retenues et d'assurer la robustesse des résultats.

Ainsi, l'évaluation de la fiabilité de l'instrument combine à la fois une validation qualitative (par expertise) et quantitative (tests statistiques), renforçant la crédibilité et la solidité scientifique de l'étude.

Le tableau suivant montre le degré de fiabilité et de validité des réponses

Tableau 14. Coefficients Alpha de Cronbach par section du questionnaire et alpha global

Section	Alpha de Cronbach (α)	Interprétation
Section 2 — Degré d'appréciation envers la réforme LMD	0,82	Bonne consistance interne, la dimension peut être considérée comme fiable pour des analyses de scores composites
Section 3 — Obstacles et défis	0,88	Excellente fiabilité, les items forment une échelle cohérente et robuste pour mesurer les obstacles perçus
Section 4 — Perspectives d'évolution du LMD	0,79	Fiabilité satisfaisante, adaptée à des analyses comparatives et à la construction d'un score global
Alpha global (Sections 2–4)	0,86	Très bonne fiabilité globale de l'instrument ; les items montrent une cohérence interne élevée, ce qui valide l'usage du questionnaire comme outil de mesure

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'analyse de la fiabilité interne du questionnaire met en évidence des niveaux variables selon les sections, et qui offrent des résultats solides dans leur totalité.

La section 2, portant sur le degré d'appréciation de la réforme, affiche un $\alpha = 0,82$, indiquant une bonne consistance interne et justifiant l'utilisation de scores composites pour les analyses. La section 3, centrée sur les obstacles et défis, atteint un $\alpha = 0,88$, traduisant une excellente fiabilité et confirmant la robustesse des items dans la mesure de cette dimension. La section 4, relative aux perspectives d'évolution, obtient un $\alpha = 0,79$, considéré comme satisfaisant et suffisant pour soutenir des analyses comparatives.

En agrégeant l'ensemble des items conceptuels (sections 2 à 4), l'alpha global atteint 0,86.

Ce niveau témoigne d'une très bonne cohérence interne, ce qui valide l'usage du questionnaire comme outil de mesure fiable pour l'étude des perceptions des enseignants vis-à-vis du système LMD.

2.2.2. Test de normalité

Ce tableau présente l'examen de normalité des données

Tableau 15. Indice de normalité de distribution des réponses – Enseignants

Indicateur	Valeur	Sig. (p-value)
JQ Berra	1,92	0,38

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'examen de la normalité globale des données à l'aide du test de Jarque–Bera (JQ Berra = 1,92 ; p = 0,38) montre que la distribution ne s'écarte pas significativement de la loi normale (p > 0,05). Cette conformité aux critères de normalité justifie le recours à des méthodes statistiques paramétriques pour l'analyse ultérieure.

2.2.3. Les caractéristiques sociodémographiques des enseignants questionnés

L'analyse statistique descriptive constitue une étape préalable essentielle pour dresser le profil sociodémographique et académique des répondants car elle permet de situer l'échantillon dans ses dimensions identitaires telles que l'âge, le genre, le statut professionnel et le grade ainsi que dans ses dimensions institutionnelles comme la faculté d'affectation, la spécialité et le parcours académique, cette approche contribue à évaluer la représentativité de l'échantillon et à apprécier la diversité des profils qui participent à l'évaluation du système LMD.

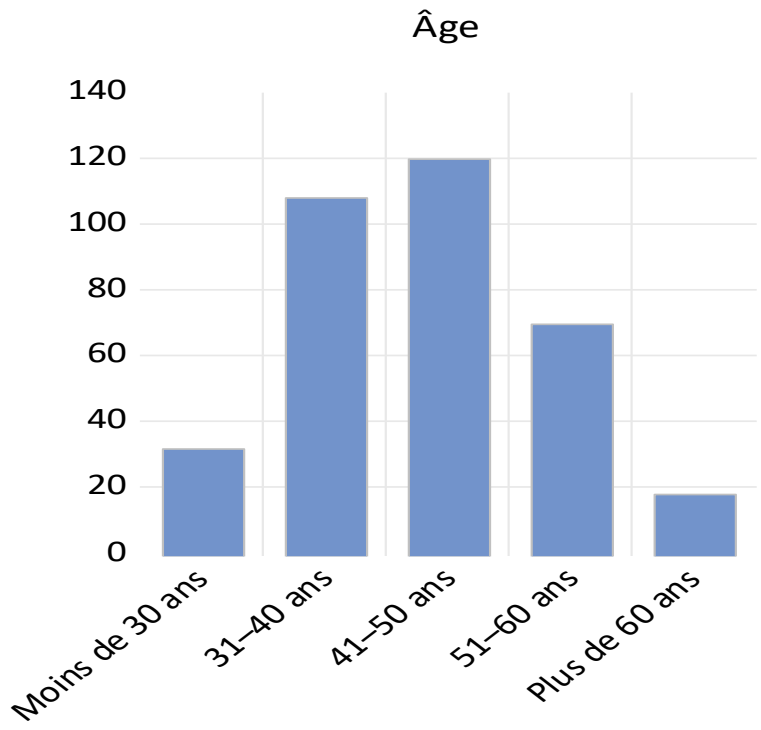
Les résultats présentés sous forme de tableaux fournissent une vue d'ensemble sur les caractéristiques générales des répondants à travers l'âge, le genre et le statut, sur leur position académique et professionnelle en lien avec la faculté, la spécialité et le grade, ainsi que sur leur expérience dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement dans le système LMD, ils permettent également d'identifier leurs premières opinions concernant l'adoption de la réforme.

Cette mise en contexte statistique offre une compréhension plus fine de la composition de l'échantillon et constitue une base solide pour l'analyse ultérieure des perceptions et des attitudes face à la réforme LMD.

2.2.3.1. L'âge

La figure ci-après la répartition des enseignants selon leur âge

Figure 4 . Répartition des enseignants selon l'âge



Source : Calculs de l'auteur (logiciel EViews 12 SV).

La distribution par âge montre une prédominance des répondants appartenant à la tranche des 31 à 50 ans (65,5 %). Cette configuration traduit une forte représentation des générations intermédiaires, généralement en pleine activité professionnelle et occupant des fonctions décisionnelles ou d'influence au sein de l'institution académique.

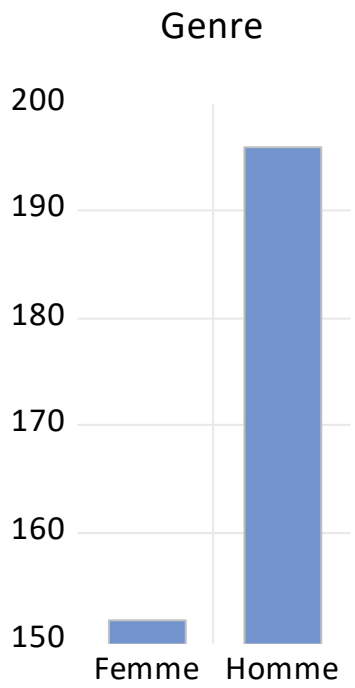
La faible proportion des moins de 30 ans (9,2 %) reflète la rareté des jeunes enseignants permanents dans les universités, tandis que la minorité des plus de 60 ans (5,2 %) s'explique par l'orientation de l'enquête vers la population académique active.

Ainsi, l'échantillon étudié se caractérise par un équilibre pertinent : il reflète l'expérience professionnelle et la maturité nécessaires pour formuler un jugement éclairé sur la réforme LMD, tout en conservant une dynamique liée à l'âge actif des répondants.

2.2.3.2. Le genre

La figure ci-dessous montre la répartition des enseignants selon leur genre

Figure 5. Répartition des enseignants selon le genre



Source : Calculs de l'auteur (logiciel EViews 12 SV).

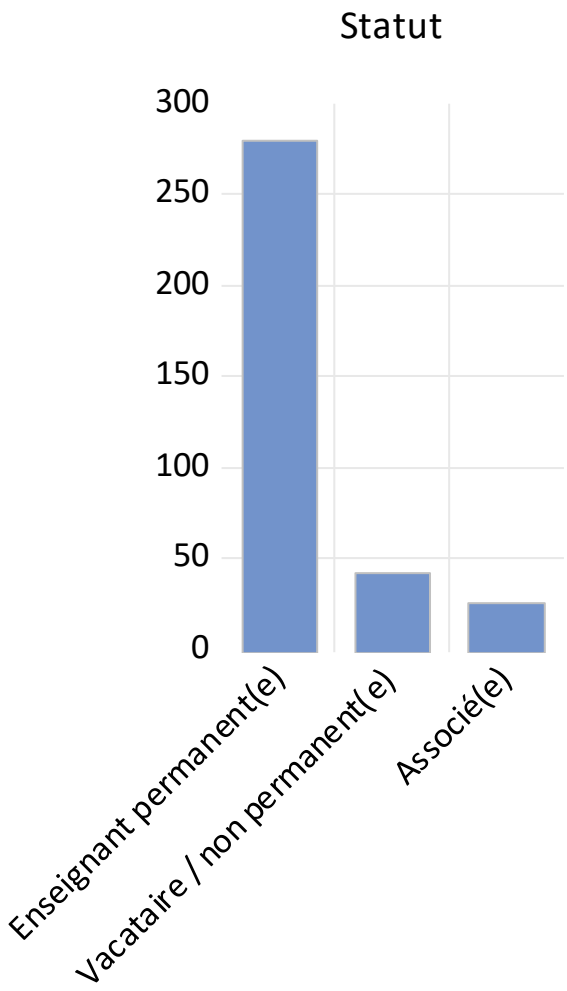
La répartition par sexe indique une prédominance masculine (56,3 %) par rapport aux femmes (43,7 %). Si l'écart demeure relativement modéré, il met néanmoins en évidence une tendance encore marquée en faveur des hommes dans le corps enseignant.

Cependant, la proportion significative de femmes (près de 44 %) témoigne d'une évolution vers une représentation plus équilibrée des genres dans l'enseignement supérieur algérien. Cette progression reflète une dynamique de féminisation progressive du corps académique, traduisant les mutations sociales et éducatives observées au cours des dernières décennies.

2.2.3.3. Le statut de l'enseignant

Le tablea ci-dessous présente les réponses des enseignent concernant leur statut

Figure 6. Statut de l'enseignant



Source : Calculs de l'auteur (logiciel EViews 12 SV).

La répartition par statut professionnel révèle une prédominance des enseignants permanents, qui représentent 80,5 % de l'échantillon. Les vacataires (12,1 %) et les enseignants associés (7,4 %) constituent des catégories minoritaires.

Cette configuration traduit la structure caractéristique du corps enseignant algérien, historiquement dominé par les fonctionnaires titulaires.

La forte proportion de permanents confère ainsi à l'échantillon une représentativité adéquate de la population académique stable, susceptible d'apporter une évaluation approfondie et durable des réformes, notamment celle du système LMD.

2.2.3.4. La faculté d'affectation

Le tableau suivant présente les réponses des enseignants concernant leur faculté d'affectation

Tableau 16. Faculté d'affectation

Faculté	Effectif	%
Sciences de la Terre et de l'Univers	34	9,8
Sciences économiques, commerciales et gestion	98	28,2
Droit et sciences politiques	64	18,4
Sciences sociales	52	14,9
Langues étrangères	54	15,5
Institut de maintenance et sécurité industrielle	46	13,2

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

La répartition par faculté met en évidence une concentration notable dans les sciences économiques, commerciales et de gestion (28,2 %), suivies par le droit et les sciences politiques (18,4 %) ainsi que les langues étrangères (15,5 %). Les sciences sociales (14,9 %) et l'Institut de maintenance et sécurité industrielle (13,2 %) complètent l'échantillon, tandis que les sciences de la Terre et de l'Univers représentent 9,8 %.

Cette composition reflète un échantillon diversifié et relativement équilibré entre disciplines des sciences humaines, sociales et techniques. Une telle configuration confère à l'analyse de la réforme LMD une dimension multidisciplinaire, en intégrant des perspectives variées issues de champs scientifiques complémentaires.

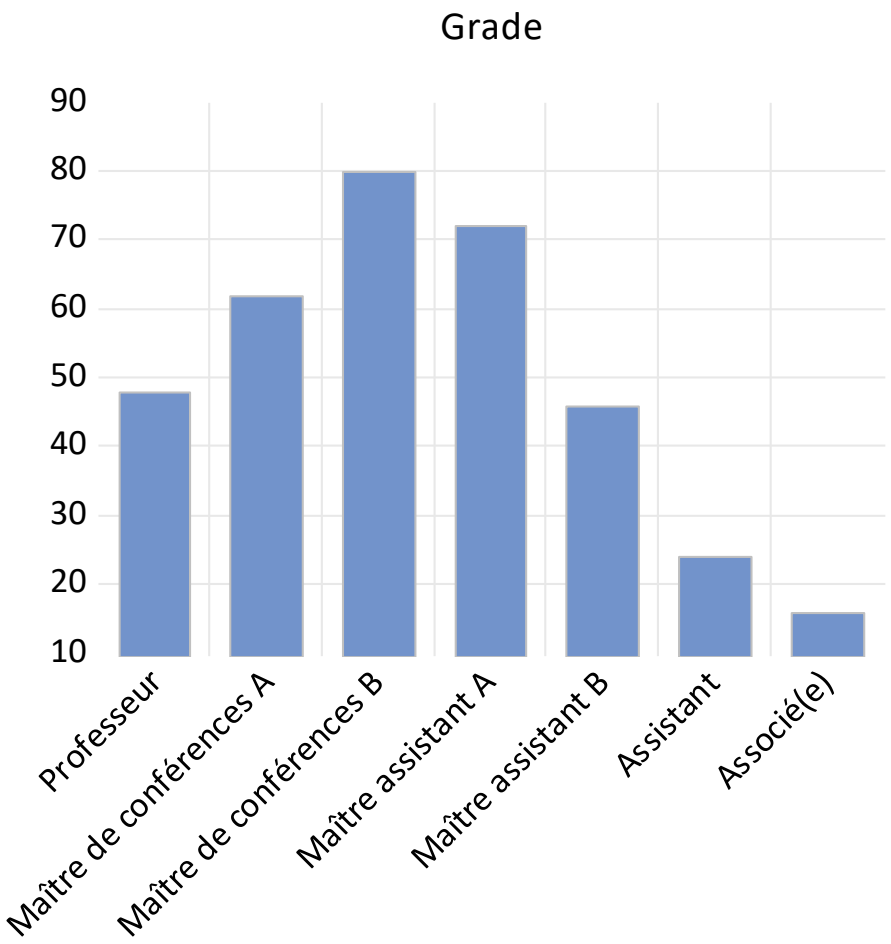
2.2.3.5. L'expérience dans l'enseignement supérieur

La distribution selon l'expérience professionnelle dans l'enseignement supérieur montre une forte représentation des enseignants ayant entre 11 et 15 ans d'ancienneté (27,6 %). Les enseignants les moins expérimentés, avec moins de 5 ans d'activité, constituent 11,5 % de l'échantillon, tandis que les plus chevronnés, comptant plus de 20 ans d'expérience, représentent 17,2 %.

Cette composition traduit un échantillon équilibré, combinant à la fois de jeunes enseignants et des profils plus expérimentés. Une telle diversité d'ancienneté constitue un atout, dans la mesure où elle permet de recueillir des perceptions variées, reflétant à la fois la vision des nouvelles générations et celle des enseignants ayant un recul plus important sur l'évolution du système universitaire et la mise en œuvre de la réforme LMD.

