

TOUS À L'ÉCOLE كُلُّنَا فِي الْمَدْرَسَة

MOYEN-ORIENT ET AFRIQUE DU NORD
INITIATIVE MONDIALE EN FAVEUR
DES ENFANTS NON SCOLARISÉS



RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE

ALGÉRIE

RAPPORT NATIONAL SUR LES ENFANTS NON SCOLARISÉS



OCTOBRE 2014

unissons-nous
pour les enfants

unicef

TOUS À L'ÉCOLE كلنا في المدرسة

**MOYEN-ORIENT ET AFRIQUE DU NORD
INITIATIVE MONDIALE EN FAVEUR
DES ENFANTS NON SCOLARISÉS**

ALGÉRIE
RAPPORT NATIONAL SUR
LES ENFANTS NON SCOLARISÉS

OCTOBRE 2014

**unissons-nous
pour les enfants**

unicef 

© 2015 UNICEF Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord

Photo de couverture : © UNICEF / Algérie2014-BS3663 / Magha

Préface

Le droit à l'éducation est un droit pour lequel l'Algérie a déployé beaucoup d'efforts au fil des années. Le budget de l'éducation a été multiplié par dix depuis 1990 permettant une éducation gratuite à plus de 8 millions d'élèves répartis à travers près de 23 000 établissements scolaires pour les cycles primaire et moyen.

Ainsi, le taux net de scolarisation des enfants âgés de 6 ans a dépassé 98% (9 points de plus qu'en 1990), une parfaite parité de participation garçon-fille pour la tranche d'âge de 6 à 16 ans et une proportion toujours croissante d'une classe d'âge qui atteint le baccalauréat puis les études supérieures.

Néanmoins et malgré ces importants acquis, des défis restent à relever notamment ceux liés à la violence en milieu scolaire ou encore à la déperdition scolaire. Cette dernière est devenue inquiétante à la lumière d'une tendance, en apparence croissante, liée à l'abandon de l'école par les enfants avant d'atteindre l'âge de 16 ans et plus particulièrement les garçons.

C'est dans cette optique que l'Algérie a pris part à l'initiative régionale développée par l'UNICEF afin d'identifier les profils des enfants déscolarisés en Algérie.

S'appuyant sur une approche systémique et exhaustive, le présent rapport, fournit des estimations de l'ampleur du phénomène de déperdition scolaire tout en identifiant les obstacles et goulots d'étranglement à la scolarisation. Il propose, en outre, des pistes et solutions pour l'insertion ou la réinsertion des enfants déscolarisés dans le système éducatif.

Le document présente d'importantes informations qui serviront de base de données pour assurer l'équité et améliorer l'efficacité et l'efficience du système éducatif algérien et permettre à chaque enfant d'acquérir une éducation de base et de qualité.

Les conclusions du présent rapport nous interpellent quant à la nécessité de coordonner nos actions et de mutualiser nos moyens pour réduire sensiblement l'ampleur du phénomène de déperdition scolaire et construire un système éducatif beaucoup plus inclusif.

Il échoit maintenant à nous tous de nous saisir des données et pistes offertes pour construire ensemble une stratégie nationale visant à donner à chaque enfant algérien les meilleures chances de réussite.

Noria Benghebrit
Ministre de l'Education Nationale

Thomas Davin
Représentant UNICEF Algérie

Remerciements

Ce rapport est le fruit de la collaboration entre l'UNICEF Algérie et le ministère de l'Education nationale. L'équipe « OOSCI » Algérie était composée de responsables de divers services du ministère de l'Education nationale (MEN), de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, des Services des banques de données Statistiques, des membres du CNES, de l'ONS, du Secrétariat d'État à la Prospective et des Statistiques, du ministère de la Solidarité et de la Famille, du ministère du Travail, de la Fédération algérienne des personnes handicapées, de deux experts et de la section éducation du bureau de l'UNICEF.

L'UNICEF et le ministère de l'Education nationale souhaitent vivement remercier tous les partenaires nationaux pour leur contribution et participation aux quatre Ateliers menés et par la mise à disposition de la base de données et informations qui ont permis l'élaboration de ce rapport. Nos remerciements s'adressent plus particulièrement aux personnes suivantes : M. Chaib Draa Tani Mohamed, Directeur général de l'Évaluation et de la Prospective (MEN), Mme Samia Mezaib, Sous-directrice Evaluation et Prospective (MEN), Mme Nassima Hazi, Sous-directrice Évaluation et Prospective (MEN), M. Ladjel, Sous-directeur de la Banque de données (MEN), M. Abdullah Al Mouhtarem Belrali, Inspecteur Chef du Bureau (MEN), Direction Évaluation et Prospective (MEN), M. Bachir Benaissa, Chef de Bureau Enseignement Fondamental (MEN), Mme Hamama Ghezali, Chef de Bureau Direction des Infrastructures (MEN), M. Mahmoud Boussena, Directeur du Laboratoire Éducation-Formation-Travail (EFOR), Université d'Alger II, M. Omar Ben Bella, CNES, Mme Amel Stiti, Chef d'études CNES, Mme Atika El Mameri Présidente de la Fédération Algérienne des Personnes Handicapées, Mme Nacera Atamna, Sous-directrice au ministère de la Solidarité, Mme Laouad, Chargée de suivi enfants handicapés FAPH, M. Mourad Yataghene, Directeur, ministère du Travail, Mme Sakina Bakouk, Institut National de la Recherche en Éducation, Mme Ouahida Reghis, Institut National de la Recherche en Éducation, Mme Lynda Benbessai, Institut National de la Recherche en Éducation.

Nos remerciements s'adressent également à Mme Marguerite Altet, consultante internationale au BIEF, M. Baghdad Lakhdar, consultant national, M. Hafedh Zafrane, expert international de Oxford Policy Management (OPM), à l'Institut de l'UNESCO pour l'appui technique concernant le chapitre sur les profils, et en particulier Sheena Bell et Talal El Hourani, à Understanding Children's Work, et en particulier M. Lorenzo Guarcello pour la qualité du travail fourni, la supervision et le suivi technique tout au long du processus.

Nous n'oublierons pas de remercier le bureau de l'UNICEF en Algérie, en particulier l'équipe de la Section Education ainsi que l'équipe de la Section Education du Bureau Régional de l'UNICEF pour la région MENA, pour cette initiative, leur contribution et leur soutien sans faille.

Sommaire

Liste des cartes, des graphiques et des tableaux	vii
Liste des acronymes	x
Résumé exécutif	1
1 Introduction	7
1.1 Problématique et objectifs de l'étude	7
1.2 Le contexte socioéconomique national	8
1.3 Le secteur de l'éducation	10
1.4 Introduction générale au modèle des Cinq dimensions de la non-scolarisation et méthodologie utilisée	16
2 Les profils de la non-scolarisation	19
2.1 Analyse des sources des données	19
2.2 Profils des enfants de la Dimension 1	20
2.3 Profils des enfants de la Dimension 2	24
2.4 Profils des enfants de la Dimension 3	28
2.5 Récapitulatif des trois dimensions de la non-scolarisation : Dimensions 1, 2 et 3	31
2.6 Profils des enfants en situation de risque des Dimensions 4 et 5	33
2.7 Récapitulatif des Cinq dimensions de la non-scolarisation	36
2.8 La scolarisation des enfants âgés de 6 à 16 ans	38
2.9 Les enfants et la vulnérabilité vis-à-vis de la non-scolarisation	40
3 Goulots d'étranglement, politiques et stratégies	49
3.1 Identification des obstacles et goulots d'étranglement	49
3.2 La couverture de l'éducation de la petite enfance	50
3.3 Les défis à relever de l'accès à l'enseignement fondamental	56
3.4 Les défis de la qualité de l'Enseignement fondamental	57
3.5 Un problème de rendement interne du système scolaire	61
3.6 Les obstacles et goulots d'étranglement pour les enfants handicapés	65
3.7 L'analyse multidimensionnelle de la faiblesse de la qualité de l'éducation	70
3.8 Le taux élevé de redoublement : un phénomène clef à interroger	71
3.9 Les stratégies de lutte contre le décrochage scolaire	74
3.10 Les goulots transversaux : gouvernance et finances	74
3.11 Les lignes force des politiques envisagées	75

4 Conclusion et recommandations	79
4.1 Conclusions de l'étude	79
4.2 Recommandations	81
Bibliographie	85
Annexes	87
Annexe 1 Inventaire des données sur les enfants non scolarisés	88
Annexe 2 Feuille d'évaluation de la qualité des données	92
Annexe 3 Élèves inscrits au Primaire, Moyen et Secondaire par année d'études, filles, garçons et ensemble filles et garçons (2012-2013)	95
Annexe 4 Enseignement Primaire, évolution des élèves inscrits et des redoublants (2000-2013)	98
Annexe 5 Enseignement Moyen, évolution des élèves inscrits et des redoublants (2000-2013)	99
Annexe 6 Enseignement Primaire, effectif des élèves, enseignants et taux d'encadrement (2012-2013)	100
Annexe 7 Enseignement Primaire, effectif des élèves et divisions pédagogiques par année d'études, (2012-2013)	101
Annexe 8 Les participants au Séminaire OOSCI (2013-2014)	102

Liste des cartes, des graphiques et des tableaux

Cartes

Carte 2.1 :	Proportion d'enfants accédant au Primaire et ayant suivi un enseignement Pré primaire l'année précédente, comparaison entre 2006 et 2013	23
Carte 2.2 :	Répartition du nombre et des taux des enfants non scolarisés âgés de 5 à 14 ans (2013)	32

Graphiques

Graphique 1.1 :	Évolution de la croissance démographique, de la croissance du PIB et du PIB par tête (2000-2012)	9
Graphique 1.2 :	Évolution du nombre des établissements scolaires (2000-2014)	10
Graphique 1.3 :	Algériens à l'école en 2013	11
Graphique 1.4 :	Part des dépenses de l'éducation dans le budget de l'État et par rapport au PIB	13
Graphique 1.5 :	Part de l'enseignement scolaire dans le budget de l'État (2000-2014)	13
Graphique 1.6 :	Évolution du nombre de cantines scolaires et du pourcentage d'élèves bénéficiaires (2000-2013)	14
Graphique 1.7 :	Évolution des élèves boursiers	14
Graphique 2.1 :	Pyramide des âges, Algérie 2013	19
Graphique 2.2 :	Population scolarisable et scolarisée (2013), comparaison des sources de données : filles	20
Graphique 2.3 :	Population scolarisable et scolarisée (2013), comparaison des sources de données : garçons	20
Graphique 2.4 :	Nombre d'élèves inscrits au cycle Préparatoire (2ème année) et taux net de scolarisation (2000-2013)	21
Graphique 2.5 :	Taux net de scolarisation au Préparatoire 4 (2013)	22
Graphique 2.6 :	Proportion d'enfants accédant au Primaire et ayant suivi un enseignement Pré primaire l'année précédente, comparaison entre 2006 et 2013	23
Graphique 2.7 :	Proportion d'enfants accédant au Primaire et ayant suivi un enseignement Pré primaire l'année précédente, niveau d'instruction de la mère.	24
Graphique 2.8 :	Proportion d'enfants accédant au Primaire et ayant suivi un enseignement Pré primaire l'année précédente, répartition selon le quintile de richesse	24
Graphique 2.9 :	Évolution des effectifs des élèves dans l'enseignement Primaire (1963-2013)	25
Graphique 2.10 :	Elèves inscrits au Primaire et taux brut de scolarisation (2000-2013)	25
Graphique 2.11 :	Taux net d'admission à l'école Primaire (2013)	26
Graphique 2.12 :	Taux net de scolarisation ajusté au Primaire (6-10 ans) par région, comparaison entre 2006 et 2013	27
Graphique 2.13 :	Répartition du taux net de scolarisation ajusté au Primaire (6-10 ans) selon le genre, le milieu, le niveau de la mère et le quintile, 2006 et 2013	27

Graphique 2.14 : Élèves inscrits au Moyen et taux brut de scolarisation (2000-2013)	28
Graphique 2.15 : Taux global net ajusté de scolarisation au Moyen, comparaison entre 2006 et 2013	29
Graphique 2.16 : Taux global net de scolarisation ajusté au Moyen (11-14 ans) selon le genre, le milieu, le niveau de la mère et le quintile, 2006 et 2013	30
Graphique 2.17 : Composition du taux global net de scolarisation ajusté au Moyen (11-14 ans) selon les quintiles de richesse (Filles)	31
Graphique 2.18 : Composition du taux global net de scolarisation ajusté au Moyen (11-14 ans) selon les quintiles de richesse (Garçons)	31
Graphique 2.19 : Les trois dimensions : D1, D2 et D3 (Filles)	31
Graphique 2.20 : Les trois dimensions : D1, D2 et D3 (Garçons)	31
Graphique 2.21 : Les trois dimensions : D1, D2 et D3 (Ensemble filles et garçons – 2013)	32
Graphique 2.22 : Catégories des enfants non scolarisés (2013)	33
Graphique 2.23 : D4 : Nombre d'abandons attendus avant la dernière année d'études du Primaire (2000-2012)	34
Graphique 2.24 : D4 : taux d'abandon attendu avant la dernière année d'études du Primaire (2000-2012)	34
Graphique 2.25 : D4 et D5 : Taux d'abandon avant la dernière année d'étude (Primaire et Moyen)	34
Graphique 2.26 : D5 : Nombre d'abandons attendus avant la dernière année d'études du Moyen (2000-2012)	35
Graphique 2.27 : D5 : Taux d'abandon attendu avant la dernière année d'études du Moyen (2000-2012)	35
Graphique 2.28 : Taux moyen d'abandon au Primaire	36
Graphique 2.29 : Taux moyen d'abandon au Moyen	36
Graphique 2.30 : Les 5D (Filles - 2013)	37
Graphique 2.31 : Les 5D (Garçons - 2013)	37
Graphique 2.32 : Les 5D (Ensemble filles et garçons – 2013)	37
Graphique 2.33 : Les 5D : Répartition par cycle d'études (2013)	37
Graphique 2.34 : Pyramide éducative des 6-16 ans (2013), Taux net de scolarisation par année d'âge	38
Graphique 2.35 : Pyramide éducative des 6-16 ans (2006), Taux net de scolarisation par année d'âge	38
Graphique 2.36 : TNS des 6-16 ans selon les milieux et les régions, comparaison entre 2006 et 2013	39
Graphique 2.37 : TNS des 6-16 ans selon le genre, le niveau d'instruction de la mère et le quintile de richesse	39
Graphique 2.38 : Pourcentage d'enfants âgés de 5 à 14 ans engagés dans le travail des enfants par catégorie (2013)	41
Graphique 2.39 : Pourcentage d'enfants scolarisés âgés de 5 à 14 ans engagés dans le travail des enfants : comparaison entre 2006 et 2013	42

Graphique 3.1 : Éducation de la petite enfance : pourcentage d'enfants de 36 à 59 mois suivant un programme d'apprentissage Préscolaire organisé (2013)	52
Graphique 3.2 : Répartition par Wilaya des taux nets de scolarisation ajustés des enfants âgés de 6 à 10 ans : comparaison 2006 et 2013	56
Graphique 3.3 : Répartition par Wilaya des taux nets de scolarisation ajustés des enfants âgés de 6 à 10 ans : comparaison entre filles et garçons (2013)	57
Graphique 3.4 : Évolution du ratio de nombre d'élèves par enseignant (2000-2013)	59
Graphique 3.5 : Répartition du ratio de nombre d'élèves par enseignant au Primaire et au Moyen (2013)	59
Graphique 3.6 : Structure comparée de la composition du corps enseignant du Primaire (2000 et 2013)	60
Graphique 3.7 : Taux moyen de redoublement au Primaire	61
Graphique 3.8 : Taux moyen de redoublement au Moyen	62
Graphique 3.9 : Positionnement des Wilayas selon les taux moyens d'abandon au Primaire et au Moyen (2010)	62
Graphique 3.10 : Carrière scolaire sans redoublement	64
Graphique 3.11 : Taux d'admission aux examens BEM et Bac	65
Graphique 3.12 : TIMSS 2007, positionnement des pays selon les scores du Grade 8	66

Tableaux

Tableau 2.1 : Population âgée de 5 à 22 ans	21
Tableau 2.2 : Données et indicateurs de la Dimension 1 (2013)	22
Tableau 2.3 : Données et indicateurs de la Dimension 2 (2013)	26
Tableau 2.4 : Données et indicateurs de la Dimension 3 (2013)	29
Tableau 2.5 : Enfants au travail dans les entreprises privées (2002_2013)	41
Tableau 2.6 : Situation relative aux établissements d'éducation et d'enseignement spécialisés pour enfants handicapés (2012-2013)	46
Tableau 2.7 : Élèves non-voyants et sourds-muets, malvoyants et malentendants scolarisés dans les établissements du secteur de l'éducation nationale (2013)	47

Liste des acronymes

AFS	Allocation Forfaitaire de Solidarité
APD	Aide Publique au Développement
BEF	Brevet d'Enseignement Fondamental
BIT	Bureau International du Travail
CDE	Convention Relative aux Droits de l'Enfant
CEDAW	Convention sur l'élimination de toutes les formes discrimination à l'égard des femmes
CEM	Collège d'Enseignement Moyen
CIP	Contrat d'Insertion Professionnelle
CMP	Centre Médico-pédagogique
CMPEIM	Centre Médico-pédagogique pour Enfants Inadaptés Mentaux
CMPHM	Centre Médico-pédagogique pour Handicapés Moteurs
CNCPPDH	Commission Nationale Consultative Promotion Protection Droits de l'Homme
CNES	Conseil National Économique et Social
CNFPH	Centre National de Formation de Personnels pour Handicapés
CNP	Commission Nationale des Programmes
CNRSE	Commission Nationale de la Réforme du Système Éducatif
COSP	Centre d'Orientation Scolaire et Professionnelle
CRASC	Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle
CRDHP	Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées
CREAD	Centre de Recherche en Économie Appliquée au Développement
DlprMS/UNICEF	Données les plus récentes Ministère de la Santé/UNICEF
DUDH	Déclaration Universelle des Droits de l'Homme
ENS	École Normale Supérieure
EPT	Éducation Pour Tous
FMI	Fonds Monétaire International
FSDR	Fonds Spécial de Développement des Régions du Sud
INSP	Institut National de Santé Publique
MDCFCF	Ministère Délégué Chargé de la Famille et de la Condition Féminine
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MFEP	Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels
MICS	Multiple Indicator Cluster Survey (Enquête à Grappes à Indicateurs Multiples)
MJS	Ministère de la Jeunesse et des Sports

MSNF	Ministère de la Solidarité Nationale et de la Famille
MTESS	Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Sécurité Sociale
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OIT	Organisation Internationale du Travail
OMD	Objectif du Millénaire pour le Développement
ONEAT	Office National de l'Enseignement et de l'Alphabétisation des Adultes
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONS	Office Nationale des Statistiques
ONU	Organisation des Nations Unies
PIB	Produit Intérieur Brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
RADP	République Algérienne Démocratique et Populaire
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SNU	Système des Nations Unies
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TNA	Taux Net d'Admission
TNS	Taux Net de Scolarisation
TDP	Taille de division pédagogique
TOL	Taux d'Occupation des Locaux
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

Résumé exécutif

Depuis son accession à l'indépendance en 1962, l'Algérie n'a cessé d'accorder une grande priorité à l'éducation et à la formation des jeunes. Elle a toujours consacré à ce secteur une part importante de ses ressources, une des plus élevées dans le monde. Le secteur a connu de ce fait une évolution remarquable. Plus de 10 millions d'Algériens vont actuellement à l'école (28% de la population), plus du cinquième du Budget de l'État, soit 7,5% du PIB est consacré à l'éducation et à la formation, et le pays satisfait à présent ses besoins en cadres dans tous les domaines. Le bouleversement qui a commencé au lendemain de l'indépendance s'est accéléré au cours des 30 dernières années. Durant cette période allant de 1984 à 2013, les effectifs scolaires ont doublé en passant de 5,1 millions à 10,1 millions et les dépenses consacrées à l'éducation sont passées de 20 milliards de dinars algériens (M DA) à 1 260 M DA. Durant la dernière décennie, l'amélioration de la qualité de l'éducation constituait la principale préoccupation. En 2003, une nouvelle loi d'orientation de l'éducation a permis de lancer une réforme du système éducatif avec une réorganisation des structures, la refonte de la pédagogie, la modernisation des méthodes éducatives et la révision des programmes autour d'un référentiel afin d'assurer la qualité des apprentissages. De plus pour faire face aux disparités de l'offre éducative constatées, des mesures sociales d'accompagnement pour l'amélioration de l'équité du système éducatif ont été mises en place afin de renforcer les chances d'atteindre l'égalité des chances en faveur des catégories de population issues des milieux les plus défavorisés.

Le progrès indéniable réalisé au niveau de la généralisation massive de la scolarité de l'enseignement fondamental témoigne de l'importance de l'implication de l'État pour garantir à l'ensemble des enfants algériens l'accès aux cycles de l'enseignement obligatoire de 6 à 16 ans. Les moyens financiers et humains mobilisés pour le secteur de l'éducation nationale ont grandement contribué à faire reculer significativement le taux d'analphabétisme de la population âgée de plus de 10 ans en passant de 75% en 1966 à 22% en 2008. L'objectif de réalisation du principe constitutionnel de l'obligation de la scolarisation durant le cycle fondamental a connu une progression remarquable durant ces dernières années : le taux net de scolarisation des 6 – 16 ans est passé de 88,3% en 2006 à 92,9% en 2013 avec une parité parfaite entre filles et garçons. La population âgée de 6 à 16 ans est estimée en 2013 à 6,950 millions d'enfants (3,55 millions de garçons et 3,4 millions de filles). Les enfants âgés de 6 à 16 ans non scolarisés représentent ainsi une population de 494 000 enfants composée de 252 000 garçons et 242 000 filles. En 2006, la population âgée de 6 à 16 ans était estimée à 7,6 millions d'enfants (3,88 garçons et 3,72 filles). Les enfants âgés de 6 à 16 ans non-scolarisés représentaient ainsi une population de 890 000 enfants composée de 443 000 garçons et 447 000 filles. Ainsi, le nombre d'enfants non scolarisés âgés de 6 à 16 ans a été réduit presque de moitié entre 2006 et 2013.

Le système d'enseignement algérien est ainsi caractérisé par un taux de scolarisation élevé et une croissance rapide des effectifs dans les différents cycles d'enseignement, ce qui signifie un allongement de la durée de la scolarisation. Ceci n'empêche pas une

non-scolarisation d'une partie des filles et des garçons scolarisables et un processus de déscolarisation de certains de ceux qui sont scolarisés en raison de la persistance du phénomène de redoublement notamment durant le cycle Moyen. Dans ce contexte, le ministère de l'Education et l'UNICEF se sont intéressés à la problématique des enfants non scolarisés et au phénomène de décrochage scolaire et se sont engagés dans le cadre de l'initiative OOSCI à réaliser la présente étude afin de mieux identifier les profils des enfants non scolarisés et celui des enfants qui risquent d'être déscolarisés et d'analyser les contraintes et les politiques qui y sont rattachées avant d'aboutir à des propositions de recommandations en cette matière.

La présente étude comporte deux volets : i) le premier volet est quantitatif, il repose sur l'analyse des diverses sources de données validées en mettant en œuvre le modèle de traitement statistique des cinq dimensions de la non-scolarisation proposé par l'initiative OOSCI dont les résultats font ressortir les nombres, les pourcentages et les profils des enfants non scolarisés de l'enseignement fondamental et du Préscolaire ainsi que les enfants à risque de décrochage ; ii) le second volet est qualitatif et porte sur l'identification des goulots d'étranglement et des facteurs explicatifs des processus de non-scolarisation et de déscolarisation en Algérie. Il passe aussi en revue les mesures et stratégies mises en place par l'État algérien pour contrer ces phénomènes. L'étude se termine par des recommandations et des pistes d'action politiques, structurelles et pédagogiques pour répondre aux problèmes diagnostiqués en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et la rétention des enfants scolarisables à l'école.

Le modèle adopté par l'initiative « OOSCI » pour cerner les différentes facettes des enfants en dehors de l'école, repose sur 5 dimensions analytiques :

- **Dimension 1 :** Les enfants en âge du Préscolaire non-inscrits à l'école Préscolaire ou Primaire
- **Dimension 2 :** Les enfants d'âge scolaire primaire non-inscrits à l'école primaire ou au moyen
- **Dimension 3 :** Les enfants en âge du moyen non-inscrits à l'école primaire ou secondaire
- **Dimension 4 :** Les enfants inscrits au primaire à risque de décrochage
- **Dimension 5 :** Les enfants inscrits au premier cycle du secondaire à risque de décrochage

Les analyses des données administratives et des données des enquêtes auprès des ménages convergent pour aboutir à des résultats similaires concernant les trois premières dimensions. Le tableau suivant présente une synthèse générale des résultats de calcul des cinq dimensions :

Synthèse des 5 Dimensions du phénomène de la non-scolarisation

	Filles		Garçons		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Enfants non scolarisés						
D1 : enfants âgés de 5 ans (Préparatoire)	127 306	33,2%	134 610	33,6%	261 916	33,4%
D2 : enfants âgés de 6 à 10 ans (Primaire)	60 458	3,7%	40 846	2,4%	101 304	3,0%
D3 : enfants âgés de 11 à 14 ans (Moyen)	86 625	7,6%	65 254	5,5%	151 879	6,5%
Total des enfants non scolarisés	274 390	8,6%	240 710	7,3%	515 100	7,9%
Enfants encourant un risque de déscolarisation						
D4 : enfants scolarisés au Primaire	27 028	1,6%	67 243	3,6%	94 271	2,6%
D5 : enfants scolarisés au Moyen	110 822	8,8%	297 350	21,3%	408 172	15,3%
Total des enfants à risque de déscolarisation	137 850	4,6%	364 593	11,1%	502 443	8,0%

Ainsi, le calcul des trois dimensions D1, D2 et D3 à partir des données administratives aboutit à un taux de non-scolarisation de 7,9% pour les enfants âgés de 5-14 ans, soit une population totale de 515 000 enfants. La dimension 1 est la plus importante (33,4%) alors que la dimension 2 concerne 3% des enfants âgés de 6 à 10 ans, soit environ 100 000 enfants et la dimension 3 environ 152 000 enfants représentant 6,5% des enfants âgés de 11 à 14 ans. Les filles sont plus concernées que les garçons par les dimensions D2 et D3.

La dimension 4 exprimant le risque d'abandonner le cycle Primaire concerne 2,6% des élèves du Primaire ; elle est plus élevée chez les garçons (3,6%) que chez les filles (1,6%). La dimension 5 présente un risque plus élevé, elle concerne 15,3% des élèves du Moyen, risque nettement plus élevé pour les garçons (21,3%) que pour les filles (8,8%).

L'analyse de l'évolution des Cinq Dimensions depuis 2006 montre une régression du phénomène de non-scolarisation dans chaque dimension. Cette régression est particulièrement notable dans la Dimension 1 qui, suite à l'opportunité offerte par la réforme de la mise en place de l'année Préparatoire, a vu une progression sans précédent des inscriptions des enfants âgés de 5 ans. Régression notable aussi pour la Dimension 3 qui a perdu près de 4 points de pourcentage entre 2006 et 2013. De la même façon, la Dimension 4 montre une régression de près de moitié. Quant à la Dimension 5, si la tendance est aussi à la baisse, les niveaux de non-scolarisation demeurent élevés et sont révélateurs de l'importance de l'effort à déployer afin de réduire les risques de décrochage scolaire dans les Collèges notamment pour les garçons.

Concernant les progrès accomplis en matière de réalisation de l'objectif de scolarisation universelle et obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 16 ans, ils ont été généralisés et ont concerné les différentes régions du pays. Un rattrapage particulier a été réalisé dans les régions des plateaux, pour les enfants issus des ménages pauvres et pour ceux dont la mère est analphabète. Ainsi, en plus du progrès quantitatif (le taux net de scolarisation des 6 – 16 ans est passé de 88,3% en 2006 à 92,9% en 2013, soit une amélioration de 4,6 points de pourcentage en 7 ans), la scolarisation des 6 – 16 ans est devenue désormais moins discriminante et plus équitable.

La présente étude montre qu'environ un million d'enfants algériens âgés de 5 à 14 ans sont concernés par les différentes dimensions de la non-scolarisation, soit environ 15% de la population de cette tranche d'âge ; une moitié se trouve actuellement en dehors de l'école et l'autre moitié se trouve dans l'école mais est menacée de la quitter sans parvenir à la fin du cycle d'études Primaire ou Moyen. Si l'enseignement Primaire s'avère le plus intégrateur et le moins excluant, c'est à son amont et à son aval que les questions de la non-scolarisation se posent. À son amont, au niveau de l'enseignement Préparatoire la question se pose en termes d'accès (le tiers des enfants de 5 ans n'accède pas au cycle Préparatoire) et à son aval la question se pose en termes de risque (un enfant sur cinq parmi ceux inscrits au cycle Moyen risque de le quitter sans parvenir à la dernière année du cycle). Ainsi en 2013, le profil général des Cinq dimensions de la non-scolarisation en Algérie est marqué par deux traits majeurs inhérents aux deux dimensions extrêmes : i) la Dimension 1 qui touche le tiers des enfants âgés de 5 ans et qui ne bénéficient pas d'une scolarité, ii) la Dimension 5 qui présente une menace touchant le cinquième des enfants inscrits à l'enseignement Moyen.

L'étude a mis l'accent sur l'absence de politique de préscolarisation et la faible préparation de l'enfant pour les études du Primaire : le Préparatoire, non généralisé, ne concerne que les enfants âgés de 5 ans et le Préscolaire destiné aux enfants âgés de 3 à 4 ans n'est mis en place que dans quelques structures privées. En plus de la stagnation dans la progression du développement du Préscolaire, le problème majeur du système éducatif algérien demeure le fort taux de redoublement des élèves notamment au Moyen qui génère un processus de décrochage et alimente le phénomène de déperdition scolaire.

Les enfants en situation de handicap constituent une composante importante d'enfants non-scolarisés. L'offre scolaire ne répond pas aux besoins des enfants en situation de handicap pour lesquels les quelques centres spécialisés ou les tentatives d'intégration dans quelques classes ordinaires demeurent très nettement insuffisants. Une éducation inclusive reste à développer et dans certains cas à mettre en œuvre. La société civile active en matière de personnes handicapées demande l'élaboration et la mise en place d'un Plan d'inclusion scolaire global intégré par tous les secteurs concernés avec une approche systémique de la prise en charge des enfants handicapés en poursuivant le développement des infrastructures nécessaires et en attribuant un budget propre au MEN pour la prise en charge de ces enfants.

Les investissements réalisés, les succès quantitatifs remarquables relevés, la réforme de l'éducation de 2003, la loi d'orientation de 2008 et les mesures spécifiques prises ont marqué l'évolution du système éducatif algérien ces deux dernières décennies et ont généré une augmentation des taux de scolarisation à tous les niveaux. Toutefois, on relève l'existence d'une population d'enfants en situation de risque avec un processus important de déperdition/déscolarisation.

Les changements que connaît la société algérienne à la fois sur le plan démographique, économique et social font de l'appréhension des obstacles liés à la scolarisation des enfants en Algérie un exercice complexe. De nombreux goulots d'étranglement ont été diagnostiqués à différents niveaux :

- **au niveau de l'offre** : avec un taux de couverture inégale des infrastructures, des problèmes d'équipements, des conditions de travail difficiles (manques de salles de classe, surcharge des divisions pédagogiques), une absence de couverture du Préscolaire ;
- **au niveau de la gouvernance et des finances** : avec un pilotage qui serait plus efficace s'il était appuyé par un système d'information moderne et performant ; un budget centralisé et une répartition des moyens nécessitant une meilleure connaissance des besoins ;
- **au niveau de la qualité de l'enseignement fondamental** : avec un problème de rendement interne du système scolaire dû en partie à un système de notation normalisé sélectif qui produit des décrochages importants, mais aussi à des pratiques d'enseignement indifférenciées centrées sur les contenus et non sur la réussite des apprentissages, et un manque d'implication des acteurs de l'école, directeurs, enseignants, parents et élèves.

Une analyse multidimensionnelle montre la complexité de l'intrication des facteurs avec la prédominance des facteurs socio-économiques discriminants comme le niveau de richesse du ménage et le niveau d'instruction de la mère, mais aussi l'importance des risques personnels et des risques scolaires. L'analyse de l'évolution durant la dernière décennie a montré une atténuation des disparités régionales et des disparités sociales. Cela montre indéniablement une amélioration de l'équité du système éducatif algérien.

Depuis 2012, le MEN a envisagé quelques mesures organisationnelles, pédagogiques et sociales que l'étude a reprises mais qui restent encore à développer et à amplifier. Les recommandations de l'étude peuvent être présentées selon quatre niveaux :

- Au niveau de la gouvernance : en développant un système d'information et un dispositif de recueil statistique intersectoriel moderne et performant, ; en mettant en œuvre un référentiel d'indicateurs pertinent permettant une identification des éléments des dysfonctionnements scolaires, leur localisation et l'analyse des besoins ; en renforçant la collaboration entre les ministères concernés ; en délégant davantage aux structures déconcentrées ; en développant les collaborations entre les ministères, leurs directions et les acteurs des différents secteurs impliqués dans l'éducation.

- Au niveau de l'offre scolaire avec le développement d'une politique de la prise en charge de la petite enfance sur le plan quantitatif et qualitatif, en impliquant les communes et la société civile ; avec le développement d'un accès équitable à l'éducation en particulier pour les enfants des groupes vulnérables et en offrant une possibilité de réintégration scolaire aux enfants en dehors du système scolaire à travers des opportunités d'enseignement accéléré et d'apprentissage offertes par l'école de la deuxième chance ou la formation professionnelle.
- Au niveau de l'accès équitable à l'éducation en mettant en œuvre une égale répartition des conditions de scolarisation pour éviter les disparités régionales ; en assurant la parité filles / garçons dans certaines régions et en réalisant l'intégration scolaire des enfants souffrant d'handicaps à travers un plan global de pédagogie inclusive.
- Au niveau de la qualité du système éducatif pour lutter contre la déperdition, en professionnalisant les enseignants, les directeurs d'école, les inspecteurs, les conseillers d'orientation au moyen d'une formation professionnelle ambitieuse et appropriée. Cette formation devant développer des pratiques pédagogiques actives, par compétences, centrées sur la réussite des apprentissages, la différenciation, la remédiation, modifier totalement les pratiques d'évaluation, et mettre en place une évaluation formative tout au long des apprentissages ; mais aussi en améliorant les infrastructures, les équipements et les conditions de travail des enseignants.

L'étude aboutit ainsi à un ensemble de recommandations découlant de l'analyse de la situation et des goulots d'étranglement entravant la réussite des politiques éducatives initiées. Dans le contexte actuel, les recommandations suivantes sont considérées prioritaires et méritent de faire l'objet d'une attention particulière :

- **Préscolaire** : mener une évaluation de l'expérience de l'année Préparatoire et initier l'élaboration d'une stratégie à moyen terme visant deux objectifs d'étape : i) généralisation de l'année Préparatoire ; ii) développement du Préscolaire dans le cadre d'un partenariat à mettre en place entre le secteur public et le secteur privé.
- **Système d'évaluation et de ratrappage** : changer de référence vis-à-vis de l'échec scolaire généré par le système d'évaluation normative. Cela passe par : i) la mise en place d'outils appropriés pour diagnostiquer et traiter les difficultés des élèves et évaluer leurs progrès, ii) assurer la formation nécessaire auprès des enseignants afin de développer une évaluation et de mettre en œuvre une pédagogie de l'apprentissage, de la réussite et de l'intégration, iii) identifier les élèves en situation de risque et leur offrir un suivi personnalisé tant sur le plan pédagogique que social dans le cadre d'un dispositif de prise en charge comportant des séances de ratrappage et des actions sociales en faveur des plus défavorisés. Ce système peut cibler, en premier temps et de façon prioritaire les garçons au niveau de l'enseignement Moyen.
- **Enfants handicapés** : la conception et la mise en place d'un Plan d'inclusion scolaire global traduira un engagement manifeste de la politique inclusive de l'État pour une prise en charge éducative et scolaire des enfants handicapés selon une approche systémique faisant intervenir les différents acteurs concernés du secteur public et de la société civile.
- **Seconde chance de réintégration** : l'abandon scolaire demeure un phénomène inquiétant. Agir sur ses déterminants constitue l'approche la plus efficace pour le réduire voire l'éradiquer. Toutefois, en dépit de l'amélioration du rendement du système éducatif algérien, près d'un demi-million d'enfants âgés de 6 à 16 ans sont en dehors des écoles et ceux d'entre eux qui n'ont pas souhaité quitter l'école, une partie non négligeable, sont souvent marqués à vie par cet abandon scolaire. Offrir une seconde chance d'intégration scolaire pour cette catégorie d'enfants est une initiative vivement souhaitable et pourra aboutir à une réelle réintégration de ces enfants dans le cursus scolaire ordinaire ou les habiliter à poursuivre un apprentissage professionnel. Avant de lancer cette opération à grande échelle, il est souhaitable d'en préciser les conditions de réussite et de définir l'impact et l'efficacité au moyen d'une phase pilote de mise en place.

1

Introduction

1.1 Problématique et objectifs de l'étude

Depuis son indépendance, l'Algérie a fait de l'éducation de ses enfants une priorité nationale absolue et a investi des ressources importantes dans le but de garantir à tous un accès équitable à la scolarisation. Le pays a réalisé d'énormes investissements en éducation et a engagé plusieurs réformes qui ont visé :

- i) la construction massive d'infrastructures au niveau national,
- ii) une évolution majeure du budget de l'éducation qui a été multiplié par 10 durant les 20 dernières années,
- iii) le recrutement et la professionnalisation des enseignants à travers la formation initiale et continue ainsi que ceux des différents acteurs de l'éducation pour une meilleure couverture de la demande sociale en matière d'éducation,
- iv) une réforme du système avec une réorganisation des structures, la refonte de la pédagogie, la modernisation des méthodes éducatives et la révision des programmes autour d'un cadre de référence afin d'assurer la qualité de l'apprentissage,
- v) une déconcentration du système éducatif,
- vi) l'accroissement de l'équité du système éducatif par des mesures sociales d'accompagnement diversifiées pour assurer l'égalité des chances en faveur des catégories de population issues des milieux les plus défavorisés, et
- vii) la modernisation de l'enseignement en intégrant les technologies de l'information et de la communication.

Le progrès indéniable de la généralisation massive de la scolarité témoigne de l'importance de l'implication de l'État à garantir à l'ensemble des enfants algériens âgés de 6 à 16 ans l'accès aux cycles de l'enseignement obligatoire. En dépit de ces progrès incontestables, des efforts restent à déployer pour améliorer la qualité de l'éducation et lutter contre le phénomène de décrochage scolaire.

C'est dans ce cadre que le ministère de l'Education et l'UNICEF s'intéressent à la problématique des enfants en dehors de l'école, non scolarisés, et aussi aux enfants en situation de risque. Afin de mieux mettre en œuvre le droit à l'instruction et l'obligation de scolarisation jusqu'à l'âge de 16 ans, l'État algérien engage ce genre d'études permettant de mieux analyser le phénomène des enfants non scolarisés et d'en étudier ses causes multidimensionnelles dans le but d'appréhender les facteurs liés à la non-scolarisation des enfants et à l'abandon scolaire et de pouvoir agir et y remédier.

C'est l'objectif de cette étude qui va chercher à examiner le poids des obstacles sociaux, économiques et structurels ainsi que ceux de nature pédagogique ou psychologique, en rapport avec l'intégration ou non des enfants dans le système scolaire ; Cette étude tentera également traiter les freins liés à la demande sociale, à l'offre scolaire, aux stratégies éducatives et aux mécanismes de gouvernance.

Cette initiative s'inscrit dans la continuité des efforts conjoints déployés par le ministère de l'Education et l'UNICEF qui œuvrent pour l'amélioration de la qualité de l'éducation en Algérie. Elle fait partie d'une initiative mondiale (OOSCI : Out-of-School Children Initiative) avec une composante régionale pilotée par le bureau régional de l'UNICEF (MENARO) visant les objectifs suivants :

- L'identification des profils des enfants non scolarisés en focalisant l'attention sur la complexité du problème de ces enfants en termes de magnitude, inégalités et disparités autour Cinq Dimensions de la non-scolarisation. Il s'agira de caractériser les profils de ces enfants. Les analyses qui sont menées ciblent l'appréhension de la problématique de la non-scolarisation sous un angle qualitatif en tentant d'identifier qui sont ces enfants en dehors de l'école et de trouver les raisons du décrochage.
- Le repérage des obstacles et des goulots d'étranglement pour clarifier les processus dynamiques et causaux relatifs aux Cinq dimensions du phénomène de la non-scolarisation. Il s'agira d'appréhender les liens entre les facteurs socio-économiques, structurels, psychologiques et autres, liés à la non-scolarisation.
- L'évaluation de la pertinence des choix en matière de politique éducative visant la scolarisation universelle. Il s'agira de décrire les objectifs de l'analyse des politiques d'aide sociale en lien avec les politiques éducatives et de détailler les dimensions retenues pour l'appréciation de leur impact sur la scolarisation des enfants.
- La proposition de recommandations politiques, structurelles et pédagogiques pour répondre aux problèmes diagnostiqués et améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et permettre le maintien des enfants scolarisables, à l'école.

1.2 Le contexte socioéconomique national

L'Algérie est un immense pays d'une superficie avoisinant les 2,4 millions de km² qui est caractérisé par une grande diversité géographique et climatique du nord au sud, avec des régions côtières et sub-littorales, une vaste étendue de hautes plaines, des « hauts plateaux » semi-arides et enfin un vaste ensemble saharien au climat aride et hyperaride qui recouvre 80% du pays.

La population du pays était estimée à 38,7 millions d'habitants au 1^{er} janvier 2014. En transition démographique, la population jeune de moins de 20 ans constitue près de 37% de la population totale, La part de la population âgée de moins de cinq ans est de 11,2% et celle de la population de moins de 15 ans est de 28%. Après la baisse du croît démographique au début des années 2000, une reprise est enregistrée ces dernières années. Cette croissance avoisine à ce jour le taux de 2%.

Le contexte économique algérien a été marqué au début des années 1990 par l'engagement de réformes structurelles concrétisant ainsi le passage à l'économie de marché. La forte dépendance à l'égard du secteur des hydrocarbures constitue une des grandes vulnérabilités de l'économie algérienne. Les hydrocarbures représentent la principale source de revenus du pays (le secteur représente 98% des exportations et 70% des recettes budgétaires), mais l'Algérie essaie de diversifier son économie et de mettre en place une industrialisation compétitive au niveau international. Le secteur agricole lui emploie près de 23% de la population active de l'Algérie et contribue à hauteur de 10% au PIB du pays.

Les derniers programmes de relance de la croissance économique restent fondés sur une logique de stimulation de la demande au travers d'une politique budgétaire expansionniste. Près de 200 milliards de dollars ont été investis dans de grands

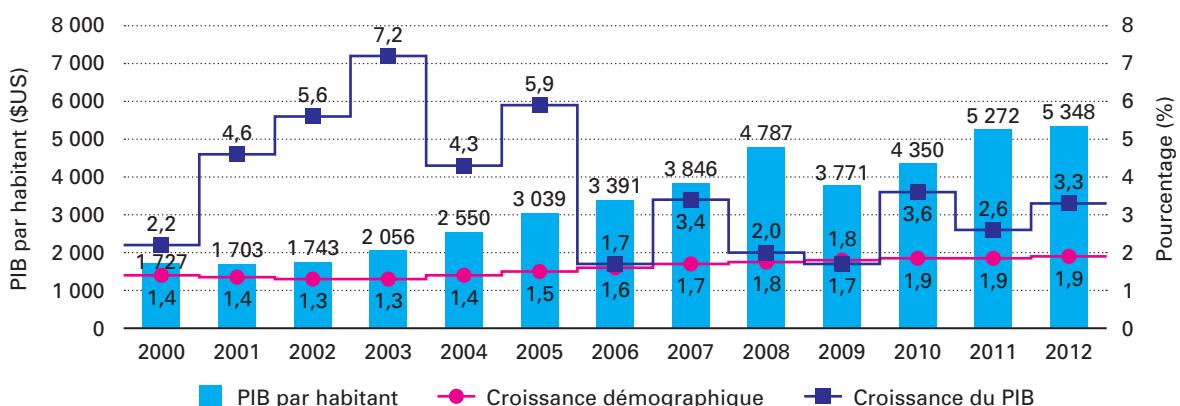
programmes d'équipement du pays et ont permis, d'une part, une modernisation et une extension du réseau d'infrastructures (routes, autoroutes, chemins de fer, ports, barrages, logements, équipements éducatifs et de santé), et, d'autre part, au travers une politique de développement social soutenu, de résorber une partie importante des déficits sociaux.

En 2013, l'économie algérienne aurait progressé de 3% contre 3,3% réalisés en 2012. Hors hydrocarbures, la croissance du PIB en volume s'est située à 6,4% en 2013 contre 7,1% en 2012 et 6,1% en 2011. La croissance reste tirée par les dépenses publiques, en particulier dans le secteur de la construction et des travaux publics, ainsi que la demande intérieure croissante. La politique budgétaire est restée expansionniste et a permis de maintenir le rythme des investissements publics et de répondre à la forte demande pour l'emploi et le logement.

Le taux d'inflation est estimé à 3,8% en 2013, contre 8,9% en 2012 et 3,9% en 2011, et l'excédent du compte courant devrait reculer à 1,1% du PIB en 2013 (contre 9,3% en 2011) du fait de la conjugaison de la baisse des prix du pétrole et de l'augmentation de la consommation interne de l'énergie alors que les importations enregistrent une forte envolée. Les exportations d'hydrocarbures s'établissent à 67,2 milliards de \$ US en 2013, contre 70,6 milliards de \$ US en 2012. Le commerce extérieur de biens a dégagé un excédent de 19,6 milliards de \$ US grâce à des niveaux d'exportation de 68,6 milliards de \$ US et d'importation de 49 milliards de \$ US. Le profil de la balance des paiements présente un excédent du compte courant de 14,4 milliards de \$ US. Les réserves de change (or non compris) se positionnent, à fin 2013, à 206,4 milliards de \$ US, contre 190,7 milliards de \$ US à fin 2012, soit l'équivalent de 44 mois d'importations. La dette extérieure se situait en 2012 à 3,5 milliards de \$ US, cela correspond à un taux d'endettement limité à 1,7%.

En dépit de la baisse du taux de la croissance observée à partir de 2006, l'économie algérienne continue à évoluer à un rythme dépassant celui de la croissance démographique, ce qui s'est traduit par une amélioration du niveau du PIB par tête qui est passé de moins de 2 000 \$ US au début des années 2 000 à plus de 5 300 \$ US en 2012. C'est ce qu'illustre la graphique ci-contre :

Graphique 1.1 Évolution de la croissance démographique, de la croissance du PIB et du PIB par tête (2000-2012)



Source : Ministère des Finances, FMI et Banque mondiale

Ces dernières années ont vu une intensification des réformes politiques, économiques et sociales, destinées à renforcer le processus de démocratisation, à améliorer les conditions de vie et à consolider la cohésion sociale. Le plan quinquennal d'investissement pour la période 2010-2014 retient une enveloppe de 286 milliards \$ US, dont 40% sont réservés au développement humain. Le pays reste cependant confronté à un certain nombre de défis à court terme et à moyen terme, d'où la nécessité de renforcer les réformes politiques, économiques et financières, d'améliorer le climat des affaires et de réduire l'inégalité sociale entre les régions.

Une meilleure croissance est également nécessaire pour réduire le chômage qui touche surtout les jeunes, avec un taux de 24,8% pour les 16 – 24 ans, soit plus que le double du taux de chômage global qui se situe en 2013 à 9,8%. Les dispositifs en faveur de l'emploi contribuent à atténuer le problème, mais des mesures sont encore nécessaires pour redresser l'offre d'emploi. La démocratisation de l'enseignement et l'élargissement de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur restent des priorités nationales.

