

Fonctionnement des établissements du cycle moyen en Algérie ; le poids du primaire

Learning and schooling careers in middle schools in Algeria; the weight of primary education

Mahdjoub Rosa¹

Observatoire National de l'Éducation et de la formation, (Algérie)
rmahdjoub_16@yahoo.fr

Réception : 03/06/2021

Acceptation : 22/09/2021

Publication 30/12/2021

Résumé : On observe en Algérie des difficultés dans le parcours scolaire des élèves (abandons/ redoublements) au cycle Moyen, alors que le cycle Primaire apparaît comme satisfaisant, très peu marqué de ce type de difficultés. Ce texte vise à comprendre cette situation et à identifier les facteurs qui rendent compte de ces difficultés au cycle moyen. Pour cela, la première option retenue a été d'analyser les résultats constatés au Moyen (risques de redoublement en cours de cycle, d'une part, résultats au Brevet (note moyenne et de réussite au brevet) sur la base des caractéristiques scolaires (acquis en fin de Primaire) et sociales des élèves ; la deuxième option a été de conduire ce travail sur un échantillon d'établissements de cycle Moyens. Compte tenu de la grande variabilité inter-collèges sur l'ensemble des variables, cela a permis d'identifier i) le poids du Primaire dans les résultats constatés au Moyen (perspective temporelle) et ii) l'incidence des modes d'organisation au niveau collège sur ces mêmes résultats. En outre, l'analyse a ciblé les établissements eux-mêmes pour identifier d'une part la variabilité de leurs résultats qui tenaient à leur contexte particulier et aux ressources dont ils sont dotés et, d'autre part, aux spécificités de leur fonctionnement propre (perspective transversale).

Mots-clés : Flux des élèves ; collèges ; disparités et inégalités ; dimension temporelle

Abstract: In Algeria, student flow problems (frequent dropouts/repetitions) are observed in lower secondary education, while the pattern of student flow appears harmonious at the primary level. This paper aims at understanding this structure and at identifying the factors accounting for the problems encountered in the course of lower secondary education. To this end, the first option chosen has been to analyse the results recorded in middle school (risks of repetition and dropout in the course of the cycle and marks obtained at the exam at the end of cycle) against i) the academic level of students at the end of primary education and ii) the social characteristics of the students. The second option chosen has been to conduct the analyses using a sample of lower secondary schools. Given the wide variability across these schools on all counts, this has helped identify i) the weight of primary education outcomes upon the results recorded in the middle school as well as ii) the incidence of the factors characterizing service delivery in the middle school upon the very same results. Finally, beyond the global lines operating for the Algerian system as a whole, the analysis has complementarily put the focus at the school level. This has helped i) identifying wide disparities among them on the one and ii) separating out, within this global disparities, those that are exogenous to the school (its social context, the academic level of the students it enrolls, the resources it gets from the Government) and those attached to specific ways each school delivers the services to the students.

Keywords: Student flow; middle schools; social disparities; time dimension.

* Auteur correspondant.

I. Introduction :

La qualité des services éducatifs offerts et les résultats de l'apprentissage constituent un objectif important de l'éducation pour tous et est au cœur de l'objectif 4.1 du Développement durable. Il ne s'agit pas seulement de faire accéder tous les enfants à l'école, mais de faire en sorte que tous fassent de bons apprentissages en référence aux visées des contenus de programmes et une scolarité menée à son terme et, si possible, sans redoublement.

Dans le cas de l'Algérie, cette question revêt une importance particulière dans la mesure où elle s'inscrit en référence à la forme assez spécifique du profil de scolarisation qui permet de synthétiser la couverture en fournissant une image de l'accès en début de cycle et de la rétention en cours de cycle, permettant ainsi de disposer de premiers éléments de diagnostic sur la scolarisation. En effet, le niveau primaire est caractérisé par la fluidité de ses flux, avec des taux de redoublement faibles, moins de 7 % sur l'ensemble du cycle et 4 % pour la dernière année (5^{ème} année) et par le fait qu'environ 96 % des entrants en 1^{ère} année atteignent la fin du cycle. Le cycle moyen, par contre, est caractérisé par plus de difficultés dans ses flux d'élèves, les effectifs de ce cycle comptent environ 20 % de redoublants (26 % en première année) et on estime que 73 % seulement des entrants en 1^{ère} année du cycle moyen qui atteignent la dernière classe (4^{ème} année). A la lecture de ces chiffres, on pourrait spontanément déduire que le fonctionnement du cycle primaire est *correct* et que celui du cycle Moyen est *problématique*.

Cependant, au-delà de ces faits d'observation bien établis, il est essentiel de souligner que ceux-ci peuvent également résulter de forces sous-jacentes dont l'action est plus complexe. En effet, il est établi que les apprentissages des élèves se construisent selon un processus cumulatif (Duru Bellat et Mingat, 1989, p 5-13), les apprentissages de fin de cycle sont construits sur les acquis de base avant le cycle lui-même et à son début. Ainsi, les difficultés enregistrées en un point du système peuvent trouver leur source dans des niveaux d'apprentissage insuffisamment acquis plus en amont au cours d'un segment antérieur du système. Cela demeure une conjecture, car il se pourrait qu'il y ait aussi des déficiences dans la qualité des services offerts au cours du cycle en question. Cette question de recherche a déjà été abordée dans plusieurs recherches académiques dans le contexte algérien et sous de différents angles et approches : sociologiques/psychologiques (Moussa et al, 1996, p 103-119) et pédagogique (Nekkal, 2013, p 47-63).

En outre, il apparaît que cette problématique générique ne soit pas une spécificité algérienne, elle semble aussi valide pour de nombreux pays. Ainsi, vaut-elle autant pour de nombreux pays africains subsahariens (Jarousse et Mingat, 1992, p 105-106) que pour des pays plus avancés tels la France, où le débat sur la transition entre le Primaire et le Premier Cycle Secondaire est d'actualité. En effet, il y a vingt ans, le collège y était qualifié de «maillon faible» du système alors qu'aujourd'hui, la critique vise davantage le cycle Primaire (Morlaix, 2000).

2. Dimension temporelle du processus et cadre conjectural pour comprendre les différences entre les cycles Primaire et Moyen

Dans cet article sur l'enseignement moyen en Algérie, on s'attachera de façon spécifique à la **dimension temporelle**. L'hypothèse de base part de l'idée que les acquis des élèves (ainsi que les inégalités entre eux) se construisent selon un processus cumulatif au cours de leur scolarité. Par exemple, ce que sait l'élève (e) dans l'année (i) alors qu'il est scolarisé dans la classe (j) ne dépend pas uniquement de ce qu'il a appris cette année-là dans cette classe-ci, mais résulte aussi pour partie de toutes ses expériences, apprentissages et acquis dans les années et les classes antérieures.

Au-delà de la mesure de la distinction des paramètres de flux entre le Primaire et le Moyen, il convient aussi de noter le fait que le niveau des acquis d'une proportion des élèves du cycle primaire soit insuffisant et à ce titre puisse contribuer à l'explication de

certaines difficultés constatées chez les élèves dans le cycle moyen (forte fréquence des redoublements et des abandons). En effet, Sur la base comparative TIMSS de 2007, le score des élèves algériens de 4^{ème} année primaire est inférieur d'environ 80 points au score moyen estimé pour des pays ayant le même niveau de développement que l'Algérie. Cela suggère clairement que si la couverture du primaire comme ses paramètres de flux, sont favorables dans le pays, la qualité des acquis dans ce cycle pourrait avoir des implications négatives sur le fonctionnement du cycle moyen.

