



CONCEPTION DE LA " COMPETENCE " ET DE LA " PROFESSIONNALISATION " DANS LA REFORME LMD EN ALGERIE

Ahmed Ghouati

► **To cite this version:**

Ahmed Ghouati. CONCEPTION DE LA " COMPETENCE " ET DE LA " PROFESSIONNALISATION " DANS LA REFORME LMD EN ALGERIE. EXIFORMAM-Expertises internationales et réformes de la formation professionnelle au Maghreb, LEST-CNRS, Apr 2013, Aix-en-Provence, France. 2013. <hal-01323795>

HAL Id: hal-01323795

<https://hal-clermont-univ.archives-ouvertes.fr/hal-01323795>

Submitted on 31 May 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CONCEPTION DE LA « COMPÉTENCE » ET DE LA « PROFESSIONNALISATION » DANS LA REFORME LMD EN ALGERIE

Ahmed GHOUATI
Maître de Conférences
Université d'Auvergne-Clermont 1
Pôle Clermont-Université,
Chercheur associé à l'IREMAM-CNRS Aix-en-Provence
ahmed.ghouati@sfr.fr

RESUME

L'entrée en application de la « réforme LMD » (en 2004-2005) en Algérie se voulait une réponse à plusieurs défis parmi lesquels la massification de l'enseignement supérieur et la professionnalisation des formations en vue de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des jeunes diplômés. Conçue comme instrument à la fois pour gérer les flux et influencer favorablement la relation université-entreprise, la réforme LMD a été introduite peu de temps après la réforme des paliers éducatifs primaire et secondaire au moyen d'une « approche par compétences ».

Cependant, alors que la « compétence » et la « professionnalisation » sont essentielles dans la démarche réformatrice, il n'existe pas au niveau de l'enseignement supérieur (Ministère, universités et comités d'habilitation) de cadre formel qu'il soit théorique ou définitionnel qui les éclaire. Seules prédominent la juxtaposition de pratiques de terrain dans lesquelles la référence reste la logique de parcours de formation, par opposition à la logique de compétence que la réforme LMD devait promouvoir.

Mots-clés : Compétence, professionnalisation, réforme LMD, réforme de l'enseignement supérieur.

INTRODUCTION

L'enseignement supérieur connaît depuis plusieurs années une massification sans précédent des effectifs étudiants en particulier dans les universités. Depuis 1990, le nombre d'étudiants a été multiplié par cinq pour atteindre à la rentrée 2011-2012 1,3 million, dont 240 000 nouveaux inscrits (bacheliers). Le plan quinquennal 2010-2014 prévoit 2 000 000 d'étudiants à l'horizon 2020 (estimation 2009 du Ministère de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique). En outre, alors que le taux global de chômage de la population baisse (de 23,7% en 2003, il chute à 10% en 2010), celui des demandeurs d'emploi diplômés augmente au contraire : il passe de 17% environ en 2005 à plus de 21% en 2010 (Source ONS, 2012).

Officiellement, l'entrée en application de la « réforme LMD » en Algérie se voulait une réponse à plusieurs défis parmi lesquels la massification et la professionnalisation des formations pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle des diplômés. Conçue comme instrument à la fois pour gérer les flux et influencer favorablement la relation université-entreprise, la réforme LMD a été introduite deux ans après la réforme des paliers éducatifs primaire et secondaire au moyen d'une « Approche Par Compétences ».

Cependant, alors que la « compétence » et la « professionnalisation » sont fondamentales dans la démarche réformatrice, il n'existe pas au niveau de l'enseignement supérieur – i.e. Ministère de l'enseignement supérieur, universités et comités d'habilitation - de cadre formel (théorique ou définitionnel) qui les éclaire. Seules prédominent la juxtaposition de pratiques de terrain à la lumière de quelques orientations ministérielles.

Comparée à la refonte de l'enseignement supérieur (1971-1984), cette nouvelle réforme s'avère plus riche sur la forme (architecture, organisation, etc.) que sur le fond. Le manque d'éclairage ou de formalisation peut montrer une absence de projet institutionnel de transformation qualitative, en lien avec l'environnement.

Cette contribution est proposée en trois parties : dans la 1^{ère} nous proposons un bref historique de la professionnalisation de l'enseignement supérieur en Algérie. Dans la seconde, nous replaçons la réforme LMD dans le cadre du processus de Bologne et, enfin dans la troisième, nous essayons de dégager les principales orientations relatives à la « compétence » et à la « professionnalisation ».