2.2.3.6. Le grade académique

Figure 7. Grade académique



Source : Calculs de l'auteur (logiciel EViews 12 SV).

La répartition des répondants selon le grade académique révèle une structure relativement diversifiée du corps enseignant. Les maîtres de conférences constituent la catégorie la plus représentée, avec 23,0 % pour la classe B et 17,8 % pour la classe A, soit un total de 40,8 %. Les maîtres assistants représentent également une proportion importante, avec 20,7 % pour la classe A et 13,2 % pour la classe B.

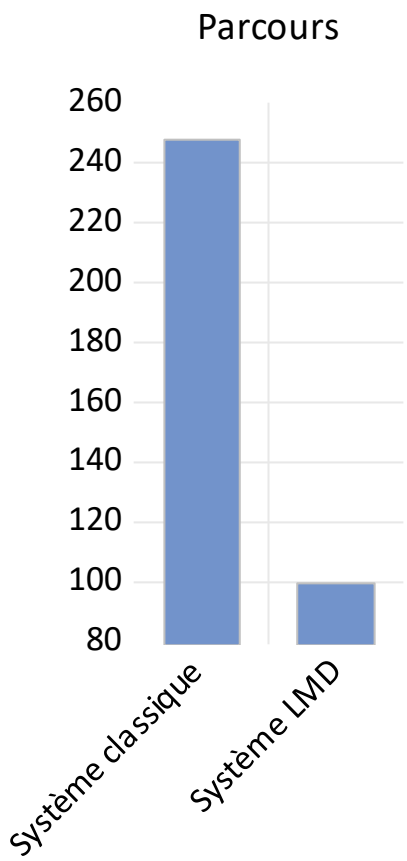
Les professeurs (13,8 %) et les assistants (6,9 %) complètent cet ensemble, tandis que les enseignants associés demeurent minoritaires (4,6 %). Cette distribution traduit une forte concentration dans les grades intermédiaires (maîtres de conférences et maîtres assistants), caractéristique du corps académique en pleine évolution de carrière.

Une telle configuration confère à l'échantillon une représentativité pertinente : elle combine l'expertise des enseignants expérimentés avec la contribution d'enseignants en début ou en milieu de parcours, permettant une analyse équilibrée des perceptions relatives à la réforme LMD.

2.2.3.7 Le parcours académique

La figure suivante présente les réponses des enseignants selon leur parcours académique

Figure 8. Parcours académique



Source : Calculs de l'auteur (logiciel EViews 12 SV).

La répartition des répondants selon leur parcours académique met en évidence la présence des deux systèmes de formation : le système LMD (100 individus) et le système classique (248 individus). Si la prédominance du système classique reste manifeste, la proportion non négligeable d'enseignants issus du LMD témoigne de la coexistence des deux trajectoires au sein du corps académique.

Cette configuration confère à l'échantillon un intérêt particulier, dans la mesure où elle permet de confronter les perceptions d'enseignants formés dans le modèle traditionnel à celles de leurs collègues issus du système LMD. L'analyse qui en découle offre ainsi une lecture comparative et nuancée des dynamiques de la réforme.

2.2.3.8. La spécialité des enseignants

Le tableau suivant présente la répartition des enseignants selon leur spécialité

Tableau 17. Répartition des enseignants selon la spécialité

Spécialité	Effectif
Économie, commerce et gestion	92
Lettres et langues étrangères	52
Droit et sciences politiques	66
Géologie	30
Sociologie	48
Sciences exactes (maintenance/sécurité)	44
Autres	16

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

La répartition par spécialité met en évidence une forte représentation des enseignants issus des sciences économiques, commerciales et de gestion (92 répondants), suivis du droit et des sciences politiques (66) ainsi que des lettres et langues étrangères (52). Les sciences sociales, représentées par la sociologie (48), et les disciplines techniques, regroupées au sein des sciences exactes liées à la maintenance et à la sécurité industrielle (44), occupent également une place significative. La géologie (30) et les autres spécialités (16) complètent l'échantillon.

Cette distribution reflète une diversité disciplinaire notable, assurant un croisement de perspectives entre sciences humaines, sociales, économiques et techniques. Une telle configuration constitue un atout méthodologique, car elle enrichit l'analyse des perceptions relatives à la réforme LMD par des approches issues de champs scientifiques complémentaires.

2.2.3.9. Le type du système enseigné

Le tableau ci-après présente les réponses des enseignants selon leur expériences par systèmes d'enseignement

Tableau 18. Expérience par système d'enseignement

Expérience système	Effectif
Ancien système uniquement	12
Nouveau système (LMD) uniquement	110
Les deux systèmes	226

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

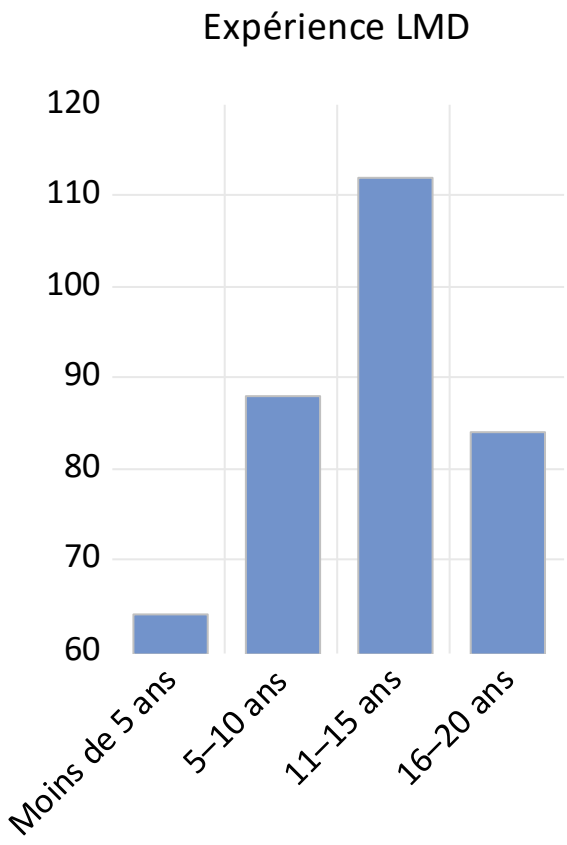
La répartition de l'expérience par système d'enseignement montre que la majorité des répondants ont une connaissance des deux modèles, classique et LMD (226 individus). Les enseignants n'ayant exercé que dans le système LMD représentent 110 individus, tandis que ceux n'ayant connu que l'ancien système constitue une minorité (12 individus).

Cette configuration traduit un avantage analytique important : la forte proportion d'enseignants ayant expérimenté simultanément les deux systèmes leur confère une capacité de comparaison directe et une perspective critique plus large sur les continuités et ruptures introduites par la réforme LMD. La présence non négligeable d'enseignants exclusivement formés ou ayant exercé dans le LMD contribue, par ailleurs, à refléter l'émergence d'une nouvelle génération académique socialisée directement au sein de ce modèle.

2.2.3.10. Expériences dans l'enseignement LMD

La figure suivante présente les réponses des enseignants concernant leur expériences en LMD

Figure 9. Années d'enseignement en LMD



Source : Calculs de l'auteur (logiciel EViews 12 SV).

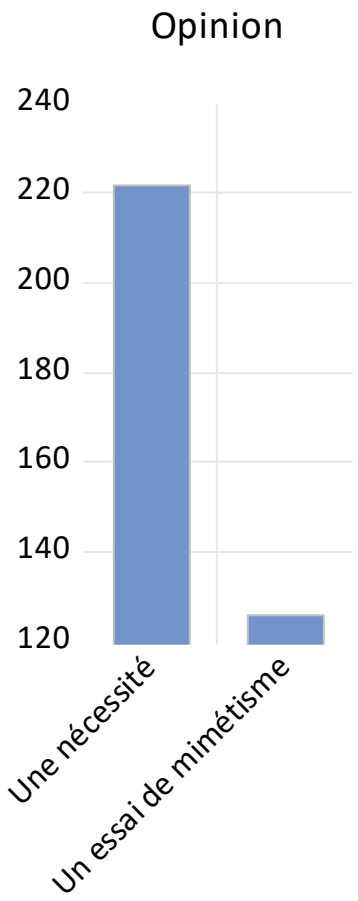
La répartition des répondants selon leur expérience en matière d'enseignement dans le système LMD révèle une prédominance des enseignants ayant entre 11 et 15 ans d'ancienneté (32,2 %). Ils sont suivis par ceux ayant entre 5 et 10 ans d'expérience (25,3 %) et par ceux comptant 16 à 20 ans (24,1 %). Les enseignants les plus récents dans le système, avec moins de 5 ans d'expérience, représentent 18,4 % de l'échantillon.

Cette configuration met en évidence une forte présence d'enseignants ayant accumulé une expérience significative dans le LMD, tout en intégrant une proportion non négligeable de profils plus récents. L'échantillon reflète ainsi une diversité d'ancienneté permettant de croiser des perceptions forgées à partir d'une longue pratique du système avec celles issues d'une immersion plus récente, offrant une vision enrichie et plurielle de la réforme.

2.2.3.11. Opinion envers l'adoption du LMD

La figure suivante présente l'opinion des enseignants envers l'adoption du LMD

Figure 10. Opinion sur l'adoption du LMD



Source : Calculs de l'auteur (logiciel EViews 12 SV).

Les résultats montrent que 63,8 % des répondants considèrent l'adoption du système LMD comme une nécessité, contre 36,2 % qui l'associent à un mimétisme institutionnel. Cette distribution traduit une adhésion majoritaire à la réforme, tout en révélant l'existence d'une perception critique minoritaire mais significative.

La coexistence de ces deux lectures met en évidence l'un des enjeux centraux de la réforme : si le LMD bénéficie d'une reconnaissance internationale et d'une légitimité académique incontestable, sa réussite dépend de sa capacité à être perçu comme pertinent et adapté aux spécificités du contexte universitaire algérien. Ce clivage souligne ainsi la nécessité d'un accompagnement institutionnel et pédagogique renforcé, afin de consolider l'adhésion des acteurs concernés et de réduire les résistances liées à la perception d'un modèle importé.

2.2.4. Degré d'appréciation envers la réforme du système LMD

L'appréciation globale d'une réforme universitaire ne peut être saisie qu'en tenant compte à la fois de la qualité interne de la formation et de ses retombées externes sur l'insertion professionnelle des diplômés. Dans le cas du système Licence-Master-Doctorat (LMD), introduit comme cadre de modernisation et d'harmonisation de l'enseignement supérieur, ces deux dimensions apparaissent indissociables : l'amélioration pédagogique au sein de l'université devrait logiquement se traduire par une meilleure adéquation entre formation et emploi.

Ainsi, l'évaluation du degré d'appréciation de la réforme repose sur deux axes principaux. D'une part, la qualité de la formation (section 1) permet de mesurer la capacité du système LMD à renouveler les pratiques pédagogiques, à renforcer l'autonomie académique et à améliorer le climat institutionnel. D'autre part, l'insertion professionnelle des diplômés (section 2) constitue un indicateur central de l'efficacité externe de la réforme, en examinant la préparation des étudiants au marché du travail, le rôle des stages et des projets, ainsi que le niveau de collaboration université–entreprises.

L'analyse croisée de ces deux dimensions est essentielle. En effet, si le LMD est perçu comme porteur d'innovations pédagogiques, son succès ne peut être pleinement reconnu que dans la mesure où ces avancées se traduisent par une réelle employabilité des diplômés. L'étude statistique et comparative menée dans les sections suivantes vise précisément à apprécier la portée de cette réforme, en identifiant ses acquis, ses limites et les conditions de son acceptation par la communauté universitaire.

2.2.4.1. La qualité de la formation

La qualité de la formation constitue l'un des axes centraux de l'évaluation du système LMD. Elle renvoie à la capacité du dispositif à introduire des pratiques pédagogiques renouvelées, à renforcer l'autonomie académique des enseignants, à garantir l'adaptation aux standards internationaux et à assurer un climat de travail propice à l'apprentissage et à la recherche. Dans le contexte algérien, cette dimension est particulièrement stratégique, car elle conditionne non seulement l'efficacité interne du système universitaire, mais également son rôle dans l'insertion professionnelle des diplômés et dans la compétitivité de l'enseignement supérieur au niveau international.

L'analyse repose ici sur deux niveaux complémentaires de traitement statistique. Le premier, présenté sous forme de fréquences, rend compte de la répartition des opinions exprimées par les enseignants sur différents aspects de la qualité de la formation (Tableau 6). Le second, basé sur les moyennes et écarts-types, permet d'identifier les tendances dominantes tout en tenant compte de la dispersion des réponses (Tableau 7).

Cette double approche offre une vision à la fois descriptive et analytique, permettant de dégager les acquis du système LMD en matière de qualité pédagogique ainsi que les limites qui continuent de freiner son efficacité.

Le tableau ci-après présente les réponses des enseignants sur la qualité de la formation

Tableau 19. Répartition des réponses sur la qualité de la formation

Affirmations	(1) Pas du tout d'accord	(2) Pas d'accord	(3) Neutre	(4) D'accord	(5) Tout à fait d'accord
Nouvelles approches	22	36	70	118	102
Autonomie pédagogique	34	52	82	96	84
Exigences internationales	40	64	82	104	58
Charge de travail réduite	116	92	70	44	26
Amélioration qualité	34	52	84	110	68
Formation LMD	100	90	66	60	32
Climat de travail	42	54	78	98	76
Nouvelles approches	22	36	70	118	102

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L’examen des données relatives à la qualité de la formation révèle un ensemble de perceptions contrastées mais riches d’enseignements. Tout d’abord, l’un des acquis les plus manifestes du système LMD réside dans l’introduction de nouvelles approches pédagogiques. En effet, près des deux tiers des enseignants (63,2 %) se déclarent favorables à cette innovation, contre seulement 16,7 % qui expriment un désaccord. Ces résultats témoignent d’un renouvellement réel des pratiques d’enseignement, perçu comme une valeur ajoutée de la réforme.

Dans le même ordre d’idées, la question de l’autonomie pédagogique suscite un jugement globalement positif. Plus de la moitié des répondants (51,7 %) estiment que le LMD a renforcé leur liberté dans la conception et la mise en œuvre des enseignements. Toutefois, près d’un quart (24,7 %) nuance ce constat en manifestant une perception inverse, ce qui traduit une expérience inégalement partagée selon les contextes institutionnels et disciplinaires.

S’agissant de l’alignement du système avec les standards internationaux, les résultats révèlent une absence de consensus. Alors que 46,6 % des enseignants considèrent que les programmes répondent aux exigences académiques mondiales, près de 30 % expriment des doutes. Ce clivage illustre l’un des enjeux majeurs de la réforme : sa légitimité internationale est reconnue par une partie significative du corps académique, mais elle ne parvient pas encore à convaincre de manière unanime.

La question de la charge de travail constitue, en revanche, un point de crispation plus net. Une majorité claire (59,7 %) rejette l’idée que le LMD ait allégé les tâches, et seuls 20,1 % reconnaissent une réduction effective. La perception dominante est donc que la réforme a au contraire intensifié les responsabilités, tant sur le plan administratif que pédagogique, ce qui alimente un sentiment de surcharge.