Cette dimension temporelle, permettrait une meilleure lecture des processus qui rendent compte de la variabilité des résultats obtenus par les élèves au cycle moyen, dans leurs risques de redoublement et d'abandons au cours de ce cycle, comme dans leur réussite/échec au Brevet d'Enseignement Moyen (BEM), à son terme. L'objectif est de séparer :

i) ce qui est effectivement imputable à la scolarisation au cycle moyen, en identifiant les facteurs d'organisation scolaire qui ont un impact avéré sur les carrières et acquis spécifiquement construits au cours de ce cycle et,

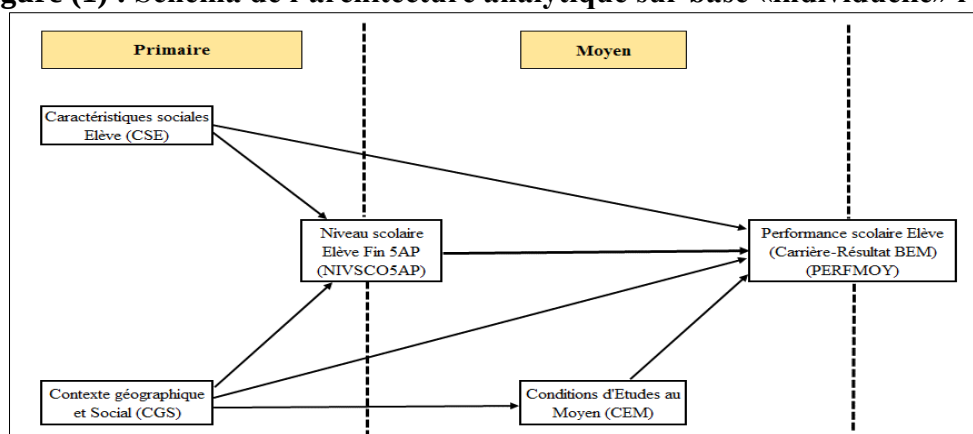
ii) ce qui s'est construit antérieurement, lors du cycle primaire, tel que constaté par le niveau d'apprentissages des élèves à la fin de ce cycle. Dans ce contexte, le travail envisage d'identifier le poids rémanent des acquis mal construits en cours de scolarité primaire qui polluent le fonctionnement «normal» du cycle moyen et d'évaluer en outre si telle discipline est, à cet égard, plus déterminante qu'une autre dans la prédiction de la réussite (échec) des élèves en cours de cycle moyen.

3. Cadrage méthodologique et analytique :

3.1 Structure analytique pour un travail sur données longitudinales individuelles

La possibilité de faire la séparation de ce qui revient à chacun de ces deux cycles d'études dans la performance constatée en cours et en fin de cycle moyen, constitue un aspect distinctif de cette recherche. La figure 1 ci-dessous, propose l'architecture analytique globale retenue pour ce qui est de la dimension temporelle.

Figure (1) : Schéma de l'architecture analytique sur base «individuelle» retenue



Source : graphique réalisé par l'auteure

La variable cible de l'analyse, conduite ici, est la performance réalisée par l'élève au cycle Moyen (PERFMOY). Comme noté plus haut, celle-ci peut i) se décliner en termes de carrière scolaire (risques de redoublement et d'abandon) en cours de cycle, et aussi ii) être aussi évaluée par la réussite au Brevet d'Enseignement Moyen (BEM), celle-ci pouvant se

mesurer soit de façon binaire (réussite ou échec au BEM), soit de façon continue par la note moyenne obtenue par l'élève à cet examen. Les différents éléments situés à gauche de cette variable dans la figure 1 identifient comment s'articulent les effets des facteurs susceptibles de rendre compte de la variabilité de la performance individuelle des élèves au cycle moyen. On notera aussi que ces éléments génériques, susceptibles de contribuer à l'explication de PERFMoy, sont organisés de sorte à respecter la temporalité de la constitution des carrières scolaires individuelles.

La partie la plus à gauche représente ce qui s'est passé dans la carrière scolaire des élèves lorsqu'ils étaient au Primaire. La prise en compte de cet aspect permet i) d'identifier ce qui s'est déjà construit, avec d'éventuelles lacunes, générales ou propres à des disciplines particulières, **avant** qu'ils n'accèdent au collège et, ii) de distinguer par complémentarité ce qui s'est construit de façon plus spécifique **au cours** du cycle moyen. Dans cette perspective, la dimension des acquis scolaires en fin de cycle primaire et de l'âge auquel les jeunes accèdent au collège est évidemment importante à considérer.

A cela, s'ajoutent deux éléments, déjà présents en cours de scolarité primaire, à savoir, les caractéristiques sociales de l'élève (dont le genre et le milieu familial) et les caractéristiques contextuelles (dont le milieu géographique et la tonalité socio-économique locale). Ces deux aspects, peuvent avoir contribué à modeler le niveau des acquis des élèves au cours du cycle Primaire et peuvent continuer à exercer leur influence sur les acquis qui vont se construire lors du cycle Moyen. On peut alors avoir recours à l'estimation générique des deux types de relations (relations conceptuelles) de base suivantes :

Equation transversale 1) : $PERFMoy = f_1 (CSE, CGS, CEM)$

Equation longitudinale 2) : $PERFMoy = f_2 (NIVSCO5AP, CSE, CGS, CEM)$

* Dans l'équation 1), on examine le niveau de performance d'un élève au cycle Moyen (carrière et résultat au BEM) en fonction de certaines de ses caractéristiques personnelles (genre, milieu social, ...), du contexte économique et social dans lequel ses études ont été réalisées et des caractéristiques (ressources, modalités de fonctionnement) de l'établissement particulier dans lequel il a effectué sa scolarité au cycle Moyen (perspective transversale).

* Dans l'équation 2), le fait d'introduire, de façon additionnelle, le score des élèves à l'issue du Primaire (examen de 5AP), ou d'entrée au cycle Moyen, a comme conséquence qu'on cible la «valeur ajoutée» qu'a apportée le cycle Moyen dans la performance des élèves. De façon plus large, l'approche longitudinale permet d'identifier le poids respectif du Primaire et du Moyen dans la performance des élèves à ce dernier niveau d'études, en identifiant notamment, dans quelle mesure cette performance porte les lacunes d'acquisitions du Primaire, et si oui, quels aspects et quelles disciplines sont plus spécialement concernés.

3.2 Nous avons opté de conduire les analyses au niveau des établissements de cycle moyen plutôt qu'au niveau des individus

De façon conceptuelle, le cadre d'analyse générique présenté dans la figure 1 est mixte, à la fois i) individuel, car ce sont les élèves qui ont des carrières scolaires et des apprentissages (en fin de primaire et de cycle moyen) et ii) contextuel, car un certain nombre de variables caractérisent des éléments de contexte identifiés au niveau des établissements (localisation géographique, tonalité sociale du public d'élèves, caractéristiques de l'encadrement quantitatif et qualitatif en personnels enseignants et non-enseignants). Comme dans tous les phénomènes scolaires (sociaux de manière plus générale), la réflexion est toujours faite d'hybridation entre l'individuel et le contextuel. Dans ces circonstances, un choix de principe doit être fait pour déterminer si on va se situer : i) dans un cadre où l'unité d'observation est l'individu avec des

variables contextuelles, ou bien ii) dans un cadre agrégé, où l'unité d'observation n'est plus l'individu mais l'établissement scolaire, avec la prise en compte de variables qui le caractérisent ou qui caractérisent leur public d'élèves dans leurs différentes dimensions.