I. BREF HISTORIQUE DE LA PROFESSIONNALISATION EN ALGERIE

La quête d'une légitimité politique renouvelée par la science et la technique a conduit tout un courant dit « industrialiste » dans l'Etat à se donner un projet de construction d'une industrie (publique) lourde et légère (Labidi, 1992), avec à son service un système d'enseignement supérieur et de formation entièrement tourné vers la professionnalisation.

En effet, la professionnalisation de la formation et de l'enseignement supérieur en Algérie a commencé au début des années 1960 – avec la création de nombreux instituts technologiques et centres de formation professionnelle - sous l'influence d'une politique technologique qui s'est mise en place progressivement et qui a culminé dans les années 1970-1980.

Cette politique avait deux grandes caractéristiques : un apport massif de technologie importée (Djefflat, 1990) et une mise en place rapide, impulsée par le plan triennal 1967-1969 -, d'un système de grandes écoles, autonome par rapport à l'Université, sous la tutelle de plusieurs ministères dont celui de l'industrie et de l'énergie.

Le 1^{er} plan quadriennal 1970-1973 confirme les choix de politique industrielle publique et l'orientation « adéquationniste » donnée à l'enseignement supérieur en particulier à travers la création en 1970 du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) et, un an après, le lancement de la Refonte de l'enseignement Supérieur (RES).

Dans l'exposé des motifs, la RES devait constituer l'acte de naissance de l'Université. Cependant, la radicalité des mesures et l'orientation industrialiste ont transformé l'Université en un ensemble d'instituts technologiques - en lieu et place des facultés, y compris en Lettres et Sciences -, dans l'objectif « de former les cadres, tous les cadres dont le pays a besoin » (MESRS, 1971, p 11). Compte tenu de l'ampleur de la pénurie de cadres, la formation devait se faire rapidement et au moindre coût.

La « rénovation pédagogique » introduite par la RES a consisté à définir très précisément les contenus des diplômes – tous nationaux – et les compétences qui fondent les profils des cadres voulus en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. De sorte que, sur le plan qualitatif, le cadre formé soit le meilleur porteur et le symbole vivant de toutes les ambitions politiques, économiques et idéologiques de l'Etat-nation en construction. C'est-à-dire un cadre *« techniquement compétent, imprégné de la personnalité algérienne, apte à résoudre les problèmes de la collectivité nationale, possédant le sens des responsabilités, engagé dans le processus de développement socialiste de l'Algérie, susceptible d'assimiler les progrès de la science au service de son peuple, capable de participer à l'enrichissement du patrimoine de connaissance universel, digne d'assurer le rayonnement culturel et scientifique de son pays »* (ibid, p 19).

A cette fin, les transformations prenaient deux directions : l'une concernait les contenus et l'autre l'organisation et la pédagogie. Les segments de l'enseignement supérieur devaient être revus en s'appuyant sur une redéfinition des maquettes de diplômes et des créations de profils professionnels à la demande des secteurs utilisateurs, une réduction de la durée de certaines formations longues, une organisation trimestrielle et semestrielle au moyen d'un système modulaire et d'une augmentation de l'année universitaire, une pédagogie fondée sur les TD et les TP, une généralisation de la pratique des stages et, enfin, une gouvernance des établissements basée sur la désignation par le ministère pour la gestion des instituts.

Dans un contexte de manque de cadres, l'enseignement supérieur en général et les grandes écoles en particulier ont répondu aux besoins urgents (Labidi, op. cit. ; Feroukhi, 2005) aussi bien dans l'industrie que dans les autres secteurs d'activité. Mais la RES, comme l'industrialisation dont elle était l'un des instruments, n'a pas résisté à l'épreuve de « réalité » du terrain. Trois types de difficultés ont contribué à sa remise en cause et à un retour au système classique à partir de 1984 : la pédagogie, le contexte culturel et la fin du projet d'industrialisation.

