

Le bachelier, « intrant » du système universitaire

Fatma-Fatiha FERHANI-MEGHRAOUI ^(1,2)

Introduction

Espéré, rêvé, médiatisé, survalorisé, folklorisé, exécré, désavoué, surinvesti, honni, fêté, abandonné, fantasmé, passé et repassé, le baccalauréat, plus connu sous sa forme apocopée «bac», est l'examen le plus stressant et celui qui a le plus d'impact psychosociologique. Engendrant un changement de statut personnel, le bachelier passant ipso facto « d'élève » à «étudiant», il représente le Sésame qui donne accès à un monde nouveau. Ce changement de statut équivaudrait au rite initiatique dans les sociétés primitives.

Sur le plan politico-économique le bac est un phénomène institutionnel sans pareil. En effet, il est au programme d'un Conseil interministériel spécifique regroupant plusieurs portefeuilles : Education nationale, en tant que « destinataire/prestataire », Enseignement supérieur et Recherche scientifique, « destinataire/bénéficiaire » et les autres, en tant qu'adjuvants divers : Intérieur, pour sécuriser son déroulement, Santé, pour parer à tout impondérable sanitaire, Télécommunications, pour brouiller les tentatives de fraude par moyen électronique, Finances, pour faire face aux dépenses générées par cet examen budgétivore et chronophage.

Sur le plan sociétal, ce diplôme jouit d'une aura particulière qui s'étend aux autres membres de la famille. Certains le célèbrent tel un mariage, en salle des fêtes, en présence des proches, voisins et amis, d'autres, de manière plus discrète, en famille, mais dans les deux cas, à grand renfort de youyous et de moyens pyrotechniques allant des pétards aux feux d'artifices et dans certaines régions, le baroud fuse à partir des balcons ou des cortèges spontanément organisés. Cette surenchère festive prend de l'ampleur d'année en année.

A contrario, l'échec au bac est vécu comme une déception, le candidat ayant investi du temps et de l'énergie, ses parents, de l'argent pour les cours particuliers, une honte, un deuil, un traumatisme qui déteint également sur

(1) Université de la Formation Continue, 16 000, Dely Brahim, Algérie.

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

les parents et la fratrie et peut mener, dans des cas extrêmes, au suicide du ou de la recalé.e. Souvent, les élèves ayant échoué ont un sentiment d'injustice et parlent d'erreur sur le nom, de détournement de notes, d'inversion de copies, de décalage de PV, car, bien entendu, tous déclarent mordicus avoir donné les bonnes réponses. Il faut, toutefois, admettre que le facteur chance n'est pas à écarter, même s'il entre en jeu dans une proportion infime, au même titre que les biais en évaluation. Bref, contrairement à de nombreux pays, le bac algérien est un phénomène bruyant et démonstratif, en cas de réussite comme d'échec.

En amont, le bachelier aura passé douze ans dans le circuit scolaire, cinq au cycle primaire, quatre au moyen et trois au secondaire, au sein d'un ministère qui bénéficie du second¹ plus gros budget de l'Etat après celui de la Défense nationale et regroupe plus de 9,5 millions² d'élèves dont 1.262.641 inscrits au cycle secondaire, soit 22% des effectifs.

Ces cohortes d'élèves (en 2018, le taux de scolarisation³ en Algérie était de 98,5%) arrivant en fin de cursus auront bénéficié, faut-il le souligner, d'un enseignement égalitaire et gratuit, à l'exception des 118 266⁴ élèves inscrits dans les 989 établissements privés agréés.

Rôle et missions du secondaire

L'égalité des chances mise en avant par la tutelle du secteur s'avère un leurre dans la mesure où les cours de soutien -individuels ou collectifs- faussent la donne. En effet, à l'instar de ce qu'il se passe en Egypte, le phénomène des cours particuliers s'installe durablement dans la doxa algérienne, fait couler beaucoup d'encre, tend à se généraliser et à commencer de plus en plus précocement dans le parcours scolaire, parfois dès le cycle primaire et se prolongeant même à l'université. Comment, dans ce cas, imputer le taux de réussite au seul secteur officiel quand le secteur informel est fortement impliqué dans la formation des bacheliers?

Certes, la lecture du Référentiel général des programmes (désormais RGP), mis en conformité avec la loi N° 08.04 du 23 janvier 2008 et édité par la Commission nationale des programmes (CNP) en 2009, laisse découvrir un tableau idéal du rôle joué par l'enseignement secondaire dans la formation des Algériennes. En page 45, on peut ainsi lire: « *L'enseignement secondaire est, dans le parcours scolaire, à la fois le cycle de la diversification, de l'orientation et de la préparation à l'entrée dans l'enseignement supérieur ou dans la vie professionnelle* ». D'emblée, il est déclaré que « *les dispositifs pédagogiques doivent permettre à un maximum d'élèves (...) d'avoir les compétences nécessaires pour poursuivre avec*

¹ <http://bourse-dz.com/repartition-des-budgets-les-priorites-de-lalgerie/>.

² https://www.ons.dz/IMG/pdf/education_nationale2019_2020.pdf.

³ <https://www.aps.dz/algerie/81662-le-taux-de-scolarisation-en-algerie-a-atteint-98-5>.

⁴ Chiffres pour l'année 2019-2020 Source : Direction de l'enseignement. MEN.

succès des études ou une formation supérieure». Les rédacteurs de ce paragraphe affirment donc que ce cycle dote les élèves des compétences qui serviront de soubassement aux études supérieures. Toutefois, cette déclaration est nuancée par le substantif «maximum». En page 46, elle est complétée par l'énumération des missions de l'enseignement secondaire que nous relevons in extenso:

- Préparer les élèves à la poursuite d'études universitaires de haut niveau, en développant les aptitudes qui favorisent l'acquisition des connaissances et leur intégration et mettent l'accent sur l'aptitude à analyser, à évaluer et à juger.
- Faire parvenir les élèves à l'autonomie de jugement.
- Inculquer et développer l'amour du travail, la recherche de la minutie et le goût de la perfection.

Les champs lexicaux de ces trois énoncés appartiennent aux registres de la réussite et de l'autonomie : études de haut niveau, aptitudes à intégrer des connaissances, amour du travail, recherche de la minutie, goût de la perfection.

Par ailleurs, dans ces mêmes énoncés, il est clairement affiché que « le maximum d'élèves » atteint les sphères supérieures des taxonomies, celle de Bloom en particulier : l'analyse, l'évaluation et l'autonomie de jugement.

Ces missions sont ramifiées (pp. 46-47) en objectifs de divers ordres que nous relevons intégralement, ci-après, parce qu'ils serviront de trame aux entretiens que nous avons menés avec des panels représentatifs d'élèves de terminale, d'étudiants en première et 2^{ème} années de licence, de conseillères en orientation scolaire et d'enseignants du Supérieur. Soulignons que ces objectifs, rédigés sous forme nominale, ne répondent pas aux standards universellement usités : la tournure explicite ou implicite «l'étudiant sera capable de » + verbe d'action à l'infinitif + complément d'objet direct : *Objectifs pédagogiques de l'enseignement secondaire*

Objectifs d'éducation générale

- L'éveil de la personnalité : curiosité, pensée critique, créativité, autonomie ;
- La socialisation : coopération, communication, participation active et production créative ;
- L'apprentissage du débat argumenté où la classe et l'établissement deviennent des lieux de découverte progressive et de pratiques responsables de la démocratie et de ses exigences ;
- L'acquisition d'une culture générale et des connaissances fondamentales solidement intégrées et mobilisables pour « apprendre à apprendre » en évitant l'encyclopédisme.

Objectifs de méthode

- Les méthodes générales de travail : travail personnel, en groupe, enquête, projet, documentation
- Les méthodes spécifiques aux disciplines

Objectifs de maîtrise des différents langages

- Maîtrise de la langue arabe
- Apprentissage et maîtrise de tamazight
- Maîtrise de deux langues étrangères au moins
- Maîtrise des langages artistique et informatique

Objectifs de formation scientifique et technologique

- Développer la curiosité, le goût de l'investigation scientifique, l'esprit de créativité et d'initiative ;
- Comprendre les méthodes scientifiques ;
- Recourir à des approches expérimentales pour éprouver des hypothèses ;
- Employer un langage simple et concis pour expliquer et évaluer des faits,

Ces objectifs sont ensuite repris sous forme récapitulative (RGP, pp :47) :

« Les connaissances acquises au lycée doivent permettre, dans toutes les disciplines, de développer le sens de l'effort, l'attitude de probité intellectuelle, l'intérêt et la curiosité des élèves. Tous les enseignements participent à la formation du citoyen dans la mesure où les élèves doivent exercer des habiletés intellectuelles supérieures : analyse, synthèse, problématisation, élaboration d'hypothèses, esprit critique. »

Ce paragraphe conclusif correspond donc au profil de sortie du système scolaire algérien. Il rend compte et fait la synthèse de la mission accomplie par les acteurs du Ministère de l'Education nationale. Ce profil du bachelier correspond au «produit» que livre ce ministère à son homologue, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) ou bien aux services concernés de la «vie active» comme mentionné sur le bulletin de celles et ceux qui n'ont pas pu décrocher le bac, clé indispensable pour accéder à l'université.