Dans ce travail, nous avons dû opter pour l'option qui se fonde sur des informations agrégées au niveau d'un échantillon d'établissements (eu égard à l'absence de données sur plusieurs années consécutives). Cela ne constitue pas pour autant un regret intense, notamment lorsqu'on sait que le problème traité a sans doute une portée significative pour l'amélioration du système éducatif algérien et qu'il n'existe aucun travail scientifique sur ce thème dans le pays. Par ailleurs, ce regret est d'autant moins intense que nous avons identifié combien étaient fortes les disparités entre établissements de cycle moyen dans le pays, au plan des diverses dimensions d'intérêt du cadre conceptuel de notre travail. Cet aspect offrant (ex-post) une légitimité pratique significative à l'approche que nous avons été amené à choisir.

De façon générique, le cadre analytique schématisé dans la figure 1, supra, reste valide, si ce n'est que les variables qui auraient pu être mobilisées au niveau individuel, le sont maintenant au niveau des établissements. Par exemple, les scores des élèves en fin de primaire et au BEM sont remplacés par leur score moyen au niveau de chaque établissement ; et la réussite binaire au BEM est, pour sa part, remplacée par le taux moyen de réussite à cet examen pour chacun des établissements considérés. Les équations 1) et 2) de référence (transversale et longitudinale) présentées ci-dessus sont également transcrites pour tenir compte du niveau d'agrégation auquel les analyses seront conduites.

4. Echantillon d'analyse, variables mobilisées et disparités entre établissements

4.1 L'échantillon des établissements retenus pour conduire le travail

Dans la perspective de cette recherche, un échantillon d'établissements a été constitué. Dix-sept wilayas, ont été d'abord sélectionnées ; elles ont été choisies de sorte à couvrir les différentes zones géographiques du pays (Est, Ouest, Centre et Sud). Ensuite, à l'intérieur de chaque wilaya, onze établissements ont été tirés de manière aléatoire, mais en respectant la diversité de leur taille (ce qui intègre la distinction urbain/rural). Au total, l'échantillon compte 186 établissements (un établissement ayant dû être retiré en raison de l'impossibilité de lui affecter les caractéristiques de ses élèves venant du primaire).

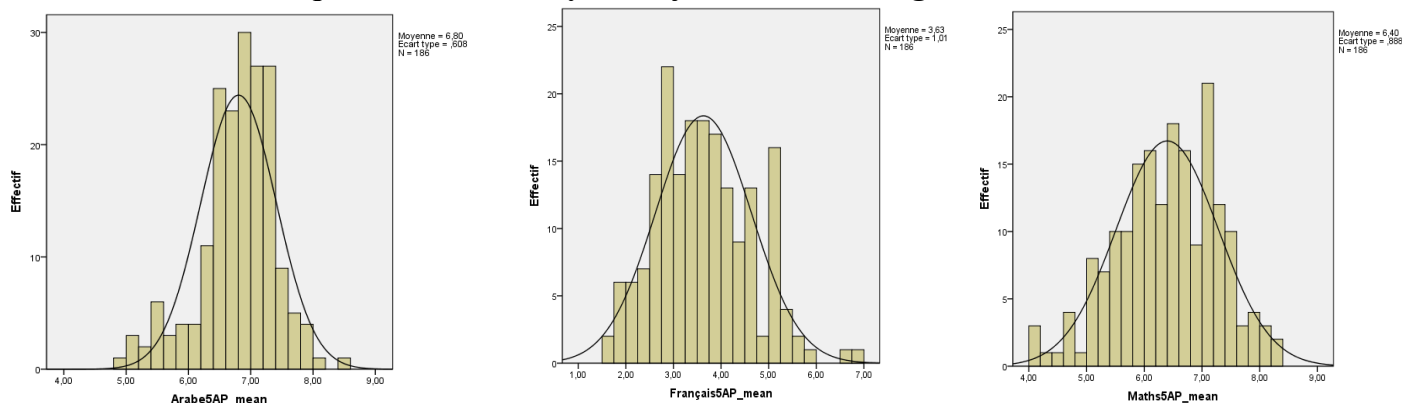
4.2 Variables assurant la perspective temporelle de l'analyse, scores initiaux-résultats finaux

L'introduction de la dimension temporelle et l'identification de la *valeur ajoutée* apportée par le cycle Moyen, nécessite qu'on dispose d'une estimation du **niveau des élèves à l'entrée au collège**. Cela dit, comme l'étude porte sur les résultats au BEM, session de juin 2014, nous avons considéré les résultats des élèves aux épreuves passées à la session de juin 2010 de l'examen de 5^{ème} année Primaire (fin du Primaire).

Dans la mesure où chaque collège accueille des élèves en provenance de plusieurs écoles Primaires rattachées, le niveau moyen d'acquisitions des élèves qui accèdent à tel établissement de cycle moyen a été construit comme la moyenne des scores des élèves, à l'examen de fin de primaire, scolarisés dans les différentes écoles primaires alimentant ce collège. Ce score moyen lors de l'accès au cycle a été construit, pour chaque établissement du cycle moyen de l'échantillon, en distinguant la langue arabe, la langue française et les mathématiques.

Il ressort que les établissements du moyen diffèrent fortement quant au niveau moyen de leurs élèves au moment où ils accèdent à ce cycle d'études ; et ce dans chacune des trois disciplines évaluées en fin de primaire (Arabe, Français et mathématiques). Le score moyen en Français s'établit à seulement 3,6 sur 10. Le score est meilleur en mathématiques (6,4 sur 10) et en langue arabe (6,8 sur 10). Ces résultats sont assortis d'une grande variabilité entre les établissements comme cela est visuellement perceptible dans les graphiques 1, ci-après. Le score moyen obtenu pour ces 3 disciplines (5,61) s'étend des valeurs 4 à 7,5.

Graphiques (1) : Distribution du niveau moyen des acquis en Arabe, Français et mathématiques à l'entrée au cycle moyen selon les collèges de l'échantillon



Source: graphiques réalisés par l'auteure sur la base des résultats des élèves aux épreuves de 5ème

* L'autre branche de la perspective temporelle des analyses conduites concerne la **performance scolaire moyenne des élèves des établissements de cycle Moyen de l'échantillon**.

De façon jointe aux scores moyens à l'entrée dans le cycle (2010), ont été associés pour chaque établissement, la fréquence des redoublements/abandons en cours de cycle Moyen, ainsi que le taux de réussite au BEM et la note moyenne des élèves à cet examen en juin 2014.

. Les paramètres de flux au cycle moyen, notamment pour les deux premières années du cycle i) ne sont pas satisfaisants en moyenne et ii) sont caractérisés par de larges disparités d'un établissement à l'autre. Il est ainsi estimé que le taux de redoublement varie de 10 % à un peu plus de 50 % pour la 1^{ère} année d'études, et de moins de 10 % à 40 % pour la seconde. Une configuration semblable est observée pour la distribution du taux d'abandon au cours des deux premières années du cycle moyen, les chiffres s'étalant entre établissements sur une plage allant de 0 à environ 60 % pour une moyenne globale de 23 %.