1. Sur le plan pédagogique, la raréfaction des stages au fil du temps, l'accumulation des retards ou des dettes (modules non validés) et la lourdeur des procédures d'évaluation (en contrôle continu) et/ou de rattrapage ont rendu quasi impossible le maintien du système trimestriel, semestriel et le régime des crédits.
2. Dans le contexte maghrébin en général, la représentation positive dominante du savoir est celle du « savoir savant » (vs « savoir professionnel »), de portée générale, pluridisciplinaire et morale, désintéressé et souvent associé à la figure du maître. Cette représentation se rapproche davantage du contenu et/ou du produit d'une « Université libérale » telle que définie par Lessard et Boudoncle (2002), un « *savoir universel, c'est-à-dire d'un savoir valable en tout lieu et en tout temps ; ce savoir est incorporé dans des œuvres, des théories, des réalisations scientifiques, et est ordonné par la philosophie et la théologie ; la formation visera donc à ce que l'étudiant entrevoie les grandes lignes du savoir universel, ses principes de base, l'ordonnance de l'ensemble avec ses points majeurs et mineurs* » (p 136). En outre, pour Henni (1993), « avant l'industrie, il y a la culture. Et c'est cette industrie qui sera altérée par la culture (...). Cette culture préalable définit un usage de la machine comme porteuse de nouvelles hiérarchies et pratiques sociales et donc y adhère ou s'y oppose, en tout cas instrumentalise » (p 85). Autrement dit, aussi bien dans la professionnalisation que dans l'industrialisation qui la justifiait, le sens culturel n'y était pas en particulier dans le milieu universitaire.
3. Mais l'abandon de la RES intervient aussi au moment où l'Etat n'a plus de visée industrialiste. Via une restructuration des entreprises publiques, c'est le début d'un transfert progressif et massif de l'essentiel de la production (hors hydrocarbures) du secteur d'Etat vers les PME-PMI notamment. Ainsi, ce ne sont pas seulement les stages qui se raréfient dans les grandes entreprises publiques, mais également l'emploi de manière générale. En remettant en cause son projet d'industrialisation, l'Etat remettait en cause la RES et réintroduisait la logique des facultés dans laquelle prédomine la logique du parcours de formation.

C'est cette logique qui nous semble toujours mise en œuvre malgré l'adoption de la réforme LMD.

Dans cette contribution, nous considérons que la logique de parcours se réfère (traditionnellement) à la qualification mesurée par le diplôme, alors que la logique de compétences suppose une validation permanente, dans et hors travail pour « faire constamment la preuve de son « adéquation au poste » » (Roppé, 2006 : 154).

II. PROCESSUS DE BOLOGNE (ET REFORME LMD) DANS LE LIBRE-ECHANGE EURO-MAGHREBIN

Le processus de Bologne (BP) est issu d'une stratégie économique - dite de Lisbonne (2000) - qui lui donne sens et lui fixe des objectifs généraux dans le cadre de « l'économie du savoir ». C'est un processus ayant pour but de « moderniser » l'enseignement supérieur dans toutes

ses dimensions : la pédagogie, la recherche, la gouvernance et les relations avec l'environnement socio-économique. Ses objectifs opérationnels sont de standardiser et rendre comparable les niveaux de sortie (LMD ou 3, 5 et 8 ans), d'augmenter la mobilité des étudiants et des personnels enseignants chercheurs, d'instituer une démarche qualité, d'améliorer l'attractivité des formations et la compétitivité de la recherche.

Ainsi la réforme LMD est l'un des instruments, inspiré du modèle anglo-saxon et proposé par la Commission Attali (1998) pour la construction d'un Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES) à l'horizon 2010. La décennie du PB a été célébrée en 2009 par la Commission européenne, mais la construction de l'EEES demeure un des objectifs de « l'Europe 2020 ».

L'UE a une politique de voisinage et d'échanges très soutenue avec les pays du Maghreb. En atteste les accords séparés signés au milieu des années 1990 avec la Tunisie, le Maroc et l'Algérie. Ces accords engagent toutes les parties à instaurer/respecter le libre-échange dans le cadre d'une économie libérale. Pour ce faire, les pays du Maghreb doivent se doter d'instruments de mise à niveau pour une meilleure compétitivité. Parmi ces instruments, le PB est soutenu et co-financé aussi bien par l'UE (programmes Tempus) que par la Banque mondiale (prêts bancaires).