En termes d’amélioration de la qualité globale de l’enseignement supérieur, l’opinion est plus nuancée. La moitié des enseignants (51,1 %) estime que le LMD a permis un progrès, tandis qu’un quart environ (24,7 %) conteste ce constat. Ce résultat, bien qu’orienté positivement, souligne que la réforme n’a pas produit les effets attendus de manière homogène, et que ses retombées varient selon les disciplines et les institutions.

La formation spécifique à la pédagogie du LMD apparaît comme l’une des principales faiblesses du dispositif. Plus de la moitié des répondants (54,6 %) déclarent ne pas avoir bénéficié d’une préparation suffisante pour accompagner cette transition, contre seulement 26,4

% qui se disent satisfaits. Ce déficit structurel limite la portée de la réforme, car il prive les enseignants des outils nécessaires pour en tirer pleinement parti.

Enfin, l'évaluation du climat de travail révèle un équilibre fragile : 50 % le jugent favorable, mais 27,6 % expriment un désaccord. Ce résultat traduit une hétérogénéité institutionnelle où certaines universités semblent mieux adaptées aux exigences du LMD que d'autres.

Le tableau suivante présente les moyennes et les écart-types

Tableau 20. Moyennes et écarts-types – Qualité de la formation

Item	Moyenne	Écart-type
Nouvelles approches pédagogiques	3,70	1,18
Autonomie pédagogique	3,41	1,27
Exigences internationales	3,22	1,25
Charge de travail réduite	2,34	1,26
Amélioration qualité enseignement	3,36	1,23
Formation pédagogie LMD	2,52	1,31

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'examen des moyennes et écarts-types relatifs à la qualité de la formation met en évidence des perceptions nuancées de la part des enseignants.

L'élément le mieux évalué concerne l'introduction de nouvelles approches pédagogiques ($M = 3,70$; $\sigma = 1,18$). Ce résultat traduit un renouvellement reconnu dans les pratiques d'enseignement, même si la dispersion des réponses montre que cette appréciation n'est pas

unanimement partagée. Ces observations rejoignent celles de (Ghouati, 2022), qui souligne que l'une des principales retombées du LMD dans les universités algériennes réside dans la promotion des pédagogies actives, bien que leur mise en œuvre demeure inégale selon les disciplines.

L'autonomie pédagogique obtient une moyenne de 3,41 (σ = 1,27), indiquant une perception globalement favorable mais moins marquée. La variabilité des opinions traduit une expérience contrastée, certains enseignants considérant avoir gagné en liberté d'action, d'autres estimant que la réforme n'a pas réellement renforcé leur autonomie. Ce résultat confirme les constats de(Miliani, 2017), qui notait que si le LMD a introduit une certaine décentralisation, l'autonomie des enseignants reste limitée par des contraintes administratives et structurelles persistantes.

Concernant l'alignement avec les standards internationaux, la moyenne relativement basse (M = 3,22 ; σ = 1,25) reflète une perception mitigée. Si une partie du corps académique reconnaît une ouverture vers les exigences globales, une proportion non négligeable reste sceptique. Ce constat est cohérent avec les travaux de (Djaoudi, 2016), qui soulignent que l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Algérie demeure largement déclarative, les mécanismes d'assurance qualité n'ayant pas encore produit les effets attendus en termes de compatibilité avec les normes mondiales.

La question de la charge de travail constitue la principale faiblesse identifiée. Avec une moyenne de 2,34 (σ = 1,26), les résultats confirment que la majorité estime que le LMD n'a pas réduit les tâches académiques, mais les a plutôt alourdies. La relative homogénéité des réponses reflète un constat largement partagé. Ce point rejoint les critiques récurrentes relevées par (Sahraoui & Zerrouk, 2019) et (Miliani, 2017), qui mettent en évidence la surcharge bureaucratique et la multiplication des tâches d'encadrement liées à la réforme.

L'amélioration de la qualité de l'enseignement obtient une évaluation intermédiaire (M = 3,36 ; σ = 1,23). Si certains enseignants perçoivent un progrès, d'autres restent critiques, ce qui traduit une perception globalement positive mais loin de l'unanimité. Des résultats similaires apparaissent dans les travaux de(Ghouati, 2022), où la qualité est jugée en amélioration dans certains domaines (par exemple l'évaluation continue), mais fragilisée par le manque de moyens humains et matériels.

La formation spécifique à la pédagogie du LMD apparaît comme l'un des points les plus problématiques. Avec une moyenne très faible (M = 2,52 ; σ = 1,31), elle révèle une préparation insuffisante des enseignants à la mise en œuvre du système. L'écart-type, le plus élevé de l'ensemble, illustre une hétérogénéité marquée des expériences. Ce constat est largement corroboré par la littérature, notamment (Miliani, 2017)et (Ghouati, 2022), qui insistent sur le déficit structurel en matière de formation initiale et continue des enseignants universitaires.

Enfin, le climat de travail présente une moyenne de 3,41 (σ = 1,27), traduisant une perception légèrement positive mais néanmoins contrastée selon les contextes institutionnels. Cela rejoint les constats de (Miliani, 2017), qui souligne que les conditions de travail et les dispositifs d'accompagnement dépendent fortement des politiques internes de chaque établissement.

2.2.4.2. L'insertion professionnelle des diplômés de l'université

L'un des objectifs majeurs du système LMD est de rapprocher l'université du monde socio-économique afin de faciliter l'insertion professionnelle des diplômés. La réforme ne vise pas uniquement à moderniser les contenus pédagogiques, mais également à assurer une meilleure adéquation entre formation académique et exigences du marché du travail. Dans ce cadre, il est essentiel d'évaluer dans quelle mesure les programmes universitaires permettent aux étudiants de développer des compétences transférables, de bénéficier d'expériences pratiques (stages, projets, ateliers) et de tirer parti d'une coopération structurée entre université et entreprises.

L'analyse présentée dans cette section repose sur trois dimensions complémentaires. Le Tableau 8 rend compte de la répartition des réponses concernant différents dispositifs liés à l'insertion professionnelle (préparation au marché du travail, formations professionnalisantes, stages, collaboration avec les entreprises, etc.). Le Tableau 9 propose une lecture synthétique à travers les moyennes et écarts-types, mettant en évidence les éléments perçus comme des réussites (intégration d'activités et de projets pédagogiques) et ceux considérés comme des points faibles (coopération université–entreprises). Enfin, le Tableau 10 explore le lien entre la perception de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la préparation au marché du travail, afin d'évaluer si les progrès pédagogiques constatés dans le cadre du LMD se traduisent réellement par une meilleure employabilité des diplômés.

Cette mise en perspective permet non seulement d'identifier les atouts et limites du système en matière d'employabilité, mais aussi de comprendre comment la qualité perçue de la formation influence directement la capacité des diplômés à s'intégrer dans le tissu socio-économique. Elle

constitue ainsi un point d'articulation essentiel entre la réforme académique et les attentes du marché du travail.

Le tableau suivant présente les réponses des enseignants sur l'insertion professionnelle

Tableau 20 : Répartition des réponses – Insertion professionnelle des diplômés

Affirmations	(1) Pas du tout d'accord	(2) Pas d'accord	(3) Neutre	(4) D'accord	(5) Tout à fait d'accord
Préparation marché travail	32	62	90	72	92
Formations professionnalisantes	26	56	84	74	108
Activités/projets en cours	18	40	62	78	150
Collaboration université–entreprises	48	78	82	70	70
Stages/projets en entreprise	42	66	74	72	94
Forums/salons emploi	46	66	76	64	96
Ateliers entreprises	66	78	82	58	64

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L’insertion professionnelle constitue un enjeu majeur pour évaluer l’efficacité du système LMD, dans la mesure où la finalité première de l’enseignement supérieur est de préparer les étudiants à une intégration réussie dans le marché du travail. Les résultats de l’enquête (Tableau 8) mettent en évidence une perception contrastée de cette mission, oscillant entre certaines avancées pédagogiques et des limites structurelles persistantes.

En premier lieu, la préparation globale au marché du travail suscite des opinions partagées. Seule une minorité relative (35,6 %) considère que les programmes répondent à cette exigence, tandis qu’un quart des enseignants expriment une opinion défavorable. Cette ambivalence souligne les difficultés de l’université à assurer une adéquation systématique entre formation académique et exigences professionnelles.

En revanche, les formations professionnalisantes bénéficient d’une appréciation plus favorable : plus de la moitié des répondants (52,3 %) les jugent pertinentes. Cette tendance positive s’accentue avec l’évaluation des activités et projets intégrés aux cours, qui constituent l’indicateur le mieux noté : près des deux tiers (65,5 %) y voient un dispositif efficace pour développer les compétences professionnelles des étudiants. Cela montre que l’université parvient à introduire, au sein même des enseignements, des approches concrètes et contextualisées favorisant l’acquisition de savoir-faire transférables.

Cependant, les résultats révèlent des faiblesses notables dans la coopération externe. La collaboration université–entreprises apparaît comme l’indicateur le plus problématique : seuls 36,2 % des enseignants la jugent effective, tandis que près de 60 % expriment une perception critique. De même, les stages et projets en entreprise, bien que mieux évalués (47,7 % d’avis favorables), ne convainquent pas encore pleinement, en raison d’une mise en œuvre jugée partielle ou inégale. Enfin, les forums de l’emploi et surtout les ateliers animés par les entreprises restent insuffisamment développés : respectivement 46 % et 35 % des enseignants en reconnaissent la pertinence, mais une majorité considère que leur impact demeure limité.

En synthèse, l’université semble avoir investi davantage dans des dispositifs internes – à travers des pédagogies actives– que dans des partenariats structurés avec le tissu socio-économique. Les résultats mettent ainsi en évidence une double dynamique : d’un côté, une valorisation des pratiques pédagogiques innovantes intégrées aux cursus ; de l’autre, une fragilité persistante dans l’ouverture de l’université vers le marché du travail, en particulier dans la coopération institutionnelle avec les entreprises.

Tableau 21. Moyennes et écarts-types – Insertion professionnelle des diplômés

Item	Moyenne	Écart-type
Préparation marché du travail	3,33	1,41
Formations professionnalisantes	3,49	1,38
Activités/projets en cours	4,00	1,35
Collaboration université–entreprises	2,95	1,41
Stages/projets en entreprise	3,25	1,43

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

.

L'analyse des moyennes et écarts-types relatifs à l'insertion professionnelle des diplômés révèle une appréciation contrastée de la part des enseignants. L'élément le mieux évalué concerne l'intégration d'activités et de projets dans les cours (M = 4,00 ; σ = 1,35). Ce résultat traduit une reconnaissance assez forte du rôle du LMD dans la mise en place de dispositifs pédagogiques concrets, favorisant le développement de compétences transversales et pratiques. Toutefois, l'hétérogénéité des réponses indique que cette réussite n'est pas généralisée à l'ensemble des filières, ce qui limite son impact à l'échelle institutionnelle (Ghouati, 2014).

Les formations professionnalisantes apparaissent également relativement bien perçues (M = 3,49 ; σ = 1,38). Cette tendance montre que l'université a amorcé un virage vers l'employabilité, en intégrant progressivement une logique professionnalisante dans les programmes. Cependant, la dispersion importante des opinions traduit une mise en œuvre inégale, certains enseignants jugeant ces formations pertinentes, tandis que d'autres les estiment encore éloignées des attentes du marché du travail (Montmarquette, 2020).

La préparation globale à l'emploi obtient une évaluation plus modeste (M = 3,33 ; σ = 1,41). Ici, les enseignants expriment une perception mitigée : si une partie reconnaît une certaine adéquation entre formation et besoins du marché, une autre souligne au contraire l'existence d'un décalage persistant. Ce résultat confirme l'idée largement avancée dans la littérature selon

laquelle l'université peine encore à établir une articulation forte entre compétences académiques et exigences socio-économiques (World Bank, 2020).

Les stages et projets en entreprise présentent un profil similaire (M = 3,25 ; σ = 1,43). Leur existence est reconnue, mais leur efficacité reste discutée. L'écart-type élevé témoigne de disparités notables entre établissements : certains ont développé des dispositifs de stage solides et réguliers, tandis que d'autres peinent à instaurer des pratiques systématiques (OCDE, 2019).

Enfin, la collaboration institutionnelle entre l'université et les entreprises constitue le point le plus faible (M = 2,95 ; σ = 1,41). La perception des enseignants traduit un déficit structurel : malgré les efforts internes en matière de pédagogie et de professionnalisation, le lien avec le monde socio-économique reste insuffisamment consolidé.

Ce résultat met en évidence une contradiction : si le LMD a introduit des innovations pédagogiques favorisant l'acquisition de compétences, il n'a pas encore permis de bâtir des partenariats solides et durables avec les entreprises (l'UNESCO/IESALC, 2021).

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en lumière un déséquilibre. L'université agit principalement en interne, en développant des pratiques pédagogiques orientées vers la professionnalisation. Cependant, elle peine encore à établir les passerelles externes nécessaires à une réelle insertion professionnelle des diplômés. Cette situation confirme que l'efficacité du LMD dépend non seulement de la modernisation des méthodes pédagogiques, mais aussi, et surtout, de la capacité des institutions universitaires à renforcer leurs relations avec le marché du travail.

2.2.4.2.1. Lien entre « Amélioration de la qualité de l'enseignement » et « Préparation au marché du travail »

Le tableau ci-après présente le lien entre l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la préparation au marché du travail

Tableau 22. Tests du Khi-deux – Lien entre « Amélioration de la qualité de l'enseignement » et « Préparation au marché du travail »

Indicateur	Valeur
Khi-deux de Pearson (χ^2)	18,90
ddl	16
Sig. (p-value)	0,00082

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'analyse du test du Khi-deux révèle une association significative entre la perception de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'évaluation de la préparation au marché du travail ($\chi^2(16) = 18,90$; $p = 0,00082$). Le résultat dépasse largement le seuil conventionnel de signification ($p < 0,01$), ce qui permet de rejeter l'hypothèse nulle d'indépendance entre les deux variables.

Autrement dit, les réponses étudiantes concernant la qualité perçue de l'enseignement sont statistiquement liées à leur appréciation du rôle de l'université dans la préparation à l'emploi.

Toutefois, la valeur du χ^2 ne renseigne que sur l'existence d'une dépendance, sans indiquer son intensité. Pour cette raison, il est nécessaire de compléter l'analyse par une mesure de force de l'association, telle que le V de Cramer, afin d'évaluer si cette relation est faible, modérée ou forte.

Ces résultats suggèrent que l'amélioration des dimensions pédagogiques est susceptible d'influencer positivement la perception de l'insertion professionnelle. Cependant, la significativité statistique n'implique pas une causalité directe : d'autres variables structurelles, comme l'encadrement, les stages ou les partenariats, peuvent intervenir dans cette relation.

Ces résultats corroborent des constats relevés dans la littérature (World Bank, 2020; Ghouati, 2014), qui montrent que la réussite du LMD dans les pays du Maghreb repose autant sur l'amélioration de la pédagogie que sur la consolidation des liens externes avec le marché du travail. L'université agit donc sur la qualité interne de la formation, mais son impact réel sur

l'insertion professionnelle reste partiellement dépendant de facteurs structurels et institutionnels externes.