. Une situation plus ou moins comparable est observée pour les résultats au BEM. En effet, le taux de réussite global peut être considéré faible (60 % en 2014), alors que ce chiffre s'échelonne de 30 à 100 % selon les établissements. Concernant la moyenne des notes des élèves, elle se situe à 10,75 avec une variabilité allant de moins de 8 à plus de 12 d'un établissement à l'autre.

4.3 Les caractéristiques sociales des élèves des différents établissements

Construites sur la base du recensement de la population, les données de l'Office National des Statistiques (ONS) offrent des informations sur les caractéristiques de la population des différentes communes du pays. Dans la mesure où la proportion des jeunes qui ont accès au cycle moyen est de l'ordre de 92 %, il est apparu pertinent d'inférer, des caractéristiques

attachées aux différentes communes dont les enfants fréquentent tel établissement de cycle moyen, une mesure (*par procuration*) de la tonalité sociale du public des élèves de cet établissement. Cette procédure n'est certes qu'une approximation, mais elle est instrumentalement très acceptable eu égard à la grande ampleur des disparités sociales entre communes en Algérie.

Trois indicateurs ont été construits sur les données de la base communale.

- i) La **durée moyenne de scolarisation** (DMS) des adultes vivant dans la commune, construite sur la base du nombre des individus selon leur niveau d'études en affectant à chaque niveau d'études déclaré la durée moyenne attaché à celui-ci. La moyenne de cette statistique est de 7,23 années, avec une plage de variation allant de 4,0 à 9,5 années d'études sur l'ensemble des communes de l'échantillon.
- ii) Le **niveau économique** (NIVICO) des ménages résidant dans chaque commune, a été aussi estimé en se fondant sur la possession d'actifs et des conditions de vie de ses résidents (véhicule, téléviseur, cuisinière, lave-linge, climatiseur, ligne téléphonique, ordinateur, ...). L'indicateur NIVICO, tel que construit, a une moyenne de 13,1 mais sa valeur numérique s'étend de 6 à 18 au sein de l'échantillon de communes considéré.
- iii) Le **degré d'équipement et d'infrastructures de la commune où est implanté le collège**. Il a donné lieu à la construction de deux indicateurs synthétiques quantitatifs. Le premier (INFRACOL) cible les équipements collectifs (adduction d'eau, système d'égouts et d'assainissement, ...), alors que le second (INFRAIND) vise la dimension individuelle (nature du logement, densité d'occupation, ...). Ces deux indicateurs manifestent aussi une très forte variabilité entre les communes de l'échantillon.

4.4 Les moyens/ressources dont disposent les différents établissements de cycle Moyen

La base des services régionaux de programmation et de statistiques du Ministère de l'Education offre des informations sur chacun des établissements du pays. Outre le milieu d'implantation (urbain/rural, la wilaya), elles concernent i) les effectifs scolarisés selon le genre et la classe, ii) les redoublants selon la classe, iii) le nombre des internes/demi-pensionnaires, iv) le nombre de salles de classe et des divisions pédagogiques, v) le nombre d'enseignants selon leur genre, leurs caractéristiques académiques et leur statut, et vi) celui des personnels non-enseignants (en distinguant les personnels "pédagogique et d'appui"). Sur la base de ces informations statistiques, plusieurs aspects ont pu être analysés.

* La dotation des collèges en **équipements** concernent des éléments tels que l'eau courante, le chauffage, l'électricité, l'air conditionné, les latrines, les ordinateurs et l'internet. Des disparités fortes existent sur ces plans. Pour prendre un aspect très basique, on note que seuls 10 % des 186 établissements ont des latrines fonctionnelles pour moins de 25 élèves, alors que dans 30 % des établissements, c'est pour plus de 100 élèves. Pour ce qui est de la disponibilité des ordinateurs, le nombre d'élèves rapporté à celui des machines s'échelonne de 15 à 140 (pour une moyenne de l'ordre de 50), manifestant ainsi des situations locales relativement contrastées.

* Les **moyens de fonctionnement** d'un établissement concernent en premier lieu les personnels, en distinguant les nombres (enseignants/non-enseignants) pour la dimension quantitative et les caractéristiques de ceux-ci (statut administratif, catégorie d'enseignants, niveau académique) au titre de la dimension qualitative.

* Concernant les aspects quantitatifs, on observe que s'il existe bien une relation globale assez forte entre le nombre des élèves d'un collège et celui de ses enseignants, les aléas sont aussi assez intenses. Ainsi, pour des établissements comptant par

exemple 500 élèves, le nombre des enseignants varie entre 20 et 39 (pour une valeur moyenne, estimée à 30). De même, si on cible les établissements comptant justement 30 enseignants, on identifie qu'ils peuvent scolariser entre 400 et 800 élèves. Ces variations sont très substantielles. Pour ce qui est des personnels non-enseignants, la relation avec le nombre des élèves, même en tenant compte de ceux bénéficiant de services de demi-pension et d'internat, est encore plus lâche que celle constatée pour les enseignants ; le côté aléatoire est encore plus affirmée que pour les enseignants.

Par ailleurs, la distribution du rapport élèves-enseignants varie de 12 à 25 (du simple au double) selon les établissements, pour une moyenne de 19. La taille des divisions pédagogiques, aspect important pour les apprentissages des élèves, a une moyenne de 34 et on note aussi une forte variabilité inter-établissements (de 25 à 44 élèves) selon les établissements de notre échantillon.

La statistique du nombre d'enseignants par division pédagogique permet d'assurer le passage entre le rapport élèves-enseignants (ce que l'on paie) et la taille moyenne des divisions (ce qu'on offre aux élèves au titre des conditions d'enseignement). La valeur moyenne de cette statistique sur l'ensemble de l'échantillon est de 1,80 ; mais elle varie sur une plage allant de 1,45 à 2,25. Cela signifie, que le temps de travail hebdomadaire moyen des enseignants devant les élèves peut aller de 13/14 heures dans certains établissements à 18/19 heures dans d'autres.

Pour ce qui est de la dimension qualitative des allocations en enseignants, trois caractéristiques des enseignants sont disponibles : leur statut formel (titulaire, stagiaire et contractuel), leur genre et leur grade qui distingue : les professeurs d'enseignement Moyen formateurs (PEMF), les professeurs principaux d'enseignement moyen (PPEM), les professeurs d'enseignement moyen (PEM) et les professeurs de l'enseignement fondamental (PEF) exerçant au cycle moyen. **En termes de statut**, si 87 % des enseignants sont titulaires, ce chiffre varie de 40 à 100 % selon les établissements ; ceci, signifie que dans certains établissements, la moitié des professeurs sont contractuels ou stagiaires, alors que dans d'autres ce n'est le cas d'aucun. De façon complémentaire, **le grade des enseignants** fait montre d'une grande variété entre établissements. Ainsi, les proportions des enseignants de catégories PEM et PEF sont en moyenne respectivement de 44 % et 18 %, elles varient de 0 à 100 % sur ces deux plans.

5. Très forte diversité d'ensemble au sein du système éducatif algérien (Mahdjoub, 2015) : élément d'interrogation pour le système et circonstances favorables pour les analyses

La description des disparités entre les différents établissements du cycle Moyen considérés a porté sur trois aspects complémentaires.

Le premier aspect est lié au fait que les établissements de cycle moyen ne reçoivent pas des publics d'élèves qui ont des caractéristiques semblables. La première facette de ces différences est liée à la distribution spatiale très inégale **des caractéristiques culturelles, économiques et sociales des populations** sur le territoire et à l'implantation spécifique des établissements scolaires. Certains établissements sont donc situés dans des zones socialement plus difficiles et cela est susceptible d'affecter les résultats qu'ils peuvent obtenir. La seconde facette des différences dans les caractéristiques des publics d'élèves accueillis par les collèges est de l'ordre du **niveau scolaire**. Les écarts sur ce plan entre ces collèges sont également substantiels au sein de l'échantillon étudié.