1.3 Le secteur de l'éducation

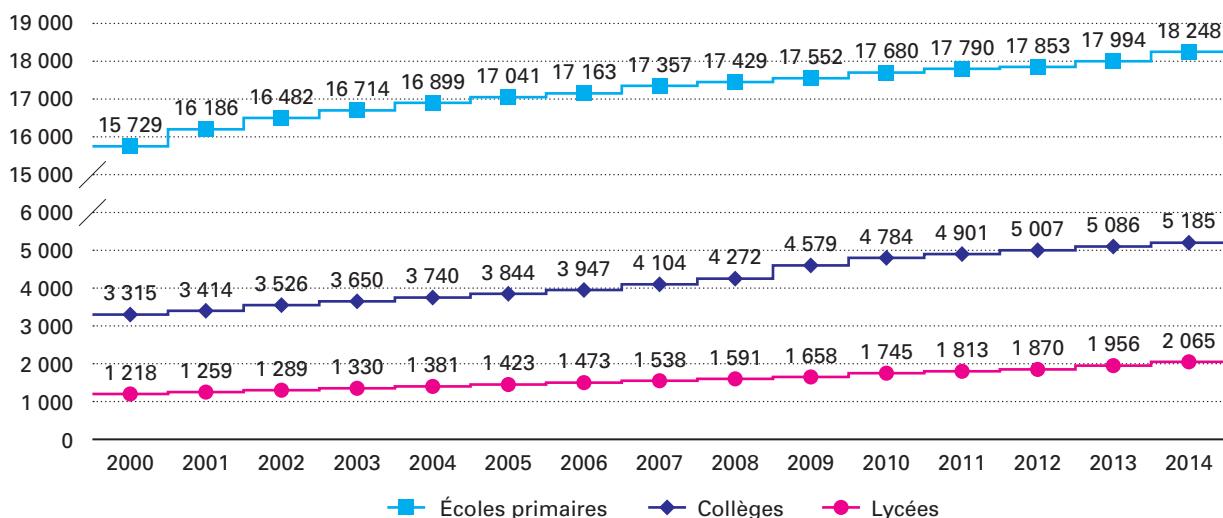
1.3.1 Le développement du secteur éducatif

Depuis l'indépendance en 1962, l'État algérien s'est fixé comme priorité d'action le secteur de l'éducation et de la formation afin d'assurer la réussite des plans de développement économique et social du pays par le développement humain. La démocratisation de l'enseignement prônée par l'État depuis l'indépendance, vise la généralisation de l'éducation et l'accomplissement de l'équité par la réduction des inégalités sociales, géographiques et de genre ainsi que par l'accès de tous à l'école. La mise en œuvre de cette politique résulte de la Constitution algérienne¹ qui garantit le droit à l'enseignement à tous, stipule que l'enseignement est gratuit, que l'enseignement fondamental d'une durée de 9 ans est obligatoire (des sanctions sont prévues en cas de manquement à cette disposition d'obligation scolaire) et que l'État organise le système d'enseignement et veille à l'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle.

Les investissements lourds réalisés pour les infrastructures et le développement du corps enseignant ont permis une forte expansion du système visant à rattraper les retards du système sur le plan quantitatif.

En 2014, l'infrastructure scolaire est composée de 18 248 écoles Primaires, 5 185 Collèges d'enseignement Moyen et 2 065 lycées. L'effort de construction s'est poursuivi sans relâche et s'est orienté en priorité vers la couverture de la demande dans les régions défavorisées des hauts plateaux et du Sud. Le graphique ci-contre illustre l'évolution du nombre d'établissements scolaires durant les 15 dernières années :

Graphique 1.2 Évolution du nombre des établissements scolaires (2000-2014)

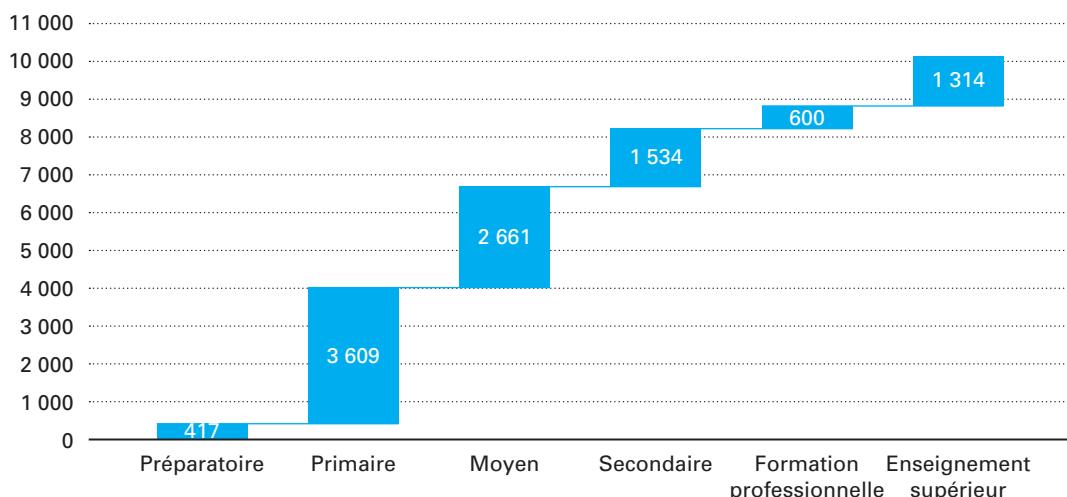


Source : Ministère de l'Education, annuaires statistiques

¹ Article 53 de la Constitution algérienne : « Le droit à l'enseignement est garanti. L'enseignement est gratuit dans les conditions fixées par la loi. L'enseignement fondamental est obligatoire. L'État organise le système d'enseignement. L'État veille à l'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle. »

L'effectif global du système d'éducation et de formation a dépassé le seuil des 10 millions en 2013. Ainsi, plus d'un quart (26,7%) de la population algérienne fréquente l'école, le Collège, le Lycée, le centre de formation professionnelle, ou l'université, contre seulement un peu plus de 8% en 1962. Le graphique ci-contre présente la répartition des élèves inscrits en 2013 par niveau d'enseignement :

Graphique 1.3 Algériens à l'école en 2013



Source : Selon les données du ministère de l'Education, du ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels et du Ministère de l'Enseignement supérieur

Pour le secteur de l'enseignement scolaire sous la tutelle du ministère de l'Education Nationale, 8,2 millions d'élèves sont inscrits en 2013 dans 25 500 établissements d'enseignement encadrés par 388 332 enseignants.

Les énormes investissements faits dans l'éducation nationale ont grandement contribué à :

- faire reculer significativement le taux d'analphabétisme des personnes âgées de 10 ans et plus, de 75% en 1966 à 24% en 2006, à 22,1% en 2008 et à 20% en 2013 ;
- former l'essentiel du personnel qualifié, les enseignants au niveau de la licence et des cadres qui interviennent dans tous les secteurs d'activité du pays ;
- mettre en œuvre le principe d'égalité des chances entre les filles et les garçons en mettant en place des mesures sociales et de ce fait en améliorant la condition de la femme dans la société en général.

De plus, à côté du volet quantitatif, à partir des années 2000, l'État a fourni des efforts accrus pour améliorer la qualité du système éducatif et intégrer les recommandations du forum mondial sur l'éducation pour tous, EPT (2000). Une réforme a été mise en place en 2003 et de nouvelles orientations ont été décidées avec la loi d'orientation de 2008² qui renforce l'engagement de l'État envers le droit à l'éducation et à l'amélioration de la qualité du système éducatif. Le droit à l'éducation pour tous est garanti par la loi d'orientation dans ses articles 2, 4, l'article 6 sur « la reprise d'études après la sortie du système scolaire », les articles 10, 11, 12, 13, et l'article 14 pour les « enfants à besoins spécifiques », l'article 24 sur « le rôle de veille du corps des inspecteurs », l'article 39 « sur le dépistage des handicaps », les articles 73 et 74 sur « l'enseignement pour adultes n'ayant pas bénéficié d'un enseignement scolaire ».

² Loi n°08-04 de 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l' Education nationale.

1.3.2 La structure du système éducatif algérien

Selon la loi d'orientation de 2008, le système d'éducation nationale, sous tutelle du ministère de l'Education nationale, comprend trois niveaux d'enseignement : le Préscolaire, l'éducation fondamentale et l'enseignement Secondaire.

L'éducation préscolaire, qui n'est pas obligatoire, a trait aux différents stades de prise en charge socio-éducative des enfants âgés de trois à six ans. Elle est dispensée dans des écoles Préparatoires, des jardins d'enfants et des classes enfantines ouvertes au sein d'écoles Primaires. L'éducation Préparatoire concerne seulement les enfants de 5 ans et a pour but de les préparer à l'accès à l'enseignement Primaire. L'État veille au développement de l'éducation Préparatoire et en poursuit la généralisation avec le concours des institutions, administrations et établissements publics, des associations ainsi que du secteur privé.

L'enseignement fondamental a une durée de neuf ans et regroupe l'enseignement Primaire et l'enseignement Moyen. Ces deux niveaux assurent un enseignement commun à tous les élèves, leur permettant d'acquérir les savoirs fondamentaux nécessaires et les compétences essentielles pour leur permettre soit la poursuite de leur scolarité dans le Secondaire, soit leur intégration dans l'enseignement professionnel et la formation professionnelle, soit la participation à la vie de la société.

- L'enseignement Primaire, d'une durée de cinq ans, est dispensé dans des écoles primaires. L'âge d'entrée à l'école Primaire est fixé à six ans, mais des dérogations d'âge peuvent être accordées par le ministère de l'Education pour l'inscription des élèves ayant 5 ans. La fin de la scolarité dans l'enseignement Primaire est sanctionnée par un examen final.
- L'enseignement Moyen, d'une durée de quatre ans, est dispensé dans des Collèges d'enseignement Moyen. La fin de la scolarité dans l'enseignement Moyen est sanctionnée par un examen pour l'obtention du brevet d'enseignement Moyen. Les élèves de quatrième année sont orientés vers l'enseignement Secondaire général et technologique. Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation professionnelle, soit la vie active.

L'enseignement Secondaire général et technologique, d'une durée de trois ans, est dispensé dans des lycées et constitue la voie académique en aval de l'enseignement fondamental obligatoire. Il offre des parcours diversifiés permettant la spécialisation progressive dans les différentes filières en rapport aux choix et aptitudes des élèves et prépare les élèves à la poursuite d'études ou de formations supérieures. La fin de la scolarité est sanctionnée par le baccalauréat de l'enseignement Secondaire.

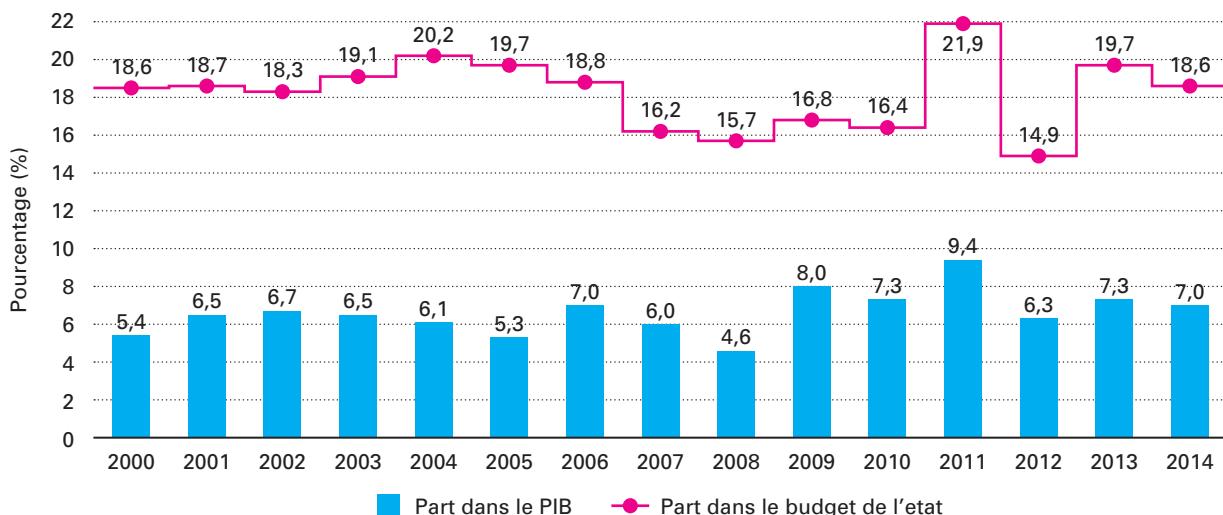
Le système comporte également l'enseignement pour adultes (y compris l'alphabetisation) qui s'adresse aux jeunes et adultes n'ayant pas bénéficié d'un enseignement scolaire, ou ayant suivi une scolarité insuffisante, et l'action sociale en faveur des élèves défavorisés dispensée par le ministère de l'Education nationale et le ministère de la Solidarité nationale.

Le dispositif du système est complété par la formation professionnelle et technique (sous tutelle du ministère de la Formation et de l'enseignement professionnels) et l'enseignement supérieur (sous tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique).

1.3.3 Une forte évolution du budget de l'éducation nationale

La priorité accordée au secteur éducatif s'est traduite par la mobilisation de ressources financières importantes au profit de l'éducation et de la formation. Le financement public de l'éducation représente près du cinquième du budget de l'État soit l'équivalent de plus de 7% du PIB algérien. En 2013, les budgets alloués aux départements en charge de l'éducation ont représenté 21,7% du budget de fonctionnement de l'État et 15,1% du budget d'investissement de l'État.

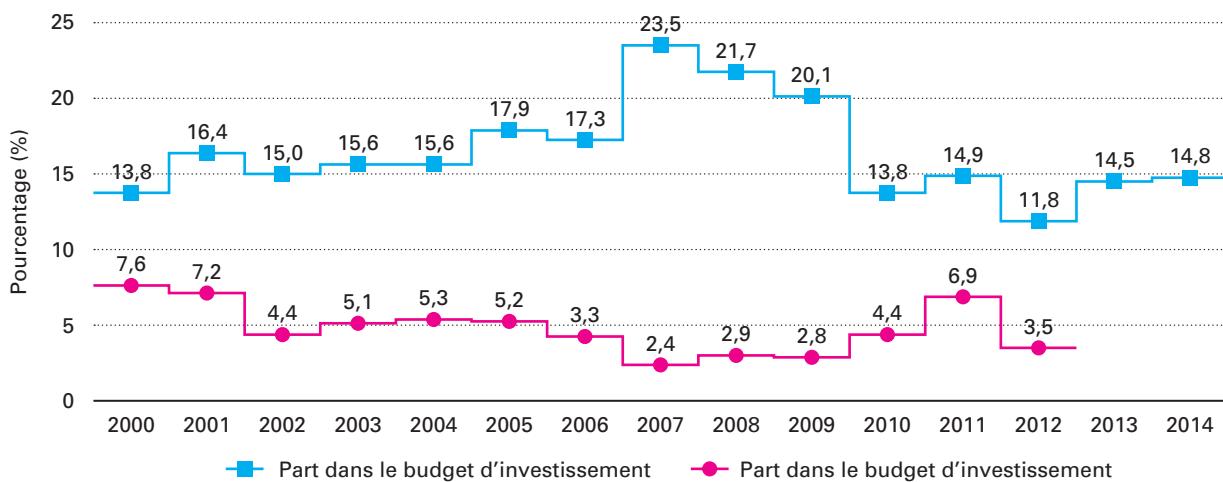
Graphique 1.4 Part des dépenses de l'éducation dans le budget de l'État et par rapport au PIB



Source : Calculs de l'auteur selon les données du ministère des Finances (données prévisionnelles pour 2014)

Plus des deux tiers du budget de l'éducation est réservé à l'enseignement scolaire (Primaire, Moyen et Secondaire). Les données détaillées sur l'évolution des budgets alloués à l'éducation sont joints en annexe. Le graphique ci-contre illustre l'évolution de la part de l'enseignement scolaire dans le budget de l'État. Il montre une évolution significative de cette part (en dépenses courantes) durant les premières années de réforme puis une certaine stabilisation entre 14% et 15%. En 2013, le budget de fonctionnement du MEN a dépassé 568 milliards DZD. Cela représente une dépense unitaire moyenne de 67000 DZD (860 \$ US) par élève.

Graphique 1.5 Part de l'enseignement scolaire dans le budget de l'État (2000-2014)



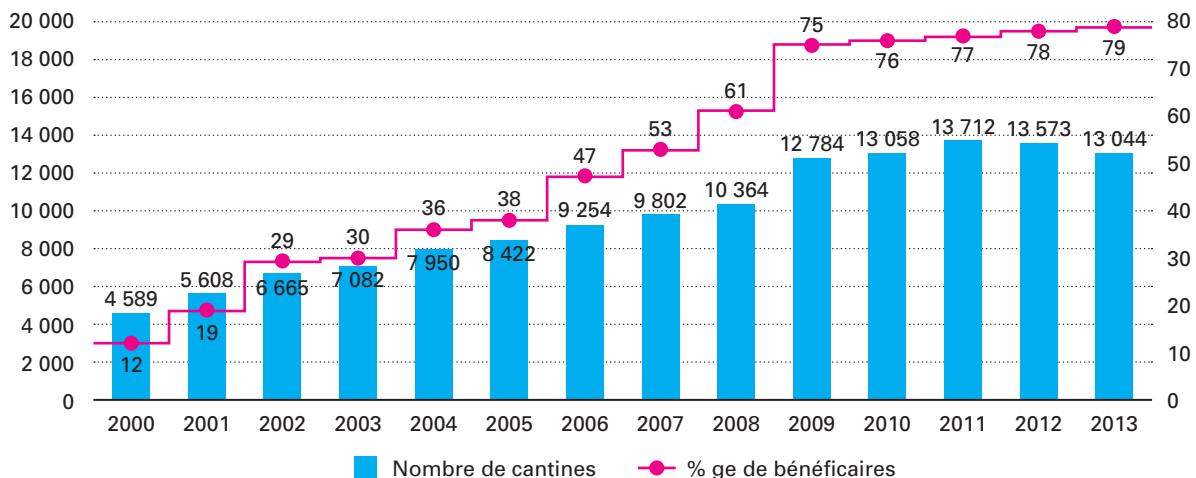
Source : Calculs de l'auteur selon les données du ministère des Finances (données prévisionnelles pour 2014)

1.3.4 Des mesures sociales d'amélioration de l'accès

En plus de l'augmentation conséquente des budgets, d'une restructuration avec la mise en place d'une réforme pédagogique en 2002, différentes mesures sociales ont été prises pour améliorer l'accès et la qualité d'accueil.

Le réseau des cantines scolaires intégrées dans les écoles Primaires a triplé dans les années 2000 en passant de moins de 4 600 en 2000 à plus de 13 000 à partir de 2010. Le nombre d'élèves bénéficiaires des services des cantines scolaires est passé de 0,6 million en 2000 à près de 3,6 millions en 2013, soit un taux de bénéficiaires atteignant plus de 79% en 2013 (contre 12% en 2000). Le graphique ci-contre illustre l'évolution du nombre de cantines scolaires et du pourcentage d'élèves bénéficiaires depuis 2000 :

Graphique 1.6 Évolution du nombre de cantines scolaires et du pourcentage d'élèves bénéficiaires (2000-2013)



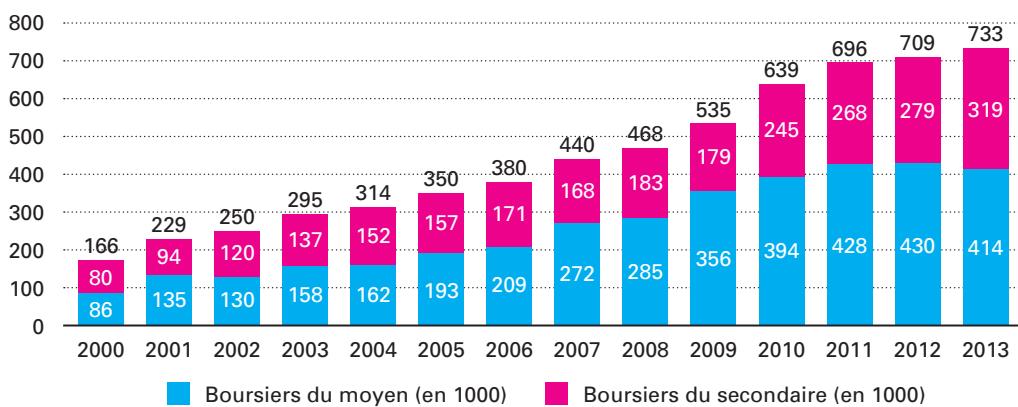
Source : Selon les données du ministère de l'éducation

Le régime de la demi-pension au niveau de l'enseignement Moyen et de l'enseignement Secondaire a également connu un accroissement significatif, le nombre de bénéficiaires en 2013 s'élevant à presque 0,7 million dont 55% de filles, soit 4 fois plus qu'en 2000. Le transport scolaire gratuit est un autre facteur qui a amélioré la qualité de l'environnement de travail scolaire des enfants, surtout dans les zones rurales.

Les données de 2008 montrent que 0,7 million d'élèves (0,2 million dans le Primaire 0,3 million dans le Moyen et 0,2 million dans le Secondaire) bénéficiaient du service de transport scolaire assuré par plus de 3 500 bus affectés au niveau communal.

Les bourses scolaires qui sont attribuées selon que l'on soit demi-pensionnaire ou interne, ont apporté un soutien supplémentaire aux élèves défavorisés des cycles Moyen et Secondaire. Le nombre d'élèves qui bénéficient de cette mesure évolue d'année en année. Il est passé de 166 000 élèves en 2000 à 733 000 en 2013, ayant ainsi plus que quadruplé en 14 ans. La proportion d'élèves bénéficiaires de la bourse a évolué en conséquence : le taux de bénéficiaires a atteint 17,7% en 2013 contre 5,9% en 2000. Le graphique ci-contre illustre l'évolution du nombre des boursiers depuis 2000 :

Graphique 1.7 Évolution des élèves boursiers



Source : Selon les données du ministère de l'Education

Les internats, en dépit de la réduction de leur nombre (le nombre d'internats est passé de 788 en 2000 à 524 en 2013) suite notamment à la densification du réseau des Collèges et des lycées, continuent d'assurer un rôle important en particulier dans les zones rurales. En 2013, le nombre d'élèves internes pour l'enseignement Moyen était de 14 234 élèves dont 7044 filles et pour le Secondaire de 21 260 internes dont 13 798 filles. Le taux de couverture par les internats se limite ainsi à 0,5% pour l'enseignement Moyen et à 1,4% pour l'enseignement Secondaire.

De même, il existe trois actions importantes concernant les aides apportées aux enfants issus de familles pauvres :

- la prime de scolarité, qui est une allocation de scolarité attribuée à chaque rentrée scolaire pour couvrir les dépenses inhérentes à la scolarisation ;
- la dotation de solidarité : à l'occasion de chaque rentrée scolaire, des trousseaux et des fournitures scolaires sont donnés aux enfants des familles démunies ;
- la gratuité du manuel scolaire : les livres scolaires sont gratuits pour tous les enfants qui entrent en première année de l'enseignement Primaire ; ils sont aussi remis aux élèves du Primaire, du Moyen et du Secondaire qui bénéficient de la prime de scolarité.

1.3.5 Des réformes éducatives pour améliorer la qualité

Les indicateurs présentés plus haut ont montré que des investissements financiers et des moyens sociaux importants ont été mobilisés et mis en œuvre pour améliorer le processus de scolarisation sur le plan quantitatif et élargir l'accès à l'éducation.

De plus, sur le plan pédagogique, de nouvelles réformes éducatives ont été mises en œuvre. Une réforme du système éducatif a été lancée en juillet 2002 pour répondre à une période de transformation rapide qu'a connu le pays après la « décennie noire ». Une réforme des contenus des programmes comprenant un cadre de référence et de nouvelles méthodes d'apprentissage a été menée ; un guide méthodologique d'élaboration des programmes adapté à la loi d'orientation du 23 janvier 2008 a été préparé par la Commission Nationale des Programmes (CNP) avec des propositions d'orientation relatives aux manuels scolaires. De même, la mise en place des programmes de collaboration avec l'Unesco et l'Union Européenne a contribué à l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation des élèves en misant sur la refonte de la pédagogie, le pilotage des nouveaux programmes, la formation des enseignants et le développement d'outils d'évaluation formative.

Afin de garantir que les réformes existantes produisent l'effet escompté sur le secteur, le Ministre de l'Éducation Nationale a fait appel à une variété d'acteurs concernés pour dresser le bilan des progrès effectués par les écoles du pays depuis 2003 ainsi que pour identifier les défis qui restent à surmonter. C'est à la Commission Nationale de Réforme de l'Éducation Nationale, créée par le Président Abdelaziz Bouteflika en 2000, que l'on doit les premières réformes de 2003, formulées dans le cadre d'une stratégie globale visant à améliorer la qualité de l'éducation en augmentant le niveau de qualification des enseignants et en modernisant les méthodes d'enseignement, les programmes scolaires et les manuels. Les réformes ont été aussi étendues dans le cadre du Programme complémentaire de soutien à la croissance économique 2005-2009.

La réforme du système éducatif a été consacrée par la promulgation de la loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008. Cette loi vise non seulement l'actualisation de la législation en matière d'éducation par la prise en compte des contradictions dues aux mutations politiques, sociales et économiques, mais aussi le développement qualitatif de l'école algérienne.

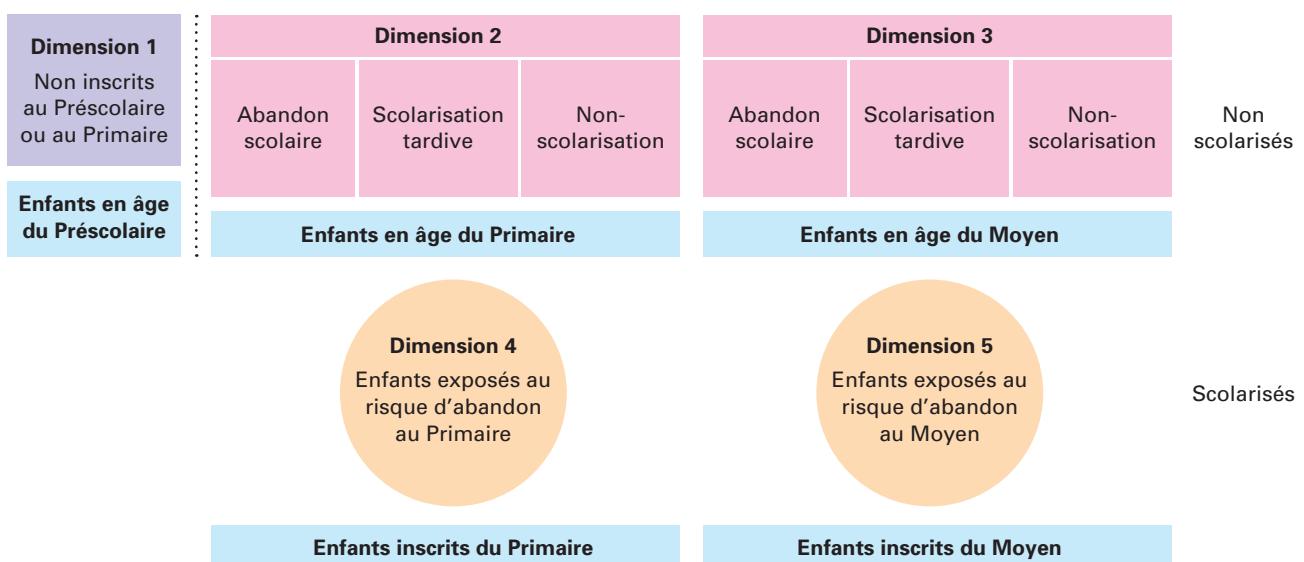
1.4 Introduction générale au modèle des Cinq dimensions de la non-scolarisation et méthodologie utilisée

1.4.1 Les dimensions de la non-scolarisation

Le modèle adopté par l'initiative « OOSCI » pour cerner les différentes facettes des enfants en dehors de l'école, repose sur 5 dimensions analytiques :

- **Dimension 1** : Les enfants en âge du Préscolaire non-inscrits à l'école Préscolaire ou Primaire
- **Dimension 2** : Les enfants en âge du Primaire non-inscrits à l'école Primaire ou au Moyen
- **Dimension 3** : Les enfants en âge du Moyen non-inscrits à l'école Primaire ou Secondaire
- **Dimension 4** : Les enfants inscrits au Primaire en situation de risque de décrochage
- **Dimension 5** : Les enfants inscrits au premier cycle du Secondaire en situation de risque de décrochage

Figure 1.1 Le modèle des Cinq dimensions de la non-scolarisation



Les Cinq dimensions de la non-scolarisation permettent de différencier deux niveaux de spécification de ce phénomène :

- Le premier niveau concerne les enfants hors du système éducatif et estime les populations en dehors de toute forme de scolarisation. L'estimation se fait sur une base de calcul quantitatif réel des enfants non scolarisés au Préparatoire et de ceux déscolarisés au niveau du Primaire et du Moyen (Dimensions 1, 2 et 3).
- Le deuxième apprécie le risque de décrochage scolaire et concerne les populations des enfants scolarisés encourant un risque de quitter le système éducatif.

Pour ce qui est des dimensions, il y a lieu de préciser ce qui suit :

- La Dimension 1 renseigne sur l'accès au cycle Préparatoire des enfants âgés de 5 ans en estimant les effectifs des enfants en âge d'être scolarisés et qui sont toujours en dehors d'une institution dédiée à l'apprentissage Préparatoire. Cette estimation se fait en distinguant les différents types d'établissements Préscolaires à savoir, les établissements traditionnels, les centres de la petite enfance ainsi que les écoles Primaires.

- Les Dimensions 2 et 3 renseignent sur la non-scolarisation pour les cycles Primaire et Moyen, qui est contrastée. Ces estimations sont basées sur les formules, fournies par le cadre méthodologique général de « OOSCI », qui utilisent les indicateurs permettant de calculer les effectifs des enfants déscolarisés et non scolarisés.
- Les Dimensions 4 et 5 fournissent une estimation probabiliste du risque de décrochage scolaire pour les deux cycles : Primaire et Moyen. Ces estimations sont basées sur les formules, fournies par le cadre méthodologique général de « OOSCI », qui utilisent les indicateurs de non-scolarisation comme base pour calculer le risque de décrochage scolaire.

1.4.2 Méthodologie utilisée

Tout en s'insérant dans ce cadre méthodologique général, l'étude algérienne a adopté une approche méthodologique basée dans un premier temps sur les résultats de l'analyse quantitative de la non-scolarisation. Ces résultats permettent d'identifier des catégories de non-scolarisation selon l'âge, le genre et la région. La caractérisation quantitative de la non-scolarisation permet ainsi d'évaluer l'ampleur du phénomène comparativement à l'offre de scolarisation mise en place. L'appréciation de l'ampleur de la non-scolarisation par milieu, région, genre et âge, permet également de distinguer les groupes de population les plus touchés par ce phénomène et les poches de non-scolarisation et ainsi d'envisager des mesures à prendre.

Dans un deuxième temps, ces catégories sont confrontées à une analyse de la demande en scolarisation sur la base des données démographiques pour dresser un portrait de la couverture du système scolaire en lien avec les caractéristiques socio-économiques des enfants non scolarisés et déscolarisés et la catégorie « milieu ». Les travaux du ministère de l'Education et de l'UNICEF permettent de qualifier un certain nombre de types de population touchés principalement par l'abandon scolaire.

Une attention particulière est accordée à la question des redoublants et des différents facteurs en jeu dans le redoublement, au niveau des deux paliers du Primaire et du Moyen tant sur le plan organisationnel que pédagogique.

Ensuite, l'attention est portée sur l'analyse de la couverture scolaire des enfants handicapés ou à besoins spécifiques. Dans ce cadre, une estimation de la couverture des classes intégrées qui accueillent les enfants handicapés est dressée. L'examen de l'accès à l'école de cette catégorie d'enfants permet d'apprécier dans un premier temps la distribution territoriale de l'offre, la répartition de celle-ci selon les différentes formes d'handicaps et de distinguer les différents profils d'handicaps légers pris en charge par le système scolaire.

Enfin, un examen du phénomène de travail des enfants est réalisé sur la base des données produites par le ministère du Travail et des résultats des enquêtes auprès des ménages. Il cible une estimation de la prédominance de ce phénomène parmi la population des enfants en âge de scolarisation. Cet examen essayera, en fonction des données obtenues, de repérer les enfants en situation de travail en fonction de leur situation socio-économique.

Le but de cette catégorisation est de repérer qui sont et où sont les enfants sortis du système scolaire selon les cinq dimensions définies par les études OOSCI antérieures faites dans d'autres pays, en tenant compte de la demande sociale de scolarisation des enfants et de l'offre éducative mise en place.

Le cadre méthodologique général proposé pour les études OOSCI par l'Initiative globale sur les enfants non scolarisés a été retenu dans le cadre de la présente étude.

Par ailleurs, le plan méthodologique proposé par l'équipe d'Algérie a retenu les aspects suivants :

- Le niveau d'agrégation retenu, dans la mesure des disponibilités des données et en fonction des priorités dégagées, a été une répartition par genre, milieu, région et Wilaya.
- L'analyse des données statistiques de l'ONS, du MEN, des enquêtes auprès des ménages MICS et celles du rapport SITAN (2011) a été fondamentale.
- Les analyses ont concerné l'année scolaire 2012-2013 (année civile 2013). Les analyses rétrospectives ont porté sur la période 2006-2012 (2006 : année de réalisation de MICS 3) et exceptionnellement sur les dix dernières années en cas de besoin d'analyse des tendances lourdes.
- Conformément aux directives méthodologiques, le second cycle du Secondaire (appelé Secondaire en Algérie) n'est pas concerné par les analyses qui ont porté sur le Préscolaire, le cycle Primaire et le cycle Moyen (premier cycle du Secondaire).
- Sont considérés « enfants scolarisés » les enfants inscrits et poursuivant une scolarisation formelle : certaines catégories d'apprentissage, de formation, d'initiation ou de prise en charge sont considérées comme non-formelles. Cela concerne en particulier : le Préscolaire religieux, la formation en apprentissage, la prise en charge de certaines catégories d'handicap, les cours par correspondance et les programmes d'alphabétisation.

Notons que l'étude n'a pas initié de moyens originaux d'investigation. Elle s'est basée notamment sur l'analyse documentaire, le traitement des bases des enquêtes auprès des ménages disponibles et surtout sur la participation des responsables sectoriels et des parties prenantes à travers les différents ateliers de travail organisés à trois reprises durant la période de déroulement de l'étude.

Des données de recherches scientifiques et des analyses ont été recueillies auprès des laboratoires EFORT, (Université d'Alger), de l'INRE et du CRASC (Université d'Oran) dans les rapports de recherche sur la thématique de l'étude ainsi que dans des travaux internationaux et, auprès de l'UNESCO. Il a semblé important de compléter les études internes des ministères par des recherches scientifiques externes aux secteurs étudiés, voire aussi de compléter certains points par des données qualitatives supplémentaires recueillies à partir d'entretiens ciblés auprès de chefs d'établissement, d'enseignants, et d'études de cas.

2

Les profils de la non-scolarisation

2.1 Analyse des sources de données

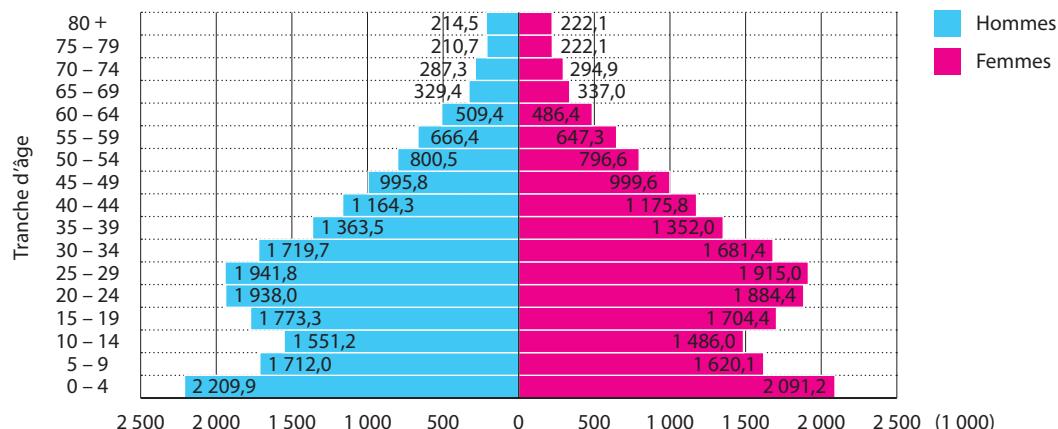
L'équipe chargée de l'étude, a procédé à une revue de l'ensemble des données disponibles qui a porté sur l'appréciation de la nature et de la qualité de ces données selon la démarche proposée par le cadre méthodologique.

Concernant les données administratives du MEN, les données statistiques du MEN tirées des « enquêtes exhaustives » ont été rassemblées et le questionnaire de l'Enquête a été examiné. Les données collectées concernent la période allant de 2000 jusqu'à 2013. Ces données sont considérées exhaustives, fiables et adoptent un niveau d'agrégation assez développé (genre, Wilaya, année d'étude, année d'âge).

Les données des enquêtes auprès des ménages utilisées concernent les enquêtes MICS. L'étude a pu profiter de la disponibilité des données des enquêtes ; cela constitue un atout fondamental apportant une matière statistique fiable, récente et offrant une possibilité d'analyser l'évolution réalisée durant la période 2006-2013.

Pour les données démographiques, les besoins de l'étude nécessitent de disposer des données démographiques ventilées par année d'âge et genre et éventuellement par Wilaya en cas d'élaboration de profils régionaux. Les données disponibles en cette matière sont issues des projections à l'horizon 2030 élaborées par l'ONS à partir des résultats du Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) 1998. Les nouvelles projections issues du RGPH de 2008 ne sont pas encore disponibles. Une autre source ONS utilisée est celle de la structure de la population par tranche d'âge publiée par l'ONS en 2013 (bulletin statistique : Démographie algérienne-2012). La pyramide des âges reconstituée selon les données de l'ONS est présentée par le graphique suivant :

Graphique 2.1 Pyramide des âges, Algérie 2013

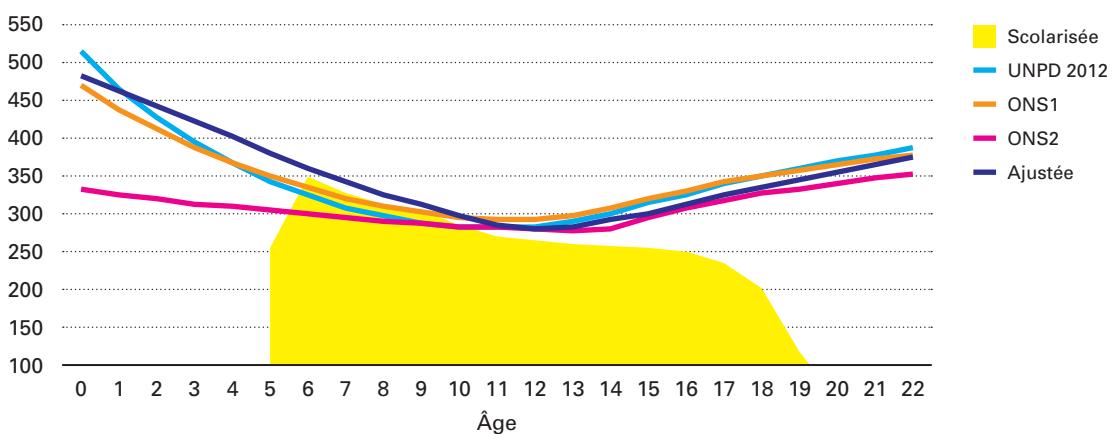


Source : Selon les données de l'ONS

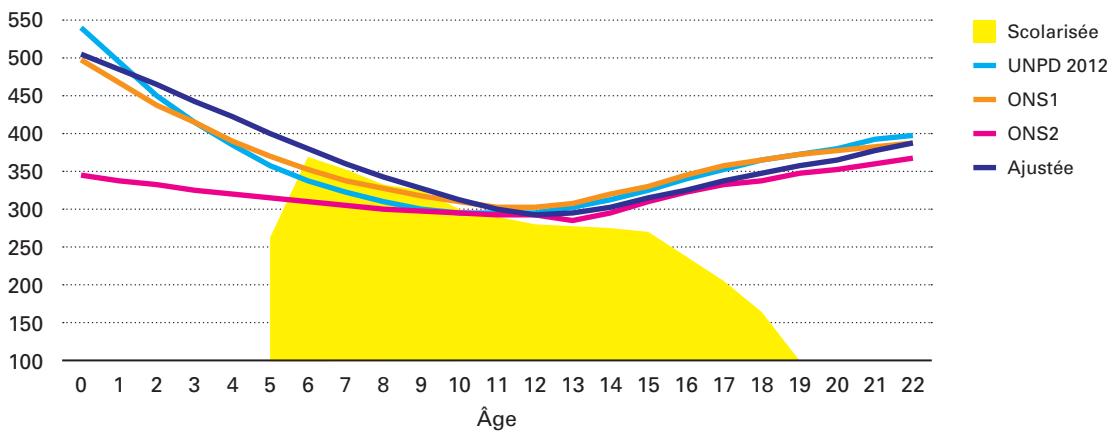
Une autre source de données démographiques concerne les données de la Division de la population des Nations Unies (UNPD - United Nations, Population Division, Department of Economic and Social Affairs World Population Prospects : The 2012 Revision, June 2013).

La confrontation des données démographiques recueillies à partir des différentes sources citées avec les données scolaires aboutit à certaines incohérences et anomalies (population scolarisée dépassant la population scolarisable) qui ont nécessité un ajustement de la série démographique à retenir pour les besoins de calcul des différents indicateurs propres aux 3 premières Dimensions de la non-scolarisation. L'ajustement effectué s'est rapproché des données de 2013 des projections de la division de population des Nations Unies. Les graphiques et le tableau suivants présentent la comparaison des différentes sources de données et la série ajustée retenue :

Graphique 2.2 Population scolarisable et scolarisée (2013), comparaison des sources des données : filles



Graphique 2.3 Population scolarisable et scolarisée (2013), comparaison des sources des données : garçons



2.2 Profils des enfants de la Dimension 1

L'initiative OOSCI a pour objet d'identifier la proportion et le nombre d'enfants qui se trouvent en dehors du système scolaire (enfants non scolarisés et déscolarisés) en âge de poursuivre une éducation Préparatoire (Dimension 1), un enseignement Primaire (Dimension 2) et un enseignement Moyen ou premier cycle Secondaire (Dimension 3). En plus de cet aspect, ce projet a pour ambition d'estimer le risque de décrochage scolaire des enfants en situation de risque pour les niveaux d'enseignement Primaire (Dimension 4) et Moyen (Dimension 5).

Tableau 2.1 Population âgée de 5 à 22 ans

Âge	Filles				Garçons				Total			
	UNPD	ONS1	ONS2	Ajustée	UNPD	ONS1	ONS2	Ajustée	UNPD	ONS1	ONS2	Ajustée
5 ans	345 256	351 141	304 300	383 331	359 768	372 111	315 574	400 138	705 024	723 251	619 874	783 469
6 ans	325 297	334 895	299 480	363 684	338 821	354 597	310 381	379 486	664 118	689 492	609 861	743 170
7 ans	309 449	321 322	295 053	345 152	322 317	339 706	305 596	380 057	631 767	661 027	600 650	705 209
8 ans	297 526	310 444	291 164	328 169	310 018	327 511	301 371	342 291	607 544	637 955	592 535	670 460
9 ans	289 339	302 288	287 936	313 170	301 685	318 086	297 829	326 629	591 024	620 374	585 765	639 798
10 ans	284 269	296 228	285 460	299 539	296 682	310 726	295 063	312 410	580 951	606 954	580 523	611 948
11 ans	281 698	291 638	283 804	286 660	294 374	304 727	293 140	298 973	576 073	596 365	576 943	585 633
12 ans	283 591	291 791	283 003	280 222	296 510	304 053	292 091	292 263	580 102	595 844	575 094	572 484
13 ans	290 621	298 011	277 956	282 761	303 647	310 334	286 666	294 919	594 268	608 345	564 622	577 679
14 ans	301 307	308 373	281 482	291 559	314 354	321 309	297 047	304 080	615 662	629 683	578 529	595 639
15 ans	313 227	319 453	296 922	300 994	326 388	332 922	311 739	313 896	639 616	652 375	608 661	614 890
16 ans	326 541	331 721	308 643	311 747	339 892	345 785	322 471	325 115	666 433	677 506	631 114	636 862
17 ans	339 323	342 966	318 533	323 018	352 724	357 275	331 635	336 627	692 047	700 240	650 168	659 646
18 ans	350 260	351 668	327 027	333 699	363 488	365 609	339 622	347 150	713 748	717 276	666 649	680 849
19 ans	359 775	358 543	334 460	343 913	372 690	371 700	346 709	356 956	732 465	730 243	681 168	700 869
20 ans	369 390	365 646	341 286	354 698	381 988	378 140	353 306	367 382	751 378	743 786	694 592	722 079
21 ans	378 539	372 343	347 724	365 608	390 758	384 287	359 578	377 904	769 298	756 630	707 302	743 512
22 ans	386 335	378 042	353 942	375 170	398 306	389 128	365 650	387 183	784 641	767 170	719 593	762 353

ONS1 : à partir de la structure de la population publiée dans le bulletin statistique : démographie algérienne-2012

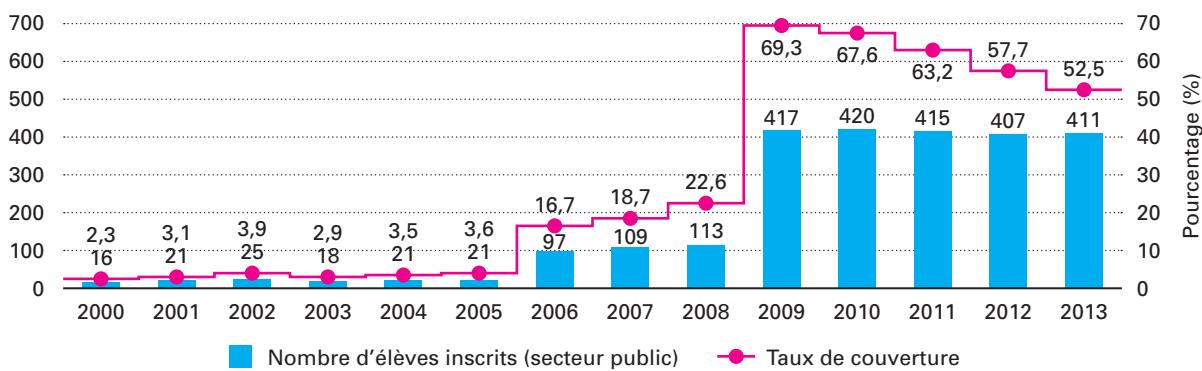
ONS2 : selon les données publiées dans projections à l'horizon 2030 élaborées à partir des résultats du RGPH 1998

La Dimension 1 concerne les enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'éducation Préparatoire ou Primaire. En Algérie, la loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008 énonce dans son article 38 que l'éducation Préparatoire correspond au stade final de l'éducation Préscolaire, elle prépare les enfants âgés de 5 et 6 ans à l'accès à l'école Primaire. L'article 48 de cette même loi précise que l'âge d'entrée à l'école Primaire est fixé à six ans révolus.

La réforme de l'enseignement scolaire introduite en 2008 a généré une opportunité de développement de l'enseignement Préscolaire, notamment de l'année Préparatoire.

En effet, la réduction du cycle Primaire qui passe de 6 ans à 5 ans a dégagé des capacités d'accueil et des ressources humaines et matérielles qui ont été mises à profit pour développer le cycle Préparatoire. Cela explique l'augmentation soudaine et impressionnante du taux de scolarisation en année Préparatoire qui est passé en l'espace de 3 ans de 4% à près de 70% : le nombre d'élèves inscrits est passé de 21 000 à près de 420 000. Le graphique ci-contre illustre cette évolution :

Graphique 2.4 Nombre d'élèves inscrits au cycle Préparatoire (2^{ème} année) et taux net de scolarisation (2000-2013)



Source : D'après les données du MEN et calculs de l'auteur

Toutefois, les tendances récentes montrent que le développement de l'année Préparatoire s'est plutôt réalisé de manière résiduelle et n'est pas doté d'une stratégie de généralisation. En effet, la capacité offerte suite à la réduction du cycle Primaire s'est rapidement saturée et une stagnation des effectifs s'observe depuis 5 ans. Avec l'évolution démographique des enfants âgés de 5 ans, cette stagnation des effectifs inscrits s'est traduite par une régression du taux de scolarisation à l'année Préparatoire qui est passé de près de 70% en 2008 à 53% en 2013.