L'entrée dans le PB s'est faite à des dates et selon des modalités différentes – Maroc en 2003-2004, Algérie 2004-2005 et Tunisie en 2006-2007 -, mais dans les trois pays ce processus est désigné par l'une de ses parties : « réforme LMD ». Dans les faits, la préparation des conditions d'entrée dans le BP a commencé plus tôt : la loi 00-01 légalisant la « réforme LMD » a été promulguée en 2000 au Maroc, la Banque mondiale a consenti un premier prêt bancaire en 2002 à la Tunisie pour la modernisation de son enseignement supérieur au moyen du PB et le gouvernement algérien avait installé la CNRSE en 2000 pour avoir en 2001-2002 un rapport préparatoire à la mise en œuvre de la « réforme LMD »

Les objectifs généraux du PB ont été fixés par la Commission européenne et repris par les trois pays maghrébins. Cependant, compte tenu des préoccupations locales le PB a permis aux responsables maghrébins d'insister entre autres sur la professionnalisation des formations et une gestion des flux d'étudiants. Cette insistance s'explique à la fois par la situation démographique des systèmes d'enseignement supérieur et les attentes des jeunes – qui s'expriment parfois sous le mode de l'émeute - en matière d'insertion socioprofessionnelle.

III. UN CADRE REGLEMENTAIRE NOUVEAU MAIS UNE ABSENCE DE DEFINITION DES COMPETENCES ET DE LA PROFESSIONNALISATION

Le système LMD institué par la réforme est proposé depuis 2004-2005 en tant qu'option aux étudiants et donc avec un maintien en parallèle - en principe jusqu'en 2010 - du système classique ou académique. L'échéance étant passé, le ministère a décidé de reconduire cette stratégie de « l'option », tout en essayant de dissuader les étudiants d'opter pour système classique ou académique. Mais ce dernier attire toujours une proportion significative d'étudiants : plus de 45 % au niveau national (Ghouati, 2011 et 2012).

La loi du 4 avril 1999, modifiée et complétée en 2000 et 2008, a officialisé l'objectif de la professionnalisation et inscrit plusieurs finalités pour l'enseignement supérieur parmi lesquelles l'orientation et l'insertion professionnelle de l'étudiant. Parmi les autres modifications notables il y a la création d'un Etablissement Public à caractère Scientifique, Culturel et Professionnel (EPSCP). Cet établissement peut revêtir trois formes : 1. Une université organisée en facultés – en tant qu'unité d'enseignement et de recherche. 2. Un centre universitaire, destiné à évoluer comme université. 3. Une école ou un institut évoluant à l'extérieur de l'université mais dont la cotutelle est assurée par le MESRS et le Ministère chargé du secteur concerné. Au sein de l'EPSCP, les missions des enseignants chercheurs ont été élargies au tutorat, à l'orientation des étudiants, l'expertise et la consultance et enfin la formation continue.

Peu de temps avant la mise à jour de la loi d'orientation, le Ministère avait essayé de formuler une « *nouvelle vision de la formation universitaire* » en l'articulant entre autres autour de trois éléments, non définis précisément mais qui se veulent au centre du système LMD, à savoir le *projet*, l'*offre de formation* et la *pédagogie* :

1. « L'élaboration d'un projet d'université intégrant les préoccupations locales, régionales et nationales sur les plans aussi bien économique et scientifique que social et culturel ;
2. « Des offres de formation diversifiées, organisées en concertation avec le secteur économique ;
3. « Une pédagogie active où l'étudiant est un acteur de sa formation et l'équipe pédagogique un soutien, un guide et un conseil qui l'accompagne tout au long de sa formation » (MESRS, 2004, p 19).

Dans une note de cadrage et de justification de la « réforme LMD » le Ministre (MESRS, 2007, p 11) avait arrêté plusieurs objectifs généraux, parmi lesquels il s'agit de « *réaliser une véritable osmose avec l'environnement socio-économique en développant toutes les interactions possibles entre l'université et le monde du travail* » et « *développer les mécanismes d'adaptation continue aux évolutions des métiers* ».

Cependant, malgré l'utilisation du concept d'« osmose », cette vision ne repose pas sur une conception explicite et reste largement « adéquationniste », comme l'indique la stratégie d'application proposée par le coordinateur principal de la réforme LMD.

En effet, en suivant l'orientation¹ donnée par le MESRS en 2004, Djekoun (2007) estime que la réforme doit être « globale », « progressive » et participative-intégrative ». Autrement dit, elle doit affecter tous les aspects – architecture, diplômes, programmes, gouvernance et pédagogie - ainsi que les entrées et les sorties du système d'enseignement supérieur : une « adéquation lycée-Université » en amont et une « adéquation avec l'entreprise » en aval, comme le montre la figure ci-après :

¹ Pour le MESRS (2004) « la réforme se veut **globale** dans sa conception, participative dans sa démarche, **progressive et intégrative** dans sa mise en application ».