On note sans surprise que les deux facettes considérées sont statistiquement liées. Mais ce qui est surtout intéressant de noter, dans une perspective d'analyse et d'évaluation, c'est qu'il

ne s'agit que d'une tendance globale, et qu'il existe un nombre notable de collèges localisés dans des zones sociales assez modestes mais dont le niveau des élèves qu'ils recrutent est correct, en même temps qu'il existe des établissements localisés dans des zones sociales non défavorisées mais dont les élèves présentent des lacunes scolaires avérées. Cela suggère que si la tonalité sociale a bien joué en moyenne sur les acquis des élèves du primaire, il existe aussi de notables espaces de liberté pour des politiques éducatives actives. Car, si les caractéristiques sociales des populations sont exogènes pour le système d'enseignement, le niveau d'acquisition des élèves en fin de primaire selon la zone géographique, également exogène pour l'établissement de cycle moyen, est en revanche partiellement endogène pour le système éducatif (car des actions sont possibles au niveau du cycle primaire).

. Le second aspect concerne les ressources dont disposent les établissements de cycle moyen. Les observations faites ont montré l'existence d'une variabilité substantielle des dotations selon les établissements. Ces disparités sont certes problématiques du point de vue de l'équité car les élèves ne sont pas exposés à des conditions d'enseignement homogènes (établissements mieux dotés en ressources que d'autres). Mais l'équité effective pourrait ne pas en pâtir si l'inégalité des ressources venait à compenser les disparités sociales sur lesquelles il est plus difficile d'agir directement. Les résultats factuels obtenus montrent que c'est en moyenne le contraire qui existe. Les établissements défavorisés au plan des caractéristiques sociales de leur public d'élèves ont tendance à avoir des dotations de ressources qui sont inférieures à celles des établissements qui ont un public d'élèves socialement plus favorisé.

. Le troisième aspect des disparités entre les établissements de cycle moyen concerne le niveau de performance de leurs élèves. Avec cette forte variabilité inter-établissements observée dans les dimensions déjà présentées, ce n'est pas vraiment une surprise que tant les carrières scolaires des élèves que le niveau de leurs apprentissages diffère également d'un établissement de cycle moyen à l'autre en Algérie.

Au total, l'image qui ressort très fortement des informations mobilisées est celle d'un système caractérisé par de grandes disparités dans la partie basse du système éducatif (Primaire/Moyen) et ce, sur tous les aspects abordés. Ces constats interpellent forcément le décideur politique, car ils mettent en cause à la fois l'équité et l'efficacité du système éducatif. Mais l'action et la politique éducative ne sont pas (*directement*) du ressort de ce texte, qui est essentiellement de l'ordre de la connaissance. Mais, laissant ces questions de côté, il convient de noter que l'existence et l'ampleur de la variabilité constatée sur chacun des éléments considérés dans la structure analytique proposée offre une opportunité très intéressante pour conduire les analyses prévues dans ce travail, car la stratégie est justement «d'apprendre de la diversité».

6. Les analyses conduites selon la structure analytique identifiée ; les résultats obtenus

Les questions investiguées pour rendre compte de la performance scolaire au cycle moyen sont de trois ordres. Le premier est d'identifier l'incidence de certains facteurs organisationnels et contextuels qui agissent sur cette performance. Le second est de structurer leurs effets dans un processus qui respectent la temporalité (en cours de cycle Primaire, en cours de cycle Moyen) de leur action. Le troisième est d'articuler les lignes de force générales qui valent pour le système éducatif algérien au niveau Moyen en général, et la possibilité de fonctionnements spécifiques associés aux pratiques et aux comportements ayant cours dans les différents établissements. Les conclusions des analyses réalisées sont organisées autour de ces trois points.

Rappelons que nous avons opté pour utiliser l'établissement scolaire, lieu où les élèves apprennent, réussissent ou échouent, comme niveau auquel les analyses sont conduites. Rappelons aussi que, même s'il est légitime pour chacun d'avoir des opinions quant à l'incidence de tel ou tel facteurs sur les résultats obtenus et que cela peut servir d'hypothèse, il importe que les analyses aboutissent à des conclusions, forcément provisoires, mais objectivées. Pour cela, nous mobilisons l'analyse statistique, se basant sur la variabilité des situations particulières de chaque établissement et en se fondant sur une approche de nature comparative, indexée sur la performance scolaire mesurée chez les élèves dans chaque établissement. Comme le soulignent (Mingat et al, 1985, p 580), l'approche statistique *constitue un substitut, certes imparfait, à l'expérimentation classique*, mais jugée acceptable par la communauté scientifique, notamment lorsqu'il existe une variabilité «naturelle» d'ampleur suffisante dans les facteurs susceptibles d'affecter le phénomène étudié. C'est la voie qui a été suivie ici en ayant toutefois conscience qu'il n'est pas une manière unique de procéder dans la phase concrète de l'analyse (Duru –Bellat et Mingat, 1988, p 649-666).

Il importe en premier lieu de rappeler les deux dimensions de la performance des établissements au cycle Moyen, à savoir d'une part celle qui est liée aux flux en cours de cycle (et singulièrement la fréquence des redoublements/abandons dans les deux premières années du cycle) et, d'autre part le niveau moyen des notes au BEM et le taux de réussite à cet examen. Si ces deux dimensions ont certes une certaine tendance à fonctionner selon des modalités un peu comparable, les analyses conduites suggèrent qu'il importe aussi lieu de les distinguer.

6.1 La performance des établissements de cycle Moyen en termes de flux d'élèves

Sur ce plan, on observe qu'un faible niveau d'acquis des élèves à l'entrée du cycle a tendance à augmenter la fréquence des redoublements/abandons au moyen et singulièrement au cours des deux premières années du cycle. Mais on observe aussi que la fréquence de ces scolarités perturbées est d'autant plus forte i) que la tonalité sociale du public des élèves du collège est plus modeste (la composante économique l'emportant beaucoup sur la composante culturelle) et ii) que l'établissement recrute davantage d'élèves ruraux. Les estimations économétriques suggèrent que ces deux groupes de facteurs (exogènes au fonctionnement du collège et d'ailleurs partiellement liés), d'une part pèsent d'un poids relativement proche, et d'autre part, ensemble, ne pèsent que d'un poids quantitativement assez limité (environ 20 % de la variance inter-établissement des indicateurs de résultat pertinents pour cette dimension).

Ce résultat ouvre la porte à l'idée que, si ces deux facteurs, exogènes et importants, n'ont toutefois qu'une incidence statistique assez modeste pour rendre compte de la performance des collèges sur ce plan, des facteurs liés au fonctionnement des établissements sont à l'œuvre.

* Avec les caractéristiques formelles disponibles dans la base de données utilisée, il ressort que seules trois variables ont une incidence statistique significative sur le phénomène étudié, à savoir i) de façon intense, la taille de l'établissement et ii) de façon plus modérée, le nombre moyen d'élèves par division pédagogique ; ce qui signifie, en creux, que les caractéristiques des enseignants, par exemple, n'en ont pas.