Les principaux résultats de calcul de la Dimension 1 exploitant les données administratives de l'année scolaire 2012-2013 sont consignés dans le tableau suivant :

Tableau 2.2 Données et indicateurs de la Dimension 1 (2013)

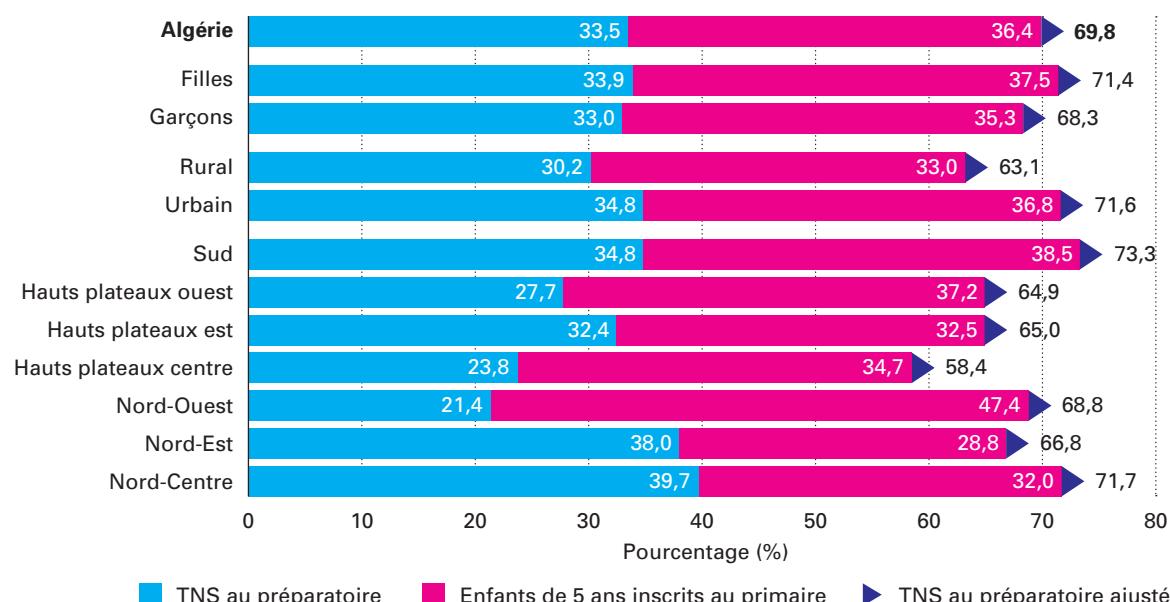
	Filles	Garçons	Ensemble
Données et indicateurs			
Population d'âge Préparatoire scolarisée au Préparatoire	203 350	213 263	416 613
Population d'âge scolaire du Préparatoire	383 331	400 138	783 469
Taux net de scolarisation au Préparatoire	53,0%	53,3%	53,2%
Population d'âge Préparatoire scolarisée au Primaire	52 675	52 265	104 940
Taux net de scolarisation du Préparatoire ajusté	66,8%	66,4%	66,6%
Enfants non scolarisés (ENS)			
Taux d'ENS d'âge du Préparatoire	33,2%	33,6%	33,4%
Nombre d'ENS d'âge du Préparatoire	127 306	134 610	261 916

Source : Résultats du modèle « 5D Calculation » selon les données du MEN, ONS et UNPD

Les résultats montrent que les deux tiers des enfants âgés de 5 ans sont scolarisés dont 53,2% dans le cycle Préparatoire et 13,4% déjà inscrits à l'enseignement Primaire. Les taux sont comparables pour les filles et les garçons et aucune disparité particulière n'est à relever en cette matière. La Dimension 1 concerne ainsi une population de l'ordre de 260 000 enfants âgés de 5 ans et qui se trouvent non scolarisés, soit le tiers des enfants de cet âge. Cela permet de situer l'ampleur de l'effort restant à déployer dans le cas où l'option de généralisation de l'année Préparatoire serait retenue.

Les résultats de l'enquête auprès des ménages de 2013 aboutissent à des résultats comparables : le taux net de scolarisation du Préparatoire ajusté est de 69,8%. L'accès au Pré primaire est assorti de certaines disparités notamment en termes de milieu et de région. Les indicateurs sont présentés par le graphique suivant :

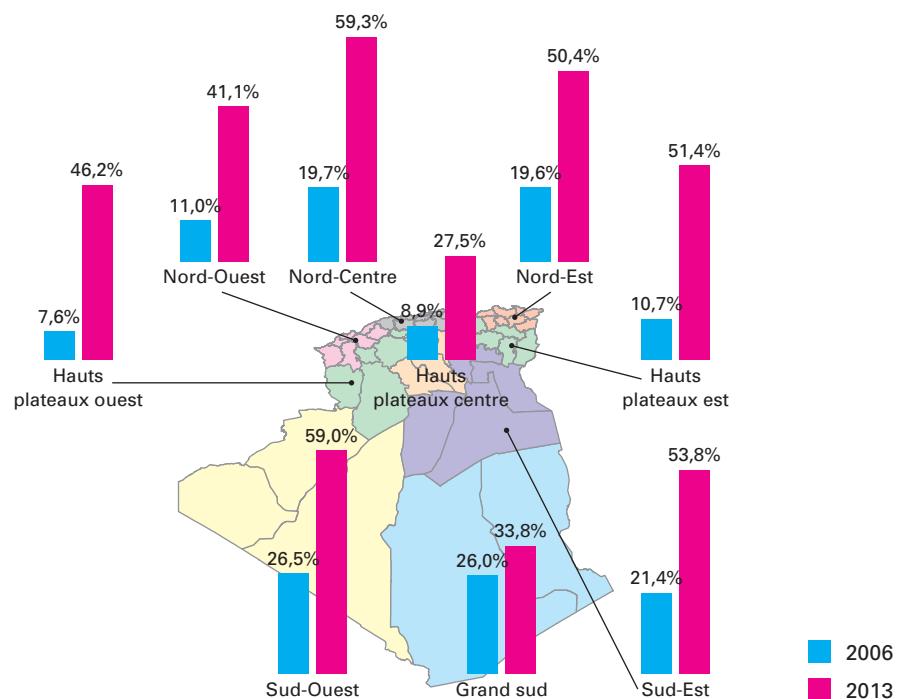
Graphique 2.5 Taux net de scolarisation au Préparatoire 4 (2013)



Source : Calcul de l'auteur selon les DLPR-MS/UNICEF

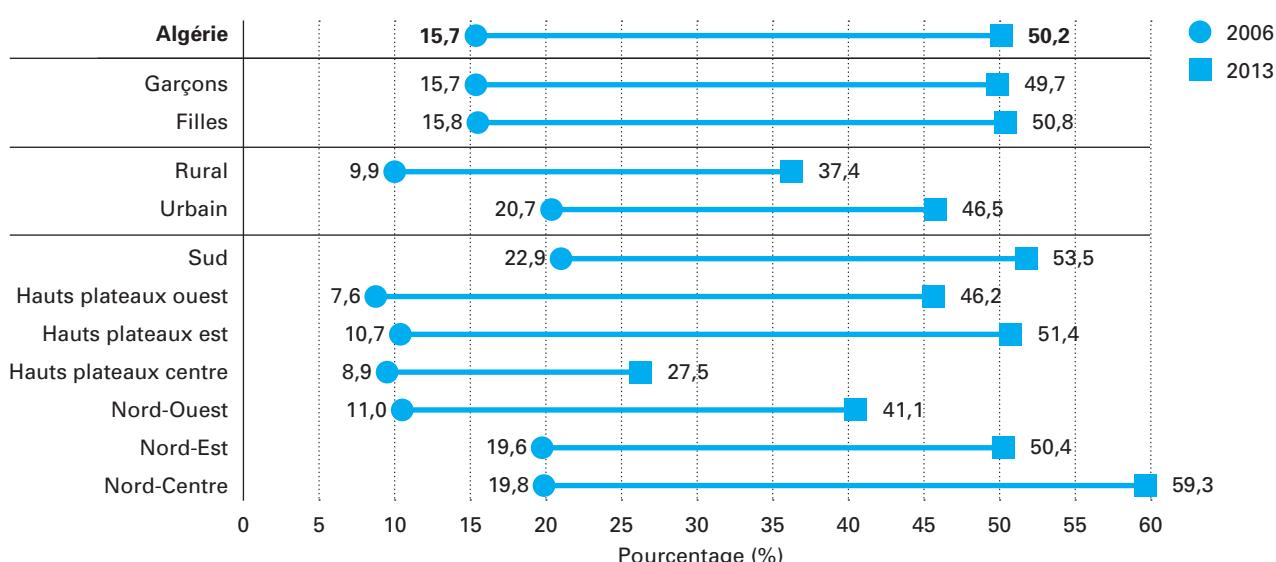
La comparaison des résultats des deux dernières enquêtes MICS (2006 et 2013) permet de relever les progrès réalisés durant les dernières années en matière d'amélioration de l'accès au Pré primaire suite à la mise en place de la réforme. En 2006, la proportion d'enfants accédant au Primaire et ayant suivi un enseignement Pré primaire l'année précédente était de 15,7%. Cette proportion a plus que triplé en atteignant 50,2% en 2013. Les progrès ont concerné toutes les régions du pays comme l'illustrent la carte ci-contre et le graphique suivant. Il s'agit d'une évolution remarquable en dépit des moindres performances affichées en milieu rural (37,4%) et dans certaines régions comme les Hauts Plateaux-Centre (27,5%) et le Nord-Ouest (41,1%).

Carte 2.1 Proportion d'enfants accédant au Primaire et ayant suivi un enseignement Pré primaire l'année précédente, comparaison entre 2006 et 2013



Source : Calcul de l'auteur selon les données de MICS3 et DLPR-MS/UNICEF

Graphique 2.6 Proportion d'enfants accédant au Primaire et ayant suivi un enseignement Pré primaire l'année précédente, comparaison entre 2006 et 2013



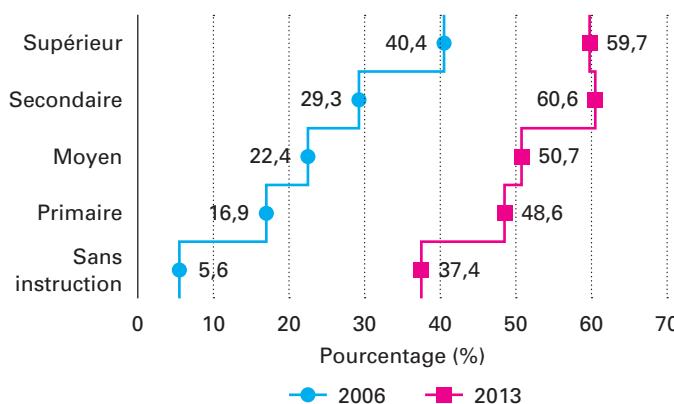
Source : Calcul de l'auteur selon les données de MICS3 et DLPR-MS/UNICEF

L'expansion rapide et fulgurante de la scolarisation Pré primaire montre que l'accès à l'enseignement Préparatoire est conditionné par l'offre et que la demande potentielle existe mais qu'elle ne constitue pas un goulot d'étranglement en cas d'orientation vers la généralisation de l'année Préparatoire. La demande répond de manière positive et massive en cas de développement et d'extension de l'offre.

Un autre indicateur confirmant le manque de contraintes par rapport à la demande peut être tiré des résultats des enquêtes MICS montrant que les caractéristiques socio-économiques des ménages interviennent de moins en moins pour expliquer l'accès à l'enseignement Pré primaire.

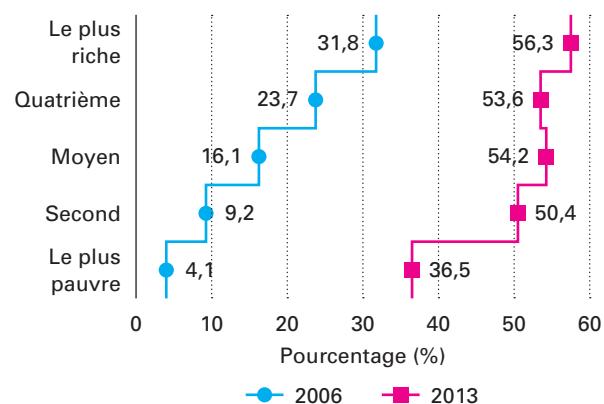
En effet, en 2006, avant la réforme, le niveau de richesse des ménages ou le niveau d'instruction de la mère expliquaient de manière évidente les disparités d'accès à l'enseignement Pré primaire. L'offre de capacité d'accueil générée par la réforme a permis de « démocratiser » l'accès au Pré primaire. Ainsi en 2013, uniquement le quintile le plus pauvre ou les ménages dont la mère est analphabète présentent des taux d'accès plus faibles que les autres catégories des ménages. C'est ce qu'illustrent les deux graphiques suivants :

Graphique 2.7 Proportion d'enfants accédant au Primaire et ayant suivi un enseignement Pré primaire l'année précédente, répartition selon le niveau d'instruction de la mère



Source : Selon résultats MICS3 et DLPR-MS/UNICEF

Graphique 2.8 Proportion d'enfants accédant au Primaire et ayant suivi un enseignement Pré primaire l'année précédente, répartition selon le quintile de richesse



Source : Selon résultats MICS3 et DLPR-MS/UNICEF

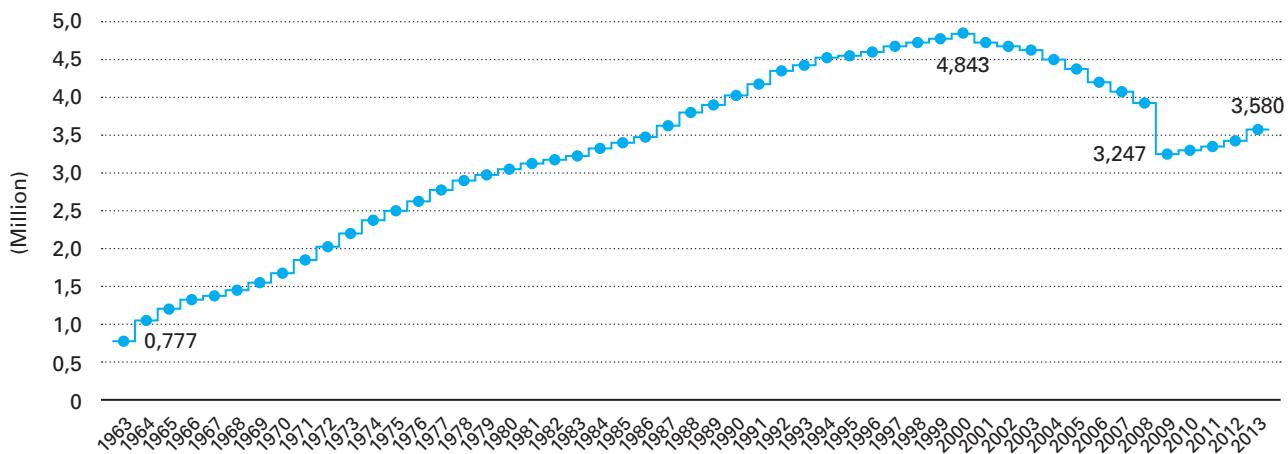
Par ailleurs, on constate que l'offre privée est très limitée voire embryonnaire. Les données de l'année scolaire 2012-2013 montrent que le poids du secteur privé organisé est limité à 1,5% en termes d'effectifs inscrits à l'année Préparatoire. Cela donne plus de responsabilité au secteur public dans la perspective de généralisation de l'année Préparatoire.

2.3 Profils des enfants de la Dimension 2

La Dimension 2 concerne les enfants en âge de fréquenter l'enseignement Primaire non inscrits à l'enseignement Primaire ou Moyen. En Algérie, cela correspond aux enfants âgés de 6 à 10 ans (6 à 11 ans avant la réforme) et qui ne suivent pas un enseignement organisé du cycle Primaire ou du cycle Moyen.

Depuis l'indépendance du pays et jusqu'en 2000, la population scolarisée dans l'enseignement primaire a évolué avec un taux de croissance moyen dépassant 5% par an. À partir de 2000, l'effet de la transition démographique commence à se ressentir au niveau de l'école primaire : les effectifs diminuaient à un taux de 1,9% par an. Conjugué avec l'effet de la réforme intervenant en 2008, les effectifs ont diminué de 1,6 millions entre 2000 et 2008. Cela a permis de diminuer la pression sur l'enseignement primaire et d'orienter les efforts vers le développement du cycle Préparatoire. À partir de 2010, une reprise de la croissance des effectifs a été amorcée.

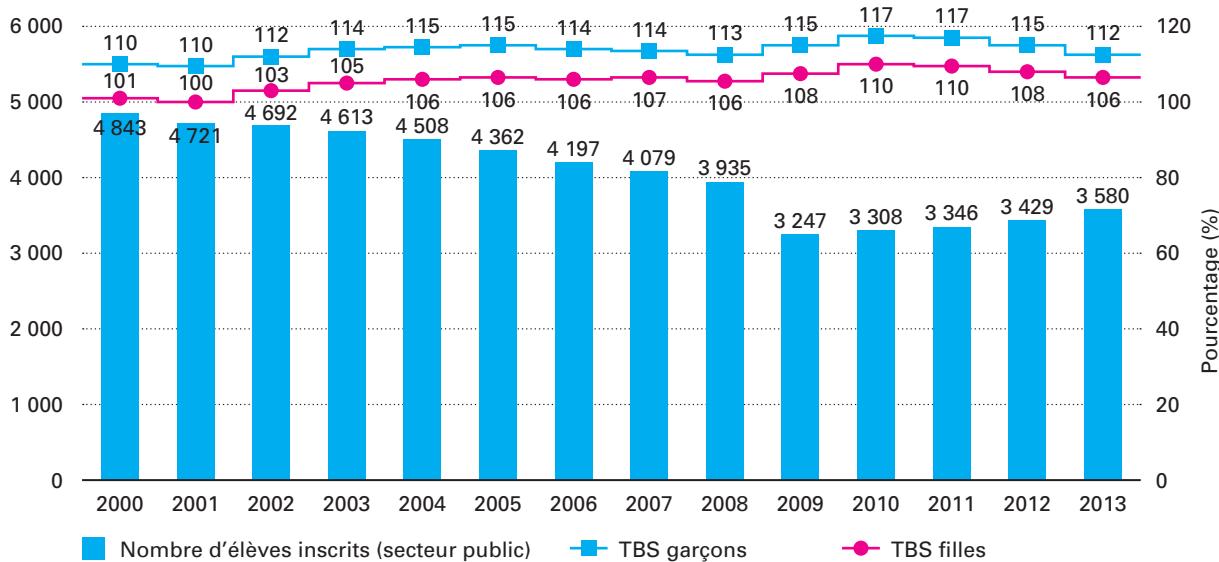
Graphique 2.9 Évolution des effectifs des élèves dans l'enseignement Primaire (1963-2013)



Source: Données du ministère de l'Education

L'examen des indicateurs d'accès à l'enseignement Primaire montre une quasi-universalité de l'accès atteinte depuis plusieurs années aussi bien pour les filles que pour les garçons. Les taux bruts de scolarisation dépassent en moyenne 115% pour les garçons et 110% pour les filles et les taux nets de scolarisation au Primaire ont dépassé le seuil de 95% depuis près d'une décennie. Ils se situent actuellement à plus de 97% aussi bien pour les garçons que pour les filles. Le graphique ci-contre illustre l'évolution des TBS durant la période 2000-2013 :

Graphique 2.10 Élèves inscrits au Primaire et taux brut de scolarisation (2000-2013)



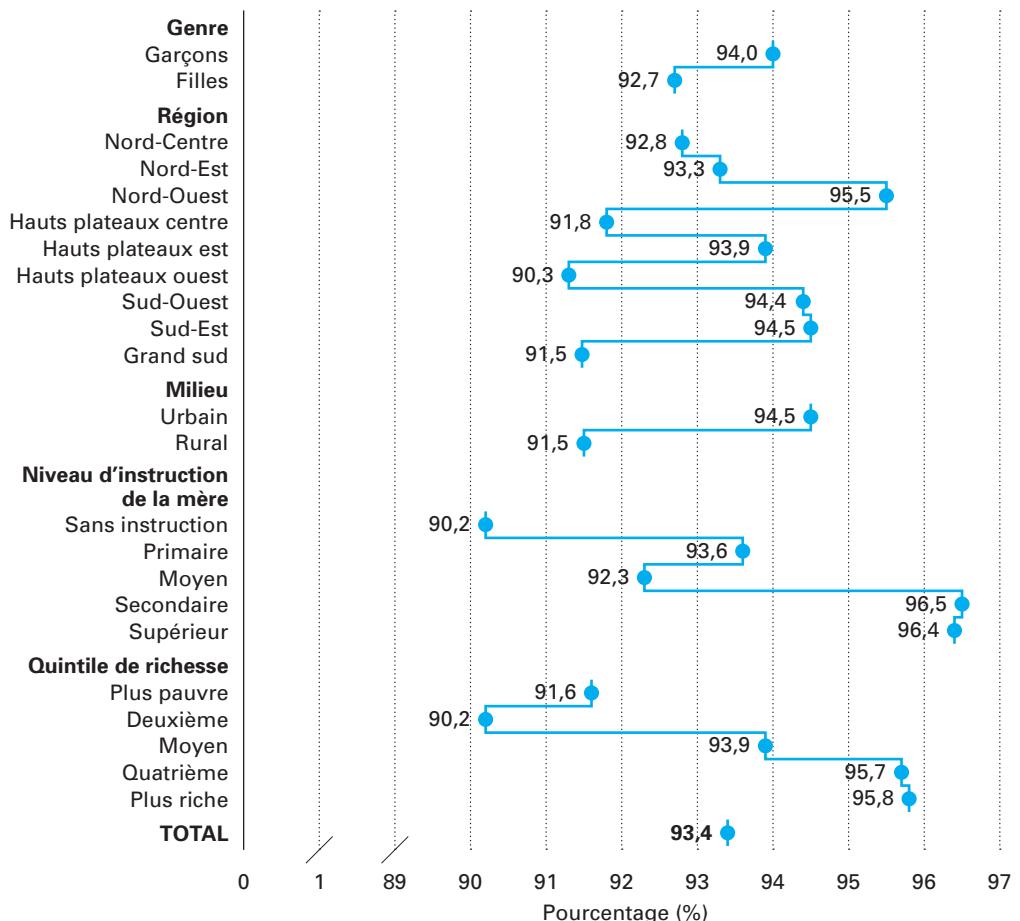
Source : Données du ministère de l' Education et calculs de l'auteur

Certes, la couverture universelle et exhaustive n'est pas atteinte, mais l'Algérie a atteint un niveau de développement du secteur éducatif au niveau de l'éducation fondamentale pour lequel la réalisation de progression additionnelle nécessite d'efforts plus soutenus et des politiques plus ciblées.

Le taux d'inscription en première année du Primaire peut illustrer cet état des lieux. En effet, le taux net d'admission (TNA) à l'école Primaire a atteint 93,4% en 2013. Certes, il s'agit d'une progression par rapport à 2006, le taux était de 91,5%, mais cela montre qu'en 2013 près de 50 000 enfants âgés de 6 ans ont été inscrits à l'école Primaire de manière tardive et quelques fois n'y ont pas eu accès. Atteindre un TNA proche de 100% nécessite inévitablement une identification des goulets persistants, et la mise en place de politiques et de mesures ciblées.

Le graphique suivant présente les principaux résultats de DLPR-MS/UNICEF concernant la répartition du taux net d'admission à l'école Primaire. Il montre que les régions des Hauts Plateaux Ouest et Centre, les ménages les plus pauvres et ceux dont les mères sont analphabètes sont plus concernés que les autres par l'amélioration du TNA :

Graphique 2.11 Taux net d'admission à l'école Primaire (2013)



Source : selon les données de DLPR-MS/UNICEF

Les principaux résultats de calcul de la Dimension 2 exploitant les données administratives de l'année scolaire 2012-2013 sont consignés dans le tableau suivant :

Tableau 2.3 Données et indicateurs de la Dimension 2 (2013)

	Filles	Garçons	Ensemble
Données et indicateurs			
Population d'âge Primaire scolarisée au Primaire	1 560 410	1 654 007	3 214 417
Population d'âge scolaire Primaire	1 649 713	1 720 873	3 370 586
Taux net de scolarisation au Primaire	94,6%	96,1%	95,4%
Population d'âge Primaire scolarisée au Moyen	28 845	26 020	54 865
Taux net de scolarisation du Primaire ajusté	96,3%	97,6%	97,0%
Enfants non scolarisés (ENS)			
Taux d'ENS d'âge du Primaire	3,7%	2,4%	3,0%
Nombre d'ENS d'âge du Primaire	60 458	40 846	101 304

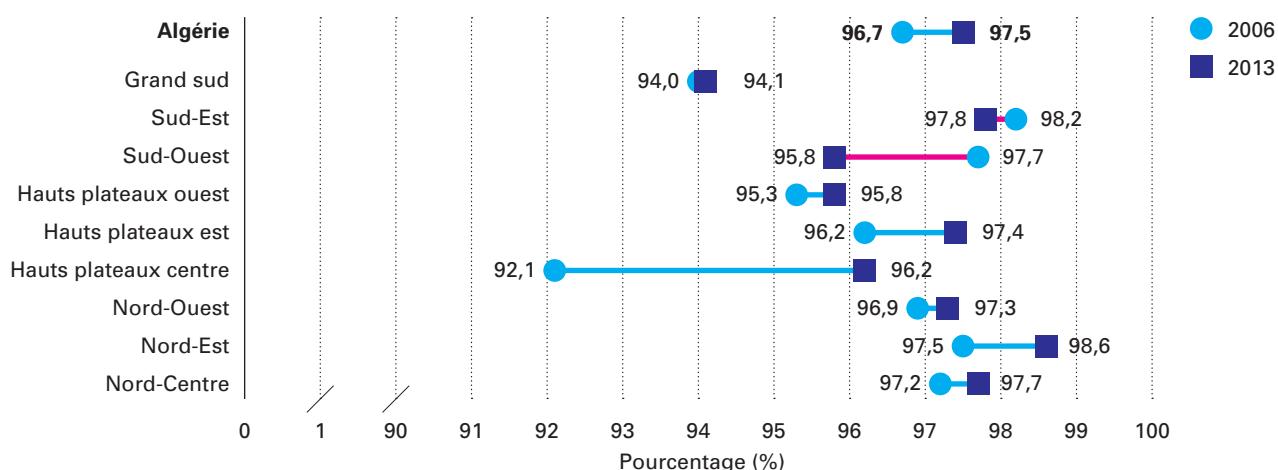
Source : Résultats du modèle « 5D Calculation » selon les données du MEN, ONS et UNPD

Les résultats montrent que le taux net ajusté de scolarisation du Primaire a atteint 97%. Cela correspond à un taux non-scolarisation de 3% pour les enfants âgés de 6 à 10 ans. Les taux sont plus élevés pour les filles (3,7%) que pour les garçons (2,4%). La Dimension 2 concerne ainsi une population de l'ordre de 100 000 enfants (60 000 filles et 40 000 garçons) âgés de 6 à 10 ans et qui se trouvent non scolarisés.

Les résultats de DLPR-MS/UNICEF aboutissent à des résultats comparables : le taux net ajusté de scolarisation du Primaire est de 97,5% et en progression par rapport au taux de 2006 qui était de 96,7%. Notons que ce dernier taux est calculé pour les enfants âgés de 6 à 10 ans afin d'assurer la comparabilité avec 2013. Pour l'ensemble du cycle Primaire qui concernait en 2006 les enfants âgés de 6 à 11 ans, le taux net ajusté de scolarisation était de 96,5%.

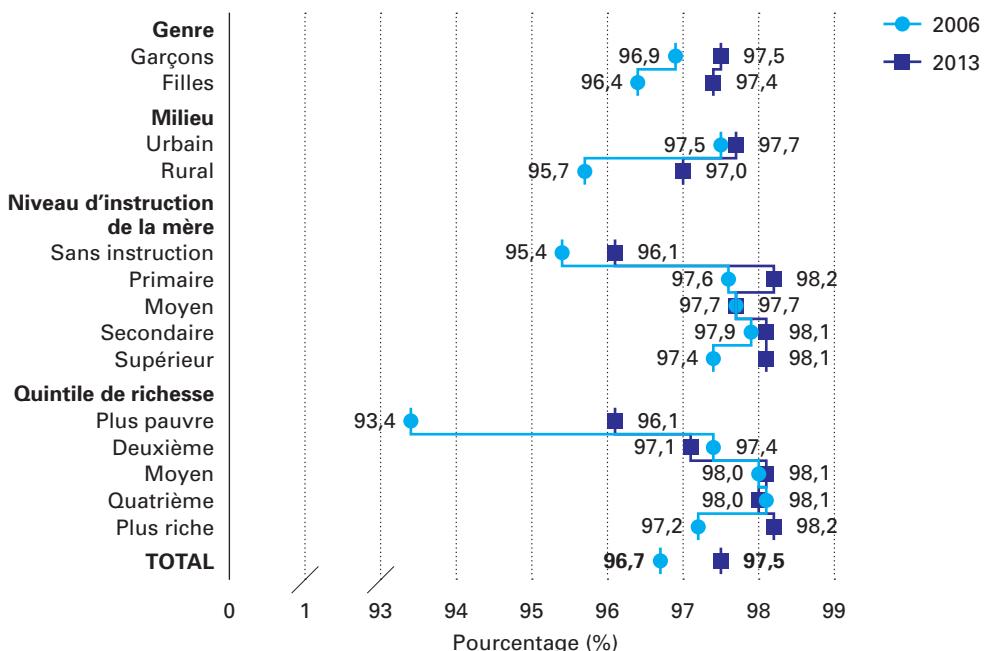
Les deux graphiques suivants présentent les résultats de DLPR-MS/UNICEF en matière de scolarisation des enfants âgés de 6 à 10 ans et les comparent aux résultats obtenus pour la même tranche d'âge en 2006. Ils montrent que les progrès sont généralisés tant sur le plan géographique que socio-économique en dépit de quelques légères baisses localisées (cas du Sud-Ouest).

Graphique 2.12 Taux net de scolarisation ajusté au Primaire (6-10 ans) par région, comparaison entre 2006 et 2013



Source : Calcul de l'auteur selon les données de MICS3 et de DLPR-MS/UNICEF

Graphique 2.13 Répartition du taux net de scolarisation ajusté au Primaire (6-10 ans) selon le genre, le milieu, le niveau d'instruction de la mère et le quintile de richesse, comparaison entre 2006 et 2013



Source : Calcul de l'auteur selon les données de MICS3 et de DLPR-MS/UNICEF

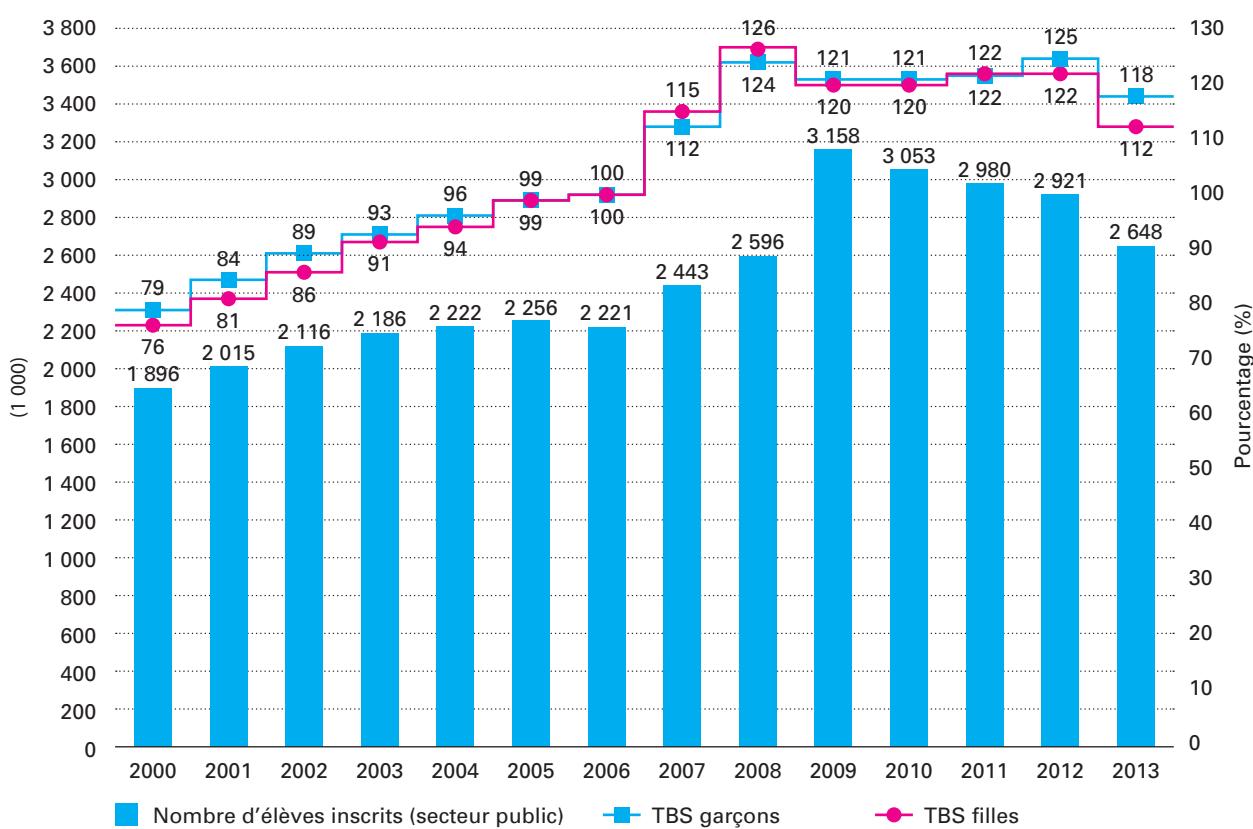
Les résultats de 2013 confirment l'atténuation des écarts entre les régions et les milieux, entre filles et garçons, et entre les catégories sociales. Il demeure que le niveau d'instruction de la mère dans le cas où elle est analphabète ainsi que le niveau de richesse, pour les plus démunis, continuent à influer sur le taux de scolarisation des enfants, mais dans des proportions assez relatives.

2.4 Profils des enfants de la Dimension 3

La Dimension 3 (D3) concerne les enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement Moyen ou le premier cycle du Secondaire. Pour l'Algérie cela correspond aux enfants âgés de 11 à 14 ans (12 à 14 avant la réforme) et qui ne sont pas inscrits au cycle Moyen, Primaire, ou Secondaire.

Les données de l'année scolaire 2012-2013 montrent que 2,660 millions d'élèves sont inscrits à l'enseignement Moyen dont plus de 99% dans des établissements publics. Le poids du privé est limité à 0,7%. L'enseignement Moyen a subi de plein fouet les effets de la réforme avec le rallongement de la durée des études d'une année. Les taux de scolarisation se sont améliorés de manière sensible durant les dernières années et ont été « boostés » par les effets de double cohorte qui commencent, toutefois, à s'estomper à partir de 2013.

Graphique 2.14 Élèves inscrits au Moyen et taux brut de scolarisation (2000-2013)



Source : Données du ministère de l'Education et calculs de l'auteur

Les principaux résultats de calcul de la Dimension 3 exploitant les données administratives de l'année scolaire 2012-2013 sont consignés dans le tableau suivant :

Tableau 2.4 Données et indicateurs de la dimension 3 (2013)

	Filles	Garçons	Ensemble
Données et indicateurs			
Population d'âge du Moyen scolarisée au Moyen	932 738	936 868	1 869 606
Population d'âge scolaire du Moyen	1 141 201	1 190 235	2 331 436
Taux net de scolarisation au Moyen	81,7%	78,7%	80,2%
Population d'âge du Moyen scolarisée au Primaire	105 016	176 857	281 873
Population d'âge du Moyen scolarisée au Secondaire	16 822	11 256	28 078
Taux global net ajusté de scolarisation du Moyen	92,4%	94,5%	93,5%
Enfants non scolarisés (ENS)			
Taux d'ENS d'âge du Moyen	7,6%	5,5%	6,5%
Nombre d'ENS d'âge du Moyen	86 625	65 254	151 879

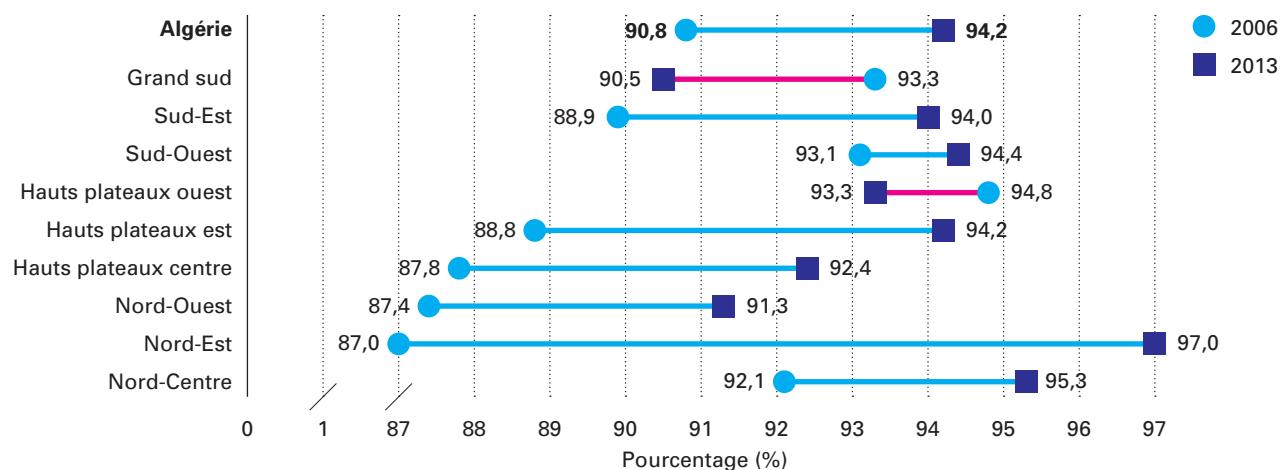
Source : Résultats du modèle « 5D Calculation » selon les données du MEN, ONS et UNPD

Les résultats montrent que le taux global net ajusté de scolarisation³ au Moyen a atteint 93,5%. Cela correspond à un taux de non-scolarisation de 6,5% pour les enfants âgés de 11 à 14 ans.

Les taux de non-scolarisation sont plus élevés pour les filles (7,6%) que pour les garçons (5,5%). La Dimension 2 concerne ainsi une population de l'ordre de 152 000 enfants (87 000 filles et 65 000 garçons) âgés de 11 à 14 ans et non scolarisés. Les résultats obtenus, quoique légèrement inférieurs à ceux retrouvés à partir des données de DLPR-MS / UNICEF, sont cependant comparables : le taux global net ajusté de scolarisation au Moyen trouvé par l'exploitation des données administratives est de 93,5% contre 94,2% retrouvé à partir des données de DLPR-MS / UNICEF, soit 0,7 point de pourcentage de différence.

La comparaison de la situation actuelle (2013) avec celle prévalant en 2006 (afin d'assurer la comparabilité avec 2013, les résultats de MICS 3 sont calculés pour la tranche d'âge 11-14 ans), montre que des progrès significatifs ont été réalisés en matière d'élargissement de l'accès à l'enseignement Moyen. Le taux global net ajusté de scolarisation au moyen est passé de 90,8% à 94,2%. Le progrès est enregistré pour les différentes catégories de population et dans toutes les régions exception faite du Grand-Sud et des Hauts Plateaux Ouest où une légère diminution est observée. Les deux graphiques suivants illustrent ces évolutions :

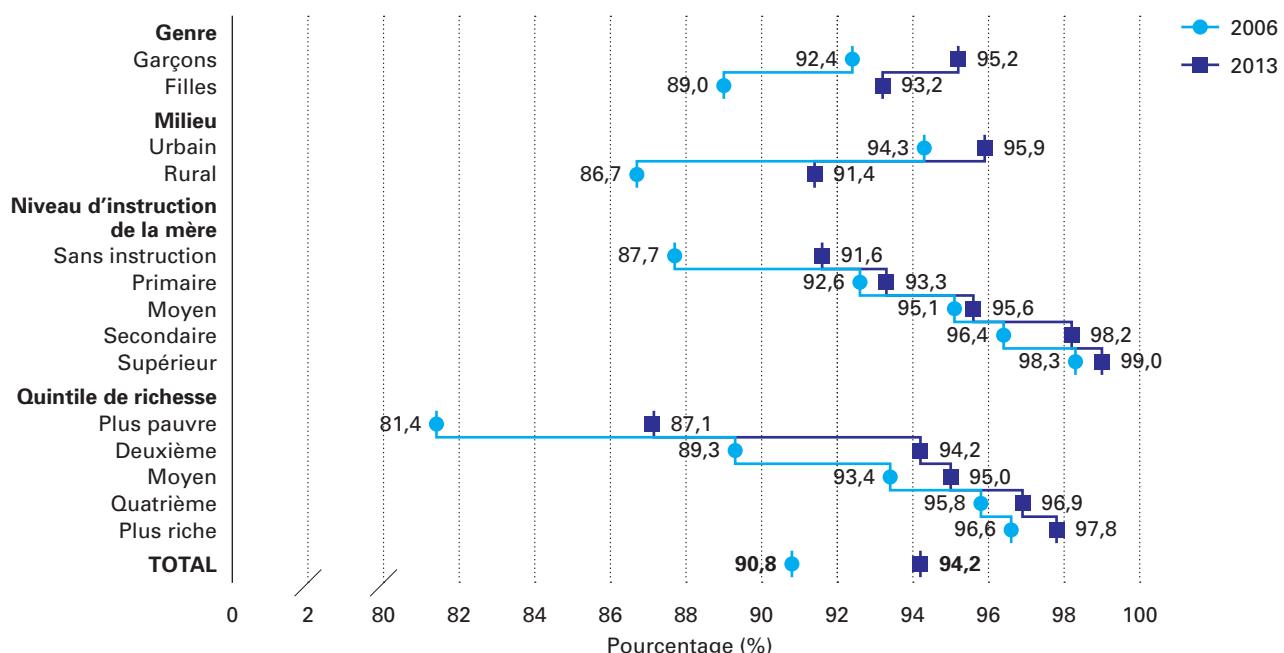
Graphique 2.15 Taux global net ajusté de scolarisation au Moyen, comparaison entre 2006 et 2013



Source : Calcul de l'auteur selon les données de MICS3 et de DLPR-MS/UNICEF

³ L'appellation de Taux global net ajusté est retenue afin de le distinguer du taux net ajusté qui ne comporte pas au numérateur les élèves inscrits au Primaire.

Graphique 2.16 Répartition du taux global net de scolarisation ajusté au Moyen (11-14 ans) selon le genre, le milieu, le niveau d'instruction de la mère et le quintile de richesse, comparaison entre 2006 et 2013



Source : Calcul de l'auteur selon les données de MICS3 et de DLPR-MS/UNICEF

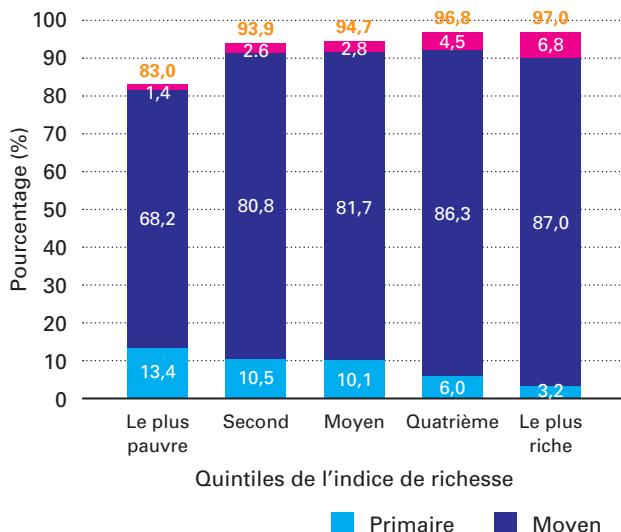
Les résultats attestant des progrès remarquables réalisés en matière d'accès à l'enseignement Moyen peuvent présenter un certain contraste par rapport aux insuffisances relevées en matière d'efficacité interne de ce cycle d'enseignement (voir Dimension 5 : D5).

Certains éléments peuvent être avancés pour expliquer ce phénomène. D'une part, il faut signaler que les effets des redoublements et des déperditions durant le cycle Moyen touchent principalement la population des enfants âgés de plus de 14 ans et ne sont pas décelables de manière significative sur le taux net calculé pour la tranche d'âge 10-14. De même, les effets contrastés de déperdition pour les garçons beaucoup plus que pour les filles ne sont pas relevés par ce taux qui affiche des niveaux plus élevés pour les garçons.

Par ailleurs, on constate que les effets des disparités sociales entre riches et pauvres en matière d'accès à l'enseignement Moyen s'appréhendent à deux niveaux : d'une manière globale (différence de 10 points de pourcentage entre le taux des quintiles les plus pauvres et celui des plus riches) et d'une manière spécifique relative à la composition de la population des élèves par quintile de richesse. En effet, les données de l'enquête DLPR-MS / UNICEF permettent de montrer que les filles et les garçons issus des familles les plus riches progressent mieux dans les études que les élèves des catégories sociales les plus pauvres.