Source : Djekoun (2007, p 19).

En outre, dans cette stratégie, l'application de la réforme a été voulue par domaine d'études (les sciences et techniques en priorité) et selon la position des responsables des universités vis-à-vis de la réforme : une phase « d'expérimentation » a eu lieu en 2004-2005 dans une dizaine d'universités (choisies par le MESRS), ensuite un élargissement à une quarantaine d'universités et enfin une généralisation qui reste encore au stade de projet (52% en 2011-2012). Elle devait enfin impliquer l'ensemble des personnels, intégrer de nouvelles règles de fonctionnement et associer les partenaires extérieurs. Mais devant les difficultés d'acceptation de la réforme notamment par les étudiants et les enseignants, en pratique c'est le Ministère et les recteurs qui ont désigné les sites d'expérimentation et les membres du personnel (chefs de départements et quelques enseignants et enseignants chercheurs) qui peuvent ou doivent « s'impliquer ».

Dans le « guide du LMD » (MESRS, 2011), très descriptif² et peu explicatif, conçu de surcroît comme un livre du « maître »³ d'école, le Ministère estime que professionnaliser revient à « mettre en place des filières à finalité professionnalisante ».

² Qui rappelle sur la forme comme sur le fond, un livre (fascicule) descriptif coécrit dans un style télégraphique par deux enseignants (Harzallah et Baddari, 2007) mais dans lequel ils définissent (dans un glossaire en annexe) non pas la (ou les) compétence(s) mais « l'acquisition de compétences » comme suit : « Chaque parcours de formation présente des enseignements théoriques, méthodologiques, pratiques et appliqués. Il peut comprendre des éléments de professionnalisation, des projets individuels ou collectifs et un plusieurs stages. Il intègre l'apprentissage de méthode de travail. Une place importante est donnée aux enseignements transversaux : langues, logiciels informatiques, outils d'information et de communication, projets personnel et professionnel, etc. Toutes les compétences acquises sont portées sur l'annexe descriptive du diplôme, pour plus de clarté de la recherche d'emploi » (p 103).

³ Le MESRS semble s'être inspiré du « Guide de formation du LMD : à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone » (AUA, 2008) dans lequel le souci d'aider les enseignants du supérieur à « définir correctement le LMD » conduit ses concepteurs jusqu'à l'utilisation de différentes couleurs dans le texte, par exemple : « Vert pour les questions fondamentales, Bleu pour les réponses et les informations de base et Rouge pour les remarques importantes » (colorié dans le texte, p 9).

Pour ce faire, il faut :

- « · Définir les objectifs en termes de compétences,
- « · Etudier les besoins réels du marché de l'emploi,
- « · Envisager que l'étudiant puisse être un créateur d'emploi (il ne doit pas attendre d'être recruté à sa sortie de l'université).
- « · Associer à la conception de l'offre les agences de création d'entreprises ou d'emplois.
- « · Etablir des relations pérennes avec le secteur utilisateur,
- « · Créer et dynamiser une structure relationnelle chargée des stages » (p 56).

Enfin, quand on observe la procédure d'habilitation des offres (schéma ci-après), on peut noter l'absence de la relation université-entreprise :

Procédure actuelle pour l'habilitation des offres

Selon les termes de la Circulaire N°07 du 04 juin 2005 portant *Modalités de présentation, d'évaluation et d'habilitation des offres de formations dans le cadre du dispositif LMD* la procédure d'habilitation doit cheminer à travers trois niveaux, notamment l'établissement, la région et le ministère :

« Niveau établissement :

- les établissements sont maîtres de leur rythme d'entrée dans le nouveau système
- les équipes de formations se regroupent et proposent les offres
- avis des conseils de l'établissement

Niveau Régional :

Expertise technique des offres par domaine

Niveau National:

- CNH (Commission Nationale d'Habilitation) – 40 membres à parités universitaires et autres secteurs
- Habilitation par le Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur » (Source : MESRS, 2012).

La participation des secteurs non universitaires reste théorique dans ce schéma. En effet, dans un entretien avec l'un des responsables de la CNH, il semble que ça soit le MESRS lui-même qui introduit, en aval, le point de vue des autres secteurs : « Vers avril en général on reçoit par la plateforme du Ministère les offres acceptées au CRE, en fonction de nos domaines. On les étudie, et on se réunit ensuite pour valider avec les représentants des autres ministères ces offres. C'est eux qui nous renseignent sur le monde socioéconomique et ses demandes » (Pr M.M., Responsable de la CNH).