. Concernant la taille de l'établissement, il est estimé que le risque de carrière perturbée est, *toutes choses égales par ailleurs*, près de trois fois plus élevé dans un collège de 1 300 élèves que dans un collège de 400 élèves, suggérant que les très grands établissements ont des difficultés particulière à porter une attention individuelle aux carrières scolaires de leurs élèves.

. Concernant la taille des divisions pédagogiques (qui s'échelonne de 19 à 45 dans les établissements de l'échantillon), il est estimé que l'indicateur de fréquences de redoublements/ abandons dans les deux premières années du cycle est d'environ 20 % plus élevé lorsque la taille moyenne des divisions pédagogiques du collège est de 40 plutôt que 25.

. La troisième variable correspond à la dotation par l'Etat de manuels scolaires aux élèves nécessiteux. *Toutes choses étant égales par ailleurs*, son incidence avérée est positive pour réduire les risques de redoublements et d'abandons dans les premières années du cycle moyen.

* la prise en compte de ces trois variables améliore certes un peu l'explication statistique du phénomène étudié, mais cet apport additionnel reste modeste (environ 5 %). Il ressort alors qu'une proportion majoritaire (environ 75 %) de la variance du niveau de risque d'abandons et de redoublements (un aspect majeur du fonctionnement du cycle moyen en Algérie) reste en quête d'explication. Des établissements ayant un public d'élèves comparable i) du point de vue du niveau scolaire initial, ii) de celui des caractéristiques sociales et iii) disposant de ressources à priori comparables, peuvent en effet avoir des taux de redoublement et d'abandons très différents. Des travaux additionnels sont nécessaires pour progresser.

6.2 La performance des établissements de cycle moyen en termes de réussite au BEM

* Sans surprise, le niveau d'acquis des élèves en fin du primaire, en particulier dans les matières fondamentales (langue Arabe, Mathématiques et en particulier la langue Française), a une incidence plus forte sur leurs apprentissages (résultats au BEM) que sur les risques de redoublements et d'abandons. Il compte à lui seul pour près de 30 % de la variance des résultats au BEM, un point de plus à l'examen de fin de primaire résultant en moyenne à 0,8 point à la moyenne du BEM et à 16 points dans le taux de réussite à cet examen. Concernant la dimension sociale de ces résultats, on observe que, si la note moyenne au BEM (ou le taux de réussite à cet examen) est bien en moyenne d'autant plus faible que le recrutement de l'établissement est socialement défavorisé, cet effet disparaît dans les spécifications de l'analyse qui prennent en compte aussi le niveau des acquis des élèves à l'entrée au collège. Cela signifie que le cycle moyen ne creuse pas les inégalités sociales, bien présentes en fin de cycle Primaire.

* A la marge des acquis en fin de primaire, les variables caractérisant les modes formels d'organisation au cours du cycle moyen sont susceptibles d'apporter un complément. C'est effectivement le cas, mais celui-ci se révèle de nouveau statistiquement assez modeste (de l'ordre de 5 %). Seules deux variables sont identifiées comme ayant un impact statistiquement significatif à cet égard (on notera par ailleurs que les mesures sociales mises en place au cycle moyen n'ont pas d'impact significatif sur la réussite académique des élèves).

. On retrouve un effet négatif de la taille des divisions pédagogiques avec une baisse de 8 points dans le taux de réussite au BEM (de 0,4 point dans la moyenne de l'établissement) lorsqu'on passe de 25 élèves à 40 élèves par division.

. La seconde variable concerne la distribution des catégories d'enseignants dans l'établissement ; ces catégories sont assez nombreuses et il ressort que la seule distinction qui exerce une incidence statistiquement significative, d'une part est fondée sur le diplôme académique et, d'autre part, oppose ceux qui ont une licence (et qui ont le meilleur salaire) et ceux qui n'en ont pas.

Mais cette opposition doit être davantage qualifiée, car le pays ayant décidé quelques années auparavant qu'il convenait de recruter massivement des titulaires de licence, a été confronté à une double situation. D'un côté la production de diplômés licenciés dans les

Ecoles Normales Supérieures était numériquement très réduite et, d'un autre, il y avait sur le marché une grande quantité de licenciés disponibles mais dans des disciplines souvent éloignées de celles enseignées au cycle moyen (commerce, génie civil, comptabilité, ...), et sans aucune formation pédagogique. Compte tenu du volume de recrutement effectué, la majorité des recrutements de licenciés a été faite avec la seconde catégorie. Concernant les enseignants non licenciés existant dans le système, ils avaient des diplômes de moindres niveaux mais avaient généralement bénéficié d'une formation pédagogique initiale organisée.

Les résultats empiriques montrent sans ambiguïté que la catégorie des enseignants titulaires de la licence est, qu'en dépit de son coût plus élevé, significativement moins performante pour impartir les connaissances du programme aux élèves. Il y a en moyenne 44 % d'enseignants titulaires de licence dans les collèges de l'échantillon, et cette proportion varie virtuellement de 0 à 100 % entre ces établissements. *Toutes choses égales par ailleurs*, entre un établissement du Moyen qui aurait 30 % d'enseignants licenciés et un autre qui en aurait 70 %, l'avantage du premier sur le second est de 0,5 point sur la moyenne des élèves à l'examen et de 10 % sur le taux de réussite. Au total, cela suggère i) que le recrutement de licence n'est pas en soi une garantie pour la qualité du cycle moyen (surtout lorsque les disciplines sont éloignées de celles enseignées au collège), mais ii) que la formation pédagogique semble cruciale pour contribuer positivement à l'efficacité de l'action des enseignants.

6.3 L'efficience pour compléter l'analyse du fonctionnement des établissements de cycle moyen en Algérie et des résultats académiques qu'ils obtiennent

On mobilise la notion d'efficience lorsqu'on met en regard le volume des ressources mobilisées pour une activité de production et le niveau des résultats obtenus par cette activité. L'organisation serait alors efficiente si les ressources ont été utilisées de façon telle que l'activité a permis de produire le niveau maximum de résultats. L'application de la théorie économique à la sphère de l'éducation retient deux étapes complémentaires pour structurer la recherche de l'efficience. La première, dite *allocative*, est relative à la combinaison des différents intrants qui participent au processus éducatif de production ; la seconde, à la suite d'H. Liebenstein (1978, p 203), introduit l'*efficience* «X», qui dépend de la façon dont le processus éducatif fait usage des intrants mis à sa disposition pour produire ses résultats.

6.3.1 La question de l'efficience allocative (intrants et modes d'organisation scolaire)

Un point de base qui questionne l'efficience allocative du système est le fait que i) il existe une très large variabilité (plus ou moins de 1 à 3) de la dépense publique par élève entre les établissements de l'échantillon, et ii) que les résultats des établissements, après contrôle des caractéristiques scolaires, géographiques et sociales de leurs élèves, sont statistiquement indépendants du niveau de leur dépense publique par élève. Ce constat ne manifeste pas que, dans l'absolu, plus de ressources dans un établissement ne pourrait permettre d'en améliorer la qualité ; cela manifeste que dans la réalité, les choix faits d'une part i) dans l'allocation des intrants ne sont pas tout à fait pertinents et/ou, d'autre part, ii) que les aléas dans les allocations de ressources aux établissements ne sont pas porteurs d'efficacité.

* Au titre du premier point, on trouve notamment le choix de recruter des enseignants titulaires d'une licence (souvent dans des disciplines éloignées des matières enseignées au moyen et sans formation pédagogique), dans la mesure où ils sont plus coûteux et, en moyenne, moins efficaces pour transmettre les contenus de programme aux élèves.