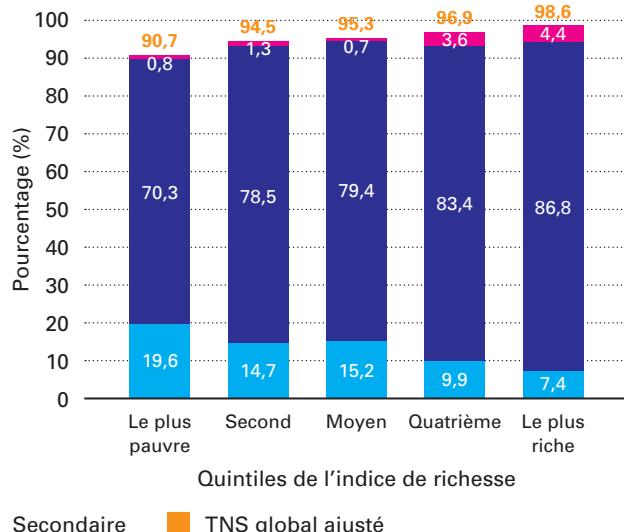
Pour les enfants âgés de 11 à 14 ans, près de 20% des élèves issus des familles les plus pauvres sont encore scolarisés au cycle Primaire. Ce « retard de scolarité » ne concerne que 5,4% des enfants issus des familles les plus riches qui présentent par ailleurs un taux de scolarité précoce (déjà inscrits à l'enseignement Secondaire) de près de 6% (contre 1% pour les enfants des familles les plus pauvres). Les deux graphiques suivants montrant pour les filles et les garçons âgés de 11 à 14 ans la composition du taux global net de scolarisation ajusté au Moyen selon les quintiles de richesse illustrent ces différences :

Graphique 2.17 Composition du taux global net de scolarisation ajusté au Moyen (11-14 ans) selon les quintiles de richesse (Filles)



Source : Calcul de l'auteur selon les données de DLPR-MS/UNICEF

Graphique 2.18 Composition du taux global net de scolarisation ajusté au Moyen (11-14 ans) selon les quintiles de richesse (Garçons)

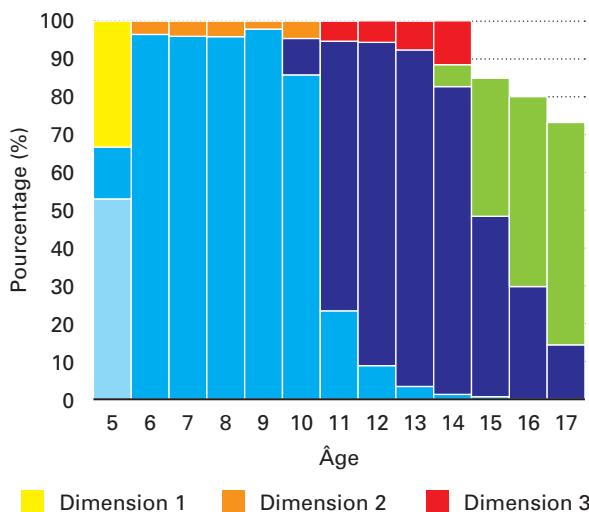


Source : Calcul de l'auteur selon les données de DLPR-MS/UNICEF

2.5 Récapitulatif des trois dimensions de la non-scolarisation Dimensions 1, 2 et 3

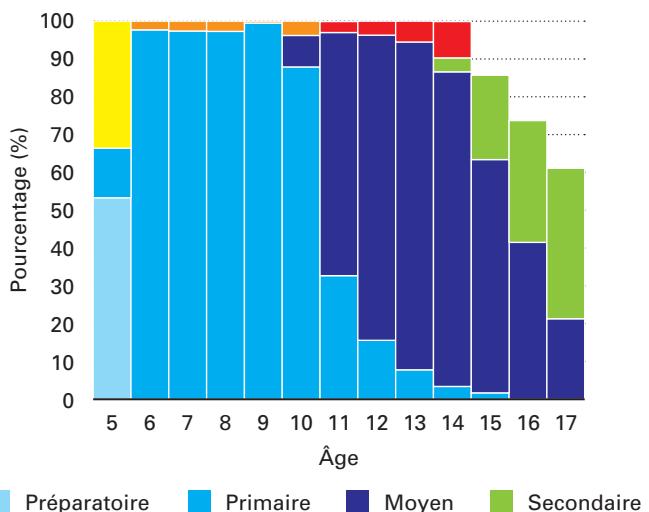
Les graphiques suivants présentent un récapitulatif des trois dimensions de la non-scolarisation : Dimensions 1, 2 et 3 :

Graphique 2.19 Les trois dimensions : D1, D2 et D3 (filles)



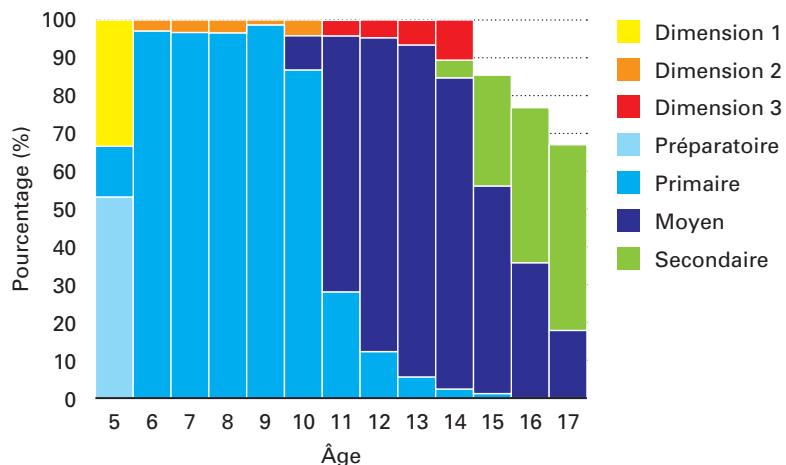
Source : Résultats du modèle « 5D Calculation »

Graphique 2.20 Les trois dimensions : D1, D2 et D3 (garçons)



Source : Résultats du modèle « 5D Calculation »

Graphique 2.21 Les trois dimensions : D1, D2 et D3 (Ensemble filles et garçons – 2013)

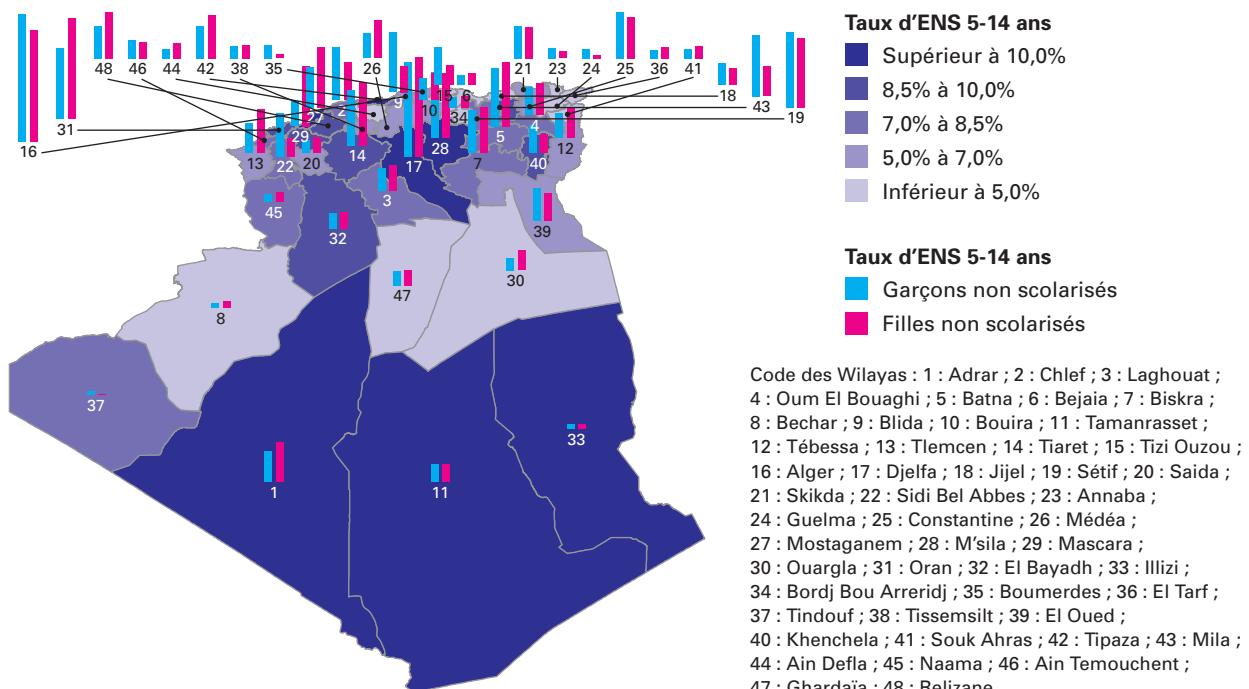


Source : Résultats du modèle « 5D Calculation » selon les données du MEN, ONS et UNPD

Le calcul des trois dimensions D1, D2 et D3 à partir des données administratives aboutit à un taux de non-scolarisation de 7,9% pour les enfants âgés de 5-14 ans, soit une population totale de 515 000 enfants. Selon les données de DLPR-MS / UNICEF, le taux de non-scolarisation pour les enfants âgés de 5 à 14 ans se situe à 6,8% en 2013. Cela correspond à une population composée d'environ 400 000 enfants.

La différence entre les deux sources peut être expliquée par les difficultés rencontrées pour collecter une information exhaustive concernant les structures (hors MEN) publiques et privées ayant une mission d'éducation et d'enseignement. Les résultats de DLPR-MS / UNICEF montrent que les taux de non-scolarisation pour les enfants âgés de 5 à 14 ans dépassent le seuil de 10% dans 6 Wilayas et restent en deçà de 5% dans 13 Wilayas. La carte suivante en donne la répartition :

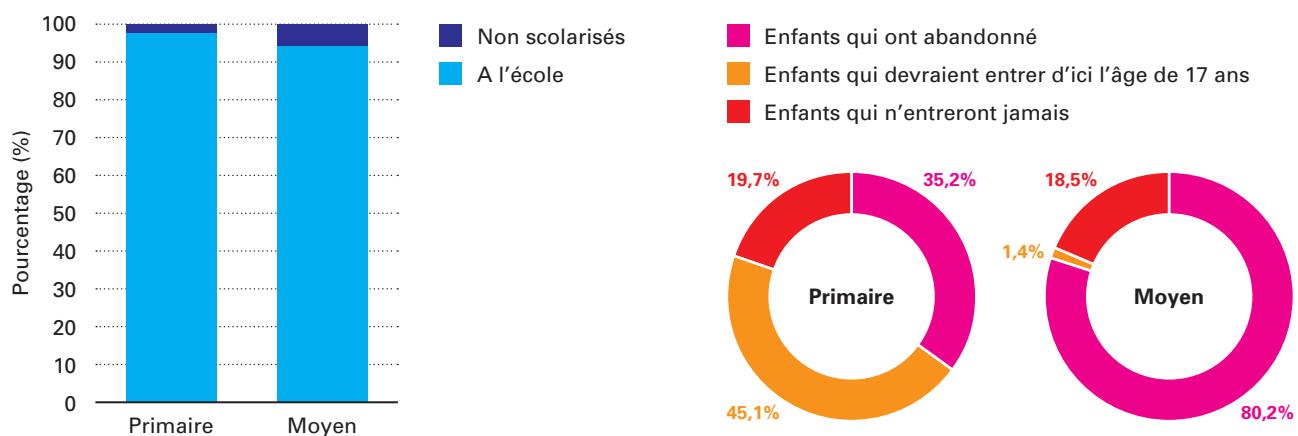
Carte 2.2 Répartition du nombre et du taux des enfants non scolarisés âgés de 5 à 14 ans (2013)



Source : calcul et élaboration de l'auteur selon les données de DLPR-MS/UNICEF

Le schéma méthodologique présenté plus haut répartit les enfants non scolarisés en trois catégories : les enfants qui ont abandonné le système éducatif, les enfants qui accèderont tardivement à l'école et les enfants qui ne parviendront jamais à rejoindre l'école. Les traitements des données de MICS permettent de répartir les enfants non scolarisés selon ces trois catégories. Les résultats de DLPR-MS / UNICEF pour l'Algérie montrent que pour les enfants non scolarisés en âge du cycle Primaire (6-10 ans), plus de 45% parmi eux entreront plus tard (ce phénomène a été déjà signalé plus haut concernant le taux net d'admission des enfants de 6 ans qui demeure à 93,4% et relève d'une situation de scolarisation tardive) ; plus du tiers de ces enfants (35,2%) ont quitté l'école Primaire et environ le cinquième (19,7%) n'entreront jamais à l'école. Pour les enfants en âge du cycle Moyen (12-14 ans) le facteur déterminant de la non-scolarisation réside en l'abandon : plus de 80% des enfants de cette tranche d'âge non scolarisés l'étaient auparavant et ont abandonné l'école. Cette question sera traitée ci-après dans la section relative aux Dimension 4 et 5.

Graphique 2.22 Catégories des enfants non scolarisés (2013)



Source : Auteur à partir des données DLPR-MS/UNICEF

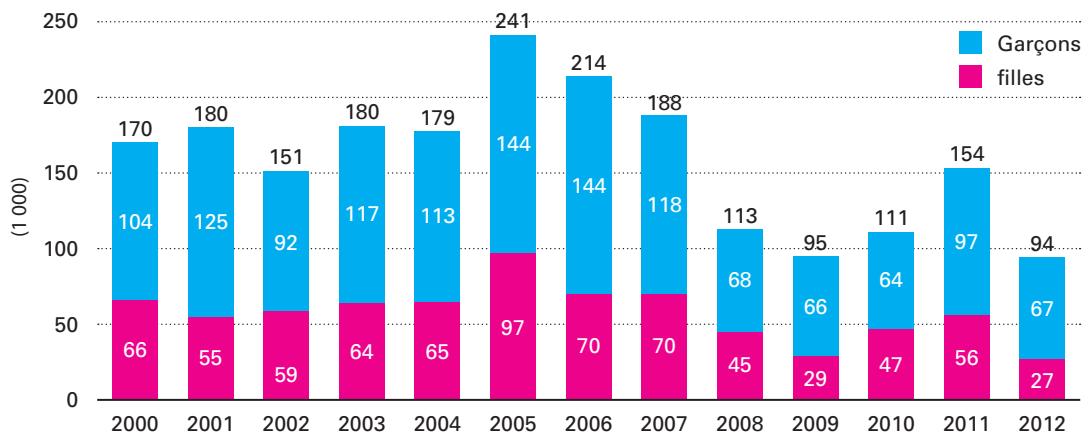
2.6 Les profils des enfants en situation de risque des Dimensions 4 et 5

Les Dimensions 4 et 5 (D4 et D5) concernent respectivement les enfants inscrits au Primaire à risque de décrochage et les enfants inscrits au Moyen à risque de décrochage. Le risque de décrochage est appréhendé à travers le taux d'abandon avant la fin de chaque cycle d'enseignement ou risque d'abandon avant d'atteindre la dernière année d'études du Primaire pour D4 et du Moyen pour D5.

Les résultats obtenus sont consignés dans les graphiques suivants qui montrent que :

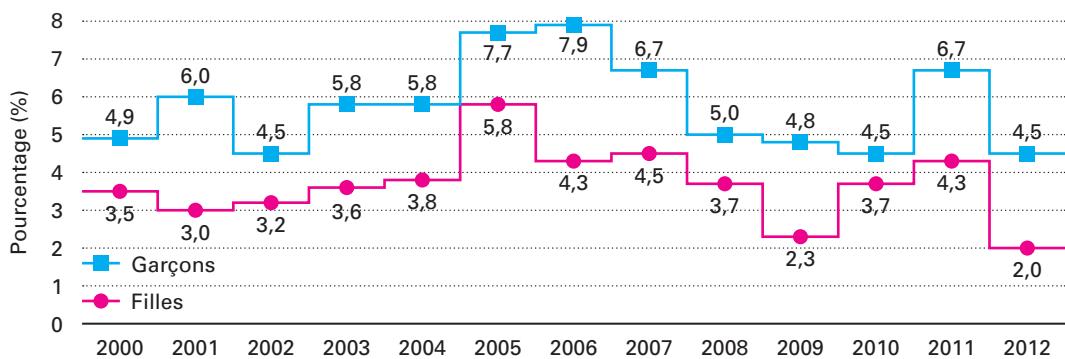
- Le risque d'abandonner le cycle primaire avant d'atteindre la cinquième année d'études est estimé en 2012 à un taux de 3,3%, il est plus élevé chez les garçons (4,5%) que pour les filles (2,0%). Ce risque concerne une population composée de 94 000 élèves (67 000 garçons et 27 000 filles) inscrits dans les quatre premières années d'études et qui risquent d'abandonner le système scolaire avant de parvenir en dernière année d'études du cursus Primaire.
- L'évolution de la Dimension 4 durant les dernières années montre une tendance nette à la réduction du risque d'abandon à partir 2006 : le taux d'abandon avant d'atteindre la dernière année du Primaire a été divisé par deux entre 2005 et 2012.
- La Dimension 5 présente un risque plus élevé (18,9% en 2012) notamment pour les garçons (25,4%). Cela reflète les forts taux de redoublement et d'abandon enregistrés le long du cycle Moyen en particulier pour les garçons. Près du quart des garçons inscrits dans les trois premières années d'études du Moyen, soit environ 300 000 d'entre eux, risquent d'abandonner avant d'atteindre la quatrième année.

Graphique 2.23 D4 : Nombre d'abandons attendus avant la dernière année d'études du Primaire (2000-2012)



Source : Calculs selon les données du MEN

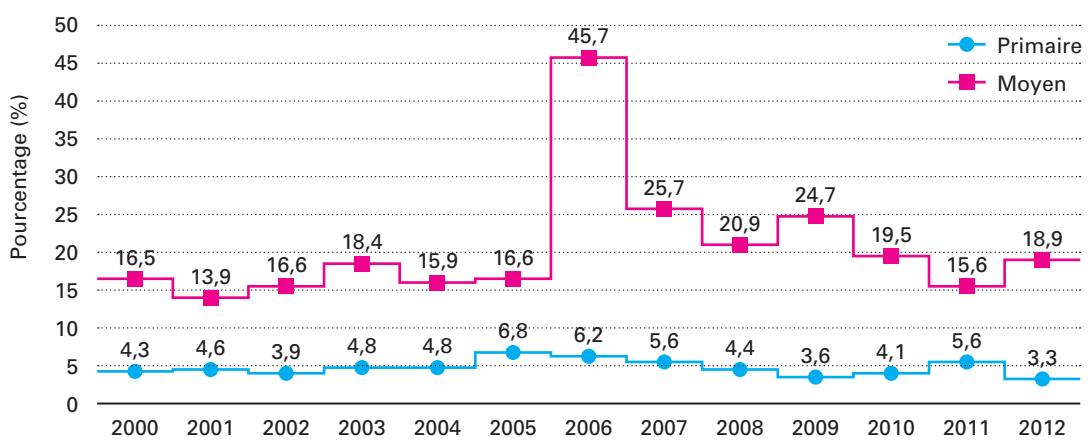
Graphique 2.24 D4 : taux d'abandons attendus avant la dernière année d'études du Primaire (2000-2012)



Source : Calculs selon les données du MEN

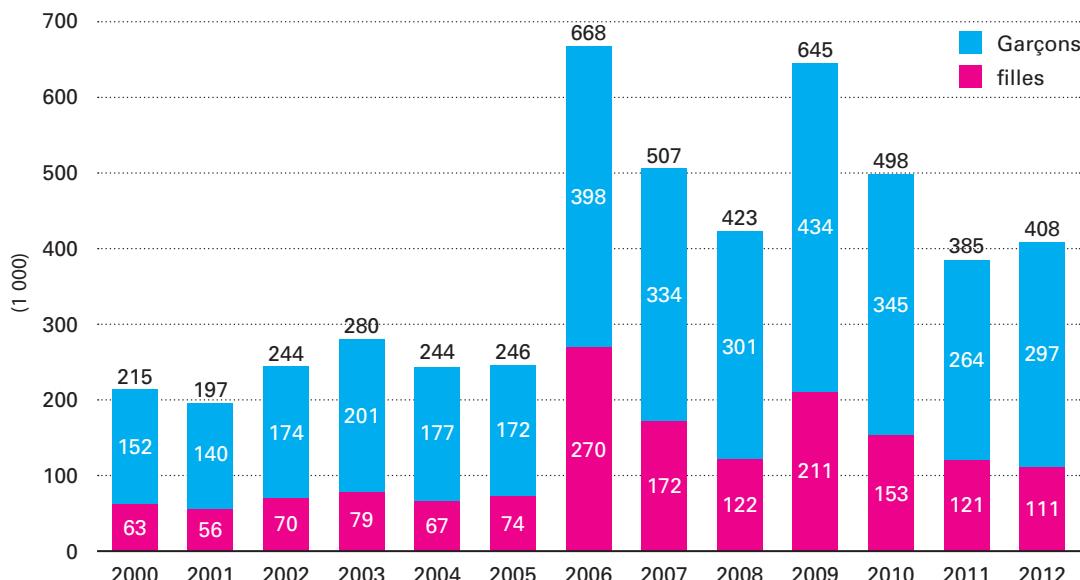
- Si la tendance de D5 est à la baisse, les niveaux demeurent élevés et sont révélateurs de l'importance de l'effort à déployer afin de réduire les risques de décrochage scolaire dans les Collèges.

Graphique 2.25 D4 et D5 : Taux d'abandons avant la dernière année d'étude (Primaire et Moyen)



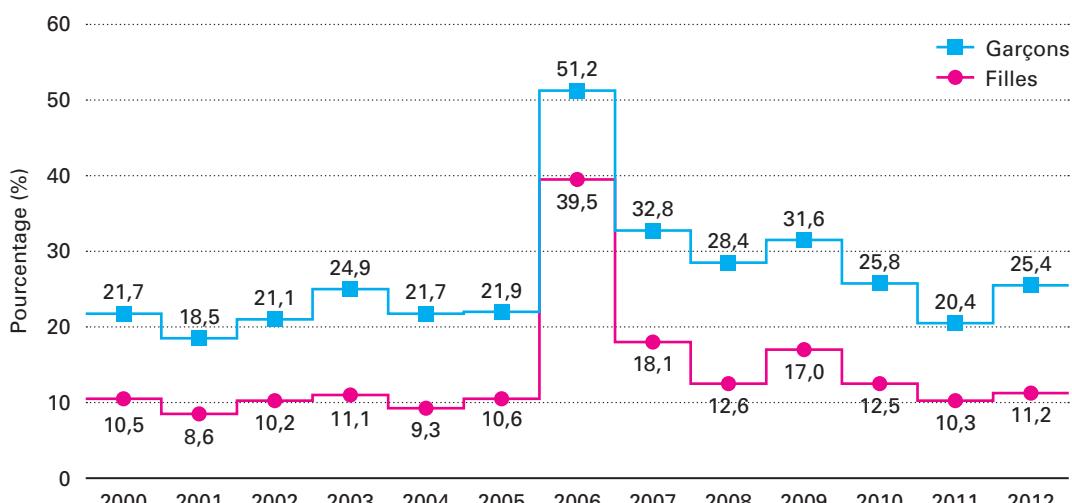
Source : Calculs selon les données du MEN

Graphique 2.26 D5 : Nombre d'abandons attendus avant la dernière année d'études du Moyen (2000-2012)



Source : Calculs selon les données du MEN

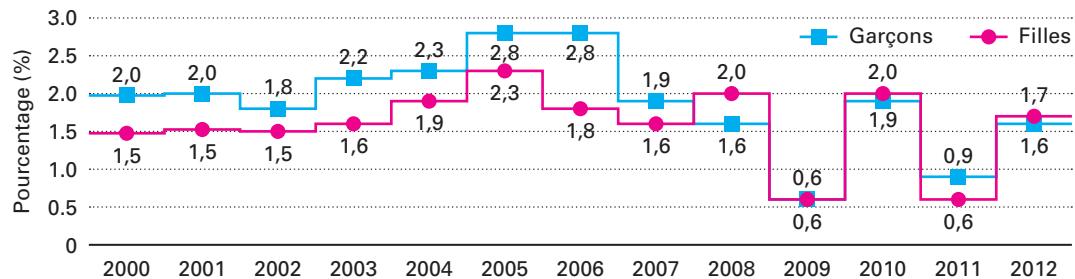
Graphique 2.27 D5 : Taux d'abandon attendu avant la dernière année d'études du Moyen (2000-2012)



Source : Calculs selon les données du MEN

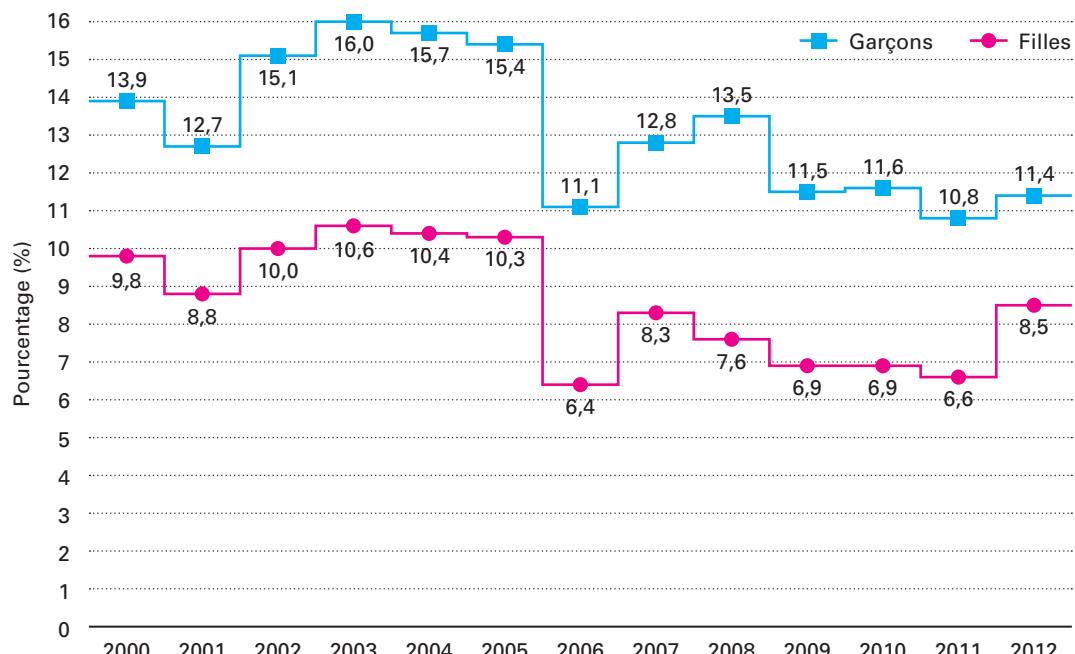
Les indicateurs statistiques du MEN analysés en termes de taux moyen d'abandon par cycle d'étude montrent les mêmes tendances : i) niveau maîtrisé au Primaire et taux élevé au Moyen (taux de 1,6% au Primaire contre plus de 10% au Moyen), ii) tendance à la baisse des taux pour les deux cycles observée à partir de 2006, iii) importante disparité entre les taux d'abandon des garçons et des filles au cycle Moyen. Les deux graphiques suivants illustrent ces évolutions :

Graphique 2.28 Taux moyen d'abandon au Primaire



Source : Selon les données du MEN

Graphique 2.29 Taux moyen d'abandon au Moyen



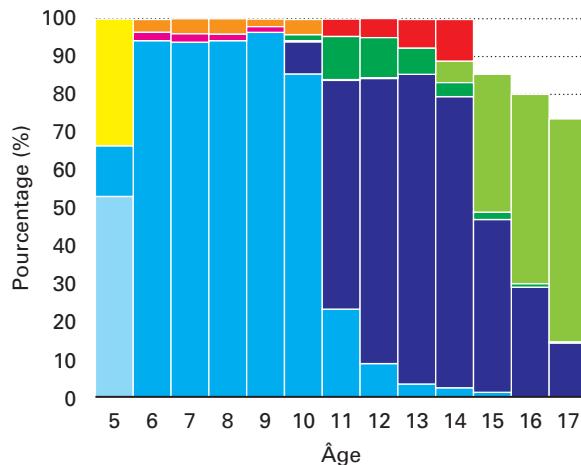
Source : Selon les données du MEN

2.7 Récapitulatif des Cinq dimensions de la non-scolarisation

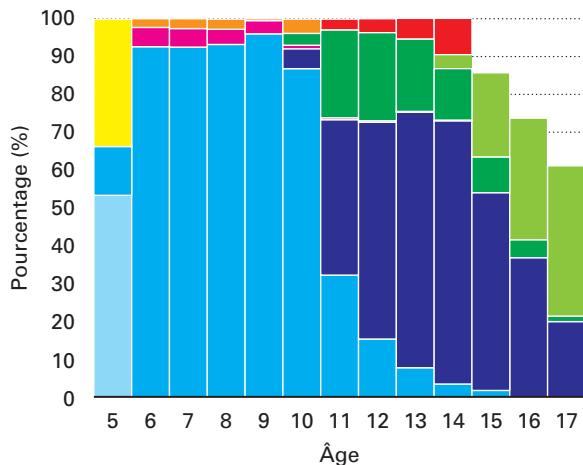
L'analyse des risques d'abandon à travers D4 et D5 montre qu'environ 500 000 élèves sont menacés de quitter le cursus scolaire sans parvenir aux années terminales des cycles Primaire et Moyen. Ils s'ajouteront potentiellement aux autres 500 000 enfants âgés de 5 à 14 ans non scolarisés. Les Cinq dimensions de la non-scolarisation concernent ainsi plus d'un million d'enfants, soit 15% de la population algérienne âgée de 5 à 14 ans.

Les graphiques suivants présentent une synthèse générale des Cinq Dimensions :

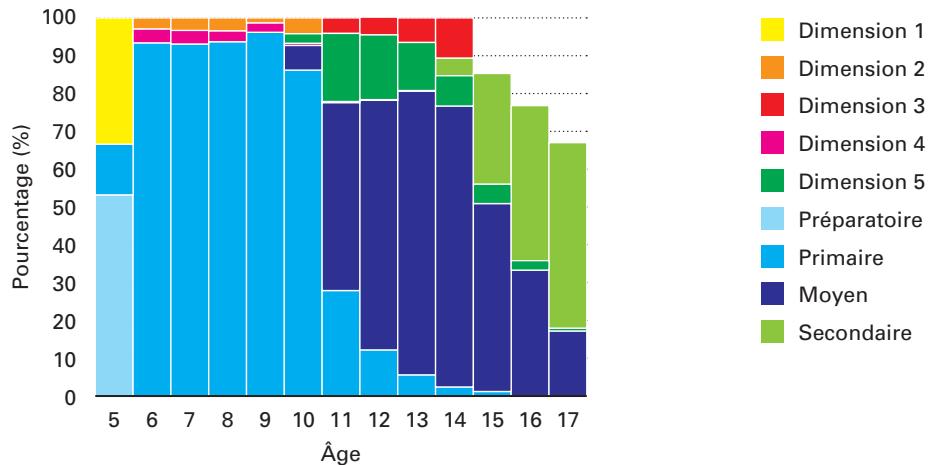
Graphique 2.30 Les 5D (filles – 2013)



Graphique 2.31 Les 5D (garçons – 2013)



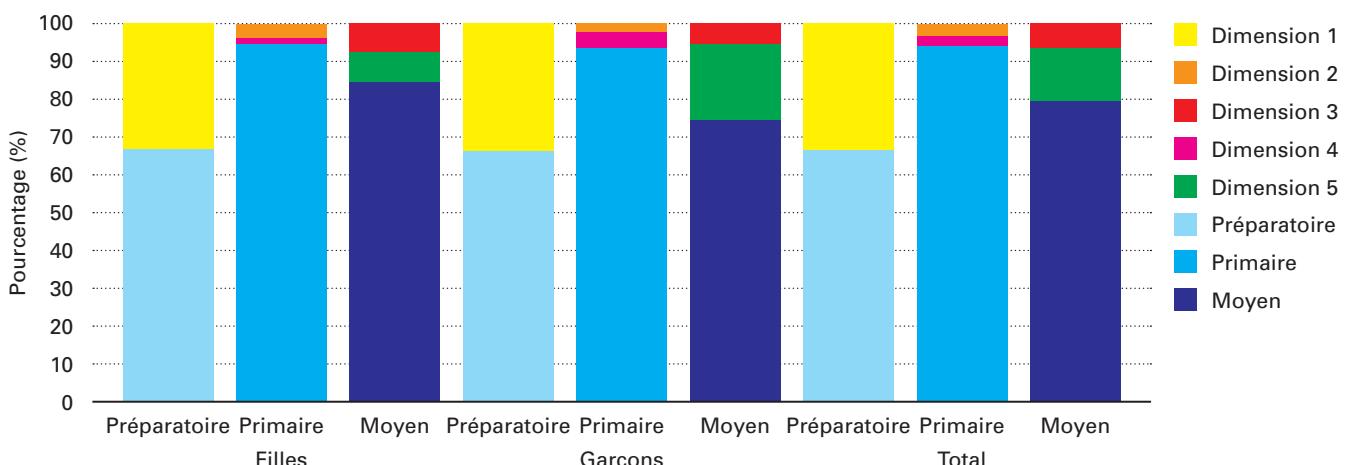
Graphique 2.32 Les 5D (Ensemble filles et garçons – 2013)



Source : Résultats du modèle « 5D Calculation » selon les données du MEN, ONS et UNPD

Le profil général des Cinq dimensions de la non-scolarisation en Algérie est marqué par deux traits majeurs inhérents aux deux dimensions extrêmes : i) la Dimension 1 qui touche le tiers des enfants âgés de 5 ans et ne bénéficiant pas d'une scolarité, ii) la Dimension 5 qui présente une menace touchant le cinquième des garçons inscrits à l'enseignement Moyen.

Graphique 2.33 Les 5D : Répartition par cycle d'études (2013)

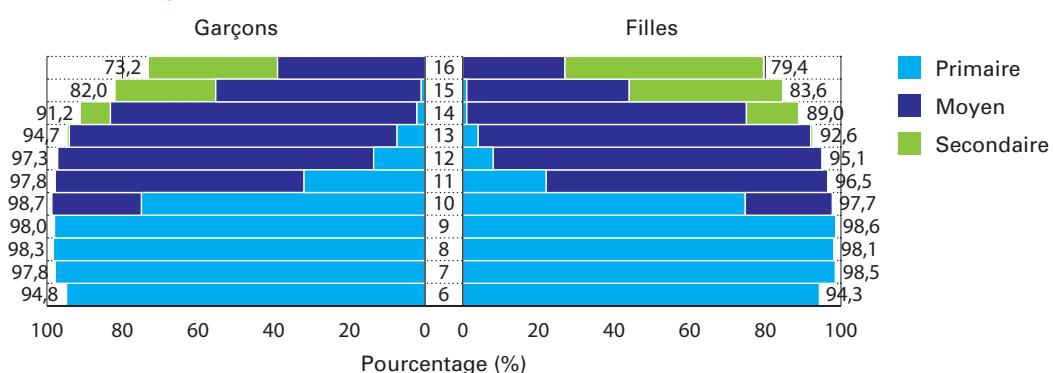


Source : Résultats du modèle « 5D Calculation » selon les données du MEN, ONS et UNPD

2.8 La scolarisation des enfants âgés de 6 à 16 ans

En raison de l'importance accordée en Algérie à la réalisation du principe constitutionnel de l'obligation de scolarisation durant le cycle fondamental, la présente étude ne peut omettre de présenter l'état de scolarisation des filles et garçons âgés de 6 à 16 ans et de relever les progrès réalisés en cette matière. Les données de 2013 montrent que le taux net de scolarisation des 6 – 16 ans est de 92,9% avec une parité parfaite entre filles et garçons. Le graphique suivant présente la répartition du taux net de scolarisation par année d'âge pour les filles et les garçons âgés de 6 à 16 ans :

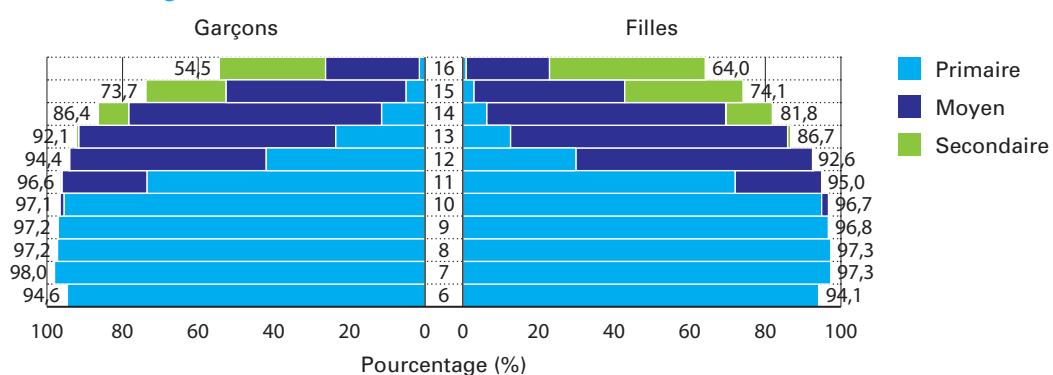
Graphique 2.34 Pyramide éducative des 6-16 ans (2013), Taux net de scolarisation par année d'âge



Source : DLPR-MS/UNICEF

En 2006, d'après MICS 3, le taux net de scolarisation des enfants âgés de 6 à 16 ans était de 88,3%, légèrement plus élevé chez les garçons : 88,6% contre 88,0% pour les filles. Le graphique suivant présente la répartition du Taux Net de Scolarisation par année d'âge :

Graphique 2.35 Pyramide éducative des 6 - 16 ans (2006), Taux net de scolarisation par année d'âge



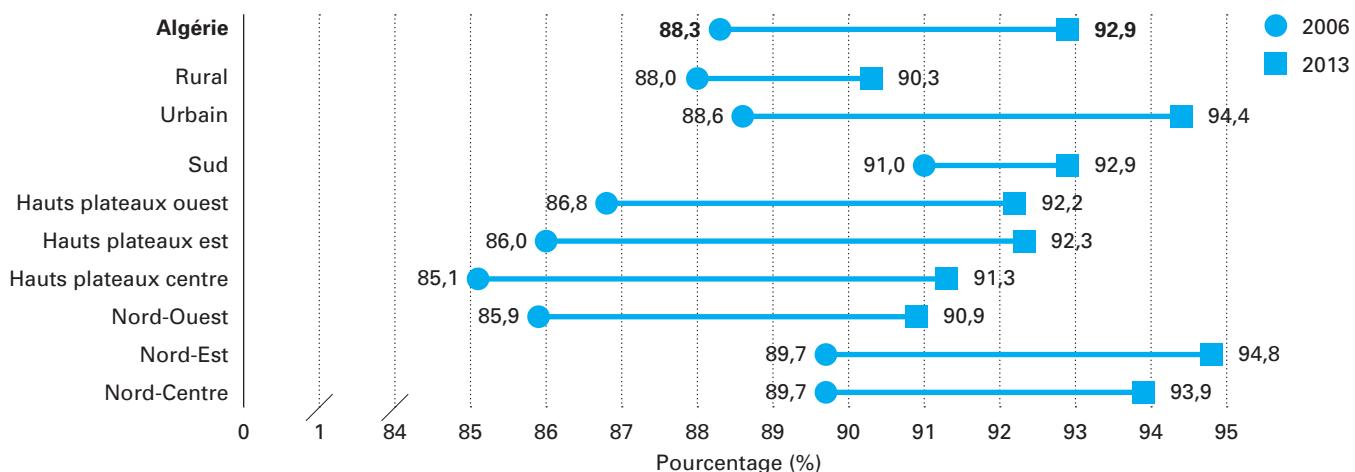
Source : MICS 3

La population âgée de 6 à 16 ans est estimée en 2013 à 6,950 millions d'enfants (3,550 millions de garçons et 3,400 millions de filles). Les enfants âgés de 6 à 16 ans non scolarisés représentent ainsi une population de 494 000 enfants composée de 252 000 garçons et 242 000 filles. En 2006, la population âgée de 6 à 16 ans est estimée à 7,6 millions d'enfants (3,880 garçons et 3 720 filles). Les enfants âgés de 6 à 16 ans non scolarisés représentent ainsi une population de 890 000 enfants composée de 443 000 garçons et 447 000 filles.

Les deux graphiques suivants montrent que le progrès réalisé entre 2006 et 2013 en matière de réalisation de l'objectif de scolarisation universelle et obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 16 ans a été généralisé et a concerné les différentes régions

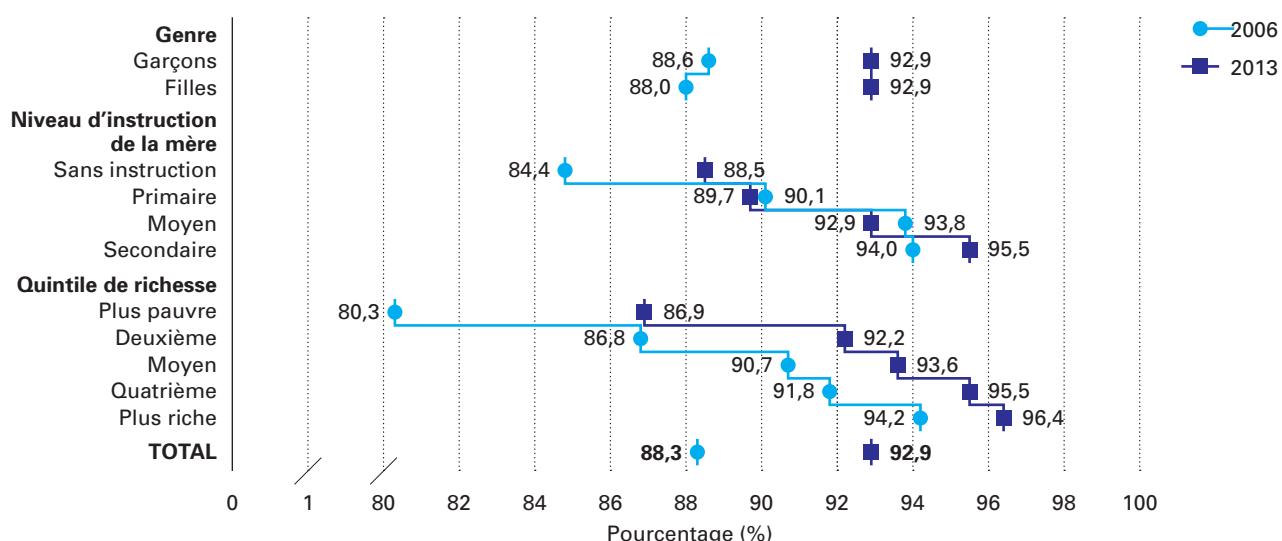
du pays. Un rattrapage particulier a été réalisé dans les régions des plateaux, pour les enfants issus des ménages pauvres et ceux dont la mère est analphabète. Ainsi, en plus du progrès quantitatif (amélioration de 4,6 points de pourcentage en 7 ans), la scolarisation des 6-16 ans est devenue désormais moins discriminante et plus équitable.

Graphique 2.36 TNS des 6 -16 ans selon les milieux et les régions, comparaison entre 2006 et 2013



Source : DLPR-MS/UNICEF et MICS3

Graphique 2.37 TNS des 6-16 ans selon le genre, le niveau d'instruction de la mère et le quintile de richesse



Source : DLPR-MS/UNICEF et MICS3

2.9 Les enfants et la vulnérabilité vis-à-vis de la non-scolarisation

La présente section est consacrée à l'analyse de l'identification des populations des enfants non scolarisés, à risque de décrochage et qui présentent des éléments de vulnérabilité particuliers. Il s'agit des réfugiés, des nomades, des enfants engagés dans le travail et d'enfants handicapés.

2.9.1 Les enfants réfugiés et les nomades

En 2010, le rapport SNU sur le CEDAW note l'apparition d'une population de subsahariens composée de réfugiés, sahraouis et autres, et de demandeurs d'asile que leur statut précaire, assimilé à celui des migrants clandestins, place dans une situation qui empêche leurs enfants, filles et garçons, de bénéficier d'un accès aux écoles publiques. Pour les enfants réfugiés vivant dans les camps de réfugiés à Tindouf, il y a 5 écoles ; la qualité de l'éducation Primaire reste en deçà des standards internationaux, ce qui se traduit par un échec scolaire touchant plus de 55% des enfants. Les enfants ayant achevé leur cycle Primaire ne sont pas bien préparés à poursuivre des études secondaires à l'étranger ou à réussir dans les Collèges publics les plus proches des camps.

En 2012, il y aurait dans les camps 32 000 enfants scolarisés par le ministère sahraoui du Primaire. En 2014, et d'après le MEN, il y aurait 3 500 enfants sahraouis scolarisés dans les écoles algériennes ; 287 dans le Primaire, 1 682 dans le Moyen, 1 558 dans le Secondaire.

Il semble difficile d'obtenir des données sur la population des enfants nomades, leur identification n'étant pas aisée et leur statut pas saisi par l'enquête exhaustive réalisée annuellement par le MEN. À chaque rentrée scolaire, ils sont scolarisés de manière ordinaire, soit auprès de membres de leurs familles sédentarisés soit dans les internats existants.

Deux politiques ont été mises en place : soit les enfants sont identifiés et mis en internat par leurs familles, soit un enseignant nomade polyvalent est mis à disposition d'un groupe de nomades, les suit et assure un enseignement aux enfants. Il existe ainsi 3 classes ambulantes qui suivent le déplacement de tribus nomades.

Il faut signaler que le phénomène de nomadisme est en perte de vitesse en Algérie. La population nomade est de plus en plus sédentarisée. Une étude de l'UNICEF sur la région d'Adrar⁴ le confirme.

2.9.2 Le travail des enfants

D'après le ministère du Travail, il y a très peu d'enfants de moins de 16 ans qui travaillent en Algérie. L'Algérie a ratifié les conventions internationales qui interdisent le travail des enfants pendant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (l'âge légal du travail est fixé en Algérie à 16 ans révolus). Les 16 – 18 ans sont protégés par les textes de protection des jeunes travailleurs concernant les conditions de travail.

Sur le terrain, l'Inspection du travail réalise des enquêtes dans les entreprises privées pour relever les cas d'infraction à la réglementation (emploi des enfants de moins de 16 ans). Les inspecteurs mènent des enquêtes par échantillons. Ainsi, en 2013, l'enquête a touché 12984 organismes employeurs qui comptent 84 738 travailleurs. Cette enquête menée sur l'ensemble du territoire national donne 90 enfants au travail âgés de 16 à 18 ans dont 17 de moins de 16 ans, parmi lesquels 5 filles, soit un taux d'emploi des enfants extrêmement faible de 0,02%. Sur ces 90 enfants repérés au travail, 2 n'ont jamais été scolarisés, 35 sont déscolarisés, 39 ont un niveau Primaire, 48 un niveau Moyen et 1 un niveau Secondaire. Les enfants sont employés dans le bâtiment, la mécanique, comme aides en cuisine ou comme ouvriers agricoles. Les motifs du travail sont de trois ordres : les besoins personnels (24%), l'aide à la famille pour des raisons économiques (44%) et une occupation pour éviter l'oisiveté (15%). D'après l'inspection du travail, les pires formes du travail des enfants, exploitation économique, sexuelle, travail dans les mines, n'existent pas en Algérie.

⁴

Tableau 2.5 Enfants au travail dans les entreprises privées (2002_2013)

	2002	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Entreprises enquêtées	5 847	3 853	4 820	1 314	5 319	2 509	12 227	12 897
Effectif total	16 895	28 840	38 650	21 560	69 600	65 076	93 794	84 738
Enfants de moins de 16 ans								
Nombre	95	156	68	49	29	5	14	17
Pourcentage	0,56%	0,54%	0,18%	0,23%	0,04%	0,01%	0,01%	0,02%

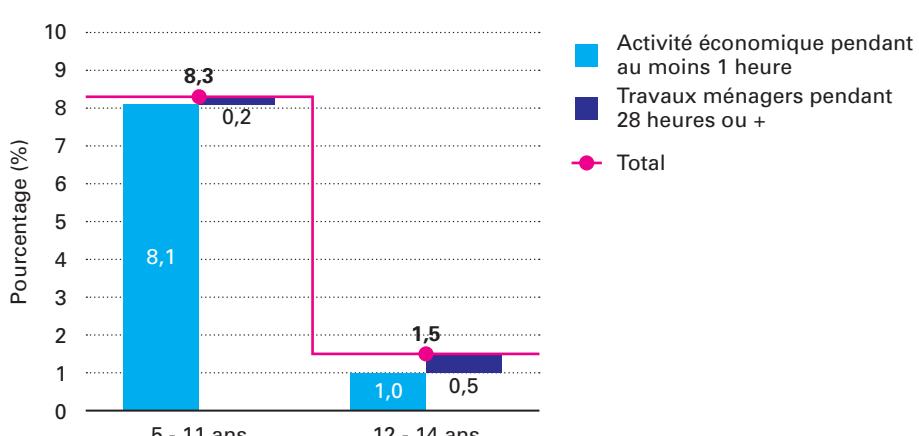
Source : Ministère du Travail, Inspection du Travail

Bien évidemment, les données du ministère du Travail concernent le secteur formel alors que l'essentiel du travail des enfants se situe au niveau du secteur informel.

Les résultats de l'enquête DLPR-MS / UNICEF montrent que 6,3% des enfants âgés de 5 à 14 ans sont engagés dans une forme de travail des enfants⁵. Pour les enfants scolarisés de cette tranche d'âge la proportion est de 6,4%.

Les résultats de la dernière enquête DLPR-MS / UNICEF effectuée en 2012-2013 en matière de travail des enfants sont inquiétants à plus d'un titre : i) la proportion des enfants engagés dans le travail est relativement élevée et en augmentation par rapport aux années antérieures, ii) le travail des enfants concerne en particulier les plus jeunes parmi les enfants en âge du cycle Préparatoire et Primaire (5-11 ans) beaucoup plus que les enfants en âge du cycle Moyen (8,3% contre 1,5%), iii) le travail des enfants concerne essentiellement une activité économique et marginalement les travaux ménagers. Le graphique ci-contre illustre cette répartition :

Graphique 2.38 Pourcentage d'enfants âgés de 5 à 14 ans engagés dans le travail des enfants par catégorie (2013)



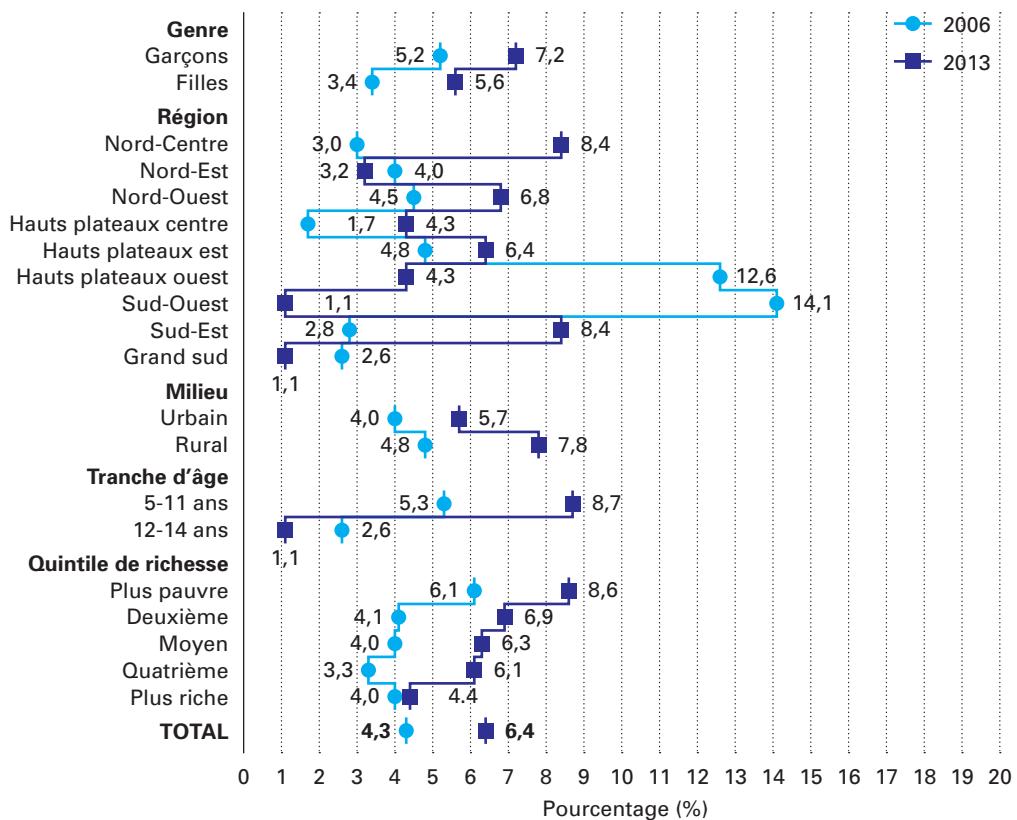
Source : Selon les résultats de DLPR-MS/UNICEF

Le graphique suivant montre la répartition de la proportion des enfants scolarisés âgés de 5 à 14 ans engagés dans le travail des enfants avec une comparaison de la situation entre 2006 (MICS3) et 2013 (DLPR-MS / UNICEF). On retient notamment : i) l'augmentation du phénomène de travail des enfants en passant de 4,3% en 2006 à 6,4% en 2013, ii) les garçons demeurent plus concernés par le travail que les filles, iii) la prévalence du phénomène est plus accentuée en milieu rural avec augmentation des disparités entre 2006 et 2013, iv) l'aspect social demeure prépondérant : les enfants issus des familles les plus pauvres sont 2 fois plus concernés par le travail des enfants que ceux issus des familles les plus riches.