Avant de clore cette partie consacrée à l'enseignement secondaire, nous proposons un tableau présentant, par ordre chronologique descendant, à lire de gauche à droite et de haut en bas, un récapitulatif des taux de réussite au

baccalauréat sur une période de vingt ans⁵ :

2020	54,56%	2019	51%	2018	55,88
2017	56,79%	2016	49,79	2015	56%
2014	45,01%	2013	44,78%	2012	58,84%
2011	62,45%	2010	61,23%	2009 ⁶	45,05%
2008	53,19 %⁷	2007 ⁸	53,27%	2006	51,15%
2005	37,29%	2004	42,52%	2003 ⁹	29,56%
2002	32,92% %	2001	34,46%	2000	32, 29%

Tableau 1 : Taux de réussite au baccalauréat

Source : auteure

Nous constatons que c'est en 2010 et 2011 que les taux de réussite ont été les plus élevés (61,23% et 62,45%), contrairement à 2000 et 2002 où seul le tiers des candidats avaient réussi (32, 29% et 32,92%). Les résultats de 2003 sont amputés de ceux des deux wilayas ayant subi le séisme dévastateur du 21 mai 2003.

Même si les taux du bac algérien peuvent paraître fort insuffisants, surtout ceux des premières années du nouveau millénaire, il faut relativiser. En effet, cinq et six ans en amont, en 1995, le taux était de 19,42 et de 23,07% en 1996. Les statistiques que nous avons consultées n'incluent pas les élèves scolarisés dans les établissements du secteur privé dont l'expansion augmente d'année en année.

A titre comparatif avec les pays voisins, dans le tableau suivant¹⁰, nous présentons les taux de réussite au bac, par pays (suivant l'ordre alphabétique) et par période quinquennale :

⁵ Compilation des archives numérisées des conférences de presse annuelles des responsables du MEN consultables sur le Web. Exemples de sites consultés : www.education.gov.dz ou www.ons.dz ou <http://onec-dz.info/annuaire/> ou <https://www.elkhadra.com/fr/www-onec-dz-bac-2015-resultats-du-bac-2015-en-algerie/> ou <https://algerie.resultats-bac.info/> ou <http://www.elwatan.com/archives/actualites/bac-2017-benghabrit-qualifie-les-resultats-de-satisfaisants-2-28-07-2017> ou <http://onec-dz.info/annuaire/>, etc.

⁶ Dernière cohorte des élèves issus de « l'enseignement fondamental ».

⁷ En 2008, le taux de réussite dans le cadre du nouveau régime du bac est de 55,04 %, et de 50,22 % pour l'ancien régime, donnant ainsi un taux cumulé de réussite de l'ordre de 53,19 %

⁸ En 2007, les filles ont, comme à l'accoutumée, raflé la mise avec 62,86% contre 37,14% pour les garçons

⁹ Alger et Boumerdès, non pris en compte pour cause de report suite au séisme du 21 mai 2003.

¹⁰ Les chiffres sont extraits de sites Web des 4 pays : www.education.gov.dz- www.education.gov.tn-www.men.gov.ma- www.education.gouv.fr

Année	Algérie	France	Maroc	Tunisie
2000	32,29%	79,5%	/	61,9%
2005	37,29%	80,2%	39%	52,97%
2010	61,23%	85,5%	63,08%	50,2%
2015	56%	87,8%	55,65%	36,9%
2020	54,56%	95,7%	63,08%	44%,

Tableau 2 : Taux de réussite au baccalauréat par pays

Source : auteure

Les taux de réussite enregistrés dans les trois pays maghrébins se trouvent quasiment dans les mêmes zones à quelques exceptions près et sont bien loin de ceux du pays d'Outre-Méditerranée où les taux d'échec sont minimes. Au niveau des scores au bac comme dans l'espace géographique, l'Algérie occupe la place médiane entre le Maroc et la Tunisie.

Le bachelier dans le système universitaire

Après celui du secondaire, examinons le contexte de formation dans lequel va prendre place le bachelier, «extrant» du MEN, devenu «intran» dans le processus de formation universitaire sous tutelle du MESRS.

Mis en place en 2004-2005 dans le sillage de la création d'une zone de libre-échange associant l'Algérie et l'Europe, le LMD a remplacé, progressivement ou brutalement, selon les filières, le système classique en vigueur à l'université algérienne.

Lancé le 25 mai 1998 à l'occasion du 800^{ème} anniversaire de la Sorbonne par les ministres de l'Enseignement supérieur des 4 grands pays européens (Allemagne, Angleterre, France et Italie), à l'initiative de Claude Allègre¹¹, le système LMD qui « *vise à harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur* » a été adopté en 1999 à Bologne (Italie) par 29 ministres de l'Education européens pour unifier, voire uniformiser, l'architecture des cursus universitaires avec ceux en vigueur dans les pays anglo-saxons (USA et Royaume-Uni). L'acronyme LMD représente la structure verticale suivante :

- Licence : bac + 3, équivalent du Bachelor of Arts (B.A)
- Master : bac + 5, équivalent du Master of Arts (M.A)
- Doctorat : bac + 8, équivalent du Ph.D (doctor of philosophy)

En ce qui concerne l'Algérie, le choix du LMD est présenté dans un Guide éponyme¹² publié sur les sites de tous les établissements relevant du MESRS, avec un habillage infographique différent mais au contenu identique.

¹¹ Géochimiste et homme politique a été ministre de l'enseignement supérieur de 1997 à 2000 dans le gouvernement de Lionel Jospin.

¹² https://www.univ-oumerdes.dz/arrete/guide_pratique_systeme_LMD_en_francais.pdf

Dans ce document fondateur, nous pouvons lire ce passage, repris in extenso :

« Cette réforme, tout en confirmant son caractère public, doit réaffirmer les principes essentiels qui sous-tendent la vision des missions dévolues à l'Université algérienne : • assurer une formation de qualité, en prenant en charge la satisfaction de la demande sociale, légitime, en matière d'accès à l'enseignement supérieur ; • réaliser une véritable osmose avec l'environnement socio-économique en développant toutes les interactions possibles entre l'université et le monde qui l'entoure ; • développer les mécanismes d'adaptation continue aux évolutions des métiers ; • consolider sa mission culturelle par la promotion des valeurs universelles qu'exprime l'esprit universitaire, notamment celles de la tolérance et du respect de l'autre ; • être plus ouverte sur l'évolution mondiale, particulièrement celles des sciences et des technologies ; • encourager et diversifier la coopération internationale selon les formes les plus appropriées • asseoir les bases d'une bonne gouvernance fondée sur la participation et la concertation. »

L'institution universitaire est ainsi tenue de réussir à atteindre, concomitamment, les sept objectifs visés : satisfaire la demande des bacheliers, s'ouvrir sur l'environnement national et international, former pour le secteur socioéconomique, s'adapter à l'évolution du monde professionnel, promouvoir les valeurs de tolérance, diversifier les formes de coopération internationale, intégrer les TIC et mettre en place une gouvernance participative. Les enseignants et les étudiants, en tant que prestataires et bénéficiaires de la formation, ne sont implicitement présents qu'à travers le syntagme «*assurer une formation de qualité*» par lequel débute le premier objectif.

Dans le point 11 du Guide du LMD¹³ de juin 2011, et sous le titre «Enseigner et évaluer autrement» (p.54), on peut lire les deux exigences suivantes, à la fois vagues, redondantes et maladroitement rédigées :

- Travailler dans le sens de l'autonomie de l'étudiant,
- Offrir les meilleures conditions de réussite en prenant les étudiants comme acteurs responsables de formation. leur

Le concept d'autonomie est étayé par le paragraphe suivant¹⁴ dans lequel on conseille à l'enseignant de « ne pas vouloir tout donner soi-même : se rappeler qu'en LMD, on compte beaucoup sur le travail personnel de l'étudiant, le cours magistral dicté n'est pas la seule technique à employer.»

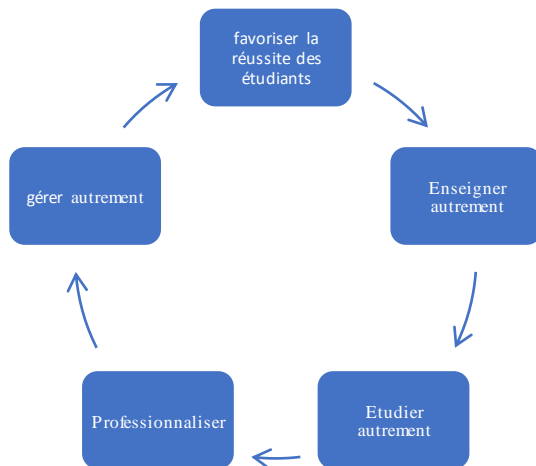
Il faut signaler l'insanité de la méthode mentionnée : « cours magistral dicté », outil d'enseignement, explicitement et officiellement reconnu, la

¹³ <http://fsh.univ-alger2.dz/sitefshfr/PDF/guide%20LMD-fr.pdf>.