* Au titre du second point, on a trouvé qu'il existait des enseignants *en excédent*, dans certains établissements, alors qu'il pouvait y avoir *des pénuries* relatives dans d'autres. Les

excédents, souvent peu utilisés dans ces établissements sur-dotés, auraient pu de façon plus utile être affectés dans les établissements déficitaires pour y réduire la taille des divisions pédagogiques, ce qui aurait été porteur de gains pour les élèves de ces établissements (et de gains pour le système en matière d'efficacité et d'équité).

* On peut aussi noter l'existence de déséquilibres dans la répartition du temps scolaire entre les disciplines. Au Primaire d'abord, en affectant plus de temps (peut-être aussi plus de formation continue et de soutien pédagogique) aux disciplines fondamentales, (dont le Français et les mathématiques) dont on a pu identifier que leur maîtrise insuffisante était prédictrice de difficultés au cycle moyen. Mais ceci peut aussi concerner le cycle moyen, en prenant, en début de ce cycle, des dispositions visant à remédier aux lacunes effectives de certains élèves, mal préparés pour suivre un programme construit pour des élèves qui possèderaient raisonnablement les acquis attendus en fin de primaire.

6.3.2 Efficience «X» et différences «résiduelles» entre établissements

Alors que le point précédent traitait du système éducatif dans son ensemble, l'efficience X va s'intéresser à ce qui se passe au niveau local, de l'établissement scolaire. Dans l'éducation, il est en effet très important de se situer à ce niveau, car c'est là i) que se fait l'acte éducatif, caractérisé par les pratiques et comportements des acteurs (enseignants, chefs d'établissement) et ii) que les élèves apprennent.

Pour un établissement scolaire public donné (en général, de cycle moyen en Algérie aussi), il y a un certain d'aspects qui s'imposent à lui, sa localisation, les caractéristiques scolaires et sociales du public qu'il reçoit, les ressources humaines et matérielles dont le Ministère l'a doté, ainsi qu'un certain nombre de normes et de réglementations de référence qu'il est supposé suivre. Mais sur ce *fond de carte*, les acteurs de l'établissement vont développer des pratiques et des comportements divers (pédagogiques, organisationnels, dans l'usage du temps, dans les approches qu'ils vont suivre, ...) chaque jour et tout au long de l'année scolaire ; et ils ont là, de facto, une liberté assez grande, sachant que celle-ci peut être plus ou moins encadrée, régulée ou contrainte par des pratiques au sens large d'*inspection*.

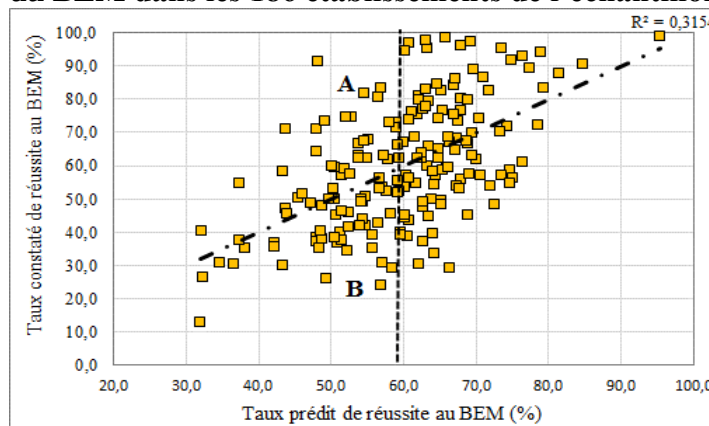
Au plan analytique, il importe de pouvoir séparer, au sein des résultats obtenus par les élèves d'un établissement, ce qui relève des deux composantes qui viennent d'être citées. Il est alors intéressant de chercher à identifier le score moyen prédit (SPRED) de la performance des élèves d'un établissement (par exemple en fin de cycle), compte tenu de sa localisation (LOC), des caractéristiques scolaires (CSCO, à l'entrée dans le cycle) et sociales de ses élèves (CSOC) et des ressources humaines et matérielles (RES) dont il est doté.

Pour se faire, il *suffit* de faire fonctionner à *l'envers* l'approche suivie précédemment dans ce texte dans laquelle, on cherchait à identifier l'impact de ces différentes variables sur le score moyen constaté des élèves d'un collège (SCONST). Cela passait par l'estimation statistique d'une relation type : $SCONST = f(LOC, CSCO, CSOC, RES)$, dans laquelle les pratiques et comportements spécifiques à chaque établissement ne sont pas considérés ; c'est-à-dire que cette relation vaut de façon globale pour les pratiques et comportements prévalant en moyenne dans les établissements de l'échantillon considéré

Cette étape permet de déterminer les valeurs numériques des paramètres attachés à chacune des variables explication prises en considération. En appliquant ce jeu de paramètres moyens aux valeurs numériques spécifiques des variables attachées à chaque établissement (sa localisation, les caractéristiques scolaires et sociales de ses élèves et les ressources qu'il a reçues du gouvernement), cela permet d'estimer la valeur numérique recherchée de SPRED pour chacun des établissements de l'échantillon considéré.

Le graphique 2 ci-après, met en regard le taux de réussite constaté au BEM (axe vertical) et le taux prédit (axe horizontal) de chaque collège de l'échantillon.

Graphique 2 : Correspondance entre taux de réussite prédit et taux de réussite constaté au BEM dans les 186 établissements de l'échantillon



Source : graphique réalisé par l'auteure

Ce graphique montre clairement trois choses importantes à considérer :

. La première est qu'il existe une dispersion forte entre établissements, tant pour ce qui concerne le taux constaté de réussite au BEM (nous le savions déjà) que pour le taux prédit. Nous le savions aussi un peu pour le taux prédit, mais ce n'était pas encore directement apparent. En fait cette variabilité vient du fait que le public (scolaire/social) des différents établissements (et ses conséquences sur les acquisitions de leurs élèves en fin de cycle), ainsi que leurs ressources, diffèrent d'un établissement à l'autre. Cette variabilité est substantielle.

. La seconde est qu'il existe une relation positive et statistiquement significative entre les taux prédits et constatés. C'est tout de même ce qui était attendu !

. La troisième est que, s'il existe bien une relation d'ensemble, on constate aussi une dispersion très notable des points représentant les établissements autour de la droite de référence (la valeur du R^2 n'est que de 0,32). Par exemple, les deux établissements A et B ont le même taux de réussite prédit au BEM (55 %), mais l'établissement (A) a un taux constaté de 80 %, bien supérieur à celui (25 %) de l'établissement (B).

Les écarts verticaux par rapport à la droite de référence (traits mixtes dans le graphique) identifient la capacité des différents établissements à faire un bon usage des moyens dont ils disposent pour les élèves qui leur sont confiés compte tenu de leurs caractéristiques scolaires, géographiques et sociales particulières. Et la variabilité inter-établissements de ces écarts est considérable. Cela suggère deux choses sans doute essentielles pour la compréhension des phénomènes à l'œuvre : la première est que les acteurs des établissements ont bien des pratiques/comportements différents et que cela laisse des traces très fortes dans la performance des établissements (et ultérieurement du système dans son ensemble). La seconde est que cette dispersion des comportements (certains très bons, d'autres *non*) manifeste des lacunes notables, par référence aux dispositions qu'un système éducatif devrait prendre pour les réguler. Dans une perspective assez directe d'action, on mesure bien l'intérêt qu'auraient les corps d'inspection à disposer à la fois des scores constatés et prédits pour structurer leur travail de terrain avec les établissements.