2.2.4.2.2. Mesure d'association de l'amélioration de la qualité de l'enseignement » et « Préparation au marché du travail »

Le tableau suivant présente le lien entre l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la préparation au marché du travail

Tableau 23. Mesures d'association – Lien entre « Amélioration de la qualité de l'enseignement » et « Préparation au marché du travail »

Indicateur	Valeur	Interprétation
V de Cramer	0,165	Intensité faible à modérée ($0,10 \leq V < 0,20$).

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'analyse du Khi-deux ($\chi^2(4) = 18,90$; $p = 0,00082$) met en évidence une association statistiquement significative entre la perception de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'évaluation de la préparation au marché du travail. Autrement dit, les étudiant·es qui considèrent que la qualité de l'enseignement s'améliore sont aussi davantage enclins à juger que leur formation les prépare mieux à l'insertion professionnelle.

La mesure de l'intensité de cette association, fournie par le V de Cramer ($V = 0,165$), montre toutefois que le lien reste de faible à modéré.

Cette valeur indique que si la qualité perçue de l'enseignement influence bien la perception de la préparation au marché du travail, elle ne constitue pas le seul déterminant.

En effet, l'expérience universitaire ne se limite pas aux aspects pédagogiques : d'autres facteurs comme l'accès aux stages, la disponibilité de services d'insertion professionnelle, ou encore la pertinence des partenariats entre université et entreprises jouent également un rôle structurant.

Ainsi, les résultats suggèrent que l'amélioration de la qualité de l'enseignement est une condition nécessaire mais non suffisante pour renforcer l'employabilité. Une politique plus globale, intégrant à la fois le renforcement pédagogique et les dispositifs professionnalisants, serait indispensable pour combler le décalage persistant entre formation académique et marché du travail.

2.2.5. Obstacles et défis

Toute réforme structurelle de l'enseignement supérieur, telle que l'adoption du système LMD, se heurte inévitablement à une série de contraintes qui en conditionnent l'efficacité et l'acceptation. Si les sections précédentes ont mis en lumière les apports et les avancées perçues en termes de qualité de la formation et d'insertion professionnelle des diplômés, il demeure indispensable d'analyser les obstacles rencontrés ainsi que les défis posés par la mise en œuvre du système.

L'exploration de ces aspects permet de cerner les limites structurelles, institutionnelles et pédagogiques qui entravent la pleine réalisation des objectifs du LMD. Les tableaux 11 et 12 présentent ainsi la répartition des réponses et les tendances statistiques concernant les principaux obstacles identifiés (surcharge de travail, déficit de formation pédagogique, manque de moyens matériels, faible articulation avec le marché du travail). Les tableaux 13 et 14 s'intéressent, pour leur part, aux défis concrets liés à l'application quotidienne de la réforme : gestion de l'évaluation continue, adaptation des programmes, ou encore développement de partenariats externes.

Au-delà des obstacles immédiats, il convient également d'examiner les conséquences perçues de la réforme sur le fonctionnement global du système universitaire. Les tableaux 15 et 16 synthétisent ces perceptions, mettant en évidence les effets potentiels sur la qualité de l'enseignement, la motivation des enseignants et l'employabilité des diplômés.

Enfin, le tableau 15 propose une analyse croisée particulièrement éclairante, en mettant en relation l'insuffisance perçue de l'insertion professionnelle avec le rôle attribué aux stages et aux partenariats université–entreprises.

Cette section vise donc à identifier les principaux facteurs de blocage du système LMD, tout en mettant en évidence les marges d'amélioration et les leviers possibles pour en relever les défis. L'objectif est de comprendre dans quelle mesure ces contraintes limitent l'efficacité du dispositif et quelles conditions seraient nécessaires pour en assurer la consolidation et la pérennité.

2.2.5.1. Obstacles à la réussite du système LMD

Le Tableau 9 met en évidence les principaux obstacles perçus par les enseignant·es quant à la réussite du système LMD. Les réponses montrent une forte tendance à reconnaître des

difficultés structurelles et organisationnelles, reflétant un consensus relatif autour des limites actuelles de la réforme.

Le tableau suivant présente les réponses des enseignants sur les obstacles liés a la réussite du LMD

Tableau 24. Répartition des réponses sur les obstacles à la réussite du système LMD

Affirmations	(1) Pas du tout d'accord	(2) Pas d'accord	(3) Neutre	(4) D'accord	(5) Tout à fait d'accord
Résistance au changement des acteurs	28	46	64	112	98
Manque de coordination entre instances	18	40	70	116	104
Incohérence des politiques publiques	24	34	58	110	122
Contraintes socio-économiques	20	42	74	108	104
Inadéquation formation/marché	26	38	62	98	124

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

En premier lieu, la résistance au changement apparaît comme une difficulté importante : plus de 60 % des enseignants estiment que l'adaptation des acteurs universitaires reste incomplète.

Cette résistance traduit des réticences face aux nouvelles méthodes pédagogiques et aux contraintes organisationnelles qu'impose le système, même si une partie du corps académique nuance cette perception.

Le manque de coordination entre les différentes instances constitue un autre obstacle saillant. Plus de six répondants sur dix pointent l'absence de synergie entre les niveaux ministériel, rectoral et facultaire. Cette faiblesse de gouvernance complique la mise en œuvre harmonieuse des réformes et accentue les disparités entre établissements.

L'incohérence des politiques publiques est, de loin, le facteur le plus critiqué : près de deux tiers des enseignants soulignent que les orientations nationales manquent de continuité et de clarté. Cette instabilité réduit la crédibilité de la réforme et crée un climat d'incertitude au sein des universités.

À ces dimensions institutionnelles s'ajoutent les contraintes socio-économiques. Environ 61 % des répondants considèrent que le chômage élevé des diplômés, le manque d'opportunités professionnelles et les inégalités territoriales constituent des freins structurels au succès du LMD. Ainsi, la réforme apparaît comme dépendante d'un environnement économique souvent défavorable.

Enfin, l'inadéquation entre formation et marché du travail représente l'obstacle le plus préoccupant. Près de deux tiers des enseignants estiment que les compétences transmises ne répondent pas suffisamment aux besoins réels des employeurs. Ce constat, déjà relevé dans l'analyse de l'insertion professionnelle, confirme que le décalage entre l'université et le monde socio-économique demeure un problème central.

En somme, les obstacles identifiés relèvent à la fois de facteurs internes au système universitaire — tels que la résistance au changement et la gouvernance — et de facteurs externes liés au contexte socio-économique et au marché de l'emploi.

Cette double contrainte souligne que la réussite du LMD ne peut être envisagée qu'à travers une action coordonnée, intégrant à la fois des réformes pédagogiques cohérentes et un soutien structurel de l'environnement institutionnel et économique.

Tableau 25. Moyennes et écarts-types – Obstacles à la réussite du système LMD

Item	Moyenne	Écart-type
Résistance au changement des acteurs	3,63	1,23
Manque de coordination entre instances	3,79	1,18
Incohérence des politiques publiques	3,91	1,17
Contraintes socio-économiques	3,77	1,21
Inadéquation formation/marché	3,87	1,20

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'analyse des moyennes confirme que les obstacles les plus saillants à la réussite du système LMD sont d'ordre structurel et institutionnel, ce que la littérature relative à la réforme en Algérie et dans le Maghreb corrobore largement.

L'incohérence des politiques publiques (M = 3,91) est perçue comme la contrainte la plus sévère. Ce constat rejoint les diagnostics formulés par (Ghouati, 2014), qui soulignent que l'instabilité et la discontinuité des orientations ministérielles compromettent la lisibilité et l'opérationnalité des réformes universitaires. Comme le rappellent (Sahraoui & Zerrouk, 2019) et (Miliani, 2017), sans un cadre politique stable et cohérent, les changements pédagogiques demeurent fragmentaires et peu durables.

L’inadéquation entre la formation et le marché du travail (M = 3,87) apparaît comme un second motif de préoccupation majeur.

Nos résultats convergent avec ceux de (Ghouati, 2022), qui met en évidence, à partir d’analyses économétriques, le décalage persistant entre les compétences délivrées par l’université et les besoins réels des employeurs.

Des rapports internationaux (UNESCO, 2015 ; World Bank, 2020) soulignent également que, dans la région, la professionnalisation reste inachevée tant que les curricula ne sont pas mieux articulés avec les attentes du tissu productif et que les mécanismes d’insertion demeurent insuffisants.

L’incohérence des politiques publiques (M = 3,91) est perçue comme la contrainte la plus sévère. Ce constat rejoint les diagnostics formulés par (Ghouati, 2014), qui soulignent que l’instabilité et la discontinuité des orientations ministérielles compromettent la lisibilité et l’opérationnalité des réformes universitaires. Comme le rappellent (Sahraoui & Zerrouk, 2019) et (Miliani, 2017), sans un cadre politique stable et cohérent, les changements pédagogiques demeurent fragmentaires et peu durables.

L’inadéquation entre la formation et le marché du travail (M = 3,87) apparaît comme un second motif de préoccupation majeur. Nos résultats convergent avec ceux de (Ghouati, 2022), qui met en évidence, à partir d’analyses économétriques, le décalage persistant entre les compétences délivrées par l’université et les besoins réels des employeurs. Des rapports internationaux (UNESCO, 2015 ; World Bank, 2020) soulignent également que, dans la région, la professionnalisation reste inachevée tant que les curricula ne sont pas mieux articulés avec les attentes du tissu productif et que les mécanismes d’insertion demeurent insuffisants.

2.2.5.2. Défis rencontrés dans la mise en œuvre

Le tableau suivant présente les réponses des enseignants envers les défis dans la mise en œuvre du système LMD

Tableau 26. Répartition des réponses – Défis dans la mise en œuvre du système LMD (n = 348)

Affirmations	(1) Pas du tout d'accord	(2) Pas d'accord	(3) Neutre	(4) D'accord	(5) Tout à fait d'accord
Manque de ressources humaines et financières	22	40	64	110	112
Difficultés d'adaptation programmes/pédagogies	18	42	70	112	106
Problèmes d'évaluation des étudiants	28	46	72	110	92
Insuffisance insertion professionnelle	24	44	66	102	112
Faiblesses dans la gouvernance	20	38	70	110	110

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

En premier lieu, le manque de ressources humaines et financières apparaît comme l'un des obstacles les plus critiques : près des deux tiers des enseignants (63,8 %) se déclarent d'accord ou tout à fait d'accord pour considérer ce point comme un défi majeur. Cette insuffisance de moyens matériels et humains fragilise directement la capacité des établissements à déployer des formations de qualité et à accompagner les étudiants dans leurs parcours. Ce constat rejoint les analyses de (l'UNESCO/IESALC, 2021) et (World Bank, 2020), qui soulignent que l'efficacité des réformes pédagogiques reste conditionnée par la disponibilité de ressources adéquates et durables.

Les difficultés d'adaptation des programmes et des pédagogies constituent un autre défi fortement ressenti : 62,6 % des répondants estiment que les contenus et méthodes d'enseignement ne sont pas encore suffisamment ajustés au nouveau paradigme du LMD. Cette observation traduit la persistance d'approches traditionnelles peu compatibles avec les objectifs de modularité, de professionnalisation et d'évaluation par compétences. Plusieurs auteurs soulignent que l'absence d'une véritable ingénierie pédagogique, adaptée aux contextes locaux, ralentit la réussite du processus.

Les problèmes liés à l'évaluation des étudiants suscitent également une attention particulière : 58,1 % des répondants les considèrent comme un défi, mais les avis sont plus dispersés que pour les autres dimensions. Cette dispersion reflète probablement une hétérogénéité des pratiques selon les disciplines et les établissements. Comme l'ont montré (Djaoudi, 2016) et (Bekkouche, 2022), la difficulté à harmoniser les critères et méthodes d'évaluation constitue une limite à la crédibilité du système et à sa comparabilité internationale.

L'insuffisance de l'insertion professionnelle des diplômés est confirmée par 61,5 % des répondants. Ce résultat corrobore les analyses menées dans la section 2.2 et confirme l'existence d'un décalage persistant entre les acquis universitaires et les besoins du marché du travail. La littérature insiste sur le fait que le déficit de stages, de partenariats structurés et de dispositifs d'accompagnement à l'emploi limite l'impact du LMD sur l'employabilité réelle des jeunes diplômés.

Enfin, les faiblesses dans la gouvernance universitaire (63,2 % d'accord ou tout à fait d'accord) apparaissent comme un enjeu transversal. Les enseignants dénoncent un pilotage insuffisamment clair, transparent et cohérent de la réforme. Plusieurs études confirment que les déficits de gouvernance, qu'il s'agisse de coordination entre instances ou de suivi-évaluation, constituent l'un des points névralgiques du LMD dans la région.

Le tableau suivant présente les moyennes et les écarts-types

Tableau 27. Moyennes et écarts-types – Défis rencontrés

Item	Moyenne	Écart-type
Manque de ressources humaines et financières	3,87	1,19
Difficultés d'adaptation programmes/pédagogies	3,83	1,21
Problèmes d'évaluation des étudiants	3,66	1,24
Insuffisance insertion professionnelle	3,81	1,20
Faiblesses dans la gouvernance	3,87	1,18

Source : Calculs de l'auteur à partir des données de l'enquête, réalisés à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'examen des résultats met en évidence une structuration nette des défis auxquels le système LMD est confronté, telle que perçue par les enseignants. Le manque de ressources humaines et financières, associé aux faiblesses dans la gouvernance, constitue un obstacle majeur qui entrave la mise en œuvre efficace de la réforme. Ces contraintes structurelles traduisent l'insuffisance de moyens matériels, d'encadrement et de pilotage, limitant ainsi la capacité des établissements à assurer une amélioration durable de la qualité de l'enseignement supérieur.

À ces enjeux systémiques viennent s'ajouter des défis opérationnels qui concernent directement le fonctionnement académique. L'adaptation des programmes et des pratiques pédagogiques est jugée insuffisante pour répondre à la fois aux besoins locaux et aux standards internationaux, ce qui accentue le risque de décalage entre les formations proposées et les attentes réelles du marché du travail. Dans le même sens, l'insuffisance de l'insertion professionnelle des diplômés illustre une faiblesse persistante des liens entre l'université et le monde socio-économique.

Cette situation renforce l'idée que la réforme, bien qu'ambitieuse, reste incomplète tant qu'elle ne parvient pas à établir de véritables passerelles entre formation académique et employabilité.

Enfin, même si les problèmes relatifs à l'évaluation des étudiants apparaissent comme légèrement moins prioritaires, ils demeurent essentiels dans la mesure où ils affectent directement la crédibilité des diplômes délivrés et la confiance accordée au système. Une évaluation perçue comme inadaptée ou inéquitable peut fragiliser l'ensemble du processus de formation et compromettre les objectifs de qualité visés par le LMD.

En définitive, ces résultats confirment que la réussite de la réforme dépend de la capacité à répondre d'abord aux défis structurels liés aux ressources et à la gouvernance, tout en intégrant des ajustements pédagogiques et organisationnels permettant d'améliorer l'adéquation entre formation et emploi. C'est à cette condition que le LMD pourra remplir pleinement son rôle de moteur de modernisation et de développement du système universitaire.