¹⁴ *Ibidem*, page 54, point 11.1.

seule concession suggérée par les rédacteurs est que cette méthode ne doit pas rester exclusive. L'aberration « cours magistral dicté » montre que les auteurs du document ne voient pas de contradiction entre le syntagme « cours magistral » et le qualifiant « dicté ». En principe, de tout temps et en tous lieux, l'enseignant universitaire expose son cours et les étudiants prennent des notes. En utilisant le participe (employé comme adjectif) « dicté » pour caractériser « cours magistral », on avoue implicitement l'absence d'autonomie des étudiants, incapables de prendre et d'organiser des notes prises à partir du support oral qu'est le cours magistral, au point qu'il faille le leur dicter.

Et pourtant, deux lignes avant, il était question de « Travailler dans le sens de l'autonomie de l'étudiant » et, dans le point 1.9 et sous le titre « Un choix raisonnable », il est clairement mentionné (...) « l'articulation des pratiques nouvelles du LMD, concourant à la réussite des étudiants peut être vue à travers le cycle suivant » (p.13 du Guide) :



Grphe1 : Cycle de mise en œuvre et de suivi du LMD – juin 2011, p.13

Source : guide du LMD-MESRS

Ce cycle vertueux affiche clairement des changements illustrés par le triple recours à l'adverbe «autrement» qui montre de manière évidente le désir de rompre avec le système antérieur :

- ✓ Enseigner/ Etudier/ Gérer *autrement*
- ✓ Professionnaliser
- ✓ Favoriser la réussite des étudiants.

Le LMD est présenté comme l'outil idoine au moyen duquel la tutelle du secteur prétend modifier les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de gouvernance pour atteindre la professionnalisation des acteurs, laquelle

mènera, in fine, à la réussite des milliers d'étudiants et d'étudiantes, bénéficiaires du système.

Nous formulons ainsi l'hypothèse que les intrants (les bacheliers) dotés des compétences énoncées en pages 41-42 (supra), acquises au sein du MEN et bénéficiant des changements subséquents à la mise en œuvre du système LMD par le MESRS, réussissent dans leur grande majorité, et ce, dès la 1^{ère} année universitaire.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous avons cherché l'information nécessaire auprès de personnes susceptibles de la détenir : des enseignants universitaires intervenant en deuxième année de licence

La conjoncture actuelle de confinement - résultat de la pandémie planétaire induite par le Covid 19, un virus de 125 nanomètres de diamètre - n'étant point propice aux déplacements et rassemblements, nous avons simplifié de manière drastique le protocole de recherche en optant pour deux moyens de collecte de l'information :

- Une question adressée par mail à nos contacts dans diverses universités du pays.

- Un entretien semi-directif avec un panel aléatoire représentatif des enseignants.

C'est Kouloughli (2017, p. 26) qui, le premier à cassé le tabou du taux d'échec effarant en première année universitaire. Dans son ouvrage paru en 2017 aux Editions El Othmania, dans lequel sont compilés ses écrits de presse entre 2014 et 2016, et dans l'article (Cf., Kouloughli 2017, pp. 25-33) intitulé « L'Université peut-elle évaluer le produit de l'Education nationale », il prouve, statistiques à l'appui, que « la première année à l'université est généralement caractérisée par une forte déperdition. Exemple du Département Lettres et Langue anglaise, université Mentouri de Constantine. ».

Pour illustrer ses assertions, il propose les pourcentages ci-après :

Inscrits	Admis	Ajournés	Admis	Ajournés	Total	Total
	Session 1	Session 1	Session 2	Session 2	Admis	Ajournés
1243	493 (39,66%)	750 (60,33)	100 (13,33)	572 (76,26%)	573 (46%)	670 (54%)

Tableau 3 : Réussites et admis (p. 26)

Source : Kouloughli Lamine

Les chiffres de ce tableau sont signifiants : les $\frac{3}{4}$ des inscrits en première année de licence d'anglais sont ajournés à la première session d'examens. A la fin de l'année, plus de la moitié (54%) de la promotion est en situation d'échec, ce qui est anormal.

Pour vérifier si le constat établi par le Professeur d'anglais constantinois était généralisable, nous nous sommes inspirée de son tableau en le simplifiant et avons adressé, par e-mail, à notre réseau de collègues à travers le pays une question ainsi libellée : « Pourriez-vous, s'il vous plaît, m'indiquer le pourcentage des étudiants de 1ère année de licence ayant obtenu la moyenne de passage en 2^{ème} année ? », et précisé : « vu que l'année universitaire 2019-2020 a connu des bouleversements induits par le Covid 19 et impacté les résultats obtenus, les chiffres datant de 2, 3 ou 4 ans en amont restent significatifs pour ma recherche ».

Pour préserver l'anonymat de nos informateurs et informatrices, nous ne mentionnons que la ville, la spécialité et les pourcentages.

Il en va de même pour les années, certains répondants ne l'ayant pas précisée, nous ne la prenons pas en compte, d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'un indicateur discriminant, mais il faut préciser que ce sont, dans leur grande majorité, des pourcentages inhérents aux années universitaires : 2017-2018 et 2018-2019. Pour positiver, nous exposons les taux de réussite

	Université	Spécialité	Taux de réussite		Université	Spécialité	Taux de réussite
1	M'Sila	Français	60%	13	Batna	Français	68%
2	Constantine	Chimie	50%	14	Alger	Arabe	73%
3	Blida1	Agronomie	42%	15	Tizi Ouzou	Physique	36%
4	Oran 1	Informatique	39%	16	Blida 2	français	58%
5	Sétif	Français	45%	17	Ghardaïa	Psychologie	70%
6	Laghouat	Electronique	51%	18	Djelfa	Economie	61%
7	Mascara	Biologie	49%	19	USTHB	Technologie	23%
8	Skikda	Géologie	61%	20	Jijel	Gestion	51%
9	Ouargla	Français	62%	21	Tlemcen	Génie civil	66%
10	Annaba	Pharmacie	39%	22	Adrar	Technologie	48%
11	Tiaret	Droit	71%	23	Boumerdes	Electronique	62%
12	Chlef	Anglais	60%	24	Bejaïa	Sciences éco	59%

Tableau 4 : taux de réussite à la fin de la L1 (après rattrapage)

Source : compilation des pourcentages déclarés par nos informateurs/trices de diverses universités algériennes

Certes, la représentativité de l'ensemble des établissements universitaires algériens n'est pas optimale. Certes, la pertinence des chiffres n'est pas évidente. Certes, la validité des résultats est non vérifiable, néanmoins un premier constat peut être fait : concernant l'échec à la fin de la L1, les tendances sont majoritairement situées entre 50 et 65%, l'extrême supérieur étant de 73% et l'extrême inférieur étant de 23%.

Ces données reflètent une réalité partagée : le taux d'échec à la fin de la 1^{ère} année de licence est important. En effet, quelle que soit la spécialité, quelle que soit la région, on observe un invariant : tous les chiffres dénotent un taux d'échec d'au moins 27% pour une spécialité (Langue arabe, à Alger) et de 77% (Technologie à l'USTBH) pour le taux d'échec le plus élevé. D'ailleurs cette université, la plus grande du pays, est réputée pour le très fort taux de redoublement en L1, au point qu'elle est taxée par les étudiants «d'usine à échec». Par ailleurs, la majorité des filières, aussi différentes soient-elles, enregistrent entre 40 et 50% de taux de redoublement en 1^{ère} année. Ainsi, le cas présenté par Kouloughli est-il loin d'être particulier et toutes les universités du pays, toutes filières et spécialités confondues, sont touchées par le phénomène de l'échec en première année.

Même à cette échelle très peu représentative, nous sommes en face d'un véritable problème qui devrait interpeller les enseignants et les responsables de la gouvernance au niveau des deux ministères impliqués dans la formation des Algériens : pourquoi au moins un quart des étudiants de 1^{ère} année de licence échouent-ils ? Quelles sont les raisons qui expliqueraient ces résultats ? Qui est responsable : le MEN ? Le MESRS ? La société ? Les enseignants ? Les étudiants ? Les curricula ? Les méthodes d'enseignement-apprentissage ? Les instruments d'évaluation ?

Pour répondre à ces questions nodales, il faudrait une investigation multimodale et pluri-instrumentée d'envergure, dépassant de loin le cadre limité de cet article. C'est pourquoi nous avons circonscrit notre recherche à sa dimension et avons opté pour la collecte d'informations auprès de panels aléatoires d'acteurs concernés et aptes à nous fournir l'information recherchée : étudiants, conseillers d'orientation scolaire et enseignants universitaires.