Deux hypothèses peuvent expliquer l'absence de la relation université-entreprise.

1. Ni définie précisément, ni prévue dans la démarche d'habilitation des formations/diplômes, cette absence peut montrer que la relation à l'environnement n'est pas encore pensée et de ce fait la « professionnalisation » et la démarche « compétence » sont des parties de discours destinées à deux cibles prioritaires : l'opinion publique, notamment les jeunes qui contestent la situation de l'emploi des diplômés et la Commission européenne qui cofinance les programmes d'aide à la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur.
2. Mais cette relation n'est pas pensée car le MESRS, malgré l'adoption du système LMD, n'a pas non plus intégré la logique des compétences qui devrait en principe reposer sur un référentiel de certification conçu préalablement.

Dans un contexte marqué par les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés, peut-on parler comme pour la RES d'un obstacle culturel lié à la permanence d'une représentation positive du « savoir savant » ? Le refus de s'inscrire massivement dans les Licences professionnelles n'est peut-être pas forcément lié à la hiérarchie académique comme on a pu l'affirmer (Khelfaoui, 2008). Des entretiens menés avec des étudiants (Ghouati, 2012 et 2014), font ressortir que certains employeurs et organismes publics n'acceptent pas la Licence type LMD, préparée en 3 ans, contrairement à la Licence classique préparée en 4 ans.

Ceci renvoie sans doute à une contradiction majeure au niveau de l'Etat autour de la réforme LMD. Cette contradiction n'étant pas résolue pour l'instant, il semble que le MESRS, tout en annonçant une logique de compétences, se réfère toujours à une logique de parcours de formation.

De ce point de vue l'Université de Constantine⁴ est exemplaire. Ayant fait partie des dix établissements « pilote » lors de l'introduction de la réforme LMD, cette université se caractérise par un fort engagement institutionnel dans les projets Tempus. L'autre caractéristique est que son recteur M. Djekoun est aussi coordinateur et porte-parole national de la « réforme LMD ». Dans le cadre de plusieurs projets Tempus⁵, menés au sein d'un consortium⁶ euro-maghrébin, l'UMC a restructuré entre autres l'architecture des formations, la gouvernance, la gestion pédagogique et la professionnalisation de la formation. Elle dispose désormais de structures dédiées à la professionnalisation et à l'entrepreneuriat, à savoir :

1. Un service chargé des relations Université – Entreprise et du placement des stagiaires (environ 1550 stages réalisés jusqu'en 2009);
2. Un Forum Université – Entreprises ;
3. La maison de l'entrepreneuriat, créée en partenariat avec l'UPMF de Grenoble⁷;
4. Un Incubateur d'Entreprises ;
5. Un centre de carrières, avec le soutien de l'Institut William Davidson de l'Université du Michigan (USA) et l'appui de l'Ambassade des Etats-Unis d'Amérique à Alger.

Comparativement aux autres universités, l'UMC a créé le plus de diplômes professionnels, notamment des Licences professionnelles dites « à fort potentiel d'employabilité ». En 2009, sur 121 Licences proposées, 37 sont labellisées « professionnelles », soit un taux de 30% de professionnalisation. Ce taux est nettement supérieur à celui réalisé au niveau national - 6% pour les licences et 10% pour les masters.

⁴ En 2010-2011, l'UMC comptait 71190 étudiants inscrits en 1^{er} et 2^{ème} cycle (jusqu'au Master) et 4862 en 3^{ème} cycle. Le taux d'étudiants ayant opté pour des diplômes type LMD s'élevait à 65% en 1^{er} et second cycles et 6% seulement en 3^{ème} cycle (Doctorat LMD).

⁵ Bernard Drugman, 2004, *Bilan du lancement des coopérations universitaires dans le cadre du Haut Conseil*, Chargé de mission sur les coopérations franco-algériennes pour l'UPMF, Correspondant du Haut Conseil franco-algérien universitaire et de recherche pour Grenoble Universités, Grenoble, 4 juin 2004.

⁶ Composé de deux universités françaises (UJF et UPMF), la Fondazione CRUI - Conférence des Présidents des Universités Italiennes et l'Università dell'Insubria de Varese et l'Université Franco-Italienne (UFI).

⁷ Dans le cadre du jumelage des villes de Constantine et de Grenoble et de la reprise d'un accord de coopération existant depuis le milieu des années 1970.