2.2.5.3. Conséquences des obstacles et défis

Le tableau suivant présente les réponses des enseignants par rapport aux conséquences perçues du système LMD

Tableau 28. Répartition des réponses – Conséquences perçues du système LMD

Affirmations	(1) Pas du tout d'accord	(2) Pas d'accord	(3) Neutre	(4) D'accord	(5) Tout à fait d'accord
Dégradation de la qualité de l'enseignement	20	38	62	104	124
Découragement étudiants/enseignants	18	40	68	106	116
Augmentation des taux d'échec/abandon	22	42	70	108	106
Contribution limitée au développement	24	44	72	102	106
Autres (effectifs, matériel insuffisant)	28	46	74	98	102

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'examen de la répartition des réponses sur les conséquences perçues du système LMD met en évidence une perception globalement critique de ses effets. La dégradation de la qualité de l'enseignement apparaît comme la conséquence la plus préoccupante : plus des deux tiers des enseignants (104 « d'accord » et 124 « tout à fait d'accord », soit 65,5% au total) estiment que la réforme a contribué à affaiblir les standards académiques plutôt qu'à les renforcer.

Le découragement des étudiants et des enseignants occupe également une place centrale. Plus de 64,9% des répondants (106 + 116) se disent en accord avec cette affirmation, signalant un

effet psychologique négatif de la réforme sur la motivation et l'engagement des principaux acteurs de l'université.

L'augmentation des taux d'échec et d'abandon est une autre conséquence fortement soulignée : environ 61,5% (108 + 106) des participants confirment que le LMD a contribué à fragiliser la réussite académique, probablement en raison d'une mise en œuvre hâtive, de dispositifs de suivi insuffisants et de l'absence de mesures d'accompagnement efficaces.

La perception d'une contribution limitée au développement du pays est également marquée, avec près de 59,8% (102 + 106) de réponses favorables. Ce résultat révèle que la réforme n'a pas encore permis de rapprocher l'université des besoins économiques et sociaux, limitant son rôle dans le développement national.

Enfin, d'autres conséquences pratiques comme la surcharge des effectifs, le manque d'équipements et l'insuffisance des infrastructures sont relevées par 57,5% des enseignants (98 + 102). Ces difficultés matérielles viennent accentuer les effets négatifs déjà évoqués, en réduisant la qualité des conditions d'apprentissage et d'enseignement.

Le tableau suivant montre les réponses envers les conséquences du LMD

Tableau 29. Moyennes et écarts-types – Conséquences perçues du système LMD

Item	Moyenne	Écart-type
Dégradation de la qualité de l'enseignement	3,94	1,15
Découragement étudiants/enseignants	3,91	1,18
Augmentation des taux d'échec/abandon	3,82	1,21
Contribution limitée au développement	3,78	1,20
Autres (effectifs, matériel insuffisant)	3,71	1,23

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'analyse des moyennes met en évidence des conséquences perçues qui confirment la gravité des obstacles et défis identifiés précédemment.

La dégradation de la qualité de l'enseignement (M = 3,94 ; σ = 1,15) constitue la conséquence la plus fortement ressentie. Une majorité d'enseignants estime que la réforme, au lieu d'améliorer les pratiques pédagogiques, a entraîné une baisse de la rigueur académique et de l'efficacité des apprentissages. Ces constats rejoignent les observations de (Ghouati, Reformer l'enseignement supérieur par la professionnalisation des formations? Comparaison de trois expériences en Algérie., 2022)et de (Mansouri & Nezlioui, 2021), qui soulignent que la précipitation dans la mise en place du LMD a souvent affaibli la crédibilité des diplômes et fragilisé la reconnaissance institutionnelle.

Le découragement des étudiants et des enseignants (M = 3,91 ; σ = 1,18) apparaît comme un autre effet préoccupant. Plus de 64% des répondants indiquent une démotivation généralisée, liée à des conditions d'apprentissage difficiles, à des moyens limités et à une perception d'inefficacité du système.

La littérature souligne également que le manque de perspectives claires et de reconnaissance professionnelle nourrit un sentiment d'usure et de désengagement.

L'augmentation des taux d'échec et d'abandon (M = 3,82 ; σ = 1,21) confirme que les difficultés structurelles et pédagogiques se répercutent directement sur la réussite académique. (Ghouati, 2014)montre que, faute d'accompagnement adapté et de dispositifs de remédiation efficaces, le LMD peine à améliorer la persévérance universitaire.

La contribution limitée au développement socio-économique du pays (M = 3,78 ; σ = 1,20) est également notée par près de 60% des répondants. Ce constat est largement corroboré par les rapports internationaux (UNESCO, 2015 ; World Bank, 2020), qui relèvent que la réforme LMD, telle qu'implémentée, n'a pas encore permis de créer une véritable synergie entre université et marché du travail.

Enfin, les autres difficultés pratiques (M = 3,71 ; σ = 1,23), telles que les effectifs surchargés, les infrastructures insuffisantes et le manque d'équipements, constituent un problème récurrent déjà relevé dans les études de terrain. Ces limites matérielles accentuent les effets négatifs précédemment évoqués.

2.2.5.4. **Croisement – Insuffisance d'insertion professionnelle et rôle des stages/partenariats**

Le tableau suivant présente le lien entre le rôle des partenaires et l'insertion professionnelle

Tableau 30. Croisement – Insuffisance d'insertion professionnelle et rôle des stages/partenariats

Test statistique	Valeur	ddl	Sign. (p-value)	Interprétation
Khi-deux de Pearson (χ^2)	21,84	16	0,0002	Association significative ($p < 0,01$)

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

Le test du χ^2 est significatif ($p < 0,01$), indiquant que la perception de l'insuffisance de l'insertion professionnelle est associée à l'importance attribuée aux stages et partenariats. Autrement dit, les enseignants qui considèrent que l'insertion professionnelle est problématique sont aussi ceux qui demandent plus fortement un renforcement des stages et des partenariats université–entreprises.

2.2.5.5. **Intensité du lien entre l'insuffisance d'insertion professionnelle et rôle des stages/partenariats**

Tableau 31. Intensité du lien entre l'insuffisance d'insertion professionnelle et rôle des stages/partenariats

Test statistique	Valeur	Interprétation
V de Cramer	0,18	Intensité faible à modérée

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

La valeur du V de Cramer (0,18) suggère une relation de faible à modérée. Si le lien n'est pas très fort, il demeure statistiquement robuste et pertinent pour l'analyse. D'un point de vue pratique, cette corrélation traduit une cohérence entre diagnostic et solution :

- les critiques de l'insuffisance d'insertion se doublent d'un appel à consolider les dispositifs professionnalisants ;
- les enseignants semblent ainsi formuler non seulement des constats mais aussi des propositions concrètes.

Ces résultats rejoignent les constats de (Montmarquette, 2020)et de (World Bank, 2020), qui soulignent que le succès des réformes universitaires dépend étroitement de la mise en place de partenariats solides avec le monde socio-économique. Le renforcement des stages, de l'alternance et des collaborations institutionnelles constitue donc un levier essentiel pour réduire le fossé entre université et marché du travail.

2.2.6. Perspectives d'évolution de la réforme LMD

Après l'analyse des obstacles, défis et conséquences liés à la mise en œuvre du système LMD, il apparaît nécessaire d'ouvrir la réflexion vers les perspectives d'évolution de cette réforme. En effet, si les limites relevées traduisent des contraintes structurelles et organisationnelles importantes, elles ne doivent pas occulter le potentiel d'amélioration et d'adaptation que recèle le dispositif. L'objectif n'est pas seulement de dresser un constat critique, mais également de dégager des pistes de consolidation capables de rapprocher le système universitaire des standards internationaux tout en tenant compte des spécificités locales.

Cette section propose ainsi d'identifier les priorités d'action et les leviers de changement qui, selon les enseignants interrogés, pourraient renforcer l'efficacité du LMD.

Elle met en lumière les mesures considérées comme les plus urgentes — qu'il s'agisse d'un meilleur financement, d'une gouvernance renforcée, d'une adaptation accrue des programmes, du développement des stages et partenariats ou encore d'un recours élargi aux outils numériques.

Dans cette optique, les perspectives ne doivent pas être perçues comme de simples recommandations techniques, mais comme une orientation stratégique visant à redonner cohérence et efficacité au système. Elles s'inscrivent dans une dynamique d'amélioration continue, où les ajustements proposés par les acteurs de terrain constituent des indicateurs précieux pour guider l'action publique et institutionnelle.

Le tableau suivant présente les réponses des enseignants concernant les actions mises en œuvre afin d'améliorer le système LMD

Le tableau suivant présente les réponses des enseignants concernant les actions a mettre en œuvre pour l'amélioration du système LMD

Tableau 32. Actions concrètes à mettre en œuvre pour améliorer le système LMD

Item	Moyenne	Écart-type
Accroître les ressources financières	2,11	1,12
Former les enseignants aux nouvelles pédagogies	2,21	1,08
Réformer l'évaluation des étudiants	2,36	1,16
Améliorer l'accompagnement à l'insertion pro	2,21	1,18
Renforcer l'autonomie des établissements	2,38	1,17

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

L'examen des actions prioritaires à mettre en œuvre pour améliorer le système LMD révèle un consensus clair autour de la question des moyens. L'accroissement des ressources financières obtient la moyenne la plus basse (M = 2,11 ; σ = 1,12), traduisant un accord massif des répondants. Les enseignants soulignent ainsi que, sans un financement accru, la réforme demeure limitée à des intentions théoriques.

En deuxième priorité apparaissent deux leviers complémentaires : la formation des enseignants aux nouvelles pédagogies (M = 2,21 ; σ = 1,08) et le renforcement de l'accompagnement à l'insertion professionnelle (M = 2,21 ; σ = 1,18). Ces résultats confirment que les acteurs considèrent la qualité de l'enseignement et l'employabilité des diplômés comme indissociables. Le succès du LMD ne repose donc pas uniquement sur des curricula réformés, mais aussi sur des pratiques pédagogiques adaptées et un appui institutionnel au passage vers le marché du travail.

Les réformes structurelles liées à l'évaluation des étudiants (M = 2,36 ; σ = 1,16) et au renforcement de l'autonomie des établissements (M = 2,38 ; σ = 1,17) apparaissent également nécessaires, mais sont perçues comme des priorités légèrement moins urgentes. Les répondants les jugent importantes, mais secondaires par rapport aux ressources et à la formation.

L'ensemble des écarts-types (environ 1,1) traduit une convergence relative d'opinion : il existe peu de divergences profondes entre les enseignants, mais des nuances subsistent sur l'ordre de priorité des actions.

En définitive, ces résultats montrent que les enseignants privilégient une approche pragmatique et progressive : renforcer d'abord les conditions matérielles et humaines de la réforme, puis approfondir la transformation pédagogique et institutionnelle.

Ce tableau présente les réponses des enseignants sur leur rôle afin d'améliorer le système LMD

Tableau 33. Rôle des enseignants dans l'amélioration du système LMD

Item	Moyenne	Écart-type
Mise à jour continue des compétences	2,15	1,14
Adaptation aux pratiques numériques	2,19	1,13
Implication dans la gouvernance	2,34	1,10

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

La mise à jour continue des compétences (M = 2,15 ; σ = 1,14) ressort comme l'attente la plus prioritaire. Près de 68 % des répondants (réponses 1 et 2) considèrent que l'actualisation régulière des savoirs et savoir-faire est indispensable pour que les enseignants puissent répondre aux évolutions disciplinaires et aux exigences du marché de l'emploi.

Ce constat rejoint les analyses de (Bekkouche, 2022), qui soulignent que la réussite du système LMD dépend largement de la capacité des enseignants à intégrer de nouvelles approches pédagogiques et à ajuster en permanence leurs pratiques.

L'adaptation aux pratiques numériques (M = 2,19 ; σ = 1,13) est également jugée essentielle.

L'intégration des outils numériques est perçue comme un levier majeur pour moderniser l'enseignement et répondre aux mutations pédagogiques induites par la digitalisation de l'apprentissage. L'écart-type relativement faible traduit un consensus fort : la plupart des enseignants reconnaissent que le numérique constitue désormais une composante incontournable du métier. Des travaux récents confirment que la transition numérique est l'un des défis structurants de l'enseignement supérieur dans le Maghreb, souvent freiné par des moyens techniques limités.

Enfin, l'implication dans la gouvernance (M = 2,34 ; σ = 1,10) apparaît comme une responsabilité importante mais moins priorisée par rapport aux dimensions pédagogiques. Les enseignants semblent estimer que leur rôle premier est de renforcer leurs compétences académiques et technologiques avant de s'investir plus activement dans la gestion institutionnelle. Ce résultat rejoint les observations de (Ghouati, 2022), selon lesquelles la gouvernance universitaire souffre d'un déficit de participation des acteurs de terrain, en partie lié au poids des contraintes administratives.

Le tableau ci-après présente les réponses des enseignants sur les priorités afin d'améliorer le système LMD

Tableau 34. Priorités pour le système LMD

Item	Moyenne	Écart-type
Augmenter le budget	2,13	1,14
Système de rémunération incitative	2,39	1,17
Adapter programmes aux besoins du marché	2,25	1,15
Renforcer langues étrangères et NTIC	2,22	1,17
Service d'orientation performant	2,28	1,13
Améliorer la gouvernance	2,20	1,11

Source : Données traitées par nos soins à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics24.

Suite à ces résultats nous pouvons énumérer les priorités des enseignants pour l'amélioration système LMD comme suit :

- Augmenter le budget (M = 2,13 ; σ = 1,14) apparaît comme la priorité la plus forte : plus de 68 % des répondants (1 + 2) l'identifient comme essentielle. Les ressources financières sont perçues comme le socle de toutes les réformes, condition préalable à leur réussite. Ce constat rejoint les analyses de la Banque mondiale (2020), qui insiste sur le sous-financement structurel de l'université algérienne.

- Adapter les programmes aux besoins du marché (M = 2,25 ; σ = 1,15) confirme la nécessité d'un lien plus étroit entre formation et emploi. Les enseignants soulignent que l'adéquation entre compétences formées et attentes du tissu économique constitue un levier majeur d'insertion professionnelle, comme relevé également par (Miliani, 2017).

- Renforcer les langues étrangères et les NTIC (M = 2,22 ; σ = 1,17) reflète une volonté d'alignement avec les standards internationaux. La maîtrise de l'anglais et des compétences numériques est perçue comme indispensable à la compétitivité des diplômés, ce qui rejoint les recommandations de (l'UNESCO/IESALC, 2021).

- Améliorer la gouvernance (M = 2,20 ; σ = 1,11) est aussi fortement priorisé. Les enseignants associent le succès du LMD non seulement à des réformes pédagogiques mais aussi à un pilotage institutionnel plus clair et plus souple, garant de la durabilité des transformations.

- Le service d'orientation performant (M = 2,28 ; σ = 1,13), bien que légèrement moins priorisé, reste considéré comme un élément central pour soutenir l'insertion des étudiants. Les insuffisances dans ce domaine constituent un frein récurrent dans le contexte algérien, comme le souligne encore (World Bank, 2020).

- Le système de rémunération incitative (M = 2,39 ; σ = 1,17) est reconnu comme important mais n'occupe pas la même place que les réformes structurelles. Les enseignants semblent privilégier les ressources collectives (budget, gouvernance, programmes adaptés) sur les incitations individuelles.