Recueil de données qualitatives

Entretien avec un panel d'étudiants

Cet élève de terminale qui a conquis, grâce à son diplôme, un nouveau statut social, celui «d'étudiant», a-t-il été préparé, en amont, à évoluer dans son nouvel environnement, le campus universitaire ? Lui a-t-on fourni les «codes» nécessaires pour s'y mouvoir de façon harmonieuse ? Pour répondre à cette question fondamentale, nous avons voulu remonter à sa source et essayer d'y trouver réponse auprès des étudiants eux-mêmes, en tant qu'anciens lycéens. Comment cette jonction entre deux espaces nettement

séparés sur le plan administratif -si tant est qu'elle existe- se réalise-t-elle dans les faits ?

Pour recueillir des informations sur «l'Orientation scolaire» des élèves au cours de leur cursus du secondaire, nous avons improvisé un micro-trottoir avec des étudiants de l'Université des Sciences économiques de Dély-Brahim (Alger 3) et des étudiants en Droit à l'université de Ben Aknoun (Alger 1). Abordant des groupes aux alentours des amphis, à la cafeteria, devant la bibliothèque ou bien assis sur des bancs, nous leur avons demandé de faire appel à leurs souvenirs de lycée pour se remémorer comment s'est déroulée leur Orientation scolaire.

Certains ont affirmé ne pas se souvenir d'avoir eu une orientation scolaire, mais la majorité des personnes ayant accepté de nous répondre s'est prêtée de bonne grâce à l'exercice. Ces étudiants ont exposé avec beaucoup de sincérité leur rapport à la « psychologue » de leur lycée. De cette parole recueillie à chaud nous avons tiré la conclusion suivante qui synthétise le verbatim des répondants (cf. *Annexe 1, p.61*) ayant accepté de participer à cette mini-enquête : il n'existe aucune passerelle entre le lycée et l'université.

Avant de s'y inscrire, la grande majorité de ces étudiants n'avaient que des représentations sur le monde universitaire. C'est à la rentrée, qu'ils ont pu confronter celles-ci à la réalité du terrain. Cette méconnaissance du système universitaire pourrait expliquer- au moins partiellement- le fort taux d'échec en première année. Certains sont déstabilisés dans la mesure où ils passent, en très peu de temps, d'un fonctionnement dirigé par les parents, les enseignants, le proviseur, les surveillants et balisé par la contrainte d'étudier pour décrocher le bac, à une autodiscipline qu'ils ne maîtrisent pas toujours. Ils passent ainsi d'un espace extrêmement contrôlé à un espace de liberté illimitée et parfois, les jeunes de 17 ou 18 ans qui ne sont pas réputés pour adhérer spontanément aux règles d'assiduité et d'efforts réguliers, vont se retrouver en situation d'échec.

Entretien avec des Conseillères d'orientation scolaire

Pour compléter notre mini enquête-terrain et corroborer, préciser ou approfondir certaines informations recueillies auprès des étudiants interrogés, nous avons organisé trois entretiens par WhatsApp et une réunion virtuelle via Zoom avec des conseillères d'orientation scolaire exerçant dans les wilayas suivantes : Alger (2), Djelfa, Tébessa, Mascara, (2) Adrar, Constantine, Laghouat et Ouargla.

Ces lieux d'exercice constituent à notre avis des lieux- référents à partir desquels il est possible d'extrapoler, dans la mesure où ils sont géographiquement localisés au centre, à l'est, à l'ouest, au nord et au sud du pays. Il est vrai que le panel d'interviewées est étriqué, mais nous avons tenu à une représentativité géographique maximale en assurant une couverture régionale.

Notre échantillon se compose de dix conseillères d'orientation, volontaires pour me répondre à condition que leur anonymat soit préservé. D'une part, parce que de manière générale, la liberté d'expression n'est pas constitutive de leur fonction, du fait même de «l'obligation de réserve» à laquelle est astreint tout fonctionnaire de l'Etat, d'autre part, il leur est, en effet strictement interdit, par exemple, de communiquer des informations à des chercheurs ou à la presse, en dehors d'un cadre défini au plus haut niveau de la tutelle, c'est-à-dire au niveau de la Direction de l'Education (la D.E) ou même du MEN.

Nous supposons cependant, que la situation en hors-champ dans laquelle se sont déroulés les entretiens a fortement contribué à leur mise en confiance ainsi qu'à la sincérité des réponses apportées aux questions posées et à la spontanéité des commentaires personnels.

Nous nous étions engagées à ne pas enregistrer le verbatim de chacune des personnes interviewées, nous limitant à une prise de notes. Même si les entretiens ont été effectués à des moments différents, par le biais de moyens technologiques différents, les réponses à nos questions sont quasiment identiques.

Pour l'ensemble des personnes que nous avons interviewées, le rapport à la formation est positif et réside dans le diplôme universitaire qu'elles ont obtenu et qui leur a permis d'être recrutées dans des établissements scolaires. Elles font part également d'un grand besoin en matière de formation continue. En écoutant certains membres du panel interrogé, nous prenons la mesure de leur frustration de ne pas « pouvoir exercer le métier pour lesquelles elles sont qualifiées, celui de psychologue de l'enfant et de l'adolescent ». En effet, dans leurs représentations pré-recrutement au MEN, elles pensaient « intervenir exclusivement sur la dimension psycho-affective de l'apprentissage et des potentiels dysfonctionnements de celui-ci pouvant avoir des conséquences négatives sur la progression des élèves dans leur parcours scolaire ».

Toutes reconnaissent que leur médiation est très peu sollicitée en dehors de cas avérés d'indiscipline ou de violence scolaire. Leur statut les enferme dans un rôle peu valorisant, celui d'établir un «pseudo suivi» des apprentissages en compilant des statistiques à envoyer à la tutelle, tâche stérile à leurs yeux ; en effet, elles ne reçoivent aucun feedback concernant ces statistiques trimestrielles.

Les propos émis par les professionnelles de l'Orientation scolaire confirment ceux recueillis auprès des étudiants interrogés. Il n'existe aucune relation concrète entre l'univers du secondaire et le monde universitaire. Le rôle joué par les psychologues affectées dans les lycées se résume à deux réunions formelles, l'une regroupant les élèves de la 1^{ère} AS et l'autre, ceux de la 3^{ème} AS, dans des conditions similaires et avec le même

objectif : présenter le critère déterminant pour le choix de la filière, celui de la moyenne à obtenir dans les matières principales.

Entretien avec un panel d'enseignants universitaires

Dans les deux universités, Alger 1 et Alger 3, où nous avons menés les entretiens spontanés avec des étudiants, nous avons également rencontré quelques enseignants qui ont bien voulu nous accorder un peu de leur temps afin de répondre à nos questions. Comme ils/elles ne connaissent pas le RGP du MEN, nous leur avons lu les trois assertions définissant le profil de sortie des élèves de 3^{ème} AS, contenues dans ce référentiel (cf. page 41, supra) et leur avons demandé si leurs étudiants de 1^{ère} année de licence font preuve d'« aptitudes qui favorisent l'acquisition des connaissances et leur intégration », s'ils ont décelé chez eux une « aptitude à analyser, à évaluer et à juger », une « autonomie de jugement » et pour finir, de quelles façons ces étudiants et étudiantes démontrent leur « amour du travail, la recherche de la minutie et le goût de la perfection ».

De ces discussions menées de manière non conventionnelle et transcrites (cf. *Annexe 3, p.63*), il ressort que les enseignants trouvent les étudiants très peu, voire pas du tout, autonomes. Selon eux, l'absence de préparation aux études universitaires explique le fort taux d'échec en première année universitaire dont parle le Professeur Lamine Kouloughli dans son ouvrage (op.cit. p. 8).

Après ce triptyque d'entretiens spontanés, nous sommes face à une question cruciale : où se situe la faille qui engendre une telle déperdition à la fin de la première année de licence? Comment expliquer l'absence de complémentarité entre le MEN et le MESRS ? Est-ce- qu'il existe une communication entre les responsables de la gouvernance de ces deux entités ?

Dans la partie qui suit, nous allons essayer de trouver, ne serait-ce qu'un embryon de réponse à ces interrogations en général et à celle-ci, en particulier : qui ou qu'est-ce-qui est responsable du taux d'échec en 1^{ère} année de licence?

Causes potentielles de l'échec en 1^{ère} année de licence

Le système d'orientation scolaire

Si on accorde du crédit au profil de sortie de la 3^{ème} année secondaire, (cf. citation, p:41 supra) les bacheliers ont développé leur aptitude à analyser, à évaluer et ont été préparés à poursuivre des études de haut niveau. Or, une étude, finalisée sous forme d'ouvrage collectif¹⁵ réalisée en 2019 par une équipe de chercheurs associés au CRASC, a prouvé que les épreuves de

¹⁵ cf. Bibliographie « Le baccalauréat en Algérie et l'évaluation des compétences : cas du FLE.

l'examen du baccalauréat étaient conçues pour évaluer des connaissances et non pas des compétences. C'est une première contradiction avec la philosophie de la Réforme de 2003 qui mettait en avant l'application généralisée de « l'approche par compétences ».

Cependant, même en évaluant des connaissances et même avec les pratiques concessives du MEN se traduisant par la délimitation de la « *ataba* »¹⁶, le baccalauréat demeure un examen à fort taux d'échec comme nous le montrent les statistiques du tableau présenté en page 43 (supra).