Mais, à l'instar du MESRS et de la CNH, l'UMC ne dispose pas de référentiel de formation. Autrement dit, l'annonce concerne bien une logique de compétences dans le cadre de la réforme LMD, mais dans les faits la référence demeure une logique de parcours formation classique.

CONCLUSION

Près de 10 ans après la mise en application de la « réforme LMD » le MESRS ne dispose ni de théorie ni même de définition argumentée de la compétence et de la professionnalisation. Sa démarche est en deçà de ce qui a été fait dans les années 1970 et 1980 dans le cadre de la RES. Ce décalage par rapport à un passé récent peut s'expliquer par l'absence de projet aussi structuré et aussi ambitieux qu'avait l'Etat à l'époque « industrialiste ».

En effet, l'Etat avait un projet développementaliste et ambitionnait de transformer radicalement la société par l'éducation polytechnique (EFP) et la formation professionnelle et supérieure.

Actuellement, l'Etat n'a pas de projet précis de développement et encore moins celui de changer les comportements et/ou les mentalités. Il a voulu intégrer l'économie locale à la globalisation économique et dans le cadre de ce programme il a accepté, à la demande de l'UE, d'adhérer au processus de Bologne. Le MESRS donne l'impression de chercher beaucoup plus un effet d'annonce que de construire une université ouverte et ceci apparaît notamment à travers le manque de formalisation des principaux concepts et l'évacuation de la relation à l'environnement.

BIBLIOGRAPHIE

Agulhon Catherine, 2012, *La Professionnalisation - Pour Une Université "Utile" ?*, Editions L'harmattan

Djefflat Abdelkader, 1990, *Technologie et système éducatif en Algérie*, Coédition Unesco-Cread-Médina, Alger

Feroukhi Djamel, 2005, *La problématique de l'adéquation Formation-Emploi. Mode d'insertion et trajectoires professionnelles des diplômés des sciences exactes et de la technologie*, Editions CREAD, Alger

Ghouati Ahmed, 2012, « La dépossession. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, N°131, 65-90, juin 2012

Ghouati Ahmed, 2011, *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*, Editions L'Harmattan/Collection Europe-Maghreb

Ghouati Ahmed, 2009, « Réforme LMD au Maghreb. Eléments pour un premier bilan politique et pédagogique », in *Journal of Higher Education in Africa, JHEA/RESA* Vol. 7, Nos. 1&2, 2009, pp. 61-77

Harzallah Abdelkrim et Baddari Kamel, 2007, *Comprendre et pratiquer le LMD*, Editions OPU, Alger

Khelfaoui Hocine, 2008, L'enseignement professionnel en Algérie : contraintes institutionnelles et réponses sociales, *Sociologie et sociétés*, 40-1, 2008, p. 143-170

Labidi Djamel, 1992, *Science et pouvoir en Algérie*, 2 tomes, Editions OPU, Alger

Lessard C. et Bourdoncle R., 2002, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 139, avril-mai-juin 2002, 131-154

MESRS, *Guide pratique de mise en oeuvre et de suivi du LMD*, MESRS 2011, Alger, <http://www.mesr.edu.dz>, juin 2011,

MESRS, *Réforme des enseignements supérieurs en Algérie*, MESRS 2007, Alger, <http://www.mesr.edu.dz>, juin 2007

MESRS, *Réforme des enseignements supérieurs en Algérie*, MESRS 2003, Alger, <http://www.mesr.edu.dz>, décembre 2003

Roppé Françoise, 2006, « La logique de compétences au centre de transformations profondes du système éducatif et du système productif », In Gérard Etienne (Dir.), *Savoirs, insertion et globalisation, vu du Maghreb*, Editions Publisud, p 143-159

UMC, *Professionnalisation des formations et relations Université – Entreprises. Cas de l'Université Mentouri Constantine*, Université Mentouri de Constantine, [http://www.umc.edu.dz/vf/index.php/luniversite-et-lentreprise/professionnalisation-des-
formations](http://www.umc.edu.dz/vf/index.php/luniversite-et-lentreprise/professionnalisation-des-formations), consulté en décembre 2012

UMC, 2013, Statistiques finales de la rentrée 2010-2011, [http://www.umc.edu.dz/vf/index.php/developpement-et-prospectives/statistique-
universitaire/790-statistique-preliminaire-de-la-rentree-universitaire-2010-2011-](http://www.umc.edu.dz/vf/index.php/developpement-et-prospectives/statistique-universitaire/790-statistique-preliminaire-de-la-rentree-universitaire-2010-2011-), consulté en décembre 2012

ANNEXES

Annexe 1 : Entretien (à distance) avec le Pr M.M., Université d'Oran,

Président du Comité National d'Evaluation, membre de la CIAQES et membre du CNH.