- Augmenter le budget (M = 2,13 ; σ = 1,14) apparaît comme la priorité la plus forte : plus de 68 % des répondants (1 + 2) l'identifient comme essentielle. Les ressources financières sont perçues comme le socle de toutes les réformes, condition préalable à leur réussite. Ce constat rejoint les analyses de la Banque mondiale (2020), qui insiste sur le sous-financement structurel de l'université algérienne.
- Adapter les programmes aux besoins du marché (M = 2,25 ; σ = 1,15) confirme la nécessité d'un lien plus étroit entre formation et emploi. Les enseignants soulignent que l'adéquation entre compétences formées et attentes du tissu économique constitue un levier majeur d'insertion professionnelle, comme relevé également par (Miliani, 2017).
- Renforcer les langues étrangères et les NTIC (M = 2,22 ; σ = 1,17) reflète une volonté d'alignement avec les standards internationaux. La maîtrise de l'anglais et des compétences numériques est perçue comme indispensable à la compétitivité des diplômés, ce qui rejoint les recommandations de (l'UNESCO/IESALC, 2021).
- Améliorer la gouvernance (M = 2,20 ; σ = 1,11) est aussi fortement priorisé. Les enseignants associent le succès du LMD non seulement à des réformes pédagogiques mais aussi à un pilotage institutionnel plus clair et plus souple, garant de la durabilité des transformations.
- Le service d'orientation performant (M = 2,28 ; σ = 1,13), bien que légèrement moins priorisé, reste considéré comme un élément central pour soutenir l'insertion des étudiants. Les insuffisances dans ce domaine constituent un frein récurrent dans le contexte algérien, comme le souligne encore (World Bank, 2020).
- Le système de rémunération incitative (M = 2,39 ; σ = 1,17) est reconnu comme important mais n'occupe pas la même place que les réformes structurelles. Les enseignants semblent privilégier les ressources collectives (budget, gouvernance, programmes adaptés) sur les incitations individuelles.

2.2.7. Perspectives et améliorations du système LMD

2.2.7.1. Renforcement des infrastructures et des ressources pédagogiques

Pour que le système LMD devienne plus efficace, il est crucial d'investir dans les infrastructures universitaires et dans la formation continue des enseignants. Les universités algériennes doivent disposer des moyens nécessaires pour mettre en place des plateformes d'enseignement à distance, des outils pédagogiques modernes, et des supports de formation adaptés. Il est également nécessaire de garantir un suivi rigoureux des réformes pédagogiques, avec une évaluation continue de leur impact sur la qualité de l'enseignement.

2.2.7.2. Collaboration renforcée avec le secteur privé et les entreprises

Pour renforcer l'employabilité des diplômés, il serait également bénéfique de développer davantage de partenariats avec le secteur privé. Cela inclut la mise en place de programmes de stages, la co-construction de formations avec les entreprises, et l'intégration des besoins spécifiques du marché du travail dans les programmes académiques. Une collaboration plus forte avec les acteurs économiques permettrait de mieux adapter les formations aux réalités du marché (Sghaier&Miled, 2020).

2.2.7.3. Encourager la mobilité internationale des étudiants

Le développement de partenariats internationaux et l'augmentation des opportunités de mobilité pour les étudiants sont essentiels pour renforcer la dimension internationale du système LMD. L'Algérie doit multiplier ses accords avec les universités étrangères pour permettre à ses étudiants de bénéficier de bourses d'études et de participer à des programmes d'échanges.

En conclusion, la mise en œuvre du système LMD en Algérie a été marquée par des succès indéniables en termes de diversification des formations et d'adoption de nouveaux principes pédagogiques. Toutefois, plusieurs défis demeurent, notamment en ce qui concerne l'adéquation des formations avec le marché du travail, la formation des enseignants, et les ressources matérielles et pédagogiques disponibles. L'avenir du système LMD en Algérie dépendra donc de la capacité du pays à surmonter ces obstacles et à renforcer la cohérence et l'efficacité de cette réforme.

L'instauration du système LMD en Algérie représente une réforme ambitieuse visant à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et à répondre aux défis de l'employabilité des diplômés.

Cependant, malgré les avancées, le système LMD est confronté à des défis importants, notamment en termes d'adaptation des programmes, de formation des enseignants, et de gestion des ressources pédagogiques. La réforme n'a pas encore permis d'atteindre tous ses objectifs, ce qui soulève des questions sur son efficacité et sur la nécessité de poursuivre son évolution dans le contexte algérien.

Pour renforcer notre étude de cas avec des chiffres et des statistiques, il est important d'intégrer des données quantitatives provenant de sources fiables, comme des rapports officiels, des enquêtes, des études académiques, ou des bases de données gouvernementales.

2.2.8 Synthèse des résultats du questionnaire enseignants

L'analyse du questionnaire montre qu'il s'agit d'un instrument de mesure structuré, conçu pour explorer de manière systématique les perceptions et représentations des enseignants universitaires vis-à-vis de la réforme du système LMD. Son organisation en quatre sections complémentaires constitue un atout méthodologique : les variables d'identification permettent de dresser un profil sociodémographique et institutionnel détaillé des répondants, tandis que les sections évaluatives (appréciation, obstacles, défis et perspectives) offrent une lecture à la fois descriptive, explicative et prospective de la réforme.

La combinaison d'items descriptifs et d'échelles de Likert confère au questionnaire une double utilité : d'une part, caractériser l'échantillon étudié, et d'autre part, produire des données quantitatives exploitables dans le cadre d'analyses statistiques de fiabilité et de validité. Ainsi, l'outil permet de relier les perceptions des acteurs aux conditions structurelles et pédagogiques dans lesquelles la réforme s'inscrit.

En définitive, ce questionnaire constitue une base solide pour comprendre la diversité des points de vue académiques sur le système LMD, identifier les freins et leviers de sa mise en œuvre, et recueillir des pistes concrètes d'amélioration. Sa structuration équilibrée et sa richesse thématique en font un instrument pertinent, tant pour l'évaluation scientifique que pour l'élaboration de recommandations pratiques en matière de politiques éducatives.

2.3. L’étude relative à l’évaluation du système LMD en Algérie Personnels administratifs de l’université Oran 2 -Mohamed Ben Ahmed-

Nous développons ci-dessous l’analyse qualitative des entretiens menés auprès du personnel administratif, dans le but de mieux comprendre la perception et les retours d'expérience relatifs à la réforme du système LMD dans l'enseignement supérieur algérien. L'approche adoptée repose sur une analyse thématique des propos recueillis à partir d’un guide d’entretien semi-directif.

Cette analyse a été réalisée selon une approche thématique manuelle. Les réponses des interlocuteurs ont été catégorisées en cinq grands axes, permettant de faire émerger les représentations, les contraintes et les propositions exprimées par le personnel interrogé. L’unité d’analyse retenue est la séquence verbale significative (verbatim).

2.3.1. Résultats de l'analyse thématique

1. Compréhension et perception de la réforme

D’après les réponses recueillies, le personnel administratif estime que la réforme LMD visait des objectifs pertinents, notamment l’harmonisation avec les standards internationaux, la mobilité des étudiants et l’adaptation de la formation aux besoins du marché du travail. Selon eux, la réforme était nécessaire pour moderniser le système universitaire algérien et répondre à la massification des étudiants. Toutefois, les agents soulignent que la mise en œuvre a été précipitée et que le personnel administratif n’a pas bénéficié d’une préparation adéquate. Le manque de formation et d’accompagnement a constitué un frein important dès le lancement du système.

2. Mise en œuvre institutionnelle

Le personnel administratif indique que la mise en œuvre du LMD a été marquée par de nombreuses difficultés pratiques. La gestion des crédits et des unités d’enseignement (UE) a représenté un défi majeur, en raison de l’absence initiale de logiciels performants et de directives claires. Les agents relèvent également que la réforme, au lieu de simplifier les procédures, a souvent complexifié la gestion administrative, augmentant ainsi la charge de travail. Ils précisent que les directives du ministère sont présentes mais qu’elles changent fréquemment, ce qui entraîne une instabilité dans l’organisation interne des services.

3. Problèmes concrets rencontrés

Selon les témoignages recueillis, il existe un décalage significatif entre la réforme telle qu'elle est conçue théoriquement et son application sur le terrain. Le personnel administratif met en évidence un manque de moyens humains et techniques, ainsi que l'insuffisance de la formation spécifique. Les logiciels de gestion ne répondent pas toujours aux besoins réels, ce qui ralentit le suivi des crédits et des parcours. Par ailleurs, la gestion de l'orientation des étudiants et des règles de compensation reste complexe et source de réclamations fréquentes, créant une pression supplémentaire sur les services de scolarité.

4. Impacts sur les étudiants et l'institution

Du point de vue administratif, les agents observent que les étudiants sont devenus plus exigeants et attentifs à leurs droits depuis l'adoption du LMD. Cette évolution a conduit à une multiplication des demandes et des réclamations, ce qui alourdit le travail administratif. Concernant l'insertion professionnelle, le personnel souligne que le système, dans sa configuration actuelle, n'apporte pas de réelle valeur ajoutée. Les dispositifs d'accompagnement vers l'emploi restent faibles et les partenariats avec le secteur économique sont encore insuffisants. Les retours des étudiants apparaissent donc mitigés: certains apprécient la flexibilité du système, mais beaucoup expriment leur insatisfaction face à la complexité administrative et au manque de débouchés clairs.

5. Suggestions et perspectives

Enfin, le personnel administratif propose plusieurs pistes d'amélioration. Ils insistent sur la nécessité de renforcer la formation des personnels administratifs, de stabiliser les directives ministérielles et de moderniser les outils de gestion numérique. Les agents recommandent également d'adapter la réforme aux réalités locales en développant des partenariats concrets avec les entreprises régionales et nationales. Selon eux, l'avenir du LMD dépendra largement de la mise en place de réformes complémentaires: amélioration de la gouvernance universitaire, renforcement du lien entre université et marché du travail, et professionnalisation accrue des parcours de formation.

2.3.Synthèse des résultats de l'entretien destiné au personnel administratif

En somme, l'analyse des entretiens met en lumière une adhésion de principe à la réforme LMD, contrebalancée par une série de difficultés opérationnelles majeures.

Le personnel administratif appelle à une stabilisation des procédures, à un dialogue renforcé avec les instances de tutelle, et à une véritable reconnaissance de son rôle dans la réussite du processus de modernisation universitaire.

Section 3 : Analyse et discussion des résultats

Dans cette section, nous analysons tous les résultats de notre étude empirique regroupant ceux obtenus du questionnaire destiné aux étudiants, du questionnaire destiné aux enseignants et enfin ceux obtenus à travers l'interview avec le personnel administratif.

3.1. Mise en relation des résultats avec les cadres théoriques

Les résultats de l'étude empirique confirment en grande partie les apports des cadres théoriques mobilisés dans cette recherche. En premier lieu, la théorie de l'institutionnalisation (DiMaggio & Powell, 1983) met en évidence la manière dont les organisations adoptent des structures et pratiques sous l'effet de pressions coercitives, normatives ou mimétiques. Dans le cas de l'Algérie, l'adoption du LMD s'inscrit dans une logique d'alignement normatif et mimétique avec les standards européens issus du processus de Bologne. Toutefois, les résultats montrent que cette réforme a davantage pris la forme d'une contrainte imposée d'en haut, avec une appropriation locale limitée. Cette dimension coercitive explique les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre effective et dans l'adhésion des acteurs universitaires.

Ensuite, la gouvernance universitaire constitue un autre cadre pertinent. Les réponses des enseignants et administratifs mettent en évidence un déficit d'autonomie institutionnelle et une centralisation excessive des décisions par le MESRS. Cette observation rejoint les analyses de Benabdallah (2015) et de Sultana (2012), qui soulignent que la gouvernance du système universitaire algérien reste fortement centralisée, limitant ainsi la réactivité et la capacité d'adaptation des établissements aux besoins régionaux et sectoriels.

Les enseignants dénoncent l'instabilité des circulaires, tandis que les administratifs évoquent l'absence d'outils décisionnels adaptés, confirmant un écart important entre la vision institutionnelle et la réalité opérationnelle.

Enfin, l'approche de l'économie de l'éducation, notamment les travaux de Becker (1993) sur le capital humain et de Psacharopoulos et Patrinos (2018) sur les rendements éducatifs, éclaire la question de l'employabilité.

Les résultats de l'enquête montrent que la majorité des étudiants ne perçoivent pas leur formation comme un vecteur suffisant d'insertion professionnelle. L'absence de stages systématiques et de partenariats structurés avec les entreprises limite la transformation du capital scolaire en capital professionnel. Ces constats rejoignent les analyses internationales qui insistent sur la nécessité de renforcer l'adéquation entre les compétences acquises et les attentes du marché du travail.

3.2. Comparaison avec les travaux antérieurs

L'étude présente de nombreuses convergences avec les recherches existantes sur les réformes universitaires dans les pays du Maghreb et en Afrique francophone. Comme le montrent les travaux de Sultana (2012), la mise en œuvre du LMD au Maroc et en Tunisie a certes amélioré la lisibilité des diplômes et favorisé l'internationalisation, mais elle a échoué à résoudre la problématique du chômage des diplômés. Cette tendance se retrouve en Algérie, où les étudiants expriment des inquiétudes similaires concernant l'adéquation formation-emploi.

De plus, les analyses de l'OCDE (2022) sur le cas marocain confirment que l'introduction du Bachelor a été motivée par le souci de renforcer les compétences transversales et l'insertion professionnelle, ce qui illustre la nécessité de compléter les réformes structurelles par des dispositifs pédagogiques plus pratiques et professionnalisants. Les résultats de notre enquête suggèrent que l'Algérie n'a pas encore franchi ce pas, ce qui limite l'impact réel du LMD sur l'employabilité.

En Afrique francophone, plusieurs chercheurs (Materu, 2007 ; UNESCO, 2021) ont souligné que l'adoption du LMD reste souvent une réforme plus formelle que substantielle, faute de moyens financiers, de systèmes d'information fiables et de partenariats solides avec les entreprises. Ce constat se retrouve clairement dans les témoignages du personnel administratif, qui met en avant les difficultés techniques (logiciels obsolètes, surcharge de travail) et l'absence de coordination interinstitutionnelle. De même, Mihyo (2021) note que l'employabilité reste fortement conditionnée par la mise en place de stages et de dispositifs d'accompagnement des diplômés, absents ou insuffisants en Algérie.

3.3. Points de convergence et divergences observées

L'analyse transversale met en évidence des convergences importantes mais également des divergences significatives entre les trois catégories d'acteurs interrogés.

Tous s'accordent sur la nécessité de la réforme et sur ses apports en termes de lisibilité et de modernisation. Les étudiants, enseignants et administratifs reconnaissent que le LMD a permis de structurer les cursus et d'améliorer la traçabilité des parcours, mais tous soulignent également ses limites dans la pratique.

Les divergences apparaissent principalement dans les priorités et les préoccupations exprimées. Les étudiants mettent en avant l'insuffisance de l'employabilité et l'absence de stages crédités, ce qui traduit leur inquiétude quant à leur avenir professionnel. Les enseignants, quant à eux, insistent sur la lourdeur administrative, la surcharge des effectifs et le manque de moyens pédagogiques, ce qui reflète leur préoccupation pour la qualité de l'enseignement et leurs conditions de travail. Enfin, les administratifs dénoncent surtout les problèmes organisationnels et techniques, comme l'absence d'un système d'information unifié et la multiplication des procédures redondantes. Ces divergences montrent que la réforme a été perçue différemment selon la position occupée dans le système universitaire.