Par ailleurs, les taux d'échec en première année de licence (*cf.* p. 48) signifient une impréparation en amont qui, en aval, se mue en inadaptation au système universitaire. Il est reconnu que l'orientation dans le système éducatif algérien est centralisée. Tout est planifié par la tutelle, y compris le taux de redoublement qui ne doit pas dépasser 10% de l'effectif. Ce qui signifie que des élèves peuvent être admis en classe supérieure sans remplir les critères. Prenons l'exemple, d'une classe de 40 élèves : l'évaluation sommative finale révèle que 10 élèves ont entre 4 et 7 de moyenne annuelle. En application de la circulaire ministérielle, ne redoubleront que 4 élèves seuls 4 élèves (10% de 40) et les six autres passeront malgré leurs résultats insuffisants. N'ayant pas les prérequis nécessaires pour réussir en classe supérieure, ceux-ci vont accumuler les lacunes au point d'être en situation d'échec.

Ainsi, cette injonction descendante faisant fi des principes pédagogiques est la cause de multiples disfonctionnements, débouchant forcément sur des situations de décrochage. Une orientation réfléchie se fonde sur des critères objectifs avec des indicateurs précis permettant au corps pédagogique de prendre les décisions idoines toujours envisagées dans l'intérêt des élèves. Or, l'intrusion de l'administratif dans le domaine pédagogique ne peut que nuire au processus de progression des apprenants en fonction du rythme de chacun et il est plus préjudiciable d'admettre des élèves n'ayant pas les capacités cognitives pour réussir à tel niveau que de faire redoubler un apprenant ayant un rythme bio-cognitif moins rapide que le reste du groupe-classe auquel il appartient.

En effet, d'après des spécialistes en Sciences de l'éducation,

« (...) l'orientation est un acte psychopédagogique, résultante d'un long processus dont la finalité est de parvenir à trouver une adéquation entre, d'une part, les caractéristiques de l'individu (ses capacités, ses aptitudes, ses résultats scolaires, ses vœux et préoccupation immédiates et futures, le souhait de son environnement familial) et d'autre part, les informations concernant le

¹⁶ Traduction littérale : « Seuil » ou délimitation numérique des chapitres à réviser pour l'examen

système éducatif (ses exigences, son organisation, les pré requis propres à chaque filière. » (Mahdjoub et Miliani 2017, p. 123, traduction personnelle)

Les documents de base servant l'orientation ?

Les conseillères d'orientation qui ont accepté de répondre à nos questions déclarent que les documents utilisés dans le cadre de leur travail sont «essentiellement des fiches de suivi et d'observation, des fiches de synthèse d'admission et d'orientation et des fiches de vœux. Ces documents intègrent toutes les informations ayant trait à la scolarité de l'élève, sa santé, ses moyennes aux différents blocs d'orientation, le conseiller peut utiliser les informations exploitées et synthétisées du questionnaire d'intérêt et de motivation ainsi que celles des différentes entrevues en cours de l'année scolaire.»

Nos informatrices ont déclaré ignorer les suites réservées aux formulaires remplis par les élèves, signés par les parents, compilés par leurs soins et envoyés à la tutelle. En effet, pour le passage en classe supérieure, seules les moyennes trimestrielles sont prises en compte.

Il en va de même pour l'admission à l'université ; après la suppression de la «fiche de synthèse» du parcours de l'élève, c'est «le logiciel» qui se charge de la ventilation des nouveaux bacheliers en fonction de la moyenne générale obtenue à l'examen du baccalauréat, des notes des matières dites «essentielles» et des prorata préfixés par le MESRS, en fonction des capacités d'accueil. In fine, les desiderata des lauréats ne valent que s'ils sont quantifiés par des notes répondant aux critères fixés pour accéder à telle ou telle filière.

Les cursus ? Les curricula ? Les méthodes ?

Lorsqu'on observe les taux de réussite au bac en Algérie et qu'on les compare à ceux enregistrés en France pour les mêmes années (cf. tableau page 44, supra), on peut, légitimement se poser la question suivante : où réside la faille ?

On pourrait alors incriminer, séparément ou en bloc, des causes multiples :

L'insuffisance du préscolaire

La Loi d'orientation sur l'éducation (L.08-04 du 28 janvier 2008) dans son article 38, définit le préscolaire comme « un ensemble de stades de prise en charge socio-éducative des enfants de 3 à 6 ans (...) Actuellement les efforts de préscolarisation sont déployés prioritairement en faveur des enfants de 5 à 6 ans. »¹⁷

¹⁷ <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-2-page-91.htm>.

Alors qu'en France, le cycle du préscolaire est généralisé et accueille les enfants à partir de deux ans, en Algérie, il est supposé commencer à cinq ans. En réalité, il n'est pas du tout généralisé, et, à raison d'une classe par circonscription, l'offre d'accueil est bien loin de répondre à la demande.

En outre, vu le taux actuel de croissance démographique, avec un million de naissances en 2016 et 1,034¹⁸ millions de naissances en 2019, le nombre de bénéficiaires de cette formation précoce continuera à être inversement proportionnel aux besoins de la société. Le principe d'égalité des chances est mis à mal par le fait qu'en première année primaire vont se rencontrer des élèves ayant bénéficié du préscolaire et, d'autres non. Dès lors, le déséquilibre dans l'apprentissage s'installe entre ces deux profils. Les enseignants, peu ou pas formés à la pratique de la pédagogie différenciée, vont se trouver face au dilemme : avancer dans le programme avec ceux qui savent déjà lire, écrire et compter, capacités acquises au préscolaire, ou alphabétiser ceux qui intègrent l'école pour la première fois? Le choix est vite fait pour certains et c'est ainsi que de très nombreux élèves sont laissés sur le bas-côté de la route du Savoir.

L'absence de performance du cycle primaire

Amputé d'une année depuis la Réforme du système éducatif de 2003, ce cycle de cinq ans qui accueillait durant l'année scolaire 2018-2019, 5.009.230 (élèves du préscolaire compris) représentant plus de 54% du total des enfants scolarisés, ne répond pas, de l'avis des experts, au cahier des charges le concernant : installer et renforcer chez tous les élèves les apprentissages fondamentaux : lire, écrire, parler et compter. Les résultats de l'examen de fin de 5^{ème} AP (qu'on continue, contre toute logique, à appeler l'examen de 6^{ème}) frôlent les 100%. Mais l'examen attentif des sujets sur lesquels sont évalués ces élèves montre qu'il s'agit plutôt d'une formalité déguisée et les enseignants du cycle complémentaire, le moyen, se plaignent de *recevoir un grand nombre d'élèves ne sachant ni lire, ni écrire, ni compter.* ». On peut ainsi avancer que le cycle primaire ne prépare pas au cycle moyen.

La contre-performance du cycle moyen

La tendance haussière des effectifs se confirme également pour le cycle moyen qui comptait, lors de l'année scolaire 2018-2019, près de 3 millions d'élèves (2.979.737¹⁹ précisément, selon l'ONS) avec 6% d'augmentation par rapport à l'année précédente. Censé consolider les apprentissages fondamentaux chez les élèves et les préparer au cycle secondaire, les taux de réussite au BEM, examen final clôturant l'enseignement obligatoire, était de 56,88% en 2018 et 58% en 2019.

¹⁸<https://www.dzairdaily.com/demographie-algerie-2020-population-nombre-habitants-chiffres-officiel/>.

¹⁹ Chiffres extraits du site officiel de l'ONS.

Le décrochage et la déperdition à la fin du cycle moyen représentent un véritable problème sociétal. En effet, éjectés ou volontairement sortis du système avant l'âge requis pour rejoindre les établissements du secteur de la Formation professionnelle, ces milliers d'élèves sont exposés à toutes sortes de dérives dont la délinquance juvénile n'est pas la moindre.

On peut donc déduire que le cycle moyen ne prépare pas plus au cycle secondaire que le primaire n'a préparé au cycle collégial.

L'insuffisance de la qualité de formation au secondaire

Le cycle post-obligatoire peine, vu le niveau d'une grande partie des cohortes issues du cycle moyen, à atteindre les finalités qui lui sont assignées (Cf. p : 44, *supra*). Les effectifs pléthoriques des classes et l'insuffisance de la professionnalisation des enseignants obèrent la qualité de la formation prodiguée au lycée. Ce défaut de qualité est corroboré par les résultats au bac que nous avons récapitulés et font dire aux enseignants du Supérieur, que le MEN «envoie» à l'université des bacheliers aux compétences en-deçà du niveau requis et du profil d'entrée.

C'est un avis très largement partagé dans les rangs des enseignants universitaires et Kouloughli propose dans son ouvrage de « *soumettre les bacheliers à un concours d'entrée à l'université* », pratique qui avait cours dans les années 1990. Mais ce souhait demeurera un vœu pieux tant que le fait pédagogique sera soumis au fait politique.

Les curricula ?