⁵ Selon les définitions de MICS, on considère qu'un enfant est impliqué dans des activités de travail des enfants au moment de l'enquête si durant la semaine précédant l'étude, les enfants : i) âgés de 5-11 ans : ont effectué au moins une heure de travail économique ou 28 heures de travaux domestiques par semaine ; ii) âgés de 12-14 ans : ont effectué au moins 14 heures de travail économique ou 28 heures de travaux domestiques par semaine.

⁶ Les résultats de MICS3 présentés ici concernent aussi la tranche d'âge 5-14 ans pour assurer la comparabilité avec MICS 4.

Graphique 2.39 Pourcentage d'enfants scolarisés âgés de 5 à 14 ans engagés dans le travail des enfants : comparaison entre 2006 et 2013



Source : Calculs selon les données de MICS 3 et de DLPR-MS/UNICEF

Les résultats de DLPR-MS / UNICEF méritent qu'une attention particulière soit accordée au phénomène du travail des enfants en analysant la situation dans le secteur informel à la fois dans les grandes villes et les zones rurales pour mieux appréhender cette question, aboutir à une analyse précise de ses composantes, et proposer les recommandations appropriées afin d'atténuer ce phénomène.

2.9.3 Les enfants handicapés

2.9.3.1 Problématique des enfants handicapés

La problématique des enfants handicapés, en situation de handicap ou à besoins spécifiques est prise en compte dans l'étude car, au vu du nombre d'enfants actuellement pris en charge dans cette catégorie, nous supposons que la population d'enfants qui n'a pas accès à l'éducation compte parmi elle un nombre important d'enfants handicapés. dont l'accès à l'éducation reste une question qui mérite plus d'attention.

Il est apparu pertinent de réaliser : un état des lieux de ce qui a été mis en place, une analyse des données existantes sur ces enfants et d'interroger leurs limites, ceci en vue d'une amélioration du système de collecte et d'enregistrement de ces données pour l'avenir. Ce recueil de données s'avère cependant difficile. En effet, en Algérie, la prise en charge des handicapés en matière d'éducation est plus développée dans le secteur de la solidarité nationale que sous la tutelle de l'éducation.

C'est l'éducation spécialisée qui, selon les textes, relève du ministère de la Solidarité nationale et de la famille et dispose d'une infrastructure composée de 186 établissements spécialisés pour la prise en charge et l'éducation des handicapés lourds. Cette répartition de la tutelle administrative peut être considérée comme une difficulté institutionnelle d'inclusion en matière d'éducation des handicapés.

Par ailleurs le ministère de l'Education a la charge de l'intégration dans les classes ordinaires des handicapés légers. Dans ce qui suit, il est proposé de faire un tour d'analyse des politiques entreprises actuellement pour inclure les enfants en situation de handicap (léger) dans le système scolaire et les y maintenir, puis découvrir les initiatives prises pour les handicapés lourds (associations, ONG...). Il s'agira après d'identifier les goulots d'étranglement et la façon dont les acteurs politiques, régionaux et locaux ont cherché à y répondre.

2.9.3.2 Définitions du handicap et de la personne handicapée en Algérie

Historiquement, à l'international, la question du handicap a été appréhendée selon trois approches : i) l'approche médicale du handicap, qui s'appuie essentiellement sur deux variantes biomédicales et fonctionnelles ; ii) l'approche sociale qui favorise la participation sociale et qui s'appuie essentiellement sur les facteurs personnels et environnementaux ; iii) l'approche combinée qui est une approche englobant les deux premières.

L'Algérie a adopté cette troisième approche et le handicap y est défini comme suit : « constitue un handicap, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une déficience d'origine congénitale ou acquise d'une ou de plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant et de l'existence de diverses barrières environnementales, entraînant une restriction à la participation sociale ».

La conception dynamique du handicap s'appuie sur trois critères : l'établissement du diagnostic lésionnel, l'évaluation fonctionnelle des incapacités intrinsèques et extrinsèques et la qualification du désavantage social.

Ainsi, la personne handicapée est définie comme suit : « est considérée comme personne handicapée, toute personne qui présente des incapacités physiques, sensorielles, mentales ou intellectuelles, durables ou définitives dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à sa pleine et effective participation à la vie de la société sur la base de l'égalité avec les autres ».

L'approche conceptuelle adoptée par la CIF, Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la santé, approche qui se recentre à la fois sur la personne mais aussi sur la prise en compte du rôle de l'environnement (environnement architectural, personnel, socioculturel...) qui peut se révéler un facilitateur ou un obstacle, a été reprise en Algérie. La notion de handicap n'est plus abordée uniquement par le repérage des insuffisances, mais aussi par celui des ressources qui permettent de réduire l'expérience négative ; la CIF permet de développer une compréhension multidimensionnelle de la problématique du handicap. Il n'y a pas de handicap en soi, mais il y a des situations de handicap.

2.9.3.3 Le cadre législatif national et international

Le handicap a toujours fait l'objet d'une attention particulière des pouvoirs publics algériens et l'État s'est assigné la mission de protéger et de promouvoir les droits des personnes handicapées. Sur le plan législatif national, on note deux lois importantes :

- la loi 02-09 du 8 mai 2002 qui a permis de reconnaître les besoins spécifiques liés au handicap et de favoriser l'intégration sociale des personnes handicapées ;

- la loi d'orientation sur l'éducation nationale n°04-08 de 2008, dans l'article 10 qui « garantit le droit à l'enseignement à toute algérienne et tout algérien sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, l'origine géographique » ; l'article 12 dans lequel « l'enseignement est obligatoire pour toutes les filles et tous les garçons âgés de six ans à 16 ans révolus » ; et qui précise : « toutefois la durée de la scolarité obligatoire peut être prolongée de deux années en faveur d'élèves handicapés ». Et surtout l'article 14 qui affirme clairement la mission de l'État : « l'État veille à permettre aux enfants ayant des besoins spécifiques de jouir du droit à l'enseignement. Le secteur de l'éducation nationale en liaison avec les établissements hospitaliers et les autres structures concernées veille à la prise en charge pédagogique appropriée et à l'intégration scolaire des élèves handicapés et des malades chroniques » ;

L'adoption de la loi portant sur la protection et la promotion des personnes handicapées promulguée en mai 2002, a consolidé les principes fondamentaux consacrés par la constitution qui garantit le droit à la santé, à l'éducation, et à la formation des personnes handicapées.

La loi 02-09 du 8 mai 2002, relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées a permis de reconnaître les besoins spécifiques liés à l'handicap et de favoriser l'intégration sociale des personnes handicapées. Elle a consacré dans son article 2, le droit des personnes handicapées à l'accès aux services et leur maintien dans le milieu ordinaire de travail et de vie.

Sur le plan international il a été démontré l'importance d'une approche systémique du handicap qui comprend des approches conceptuelles et scientifiques pluridisciplinaires, universellement reconnues et déclinées dans la convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH). L'Algérie a ratifié la CIDPH le 4 décembre 2009 ; cela témoigne de la volonté de l'État algérien de promouvoir cette catégorie vulnérable de la société.

Sur le plan international, l'Algérie a ratifié les conventions principales suivantes : i) en date du 3 septembre 1983, la Convention internationale n°138 relative à l'âge minimum d'admission à l'emploi, adoptée par la conférence générale de l'organisation internationale du travail le 26 juin 1973(J.O n°37 du 6 septembre 1983), ii) en date du 19 décembre 1992, la Convention relative aux droits de l'enfant, adopté par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 20 novembre 1989, (J.O n°91 du 23 décembre 1992), iii) en date du 8 juillet 2003, la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, adoptée à Addis-Abeba, en juillet 1990. (J.O n°41 du 9 juillet 2003), iv) en date du 4 décembre 2009, la CIDPH (Convention internationale sur les droits des personnes handicapées) a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 13 décembre 2006 à New York. Elle a pour objectif de permettre aux personnes handicapées d'exercer leurs droits de la même manière que les personnes non handicapées, dans tous les domaines de la vie (politique, économique, social, culturel). Son article 24, en particulier, touche au domaine du droit à l'éducation.

D'autres dispositions internationales sur les enfants en situation de handicap ont été édictées par l'ONU et l'UNESCO et sont prises en compte par l'Algérie comme la Déclaration des droits des personnes handicapées (ONU, décembre 1975), le Plan d'action mondial concernant les personnes handicapées (ONU, décembre 1982), les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés (ONU, décembre 1993), L'Éducation Pour Tous (EPT) en 1990, qui vise à dispenser une éducation de base à tous enfants, jeunes, adultes ou les recommandations interarabes de Beyrouth en 2001 concernant l'intégration des personnes handicapées en milieu ordinaire.

2.9.3.4 L'identification des enfants handicapés

La réalisation de cette étude montre qu'il est difficile d'obtenir des statistiques relatives aux enfants en situation de handicap des différentes structures en charge du handicap et de rendre visible leur non-scolarisation ou déscolarisation.

Comment les données sur l'invalidité des enfants sont-elles récoltées ? Dans chacune des 48 Wilayas existe une Direction de l'Action Sociale (DAS) qui délivre des cartes d'handicapé sur la base d'un pourcentage de déficience. Les données d'invalidité sont collectées à partir des cartes d'handicapé établies aux intéressés après décision de la commission médicale spécialisée de chaque Wilaya attestant de la qualité d'handicapé de la personne concernée, sur la base d'un dossier médico-administratif, tel que défini par un texte réglementaire.

Un décret présidentiel signé en 2009 définit la carte d'handicapé ; la déclaration est faite par la personne qui déclare le handicap et la DNS aide aussi à l'identification.

La carte constitue un critère d'éligibilité pour bénéficier de l'allocation de 4000 DZD.

Par contre, il n'existe pas de carte pour les enfants handicapés, c'est pourquoi, il n'y a pas de collecte de données pour eux ; ce sont les familles qui les déclarent.

Dans le contexte algérien, il demeure difficile pour les familles de déclarer un enfant handicapé et elles restent souvent dans le déni refusant d'accepter la réalité, particulièrement pour les enfants trisomiques. Il semble que ce soit surtout les jeunes filles qui ne sont pas déclarées.

L'implication du secteur associatif a permis d'atténuer cette réticence des familles.

Un responsable d'association présent à l'atelier de cette étude, résume ainsi l'évolution : « en 1999 on a fait du porte-à-porte c'était encore tabou, depuis ça a évolué, les parents parlent car les associations ont joué un rôle essentiel ». Il n'en demeure pas moins que les profils des handicapés non scolarisés restent à définir, il est urgent de connaître ces enfants.

Le problème du dépistage précoce est aussi posé : les pédiatres de l'hôpital Santé sud d'Alger, ont souligné les problèmes diagnostiqués à la périnatalité et identifié 3500 nourrissons susceptibles de développer un handicap ; or, il n'y a pas de centres médico-sociaux vers lesquels peut être dirigé un enfant pour lequel on a détecté une déficience. Ces centres permettraient d'être des relais et pourraient devenir des passerelles vers l'insertion. De plus une situation de handicap n'est pas une situation figée, elle peut évoluer vers l'aggravation ou l'amélioration ; de même, il faut prendre en compte les handicaps liés à un accident de la circulation ou autre à un moment donné de l'enfance et de la scolarisation.

En fait, la problématique se pose beaucoup plus en termes d'action qu'en termes de législation. L'Algérie a en effet ratifié toutes les conventions internationales et a ses propres lois. L'État a engagé en 2012 une étude nationale pour faire le bilan de l'existant ; la fédération des handicapés fait des rapports alternatifs et fin 2012, le comité international a écrit pour l'Algérie « face à la persistance des stigmatisations, à une absence d'une politique d'inclusion par l'État, il est urgent de mettre en place un Plan d'action ».

2.9.3.5 La stratégie de prise en charge des handicapés

Si le dispositif légal a été adopté pour promouvoir et protéger les personnes vulnérables, notamment les handicapés conformément à la loi n°02-09 du 8 mai 2002 qui vise à assurer la prise en compte de toutes les formes de handicaps dans les politiques et programmes de développement, il reste à éliminer toute forme de ségrégation à l'égard des personnes handicapées ; la consultation avec les associations des handicapés visant à mieux assurer leur intégration dans la vie publique, sociale, économique et culturelle du pays reste à développer et la mise en application des lois n'est pas aisée.

Le ministère de la Solidarité nationale et de la Famille est en charge des enfants en situation de handicap. Il a développé une politique d'ouverture d'une série d'établissements spécialisés pour répondre aux besoins de cette population. Les enfants handicapés, en 2012-13, bénéficient de l'éducation au sein de 186 établissements spécialisés, de nature et de types différents ; ces établissements leur assurent une éducation et un enseignement spécialisé à l'aide de moyens et de techniques appropriées à chaque type de handicap. La prise en charge au sein de ces établissements est financée par le budget de l'État.

Au sein de ces établissements spécialisés, des programmes sont mis en place en vue de permettre aux jeunes déficients mentaux d'acquérir « savoirs et savoir-faire », en fonction de leurs potentialités et capacités d'apprentissage. Ces apprentissages sont assurés par une équipe psychopédagogique composée de spécialistes formés par l'université et les centres nationaux de formation (psychologue, éducateur spécialisé, maître d'enseignement spécialisé, assistant social, et éducateur).

Parallèlement aux établissements spécialisés, le ministère de la Solidarité nationale et de la Famille a initié conjointement avec le ministère de l'Education nationale un dispositif d'intégration scolaire des enfants handicapés dans les classes ordinaires de l'éducation nationale ; il s'agit de mettre en place une véritable éducation inclusive et de passer de « l'intégration » à « l'inclusion ».

Tableau 2.6 Situation relative aux établissements d'éducation et d'enseignement spécialisés pour enfants handicapés (2012-2013)

Type d'établissements	Nombre d'établissements	Nombre d'enfants pris en charge		
		Filles	Garçons	Total
Centre psychopédagogiques pour enfants handicapés mentaux	106	4 204	7 547	11 751
Centre psychopédagogiques pour enfants handicapés moteurs	6	95	223	318
École pour enfants handicapés auditifs	43	1 568	2 049	3 617
École pour enfants handicapés visuels	24	503	682	1 185
Centre pour insuffisants respiratoires	7	50	110	160
Total	186	6 420	10 611	17 031

Source : Ministère de la Solidarité nationale et de la Famille

Ainsi, actuellement seuls 17 000 enfants en situation de handicap sont pris en charge dans les 186 centres spécialisés. Les filles y sont minoritaires (37,7%). Ces chiffres sont à rapprocher avec ceux de la prévalence de l'handicap et de l'handicap lourd afin de dégager les taux de prise en charge. Par ailleurs, il serait intéressant de disposer de la répartition des personnes handicapées par tranche d'âge afin de définir les taux de prise en charge des enfants en âge d'être à l'école.

Quant à l'intégration des enfants à handicap léger dans les classes intégrées, les données du Ministère de la Solidarité montrent que 1 452 de ces enfants sont pris en charge en tant que déficients sensoriels. D'après les associations il y aurait des listes d'attente dans plusieurs régions du pays.

De plus, les associations gèrent des structures spécialisées qui accueillent des enfants en situation de handicap. À côté des activités ministérielles, dans le cadre de la sauvegarde de l'enfance, s'ajoutent des centres de prise en charge affiliés aux associations qui s'occupent de l'enfance. Ces associations gèrent 129 centres répartis à travers 22 Wilayas, dont 94 prennent en charge les enfants handicapés moteurs ; 2 centres sont spécialisés dans l'orthophonie. On dénombre également 9 centres pour la prise en charge d'enfants traumatisés ; 6 centres qui accueillent des enfants sans famille ou se trouvant dans des situations sociales très pénibles. Ce sont ainsi plus de 5 000 enfants au total qui sont pris en charge.

Quant au nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés dans les écoles ordinaires par le ministère de l'Education nationale, les statistiques de 2012-13 donnent les chiffres suivants :

Tableau 2.7 Élèves non-voyants et sourds-muets, malvoyants et malentendants scolarisés dans les établissements du secteur de l'éducation nationale dans des classes normales (2013)

	Primaire	Moyen	Total
Non-voyants et sourds-muets	192	186	378
Malvoyants et malentendants	40 212	37 482	77 694
Total	40 404	37 668	78 072
En % du nombre total d'élèves	1,18%	1,29%	1,23%

Source : Ministère de l'Education nationale, Sous-direction de l'Enseignement Préparatoire et Spécifique

Dans l'étude de la SITAN (2011), la question de la répartition géographique des classes intégrées était posée, vu que celles-ci sont localisées essentiellement dans quelques grandes villes du Nord. En effet, il y a seulement un petit nombre de classes intégrées dans les hauts plateaux et dans le Sud (12 classes dans les Hauts plateaux et 3 dans le Sud). Il ressort que la politique d'éducation inclusive dans les écoles ordinaires en Algérie reste limitée.

Les statistiques sont difficiles à stabiliser concernant les effectifs des enfants handicapés et les taux de prise en charge. En 2012, d'après le MSNF, il y avait potentiellement 86 000 enfants handicapés en Algérie dont 18 000 étaient pris en charge, soit un taux de prise en charge de 20% et il restait 68 000 enfants handicapés non scolarisés ou déscolarisés. D'après l'ONS (2010), il y aurait 320 000 enfants handicapés âgés entre 5 et 19 ans (soit 3,3% de la population algérienne), dont 18 000 pris en charge à partir de 7 ans. D'après Handicap International (2012), l'Algérie compte 100 000 enfants en situation de handicap âgés de 5 à 16 ans. Ces différents chiffres donnent une idée de l'effort restant à déployer afin de garantir de droit à l'éducation pour les enfants handicapés.

L'éducation inclusive désigne un système éducatif qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants en situation de marginalisation et de vulnérabilité. L'éducation inclusive est donc une approche qui reconnaît que chaque enfant est un apprenant unique qui nécessite que les écoles ordinaires soient capables de fournir une éducation de qualité accessible à tous les enfants dans leur propre milieu, indépendamment de leurs différences physiques, intellectuelles, sociales ou autres. La politique algérienne en cette matière devrait être dotée des moyens de réussir cette éducation inclusive. À cet effet, un changement de paradigme est nécessaire, la scolarisation des enfants handicapés devrait être appréhendée en termes de droit et pas du domaine de la générosité qui ne peut être engagé que si les moyens le permettent.

3

Goulots d'étranglement, politiques et stratégies

3.1 Identification des obstacles et goulots d'étranglement

Les changements que connaît la société algérienne à la fois sur le plan démographique, économique et social font de l'appréhension des obstacles liés à la scolarisation des enfants en Algérie un exercice complexe. L'évolution de la perception de l'utilité de l'éducation conjuguée à une offre éducative en expansion et au constat des progrès réels réalisés ces dernières décennies, n'ont pas empêché d'affecter de plusieurs façons l'évolution de l'intégration des enfants dans le système scolaire. Le non-accès et la sortie des enfants du système scolaire trouvent ainsi leurs causes dans une dynamique continue de la conjugaison de facteurs multidimensionnels tant socio-économiques que structurels ou liés à des stratégies et politiques éducatives, voire aussi des facteurs d'ordre psychologique et motivationnel.

Les progrès très importants et incontestables réalisés en termes d'accès à l'enseignement fondamental rendent la non-scolarisation dans le contexte algérien principalement présente sous forme de non accès à l'école pour certaines populations d'enfants spécifiques et de décrochage scolaire aux moments de transition entre cycles, en fin de cycle Primaire et de cycle Moyen, mais aussi plus récemment tout au long du cycle Moyen. Cette déperdition est particulièrement reliée à des facteurs structurels systémiques et aux conditions économiques des enfants qui semblent jouer un rôle plus important dans la non-scolarisation comparativement aux facteurs socioculturels. L'échec, la déperdition scolaire et les disparités en termes de niveau de vie, de milieu et de région semblent en constituer les principaux traits.

L'intégration des enfants dans le système scolaire connaît une amélioration très significative comparativement à l'achèvement des cycles obligatoires qui continue d'être affecté par une transition inter-cycles peu réussie. Le retard d'accès, le taux insuffisant de préscolarisation particulièrement en milieu rural et l'hétérogénéité des niveaux d'acquisition des enfants à l'entrée du cycle Primaire, constituent les principales manifestations des facteurs structurels affectant le parcours scolaire des enfants dès leur intégration au cycle Primaire.

De plus les taux significatifs de redoublement à travers les niveaux des cycles obligatoires, et plus particulièrement pendant les deux premières années du cycle Moyen (supérieur à 20%), témoignent d'un processus d'apprentissage encore perfectible et du fait que la politique pédagogique peine à redresser malgré les réformes menées depuis 2002.

Une des raisons est qu'en amont et en aval de l'enseignement fondamental, ni l'enseignement Préscolaire ni l'enseignement Secondaire général ne sont obligatoires, et que la mise en place de l'enseignement technique professionnel peine à être réalisée d'autant qu'il demeure considéré comme un parcours d'échec plutôt qu'une voie de réussite.

C'est l'articulation de ces différentes causes et goulots d'étranglement que ce chapitre va chercher à comprendre.

3.2 La couverture de l'éducation de la petite enfance

En Algérie, si la petite enfance est considérée comme un domaine prioritaire, la préscolarisation n'est pas obligatoire. L'ensemble des chercheurs à l'international considère généralement qu'il est d'une bonne politique éducative de mettre en œuvre une politique d'éducation Préscolaire afin de préparer la scolarité et d'assurer une entrée à l'école Primaire pour tous dès six ans. La recherche scientifique montre que les premières années de l'enfant constituent le fondement de l'apprentissage tout au long de sa vie et qu'une bonne base établie à cet âge aboutit à une scolarisation ultérieure réussie. C'est ainsi que la prise en charge et l'éducation des petits enfants dès leur jeune âge est considérée comme un investissement sûr dans toute société moderne. Un des constats universellement établis de nos jours, par les chercheurs comme par un certain nombre de politiques, est que l'éducation Préscolaire constitue un investissement incontournable pour le développement des enfants et pour leur avenir, car elle facilite leur carrière à l'école. L'état de la recherche psychologique met en évidence que l'aptitude à apprendre et l'attitude face à l'apprentissage trouvent leur origine dans la petite enfance. L'étude de l'Unesco (1999) menée par Faccini et Combes résume bien les atouts d'une préscolarisation : « comme les travaux de recherche le prouvent à l'envi, le développement et la protection de la petite enfance préparent la voie à une vie d'apprentissage, d'autonomie et de découverte. »

Ainsi, les institutions de préscolarisation ont un rôle important pour les enfants qui les fréquentent, elles leur offrent l'occasion de se sociabiliser au contact d'autres enfants, de s'enrichir de nouvelles expériences sociales et culturelles et les préparent ainsi à l'école, à l'apprentissage et à la vie en général.

Dans l'étude de 2011 sur « l'élaboration d'un référentiel d'indicateurs d'évaluation des normes assignées au système scolaire algérien », réalisée sous l'égide de l'UNICEF à la demande du ministère de l'Education algérien, la question de l'accès aux programmes d'éveil et d'éducation de la petite enfance est traitée par les auteurs de l'étude. Il est redit combien il est universellement reconnu que la qualité de l'enseignement et du rendement du système éducatif est fortement tributaire de la prise en charge socio-éducative de la petite enfance ; en effet, de nombreuses études scientifiques ont démontré que si l'État consacre à un individu une éducation dès l'âge de 3 ans, cela permettra à ce dernier de développer les capacités nécessaires à une scolarisation réussie en favorisant l'apprentissage tout au long de sa vie.

Dans le sillage de ces études scientifiques, Heckman, prix Nobel d'économie, rappelle que « Les premières années de la vie de l'enfant sont des périodes sensibles pour la production de compétences cognitives, (...) ; que les interventions précoces améliorent la scolarisation, (...) font reculer la criminalité, favorisent la productivité ». Il ajoute que « Les capitaux investis dans les compétences socioculturelles des enfants en bas âge sont économiquement et socialement plus rentables que les investissements dans les infrastructures ou programmes spéciaux (rattrapage scolaire, alphabétisation, etc.) ». Lakdhar (2011) rappelle que Dodson, psychologue américain, dans son best-seller mondial « Tout se joue avant 6 ans », explique et souligne l'importance et l'enjeu de la prise en charge des enfants avant l'âge de 6 ans.

En Algérie, contrairement à l'enseignement fondamental obligatoire, le Préscolaire demeure facultatif. Ce domaine a surtout été laissé aux initiatives propres des parents et au privé en raison du nombre limité des infrastructures spécifiques et des problèmes d'encadrement des établissements d'accueil existants (jardins d'enfants, crèches, écoles maternelles) organisés par des collectivités locales, des associations, ou des sociétés nationales voire privées. Toutefois, si aucun caractère obligatoire ni gratuit de l'éducation n'est reconnu avant l'âge de six ans, le discours officiel préconise

la généralisation progressive de l'éducation Préparatoire au profit de tous les enfants qui ont cinq ans révolus.

3.2.1 Le Préscolaire (enfants de 3 à 4 ans) et l'étape du Préparatoire (5 ans)

3.2.1.1 La législation et la réglementation

La loi d'orientation n°08-04 de 2008 sur l'éducation nationale consacre sept articles aux modalités de prise en charge de l'éducation Préscolaire qui regroupe, en amont de la scolarité obligatoire, les différents stades de prise en charge socio-éducative des enfants âgés de trois à six ans. Il est spécifié que l'éducation préscolaire concerne la population âgée de 3 à 5 ans inclus et que l'éducation Préparatoire prépare les enfants âgés de cinq ans à l'accès à l'enseignement Primaire. L'éducation Préparatoire correspond au stade final de l'éducation Préscolaire.

L'article 41 de la loi d'orientation stipule que « l'État veille au développement de l'éducation Préparatoire et en poursuit la généralisation avec le concours des institutions et administrations publiques, les collectivités locales, (...). Les personnes physiques et morales (...) peuvent ouvrir, sur autorisation du ministre chargé de l'éducation nationale, des structures d'éducation Préparatoire ».

Les dispositions législatives en matière d'éducation Préscolaire contenues dans la loi d'orientation sur l'éducation nationale, ont favorisé l'émergence d'un ensemble de textes officiels réglementant les procédures de prise en charge de l'enfance en Algérie. Il s'agit notamment : i) du décret exécutif n°08-287 du 17 septembre 2008 fixant les conditions de création, d'organisation, de fonctionnement et de contrôle des établissements et centres d'accueil de la petite enfance, ii) du « Plan national d'action pour les enfants (2008-2015), Une Algérie digne des enfants », publié par le ministère délégué chargé de la Famille et de la Condition féminine, qui énonce plusieurs intentions et énumère les objectifs stratégiques, ainsi que les mesures pratiques à développer sous forme de normes et d'indicateurs concernant l'éveil et l'éducation de la petite enfance.

L'article 17 du décret n°08-287 du 17 septembre 2008 précise que les établissements d'accueil collectif peuvent être créés par des entreprises ou services publics, les collectivités locales, les organismes de sécurité sociale, les mutuelles sociales, les associations et les personnes physiques ou morales de droit privé. L'article 18 dudit décret, énumère les divers types d'établissements et centres d'accueil, à savoir : i) les crèches accueillant régulièrement pendant la journée des enfants de moins de 3 ans ; ii) les jardins d'enfants accueillant régulièrement des enfants non scolarisés de 3 ans et plus ; iii) la halte-garderie accueillant occasionnellement des enfants de moins de 5 ans ; iv) les établissements « multi-accueil ». L'article 19, porte sur la garde à domicile assurée aux domiciles d'assistantes maternelles agréées. Ces assistantes sont choisies par les familles, et ne peuvent accueillir plus de trois enfants.

En matière législative et réglementaire, le développement de la protection et de l'éducation de la petite enfance a fait l'objet de plusieurs textes promulgués depuis 1976 qui ont ainsi organisé la prise en charge de la petite enfance. La loi d'orientation est explicite en cette matière, son article 38, stipule que « l'éducation Préscolaire regroupe en amont de la scolarité obligatoire les différents stades de prise en charge socio-éducative des enfants âgés de trois à six ans. ».

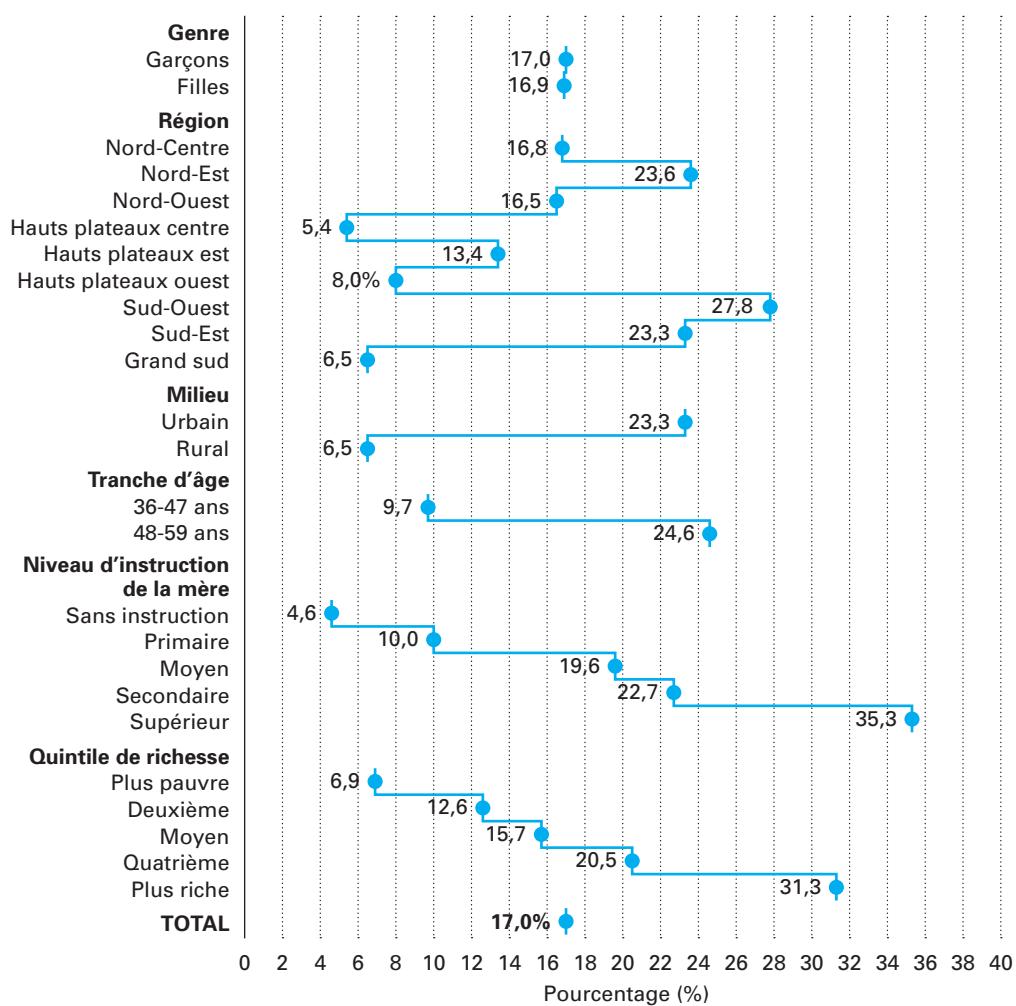
3.2.1.2 Le faible développement du Préscolaire

Le milieu familial dans lequel évolue le petit enfant constitue le premier milieu éducatif où l'enfant puise les éléments essentiels de son développement et de son épanouissement ultérieurs. Les résultats de l'enquête MICS 3 (2006) fournissent des éléments sur les pratiques de garde des enfants au sein des familles et mettent en évidence les fortes disparités dues à l'environnement socio-économique dans lequel évolue l'enfant : l'enquête MICS 3 montre que 6,7% des enfants sont encadrés par un autre enfant de moins de 10 ans et que 3,7% sont laissés seuls. Des différences

importantes selon le niveau d'instruction de la mère et entre les régions ont été relevées. Les enfants dont les mères sont universitaires sont nettement moins exposés à ce mode de garde inadéquat. Le sexe de l'enfant ne semble pas avoir une influence sur le comportement des parents face à la préscolarisation ; les disparités viennent du milieu de résidence, de la région et surtout du niveau d'instruction des parents et du niveau de vie des ménages. Les enfants vivant dans la région Sud, ceux dont la mère ou le père n'ont aucun niveau d'instruction et ceux issus des ménages plus pauvres connaissent une moindre participation des adultes.

L'enquête DLPR-MS / UNICEF indique que, de manière générale, 17% des enfants âgés de trois à quatre ans ont fréquenté durant l'année scolaire 2012-2013 un établissement d'enseignement Préscolaire : 9,7% pour les enfants âgés de trois ans (contre 8,3% en 2006) et 24,5% pour les enfants âgés de quatre ans (contre 17,2% en 2006). Cette proportion chute à 6,5% en milieu rural, alors qu'elle atteint 23,3% en milieu urbain. Ainsi en dépit des progrès réalisés entre 2006 et 2013, cela a concerné notamment l'année Préparatoire (5 ans) et les disparités importantes existent selon le milieu de résidence particulièrement pour le Préscolaire concernant la tranche d'âge 3-4 ans. Le niveau d'instruction de la mère est déterminant quant à l'accès à l'enseignement Préscolaire (4,6% pour les enfants dont la mère est analphabète et 35,3% pour les enfants dont la mère a le niveau supérieur). De même, le niveau de richesse des ménages détermine certains de ces écarts (passant de 6,9% chez les enfants des ménages des plus pauvres à 33,3% chez les enfants des ménages les plus riches). Le graphique suivant présente les résultats obtenus à partir de DLPR-MS / UNICEF :

Graphique 3.1 Éducation de la petite enfance : pourcentage d'enfants de 36 - 59 mois suivant un programme d'apprentissage Préscolaire organisé (2013)



Source : DLPR-MS/UNICEF

Le Plan national d'action 2008 – 2015 (MDCFCF, 2008) appelle au renforcement de « la mise en œuvre des textes réglementant la garde à domicile, à définir les normes et les missions des structures d'accueil et d'encadrement de la petite enfance », mais sans pour autant, donner un échéancier ou énumérer les modalités pratiques pour la réalisation de ces recommandations et aucune réalisation concrète n'a vu le jour depuis la déclaration.

De plus, il est noté dans la MICS 3 que même si les mesures d'accueil de la petite enfance ne relèvent pas de l'autorité du ministère de l'Education nationale, beaucoup d'enfants de quatre ans ou moins sont reçus au même titre que ceux de cinq et six ans dans des établissements gérés par les mosquées, le secteur privé ou des établissements relevant de différents ministères, dont la responsabilité pédagogique de supervision de la qualité de l'enseignement dispensée relève du MEN.

Une recherche qualitative rigoureuse sur l'état des lieux de la prise en charge de la petite enfance a été réalisée par le CRASC et l'UNICEF en 2013 dans 11 Wilayas. Elle a porté sur 139 établissements correspondant aux différents types de structures existantes sur chacun desquels l'enquête a été faite dans les 33 communes de 11 Wilayas (3 pouponnières, 6 jardins d'enfants APC, 20 Kuttabs (traditionnel), 24 Préscolaires coraniques, 7 Préscolaires privés 79 écoles Primaires). Les résultats de l'enquête par questionnaire montrent que 72% des salles de classe respectent les normes de viabilité ; les insuffisances signalées portent sur les espaces de jeu, les cantines, les tables et sanitaires adaptés à l'âge des enfants ainsi que les bibliothèques.

Les structures situées dans les zones rurales souffrent de l'absence de stabilité du personnel constitué pour la plupart de vacataires. Le niveau d'instruction des enseignants est diversifié : 3,3% ont un niveau Primaire 7,9% un niveau Moyen 44,7% justifient du niveau scolaire Secondaire, 44,1% du niveau supérieur. Les enquêtés déplorent l'insuffisance ou l'absence d'une formation sur la connaissance approfondie de l'enfant de cette catégorie d'âge, sur la méthode de prise en charge, le programme de référence pédagogique ou même la gestion de classe.

Alors qu'un programme officiel existe pour le Préparatoire, cela n'est pas le cas pour le Préscolaire et l'enquête met en évidence que toutes les structures qui assurent le Préscolaire, s'inscrivent dans la pédagogie traditionnelle à l'exclusion de certains privés qui suivent un programme de pédagogie de l'éveil.

Les résultats de la recherche CRASC / UNICEF révèlent les insuffisances en matière de recrutement des personnels enseignants qui n'ont pas reçu de formation initiale spécifique. La formation en cours d'emploi est rudimentaire dans certaines régions et l'adaptation au poste n'est pas assurée. La plupart du temps les enseignants ne bénéficient d'aucun accompagnement, la fonction de conseiller pédagogique ayant été supprimée ; l'évaluation assurée par les inspecteurs se résume à des visites administratives. D'après les auteurs du rapport, « les effectifs sont pléthoriques, on compte jusqu'à 44 élèves par classes dans certaines écoles en première et deuxième année Préparatoire ce qui entrave le suivi pédagogique des apprentissages ». CRASC / UNICEF, (2013).

3.2.1.3 Les obstacles à l'enseignement Préparatoire (enfants de 5 ans)

Cette phase de préparation au Primaire reste non-obligatoire et pas totalement généralisée. En effet, si l'ouverture des classes de Préparatoire s'est étendue, elle n'est pas encore généralisée et ne répond pas à la demande sociale ; elle est laissée à l'initiative de responsables locaux de l'éducation qui ouvrent une classe pour les enfants de 5 ans, dans le cas d'existence de classes non utilisées et d'enseignants n'assurant pas leur charge horaire.

Comme mentionné plus haut, l'origine de cette année d'enseignement Préparatoire a été conjoncturelle et faite par opportunité : elle est liée, lors de la Réforme de 2002, à la suppression d'une année d'études au niveau Primaire. Il s'est alors agi d'employer les enseignants dont la classe avait été supprimée et 18 000 enseignants du Primaire ont été ainsi, sans le choisir ni y être suffisamment formés, affectés au cycle Préparatoire.

Les mesures prises en application de la réforme générale du système éducatif en Algérie en 2003-2004 visent, pour l'éducation Préparatoire, la mise en place d'un dispositif pédagogique, la détermination des équipements et des moyens requis pour cette éducation, et la définition des actions de formation à entreprendre au profit des personnels ayant cette charge.

En plus du phénomène de saturation quantitative constaté ces dernières années, la qualité de cet enseignement Préparatoire reste limitée à cause des insuffisances suivantes :

- **Un manque de personnel spécialisé** : moins de 10% des éducateurs à ce niveau ont le diplôme de l'enseignement supérieur de licence, avec de grandes disparités entre les régions. La présence des enseignants sans formation spécialisée reste forte. En 2009, la majorité des éducateurs (74,6%) au Préparatoire dans les écoles publiques étaient issus de l'école Primaire classique et la prise en charge de la petite enfance restait lacunaire. De plus, en 2013 la formation spécifique de ce personnel n'était toujours pas assurée, ni celle des enseignants qui continuaient à accueillir dans leurs classes des petits enfants sans y être préparés.
- **Des espaces et équipements inadaptés à la préscolarisation, au Préparatoire** : les espaces et équipements spécifiques réservés à la préscolarisation n'ont pas été mis en place en 2009 et ne l'étaient pas encore en 2013.
- **Des programmes qui restent à consolider** : un guide méthodologique d'élaboration des programmes, un programme d'éducation Préparatoire, des « guides de maîtres » ont bien été élaborés par la CNP (Commission Nationale des Programmes) en 2009, ainsi que des cahiers d'activités qui étaient disponibles dès 2009, mais leur mise en application n'a pas été accompagnée d'un suivi systématique ou d'une évaluation ; la formation à l'utilisation de ce guide n'a toujours pas été mise en place.

Dans l'étude du CRASC / UNICEF (2013), les enseignants du Préparatoire remettent en cause le non-respect des normes dans les classes dont le nombre d'enfants dépasse souvent la trentaine alors que le maximum requis est de 25 enfants par classe. Les résultats montrent aussi que si les enseignants de l'éducation nationale suivent généralement le programme officiel, ce n'est pas le cas des enseignants des écoles privées qui organisent leurs journées librement. L'absence de coordination et d'exercice de tutelle du ministère pour la mission de formation au Préscolaire, a pour conséquence la grande diversité de prise en charge des contenus d'apprentissage. Le CRASC résume la situation en disant « que le Préscolaire va du gardiennage à l'enseignement scolaire justifié ».

De plus l'infrastructure du secteur privé n'est pas toujours conforme à celui préconisé pour l'accueil des activités des petites sections, certaines éducatrices fonctionnant dans des appartements où l'espace pour le jeu de psychomotricité est totalement absent.

En fait, parce que l'année Préparatoire au niveau du MEN a été conjoncturelle, aucun budget d'équipement ou de fonctionnement n'existe pour le Préscolaire, et le Préparatoire est venu se greffer sur le Primaire sans pour autant avoir été pensé comme partie prenante d'un cycle propre avec ses spécificités.

Cet état des lieux fait par le CRASC en 2013 confirme les causes multiples identifiées par le rapport SITAN en 2011 du non développement de la prise en charge de la petite enfance, causes, qui comme nous venons de le voir, se situent à différents niveaux.

3.2.1.4 Les goulots d'étranglement au niveau du Préscolaire

Au niveau de l'offre :

En 2013, on note une absence de choix politiques clairs sur l'obligation du Préscolaire qui pourrait devenir le premier cycle de l'enseignement obligatoire et un manque d'investissement dans ce secteur, malgré une poursuite de l'engagement et du développement de l'année Préparatoire à 5 ans et la visée annoncée de sa généralisation.

Si le nombre de classes de Préparatoire a plus que triplé en 10 ans, pour atteindre un chiffre de 3562 classes en 2013, cette évolution s'est toutefois réalisée de manière inégale selon les régions en fonction des niveaux d'engagement des responsables locaux.

Pour le Préscolaire, les 3 et 4 ans c'est surtout le secteur privé qui s'est développé ces dernières années. Les Kuttabs ont aussi augmenté, on en dénombrait 1 086 en 2012, implantés dans les différentes Wilayas du pays, mais de manière significativement plus dense dans les villes.

Dans le secteur public, le nombre d'écoles intégrant l'année Préparatoire a fortement augmenté, passant de 362 en 2002 à 2 097 en 2013, ce qui équivaut à plus de 46% des écoles publiques. Malgré cette augmentation, près du tiers du chemin reste à parcourir dans l'optique de généralisation de l'année préparatoire annoncée depuis la réforme.

À l'amont de l'année Préparatoire, l'offre publique destinée aux enfants âgés de 3 à 4 ans reste limitée. Cela s'ajoute au manque de dynamisme d'investissement du secteur privé plus particulièrement dans certaines régions rurales du pays. Le taux de fréquentation du Préscolaire demeure ainsi largement insuffisant pour l'Algérie au regard de son importance dans l'éducation et le développement de l'enfant et de ses apprentissages.

Au niveau de la demande :

La demande sociale est pourtant forte et plusieurs arguments sont évoqués : la pression des familles existe et pour la majorité des algériens l'éducation est l'affaire du secteur public et non du privé. L'inscription de l'Algérie dans le projet EPT est connue et partagée ; les apports des recherches internationales sur l'importance des apprentissages de la petite enfance pour la réussite sont diffusés et connus des responsables décideurs.

Au niveau de la qualité :

Au niveau de la qualité du Préscolaire, les obstacles relevés sont importants :

- Le manque de formation spécialisée des éducateurs est avéré ; le manque d'espaces et d'équipements adaptés et en conformité avec les normes internationales pour une préscolarisation de qualité est réel, le manque d'évaluation scientifique des programmes aussi.
- La survivance de la double vacation dans certaines classes du Primaire fait obstacle à la généralisation du Préscolaire, puisque c'est la suppression de ces classes qui permet dans l'école concernée, l'ouverture d'une classe pour les 5 ans.
- L'absence de sensibilisation des directeurs d'école Primaire à l'importance du Préparatoire et du Préscolaire et leur réticence à ouvrir la classe de l'enseignement Préparatoire pour les enfants de cinq ans voire, dans certains cas, leur désintérêt manifeste pour la petite enfance restent forts.
- Le manque de sensibilisation de certaines familles rurales et de la société civile à l'importance de la préscolarisation est relevé.

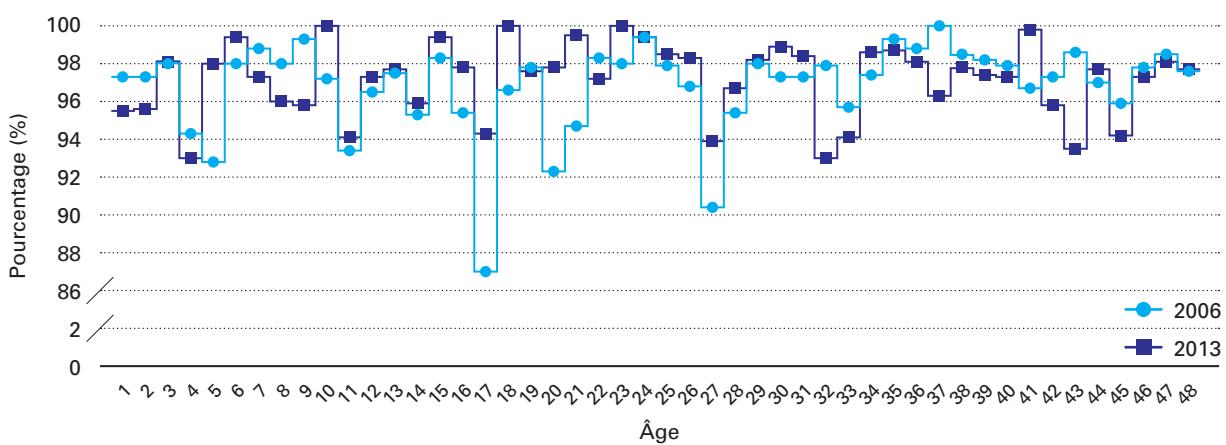
3.3 Les défis de l'accès à l'enseignement fondamental à relever

3.3.1 Les disparités dans l'enseignement Primaire

Il est difficile de mesurer l'accès à l'enseignement Primaire au niveau régional et local par manque de données statistiques fiables notamment en ce qui concerne les données démographiques qui seraient assorties d'une marge d'erreur significative une fois désagrégées par année d'âge et par entité administrative régionale ou locale.