3.4. Test des hypothèses

Nous testons nos trois hypothèses principales comme suit:

Hypothèse 1: La réforme du système LMD, bien que perçue comme nécessaire et légitime par les acteurs universitaires, souffre d'une mise en œuvre précipitée et insuffisamment accompagnée, limitant son efficacité pédagogique et institutionnelle.

Les résultats confirment largement cette hypothèse. Enseignants et personnel administratifs reconnaissent que la réforme LMD répond à un besoin de modernisation et d'alignement international, mais tous soulignent un déficit d'accompagnement et de préparation. Les enseignants mettent en avant l'absence de formation pédagogique spécifique, la surcharge de travail et le manque de clarté des directives ministérielles. Le personnel administratif insiste sur le flou initial et l'instabilité des règles, ce qui a généré des difficultés organisationnelles et un alourdissement de la charge de gestion. Cette précipitation a limité l'efficacité réelle de la réforme, tant sur le plan pédagogique qu'institutionnel.

Hypothèse 2: Le LMD a permis de diversifier l'offre de formation et d'introduire de nouvelles pratiques pédagogiques ; cependant, la qualité globale de l'enseignement et l'adéquation avec les besoins socio-économiques demeurent insuffisantes.

Cette hypothèse est également validée. Les enseignants reconnaissent l'introduction de nouvelles approches pédagogiques et une certaine ouverture vers des standards internationaux.

Les étudiants confirment avoir bénéficié d'outils numériques et d'activités pédagogiques plus variées. Toutefois, ces avancées sont perçues comme inégales selon les disciplines et insuffisamment consolidées. Sur le plan de la qualité, les résultats statistiques montrent une perception contrastée : si une partie du corps enseignant juge que le LMD a amélioré certains aspects, la majorité considère que la charge de travail s'est accrue et que la qualité globale de l'enseignement est affaiblie. Concernant l'adéquation formation–emploi, étudiants et enseignants convergent : la professionnalisation reste limitée, la coopération université–entreprises est faible et les stages manquent de systématicité.

Hypothèse 3: La réussite et la pérennité du LMD en Algérie dépendent de réformes complémentaires visant à améliorer la gouvernance universitaire, renforcer les partenariats socio-économiques et développer des dispositifs professionnalisants.

Les résultats appuient clairement cette hypothèse. Tous les acteurs insistent sur la nécessité de réformes complémentaires : les enseignants soulignent l'importance d'une meilleure gouvernance, de directives stables et d'un pilotage clair. Les étudiants demandent un encadrement renforcé, une meilleure lisibilité des parcours et une préparation plus concrète à l'emploi. Les administratifs plaident pour la reconnaissance de leur rôle, la formation continue du personnel, l'harmonisation des procédures entre facultés et un investissement accru dans les moyens matériels et numériques. Ces constats montrent que la pérennité de la réforme passe par un renforcement de la gouvernance universitaire, une consolidation des partenariats socio-économiques et le développement de dispositifs professionnalisants durables.

La synthèse des résultats confirme les trois hypothèses formulées dans cette recherche. La réforme est jugée nécessaire mais mal accompagnée dans sa mise en œuvre. Elle a introduit des innovations pédagogiques, mais la qualité de la formation et l'adéquation avec le marché de l'emploi demeurent insuffisantes. Sa réussite exige des réformes complémentaires structurelles : une meilleure gouvernance, des partenariats socio-économiques solides et des dispositifs professionnalisants intégrés.

Conclusion

Ce chapitre, dédié à l'évaluation empirique de la réforme LMD à l'Université Oran 2, confirme la pertinence théorique de la transition tout en exposant ses lacunes pratiques.

Les résultats convergent sur trois constats majeurs : bien que jugée **nécessaire** pour l'harmonisation internationale, la réforme a souffert d'un **mauvais accompagnement** dans sa mise en œuvre. Elle a certes introduit des innovations pédagogiques, mais sans amélioration suffisante de la **qualité de la formation** ni de l'**adéquation avec le marché de l'emploi**.
En définitive, le succès de la LMD n'est pas technocratique mais **structurel**. La pérennité et l'efficacité de la réforme dépendent désormais d'**actions complémentaires** fermes, centrées sur le **renforcement de la gouvernance universitaire**, la **consolidation des partenariats socio-économiques** et l'intégration effective de **dispositifs professionnalisants**. Ces constats appellent à des recommandations stratégiques pour assurer la pleine maturité du système algérien.

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, il apparaît que la réforme du système LMD en Algérie s'inscrit dans une double dynamique : d'une part, l'alignement sur un mouvement international d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur initié par le processus de Bologne ; d'autre part, la volonté nationale de moderniser le système universitaire afin de répondre aux besoins croissants en formation et aux exigences de l'économie nationale.

Cependant, vingt années après son adoption, le bilan met en évidence un écart notable entre les ambitions affichées et les résultats observés. Si le LMD a permis une diversification de l'offre de formation et une ouverture accrue à l'international, son efficacité réelle demeure entravée par des limites structurelles (insuffisance des infrastructures, manque de moyens humains et techniques), pédagogiques (pédagogie encore centrée sur l'enseignant, déficit d'accompagnement des étudiants) et institutionnelles (gouvernance universitaire centralisée, instabilité réglementaire).

Ces constats confirment les hypothèses formulées dans cette recherche : la réforme, bien que légitime et nécessaire, a été mise en œuvre de manière précipitée et sans un accompagnement adapté, ce qui a réduit son impact en matière de qualité et d'employabilité.

L'étude empirique menée à l'Université Oran 2 a enrichi ce diagnostic en donnant la parole aux principaux acteurs du système : enseignants, étudiants et administrateurs. Leurs perceptions révèlent une convergence autour des mêmes préoccupations : la nécessité d'une meilleure adéquation entre formation et emploi, d'une gouvernance plus participative et d'un renforcement des dispositifs professionnalisants. Cette approche mixte, combinant analyse documentaire, enquête quantitative et entretiens qualitatifs, a permis de croiser les perspectives et d'apporter une vision plus nuancée et contextualisée.

L'originalité de ce travail réside dans son caractère intégré : il combine une mise en perspective théorique, une comparaison internationale et une étude de terrain approfondie. Cette démarche a permis non seulement de dresser un bilan critique de la réforme, mais également de formuler des recommandations opérationnelles pour améliorer son efficacité. Celles-ci portent notamment sur le renforcement de la gouvernance universitaire, la consolidation des partenariats avec le tissu socio-économique, l'amélioration de la qualité pédagogique et la professionnalisation accrue des parcours.

En définitive, cette recherche montre que l'avenir du système LMD en Algérie dépendra de la capacité des institutions à dépasser une logique de conformité formelle aux standards internationaux, pour inscrire la réforme dans une dynamique réellement adaptée aux réalités locales et aux enjeux socio-économiques du pays. La réussite du LMD ne pourra être assurée que par une appropriation effective par l'ensemble des acteurs universitaires, accompagnée d'un soutien institutionnel et stratégique durable.

- **Limites de la recherche**

Comme toute étude, cette recherche présente certaines limites qu'il convient de souligner. Tout d'abord, l'échantillonnage repose sur une méthode non probabiliste, ce qui limite la généralisation des résultats à l'ensemble du système universitaire algérien. Toutefois, la diversité des répondants (500 étudiants, 300 enseignants et plusieurs administratifs) permet d'obtenir une image représentative de la situation à l'Université d'Oran 2.

Ensuite, les questionnaires peuvent avoir été influencés par la désirabilité sociale, certains répondants ayant tendance à formuler des réponses jugées acceptables plutôt que de refléter leur opinion réelle. De même, le temps consacré aux entretiens a parfois limité la profondeur des échanges, bien que la richesse des témoignages recueillis ait permis d'identifier des tendances fortes et récurrentes.

Enfin, cette recherche se limite à une seule université, ce qui empêche de comparer les résultats avec d'autres établissements du pays. Une étude comparative interrégionale permettrait d'obtenir une vision plus complète et de mieux cerner les spécificités locales. Malgré ces limites, la triangulation méthodologique (questionnaires et entretiens) confère à cette étude une forte validité interne et apporte un éclairage pertinent sur les forces et faiblesses de la mise en œuvre du LMD en Algérie.

Références bibliographiques :

- Agence Ecofin. (2024). Après le Maroc, l'Algérie souhaite supprimer le système LMD de son enseignement supérieur.
- Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 3–25.
- Altbach, P. G. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. UNESCO.
- Amaral, A., Meek, V. L., & Larsen, I. M. (2003). *The higher education managerial revolution?* Springer.
- Arrow, K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2.
- Arthur D. Little. (1971). *Stratégies pour le développement du système d'éducation post-secondaire en Algérie*. Alger: MESRS.
- Ashby, E. (1966). **Universities: British, Indian, African**. Harvard University Press.
- Becker, G. (1967). Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education. *Revue Économique.*
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* University of Chicago Press.
- Belarbi, A. (2018). La mise en œuvre du système LMD en Algérie: entre réformes structurelles et contraintes institutionnelles. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 41(2), 77–95.
- Benarab, A. (2004). *Réflexions sur l'enseignement supérieur en Algérie: l'université Algérienne est-elle réformable?* Algerie.
- Benghabrit-Remaoun, N., & Rabahi-Senouci, Z. (2009). Le système L.M.D en Algérie: de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité. *CODESRIA*
- Benrabah, M. (2007). Language-in-education planning in Algeria: Historical development and current issues. *Language Policy*, 6(2), 225–252.
- Benrabah, M. (2016). Language-in-education planning in Algeria: Historical development and current issues. *Language Policy*, 15(4), 485–504.
- Benziane, A., Semaoune, K., Benchikh, H., & Khiat, A. (2013). *La gouvernance universitaire: Analyses comparées des universités maghrébines.* Oran: Dar El Gharb.

- 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.*
- Bollaert, L. (2014). *A manual for internal quality assurance in higher education*. EURASHE.
- Boulenouar, B., & Khiat, A. (2012). La formation au service de la diversité en milieu universitaire. Communication présentée à la 8e Rencontre Internationale de la Diversité, Mazagan, Maroc.
- Boulenouar, B., & Khiat, A. (2013). Le bien-fondé de l'audit social pour une bonne gouvernance des universités maghrébines. Dans A. Benziane (Coord.), *La gouvernance universitaire*. Oran: Dar El Gharb.
- Bouzidi, A. (1999). *Les années 90 de l'économie algérienne*. Alger: ENAG.
- Brennan, J., & Teichler, U. (2008). The future of higher education and of higher education research. *Higher Education*, 56(3), 259–264.
- Centre de Recherche en Économie de l'Éducation (CREE). (2021). *État des lieux du système LMD en Algérie*.
- Chenouf, C. (2011). Résultats de l'enseignement supérieur en Algérie et le marché de l'emploi: de la quantité au comment. Égypte: Publication arabe pour le développement de l'administration.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective.* University of California Press.
- Commission européenne. (1999). *Déclaration de Bologne : Création d'un espace européen de l'enseignement supérieur.* Bruxelles.
- De Bernis, D. G. (1971). Le plan quadriennal de l'Algérie 1970-1973. Annuaire de l'Afrique du Nord. http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1970/Pages/AAN-1970-09_32.aspx
- De Harquier, G. (1997). Approche macro-économique du marché du travail et qualité des appariements. *Laédix-Forum*, Université de Paris X.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- El Akremi, A. (2005). Analyse des effets linéaires, non linéaires et d'interaction par les méthodes d'équations structurelles sous Lisrel. Dans P. Roussel & F. Wacheux (Eds.), *Management des Ressources Humaines*. Paris: De Boeck.

- ENPI. (2007–2013). *Algeria: Strategy Paper 2007–2013 & National Indicative Programme 2007–2010*.
- Forum des Chefs d'Entreprises (FCE). (2020). *Enquête sur les attentes des entreprises vis-à-vis des diplômés du système LMD.*
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14–38.
- Ghouati, A. (2009). *École et imaginaire dans l'Algérie coloniale. Paris: L'Harmattan.*
- Ghouati, A. (2011). *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*. Paris: L'Harmattan.
- Ghouati, A. (2014). Systems of higher education and research in the Maghreb region. Dans K. M. Joshi & S. Paivandi (Eds.), *Higher Education Across Nations*. Delhi: B. R. Publishing Corporation.
- Ghouati, A. (2015). Professionnalisation des formations supérieures et employabilité en Algérie. Aix-en-Provence: IREMAM-CNRS.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607–668.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Kasmi, J. (2006). L'intégration sous-régionale des États du Maghreb : quel avenir dans le contexte de la politique européenne de voisinage ? *L'Europe à géométrie variable*.
- Khoua, N. (2008). L'entreprise, l'université et le marché du travail en Algérie : tentative d'analyse. Annaba: Université Badji-Mokhtar.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Parisien. (2017). LMD : comprendre la réforme Licence Master Doctorat.
- Mahmah, A. (2022). Le projet d'intégration maghrébine à l'épreuve des tensions régionales. *Les Cahiers du CREAD*, 38(2).
- Martinet, A.-C. (1990). Grandes questions épistémologiques et sciences de gestion. Dans A.-C. Martinet (Ed.), *Épistémologies et sciences de gestion*. Paris: Economica.
- Mebtoul, M. (2010). Les mutations du système universitaire en Algérie : enjeux et défis du LMD. *Cahiers du CREAD*, 92, 45–68.
- Meher, J.-B. (2020). Maroc : exit le système LMD, bienvenue à celui du bachelor. *Le Point*.

- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Milani, C. R. (2000). Une approche éthique du pouvoir. *Courrier de la Planète,* 58(IV).
- Miliani, M. (2017). La réforme LMD : un problème d'implémentation. *Insaniyat*, 75–76.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2008). *Rapport sur la mise en œuvre du système LMD en Algérie*.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2021). *Rapport annuel sur l'enseignement supérieur en Algérie.*
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Sécurité Sociale. (2020). *Rapport sur l'insertion professionnelle des diplômés du système LMD.*
- Mostefai, A. (2006). L'enseignement supérieur en Algérie : état des lieux et perspectives de réforme. *Revue Algérienne des Sciences Sociales*, 3(1), 15–34.
- Nekkal, F. (2017). Les réformes éducatives en Algérie ont-elles contribué à la formation du capital humain ? *Insaniyat*, 67–89. https://doi.org/10.4000/insaniyat.17313
- Omrane, M., & Ahmed Serir, M. (2023). Les déterminants du désir de migration chez les jeunes maghrébins : Algérie, Maroc et Tunisie. *Les Cahiers du CREAD*, 39(2).
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to investment in education: A global update. *World Development*, 22(9), 1325–1343.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Semri, A. (n.d.). Réforme du système éducatif algérien : articulation entre l'enseignement secondaire et le système LMD de l'enseignement supérieur en mathématiques. Laboratoire LAID3, USTHB.
- Sencampus. (n.d.). *Tout sur le système LMD*.
- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42(1), 11–34.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO.
- World Bank. (1995). *Higher education: The lessons of experience*. Washington, DC: World Bank.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What it is – what it is not*. Higher Education Academy.

Annexes

LE QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS DE L'UNIVERSITE D'ORAN2 MOHAMED BEN AHMED.