Toutes les évaluations relatives aux programmes d'enseignement, quels que soient la filière, l'année et le cycle, aboutissent au même résultat : ils sont excessivement touffus. Les experts des curricula critiquent leur conception qui continue à obéir à une logique de contenus plutôt qu'à celle de l'installation de compétences, objectif institutionnel inscrit dans les tablettes de la Réforme mise en œuvre en 2003 mais encore non atteint, à ce jour. Même soumis à des opérations cycliques «d'allègement» ou de «réaménagement», les contenus des plans de formation de la 1^{ère} année primaire à la 3^{ème} année secondaire demeurent pléthoriques, d'où l'impossibilité pour les enseignants de les «boucler» dans les temps impartis.

Cette défaillance est à l'origine de la course effrénée aux cours de soutien et de bachotage, éprouvants pour la santé physique et mentale des élèves et ruineux pour le budget des parents, mais surtout de la sempiternelle revendication des élèves de terminale à l'application du fameux «seuil» limitant le nombre de chapitres susceptibles d'être sujets d'examination au bac, source d'incohérence dans l'acquisition progressive et logique des savoirs et savoir-faire programmés.

Les méthodes pédagogiques ?

Alors que sous d'autres cieux, pour optimiser l'apprentissage, on recourt à des méthodes innovantes et heuristiques comme l'approche par les compétences (elle est présente en théorie dans les programmes algériens mais inexistante dans la pratique), la pédagogie du projet, la classe inversée, les *serious games* (jeux sérieux), le portfolio, etc., en Algérie la méthode descendante sur le schéma : cours magistral / applications / correction collective prévaut toujours. Le triptyque immuable ne permet nullement aux élèves de progresser et d'atteindre les objectifs visés. L'absence de diversité des méthodes utilisées génèrent l'ennui chez les élèves et la routine chez les enseignants.

Les outils didactiques ?

La construction et la co-construction des apprentissages requièrent des outils didactiques stimulant la cognition et la métacognition. Que ce soit dans la démarche piagétienne ou dans celle de Vygotsky, l'apprentissage se construit à la fois individuellement et avec les autres, par le biais de la coopération et de la collaboration sous la guidance de l'enseignant. L'éclectisme dans l'utilisation de ces outils est proportionnel au degré de formation des enseignants. L'enseignant utilisera exclusivement le manuel scolaire alors que l'enseignant expérimenté va recourir à différents outils en fonction de l'objectif à atteindre et de la tâche que les élèves doivent réaliser.

L'intégration des TIC

Force est de reconnaître que l'introduction des technologies dans les classes est encore timide. Pour moult raisons, les enseignements sont encore très souvent, dispensés de manière traditionnelle avec des méthodes et des outils anciens. Pour éviter la fracture pédagogique, une percée s'est toutefois opérée depuis le confinement avec l'introduction récente, à tous les paliers, d'outils d'enseignement - apprentissage numériques. En effet, du primaire à l'université des dispositifs d'apprentissage à distance ont été mis en place.

Les procédés d'évaluation ?

L'évaluation formative n'a pas encore la place qu'elle mérite dans le processus d'enseignement/ apprentissage alors que ce type d'évaluation est présent dans tous les programmes et dans les documents qui les accompagnent.

La formation des enseignants ?

Qu'elle soit initiale ou continue, la formation des enseignants nécessite une refonte plus qu'une réforme.

Quid de la responsabilité du MESRS ?

Comme nous avons choisi de traiter dans cet article du profil du bachelier en tant qu'« intrant » dans le CIPE²⁰ de l'Enseignement supérieur, nous signalons seulement que le MESRS doit aussi engager des chantiers réformateurs ou refondateurs. En effet, des actions devraient être engagées sur plusieurs fronts : la refonte des cursus, la réforme des curricula, la rénovation de la formation des enseignants, l'actualisation des méthodes pédagogiques, l'intégration des TIC, la révision du système d'évaluation.

Cependant, pour assurer le continuum entre le MESRS et le MEN, nous formulons quelques suggestions qui engageraient la responsabilité des deux ministères :

- Mise en place de commissions inter-cycles pour la conception des programmes.
- Mise en place de groupes interdisciplinaires pour l'élaboration d'outils didactiques et d'instruments d'évaluation.
- Intégration véritable des TIC aux apprentissages, installation du wifi dans les campus et les établissements scolaires.
- Mise en place d'un service organisant le tutorat et le mentorat.
- Transmission au MEN des résultats issus des recherches menées dans le cadre des mémoires de magisters et masters et des thèses de doctorats en didactique des langues et des disciplines.
- Optimisation de la coordination entre les deux ministères ou, éventuellement, les réunir en un seul portefeuille, à l'instar de ce qu'il en est dans de très nombreux pays.

Etablir des passerelles entre le Secondaire et le Supérieur

En ce qui concerne ce point crucial de ponts jetés entre les deux institutions, nous souhaitons rendre compte d'une expérience inspirante.

En septembre 2018, en visite chez une amie résidant dans une ville de province française, nous avons eu l'occasion d'assister à une réunion familiale regroupant parents et enfants, l'un, élève de 3^{ème} au collège, et l'autre, lycéenne en classe de « première », niveaux équivalant à la 4^{ème} AM et 2^{ème} AS dans le système scolaire algérien.

L'objet de la discussion était la programmation de visites à l'université en janvier 2019. Face à notre étonnement, ils nous ont expliqué qu'entre octobre et mai de chaque année, l'université de la ville accueillait les collégiens, les lycéens et les parents d'élèves et qu'ils devaient, eux, se concerter pour « caler » ces visites en fonction de leurs disponibilités respectives. Ils nous ont montré les « flyers » des offres diverses : *Les cordées de la réussite*²¹, *Les cordées de*

²⁰ CIPE : contexte/intrant/processus/extrant

²¹ https://media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/2008/97/9/cordees_38979.pdf.

l'entrepreneuriat, Les collégiens en immersion à l'université, Déplacements dans les lycées, Cap fac, Accueil collectif à l'université, Salons de l'orientation, Immersion 2 jours Passe en sup, Journées portes ouvertes, immersion individuelle²², etc.

Pour le collégien, cette famille a choisi Les cordées de la réussite et pour la fille, une *immersion individuelle*. Les contenus de ces deux « prospectus » peuvent être synthétisés dans le tableau suivant :

	<i>Les cordées de la réussite</i>	<i>Immersion individuelle</i>
Statut	Action récurrente depuis 2011	Action mise en place en 2012
Public concerné	Collégiens de 3 ^{ème} Lycéens de 1ère	Elèves de 1 ^{ère} et terminale
Objectifs	Accroître l'ambition scolaire Permettre une ouverture sur l'université, le monde de l'entreprise et la culture Permettre aux élèves d'élargir leur champ des possibles Développer de nouveaux réseaux S'enrichir des rencontres entre élèves, étudiants, enseignants et professionnels.	Permettre aux lycéens de valider ou d'invalider leur choix d'orientation par une immersion totale dans la filière envisagée
Déroulement	Journée d'intégration (octobre) Rencontre collégiens et lycéens (novembre) Rencontre lycéens et étudiants (décembre – janvier et mars) Journée nationale des cordées de la réussite (janvier) Visite d'entreprise et sorties culturelles (tout au long de l'année) Journée de clôture (mai)	Assister à des cours de licence Accueil personnalisé par les élèves de la Team étudiante Observation d'activités en labo pour les scientifiques Repas au restaurant universitaire Invitation à des activités intra et extra muros
Périodes-durée	D'octobre à mai	Février et mars
Intervenants	Team étudiante ²³ (étudiants de Licence et DUT 1ère ou 2ème année)	Ensemble de la communauté universitaire + Team étudiante
Contact	Pôle Orientation Insertion : orientation@univ-lr.fr Référente : Mme ...	Pôle Orientation Insertion orientation@univ-lr.fr Réfèrent: M.

Tableau 5 : Deux expériences inspirantes d'orientation scolaire

Source : MEN

²² www.univ-larochelle.fr.

²³ La Team étudiante : étudiants volontaires formés qui font découvrir le campus universitaire aux lycéens et leur parlent des différences entre les deux cycles avec des référents pour chaque filière.

Ainsi qu'on peut le constater, l'orientation pour une insertion réussie est mise en œuvre à travers des actions concrètes et durables, impliquant futurs étudiants et leurs parents. Ces actions d'orientation, de sensibilisation, de promotion sont planifiées des années en amont de l'obtention du bac. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'en France, la coordination verticale est possible dans la mesure où une même tutelle, du primaire (avec préscolaire intégré) à l'université, réunit les trois cycles, contrairement à l'Algérie où ce sont deux ministères différents, le MEN et le MESRS qui gèrent deux systèmes parallèles.

Il faut toutefois signaler que l'université algérienne organise chaque année l'opération « Portes ouvertes », mais le laps de temps réservé à cette manifestation est si court que les étudiants qui ont l'occasion de s'y rendre, courent de stand en stand, à la recherche de flyers sans rencontrer d'interlocuteur enclin à prendre le temps d'expliquer, d'orienter, de conseiller. Comme tous les Salons (du livre, des technologies, de l'ameublement, de l'automobile, etc.), il attire les curieux de tous bords, rendant quasi impossible une communication de fond entre les personnes véritablement concernées.