Les résultats de MICS connaissent aussi une limite de signification au-delà d'un découpage en grande région et en l'occurrence les 9 Espaces de Programmation Territoriale (EPT). Toutefois, le calcul des résultats des taux de scolarisation des enfants en âge du Primaire (6-10) et l'analyse de leur évolution entre 2006 et 2013 montre globalement une réduction des disparités régionales (les indicateurs de dispersion sont en baisse comme l'écart-type qui passe de 2,4% à 1,9%) en plus de l'amélioration générale des niveaux de scolarisation qui étaient assez élevés déjà en 2006 (96,7% en 2006 et 97,5% en 2013). Le graphique suivant en donne une illustration :

Graphique 3.2 Répartition par Wilaya des taux nets de scolarisation ajusté des enfants âgés de 6 à 10 ans : comparaison 2006 et 2013



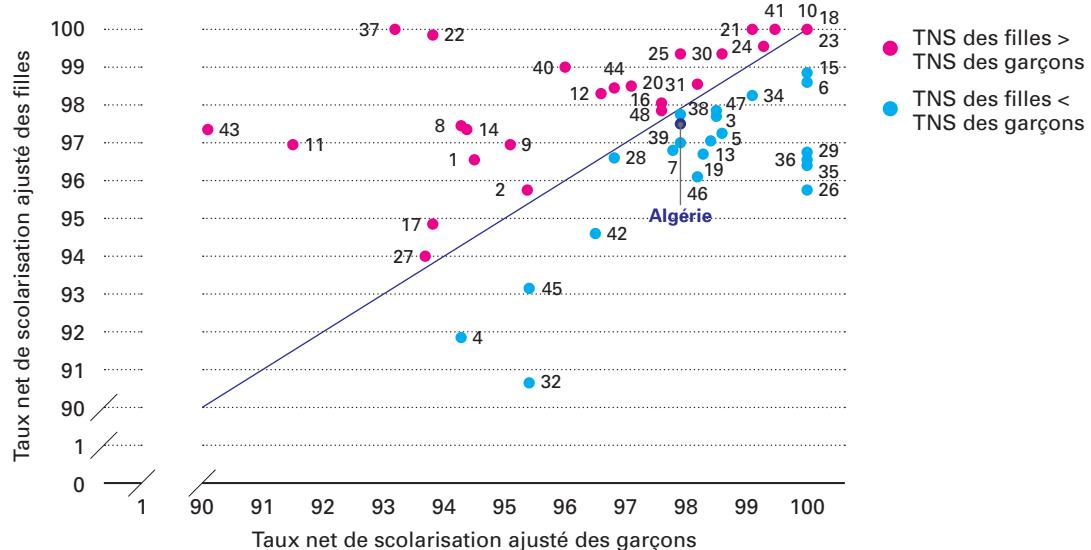
Codes : 1 : Adrar ; 2 : Chlef ; 3 : Laghouat ; 4 : Oum El Bouaghi ; 5 : Batna ; 6 : Bejaia ; 7 : Biskra ; 8 : Bechar ; 9 : Blida ; 10 : Bouira ;
11 : Tamanrasset ; 12 : Tébessa ; 13 : Tlemcen ; 14 : Tiaret ; 15 : Tizi Ouzou ; 16 : Alger ; 17 : Djelfa ; 18 : Jijel ; 19 : Sétif ; 20 : Saida ; 21 : Skikda ;
22 : Sidi Bel Abbes ; 23 : Annaba ; 24 : Guelma ; 25 : Constantine ; 26 : Médéa ; 27 : Mostaganem ; 28 : M'sila ; 29 : Mascara ; 30 : Ouargla ;
31 : Oran ; 32 : El Bayadh ; 33 : Illizi ; 34 : Bordj Bou Arreridj ; 35 : Boumerdes ; 36 : El Tarf ; 37 : Tindouf ; 38 : Tissemsilt ; 39 : El Oued ;
40 : Khénchela ; 41 : Souk Ahras ; 42 : Tipaza ; 43 : Mila ; 44 : Ain Defla ; 45 : Naama ; 46 : Ain Temouchent ; 47 : Ghardaïa ; 48 : Relizane

Source : Calcul de l'auteur à partir des données de MICS 3 et DLPR-MS/UNICEF

Quant aux disparités par genre, elles ont connu aussi une réduction significative à tous les niveaux d'enseignement. Pour l'enseignement Primaire, l'enquête DLPR-MS / UNICEF montre que les taux net de scolarisation ajustés sont presque similaires (97,5% pour les filles contre 97,9% pour les garçons). La répartition des taux de scolarisation au niveau des Wilayas montre que dans plus de la moitié des Wilayas, le taux de scolarisation des filles dépasse celui des garçons. Le graphique suivant illustre cette répartition :

Au niveau du Secondaire, à l'échelle nationale, on dénombre 142 filles pour 100 garçons, soit environ 3 filles pour 2 garçons (variant de entre 123 et 153 filles pour 100 garçons selon la région et de 108 à 189 filles pour 100 garçons selon la Wilaya). On peut donc dire que quelle que soit la strate administrative choisie, les filles sont plus nombreuses que les garçons à accéder à l'enseignement Secondaire.

Graphique 3.3 Répartition par Wilaya des taux nets de scolarisation ajustés des enfants âgés de 6 à 10 ans : comparaison entre filles et garçons (2013)



Source : Calcul de l'auteur à partir des données de MICS 3 et DLPR-MS / UNICEF

Comme présenté plus haut dans l'analyse des profils, les résultats de l'enquête DLPR-MS / UNICEF confirment une certaine « démocratisation » de l'enseignement Primaire et montrent que les facteurs socio-économiques interviennent de moins en moins comme facteurs de non-scolarisation et de discrimination. En 2013, les enfants issus des familles les plus pauvres ou ceux dont la mère est analphabète présentent des taux de scolarisation qui dépasse 95,5%. L'enquête montre aussi que les disparités des milieux ont été quasi-éliminées : le taux net de scolarisation ajusté en milieu rural est de 97,0% contre 97,7% en milieu urbain.

Au niveau de la demande, les facteurs culturels continuent à jouer un rôle variable selon les régions. Une enquête UNICEF (2009) sur les perceptions des parents des enfants algériens sur le droit de l'enfant à l'éducation et le genre, montre que le droit à l'éducation est reconnu pour tous les enfants. La majorité de la population (91% des enfants et 90% des parents) pense que l'éducation est importante pour tous. L'arrêt de la scolarité d'un enfant n'est pas un choix surtout dans le monde rural. En cas où ils se retrouvent dans l'obligation d'arrêter la scolarité d'un enfant, trois quarts des parents s'avèrent prêts à chercher une solution plutôt que d'opter tout de suite pour l'arrêt de la scolarité d'un garçon ou d'une fille (75% des parents). Mais parmi ceux qui choisissent d'arrêter la scolarité d'un enfant, soit le quart environ, tant chez les parents que chez les enfants, il s'agit majoritairement de la scolarité de la fille (21% pour la fille contre 4% pour le garçon). Les résultats chez les enfants sont semblables à ceux des parents : 72% chercheraient une autre solution, 20% arrêteraient la scolarité de la fille et 8% celle du garçon⁷. Cela dénote qu'une vraie considération pour l'école et des attentes des parents pour la scolarisation existent en Algérie.

3.4 Les défis de la qualité de l'Enseignement fondamental

Malgré les efforts consentis par les pouvoirs publics et le taux élevé de scolarisation obtenu, certains problèmes continuent d'être posés, comme l'a souligné le rapport de la SITAN (2011), concernant les conditions peu favorables au travail scolaire, qu'elles soient liées aux structures et services d'un côté (infrastructures, équipements, cantines ou transports) ou à la qualité de l'enseignement.

⁷ Source : Ecotechnics / UNICEF (2009) Perception des enfants et des parents sur les droits des enfants en Algérie.

La couverture exhaustive de tout le territoire national par la carte scolaire n'a pas généralisé la mise à niveau en matière d'équipement. Le manque d'équipement en infrastructures sportives ou locaux pédagogiques (bibliothèques, laboratoires et ateliers) est signalé dans certaines écoles Primaires ainsi que dans quelques établissements du Moyen et du Secondaire. Il faut signaler qu'un effort de mise à niveau a été effectué comprenant une dotation en petites salles de sports. En matière de structures sportives, la disparité entre les régions demeure, malgré une dotation en faveur des Wilayas du Sud. Par ailleurs, On note un taux d'utilisation des capacités infrastructurelles dans le Primaire de 110% à l'échelle nationale. Ce taux varie au niveau des Wilayas entre 87% et 130%. Cela montre que la double vacation persiste dans le Primaire, et dans certains cas, l'infrastructure existante ne permet pas d'affecter une salle de classe à une division pédagogique.

Les insuffisances concernant le réseau des cantines scolaires portent essentiellement sur l'encadrement (niveau de qualification et stabilité du personnel chargé de la cuisine), la réglementation et sa mise en œuvre (absence de textes juridiques), les infrastructures (de nombreuses cantines ne possèdent pas les principales infrastructures d'accompagnement tels que le réfectoire ou le magasin de stockage), les équipements (les magasins sont souvent dépourvus de palettes et d'étagères), le matériel (absence du matériel nécessaire à la préparation des repas).

Concernant les conditions de travail, on relève que le nombre de salles de classe affectées aux différents cycles d'enseignement est largement en deçà des besoins des établissements. D'autre part les objectifs de la réforme qui préconisent un TOL (Taux d'Occupation des Locaux) et une TDP (Taille de Division Pédagogique) de 25 élèves par classe ne sont pas atteints. Cette situation a engendré :

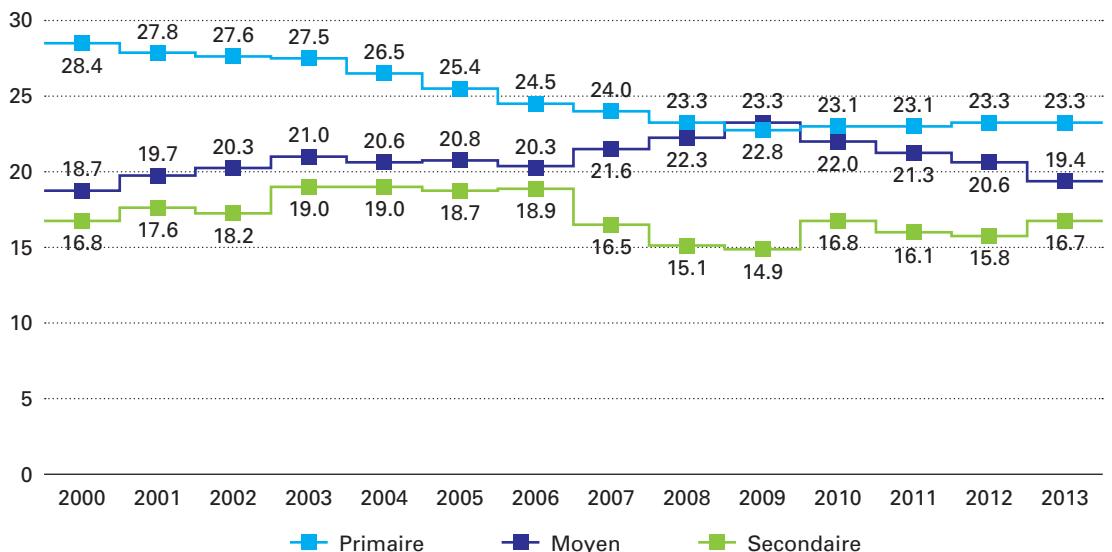
- Des taux d'occupation des locaux très élevés avec des disparités interrégionales et inter Wilayas très importantes. À l'échelle nationale le TOL au Primaire est de 29,9 et les disparités varient entre 27,5 et 35,0 pour les régions et 19,9 et 37,6 pour les Wilayas.
- Des Tailles de Divisions Pédagogiques demeurent élevées et, tout comme pour les TOL, les disparités interrégionales et inter Wilayas restent très marquées. À l'échelle nationale, la TDP est de 27,0 au Primaire et de 38,0 au Moyen. Au niveau des régions, les disparités varient entre 25,2 et 30,0 pour le primaire (le taux d'occupation est entre 37 et 41 pour le Moyen). Les disparités inter Wilayas quant à elles se situent entre 20 et 34 pour le Primaire et 32 et 43 pour le Moyen.

Les disparités en matière de santé scolaire varient d'une Wilaya à une autre. Un manque de coordination entre le secteur de la santé et de l'éducation pose des problèmes en matière de gestion des UDS, de contrôle du travail des médecins, de consommation des crédits alloués à l'UDS, de programmation des visites de dépistage, etc. En outre, avec la création des UDS, les postes de personnels paramédicaux ont été supprimés des établissements scolaires.

Concernant l'encadrement pédagogique, on note certaines insuffisances relatives au corps enseignant notamment en termes qualitatifs.

La dotation en personnel enseignant est en constante évolution. En 2013, le corps enseignant est composé de plus de 388 330 enseignants dont 40% sont affectés au primaire, 37% au Moyen et 23% au Secondaire. Durant la dernière décennie, le taux d'encadrement (mesuré par le ratio de nombre d'élèves par enseignant) s'est amélioré au Primaire (en passant de plus de 28 au début des années 2000 à 23 en 2013), s'est stabilisé au Moyen (entre 19 et 20) et s'est légèrement amélioré au Secondaire pour se maintenir à moins de 17. Le graphique suivant illustre l'évolution du taux d'encadrement pour les trois niveaux d'enseignement :

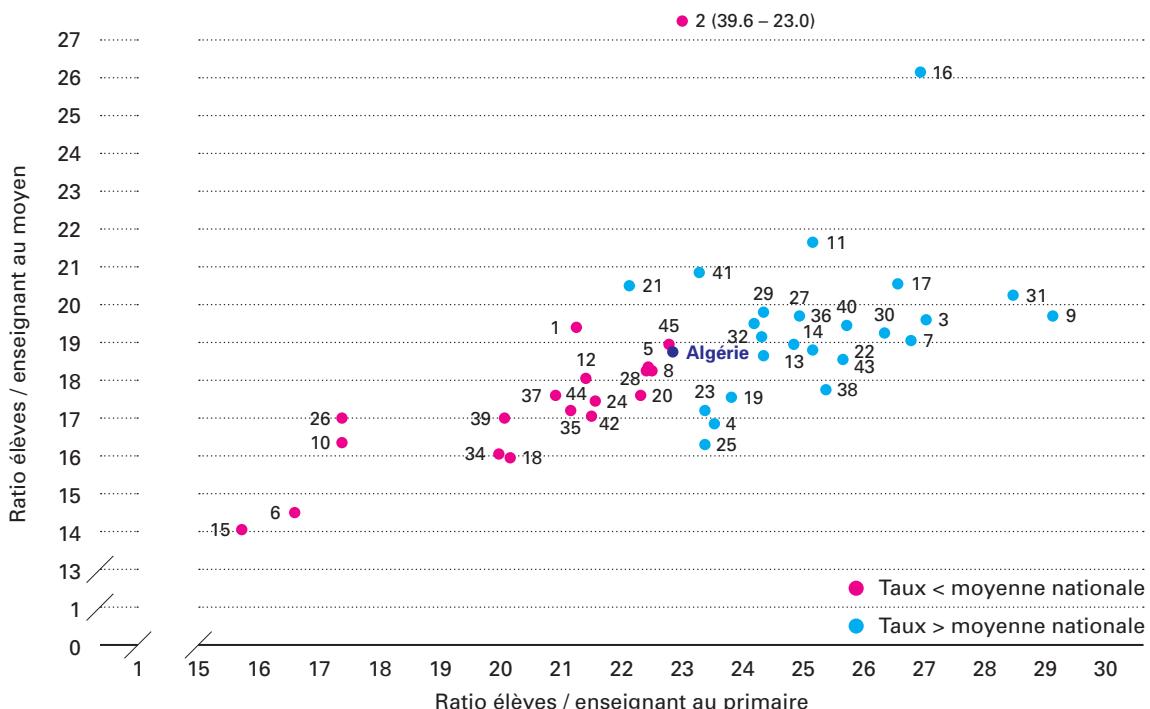
Graphique 3.4 Évolution du ratio de nombre d'élèves par enseignant (2000-2013)



Source : Ministère de l'Education nationale

On enregistre des disparités entre Wilayas en matière de taux d'encadrement : i) au niveau du Primaire, le taux d'encadrement à l'échelle nationale est de 23 élèves par enseignant, il varie entre 16 et 29, ii) au niveau de l'enseignement Moyen, la moyenne nationale est de 19 la situation dans les Wilayas varie de 14 à 40. Toutefois, il faut signaler que si des disparités existent entre Wilayas, cela n'est pas nécessairement révélateur de discriminations ni d'une meilleure situation en cas de faible taux et inversement. Cela s'explique essentiellement par les différences de densité et de dispersion des infrastructures scolaires.

Graphique 3.5 Répartition du ratio de nombre d'élèves par enseignant au Primaire et au Moyen (2013)

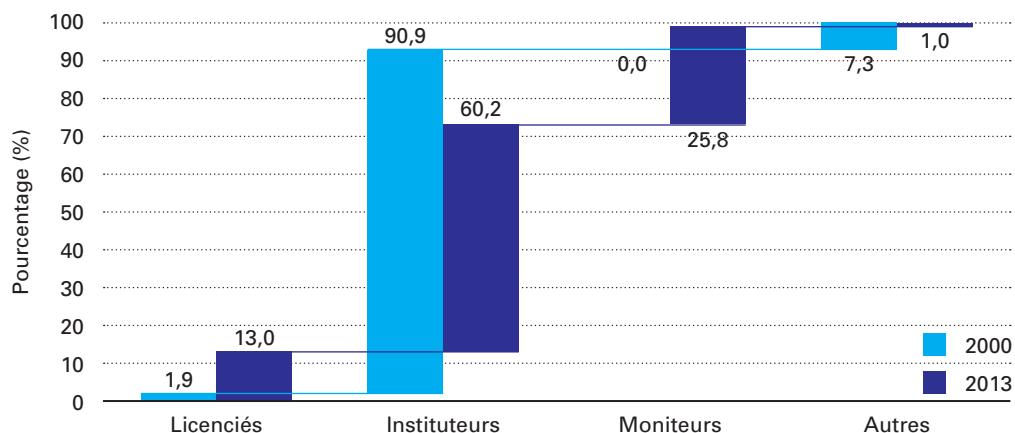


1 : Adrar ; 2 : Chlef ; 3 : Laghouat ; 4 : Oum El Bouaghi ; 5 : Batna ; 6 : Bejaia ; 7 : Biskra ; 8 : Bechar ; 9 : Blida ; 10 : Bouira ; 11 : Tamanrasset ; 12 : Tébessa ; 13 : Tlemcen ; 14 : Tiaret ; 15 : Tizi Ouzou ; 16 : Alger ; 17 : Djelfa ; 18 : Jijel ; 19 : Sétif ; 20 : Saida ; 21 : Skikda ; 22 : Sidi Bel Abbes ; 23 : Annaba ; 24 : Guelma ; 25 : Constantine ; 26 : Médéa ; 27 : Mostaganem ; 28 : M'sila ; 29 : Mascara ; 30 : Ouargla ; 31 : Oran ; 32 : El Bayadh ; 33 : Illizi ; 34 : Bordj Bou Arreridj ; 35 : Boumerdes ; 36 : El Tarf ; 37 : Tindouf ; 38 : Tissemsilt ; 39 : El Oued ; 40 : Khenchela ; 41 : Souk Ahras ; 42 : Tipaza ; 43 : Mila ; 44 : Ain Defla ; 45 : Naama ; 46 : Ain Temouchent ; 47 : Ghardaïa ; 48 : Relizan

Source : Ministère de l'Education nationale

La qualification des enseignants reste en deçà de la qualification requise. Le taux d'enseignants détenteurs de licence (niveau requis par la réforme) est de 13% au Primaire et de 30% au Moyen. Par ailleurs, une majorité des licenciés n'enseignent pas dans la discipline de leur spécialité. Ainsi l'augmentation des enseignants détenteurs de licence, ils sont en 2013 six fois plus nombreux qu'en 2000, n'a pas amélioré substantiellement la qualification pédagogique en raison d'un manque de formation pédagogique. Le graphique ci-contre illustre l'évolution de la composition du corps enseignant du Primaire entre 2000 et 2013 :

Graphique 3.6 Structure comparée de la composition du corps enseignant du Primaire (2000 et 2013)



Source : Ministère de l'Education Nationale

De même depuis 2005, un programme très important de mise à niveau des connaissances a été mis en place pour les enseignants en poste et a concerné 136 000 enseignants du Primaire et 78 000 enseignants du Moyen ; toutefois le recyclage académique au niveau universitaire n'a pas porté sur les compétences pédagogiques et didactiques pour enseigner.

Il faut noter que depuis 2008 une réforme de la formation initiale des enseignants a été mise en place avec l'ouverture de 11 Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres (IFPM) en plus des 6 ENS existantes chargées de la Formation des enseignants pour le Moyen. L'impact de ces nouvelles formations n'a pas encore été évalué.

Concernant l'implication des acteurs de l'école, un ensemble de textes prévoit la participation des élèves et de leurs parents aux prises de décisions au niveau des établissements scolaires. Pourtant, l'application des textes diffère d'un établissement à un autre. D'après certains responsables du MEN le rôle des Associations des parents d'élèves reste insuffisant.

Le MEN, qui recherche une implication des acteurs de l'éducation, s'est employé à formaliser le dialogue avec les administrateurs locaux ainsi qu'avec les syndicats d'enseignants et les associations de parents d'élèves et a mis en place des rencontres.

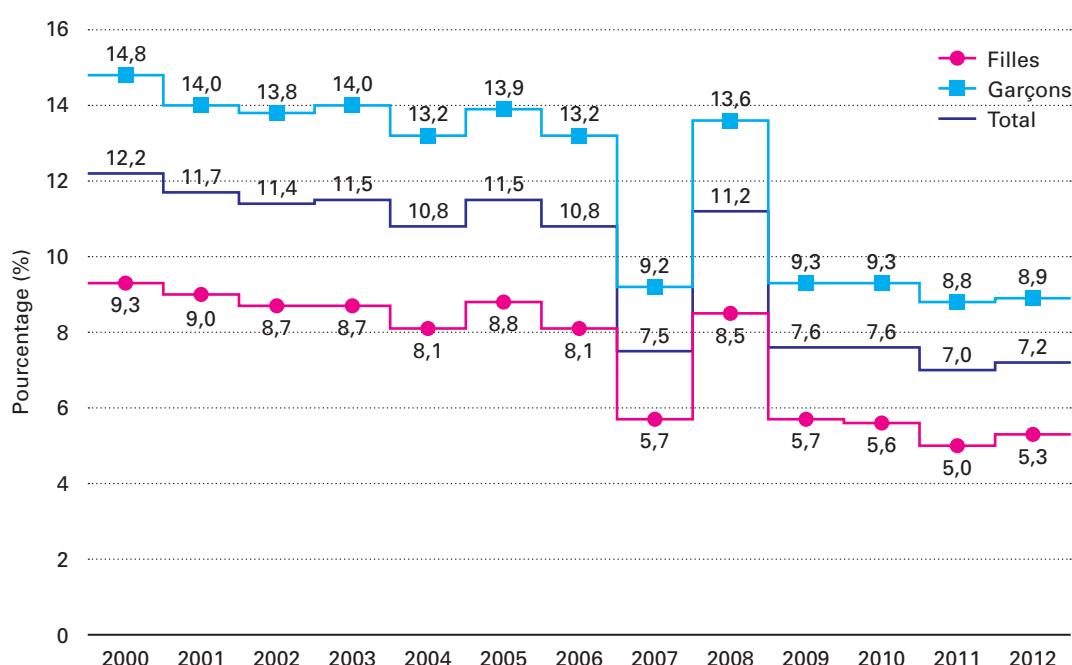
Toutefois, certaines insuffisances demeurent. Elles concernent essentiellement le manque de formation aussi bien pour les parents (absence « d'école de parents », lieu de sensibilisation et de formation à leur action au sein de la communauté scolaire) que pour les élèves qui, en dépit du progrès réalisé en matière de leur représentation dans les conseils des classes (les délégués des élèves sont élus et non plus nommés), ne peuvent avoir une participation active et efficace sans une formation appropriée sans avoir une formation appropriée en matière de rôle, de participation et de fonctionnement de l'établissement d'enseignement.

3.5 Un problème de rendement interne du système scolaire

Les analyses des dimensions D4 et D5 présentées plus haut montrent qu'un réel problème d'efficacité interne existe au niveau de l'enseignement fondamental. En 2013, le nombre des redoublants a dépassé le seuil de 1 million dans les trois cycles, plus de la moitié étant inscrits au cycle Moyen. Cela représente une proportion de redoublants de 13%. Cette proportion est 6,8% dans le Primaire, 20,1% dans le Moyen et 15,0% dans le Secondaire.

La suppression du redoublement en fin de la première année de Primaire a été fixée à partir de 2009-2010. Elle a apporté du répit et une autre manière de voir les enfants en difficulté scolaire mais, pour certains élèves, elle a déplacé le problème à l'année suivante car les moyens de remédiation pédagogiques et de traitement des difficultés diagnostiquées n'ont pas été pleinement mis en œuvre. Sans mesures d'accompagnement, les décisions administratives ne suffisent pas à régler les difficultés scolaires et pédagogiques.

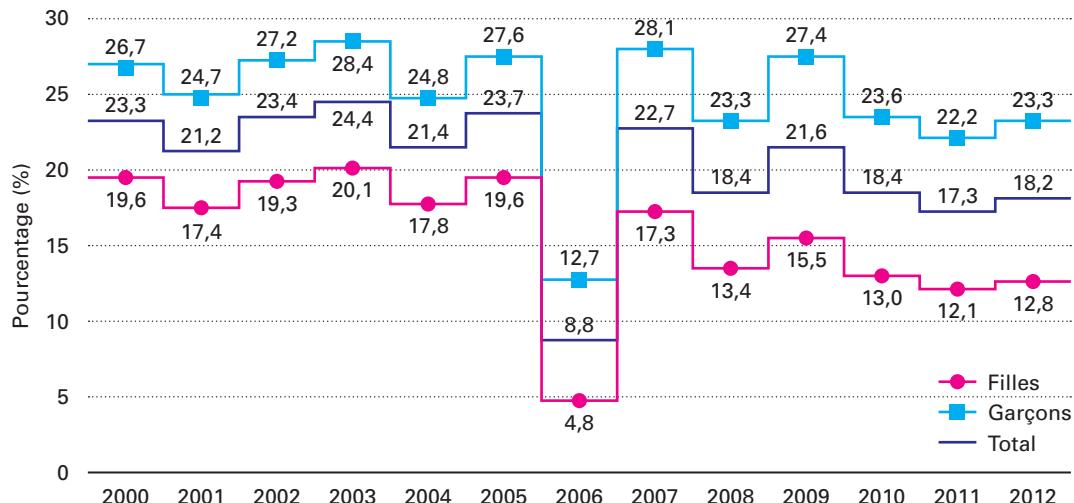
Graphique 3.7 Taux moyen de redoublement au Primaire



Source : Calculs selon les données du MEN

L'analyse des évolutions réalisées ces dernières années montre une tendance à la baisse des taux de redoublement dans les deux cycles d'enseignement Primaire et Moyen. Toutefois, les taux de redoublement restent élevés au moyen notamment pour les garçons (taux moyen de redoublement de 23,3% en 2013 contre 12,8% pour les filles), c'est ce qu'illustrent les deux graphiques ci-contre :

Graphique 3.8 Taux moyen de redoublement au Moyen

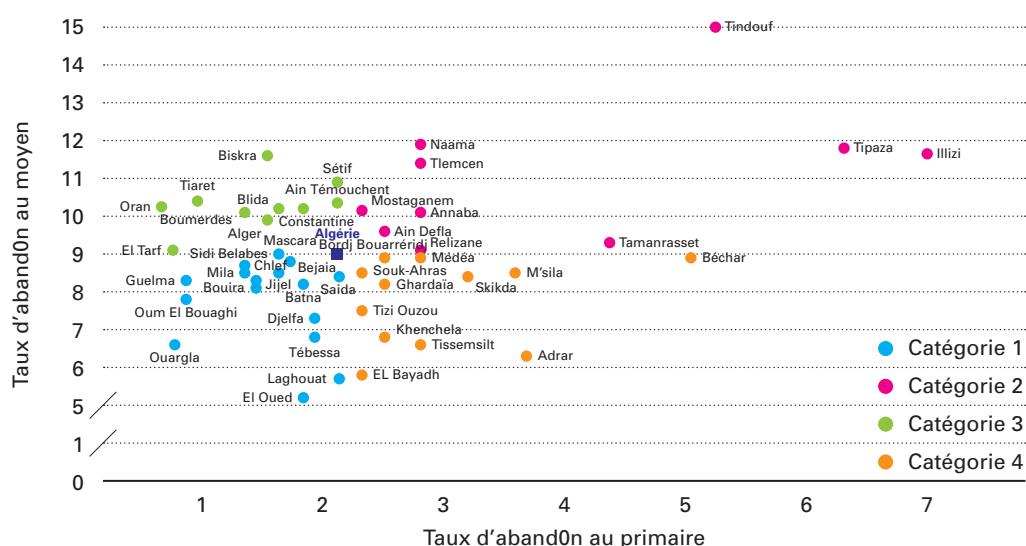


Source : Calculs selon les données du MEN

Une étude plus récente, menée au MEN par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective en 2012 sur la déperdition scolaire, décrit l'évolution de la situation en étudiant, en parallèle de l'évolution des abandons par année scolaire, le taux d'abandon par Wilaya. Cette étude relève une disparité des taux moyens d'abandon au niveau des Wilayas. En 2010, ces taux varient entre 0,4% à Oran et 7,0% à Illizi dans le cycle Primaire et entre 5,2% à El Oued et 15,0% à Tindouf dans le cycle Moyen.

Le graphique ci-dessous montre la dispersion des taux moyens d'abandon dans le cycle Primaire et ceux observés dans le cycle Moyen par Wilaya. Le taux moyen par Wilaya est comparé aux taux moyen national pour chacun des cycles. Ces taux sont mis en regard par rapport aux taux observés au niveau national dans les deux cycles et qui sont de 2% au Primaire et de 9% au Moyen.

Graphique 3.9 Positionnement des Wilayas selon les taux moyens d'abandon au Primaire et au Moyen (2010)



Source : MEN

Les auteurs de l'étude ont classé les Wilayas en quatre catégories, chaque catégorie positionne la Wilaya par rapport au taux national dans chaque cycle.

- **Catégorie 1** : les Wilayas dont les taux moyen d'abandon sont inférieurs à la moyenne nationale au Primaire et au Moyen : Chlef, Oum El Bouaghi, Batna, Béjaïa, Bouira, Tébessa, Djelfa, Jijel, Sidi Bel Abbes, Guelma, Mascara, Ouargla, El Oued et Mila.
- **Catégorie 2** : les Wilayas dont les taux moyen d'abandon sont supérieurs à la moyenne nationale au Primaire et au Moyen : Tamanrasset, Tlemcen, Sétif, Annaba, Mostaganem, Illizi, Tindouf, Tipaza, Ain Defla, Naama, Ain Témouchent et Relizane.
- **Catégorie 3** : les Wilayas dont les taux moyen d'abandon sont inférieurs à la moyenne nationale au Primaire et dépassent le taux national au Moyen : Blida, Biskra, Tiaret, Alger est, Alger ouest, Constantine, Oran, Boumerdes et El-Tarf.
- **Catégorie 4** : les Wilayas dont les taux moyen d'abandon sont importants dans le Primaire et minimes dans le Moyen par rapport à la moyenne nationale : Adrar, Béchar, Laghouat, Tizi Ouzou, Alger-centre, Saida, Skikda, Médéa, M'sila, El-Bayadh, Bordj-Bouarréidj, Tissemsilt, Khénchela, Souk Ahras et Ghardaïa.

Depuis la réforme de septembre 2003, les abandons ont diminué au Primaire mais restent élevés au Moyen. La réforme a entraîné un allègement des programmes, la suppression du redoublement en 1^{ère} année du Primaire et a apporté une modification de la pédagogie davantage centrée sur la réussite des apprentissages ; elle a facilité la mise en place de dispositifs de remédiation pédagogique sous forme de rattrapage et de soutien.

Les cours de remédiations ont été mis en place dans les disciplines fondamentales, arabe, français, mathématiques, à raison d'une heure par semaine. Il s'agit d'un dispositif qui a amélioré les résultats. La difficulté pour les enseignants est d'identifier les lacunes et de comprendre les erreurs de leurs élèves pour pouvoir y remédier ; ils ont donc encore besoin d'une formation pédagogique pour améliorer leurs diagnostics.

La Direction de l'Évaluation et de la Prospective a aussi mené une étude sur l'abandon de la première cohorte de la réforme entrée en première année de Primaire en 2003-2004, ainsi que sur le rendement interne de l'enseignement fondamental à travers la reconstitution des parcours scolaires de deux cohortes à trois périodes différentes. Il ressort de cette étude longitudinale que la déperdition (redoublement et abandon) est le plus fortement ressentie à la fin de la 3^{ème} année de Primaire et de la 1^{ère} année de Moyen. Le phénomène reste à comprendre et à expliciter. Le problème s'est-il déplacé du début à la fin du Primaire ? Des entretiens avec quatre chefs d'établissement de la périphérie d'Alger dans des écoles Primaires et des Collèges à profils différents confirment que les chefs d'établissement ont des politiques différentes : il y a ceux qui font tout pour « garder » leurs élèves en mettant en place pour ceux qui sont en difficulté des dispositifs de soutien et de rattrapage par leurs enseignants, et ceux qui, en raison de leur politique élitaire sélective, « ne retiennent pas les élèves ».

Or, la Dimension 5 (D5) de la présente étude, celle des enfants en situation de risque dans le cycle Moyen est la plus importante en Algérie. Le système éducatif algérien, ne présente pas vraiment de problème d'accès, mais plutôt un problème de qualité de l'enseignement. Ceci est dû à des redoublements excessifs engendrés par un système de notation normée et de passages ou refus systématiques d'une classe à l'autre qui sont basés sur la seule notation et ne prennent pas toujours en compte les propositions du Conseil de classe qui, elles, peuvent mettre l'accent sur les progressions des élèves.

Les garçons sont les plus concernés par la D5. Il s'avère que les filles, qui sont plus sérieuses et travailleuses à l'école, sont conscientes de la possibilité de promotion sociale que leur offrent les études. Elles s'accrochent et abandonnent moins que les garçons qui eux, sont plus souvent dans des situations à risque parce qu'ils ont d'autres centres d'intérêt que les études et se laissent tenter par d'autres activités extérieures à l'école. Comme le rapporte un chef d'établissement rencontré « aujourd'hui, un garçon

veut le gain facile, rapide », et un autre confirme : « de nos jours, le diplôme n'est plus très valorisé, et la facilité est préférée à l'effort demandé par le travail scolaire » ; on peut, de plus, ajouter que le chômage élevé des diplômés ne motive pas pour les études.

L'enseignement, et les pratiques pédagogiques au cycle Moyen sont un autre facteur de préoccupation : l'enseignant peu formé sur le plan pédagogique qui a déjà des difficultés à gérer une population hétérogène d'élèves, est incapable de mettre en place une pédagogie différenciée ou les nouvelles orientations des programmes et pratique une notation stricte des savoirs à travers un enseignement indifférencié et peu attractif. Or, le système éducatif algérien qui n'est pas adapté aux classes hétérogènes et aux élèves fragiles prépare à l'examen plus qu'aux apprentissages. Avec ses notations normées il est devenu sélectif dès l'enseignement Primaire, et plus encore dans l'enseignement Moyen où dès la rentrée on se prépare à l'examen final. Le manque de formation pédagogique, qui n'a pas préparé l'enseignant à diagnostiquer, expliciter et remédier aux lacunes de ses élèves, génère en lui une sensation de dévalorisation et une démotivation.

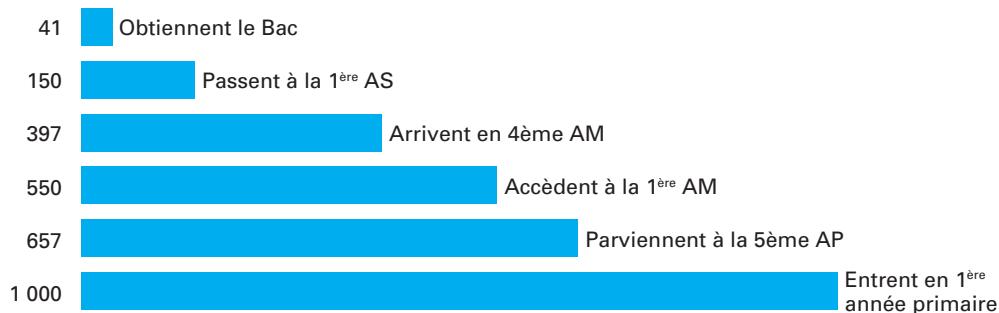
La surcharge des classes est encore un autre facteur d'échec, surtout lorsque les élèves sont peu motivés et ne donnent pas le maximum au travail. Les enseignants évoquent aussi le niveau faible des élèves : au cycle Moyen le niveau des élèves qui viennent du Primaire pose problème c'est ce qui explique, pour certains, les forts taux de redoublants à la fin de la première année du Moyen.

Du côté des familles, on note que les parents s'occupent peu de leurs enfants, faute de temps pour ceux qui travaillent, faute de niveau d'études suffisant pour d'autres, ou en raison du fait que certains se disent « dépassés ». Les études montrent que le niveau d'études scolaires ou universitaires de la mère est primordial dans l'accompagnement des enfants. C'est pourquoi, on relève une flambée des cours particuliers. En ville, une proportion importante d'enseignants assure ces cours particuliers aux élèves des classes d'examen dans une démarche purement commerciale. Le MEN vient d'engager des mesures pour atténuer ce phénomène.

Le Ministère a développé les cours de soutien à l'école ; ils sont mis en place au cycle moyen à la fin de chaque trimestre. Il serait souhaitable de les renforcer tout au long des apprentissages, à la fin de chaque semaine par exemple ; pour le moment ces cours de soutien étant payés symboliquement aux enseignants, les professeurs n'y adhèrent pas.

Pour toutes ces raisons, les carrières scolaires sans redoublement sont très peu nombreuses, (Direction de l'Évaluation et de la Prospective). Moins des deux tiers (65,7%) des élèves parviennent en 5^{ème} année de Primaire et 55% accèdent à la 1^{ère} année de Moyen. Ceux qui arrivent en 4^{ème} année de Moyen sont 39,7%, dont 15% passent à la 1^{ère} année du Secondaire et un peu plus de 4% obtiennent leur Baccalauréat en suivant un cursus sans redoublement. Le graphique suivant illustre cette carrière scolaire sans redoublement pour une cohorte de 1000 élèves entrants en première année :

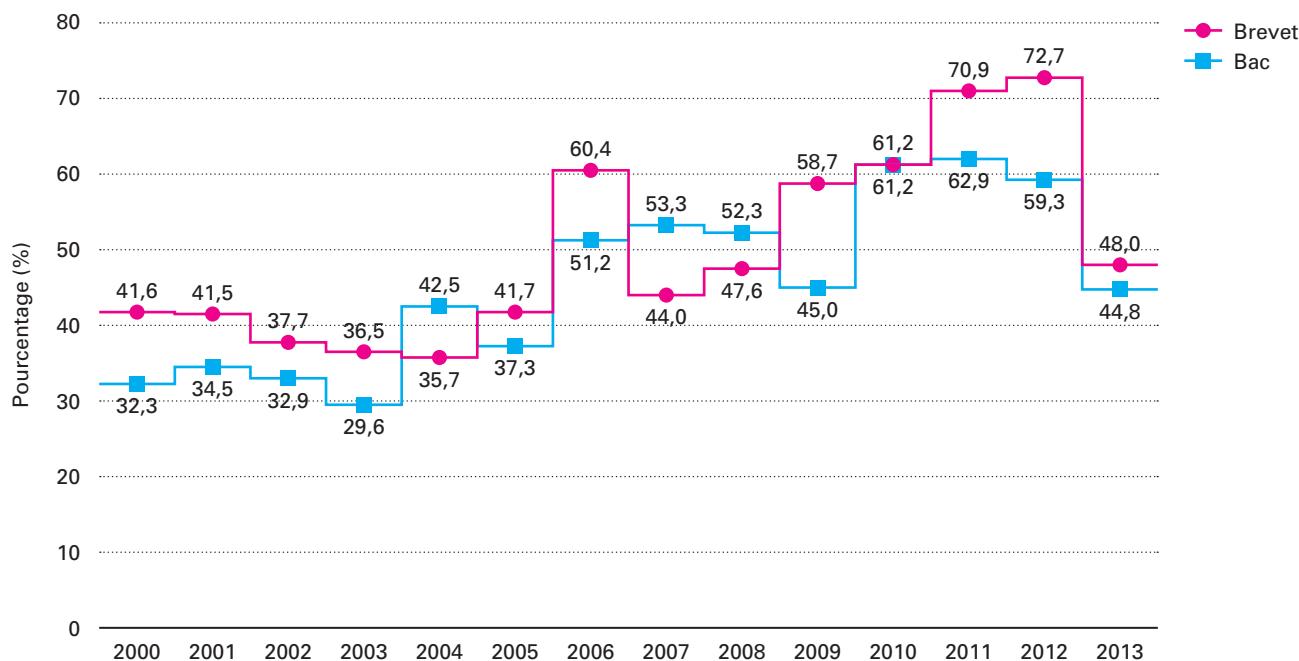
Graphique 3.10 Carrière scolaire sans redoublement2013)



Source : d'après données du MEN, Direction de l'évaluation et de la prospective

Le nombre d'années-élève pour faire parvenir un élève à une année d'études donnée dépasse largement le nombre d'années prescrit, compte tenu des taux de redoublement et d'abandon élevés. Il faut dépenser 5,91 ans au lieu de 5 ans avant qu'un élève n'accède à la 1^{ère} année de Moyen et 13 ans au lieu de 9 avant qu'un élève ne passe en 1^{ère} année de Secondaire De même, les taux de réussite aux examens du BEM et du baccalauréat, en dépit de la tendance d'amélioration constatée ces dernières années, peuvent rester en deçà de 50% comme c'est le cas en 2012 (48,0% et 44,8%).

Graphique 3.11 Taux d'admission aux examens BEM et Bac



Source : Direction de l'Évaluation et de la Prospective

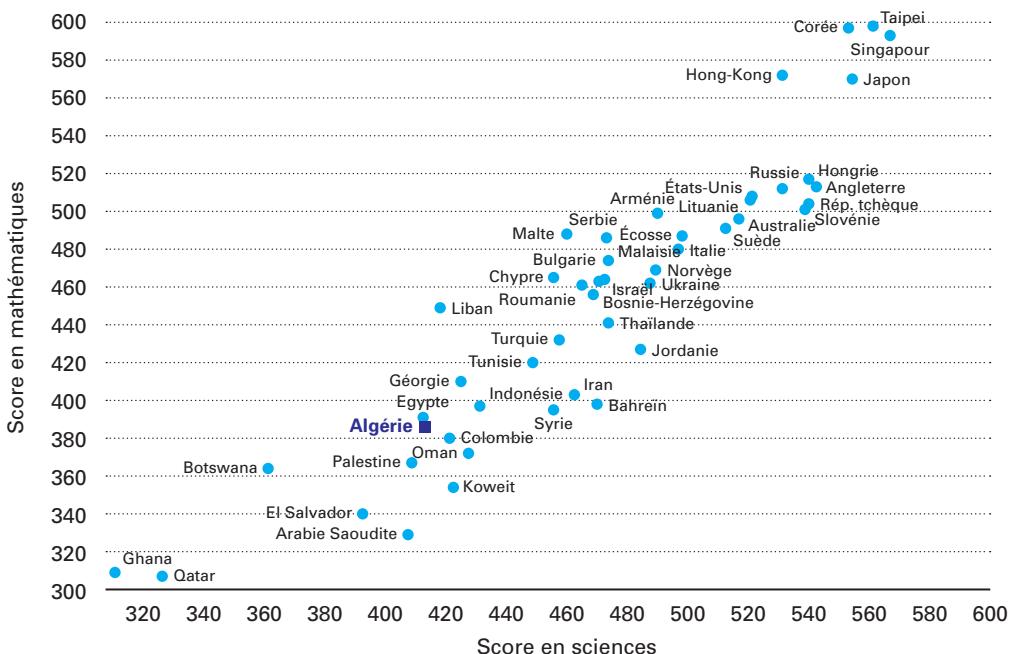
Par ailleurs, la participation de l'Algérie à TIMSS 2007 a montré des problèmes d'acquis scolaire pour les élèves en mathématiques et en sciences pour les deux Grades 4 et 8 (4^{ème} année de Primaire et 2^{ème} année de Moyen). Par rapport à une moyenne de 500, les scores moyens obtenus par les élèves algériens étaient respectivement de 354 et 378 pour le Grade 4 et 408 et 387 pour le Grade 8. Le graphique suivant illustre le positionnement de l'Algérie par rapport aux autres pays participants pour les scores en mathématiques et en sciences pour le Grade 8 :

3.6 Les obstacles et goulots d'étranglement pour les enfants handicapés

3.6.1 Sur le plan de l'offre

Il y a un problème d'accès à la scolarisation pour ces enfants. L'absence d'outils statistiques d'identification des enfants en situation de handicap, la difficulté à diagnostiquer la nature du handicap, le manque de coordination intersectorielle et interministériel entre les différents ministères chargés de la prise en charge du handicap (ministère de la Solidarité nationale et de la famille, ministère de l'Education, associations, structures privées), l'absence d'un plan d'action d'une prise en charge généralisée et coordonnée par tous ces acteurs sont les raisons majeures de la non-scolarisation des enfants handicapés qui, soit restent « invisibles » et chez leurs parents, soit ne parviennent pas à être inclus dans l'école.

Graphique 3.12 TIMSS 2007, positionnement des pays selon les scores du Grade 8



Source : Selon les résultats de TIMSS 2007

Le nombre insuffisant de structures adaptées aux enfants en situation de handicap, de centres spécialisés de même que l'impossibilité d'inclusion dans des classes ordinaires ou l'inexistence de plusieurs classes par école, sont les premiers facteurs de non-scolarisation de cette population.

Mais la demande d'accès à l'école dépend de nombreux autres facteurs : en plus de la présence ou non de structures, le niveau d'éducation des parents, la nature du handicap, la motivation de l'enfant, sa personnalité etc. Elle s'apparente à un véritable parcours du combattant, puisque certains directeurs refusent même à certains enfants l'accès à leur école malgré une circulaire stipulant l'interdiction de principe de refus d'intégration ou d'inclusion.

Dans la pratique, nombreuses sont donc les variables qui, d'une manière ou d'une autre, jouent sur la possibilité d'une scolarisation pour un enfant en situation de handicap et la nécessité d'une politique appropriée et opérationnalisée par un plan d'action intersectoriel coordonné apparaît nettement.

Sur la répartition de l'offre au niveau territorial

Les responsables interrogés estiment que les centres spécialisés et surtout les classes intégrées sont nettement insuffisants et ne sont pas répartis de façon équitable entre les différentes Wilayas. Certaines régions du pays notamment les hauts plateaux et le sud sont désavantagées.

À défaut d'internats en nombre suffisant ou de moyens pour assurer le transport et l'accompagnement de leurs enfants handicapés dans des centres spécialisés faits pour les accueillir, les parents réclament l'inscription de leurs enfants dans des classes ordinaires de l'école la plus proche de leur domicile et pour ce faire, la multiplication de ces classes ordinaires afin de permettre l'inclusion de leur enfant.

Le personnel nécessaire pour la prise en charge des enfants handicapés est aussi en nombre insuffisant : enseignants spécialisés, éducateurs spécialisés. Le nombre total de ce personnel s'avère insuffisant et ne couvre pas l'entièreté du territoire algérien.

Les centres spécialisés aussi manquent de moyens et entre autres de véhicules adaptés pour assurer le transport des enfants handicapés.

Sur l'aménagement des structures

Pour certains types de handicaps, tels les handicapés moteurs et les paraplégiques, la question de l'accessibilité aux bâtiments ou aux classes ordinaires, ainsi que l'aménagement des locaux restent deux problèmes majeurs : rampes et passerelles inexistantes ou en nombre insuffisant, bancs d'école non adaptés, espace dans la classe insuffisant, matériel pédagogique et didactique non adapté. On note la plupart du temps l'absence de locaux adéquats dans les écoles ordinaires qui n'ont pas été prévues pour accueillir cette population.

On observe aussi une baisse de scolarisation de ces enfants entre le Primaire et le Moyen due à des causes matérielles : absence d'accessibilité, changements fréquents de locaux, grand nombre d'enseignants à sensibiliser, problèmes de visibilité au tableau, classes trop sonores pour les handicapés auditifs, déplacement des fauteuils roulants de classe en classe, absence d'accompagnement, pour les handicapés moteur.

3.6.2 Sur le plan de la qualité

L'insuffisance de qualification pédagogique des corps enseignants. Au ministère de la Solidarité, il y a trois écoles spécialisées pour former les personnels des centres spécialisés à la prise en charge des handicaps et assurer des formations régionales. Cette offre reste insuffisante par rapport aux besoins.

Au MEN, aucun projet de formation des enseignants en matière de pédagogie d'intégration ou d'inclusion scolaire n'existe pour les enfants handicapés. La question de « l'intégration » ou de « l'inclusion » fait encore débat ; de nos jours, la logique sous-jacente aux actions en faveur des personnes handicapées est de passer d'une logique d'intégration – « l'enfant a et est un problème et exige des équipements et du personnel adaptés pour être intégré » – à une logique d'inclusion, « selon laquelle c'est le système éducatif qui pose problème et doit inclure l'enfant avec les autres en s'adaptant ». Selon le terme utilisé le choix de la politique n'est pas le même. Le terme « inclusion » correspond à des démarches et des pédagogies plus récentes, l'Algérie parle de l'éducation inclusive, mais le pays s'est-il donné les moyens de son choix ?

La formation des enseignants est régulièrement mise en cause par tous les acteurs. Elle est inexistante pour tous les enseignants qui reçoivent dans leur classe ces enfants en situation de handicap et également pour les directeurs d'école, les chefs d'établissement et le corps d'inspection. L'absence de formation initiale, ou une formation insuffisante des enseignants à l'accueil des élèves handicapés est évoquée de manière forte comme un obstacle majeur à l'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires. Les outils pédagogiques et didactiques ne sont pas non plus adaptés aux besoins des enfants handicapés ; les enseignants, non formés, utilisent des méthodes classiques.