Je suis une enseignante chercheuse et une doctorante à l'Université d'Oran 2. Je travaille sur l'impact de la réforme du système LMD dans l'enseignement supérieur en Algérie.

Je souhaite que vous puissiez m'aider à renseigner ce questionnaire afin de me permettre d'accomplir cette recherche.

Les informations collectées seront traitées en toute confidentialité et aucune personne ni institution n'aura accès à ces informations.

Je pourrais éventuellement vous donner une copie des résultats finaux après soutenance.

Voulez-vous une copie du rapport final ?

☐ Oui Si oui, laissez votre e-mail :
☐ Non

Après avoir fini de répondre à ces questions, n'oubliez pas de mentionner vos critiques, remarques, suggestions ou recommandations :

SECTION 1 : VARIABLES D'IDENTIFICATION DE LA PERSONNE SONDEE OU INTERVIEWEE

1) Votre âge (ans) :

- ☐ Moins de 30
- ☐ [31-40]
- ☐ [41-50]
- ☐ [51-60]
- ☐ Plus de 60

2) Votre genre :

- ☐ Femme
- ☐ Homme.

3) Vous êtes :

- ☐ Enseignant (e) permanent (e)
- ☐ Enseignant non permanent (e) /vacataire
- ☐ Associé (e)

4) Votre faculté d'affectation :

- ☐ Faculté des Sciences de la Terre et de l'Univers
- ☐ Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et des Sciences de Gestion
- ☐ Faculté de Droit et des Sciences Politiques
- ☐ Faculté des Sciences Sociales
- ☐ Faculté des Langues Etrangères.
- ☐ Institut de Maintenance et de Sécurité Industrielles

5) Votre expérience dans l'enseignement supérieur:

- ☐ Moins de 5 ans
- ☐ De 5 à 10 ans
- ☐ De 11 à 15 ans
- ☐ De 16 à 20 ans
- ☐ Plus de 20 ans.

6) Votre grade :

- ☐ Professeur.
- ☐ Maitre de conférences A.
- ☐ Maitre de conférences B

- ☐ Maitre assistant A
- ☐ Maitre assistant B
- ☐ Assistant
- ☐ Associé (e)

7) Votre parcours :

- ☐ Système classique
- ☐ Système LMD

8) Votre spécialité :

- ☐ Economie, commerce et gestion.
- ☐ Lettres et langues étrangères.
- ☐ Droit et sciences politiques.
- ☐ Géologie.
- ☐ Sociologie
- ☐ Sciences exactes.(maintenance et sécurité industrielle).
- ☐ Autres Précisez :

9) Avez-vous enseigné pendant :

- ☐ L'ancien système (classique)
- ☐ Le nouveau système LMD
- ☐ Les deux systèmes

10) Combien d'années vous avez enseigné durant le nouveau système LMD :

- ☐ Moins de 5 ans
- ☐ De 5 à 10 ans
- ☐ De 11 à 15 ans
- ☐ De 16 à 20 ans

11) D'après votre expérience est-ce que l'adoption du système LMD était :

- ☐ Une nécessité
- ☐ Un essai de mimétisme

SECTION 2 : DEGRE D'APPRECIATION ENVERS LA REFORME DU SYSTEME LMD

Les questions suivantes sont relative à votre perception quant à la qualité de la formation, Quel est votre degré d'appréciation par rapport aux éléments suivants après l'application du système LMD?

1. LA QUALITE DE LA FORMATION

	QUESTIONS	Tout à fait d'accord 6	D'accord 5	Plutôt d'accord 4	Plutôt pas d'accord 3	Pas d'accord 2	Pas du tout d'accord 1
1	Depuis l'instauration du LMD, nous adoptons de nouvelles approches pédagogiques						
2	Le système LMD nous offre une autonomie pédagogique						
3	Les programmes sont conçus pour répondre aux exigences internationales.						
4	Depuis l'instauration du LMD, nous avons moins de charge de travail.						
5	**Le système LMD a permis d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur**						
6	**Nous avons bénéficié d'une formation à la pédagogie LMD**						
7	**Le climat de travail est favorable à l'enseignement.**						

2. L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLOMEES DE L'UNIVERSITE

	QUESTIONS	Tout à fait d'accord 6	D'accord 5	Plutôt d'accord 4	Plutôt pas d'accord 3	Pas d'accord 2	Pas du tout d'accord 1
1	Les programmes d'enseignement actuels préparent suffisamment les étudiants au marché du travail.						
2	L'université développe des formations professionnlisantes et en adéquation avec les besoins du marché du travail.						
3	Nous intégrons des activités et des projets dans nos cours afin de permettre aux étudiants de développer les compétences essentielles à leur insertion professionnelle.						
4	L'université collabore avec les entreprises pour améliorer l'insertion professionnelle des étudiants						
5	L'université organise des stages et projets en entreprise.						
6	L'université participe aux forums et salons de l'emploi.						
7	Les entreprises animent des ateliers dans les cours en faveur des étudiants.						

3. LA MOBILITE NATIONALE ET INTERNATIONALE DES ETUDIANTS

	QUESTIONS	Tout à fait d'accord 6	D'accord 5	Plutôt d'accord 4	Plutôt pas d'accord 3	Pas d'accord 2	Pas du tout d'accord 1
1	Les enseignants sont impliqués dans des actions de mobilité étudiante.						
2	La mobilité internationale élargit le réseau professionnel des enseignants.						
3	La mobilité internationale permet l'acquisition d'une expérience internationale						
4	Les enseignants s'inscrivent dans des co-directions de thèse avec des chercheurs étrangers						
5	Les enseignants participent à des programmes de mobilité européens (Erasmus+, etc.)						
6	Le système LMD encourage la mobilité des étudiants.						

4. L'OUVERTURE SUR L'ENVIRONNEMENT SOCIO-ECONOMIQUE

	QUESTIONS	Tout à fait d'accord 6	D'accord 5	Plutôt d'accord 4	Plutôt pas d'accord 3	Pas d'accord 2	Pas du tout d'accord 1
1	Le système LMD offre des programmes en adéquation avec le monde professionnel						
2	L'université aide à la création d'entreprises et d'emploi à travers le dispositif de l'entreprenariat classique et startup.						
3	L'université contribue à la promotion de la culture et du patrimoine.						
4	L'université améliore la qualité de vie.						
5	L'université renforce les partenariats avec les acteurs économiques du territoire.						
6	L'université met en place des services d'accompagnement à l'insertion professionnelle des étudiants						
7	L'université favorise la diffusion des connaissances et du savoir-faire auprès du grand public						
8	L'université met en place des contrats avec les collectivités locales						

5. LA GOUVERNANCE DANS LES ETABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES

QUESTIONS	Tout à fait d'accord 6	D'accord 5	Plutôt d'accord 4	Plutôt pas d'accord 3	Pas d'accord 2	Pas du tout d'accord 1
Les enseignants ont été impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre de la réforme LMD.						
Les enseignants ont participé à des formations et des séminaires d'information sur la réforme LMD						
Les enseignants ont été informés et consultés sur les changements induits par la réforme LMD.						
La réforme LMD a amélioré nos pratiques pédagogiques.						
Les enseignants participent au sein des facultés aux instances de gouvernance pour le processus de décision.						
Les enseignants et les programmes LMD sont évalués.						
Les enseignants sont autonomes dans l'élaboration de leurs cours et de leurs méthodes pédagogiques.						

SECTION 3 : OBSTACLES ET DEFIS

1. **Quels sont, selon vous les principaux obstacles du système LMD en Algérie ?**

- ☐ Résistances au changement des acteurs
- ☐ Manque de coordination entre les différents niveaux et instances du système d'enseignement
- ☐ Incohérence des politiques publiques en matière d'éducation et de formation
- ☐ Environnement socio-économiques défavorables
- ☐ Inadéquation entre la formation à l'université et les besoins du marché du travail
- ☐ Autre (précisez)

2. Selon vous, quels sont les principaux défis rencontrés dans la mise en œuvre du système LMD en Algérie ?

- ☐ Manque de ressources humaines et financières
- ☐ Difficultés d'adaptation des programmes et des pédagogies (méthodes et stratégies pédagogiques)
- ☐ Problèmes d'évaluation des étudiants
- ☐ Insuffisance de l'insertion professionnelle des diplômés
- ☐ Encadrement peu performant
- ☐ Défaillance de la gouvernance des établissements
- ☐ Autre (précisez)

3. Quelles sont les conséquences de ces défis et obstacles sur le système LMD ?

- ☐ Détérioration de la qualité de l'enseignement
- ☐ Découragement des étudiants et des enseignants
- ☐ Augmentation des taux d'échec et d'abandon
- ☐ Insuffisance de la contribution du système LMD au développement du pays
- ☐ Matériel non opérationnel (labo de langue, tableau réactif, etc)
- ☐ Effectifs difficiles a gérer
- ☐ Autre (précisez)

SECTION 4 : PERSPECTIVES D'EVOLUTION DE LA REFORME LMD

1. **Quelles actions concrètes pourraient être mises en œuvre pour relever les défis et lever les obstacles identifiés ?**

☐ Accroissement des ressources financières allouées à l'enseignement supérieur
☐ Renforcement de la formation des enseignants aux nouvelles pédagogies
☐ Mise en place d'un système d'évaluation des étudiants plus pertinent et équitable
☐ Amélioration de l'accompagnement des étudiants vers l'insertion professionnelle
☐ Renforcement de l'autonomie des établissements et responsabilisation des acteurs
☐ Autre (précisez)

2. **Selon vous, quels rôles devraient jouer les enseignants pour améliorer le système LMD ?**

☐ Mise à jour des connaissances et des compétences
☐ Adaptation des pratiques pédagogiques à l'ère du numérique et de la digitalisation
☐ Implication dans la gouvernance des établissements
☐ Autres

3. **Quelles seraient les priorités à fixer pour une meilleure mise en œuvre du système LMD en Algérie ?**

☐ Mise en place d'un système de rémunération incitative
☐ Adaptation des programmes et des pédagogies aux besoins du marché du travail et aux enjeux du développement du pays
☐ Renforcement de l'enseignement des langues étrangères et des nouvelles technologies
☐ Mise en place d'un service d'orientation et d'insertion professionnelle performant
☐ Amélioration de la gouvernance des établissements

4. **Veuillez précisez les principaux dysfonctionnements du système LMD**

☐ L'organisation
☐ La qualité de la formation
☐ Les filières et leur adaptation au marché du travail
☐ La massification
☐ Encadrement
☐ La projection du système a été faite sans prendre en considération les caractéristiques de l'enseignement supérieur Algérien

5. Pensez vous que :

☐ Le système LMD nécessite des réformes
☐ Il faut réformer l'enseignement supérieur en Algérie et le système LMD

6. Avez-vous d'autres commentaires que ce questionnaire n'a pas permis d'aborder ?

Questionnaire destiné aux étudiants de l'Université d'Oran 2 - Mohamed Ben Ahmed

Dans le cadre de la préparation d'une thèse de Doctorat en Sciences économiques, option : Analyse économique et développement à la Faculté des Sciences Économiques, Commerciales et de Gestion de l'Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, nous vous invitons à répondre à ce questionnaire. Celui-ci vise à recueillir votre avis sur l'impact du système LMD dans votre parcours universitaire.

Merci de cocher les réponses qui vous semblent les plus appropriées. Toutes les réponses sont anonymes et seront traitées de manière confidentielle.

Souhaitez-vous recevoir une copie des résultats de l'étude ?

☐ Oui (E-mail : _____) ☐ Non

Section 1 : Informations générales

1. Âge :
☐ Moins de 20 ☐ 20-25 ☐ 26-30 ☐ Plus de 30

2. Genre :
☐ Femme ☐ Homme

3. Cycle d'étude :
☐ Licence 1 ☐ Licence 2 ☐ Licence 3 ☐ Master 1 ☐ Master 2

4. Spécialité :
☐ Économie/gestion ☐ Droit ☐ Sociologie ☐ Langues ☐ Sciences exactes ☐ Autre : _____

5. Avez-vous étudié sous un autre système que le LMD ?
☐ Oui ☐ Non

Section 2 : Votre perception du système LMD

Veuillez indiquer votre niveau de satisfaction en cochant la case correspondante :

Éléments de perception	1	2	3	4	5
La qualité de la formation dans le système LMD					
Les méthodes pédagogiques utilisées sont modernes					
Les programmes sont adaptés aux exigences du marché de l'emploi					
Les enseignants sont bien formés aux pratiques du LMD					
L'organisation des semestres est efficace					
Le système LMD améliore mes compétences et mon autonomie					
L'université m'encadre bien tout au long de mon parcours					
Je suis satisfait(e) de la communication entre administration et étudiants					

Section 3 : Obstacles et défis

☐ Manque d'encadrement

☐ Problèmes d'évaluation

☐ Insuffisance de moyens pédagogiques

☐ Programmes inadaptés

☐ Manque de stages

☐ Autres (précisez) : _____

Section 4 : Insertion professionnelle

Éléments de perception	1	2	3	4	5
Les formations proposées préparent à la vie professionnelle					
Je bénéficie d'activités pédagogiques en lien avec le monde du travail					
Il existe un accompagnement à l'insertion professionnelle					
L'université collabore avec des entreprises pour des stages ou projets					

Section 5 : Remarques et suggestions (facultatif)

_____

_____

_____

Entretien avec le personnel administratif – Réforme LMD en Algérie

Cet entretien a pour objectif de recueillir l'avis du personnel administratif sur la réforme du système LMD dans l'enseignement supérieur en Algérie, sa mise en œuvre, ses impacts et les possibilités d'adaptation aux exigences socio-économiques actuelles.

1. Compréhension et perception de la réforme

- Comment percevez-vous les objectifs initiaux de la réforme LMD ?

- Selon vous, était-elle nécessaire pour le système universitaire algérien ?

- Pensez-vous que le personnel administratif a été suffisamment préparé à cette réforme ?

2. Mise en œuvre institutionnelle

- Quelles ont été les principales difficultés rencontrées dans l'application du LMD (au niveau de la scolarité, des unités d'enseignement, etc.) ?

- Avez-vous observé une amélioration de la gestion administrative ou au contraire une complexification ?

- Disposez-vous de directives claires et stables de la part du MESRS concernant la gestion du LMD ?

3. Problèmes concrets rencontrés

- Existe-t-il, selon vous, un écart entre la réforme théorique et la réalité sur le terrain ?

- Les moyens humains et techniques (logiciels, formation, effectifs…) sont-ils suffisants pour gérer le système LMD ?

- Y a-t-il des problèmes particuliers liés à la gestion des crédits, des UE ou de l'orientation des étudiants ?

4. Impacts sur les étudiants et l'institution

- Du point de vue administratif, avez-vous noté une évolution du comportement ou du suivi des étudiants depuis l'adoption du LMD ?

- Le système permet-il réellement une meilleure orientation et insertion professionnelle ?

- Avez-vous des indicateurs ou des retours qui montrent une amélioration ou une dégradation du service aux étudiants ?

5. Suggestions et perspectives

- Que faudrait-il améliorer ou revoir dans la mise en œuvre du LMD ?

- Avez-vous des propositions pour mieux adapter cette réforme aux besoins locaux ou régionaux ?

- Comment voyez-vous l'avenir du LMD dans l'enseignement supérieur algérien ?