7. A titre de conclusion:

Notre objectif initial était d'améliorer la compréhension des difficultés rencontrées au niveau moyen dans le système éducatif algérien. Pour cela, une hypothèse forte était qu'une partie des difficultés constatées au moyen trouvaient leurs racines au primaire. Pour cela, le recours à un suivi longitudinal est a priori nécessaire. Mais le suivi d'élèves dans le temps à cheval sur les deux cycles d'études n'était pas envisageable sans un support institutionnel majeur et des moyens conséquents. Dans ce contexte, une double option a été prise pour conduire un travail empirique qui, à la fois, respecte la perspective temporelle et soit concrètement gérable pour un chercheur individuel ayant peu d'appui institutionnel. La première a été de structurer le travail en utilisant l'établissement du cycle moyen, et non l'élève, comme unité d'observation. La seconde a été en même temps d'être *créative*, par la définition d'indicateurs estimés dans des périodes décalées, (pour construire un cadre qui respecte la temporalité des processus étudiés), et d'être *opportuniste*, pour mobiliser des variables non spontanément disponibles dans les données scolaires. Tout cela n'est évidemment pas parfait, mais le résultat de l'exercice suggère, à son auteur, que cela en valait tout de même la peine.

Les résultats d'un tel exercice sont intéressants pour la connaissance sur le système algérien, mais aussi pour l'action en son sein, car il n'y rien de mieux que de connaître si on veut agir de façon pertinente.

* Au plan de la connaissance des processus éducatif, quatre réflexions sans doute assez banales, méritent toutefois d'être faites. La première est que les apprentissages, comme les disparités sociales, se construisent de façon cumulative dans un cadre où le temps joue un rôle important. La seconde est que les phénomènes éducatifs sont fondamentalement plurifactoriels et que les méthodes pour les décrire et les analyser doivent respecter cet état de fait. La troisième est que les processus éducatifs résultent i) de dispositions globales au niveau système et ii) de ce qui se passe au niveau local de l'établissement, car c'est là que l'activité pédagogique se manifeste (avec des pratiques et des comportements qui comptent), et que les élèves apprennent. La quatrième est que, ces processus étant par nature complexe, il convient d'être prudent avec les opinions et de s'en remettre davantage à des approches empiriques armées, dans lesquelles la référence est comparative pour l'approche, d'une part, et indexée sur les résultats factuels obtenus par les élèves, d'autre part.

Outre ces réflexions très générales de méthode, le travail réalisé a contribué à faire progresser la connaissance sur le système éducatif algérien. Trois points peuvent sans doute être retenus.

. Le premier est que si on savait, par les dispositifs internationaux d'évaluation des élèves, que le niveau moyen des élèves du Primaire était faible et que le cycle Moyen était marqué par une fréquence assez forte des redoublements et abandons ainsi que par des taux de réussite assez modestes au BEM, on n'avait vraisemblablement assez mal anticipé à quel point ces deux informations étaient liées. On n'avait pas non plus perçu à quel point des lacunes dans les apprentissages fondamentaux en fin de Primaire avaient des conséquences fortes au Moyen.

. Le second est que dans le contexte algérien (mais ce pays n'est peut-être pas le seul dans ce cas), une croyance très répandue (peut-être entretenue) est que la qualité du système éducatif dépendrait principalement des décisions de politique éducative prises au niveau central. Or le travail réalisé a montré combien grandes étaient les variétés entre établissements, sachant que n'étant pas reconnues comme telles, elles ne font pas l'objet de régulation organisée et, qu'*in fine*, ce qui se passe au niveau des établissements, sur certains plans, a davantage d'incidence sur la réalité que ce qui se décide au niveau central.

. Le troisième point est fait de résultats plus spécifiques, bien que leur portée ait éventuellement plus une certaine généralité. A ce titre, on peut notamment citer que si les caractéristiques des enseignants sont importantes, l'équilibre entre les caractéristiques académiques et la formation spécifique disciplinaire est un aspect important à considérer. Les analyses ont ainsi montré que l'Algérie, ayant tout misé sur le niveau (avoir la licence et ne pas l'avoir) en négligeant le côté disciplinaire et la formation professionnelle, avait fait des choix peu satisfaisants car ils résultaient en une situation à la fois coûteuse et non favorables pour les apprentissages des élèves. On peut aussi citer que, comme plus ou moins dans tous les pays, des informations existent sur les moyens disponibles, l'allocation des enseignants, les résultats scolaires mais qu'elles sont insuffisamment utilisées (tant par l'administration, l'inspection et les structures de recherche) dans une perspective d'évaluation et de suivi du système pour son amélioration.

* Tous ces points ont, bien sûr, une certaine portée pour la réflexion sur la politique éducative du pays dans les années à venir. Mais bien sûr, ce qui aurait potentiellement une portée, plus grande encore, serait qu'il contribue à une prise de conscience accrue que la recherche en éducation en Algérie pourrait être tellement utile pour mieux comprendre et pour mieux agir.

Références bibliographiques

- Bressoux, P. (1995). *Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves. Revue française de Sociologie*, Paris, avril-juin, vol. 36, n° 2. pp. 273-294.
- Bressoux, P., (2007). *Histoire et perspective des recherches sur l'effet-maître in Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Leibenstein, H., (1978). *X-inefficiency Xists, Reply to an Xorcist. American Economic Review*. Vol 68, n°1 pp. 203-211.
- Dumay, X & V. Dupriez (2004). *Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition*. halshs-00603490.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A., (1988). *Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte fait des différences. Revue Française de Sociologie*. Vol. 29, n°4, pp 649-666
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A., (1989). *Analyse de la genèse temporelle des trajectoires scolaires. Revue Française de Pédagogie*, n°88, pp 5-13
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, Méthodes et résultats au niveau collège*. Paris, P.U.F., L'Éducateur.
- Grisay, A. (2007). *Réflexions sur «l'effet école». Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Jarousse, J-P, & Mingat, A., (1992). *L'école primaire en Afrique : fonctionnement, qualité, produits : le cas du Togo. IREDU*, 308 p., Les Cahiers de l'IREDU, pp105-106
- Léger, A. (2004). *Effet établissement. Centre de Télé-Enseignement Universitaire (CTEU) de l'université de Caen*.
- Mahdjoub, R., (2015). *Description et analyse des disparités entre établissements au niveau secondaire. Cahier de l'INRE, Alger*.
- Memai, A., (2016). *Le décrochage scolaire : diversité des concepts et unité de la problématique. Educarecherche, Inre, n°14, Alger*.
- Mingat, A., & Salmon, P., (1985). *Méthodologie économique*, 1985, PUF-Thémis, pp 580.
- Morlaix, S., (2000). *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire : la transition entre école primaire et collège*, Thèse de doctorat, IREDU, Dijon.
- Moussa, f., Belkacem, O., & Boumghar, I., (1996). *Pour une contribution psychologique à une analyse de la déperdition scolaire. Position de Recherche. Les Cahiers du Cread n°42, 1996, pages 103-119*
- Nekkal, F., (2013). *Pratiques pédagogiques et réformes éducatives en Algérie : une étude de cas. Insaniyat, Crasc, 2013, p 47-63*
- Rouag, A., (2015). *Les jeunes, l'école et l'éducation- Représentations, pratiques et enjeux. Paris, L'Harmattan*.