Le MESRS et le MEN devraient se concerter pour organiser en commun, des manifestations planifiées à l'avance et programmées sur une durée suffisante pour que les prestations soient profitables à leurs destinataires, d'une part, et, d'autre part, des actions courtes mais étalées dans le temps à l'instar de l'expérience ci-dessus relatée. Des passerelles reliant les deux institutions de façon pérenne, généreront des bénéfices profitables à l'une comme à l'autre mais aussi et surtout à la société. Des élèves et des étudiants bien formés aujourd'hui, deviendront les citoyens et les écocitoyens de demain.

Bibliographie

Benamar, A. (2005). Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme : dynamiques comparées des offres publiques et privées. Article paru dans *Le préscolaire en Algérie. Etat des lieux et perspectives*, coordonné par Benghabrit-Remaoun, N. ouvrage collectif édité par le CRASC d'Oran (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et culturelle).

Fédry, J. (2007). *La réforme du LMD et l'intuition pédagogique augustiniennne*, Yaoundé, Presses de l'UCAC.

Ferhani, F.-F. (2019). « *Evaluation des épreuves du baccalauréat à l'aune du Référentiel général des programmes* ». Article paru dans *Le baccalauréat en Algérie et l'évaluation des compétences : cas du FLE*, Benammar, N. ouvrage collectif édité par le CRASC d'Oran, (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et culturelle).

Kouloughli, L. (2017). *Une université algérienne au prisme d'un de ses départements (Ecrits de presse 2014-2016)*. (Préface Mohamed Miliani,

Higher Education Reform expert (Erasmus+. Associate fellow Euro-Med centre for education Research). Oran : Dar el Othmania

Mahdjoub, R. et Miliani, M. (2017). Education and career guidance in Algeria, recurrent dysfunctions. Career guidance and livelihood planning across the Mediterranean : Comparative and International Education: A diversity of voices

Annexe : Transcription du verbatim des panels interrogés

1- Synthèse de l'entretien mené avec des d'étudiants de l'université Alger 3

Entretien avec des étudiantes et étudiants à l'université des Sciences économiques et de gestion, Alger 3. Question : quels souvenirs gardez-vous de l'Orientation scolaire ?

« La Conseillère avait un bureau à côté de celui du surveillant général mais on l'a vue seulement deux fois en trois ans, une fois en seconde et une fois en terminale. En 1^{ère} AS, le surveillant général nous a réunis dans la bibliothèque, avec les autres classes du tronc commun et la psychologue est venue. Elle nous a expliqué qu'il fallait remplir une fiche de vœux pour le passage en 2^{ème} AS et surtout pas de ne pas se tromper et que nos parents devaient la signer obligatoirement. Elle nous a ensuite expliqué que si on voulait passer en Sciences, il fallait avoir une très bonne moyenne en maths, en sciences et en physique. Pour ceux qui veulent aller en maths, il fallait une très forte moyenne en maths et en physique. Elle a aussi dit que les élèves qui ont les moyennes de 10 ou 11 seraient dirigés vers la filière gestion économie, la filière des faibles, alors que maintenant, avec un bac sciences, on est en sciences éco, et ce sont eux qui ont les meilleures notes parce qu'ils ont fait comptabilité, gestion, économie pendant deux ans au lycée alors que nous, on a perdu du temps à apprendre les sciences et la physique -chimie qui ne nous servent absolument à rien maintenant. Si j'avais su, j'aurais choisi cette filière, alors qu'à l'époque je la méprisais, moi la scientifique.

Après, on l'a revue (la conseillère) quand on était en terminale, elle est venue pendant le cours d'arabe (pour certains répondants) ou de français (pour d'autres) et elle nous a expliqué qu'il fallait obtenir telle moyenne au bac pour choisir telle filière. On l'écoutait pas sérieusement et on disait « inshallah », je l'ai d'abord, ce bac et je choisis après, mais on était surtout contents de ne pas faire cours. Elle nous a conseillé de parler avec nos amis qui étaient déjà à l'université ou avec des amis ou des gens de la cité. Je me rappelle qu'elle nous a écrit au tableau le site Internet du Ministère de l'enseignement supérieur et nous a dit qu'on pouvait trouver toutes les informations qu'on voulait sur ce site et aussi qu'il fallait consulter le portail des universités où on voulait aller après le bac. Un autre ajoute « elle nous a

dit qu'au mois de juin, à la Safex des Pins-Maritimes, il y a le salon de l'université ou les « Portes ouvertes » et qu'il fallait aller le visiter et demander des prospectus sur les stands des universités pour avoir une idée. »

2- Synthèse de l'entretien mené avec des d'étudiants de l'université Alger 1

A l'université de Droit, Alger 1, les étudiantes et étudiants ayant accepté de nous répondre ont relaté quasiment le même cheminement que leurs pairs d'Alger 3. « On a eu des réunions où elle nous a expliqué comment on allait passer en 2^{ème} AS, elle a parlé des moyennes dans chaque matière, et aussi de comment le Conseil de classe allait nous orienter, nous les élèves de tronc commun « Sciences humaines », on pouvait, en fonction de notre moyenne des trois trimestres, se retrouver en « Lettres et philosophie, Lettres et sciences humaines ou en langues étrangères pour ceux qui ont une très bonne note en français et en anglais et en plus, on aurait à choisir entre l'allemand et l'espagnol comme langue étrangère 3. On a ensuite rempli une fiche de vœux et elle a dit que nos parents devaient venir la signer chez le surveillant général. Je me rappelle que mon amie s'est trompée en cochant la case et il a fallu qu'elle ramène sa mère pour qu'elle lui donne une autre fiche de vœux. Elle était très sévère, on avait peur d'elle parce que c'est elle qui faisait passer les élèves en conseil de discipline ». D'autres étudiantes complètent les propos de leurs camarades : « on a aussi eu une autre réunion avec elle en terminale pour nous informer sur l'orientation à l'université, elle nous a dit c'est l'ordinateur qui calcule la moyenne des matières essentielles au bac, en plus de la moyenne générale, et c'est lui qui choisit ta spécialité. Nous, en Droit, la majorité c'est des bacs sans mention, les bacs 10 comme on dit. En fait, en Droit, il y a tous les bacs mais seulement avec 10 ou 11, c'est pour ça qu'on est aussi nombreux, tous ceux qui ne peuvent pas aller ailleurs, ils viennent ici, il y a même des bacheliers scientifiques, les pauvres, ils croyaient faire médecine ou informatique, ils se retrouvent avec nous, en plus ils ne sont pas très bons en arabe parce qu'ils travaillaient juste les matières essentielles et ils ne rentraient même pas en cours d'arabe. Bon mais après, si on travaille bien, on peut faire avocat ou magistrat mais il faut passer le Capa et le concours pour l'école de magistrature, inchallah et après on peut être juge ou s'installer et on gagne de l'argent « macha Allah ».

Question 2 : lorsque vous étiez au lycée, avez eu l'occasion de visiter l'université, de vous informer auprès des étudiants ?

Les réponses sont évasives : « d'abord, ils nous auraient pas laissé entrer et puis, on n'avait pas le temps entre les cours du lycée, les cours particuliers, les révisions en groupe à la bibliothèque, apprendre l'histoire géo et les maqalates de philo, on n'avait vraiment pas le temps et puis chaque chose en son temps, maintenant on est à l'université, el saber inèl ». Nous ajoutons cette réflexion pour mettre en valeur leur engagement

personnel : « et le travail payé. Vous vous êtes fatigués mais vous avez été récompensés, vous voilà étudiants mais sans le bac, cela n'aurait pas été possible, n'est-ce-pas ? »

3- Synthèse de l'entretien mené à distance avec des Conseillères d'Orientation

Les Conseillères d'Orientation avec qui nous avons échangé via Zoom et WhatsApp reconnaissent, dans leur grande majorité, que leur médiation est sollicitée seulement lorsque « certains élèves ont des problèmes de discipline ou de violence envers leurs camarades ou leurs enseignants, ce qui arrive quand même souvent dans des classes surchargées et surtout avec des professeurs, surtout les nouveaux mais pas toujours, qui ont des problèmes de maîtrise de la classe. D'abord ça commence par le chahut, ils ne peuvent même pas obtenir le silence pour faire leur cours, alors ils baissent les bras et travaillent avec les quelques élèves des premières tables qui veulent bien les écouter. Cette situation s'installe dans la durée et peut avoir deux conséquences, soit le prof tombe dans la dépression, soit il veut exercer son métier par la violence et cela donne quelquefois des situations très graves, comme des agressions verbales et physiques ».