La coordination entre les partenaires de l'intégration (directeur, équipe pédagogique de l'école, parents, associations...) fait totalement défaut sur le terrain. Ainsi, au niveau de l'inspection, il n'existe pas d'inspecteurs de l'éducation inclusive ou chargés de ce domaine.

3.6.3 Sur le plan de l'environnement (dé)favorable

Un manque de moyens et d'infrastructures. De manière générale, il apparaît nettement que les moyens accordés à la prise en charge des enfants handicapés restent largement insuffisants par rapport aux besoins : tant sur le plan matériel (centres, classes, locaux, matériel et bâtiments adaptés) que sur le plan du personnel (postes et formation insuffisants). En conséquence, un décalage très important existe entre les textes et les législations d'une part, et les réalisations d'autre part.

Un manque de lisibilité de la politique de prise en charge du handicap. La diversité des structures responsables de l'intégration scolaire des enfants handicapés est aussi soulignée comme étant une entrave. Entre ministère de la Solidarité et ministère de l'Education il y a peu de coordination et les parents ne savent souvent pas à quelle structure s'adresser. Le manque de dépistage précoce des handicaps impliquant une détection souvent très tardive des troubles ne facilite pas le rôle des écoles.

Un manque de coordination intersectorielle entre les secteurs concernés. La question des enfants handicapés est à la charge de deux ministères, MSNF et MEN, qui communiquent peu car chacun mène sa politique dans ses propres structures. Le ministère de la Solidarité intègre les enfants dans ses centres spécialisés, le ministère de l'Education nationale intègre les enfants dans des classes ordinaires. Deux formes de politiques différentes sont ainsi à l'œuvre et on observe un manque évident de coordination entre chacun des acteurs.

Au vu des effectifs d'enfants à besoins spécifiques restant encore à scolariser, il est impératif de rechercher une mise en synergie des actions des uns et des autres avec les associations, mais aussi avec des structures privées et la société civile si le développement de la scolarisation de cette population est souhaitée.

Un travail statistique totalement à réaliser. Le travail de collecte de données statistiques relatives à l'intégration des enfants handicapés dans le système scolaire est incomplet. Il reste à le compléter et à établir une coordination entre les ministères, les associations et les structures privées. A l'heure actuelle, les données permettent d'objectiver l'existant au niveau des enfants scolarisés dans des centres spécialisés ou des classes intégrées mais ne permettent pas de connaître le nombre d'enfants non scolarisés ou déscolarisés dans le pays, car ceux-ci ne sont pas repérés ou distingués des autres enfants. Ceux qui sont scolarisées sont noyés dans la masse des autres enfants et on ne dispose pas pour les différents niveaux du Primaire et du Moyen des taux spécifiques de redoublement, de réussite ou d'échec. Les informations fournies par les directeurs d'écoles montrent que le nombre de redoublements est très important et qu'il arrive souvent à ces enfants de tripler une classe.

Les données ne sont pas ventilées par région et par milieu social. Les statistiques sont imprécises ou peuvent aussi être différentes selon la source. On observe ainsi des différences entre les données du MSNF et celles du MEN, certaines écoles comptant également au titre d'enfant handicapé des enfants jugés handicapés par le corps enseignant mais non porteurs de la carte de handicap. Ce problème statistique est donc aussi lié à un problème de définition même qui varie entre les associations et les ministères autour des notions d'intégration, d'enfant handicapé et d'inclusion.

Par ailleurs, on note une absence d'études scientifiques qualitatives menées sur cette problématique. Les ministères devraient commanditer des études, charger les universités et l'INRE de mener des recherches sur l'identification et les caractéristiques de cette population ainsi que sur ses besoins et sur les difficultés d'accès à la scolarisation.

3.6.4 Au niveau de la demande

Les échanges avec les associations mettent en avant plusieurs facteurs au niveau de la demande (essentiellement venant des parents) qui freinent la scolarisation des enfants handicapés. Ils relèvent :

- Des raisons structurelles : manque de centres spécialisés ou de places dans les écoles.
- Des raisons institutionnelles liées aux différentes structures existantes et à l'absence de lisibilité entre elles.
- Des raisons psychologiques, liées au déni du handicap.

- Des raisons matérielles, en particulier lorsque le centre spécialisé ou la classe intégrée sont éloignés du lieu d'habitation, et surtout pour les filles. Des budgets devraient être octroyés aux différents ministères où des mises en synergie doivent être recherchées afin d'améliorer la situation.

3.6.5 Les facteurs sociaux : apports d'une étude qualitative

Dans le cadre du projet de l'EPT : « vers l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système algérien », Handicap International et trois associations algériennes, A.P.I.M.C, El Baraka et A.H.L.A., ont mené en 2010-2011 un diagnostic local dans trois Wilayas : Sétif, Tizi Ouzou, Alger. Il s'agit non pas d'une démarche statistique, mais d'une méthode qualitative basée sur des échantillonnages représentatifs qui dégagent des priorités, des tendances et non des données chiffrées exhaustives. Ce diagnostic, basé sur une démarche participative, repère une liste des besoins des enfants en situation de handicap et permet de mieux connaître et d'analyser la situation et les pratiques de ces enfants en interrogeant les familles, les parents d'élèves, les associations, les professionnels d'éducation et de la santé scolaire ainsi que le personnel des structures étatiques et des services publics locaux.

Il ressort de cette approche que les besoins en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap sont pluriels : l'application effective des lois, l'accessibilité, la préparation à l'école, le transport, l'appareillage, la formation de l'enseignant, l'adaptation de l'enseignement à travers des outils pédagogiques, le besoin d'un accompagnateur, l'acceptation par autrui, l'inscription à l'école, le suivi et le soutien psychologique de l'enfant et des parents.

Concernant l'accès à l'école ordinaire, les obstacles et les facteurs facilitateurs de la participation des enfants en situation de handicap qui fréquentent les écoles ordinaires s'avèrent nombreux. Sur 103 enfants scolarisés en milieu ordinaire, 20% des familles ont été confrontées à des réticences importantes du directeur de l'école au moment de l'inscription : 30% des directeurs interrogés affirment avoir déjà refusé un enfant en situation de handicap et parmi eux, 80% disent l'avoir alors orienté vers une autre structure, particulièrement vers un centre spécialisé.

Les raisons de la déscolarisation ou de la non-scolarisation des enfants en situation de handicap recensées par l'étude sont les suivantes : i) 23% des enfants ne sont pas scolarisés en milieu ordinaire suite au refus des parents par crainte de voir leur enfant rejeté ; ii) 19% des établissements excluent l'enfant ; iii) 16% correspondent à l'échec scolaire.

Un facteur a été identifié au niveau des attitudes, comportements et perceptions du handicap : 53% des enfants scolarisés en situation de handicap subissent des questions gênantes de leurs camarades. Toutefois les résultats de l'enquête révèlent que seuls 5% des enfants en situation de handicap scolarisés n'ont pas d'amis à l'école, ce qui est encourageant.

Le facteur « accessibilité » est lui aussi majeur : 72% des enseignants et 65% des directeurs estiment que les classes ne sont pas accessibles aux enfants en situation de handicap. Ainsi, l'inaccessibilité représente un grand obstacle à l'intégration et à la participation des élèves en situation de handicap. C'est suite à ce constat que 35% des enseignants sont plutôt enclins à proposer des classes spéciales pour les enfants en situation de handicap plutôt qu'une éducation inclusive.

Au niveau de la participation de l'enfant scolarisé dans une classe ordinaire, l'enquête s'est concentrée sur l'interaction entre les capacités/incapacités personnelles de l'enfant et les facteurs environnementaux. Les principales difficultés relevées pendant les cours sont les suivantes : 24% de difficultés de compréhension et d'apprentissage, 22% de problèmes d'écriture, 19% de manque de concentration, 9% de fatigue, 7% de problèmes de mémorisation, 6,5% de difficultés de lecture et de prononciation, 3% d'exclusion de la part de l'enseignant, 3% de difficultés motrices, 1,5% de difficultés

visuelles, 1% de difficultés auditives. En résumé, 59% des enfants en situation de handicap ont des difficultés à suivre le cours donné par l'enseignant et les difficultés d'écriture et d'apprentissage sont les plus importantes.

Les enseignants proposent d'augmenter la durée du temps mis à la disposition des enfants ayant des difficultés d'écriture ou d'adopter une pratique pédagogique adaptée à l'enfant pour lui donner la possibilité de suivre le cours plus facilement.

L'apprentissage avec leurs pairs et le soutien des élèves de la classe aux enfants en situation de handicap semblent des facteurs favorisant l'apprentissage et le développement de leurs capacités sociocognitives. Lorsque les autres élèves aident l'enfant en situation de handicap c'est un facteur très facilitateur. Les techniques pédagogiques utilisées par les enseignants pour permettre aux enfants d'accéder aux apprentissages sont les suivantes : 43% donner plus de temps, 25% fournir un appui personnalisé en cas de difficultés, 18% donner des encouragements, 11% travailler sur les moyens de communication, 3% sensibiliser les autres élèves à appuyer l'enfant en situation de handicap.

Même si la pédagogie différenciée est plébiscitée 90% des enseignants ont une vision erronée de l'apprentissage, estimant que tous les enfants apprennent de la même manière mais qu'un enseignement spécialisé est nécessaire pour certains enfants en situation de handicap. Selon les résultats obtenus, on constate que les pédagogies différencierées sont absentes dans les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants et que l'apprentissage coopératif mettant l'accent sur le travail de groupe est une pratique encore peu répondu.

Les enseignants expriment des difficultés à accueillir un enfant en situation de handicap parce qu'ils ont peu de temps à consacrer à l'enfant, notent un désengagement des parents et un manque de matériel adapté ; parce qu'il n'y a pas d'accompagnateur (ou d'AVS) auprès d'eux, qu'ils ont des difficultés à intégrer un enfant avec un handicap mental et n'ont pas eu de formation sur le handicap afin de pouvoir prendre en charge des enfants handicapés en classe ; enfin parce qu'ils vivent la situation comme une surcharge dans leurs cours et que souvent le handicap n'a pas été signalé à l'inscription.

Ce que demandent les enseignants pour une meilleure intégration des enfants en situation de handicap dans les écoles et classes ordinaires c'est une formation spéciale sur le handicap et son approche (62% des enseignants souhaitent recevoir une formation), ce sont des aides sociales, c'est la possibilité d'obtenir une réduction des effectifs des élèves dans la classe, lorsqu'il y a un ou deux enfants en situation de handicap, ce sont des moyens didactiques adéquats et des accompagnateurs formés.

Sur la base des résultats obtenus dans ce diagnostic local, on peut noter que le manque de formation et de préparation des enseignants à l'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap sont importants malgré le fait que soit affirmée une forte volonté des enseignants d'être formés à une pédagogie adaptée à ce type d'enfants.

3.7 L'analyse multidimensionnelle de la faiblesse de la qualité de l'éducation

L'étude de la SITAN (2011) pour rendre compte de la faiblesse de la qualité de l'éducation avait déterminé des facteurs causaux importants à plusieurs niveaux. Les entretiens de 2013 avec des responsables de l'éducation, des chefs d'établissement et des enseignants confirment que ces facteurs sont toujours d'actualité. Il s'agit des éléments suivants :

- Des difficultés dans la mise en œuvre des nouveaux programmes et des nouvelles méthodes d'enseignement : une évaluation d'étape de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif a révélé un certain nombre de dysfonctionnement liés notamment à la surcharge du programme, facteur également cité par 65% des enseignants interrogés sur les causes du redoublement. Ces enseignants trouvent

le programme complexe et inadapté aux compétences des élèves, malgré les allégements proposés par la CNP. L'approche par compétences n'est pas suffisamment maîtrisée ou appropriée et les pratiques pédagogiques actuelles ne permettent pas de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves et d'individualiser les parcours de formation.

- Des programmes actuels qui ne prennent pas suffisamment en compte les besoins des enfants handicapés. Même si les textes prévoient des classes pour les enfants ayant des besoins spécifiques, la réalité montre que ces classes intégrées dans les écoles ordinaires sont encore très peu nombreuses et que les programmes restent inexistants.
- Des processus d'évaluation et d'orientation à caractère plus administratif que pédagogique : malgré les procédures mises en place pour une évaluation en tant que levier essentiel du processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement et du rendement du système éducatif dans son ensemble, l'évaluation actuelle est encore de type sommatif et certificatif. Les séances de rattrapage restent peu ou moyennement efficaces tandis que l'orientation n'offre pas d'approche individualisée et personnalisée à travers laquelle la diversité des trajectoires pour l'élève pourrait être valorisée.
- Une faiblesse de l'environnement de travail scolaire des élèves : malgré les efforts consentis, les conditions de travail scolaire actuelles, qu'elles soient liées aux infrastructures, aux équipements, aux cantines ou aux transports, nécessitent des améliorations afin de favoriser et de faciliter les apprentissages.
- Des insuffisances dans la formation des enseignants et dans la maîtrise des compétences pédagogiques et académiques demeurent les facteurs les plus importants de la faiblesse de la qualité de l'éducation. Malgré le vaste programme de réforme éducative entamée, les insuffisances en matière de professionnalisation de la formation, les difficultés à générer les compétences requises pour un enseignement de qualité et l'absence d'un environnement socioprofessionnel valorisant offrant à l'enseignant les conditions matérielles et psychologiques nécessaires à l'exercice de ses fonctions, sont à l'origine des conduites de travail actuelles de l'enseignant.
- L'absence d'une vision clairement définie en matière de formation des enseignants et l'absence d'une stratégie efficace de valorisation socioprofessionnelle constituent un obstacle réel à l'émergence de la motivation et des compétences nécessaires permettant aux enseignants d'assurer un enseignement de qualité. Des efforts continus sont également à fournir pour la mise en place effective de la réforme éducative en ce qui concerne l'amélioration de la qualité de l'enseignement / apprentissage.

3.8 Le taux élevé de redoublement : un phénomène clef à interroger

Au niveau international, les politiques relatives au redoublement varient selon les pays : les pratiques propres au redoublement sont importantes, surtout dans les pays latins et méditerranéens, dans d'autres elles sont rares, essentiellement dans les systèmes scandinaves et anglo-saxons. En Algérie, la plupart des enfants non scolarisés ont bénéficié d'une certaine exposition à l'enseignement Primaire mais le processus de redoublement est élevé à la fin du cycle Primaire et surtout durant le cycle Moyen.

Le taux de redoublements étant élevé, la question de l'échec lié au phénomène important des redoublements est particulièrement intéressante à analyser. Un redoublant désigne un élève qui n'est pas été promu à l'année d'étude supérieure et qui reste dans la même année d'étude l'année scolaire suivante. Le redoublement peut résulter de l'échec scolaire, de résultats scolaires insuffisants pour passer à une année d'étude supérieure, d'un absentéisme ou d'un manque d'assiduité.

3.8.1 Les facteurs scolaires du redoublement : le goulot d'étranglement dû à la notation normalisée et aux pratiques d'évaluation en cours

L'Algérie semble partager la conception du redoublement qui concerne les élèves dont les résultats scolaires sont insuffisants pour passer en année supérieure. Or la culture de la notation et du redoublement est solidement ancrée dans certains pays et conduit à résister à toute réforme du système.

Si, au cours des dernières décennies, la scolarisation a considérablement augmenté en Algérie, les taux élevés de redoublement gonflent les indicateurs de participation scolaire et biaissent l'information concernant l'accès à l'école, la durée des carrières scolaires révélant des problèmes d'efficacité au sein du système d'enseignement.

Experts et chercheurs n'ont pourtant pas pu prouver l'efficacité du redoublement de classes. Le redoublement est souvent considéré comme une bonne solution si les objectifs pédagogiques d'une année d'étude donnée n'ont pas été atteints cependant, cette décision se fonde souvent sur des standards d'apprentissage vagues et théoriques (Unesco/IIEP 1997, Crahay, 2007). Les chercheurs montrent que dans bien des cas la décision de redoublement repose sur l'évaluation de l'élève par l'enseignant et non sur les résultats de l'élève lors d'un examen national ou standardisé. Un même élève peut donc être promu par un enseignant et redoubler avec un autre. Les pratiques d'évaluation jouent un rôle clé dans le processus de redoublement. De plus le bilan des recherches a nettement montré que le redoublement porte surtout préjudice aux élèves faibles et que, loin de les remettre en selle, il entrave leur progression dans les apprentissages scolaires.

Or, si redoublement et départ prématuré de l'école sont coûteux au niveau de la perte d'investissement ils le sont aussi en termes d'opportunités manquées pour l'individu et la société. Le redoublement retarde d'un an l'entrée sur le marché du travail et on a remarqué qu'un enfant qui redouble a beaucoup plus de chances d'abandonner le système scolaire qu'un enfant qui suit une scolarité sans accrocs. Même si encore peu d'enseignants ou de parents contestent la pertinence du redoublement celui-ci est, d'après les chercheurs, soit préjudiciable pour les élèves soit sans effet sur leur progression. Crahay (2007) propose comme hypothèse que les taux d'échec sont avant tout le reflet des jugements portés par les enseignants sur les performances des élèves et des décisions prises à leur égard en fin d'année et conclut « qu'en conséquence ce sont avant tout les pratiques d'évaluation des enseignants qu'il convient de modifier ».

La priorité est donc de s'interroger sur le processus d'évaluation des élèves actuellement en place et d'essayer de le modifier. À côté de la notation ou de l'évaluation normative qui situent la performance d'un individu par rapport à celle d'autrui, qui le sélectionnent et le hiérarchisent pour passer ou non dans la classe supérieure, il s'agira de mettre en place une évaluation sommative à référence critérielle, c'est-à-dire qui situe l'élève par rapport aux compétences à maîtriser ; il s'agira surtout, d'utiliser l'évaluation à des fins formatives, car comme Bloom (1996) l'a bien montré, le fossé entre les élèves ne peut que se creuser si l'enseignant avance dans le programme sans s'assurer de la maîtrise par tous des apprentissages fondamentaux. Tout processus d'apprentissage implique le fonctionnement d'un mécanisme de régulation. L'évaluation formative, qui amène des activités de remédiation et de consolidation tout au long de l'apprentissage afin de permettre aux élèves de réguler leurs apprentissages, constitue un moyen de différencier le temps d'apprentissage en fonction des besoins des élèves.

En Algérie, il s'agirait donc de modifier le sens de l'évaluation scolaire, la notation actuelle posant problème, et de changer d'attitude face à l'idée des potentialités de réussite des enfants. Adopter le postulat d'éducabilité pour tous, selon lequel tous les enfants peuvent apprendre, permettrait à l'enseignant dans sa classe, de recourir aux outils appropriés afin de diagnostiquer et traiter les difficultés des élèves et d'évaluer leurs progressions.

Dans cette perspective, il convient de penser que l'échec scolaire est une réalité dépendant en grande partie des pratiques d'évaluation des enseignants. En conséquence, il importe de former les enseignants à donner un autre sens à l'évaluation des élèves. Il existe cependant, en dehors des facteurs pédagogiques, d'autres facteurs favorisant le redoublement.

3.8.2 Les facteurs socio-économiques du redoublement

En Algérie, on peut supposer que les facteurs de départ prématûr de l'école sont avant tout familiaux ou socio-économiques et se situent au niveau des difficultés de la famille, du niveau d'études des parents et particulièrement de celui de la mère, de la culture familiale, de la distance entre la culture familiale et la culture scolaire. Ce type de facteurs socio-économiques semble encore important dans le contexte algérien.

En dépit de l'amélioration du niveau de vie enregistré ces dernières années, des « poches de pauvreté » subsistent. Les mesures sociales prises pour lutter contre la pauvreté telles que les allocations d'aide, le transport scolaire et les bourses ont réellement aidé les familles et favorisé la scolarisation. On peut toutefois se demander si elles ont été à la mesure du problème existant et suffisent, en particulier dans les régions défavorisées.

Il a été constaté que lorsqu'un directeur d'école était au courant des difficultés d'une famille, son intervention ou celle de l'enseignant ou de l'inspecteur auprès d'elle pouvait contribuer à éliminer le risque de déscolarisation. Cette démarche reste cependant rare et une culture du dialogue avec les familles est encore à mettre en place.

L'éloignement des infrastructures pour le cycle Moyen en milieu rural, continue de priver une part des enfants de la possibilité de poursuivre leur cycle de scolarisation fondamental. Un facteur aggravant la déscolarisation pour certains enfants ruraux est leur exposition à une activité professionnelle partielle, notamment à l'âge de fréquentation du cycle Moyen.

Les mécanismes de suivi et de réintégration des enfants ayant quitté prématûrément l'école mis en place dans certains pays semblent efficaces. Il s'agit d'interventions ayant pour but de mettre l'accent sur la minimisation des entrées tardives à l'école Primaire, comme par exemple par la sensibilisation à l'importance d'entrer à l'école à l'âge approprié et l'amélioration des systèmes d'enregistrement des enfants.

Ces mécanismes pourraient aussi être testés en Algérie.

Les facteurs liés à la pauvreté constituent un des plus importants obstacles à la scolarisation et on note une corrélation significative entre le phénomène de la non-scolarisation et le niveau de vie des ménages pour le quintile le plus pauvre.

Même s'il reste faible le phénomène du travail des enfants, qui touche essentiellement les couches les plus pauvres de la société algérienne, constitue un trait caractéristique de cette relation entre vulnérabilité économique et non-scolarisation, en particulier en milieu rural. Le rôle des facteurs culturels semble moins significatif compte tenu de l'importance des obstacles structurels et économiques.

Ce phénomène montre des signes d'amélioration, notamment parmi les ménages ruraux, sur le plan de l'implication financière grandissante des familles à l'éducation des enfants et d'une prise de conscience croissante de l'importance de l'éducation fondamentale.

Les facteurs économiques ne sont cependant pas les seuls signes de déscolarisation : le décrochage scolaire est lié partout à la massification de l'enseignement ; la généralisation très rapide en Algérie de la scolarisation a entraîné, comme ailleurs, ce phénomène de décrochage, particulièrement la suite de redoublements.

3.8.3 Autres facteurs : les risques personnels

Les difficultés de compréhension des élèves en difficulté, le manque de confiance en soi, le manque de motivation, l'isolement, les difficultés de relations entre jeunes et adultes ou entre les jeunes eux-mêmes sont d'autres facteurs importants de la déscolarisation. Des études de psychologie, d'anthropologie, d'ergonomie et de sociologie existent sur ce type de facteurs et comme ailleurs, devront être développées dans les laboratoires de recherche algériens.

Les risques scolaires et « l'effet-établissement » : Ils viennent des caractéristiques de la classe, de l'école, de retard scolaire, de l'échec scolaire, de l'orientation subie, du climat de la classe, des relations maître-élèves, des pratiques pédagogiques, du type d'évaluation, de la gestion cohérente de l'absentéisme, etc. Il existe, en Algérie comme ailleurs, des écoles ou Collèges « plus à risques que d'autres » ou, à l'opposé, des écoles pratiquant peu le redoublement qui elles retiennent leurs élèves, ces derniers établissements créent de la plus-value. Les 6 études de cas, les rencontres faites, dans le cadre de cette étude, avec des directeurs et des enseignants, dans des établissements du cycle Primaire ou Moyen, ont confirmé l'existence de styles différents de leadership et de politique d'établissement existants par rapport au redoublement, à la rétention des élèves ou à leur éviction. Ces quelques rencontres avec des chefs d'établissement nous amènent à constater plusieurs pratiques possibles des établissements ainsi que des enseignants face à la notation et au redoublement. Il serait important de réaliser une étude qualitative sur ces différences de pratiques et leurs effets dans plusieurs établissements.

De même, il serait souhaitable de repérer des études sur les évaluations et les pratiques d'évaluation dans les établissements, de rencontrer un panel d'enseignants pour parler avec eux de ces pratiques de notation, causes ou non du redoublement.

3.9 Les stratégies de lutte contre le décrochage scolaire

Il n'existe pas de stratégie proprement dite de lutte contre le décrochage. Il y a les mesures d'aide sociale aux familles défavorisées⁸ et les mesures apportées par la Réforme concernant la réduction de la taille des classes, la remédiation pédagogique ponctuelle et les classes adaptées.

Un chercheur, Blaya (2010), comparant les stratégies de lutte mises en place dégage 28 points communs retrouvés dans chacune d'elles : le repérage, l'intervention précoce, le suivi, l'accompagnement individualisé, l'accompagnement de proximité, des mesures de soutien et de remise à niveau, la focalisation sur les apprentissages fondamentaux, un travail spécifique sur des publics défavorisés ciblés, un renforcement des liens entre l'école et le marché du travail, un renforcement des liens entre l'école et les parents, une réduction du nombre des élèves dans les classes ainsi qu'une amélioration de l'environnement scolaire ainsi que du climat des classes dans les établissements.

Ces politiques concrètes qui permettent des avancées progressives ont été évoquées, parfois partiellement tentées, par exemple avec la remédiation ou l'allègement des programmes, mais n'ont été que ponctuellement retenues par l'Algérie ces dernières années pour lutter contre la déscolarisation.

⁸ Une étude de l'INRE sur l'impact des mesures pédagogiques et des cantines est en cours (2013).

3.10 Les goulets transversaux : gouvernance et finances

Un environnement favorable : un cinquième du budget de l'État algérien représentant plus de 7% du PIB, est attribué à l'éducation et à la formation. Durant les dernières années, les dépenses consacrées à l'éducation nationale ont d'ailleurs évolué au rythme de la croissance du PIB / tête, faisant de l'Algérie l'un des pays qui accorde le plus de financement à l'éducation de ses enfants.

Si l'on prend l'ensemble des secteurs sociaux, on remarque que plus de la moitié du budget de l'État leur est consacré : ainsi en 2007, selon l'ONS, 56% du budget de l'État était attribué aux secteurs de l'éducation et de la formation, de la santé publique et de la sécurité sociale en faveur de l'enfance et de la jeunesse.

On constate toutefois une tendance à la réduction de la part destinée à l'enseignement scolaire (MEN) au sein du budget de l'éducation et de la formation. Cette part qui dépassait 80% dans les années 1990 est tombée à moins de 70%. Cela s'explique certes par l'évolution démographique et l'accroissement des besoins de l'enseignement supérieur, mais il serait souhaitable d'identifier des ressources budgétaires dédiées à deux secteurs demeurant essentiels au niveau de l'enseignement fondamental : le Préscolaire et la scolarisation des enfants handicapés.

En Algérie le système éducatif, très centralisé, est organisé selon une structure pyramidale qu'on retrouve au niveau de l'État ainsi qu'à celui de l'entité scolaire. Les Wilayas ne sont pas constitués en entités pédagogiques autonomes développant des projets éducatifs spécifiques dans le cadre de contrats d'objectifs et d'orientation définis à l'échelle nationale. En conséquence, c'est aussi le secteur de la communication et celui de l'évaluation qui sont peu développés.

D'autres problèmes sont signalés dans la répartition du budget : une insuffisance des mécanismes de suivi et de régulation de la politique éducative, des disparités inter et intra régionales, des problèmes de maintenance de l'infrastructure scolaire.

On signale aussi l'absence de la société civile dans le secteur de l'éducation et sa conséquence : le fait que les parents ne sont pas suffisamment impliqués dans les instances éducatives au niveau local. Le rôle des parents est pourtant fondamental pour l'école et la réussite des élèves. « Les enfants ont changé, ils n'aiment plus l'école » constate une enseignante rencontrée et elle ajoute, « nous avons besoin que les parents nous soutiennent quand leurs enfants rencontrent des problèmes ».

3.11 Les lignes force des politiques envisagées

Suite à l'analyse menée, il s'agit de dégager les premières lignes de force à exploiter par rapport aux profils identifiés. A ce stade, nous pouvons déjà mentionner les mesures suivantes qui, suite à l'étude de la DEP du MEN sur la déperdition scolaire (2012), ont été préconisées pour la réduire par la Direction de l'évaluation et celle de l'enseignement fondamental. Nous reprenons ci-dessous celles qui nous semblent présenter un intérêt certain et les commentons à l'aide de résultats de travaux de recherche avérés.

3.11.1 Des mesures d'ordre organisationnel

Les mesures préconisées sont les suivantes :

- Permettre aux enseignants de garder leurs classes durant les deux années consécutives du 1^{er} et 2^{ème} palier de l'enseignement Primaire pour assurer la continuité pédagogique dans la prise en charge des élèves. Le traitement du 1^{er} palier d'apprentissage comme un cycle global de deux ans dédié à l'apprentissage de la lecture est une mesure qui a été testée avec succès dans plusieurs pays.

- Gérer autrement le temps scolaire en optimisant les 32 semaines d'activité effective d'enseignement, ce qui correspond à un volume horaire déterminé par niveau d'enseignement ainsi que par discipline et prendre en compte ce volume horaire effectif dans l'évaluation du rendement des personnels enseignants et de l'établissement scolaire. Le temps alloué à l'apprentissage est un facteur clef de la réussite et il est essentiel de le mettre à la disposition des élèves, à condition qu'il y ait dans ce volume horaire du « time on task », du temps individuel engagé par chaque élève sur des tâches d'apprentissage.
- Accorder la possibilité aux directions de l'éducation des Wilayas de la zone 3 au climat contraignant, d'adapter l'horaire scolaire journalier en fonction des conditions climatiques et du rythme de vie propre à l'enseignement régional. Cette mesure pertinente d'adaptation aux contextes géographiques a donné de très bons résultats dans d'autres pays.
- Optimiser l'utilisation des infrastructures et des ressources éducatives en organisant pendant les heures creuses ou après les heures de cours des études surveillées, des séances de soutien et d'aide méthodologique aux élèves en difficulté scolaire, ainsi que des activités parascolaires. Cette mesure a donc fait ses preuves dans de nombreux pays qui ont mis en place un soutien individualisé répondant aux besoins des apprenants.
- Mettre en place un dispositif de réintégration des enfants n'ayant pas atteint l'âge de 16 ans, mais inscrits à l'enseignement à distance et aux cours d'alphanumerisation, dans les établissements scolaires. L'Angleterre a opté pour cette mesure qui a donné satisfaction. Il est important que ce type de dispositif soit initié en Algérie sous forme d'école de la seconde chance visant la réintégration scolaire des enfants en dehors de l'école.

3.11.2 Des mesures d'ordre pédagogique

Un renforcement du dispositif de remédiation pédagogique. Ce dispositif doit permettre de développer une culture de la remédiation au sein de l'institution scolaire et de garantir un ancrage réel dans les pratiques pédagogiques destinées à la lutte contre l'échec et les déperditions scolaires. Ce dispositif nécessite de multiplier les lieux et les temps de soutien scolaire, de renforcement et de remise à niveau au sein de l'établissement scolaire.

La mise en œuvre d'une pédagogie différenciée dans les cours, autour de groupes de besoins, à partir d'une évaluation formative des élèves qui permette à l'enfant de prendre conscience de sa valeur et de trouver l'assurance nécessaire dont il a besoin pour affronter des tâches plus difficiles et construire ainsi sa propre progression. En cela, la pédagogie différenciée est une pédagogie de la réussite, aidant les élèves en difficulté à lutter contre l'échec.

Les démarches de remédiation et de pédagogie différenciée sont inséparables de celle de l'évaluation, non pas au sens de la notation et de la sanction mais à celui de la vérification du fait que les résultats escomptés ont été atteints ou non. La notation a pour but de juger une personne à travers une valeur absolue. Le système de notation fonctionne sur une échelle quantitative. L'évaluation quant à elle mesure l'écart entre le début et la fin d'une séquence pédagogique c'est à dire la progression. En permettant d'estimer le niveau atteint, l'évaluation est l'outil de pilotage des apprentissages. Il est essentiel de changer les pratiques de notation des enseignants en pratiques d'évaluation. L'évaluation formative va de pair avec la différenciation pédagogique car elle aide l'élève en lui permettant de mesurer ses progrès à chaque étape de son apprentissage. L'évaluation des acquisitions est importante pour l'élève car il pourra situer la nature et le degré de compétences qu'il a déjà acquises. Elle l'est aussi pour le maître qui pourra, au vu des compétences déjà acquises par l'élève, lui proposer des itinéraires d'apprentissage adaptés à ses possibilités et à son profil pédagogique.

De plus, des études ont montré que les politiques qui mettent l'accent sur la prévention ou les interventions avant l'accumulation de lacunes d'apprentissage s'avèrent être à la fois les plus économiques et les plus efficaces (Unesco/ISU, 2012).

Le diagnostic et les interventions précoces sont considérés efficaces lorsque les élèves en difficulté sont identifiés tôt dans l'année scolaire et bénéficient d'une remédiation individualisée. Les remédiations qui existent actuellement sont tardives.

Généraliser progressivement la présence du corps des conseillers d'orientation et de guidance scolaire dans les Collèges de l'enseignement Moyen. Pour les élèves de l'enseignement Moyen qui sont en difficulté, ces conseillers psychologues pourraient, avec les enseignants, avoir un rôle majeur d'accompagnateur, d'évaluateur des aptitudes et des difficultés d'apprentissages des apprenants, de conseiller pour des actions d'appui pédagogique nécessaires ainsi que de facilitateur du dialogue entre l'école et les familles. Ils pourraient aussi fournir une information complète et pertinente aux élèves et à leurs parents sur les possibilités d'études, contribuant ainsi à assurer le mieux possible la transition parfois difficile entre l'école et le Collège ainsi qu'entre le Collège et le Lycée et à réaliser un suivi des élèves en difficulté en vue d'une meilleure articulation entre les niveaux d'enseignement et les différents cycles.

La constitution d'un dossier de suivi de l'élève, ou « portfolio d'apprentissage », renseigné à tous les niveaux de la scolarité et comportant des informations sur le déroulement de la scolarité antérieure et les difficultés d'apprentissage, la santé, les données sociales et psychologiques etc... faciliterait le travail des équipes enseignantes qui pourraient alors mieux assurer la prise en charge des élèves.

Intégrer les stratégies de prise en charge des élèves en difficulté dans un projet d'établissement pour adapter les solutions pédagogiques et éducatives à la réalité singulière de l'établissement scolaire. Le projet d'établissement est un outil efficace pour impliquer et mettre en synergie tous les acteurs autour de contrats d'objectifs contextualisés pour la réussite des élèves et adaptés à leurs caractéristiques et besoins.

La mise en œuvre effective des actions de soutien initiées à cet effet nécessite :

- le pilotage de ces actions par le chef d'établissement,
- le travail au sein d'équipes pédagogiques,
- le renforcement du rôle du professeur principal au niveau du Collège et du Lycée,
- l'implication des parents d'élèves et des autres partenaires locaux : c'est le travail d'une communauté éducative.

Promouvoir la fonction d'accompagnement des équipes pédagogiques dans la mise en œuvre des stratégies de remédiation en actionnant les leviers suivants :

- Former les enseignants à se centrer sur la réussite des apprentissages des élèves, à repérer et traiter les difficultés scolaires, les professionnaliser.
- Mettre à la disposition des enseignants et des personnels d'encadrement administratif et pédagogique un guide méthodologique dans le domaine du diagnostic des difficultés scolaires et de la remédiation.
- Mettre en place un programme d'intervention spécifique, pour la mise à niveau des établissements dont les performances sont en deçà des moyennes nationales des résultats aux examens scolaires officiels.

3.11.3 Des mesures d'ordre social

Les mesures préconisées visent alors l'amélioration des conditions sociales et matérielles de scolarisation des apprenants :

- Création d'un conseil de coordination au niveau de la commune pour les écoles et au niveau de la daïra pour les Collèges, afin d'organiser la concertation entre les établissements scolaires et les partenaires locaux en vue de la mise en place de dispositifs d'aide et de soutien aux élèves en difficulté et de la prévention des abandons scolaire.
- Transport scolaire et gestion des actions de solidarité.
- La commune est le bon niveau pour identifier les élèves non scolarisés et déscolarisés et pour mettre en place des appuis appropriés aux familles.
- Extension du réseau des UDS pour assurer une meilleure couverture sanitaire de la population scolaire, des cantines scolaires notamment en milieu rural et ouverture d'internats dans les Collèges et les Lycées situés en milieu rural afin d'encourager la scolarisation des filles.

4

Conclusions et recommandations

Au préalable, il faudrait signaler la question des données statistiques. Lors de l'étude il a été constaté que le système de collecte et de traitement des données statistiques présentent deux insuffisances essentielles : i) les secteurs public et privé ayant une mission d'éducation et d'enseignement autres que celui du secteur de l'éducation nationale ne sont pas convenablement recensés. Certes, le poids de ces secteurs demeure marginal par rapport au poids du MEN, mais la non prise en compte de ces secteurs induit une sous-estimation des capacités et potentialités algériennes en matière d'éducation et d'enseignement. Il serait souhaitable que le MEN prenne l'initiative de coordonner et d'organiser de manière exhaustive le recensement des enfants scolarisés dans les divers secteurs publics et privés selon les normes reconnues ; ii) la question des données démographiques évoquée plus haut rend nécessaire une plus étroite collaboration entre les services statistiques et l'ONS avec éventuellement la proposition de création d'un comité technique qui regrouperait des représentants d'autres départements utilisateurs et producteurs des statistiques sociales. L'objectif est de définir et de partager de manière périodique les bases statistiques et de stabiliser et d'actualiser aussi de manière périodique la série démographique de référence. Cela amènera certainement une meilleure cohérence dans les indicateurs sociaux produits par les différents départements concernés.

4.1 Conclusions de l'étude

Sur le plan des objectifs assignés à cette étude, il est possible d'énoncer que la présente analyse est pertinente dans la mesure où elle permet d'estimer le nombre d'enfants qui n'ont jamais été scolarisés ou qui ont été scolarisés et qui ont abandonné avant de terminer le cursus obligatoire de scolarisation ainsi que ceux qui sont scolarisés mais encourrent un risque de se retrouver en dehors de l'école. En stabilisant les chiffres des Cinq dimensions de la non-scolarisation, la présente étude permet notamment de connaître le nombre et le pourcentage d'enfants qui ne poursuivent pas une éducation Préparatoire et le nombre et le pourcentage d'enfants âgés entre 6 et 14 ans qui ne sont pas scolarisés ; dans le détail, il est possible de connaître, pour chacun des âges considérés, le nombre et le pourcentage d'enfants qui ne sont pas scolarisés. Elle permet aussi de connaître les nombre et le pourcentage d'enfants scolarisés aux cycles Primaire et au Moyen et qui risquent de les quitter avant d'atteindre l'année terminale du cycle d'études en question.

La présente étude apporte un éclairage national apte à orienter et guider les politiques sectorielles. Elle gagnerait à être menée à une échelle régionale. Cela permettrait de mieux appréhender les situations dans les régions et les Wilayas afin de pouvoir agir plus efficacement là où les proportions des enfants non scolarisés et déscolarisés sont les plus importantes selon les obstacles à la scolarisation qui seraient identifiés.

Les progrès remarquables réalisés par l'Algérie dans le domaine de l'élargissement de l'accès à l'éducation et de la démocratisation de l'enseignement fondamental (taux net de scolarisation dépassant 97% au primaire et dépassant 94% au Moyen) la placent parmi les meilleures performances de la région. La présente étude, tout en soulignant ces progrès, a analysé le phénomène des enfants non scolarisés dans ses différentes dimensions quantitatives et a appréhendé les obstacles entravant la mise en place de politiques appropriées pour atténuer le phénomène de la non-scolarisation voire envisager son élimination.

L'étude montre qu'environ un million d'enfants algériens âgés de 5 à 14 ans sont concernés par les différentes dimensions du phénomène de la non-scolarisation, soit environ 15% de la population de cette tranche d'âge ; une moitié se trouve actuellement en dehors de l'école et l'autre moitié se trouve dans l'école mais est menacée de la quitter sans parvenir à la fin du cycle d'études Primaire ou Moyen. Si l'enseignement Primaire s'avère le plus intégrateur et le moins excluant (taux de non-scolarisation de moins de 3%), c'est à son amont et à son aval que les questions de la non-scolarisation se posent. À son amont, au niveau de l'enseignement Préparatoire la question se pose en termes d'accès (le tiers des enfants de 5 ans n'accède pas au cycle Préparatoire) à son aval la question se pose en termes de risque (le cinquième des enfants inscrits au cycle Moyen risquent de le quitter sans parvenir à la dernière année du cycle, pour les garçons cette proportion atteint la quart).

Les investissements réalisés, les succès quantitatifs remarquables relevés, la réforme de l'éducation de 2003, la loi d'orientation de 2008 et les mesures spécifiques prises ont marqué l'évolution du système éducatif algérien ces deux dernières décennies et ont généré une augmentation des taux de scolarisation à tous les niveaux. Toutefois, on relève l'existence d'une population d'enfants en situation de risque avec un processus important de déperdition. Celle-ci est marquée par un taux élevé de redoublements et d'abandons en fin de cycle Primaire et surtout tout au long et à la fin du cycle Moyen. Le système normalisé de notation, de critères de passage et de réussite aux examens, crée des échecs et des redoublements excessifs ou produit un écrémage abusif aux examens, accroissant ainsi la déperdition scolaire et affaiblissant le rendement d'efficacité du système.

Au niveau de l'offre scolaire, plusieurs populations sont touchées. L'étude a mis l'accent sur l'absence de politique de préscolarisation et sur la faible préparation du petit enfant pour l'école, puisque seuls les enfants de 5 ans peuvent bénéficier d'une année « préparatoire » au Primaire, et le processus n'est pas entièrement généralisé, alors que les enfants de 3 à 5 ans n'ont toujours pas accès au Préscolaire qui n'est pas mis en place, sauf dans quelques structures privées.

Mais ce sont aussi les enfants en situation de handicaps qui constituent une composante importante d'enfants non scolarisés et pour lesquels une éducation inclusive reste à développer et dans certains cas à mettre en œuvre. Dans leur sixième session de juin 2012, la Fédération algérienne des personnes handicapées et le Comité sur les droits de l'enfant demandent que soit avant tout mise en place une politique d'éducation inclusive de l'État algérien qui devrait se traduire dans une démarche pratique par la mise en œuvre d'un Plan d'inclusion scolaire global intégré par tous les secteurs concernés avec une approche systémique de la prise en charge des enfants handicapés en poursuivant le développement des infrastructures nécessaires et en attribuant un budget propre au MEN pour la prise en charge de ces enfants.

De même, les populations d'enfants nomades continuent de constituer une préoccupation pour les politiques éducatives qui souhaitent offrir les services d'éducation qui répondent le mieux aux spécificités de la vie nomade et élargir les services déjà existants.

La prise de conscience de cette situation et la résolution de ce problème de non-scolarisation et de déscolarisation est incontournable et constitue une orientation vers l'amélioration de la qualité et du rendement éducatif du système. Limiter, voire éliminer, le phénomène de la non-scolarisation et de l'abandon scolaire constitue un objectif fondamental, de même la réintégration scolaire d'une partie des enfants en dehors du système scolaire est aussi un défi qui reste posé et qui mérite d'être relevé. C'est pourquoi, la présente étude fait des recommandations à trois niveaux : celui de la gouvernance, de l'offre scolaire et surtout de la qualité du système éducatif.

4.2 Recommandations

4.2.1 Sur la gouvernance

Mettre en œuvre un système ou dispositif d'information unifié de recueil statistique intersectoriel des données des secteurs ayant une mission d'éducation, d'enseignement et de formation. Considérant que l'éducation et l'enseignement ne sont plus du ressort exclusif du ministère de l'Education nationale, il y a lieu d'organiser une collecte exhaustive des données qui prenne en compte, non seulement les données statistiques relevant du secteur de l'éducation, mais aussi de celles concernant l'éducation de la petite enfance relevant d'autres secteurs et du secteur privé pour pouvoir établir un état des lieux exhaustif et représentatif du système scolaire. Il est indispensable de mettre en place un dispositif de collecte et de regroupement des données statistiques disséminées à travers toutes les structures publiques et privées ayant une mission d'éducation et d'enseignement. Ce dispositif permettra de rassembler et de synthétiser, auprès d'un point focal déterminé à l'échelle de la Wilaya et à l'échelle nationale, toutes les statistiques relatives à l'éducation et à l'enseignement.

Ce mécanisme de collecte et de regroupement des données, concernant l'éducation et l'enseignement, ne pourra que renforcer le système d'informations statistiques éprouvé du MEN et le rendra plus performant. Les résultats issus des analyses, études et recherches établies sur la base de ce système d'information consolidé permettront d'éclairer les diverses facettes du système scolaire algérien.

Les mesures d'accompagnement concernent les recommandations suivantes :

- former le personnel de l'administration centrale et déconcentrée au traitement des données pour mieux analyser les différentes dimensions de du phénomène de la non-scolarisation ;
- améliorer le recueil d'informations sur les populations nomades, réfugiées, les enfants au travail. Rendre ces informations accessibles, mettre en synergie les données des différents secteurs et harmoniser les données statistiques relatives à l'éducation et à l'enseignement de toutes les institutions conformément à une nomenclature commune ;
- développer une coordination intersectorielle sur le recueil des données, notamment autour de la population scolarisable ; intensifier les échanges intersectoriels ; rendre disponibles et transparents les recueils de données de tous les secteurs concernés afin de mettre en synergie les divers dispositifs statistiques existants ;
- s'appuyer sur un référentiel d'indicateurs pertinents permettant d'analyser les performances du système éducatif en matière d'accès et d'amélioration de la qualité ;
- encourager des études scientifiques quantitatives et qualitatives sur le système éducatif au sein d'organismes reconnus scientifiquement.

4.2.2 Sur l'offre scolaire

Réaliser, renforcer la prise en charge de la petite enfance sur les plans quantitatif et qualitatif.

Par des mesures institutionnelles et organisationnelles. La qualité de l'éducation reste fortement tributaire de la prise en charge des enfants avant leur accès à l'école Primaire. Compte tenu du fait que ce segment éducatif n'est pas pris en charge par la loi d'orientation sur l'éducation n°08-04 du 23 janvier 2008, il serait important de songer à rendre obligatoire et gratuit l'enseignement Préscolaire et de créer une institution administrative ayant pour mission d'organiser la prise en charge de la protection et de l'éveil de la petite enfance sur le plan quantitatif mais aussi qualitatif à l'interface des MSNF et MEN.

Cette initiative recommande d'établir un recensement officiel de la population concernée, une collecte des données statistiques ainsi que des capacités en termes d'infrastructures d'accueil, d'encadrement, de formation spécifique des personnels, des moyens matériels et financiers qui sont à déployer et à budgétiser (pour le moment, ils sont, concernant l'année Préparatoire et pour les enfants âgés de 5 ans, comptabilisés sur le budget de l'enseignement fondamental).

La généralisation de la couverture de l'éducation Préparatoire en particulier et de la prise en charge de la petite enfance en général devrait faire l'objet d'un projet de développement durable de qualité à traduire dans le cadre d'un plan d'action opérationnel.

Il s'agit d'améliorer aussi la qualité du Préscolaire existant par l'élargissement des années de prise en charge et par l'implication des communes. Étant donné le manque d'investissement du privé dans l'ouverture de classes Préscolaires (3 – 5 ans) dans certaines régions du pays il faudrait créer des jardins d'enfants communaux là où ceux-ci n'existent pas, notamment dans les hauts plateaux et le Sud ; des communes, en partenariat avec les communautés éducatives et la société civile pourraient les mettre en place, les équiper et former l'encadrement nécessaire sous contrat avec le MEN.

Étant donné la forte demande de préscolarisation des enfants de trois à cinq ans et compte tenu de l'insuffisance de l'offre, il s'agirait d'encourager le secteur privé à y investir, par exemple par le biais d'un allégement de l'impôt et des différentes taxes.

Du fait de l'existence d'enfants de six ans non scolarisés malgré l'obligation scolaire instituée en Algérie, il s'agirait de solutionner le problème de règlement de l'État civil des familles afin que soient résolus les problèmes de sous-enregistrement et de sous-effectif notamment dans les zones éparses du Sud ou des hauts Plateaux.

Identifier les enfants en dehors du système scolaire et développer une offre de réintégration :

- commanditer et développer des recherches, des études et enquêtes scientifiques dans les laboratoires des universités algériennes, à l'INRE etc... permettant de localiser les poches de non-scolarisation ou les poches de sous-scolarisation des filles. Ces recherches, études et enquêtes devront porter sur les facteurs, les absences, les abandons, le processus de déperdition, les élèves redoublants et leurs caractéristiques ;
- développer les moyens d'identifier la population des enfants non scolarisés en créant des identifiants et en menant des études statistiques et qualitatives destinées à cerner la population des enfants non scolarisés et comprendre ses problèmes spécifiques de déscolarisation ;
- développer une offre scolaire destinée aux enfants qui sont en dehors du système scolaire. Cette école de la seconde chance offrira un enseignement accéléré permettant une réintégration dans le cursus scolaire ordinaire ou des opportunités d'apprentissage habilitant le jeune à s'orienter vers la formation professionnelle.