1/ Comment se fait le montage d'un nouveau diplôme académique et/ou professionnel ?

On parle plutôt d'une offre de formation qui se fait au niveau d'une personne qui peut s'entourer d'une équipe.

2/ Qui en est l'initiateur (collègues, chef de département, ...)?

Malheureusement, on est dans des approches individuelles et non institutionnelles. N'importe quel collègue de grade MC ou Pr peut introduire une offre. Il doit avoir une équipe de formation de rang magistral, ce qui n'est pas toujours le cas.

3/ Qui valide l'offre ?

L'offre passe par plusieurs organes: le Comité scientifique de département, puis le conseil scientifique de faculté, puis le conseil scientifique d'université. Elle arrive ensuite à la conférence régionale (CRE Est, Ouest ou Centre) où des experts de toutes les universités les évaluent en 2 sessions: la 2ème est pour les recours. Celles qui sont validées vont à la Commission Nationale d'Habilitations (CNH).

4/ A quel moment interviennent les représentants du monde économique?

Ils devraient en principe intervenir en amont: c'est à dire au niveau du département, surtout pour les offres professionnalisantes.

5/ Le MESRS ou la CNH ?

Vers Avril en général on reçoit par la plateforme du Ministère les offres acceptées au CRE, en fonction de nos domaines. **On les étudie, et on se réunit ensuite pour valider avec les représentants des autres ministères ces offres. C'est eux qui nous renseignent sur le monde socioéconomique et ses demandes** (Souligné par nous, AG).

6/ Il n'y a pas pour l'instant de référentiel des compétences ou des métiers...

Il n'existe pas de référentiel. On parle encore d'objectifs qui sont déclarés dans les offres. C'est le Comité que je préside qui va faire avec d'autres partenaires ces référentiels.

7/ Y a-t-il des expertises ou bilans sur lesquelles le MESRS, la CNH ou les collègues (du département) s'appuient pour faire des propositions de diplômes ?

On est encore dans des démarches individuelles. Et les bilans ne sont pas accessibles aux enseignants mais aux responsables d'établissements.

8/ *La CRE joue-t-elle un rôle d'évaluation/présélection avant la transmission du projet à la CNH ?*

Oui comme je l'ai expliqué, il y a des canevas d'acceptation ou de rejet des offres que les experts doivent remplir.

9/ *Ceci pose la question du rôle de chaque niveau dans la progression d'une proposition de diplôme (Département, CRE, CNH, environnement, MESRS) ?*

La CNH dans ses bilans attire toujours l'attention du Ministère sur l'absence d'une réelle évaluation à tous les niveaux. Il y a parfois de la complaisance, souvent un travail non exhaustif d'évaluation, et quelques fois c'est l'expert et son niveau d'expertise qui sont en cause.

10/ *Dans le cas d'un diplôme professionnalisant, y a-t-il une validation particulière, éventuellement extérieure ?*

Non il n'y a pas de différence entre les 2 types d'offres : même procédure d'évaluation appliquée.

11/ *Au niveau de la CNH, y a-t-il une ou des définitions des "compétences"/"profession" et à partir de quel moment considère-t-on qu'un diplôme est professionnalisant ?*

Ce travail est encore l'apanage de l'enseignant promoteur qui décide si c'est l'une ou l'autre.

11/ *Le MESRS évoque le "schéma directeur national de la formation supérieure". A-t-on accès à ce schéma ?*

Il est dans les différents rapports des organes de suivi: CRE, CPND comité pédagogique de domaine, CNH qui relèvent les manques ou dysfonctionnements et qui font des propositions (par exemple plus d'offres professionnalisantes) qui sont envoyées dans les CRE.

12/ *Comment intervient-il dans l'élaboration des propositions de diplômes ?*

Les promoteurs restent encore loin de ce qui est recommandé. Seule une approche institutionnelle peut déboucher sur des politiques réelles de formation.

13/ *Y a-t-il un équilibre recherché actuellement entre diplômes académiques et professionnels ?* Non, pas d'équilibre : 80% des offres sont académiques !