A la question sous quelle forme pratiquez-vous l'orientation scolaire, toutes les professionnelles font part de leur « désorientation » elles-mêmes, parce qu'elles « se retrouvent surtout à faire des statistiques. Notre tutelle nous demande l'envoi de tableaux trimestriels sur les résultats des élèves, ce qui nous demande énormément de temps : demander les relevés de notes de toutes les classes, faire les pourcentages de ceux qui ont plus de 16 de moyennes, ceux qui ont entre 14 et 16, entre 12 et 14, entre 10 et 12, entre 8 et 10, entre 6 et 8 et moins de 6. On le fait parce qu'on est obligées de remettre ces statistiques au service concerné de la D.E mais pendant qu'on fait ça, on ne peut rien faire d'autre, c'est-à-dire détecter les éventuels problèmes chez les adolescents : hyperactivité, tabagisme, drogue, retard mental, autisme, violence latente, harcèlement scolaire, abus, etc. ».

Nous leur demandons de préciser en quoi consiste leur mission en dehors de faire des statistiques, elles précisent qu'elles sont tenues d'« organiser une rencontre d'une heure avec chaque classe de 1^{ère} AS, pour leur présenter les critères qu'il faut remplir pour être orienté vers les différentes filières : maths, sciences, lettres, gestion-économie, langues étrangères et expliquer comment remplir la fiche de vœux à faire signer par les parents. On fait la même chose avec les classes de terminale pour leur exposer quelles sont les moyennes qu'ils doivent obtenir au bac pour pouvoir s'inscrire dans telle ou telle filière de leur choix. On passe beaucoup de temps à leur répéter que l'orientation vers une spécialité universitaire dépend de leurs moyennes des matières essentielles mais aussi de la moyenne générale tout en insistant sur le fait que les matières secondaires sont importantes aussi. Par exemple, on

leur montre que s'ils veulent faire médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, informatique ou architecture, ils doivent aussi bien travailler la langue française qui est une matière secondaire au lycée mais qu'ils vont devoir maîtriser s'ils veulent aller dans une de ces spécialités qui sont enseignées en français à l'université. Parfois, ils sont choqués d'apprendre cela parce que pour eux, le français, c'est vraiment une matière à laquelle ils n'accordent aucune importance. Des fois, ça peut provoquer un déclic et ils se mettent à être attentifs au cours de français, les professeurs sont souvent étonnés par ce regain d'intérêt pour la langue étrangère. On se sent alors très utiles, c'est en rapport avec notre vrai métier pas comme devoir faire des pourcentages, surtout qu'on ne sait pas ce qu'ils font avec ces statistiques, que ce soit à l'académie ou au ministère ».

Nous leur demandons d'expliquer comment se fait la coordination secondaire/université et la réponse est unanime : « on n'a aucune relation avec l'université, d'abord parce que nous appartenons au MEN et l'université relève d'un autre ministère, le MESRS. Ensuite, on ne peut pas organiser des visites dans les établissements supérieurs vu que les sorties avec les élèves sont interdites depuis 1991 et ensuite il faut l'autorisation du proviseur, celle de la DE puis du ministère en plus de celles qu'il faut demander au MESRS, alors on ne fait pas de visite. Mais on leur conseille de s'informer auprès de leurs frères et sœurs plus âgés, des cousins, des amis, des voisins qui sont déjà à la fac et maintenant c'est plus facile pour eux avec Internet, les réseaux sociaux et les vidéos sur YouTube, ils peuvent avoir toutes les informations qu'ils cherchent. On leur dit aussi de consulter les sites web des universités et des grandes Ecoles »

Certes les TIC peuvent être pourvoyeurs d'informations mais il n'en demeure pas que celles-ci sont informelles et concernent des volets relevant plus de l'affect que de l'analyse scientifique.

A la question relative à leurs souhaits et attentes vis-à-vis de leur profession, elles sont unanimes à vouloir « un changement total. Qu'on confie les statistiques aux surveillants et qu'on nous donne, à nous, l'occasion de mettre en pratique nos compétences de psychologue et de responsable de l'orientation des élèves en les accompagnant dans leur choix, dans leur prise de conscience de leur style d'apprentissage, de leur biorythme, de leurs rapports aux autres, que ce soit les camarades ou les enseignants, de prendre conscience des stratégies qu'ils doivent mobiliser pour acquérir des compétences et surtout une méthode de travail qui les aide à travailler seul ou en groupe, mais sans toujours compter sur les cours supplémentaires qui les fatiguent et ruinent leurs parents, sans garantie de résultats. On voudrait aussi leur faire comprendre que leurs smartphones sur lesquels ils font surtout des jeux et suivent des influenceurs, souvent dangereux ou idiots, leur font perdre beaucoup de temps, temps qu'ils pourraient utiliser à étudier parce que le bac se travaille dès la 1^{ère} AS et pas uniquement en terminale ».

4- Synthèse de l'entretien mené avec des enseignants universitaires

Avec les quelques enseignants qui se sont montrés disponibles pour nous répondre, nous avons eu une discussion à bâtons rompus autour des compétences listées dans le profil de sortie du bachelier. Nous leur avons demandé si leurs étudiants en première année de licence faisaient preuve d'« aptitudes qui favorisent l'acquisition des connaissances et leur intégration », s'ils ont décelé chez eux une « aptitude à analyser, à évaluer et à juger », une « autonomie de jugement » et pour finir, de quelle façon ces étudiants et étudiantes démontrent leur « amour du travail, la recherche de la minutie et le goût de la perfection. »

Après un moment d'hilarité et de convocation de moult adages et proverbes du terroir sur les énoncés du profil de sortie du secondaire, ils ont mis en avant le « manque flagrant de motivation des étudiants dans leur grande majorité ainsi que leur paresse qui n'a pas de limites », et surtout « leurs nombreuses lacunes dans tous les domaines ». Leurs jugements nous paraissent très sévères, voire excessifs, car peu nuancés, mais ils sont très partagés par nos informateurs. Sur le plan linguistique, les compétences d'expression des étudiants sont jugées aussi faibles à l'oral : « les étudiants de 1^{ère} année, qui sont pourtant des bacheliers, ne savent pas s'exprimer correctement, ils parlent en darija, ils ne peuvent pas faire deux phrases consécutives en arabe sans fautes, ils ne maîtrisent ni l'arabe ni le français et encore moins l'anglais, même s'ils écoutent beaucoup de chansons en anglais », qu'à l'écrit : « ils sont incapables de rédiger un paragraphe sans fautes de grammaire et d'orthographe, ils ne savent pas faire une dissertation ou un compte rendu. On se demande ce qu'on leur a appris pendant toutes ces années passées au collège et au lycée ».

Sur le plan méthodologique « ils ne savent pas prendre des notes, poser les bonnes questions, faire un plan, organiser leur travail ». Au niveau de l'éthique, les sentences sont encore plus affirmées : « ils sont champions dans le copier-coller, ils pratiquent le plagiat à outrance, pendant les examens ils trichent sans retenue, surtout maintenant avec le téléphone ».

Sur le plan du savoir-être, ils estiment que « ces étudiants d'un nouveau type n'écoutent pas le professeur, sont constamment accrochés à leur téléphone qu'ils refusent d'éteindre en cours, ne rendent pas les travaux demandés dans les délais et surtout, ils quémandent, sans honte, qu'on leur ajoute des points, surtout au second semestre, pour « fermer l'année » comme ils disent ». Selon eux, chaque année, ces promotions de « nouvelles générations sont pires que les précédentes ».

Nous leur demandons leur avis sur la supposée « autonomie » acquise au lycée, les réponses sont édifiantes : « ils sont autonomes comme des enfants de la crèche, il faut leur dicter le cours, leur répéter cent fois ce qu'ils doivent faire, ils attendent tout du professeur, je crois qu'ils ne lisent pas les

ouvrages qui sont au programme : ils vont sur Internet et copient sans réfléchir des documents. » Une autre ajoute : « il faut reconnaître quand même qu'ils savent très bien Googeliser, ils te sortent des mémoires et des thèses même du Bangladesh! »

A la question : « Est-ce-que ces étudiants ont été bien orientés concernant les études universitaires ? », ils sont unanimes dans leurs réponses : « la majorité n'ont rien à faire dans ma spécialité, mais comme l'orientation se fait par l'ordinateur et que les recours déposés sont rarement pris en compte, ils se retrouvent dans des filières qui n'ont rien à voir avec leur profil. Alors ils sont obligés de refaire l'année, sans être sûrs de réussir ou préfèrent geler l'année et s'inscrire ailleurs l'année suivante, pendant ce temps-là, regardez-les, ils sont tout le temps à la cafeteria ou sur les bancs, ils tournent toute la journée et si vous allez à la bibliothèque, vous trouverez trois chats ».

Pour finir, nous leur avons demandé s'ils étaient disposés à s'impliquer dans des actions de mentorat, de monitoring ou de «guidance» de lycéens pour les aider à faire des choix judicieux, en connaissance de cause. La majorité des répondants ont affirmé qu'ils ne se sentaient pas du tout concernés par un problème relevant d'un autre ministère et qu'ils n'avaient « ni le temps, ni l'envie de le faire alors qu'ils ont tellement de travail, par ailleurs, dans leur propre ministère. Entre la préparation des cours, les enseignements, la recherche au labo, la préparation des examens, la surveillance, les corrections de centaines de copies, où est-ce qu'on va trouver le temps de s'occuper des lycéens ? » .