Assurer un accès équitable à l'éducation :

Une inégale répartition des conditions de scolarisation engendre des disparités régionales et locales qui influent négativement sur l'offre et la qualité de l'éducation. L'intégration des enfants souffrant de handicaps au sein de l'école ordinaire est insuffisante. Pour assurer que le droit à l'éducation s'applique à tous, les recommandations portent sur les mesures suivantes :

- mettre en place un système de veille basé sur des indicateurs normatifs, l'objectif étant de permettre aux responsables du secteur de l'éducation de détecter les inégalités de répartition des divers moyens qui sont source de disparités parfois importantes ;
- renforcer les moyens de transport scolaire y compris le transport adapté pour permettre un accès équitable aux enfants handicapés et à ceux habitant dans des régions enclavées et éloignées ;
- mettre en place pour les enfants en situation de handicap, une politique d'éducation inclusive de l'État aboutissant à un Plan d'Inclusion Scolaire Global Intégré par tous les secteurs concernés avec une approche systémique de la prise en charge des enfants handicapés. Plusieurs actions peuvent être envisagées :
 - renforcer le rôle de dépistage au niveau des écoles par des professionnels ;
 - mener des études statistiques et qualitatives afin d'identifier la population des enfants handicapés non scolarisés et de comprendre ses problèmes spécifiques de déscolarisation ;
 - poursuivre le développement des infrastructures nécessaires en donnant les moyens indispensables et en attribuant un budget propre au MEN pour la prise en charge de ces enfants ;
 - impliquer les Associations, ONG et autres forces vives compétentes de la société civile dans le processus d'inclusion et dans la construction de structures pour une amélioration de l'accessibilité physique ;
 - développer une stratégie de communication et de sensibilisation auprès de la société civile ;
 - renforcer les capacités techniques des acteurs concernés par une formation professionnelle adéquate, former les enseignants à la pédagogie inclusive ainsi qu'à des outils appropriés pour la prise en charge des enfants à besoins spécifiques et mettre à disposition et former des accompagnateurs ainsi que des AVS ;
 - mettre à disposition et former des accompagnateurs, des AVS, des auxiliaires de vie scolaire pour certains types de handicap et doter les enfants de matériel adapté en fonction de leurs déficiences ;
 - mettre les actions davantage en synergie, ouvrir des classes intégrées, faciliter l'intégration de certains élèves souffrant de handicaps dans les classes ordinaires, ceci en faveur du développement de l'éducation inclusive, et renforcer fortement le partenariat entre le ministère de l'Education nationale et la solidarité nationale pour l'identification et la prise en charge des enfants en situation de handicap.

4.2.3 Sur l'amélioration de la qualité

Agir sur le processus de la déperdition

- Mettre en place un plan d'action global et une politique de formation des enseignants pour les amener à modifier leurs pratiques pédagogiques et de notation et à développer une évaluation formative autour d'un portfolio d'apprentissage qui permettrait à l'élève de situer ses progrès et d'identifier ses lacunes et les stratégies adaptées de remédiation.

- Former les enseignants à changer leurs pratiques pédagogiques et d'évaluation, à mettre en œuvre une pédagogie de l'apprentissage, de la réussite et de l'intégration en se centrant davantage sur les apprentissages des élèves et la construction de leurs compétences.
- Développer un système d'évaluation des acquis des élèves sur la scolarité (portfolio), identifier les élèves en situation de risque et les faire suivre individuellement (ou en petits groupes) par un enseignant référent ou un tuteur sur le plan pédagogique, un plan personnel et un plan social.
- Concevoir un dispositif de prise en charge des enfants en situation de risque et proposer au sein des écoles des séances de remédiation instituées (rémunérées) pour les élèves en difficulté ou faciliter les actions de bénévolat au sein des établissements scolaires ou de la société afin d'éviter la dérive des cours particuliers.

Améliorer la qualité du système d'éducation

L'enseignant constitue la pierre angulaire sur laquelle repose la qualité de l'éducation. C'est au niveau de la qualité de la formation que se joue la qualité des pratiques enseignantes. Les enseignants ont besoin d'être mieux préparés aux tâches complexes et difficiles qui sont les leurs et les options énoncées ci-dessous contribueront à améliorer leur professionnalisation à travers la formation :

- Le développement d'un modèle de formation initiale et continue aidant les enseignants à se professionnaliser basé sur les compétences et sur une vision plus intégrée de la théorie et de la pratique est nécessaire. Développer cette formation par alternance intégrative de modèle « pratique – théorie – pratique » (Altet, 1996) au moyen d'un accompagnement de proximité au plus près des pratiques enseignantes effectives en les analysant permettra de proposer des formations appropriées répondant aux besoins diagnostiqués. Il s'agirait de développer une formation continue qui ne s'apparente plus à la stricte délivrance d'informations mais qui permette aux bénéficiaires un développement professionnel et réponde à leurs attentes en la matière.
- La promotion du développement des « formations de proximité » comprenant les formations à l'initiative d'équipes d'établissement ou de bassins de formation. Ces formations ont pour objectif de développer des compétences collectives et individuelles, disciplinaires, pluridisciplinaires ou inter-catégorielles en prenant appui sur les projets d'établissement, les contrats d'objectifs ou le contexte des circonscriptions, pour répondre aux besoins des enseignants.
- La mise en place d'une organisation plus rigoureuse et une coordination plus importante entre les ENS, IFPM et les établissements scolaires où s'effectuent les stages afin de réaliser cette alternance intégrative.
- La réactivation des établissements d'application et du corps des enseignants d'application pour aider à réorganiser la formation pratique et la rendre plus efficace.
- La formation des formateurs ainsi que celle des directeurs et des inspecteurs dans le cadre de la formation continue et d'une collaboration étroite entre formateurs et universitaires-experts.
- L'amélioration des conditions de travail et de vie des enseignants et la valorisation du métier répondant à des normes de qualité.
- Le renforcement du rôle de formateur des inspecteurs et du rôle pédagogique des directeurs d'école.
- L'affectation des COSP au niveau des Collèges et le développement du rôle des COSP au niveau du diagnostic et du suivi des élèves en situation de risque par un travail de guidance pédagogique et psychologique tout au long du parcours de l'élève.

Bibliographie

- Altet, M. (1994) La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF.
- Altet, M. (1996) Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (Eds.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles : De Boeck, p. 27-40.
- Altet, M. (1997, 2013-2^eEd.) Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, PUF.
- Altet, M. et al. (2013) Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances. Bruxelles : De Boeck.
- Amokrane, F. Note sur les projections de la population scolarisable.
- Benbouzid, B (2009). La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Casbah Editions.
- Bernard, P-Y, (2013) Le décrochage scolaire, Paris : PUF.
- Blaya, C. (2010) Décrochages scolaires : l'école en difficulté. Bruxelles : De Boeck.
- Bouchina, S. (2008).L'éducation préparatoire en Algérie : réalité et défis. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, faculté des sciences humaines et sociales, université d'Alger.
- Boussena, M. (2004). L'évaluation et la pédagogie dans le système éducatif. Collection Savoirs psychologiques, n°2, Ed. Laboratoire EFORT. Université d'Alger.
- Boussena, M. (2007-2008). Le travail des formateurs et des enseignants : éléments d'analyse et de comparaison. Actes du 2^{ème} séminaire du laboratoire EFORT, la problématique de la compétence des formateurs. Revue Savoirs Psychologiques (Editions du laboratoire EFORT), 1, 78-87.
- Boussena, M., Zahi, C. (2002). L'impact de la pratique d'orientation scolaire et professionnelle sur la motivation et la réussite des jeunes. Psychologie, 10, pp.
- Boussena, M., Zahi, C., Mahiedine, T. et Bensafia, A. (2008). Etude du redoublement dans l'enseignement Primaire, Rapport finale- INRE, MEN Alger.
- Boussena, Mahmoud., Baghdad, Lakdar., Chahrazed, Zahi., Habib, Tiliouine., Rachedi-Kerroucha (2009) Analyse de la situation de l'Education en Algérie Rapport final SITAN.
- Crahay, M. (2009) Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Bruxelles : De Boeck.
- CNES (2008) Rapport sur le développement humain Algérie 2008 PNUD.
- CRASC (2005). Le Préscolaire en Algérie. Etat des lieux et perspective. Editions CRASC, Oran.
- CRASC (2009) Le Préscolaire en Algérie à l'heure de la Réforme, Oran : Editions Crasc.
- CRASC (2010) « Etude de la situation de l'éducation dans la daïra de Charouine, Wilaya d'Adraw ».
- CRASC/UNICEF. (2013). État des lieux de la prise en charge la petite enfance. Rapport final, Oran : Editions Crasc.
- Lakdhar, B. (2011) L'élaboration d'un référentiel d'indicateurs d'évaluation des normes assignées au système scolaire algérien » Alger : UNICEF.

- MEN Direction de l’Evaluation (2012) « La déperdition scolaire.
- Ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique,
Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle.
- Ministère de l’Education nationale. (2008) Les objectifs de la réforme du système éducatifs Rapport interne.
- Ministère de l’Education nationale. (2009) L’éducation pour l’inclusion – Rapport interne.
- Nations Unies Cadre de Coopération Stratégique 2012-2014 SNU.
- PARE. (2005) La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d’une société en mutation. Unesco.
- PARE (2011) Rapport Bilan Projet PARE II Ismaïl Ilmane.
- RADP, Ministère délégué chargé de la Famille et de la Condition féminine (2008) Plan National d’Action pour les enfants 2008-2015. Une Algérie digne des Enfants » (MCDCF).
- Rouag, Abla., Kheribot, Iliece., Samia, Merabet., (2009) Mapping des interventions de protection de l’enfance.
- Rumberger, R. (2004). Why children drop out of school? Cambridge: Haward Education Publishing Group.
- UNESCO (1999) Le développement de la petite enfance : mettre en place les bases de l’apprentissage, Bénédicte Faccini et Bernard Combes.
- UNICEF (2006) MISC3 : Multiple Indicator Cluster Survey (Enquête par Grappe Indicateurs Multiples).
- UNICEF (2011) ‘Situation des enfants et femmes Sahraouis refugiés dans les camps de Tindouf et action de l’UNICEF’.
- UNICEF (2009) Rapport de Mission à Tindouf.
- UNICEF (2012) The right of children with disabilities to education : a rights-based approach to inclusive education. Geneva.
- UNICEF/INRE.SVIEWS Professionnels Services (2009) « Enquête nationale sur la prise en charge des enfants ayant des besoins spécifiques dans les écoles Primaires en Algérie, Résumé » (l’étude si possible).
- UNICEF/RADP (2006) Plan d’action du programme de pays 2007-2011 (décembre).

Annexes

Annexe 1 Inventaire données sur les enfants non scolarisés

Pays

Algérie

1. Sources de données sur les enfants non scolarisés

Source

Multiple Indicator Cluster Survey (Enquête à Grappes à Indicateurs Multiples) MICS 4 de 2013⁹

Agences responsables de la collection et de la diffusion des données

Ministère de la Santé – ONS

Date de collecte de données (pas date de publication)

Octobre 2012 – février 2013

Fréquence de collecte de données (par exemple, annuaire, tous les deux ans)

Tous les cinq ans depuis 2000

Définition d'un enfant non scolarisé (par exemple, n'est pas inscrit, ne s'est pas occupé en trois derniers mois)

Enfant n'est pas scolarisé pendant l'année scolaire en cours

Définitions d'autres limites d'éducation

Âge d'entrée d'école	5 ans
Inscription	Non applicable
Fréquentation	Un enfant qui est allé à l'école à tout moment pendant l'année scolaire en cours Aussi fréquentation l'année scolaire précédente
Abandon	Un enfant qui est allé à l'école pendant l'année scolaire précédente mais n'y est pas allé pendant l'année scolaire en cours
Niveau scolaire	Le degré d'instruction le plus élevé atteint par une personne (Primaire, Secondaire, Tertiaire) et la classe d'études
D'autres limites appropriées	

Cadre d'échantillonnage et couverture de collecte de données (par exemple : national, région géographique spécifique, groupe spécifique de sous-population)

Enquête représentative au niveau national

La plus petite zone administrative pour laquelle les statistiques sur la population non scolarisée sont statistiquement précises

Niveau de Région : 9 régions (groupement de Wilayas)

⁹ Données aussi valable pour MICS 3 (2006)

Types de désagrégation possibles avec des données (par exemple, par âge, sexe, secteur, groupe socio-économique, quintile de richesse, appartenance ethnique, religion, type d'école)

Catégorie d'âge, sexe, quintile de richesse/pauvreté, urbain/rural, niveau d'éducation, niveau d'instruction des parents

Disponibilité et accès des données (inclure l'information sur le type des données disponibles et les procédés pour acquérir les données)

Données brutes au niveau individuel (sans informations personnelles).

Données disponibles dans le format de SPSS et de Stata.

Limitations de données (couverture, exactitude)

La Wilaya d'Illizi n'a pas été concernée

Autre information

La source MISC 4 n'est pas citée explicitement dans le rapport en raison de la non publication officielle des résultats au moment de la rédaction du rapport.

Sources de données sur les enfants non scolarisés : Exemple pour des données administratives

Source

Enquête exhaustive du ministère de l'Education

Agences responsables de la collecte et de la diffusion des données

Direction des infrastructures et des équipements, Ministère de l'éducation

Date de collecte de données (pas date de publication)

30 octobre de chaque année

Fréquence de collecte de données (par exemple, annuelle, tous les deux ans)

Annuelle

Définition d'un enfant non scolarisé (par exemple : n'est pas inscrit, n'est pas allé à l'école pendant les trois derniers mois)

Un enfant qui n'est pas enregistré à l'école

Définitions d'autres limites d'éducation

Âge d'entrée d'école	Un enfant qui a atteint l'âge de 6 ans entre le 1er janvier et le 31 décembre.
Inscription	Tous les enfants enregistrés à l'école (liste fournie par le l'enquête exhaustive)
Fréquentation	Données non disponibles
Abandon	Un enfant qui a cessé d'aller à l'école pendant l'année scolaire. L'enquête exhaustive renseigne sur le nombre d'exclus et d'abandon et les données de deux années scolaires successives permettent de calculer les taux d'abandon
Niveau scolaire	L'enquête exhaustive structure les données selon quatre niveaux : Préprimaire (Préparatoire), Primaire, Moyen et Secondaire
D'autres limites appropriées	

Cadre d'échantillonnage et couverture de collecte de données (par exemple : national, région géographique spécifique, groupe spécifique de sous-population)

Une couverture nationale exhaustive pour le secteur public

Secteur privé : données considérées non exhaustives

Autres départements et structures publiques en dehors du MEN (SONATRACH)

La plus petite zone administrative pour laquelle les statistiques sur la population non scolarisée sont statistiquement précises

Wilaya : 48 Wilayas avec découpage en 4 districts pour la Wilaya d'Alger

Types de désagrégation possibles avec des données (par exemple, par âge, sexe, secteur, groupe quintile et socio-économique de richesse, appartenance ethnique, religion, type d'école)

Age, sexe, région géographique, type d'école (public et privé), milieu

Disponibilité et accès aux données (inclure l'information sur le type des données disponibles et les procédés pour acquérir les données)

Les résultats de l'enquête exhaustive sont disponibles pour les 5 dernières années.

Limitations de données (couverture, exactitude)

Données à interpréter avec prudence pour la Wilaya Boumerdes touchée par le séisme en 2003 et dont l'impact s'est étalé jusqu'à 2008.

Le boom du Préscolaire en 2008-2009 inhérent à la réduction du cycle Primaire à partir 2003-2004

Autre information

Enquête très riche et données assez détaillées. Une publication synthétique et analytique permettra de mieux diffuser les résultats de l'Enquête exhaustive

Annexe 2 Feuille d'évaluation de la qualité des données

Les participants à l'atelier du 8 au 12 septembre 2013, constituant le groupe de travail sur les sources de données, ont eu à répondre au questionnaire relatif aux sources de données. Cela a permis de calculer le score d'évaluation de la source de données pour chaque source en additionnant les valeurs de pointage associé (1, 2 ou 3) pour chaque question, pour un total possible de 45 points. Le total obtenu a été de 41 points soit un pourcentage de 91,1%.

Le score de la feuille de calcul fournit une évaluation de la qualité des données et de leur pertinence.

Critère d'évaluation de la source de données	valeur
1. Age : Quand a-t-on recueillies les données recueillies (non publié) ? 1) Il y a 6-10 ans (2003-2007) 2) Il y a 3-5 ans (2008-2010) 3) Au cours des 2 dernières années (2011-présent)	3
2. Fréquence : À quelle fréquence les données sont-elles collectées ? (Possibilité de données de séries chronologiques) 1) Les données sont tirées d'une collection unique 2) Les données sont tirées d'une collection répétée ou périodique (par exemple : tous les 3-5 ans) 3) Les données proviennent d'une collecte annuelle ou semi-annuelle	3
3. Exactitude des données sur l'âge : Comment les données sur l'âge des enfants recueillis? 1) Données d'âge non indiqué 2) Les données sur l'âge des enfants sont collectées à partir de l'enseignant ou du responsable familial 3) Les données d'âge pour les enfants sont collectées à partir des documents officiels (certificat de naissance, etc.)	3
4. Facilité d'accès : Quelle est la procédure pour obtenir un accès à l'ensemble des données dans un format standard pour l'analyse (au niveau de l'unité brute) ? 1) La procédure d'accès aux données prend beaucoup de temps et la probabilité d'accès est incertaine 2) La procédure d'accès aux données prend du temps et la probabilité d'accès est certaine 3) procédure d'accès aux données ne prend pas beaucoup de temps et la probabilité d'accès est certaine	3
5. Expertise logicielle requise pour l'analyse des données : Le logiciel généralement utilisé pour l'analyse des données a-t-il une capacité suffisante ? 1) Capacité insuffisante 2) Une certaine capacité ou possibilité de formation ou de soutien 3) Capacité suffisante	1
6. Objectif : Dans quelle mesure cette source de données est-elle destinée à recueillir des données sur l'éducation ? [Regardez si elle comprend un module spécial pour l'éducation, une couverture appropriée aux groupes d'âge, un cadre d'échantillonnage (si enquête)] 1) La collecte des données n'est pas destinée à générer des statistiques de l'éducation (main-d'œuvre, santé, etc.) 2) La collecte des données est partiellement destinée à générer des statistiques sur l'éducation (santé et éducation) 3) La collecte des données est principalement destinée à la production de statistiques de l'éducation	3
7. La couverture des données sur l'âge : Pour quels âges sont collectées les données sur la fréquentation actuelle de l'école ? 1) Age du Primaire et Secondaire inférieur 2) Age du Pré primaire au Secondaire 3) Age du Pré primaire au Tertiaire	3
8. Couverture des niveaux d'éducation : Pour quels niveaux d'éducation sont recueillies les données de fréquentation ? 1) Education Primaire 2) Education Primaire et Secondaire 3) Education du u Pré primaire au Tertiaire	3

Critère d'évaluation de la source de données	valeur
<p>9. Couverture des types d'établissements d'éducation : Les données sont-elles collectées sur (ou incluent-elles) tous les types d'établissements éducatifs du pays (Exemple : public, privé, ONG, religieux, écoles communautaires ou non déclarées) ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La collecte des données exclut certains types importants des établissements d'enseignement 2) La collecte des données comprend la plupart des établissements d'enseignement 3) La collecte des données comprend tous les types d'établissements d'enseignement 	2
<p>10. Utilité pour l'analyse de données ventilées : Quelle est la plus petite circonscription administrative pour laquelle la source de données est conçue pour fournir des statistiques fiables et représentatives sur les enfants hors de l'école ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Niveau national seulement 2) Région administrative macro (par exemple : état ou province) et le milieu de résidence (urbain/rural) 3) Région administrative micro (par exemple : district ou village) 	3
<p>11. Utilité pour identifier les caractéristiques des enfants non scolarisés : Dans quelle mesure la désagrégation (analyse de sous-national) est-elle possible avec cette source de données (par exemple : selon l'âge, le sexe, la région, la richesse, le handicap, l'origine ethnique, la province et le statut d'enfant au travail) ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Une désagrégation est possible mais limitée (par exemple, uniquement par sexe) 2) Une certaine désagrégation est possible, mais certains groupes importants ne sont pas disponibles (par exemple : l'analyse par zone de résidence et quintile de richesse est possible mais pas par ethnie ou par handicap) 3) Une désagrégation importante est possible et comprend les groupes les plus hautement prioritaires (par exemple : par le handicap, la situation du travail des enfants, etc.) <p>Considérons les définitions des principaux termes suivants utilisés dans la source de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participation à l'école : Quelle est la définition de «l'école» ? • Le décrochage scolaire (Quel genre d'absence de l'école est considérée comme «décrochage»?) • Le niveau de scolarité • Les autres termes pertinents 	2
<p>12. Cohérence des termes d'éducation: Comment évaluez-vous ces termes sur leur cohérence avec les définitions standards internationaux? (ISU indicateur et l'éducation des définitions de terme peuvent être trouvés en arabe, en anglais et en français dans le Glossaire ISU (www.uis.unesco.org / Pages / Glossary.aspx), et l'ISU Global Education Digest)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Très peu de termes d'éducation sont conformes aux définitions standards 2) Certains termes d'éducation sont conformes aux définitions standards 3) La plupart des termes d'éducation sont conformes aux définitions standards 	3
<p>13. Comparabilité des termes d'éducation : Comment les définitions sont-elles comparables avec d'autres sources de données nationales ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Très peu de termes d'éducation sont comparables avec d'autres sources de données nationales 2) Certains termes d'éducation sont comparables avec d'autres sources de données nationales 3) La plupart des termes d'éducation sont comparables avec d'autres sources de données nationales <p>D'autres critères pertinents aux sources de données d'enquêtes auprès des ménages</p>	3
<p>14. La couverture des données de population ciblée: Dans quelle mesure la source de données considérées assure-t-elle la couverture des groupes défavorisés dans la collecte de données (cadre d'échantillonnage) ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Le cadre d'échantillonnage ne considère pas explicitement la couverture des groupes défavorisés 2) Le cadre d'échantillonnage assure la couverture de certains groupes défavorisés comme par exemple le programme des écoles à priorité éducative «pep» 3) Le cadre d'échantillonnage assure la couverture de nombreux groupes défavorisés. 	3
<p>15. Cohérence de l'âge et des données sur la fréquentation de l'école : Dans quelle mesure y a-t-il un décalage entre l'âge des enfants enregistrés et le mois de début de l'année scolaire ? [Dans les sources avec de longues périodes de collecte de données, sélectionnez la réponse qui couvre la majorité des cas (> 50%)].</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Les données sur l'âge sont enregistrées plus de 6 mois après le mois de début de l'année scolaire (écart important) 2) Les données sur l'âge sont enregistrées entre 2 et 6 mois après le mois de début de l'année scolaire (petit écart) 3) Les données sur l'âge sont enregistrées pendant le mois de début de l'année scolaire (aucun écart) <p>Y va-t-il d'autres avantages ou les limites de cette source de données ?</p>	3
Note totale	41
Pourcentage de validité des données	91,1%

Le Handicap

Malgré l'insistance et les sollicitations répétées, le secteur de la Solidarité et de la Famille n'a jamais répondu aux questions suivantes portant sur le handicap.

1. Comment est défini le handicap en Algérie ?
2. Comment les données d'invalidité sont-elles collectées en Algérie ?
3. Quel est le taux de prévalence du handicap en Algérie ?
4. Quelles sont les questions posées pour recueillir des données sur le handicap ?
Existe-t-il des politiques qui traitent des enfants handicapés en Algérie ?
5. Quelles politiques ont-elles été mises en œuvre / Quels sont les plans d'action existants ?
6. De quel ministère relève la responsabilité de répondre aux besoins des enfants handicapés

Nous avons eu les données de la Fédération algérienne des personnes handicapées, d'associations très disponibles et d'études.

Annexe 3 Élèves inscrits au Primaire, Moyen et Secondaire par année d'études, filles, garçons et ensemble filles et garçons (2012-2013)

Annexe 3A : Élèves inscrits au Primaire, Moyen et Secondaire par année d'études, filles (2012-2013)

		Enseignement Primaire						Enseignement Moyen					Enseignement Secondaire			
		1 AP	2 AP	3 AP	4 AP	5 AP	Total	1 AM	2 AM	3 AM	4 AM	Total	1 AS	2 AS	3 AS	Total
1	Adrar	4 607	4 883	4 515	4 312	4 233	22 550	4 671	4 212	3 749	4 672	17 304	4 355	2 822	3 423	10 600
2	Chlef	11 027	11 112	10 029	10 270	9 134	51 572	11 503	10 796	9 143	9 603	41 045	11 120	7 284	6 957	25 361
3	Laghouat	5 048	4 980	4 689	4 703	4 041	23 461	4 341	3 812	3 710	4 386	16 249	5 713	3 061	3 100	11 874
4	O.E.Bouaghi	7 184	7 158	6 222	6 214	5 965	32 743	5 713	5 282	5 033	5 632	21 660	7 407	4 502	4 765	16 674
5	Batna	12 542	12 721	11 520	11 914	10 798	59 495	11 322	11 097	10 185	11 750	44 354	14 362	9 066	10 383	33 811
6	Béjaia	7 134	7 139	6 681	6 788	6 382	34 124	8 598	8 134	7 289	7 788	31 809	10 653	6 870	7 813	25 336
7	Biskra	8 788	9 235	8 267	8 476	7 613	42 379	8 293	7 750	6 844	7 544	30 431	9 164	5 592	6 180	20 936
8	Béchar	3 192	3 332	3 017	3 032	2 543	15 116	2 699	2 921	2 610	3 055	11 285	3 192	2 012	2 170	7 374
9	Blida	11 581	11 942	10 842	10 775	8 968	54 108	12 018	10 408	9 099	8 944	40 469	11 969	6 729	6 047	24 745
10	Bouira	6 663	6 790	5 989	5 595	5 483	30 520	6 373	6 095	5 559	6 490	24 517	8 002	5 194	5 490	18 686
11	Tamanrasset	2 503	2 591	2 413	2 156	2 009	11 672	1 979	1 871	1 533	1 899	7 282	2 245	1 026	1 233	4 504
12	Tébessa	6 499	6 758	6 441	6 433	6 214	32 345	6 488	5 869	5 627	6 376	24 360	8 823	4 591	4 804	18 218
13	Tlemcen	9 971	9 988	9 437	9 132	7 690	46 218	8 682	7 735	7 429	8 149	31 995	9 860	5 635	5 086	20 581
14	Tiaret	9 790	10 426	9 705	9 587	8 448	47 956	9 156	8 574	7 666	8 413	33 809	9 783	6 018	5 754	21 555
15	Tizi-Ouzou	7 794	7 984	7 329	7 520	6 586	37 213	8 318	8 612	8 036	8 612	33 578	12 262	7 855	7 098	27 215
16	Alger	31 135	31 091	28 893	27 721	25 283	144 123	28 797	26 156	24 601	29 931	109 485	36 349	19 499	16 329	72 177
17	Djelfa	11 193	12 160	10 668	10 349	8 681	53 051	9 003	8 274	7 220	7 901	32 398	8 865	5 316	4 710	18 891
18	Jijel	5 887	6 204	5 698	6 022	5 470	29 281	6 326	6 456	5 933	6 475	25 190	9 198	5 884	6 980	22 062
19	Sétif	16 578	16 326	15 039	14 548	13 503	75 994	15 206	14 187	12 489	11 954	53 836	16 443	10 410	10 808	37 661
20	Saida	3 764	3 875	3 528	3 384	3 001	17 552	3 139	3 050	3 045	2 956	12 190	3 480	2 025	1 955	7 460
21	Skikda	8 084	8 537	8 113	8 215	7 477	40 426	9 253	8 813	8 181	8 530	34 777	10 246	7 026	7 688	24 960
22	S.B.Abbes	6 372	6 406	5 926	5 967	4 982	29 653	5 763	5 268	4 548	5 033	20 612	6 311	3 492	2 971	12 774
23	Annaba	5 704	5 640	5 387	5 273	4 677	26 681	5 426	4 963	4 514	5 172	20 075	7 565	4 465	4 589	16 619
24	Guelma	4 494	4 552	4 159	4 195	3 850	21 250	4 423	4 282	3 894	4 608	17 207	6 283	3 643	3 568	13 494
25	Constantine	8 965	9 705	8 743	8 919	7 692	44 024	8 277	7 927	7 503	8 453	32 160	11 627	6 913	6 590	25 130
26	Médéa	8 303	8 726	7 336	7 506	6 686	38 557	7 915	7 546	6 215	6 370	28 046	8 489	5 527	5 717	19 733
27	Mostaganem	8 476	8 605	7 859	7 569	6 523	39 032	7 480	6 718	5 629	5 328	25 155	6 057	3 608	3 649	13 314
28	M'Sila	11 923	11 779	10 962	10 528	9 775	54 967	11 056	9 453	8 813	10 336	39 658	11 034	6 724	8 079	25 837
29	Mascara	9 114	9 372	8 570	8 030	7 036	42 122	7 783	7 030	5 662	5 772	26 247	7 698	3 893	3 102	14 693
30	Ouargla	7 270	7 530	6 867	6 847	6 349	34 863	6 991	6 800	5 888	7 139	26 818	8 215	4 574	5 176	17 965
31	Oran	15 084	15 364	13 692	14 041	11 680	69 861	13 628	12 554	11 033	11 879	49 094	14 778	8 095	7 228	30 101
32	El-Bayadh	3 188	3 094	2 864	2 882	2 511	14 539	2 932	2 801	2 545	2 726	11 004	3 106	1 748	1 600	6 454
33	Illizi	832	946	734	697	650	3 859	676	563	515	502	2 256	367	236	250	853
34	B.B.Arréridj	7 300	7 516	6 825	6 587	5 816	34 044	6 292	6 086	5 470	6 300	24 148	7 623	4 657	5 087	17 367
35	Boumerdes	8 260	8 969	7 873	7 627	6 801	39 530	8 133	7 356	6 417	6 942	28 848	8 409	4 863	4 381	17 653
36	El-Tarf	3 884	3 913	3 606	3 557	3 614	18 574	3 840	3 431	3 055	3 704	14 030	4 661	2 856	2 973	10 490
37	Tindouf	663	636	599	648	499	3 045	523	571	484	535	2 113	473	248	270	991
38	Tissemsilt	3 048	3 023	2 895	2 803	2 633	14 402	2 992	2 912	2 400	2 797	11 101	3 628	2 211	2 295	8 134
39	El-Oued	8 816	9 000	8 447	8 303	7 898	42 464	7 192	7 041	6 953	8 807	29 993	9 294	5 414	6 179	20 887
40	Khenchela	3 970	4 144	3 947	3 730	3 475	19 266	3 786	3 767	3 397	4 414	15 364	5 216	3 189	3 669	12 074
41	Souk-Ahras	4 034	4 236	3 839	3 772	3 539	19 420	4 257	3 268	3 267	3 208	14 000	4 457	2 779	2 955	10 191
42	Tipaza	6 380	6 936	6 246	6 058	5 245	30 865	6 219	5 933	4 579	5 198	21 929	6 959	3 978	3 468	14 405
43	Mila	7 732	7 744	7 336	7 044	6 619	36 475	7 770	7 526	6 948	7 893	30 137	10 020	6 448	7 084	23 552
44	Ain-Defla	8 475	8 643	8 083	7 838	7 229	40 268	9 256	8 236	6 444	7 383	31 319	8 210	5 540	5 413	19 163
45	Naâma	2 370	2 459	2 094	2 148	1 822	10 893	1 847	1 929	1 767	2 173	7 716	2 190	1 261	1 295	4 746
46	Ain Témouchent	4 173	4 014	3 721	3 607	3 182	18 697	3 546	3 297	2 968	2 886	12 697	3 986	2 199	1 898	8 083
47	Ghardaïa	3 606	3 767	3 570	3 333	3 092	17 368	3 196	3 091	2 894	3 280	12 461	4 398	2 576	2 693	9 667
48	Relizane	8 251	8 227	6 875	7 312	6 311	36 976	7 112	6 841	5 870	5 823	25 646	7 770	4 868	4 608	17 246
	Algérie	361 651	370 178	338 090	333 967	299 708	1 703 594	340 189	317 294	284 653	315 721	1 257 857	392 315	234 422	235 560	862 297

Source : MEN

Annexe 4 Enseignement Primaire, évolution des élèves inscrits et des redoublants (2000-2013)

		Primaire : Élèves inscrits							Primaire : Élèves redoublants						
		1 AP	2 AP	3 AP	4 AP	5 AP	6 AP	Total	1 AP	2 AP	3 AP	4 AP	5 AP	6 AP	Total
2000	Total	820 507	807 658	796 856	797 881	784 425	835 986	4 843 313	102 196	81 816	92 143	98 159	105 453	208 579	688 346
	Garçons	433 869	425 215	423 692	425 179	418 745	452 005	2 578 705	61 722	52 422	61 098	65 830	71 171	130 578	442 821
2001	Filles	386 638	382 443	373 164	372 702	365 680	383 981	2 264 608	40 474	29 394	31 045	32 329	34 282	78 001	245 525
	Total	709 935	796 183	808 114	801 039	791 272	814 407	4 720 950	100 280	80 263	83 412	91 514	94 029	141 991	591 489
2002	Garçons	376 482	419 814	430 031	427 017	421 861	435 631	2 510 836	60 843	50 584	54 905	60 873	62 985	91 094	381 284
	Filles	333 453	376 369	378 083	374 022	369 411	378 776	2 210 114	39 437	29 679	28 507	30 641	31 044	50 897	210 205
2003	Total	778 786	697 717	795 360	809 906	794 151	815 950	4 691 870	80 963	76 496	80 036	88 116	91 015	133 934	550 560
	Garçons	407 498	372 266	420 911	429 669	423 345	433 807	2 487 496	48 335	47 938	52 631	57 988	60 417	84 700	352 009
2004	Filles	371 288	325 451	374 449	380 237	370 806	382 143	2 204 374	32 628	28 558	27 405	30 128	30 598	49 234	198 551
	Total	730 552	754 631	701 198	804 795	804 276	817 122	4 612 574	84 532	68 234	75 289	88 605	88 931	129 740	535 331
2005	Garçons	384 361	395 202	376 417	428 185	427 199	435 165	2 446 529	50 163	43 144	50 067	58 578	59 408	82 392	343 752
	Filles	346 191	359 429	324 781	376 610	377 077	381 957	2 166 045	34 369	25 090	25 222	30 027	29 523	47 348	191 579
2006	Total	705 269	716 810	750 885	714 378	798 621	821 740	4 507 703	77 015	69 976	71 479	88 726	92 796	130 402	530 394
	Garçons	371 211	376 203	395 220	385 410	425 061	435 144	2 388 249	46 601	44 503	47 644	58 923	61 881	82 968	342 520
2007	Filles	334 058	340 607	355 665	328 968	373 560	386 596	2 119 454	30 414	25 473	23 835	29 803	30 915	47 434	187 874
	Total	676 724	672 189	722 555	759 509	714 418	816 349	4 361 744	79 182	51 804	64 733	77 315	89 422	124 985	487 441
2008	Garçons	357 890	351 010	380 590	403 304	385 495	433 528	2 311 817	48 017	32 671	42 805	51 967	60 142	79 358	314 960
	Filles	318 834	321 179	341 965	356 205	328 923	382 821	2 049 927	31 165	19 133	21 928	25 348	29 280	45 627	172 481
2009	Total	654 802	654 369	634 582	753 889	757 671	741 267	4 196 580	85 485	71 122	40 475	77 062	86 381	141 299	501 824
	Garçons	346 283	344 509	330 392	404 142	402 485	394 868	2 222 679	52 419	45 195	27 155	51 808	58 623	85 207	320 407
2010	Filles	308 519	309 860	304 190	349 747	355 186	346 399	1 973 901	33 066	25 927	13 320	25 254	27 758	56 092	181 417
	Total	658 460	641 065	640 466	632 358	763 675	742 930	4 078 954	78 294	69 466	60 598	62 751	83 618	96 759	451 486
2011	Garçons	347 684	338 385	336 855	330 278	411 173	388 019	2 152 394	47 889	44 124	39 971	42 798	56 923	60 885	292 590
	Filles	310 776	302 680	303 611	302 080	352 502	354 911	1 926 560	30 405	25 342	20 627	19 953	26 695	35 874	158 896
2012	Total	675 568	645 448	636 664	638 498	555 019	780 677	3 931 874	74 243	64 415	62 197	62 809	1 221	41 725	306 610
	Garçons	356 467	340 263	336 591	336 262	278 904	423 197	2 071 684	45 945	41 339	40 680	41 871	739	26 936	197 510
2013	Filles	319 101	305 185	300 073	302 236	276 115	357 480	1 860 190	28 298	23 076	21 517	20 938	482	14 789	109 100
	Total	677 883	661 544	637 377	638 023	637 837		3 252 664	74 133	64 349	61 348	68 068	84 941		352 839
2014	Garçons	357 813	349 668	337 283	338 660	331 152		1 714 576	46 050	41 043	40 385	45 584	51 329		224 391
	Filles	320 070	311 876	300 094	299 363	306 685		1 538 088	28 083	23 306	20 963	22 484	33 612		128 448
2015	Total	662 451	728 230	660 971	639 281	621 507		3 312 440	32	59 048	60 032	64 933	63 468		247 513
	Garçons	342 509	388 696	349 538	338 598	325 151		1 744 492	21	37 061	39 514	43 745	39 448		159 789
2016	Filles	319 942	339 534	311 433	300 683	296 356		1 567 948	11	21 987	20 518	21 188	24 020		87 724
	Total	664 468	743 939	692 522	660 230	602 077		3 363 236	90	86 361	58 743	63 600	41 588		250 382
2017	Garçons	343 390	394 296	368 586	350 132	313 824		1 770 228	64	54 408	38 934	42 836	26 687		162 929
	Filles	321 078	349 643	323 936	310 098	288 253		1 593 008	26	31 953	19 809	20 764	14 901		87 453
2018	Total	710 772	742 393	713 574	683 057	601 792		3 451 588	83 075	63 864	63 340	25 977			236 256
	Garçons	366 481	393 413	376 059	362 647	311 931		1 810 531		53 626	42 526	42 906	17 260		156 318
2019	Filles	344 291	348 980	337 515	320 410	289 861		1 641 057		29 449	21 338	20 434	8 717		79 938
	Total	754 159	792 020	723 559	712 403	626 670		3 608 811		81 289	68 454	68 688	28 767		247 198
2020	Garçons	388 351	418 187	382 278	375 494	324 302		1 888 612		51 976	44 766	45 384	18 692		160 818
	Filles	365 808	373 833	341 281	336 909	302 368		1 720 199		29 313	23 688	23 304	10 075		86 380

Source : MEN

Annexe 5 Enseignement Moyen, évolution des élèves inscrits et des redoublants (2000-2013)

		Moyen : Élèves inscrits					Moyen : Élèves redoublants				
		1 AM	2 AM	3 AM	4 AM	Total	1 AM	2 AP	3 AP	4 AP	Total
2000	Total	697 315	602 291	596 145		1 895 751	120 901	136 819	195 051		452 771
	Garçons	382 440	317 161	287 542		987 143	84 214	90 363	102 112		276 689
2001	Filles	314 875	285 130	308 603		908 608	36 687	46 456	92 939		176 082
	Total	793 862	616 620	604 888		2 015 370	146 660	116 906	178 636		442 202
2002	Garçons	433 072	323 638	290 116		1 046 826	99 370	75 567	89 110		264 047
	Filles	360 790	292 982	314 772		968 544	47 290	41 339	89 526		178 155
2003	Total	810 002	664 658	641 427		2 116 087	167 146	92 891	167 289		427 326
	Garçons	441 948	346 604	310 979		1 099 531	111 577	62 587	84 706		258 870
2004	Filles	368 054	318 054	330 448		1 016 556	55 569	30 304	82 583		168 456
	Total	835 446	682 911	667 981		2 186 338	187 187	120 198	188 205		495 590
2005	Garçons	455 700	353 936	318 724		1 128 360	124 614	79 122	95 693		299 429
	Filles	379 746	328 975	349 257		1 057 978	62 573	41 076	92 512		196 161
2006	Total	844 288	687 617	689 890		2 221 795	200 172	127 418	205 331		532 921
	Garçons	463 405	353 030	322 314		1 138 749	134 710	83 471	101 742		319 923
2007	Filles	380 883	334 587	367 576		1 083 046	65 462	43 947	103 589		212 998
	Total	844 074	638 146	774 012		2 256 232	190 913	70 423	214 521		475 857
2008	Garçons	463 288	318 092	368 592		1 149 972	131 657	47 438	103 675		282 770
	Filles	380 786	320 054	405 420		1 106 260	59 256	22 985	110 846		193 087
2009	Total	826 035	635 946	759 347		2 221 328	202 871	76 853	254 347		534 071
	Garçons	457 637	320 053	355 314		1 133 004	138 731	51 968	126 304		317 003
2010	Filles	368 398	315 893	404 033		1 088 324	64 140	24 885	128 043		217 068
	Total	729 306	684 261	556 911	476 110	2 446 588	128 373	50 114	17 466	14 999	210 952
2011	Garçons	404 450	351 601	263 337	209 255	1 228 643	95 326	36 406	11 798	8 145	151 675
	Filles	324 856	332 660	293 574	266 855	1 217 945	33 047	13 708	5 668	6 854	59 277
2012	Total	862 276	623 613	539 097	574 880	2 599 866	185 027	141 696	70 894	157 547	555 164
	Garçons	480 408	324 741	254 499	257 972	1 317 620	129 642	92 141	43 902	79 296	344 981
2013	Filles	381 868	298 872	284 598	316 908	1 282 246	55 385	49 555	26 992	78 251	210 183
	Total	1 427 562	682 723	503 561	547 642	3 161 488	210 166	112 849	52 785	103 519	479 319
2014	Garçons	784 669	347 122	241 852	247 564	1 621 207	146 352	74 640	33 033	53 541	307 566
	Filles	642 893	335 601	261 709	300 078	1 540 281	63 814	38 209	19 752	49 978	171 753
2015	Total	987 565	1 016 675	552 988	497 627	3 054 855	402 928	125 109	55 766	100 447	684 250
	Garçons	574 456	496 607	263 715	230 626	1 565 404	274 275	80 638	34 893	54 978	444 784
2016	Filles	413 109	520 068	289 273	267 001	1 489 451	128 653	44 471	20 873	45 469	239 466
	Total	866 567	771 464	827 518	522 999	2 988 548	285 765	165 170	48 254	63 999	563 188
2017	Garçons	505 124	405 655	378 564	236 933	1 526 276	201 882	103 837	30 643	33 281	369 643
	Filles	361 443	365 809	448 954	286 066	1 462 272	83 883	61 333	17 611	30 718	193 545
2018	Total	829 519	702 268	631 268	771 043	2 934 098	239 077	149 477	69 455	58 550	516 559
	Garçons	482 052	373 680	315 884	340 261	1 511 877	171 049	94 582	41 822	32 038	339 491
2019	Filles	347 467	328 588	315 384	430 782	1 422 221	68 028	54 895	27 633	26 512	177 068
	Total	803 558	681 707	573 828	601 982	2 661 075	219 834	146 322	75 924	92 432	534 512
2020	Garçons	461 281	362 524	287 538	284 886	1 396 229	158 062	95 996	48 425	49 382	351 865
	Filles	342 277	319 183	286 290	317 096	1 264 846	61 772	50 326	27 499	43 050	182 647

Source : MEN

Annexe 6 Enseignement Primaire, effectif des élèves, enseignants et taux d'encadrement (2012-2013)

		Élèves	Enseignants			Ratio Élèves/ Enseignant	Proportion d'enseignantes
			Femmes	Hommes	Ensemble		
1	Adrar	48 049	730	1 532	2 262	21 2	32 3%
2	Chlef	108 111	2 273	2 397	4 670	23 2	48 7%
3	Laghouat	49 548	1 158	693	1 851	26 8	62 6%
4	O.E.Bouaghi	68 581	1 877	964	2 841	24 1	66 1%
5	Batna	124 807	3 541	1 877	5 418	23 0	65 4%
6	Béjaia	72 071	1 666	2 593	4 259	16 9	39 1%
7	Biskra	90 141	2 037	1 295	3 332	27 1	61 1%
8	Béchar	31 438	882	514	1 396	22 5	63 2%
9	Blida	113 517	2 834	1 065	3 899	29 1	72 7%
10	Bouira	63 698	1 873	1 765	3 638	17 5	51 5%
11	Tamanrasset	25 905	464	566	1 030	25 2	45 0%
12	Tébessa	67 689	1 773	1 167	2 940	23 0	60 3%
13	Tlemcen	96 644	2 606	1 361	3 967	24 4	65 7%
14	Tiaret	100 985	2 348	1 734	4 082	24 7	57 5%
15	Tizi-Ouzou	77 942	3 535	1 426	4 961	15 7	71 3%
16	Alger	297 571	9 750	1 297	11 047	26 9	88 3%
17	Djelfa	113 215	1 911	2 346	4 257	26 6	44 9%
18	Jijel	61 544	1 601	1 458	3 059	20 1	52 3%
19	Sétif	158 759	3 312	3 223	6 535	24 3	50 7%
20	Saida	36 345	1 056	569	1 625	22 4	65 0%
21	Skikda	85 037	2 369	1 417	3 786	22 5	62 6%
22	S.B.Abbes	61 752	1 650	765	2 415	25 6	68 3%
23	Annaba	55 853	2 010	361	2 371	23 6	84 8%
24	Guelma	44 672	1 261	760	2 021	22 1	62 4%
25	Constantine	90 975	3 010	881	3 891	23 4	77 4%
26	Médéa	80 571	1 632	2 972	4 604	17 5	35 4%
27	Mostaganem	81 630	1 834	1 497	3 331	24 5	55 1%
28	M'Sila	116 208	2 344	2 784	5 128	22 7	45 7%
29	Mascara	88 396	2 262	1 331	3 593	24 6	63 0%
30	Ouargla	73 339	1 727	1 056	2 783	26 4	62 1%
31	Oran	146 006	4 363	768	5 131	28 5	85 0%
32	El-Bayadh	31 254	834	452	1 286	24 3	64 9%
33	Illizi	8 458	174	238	412	20 5	42 2%
34	B.B.ARRÉRIDJ	71 064	1 531	1 683	3 214	22 1	47 6%
35	Boumerdes	83 305	2 410	923	3 333	25 0	72 3%
36	El-Tarf	38 821	1 251	568	1 819	21 3	68 8%
37	Tindouf	6 320	167	82	249	25 4	67 1%
38	Tissemsilt	30 724	684	843	1 527	20 1	44 8%
39	El-Oued	89 842	1 593	1 902	3 495	25 7	45 6%
40	Khenchela	40 893	1 053	677	1 730	23 6	60 9%
41	Souk-Ahras	40 469	1 145	722	1 867	21 7	61 3%
42	Tipaza	64 956	1 929	654	2 583	25 1	74 7%
43	Mila	76 827	1 799	1 787	3 586	21 4	50 2%
44	Ain-Defla	84 099	1 668	2 009	3 677	22 9	45 4%
45	Naâma	23 178	598	377	975	23 8	61 3%
46	Ain,Témouchent	39 083	1 246	326	1 572	24 9	79 3%
47	Ghardaïa	42 694	1 054	603	1 657	25 8	63 6%
48	Relizane	77 495	1 516	1 903	3 419	22 7	44 3%
	Algérie	3 580 481	92 341	60 183	152 524	23 5	60 5%

Source : MEN

Annexe 8 Séminaire OOSCI (2013-2014)

Séminaire OOSCI (Atelier n 1)

Juillet 2013, INSP

M. Baghdad Lakhdar, Consultant national
M.Ladjal Meziane, S-Directeur de la Banque des données, MEN
Mme Hamama Ghezali, Chef de Bureau, MEN
M. Bachir Benaissa, Chef de Bureau, MEN
M. Abdullah Al Mouhtarem Belrali, Inspecteur Chef du Bureau (MEN)
Mlle Amina Laaouad, Chargée du Suivi Scolaire FPH
Mme Nacera Atamna, Sous Directrice MSNCF,
M. Mourad Yataghene, S/Directeur ministère du Travail
M. Hafedh Zaafrane, Expert International OPM
M. Mohammed Khane, UNICEF
Mme Nawel Abdessemed, UNICEF

Séminaire OOSCI (Atelier n 2)

8-12 Septembre 2013, Hôtel El-Biar

Mme Marguerite Altet, Consultante BIEF
M. Baghdad Lakhdar, Consultant National
M. Mohammed Chaibe-Draa Tani, DEP, MEN
Mme Samia Mezaib, S- Directrice Evaluation, MEN
M. Ladjal Meziane, S-Directeur de la Banque des données, MEN
Mme Hamama Ghezali, Chef de Bureau, MEN
M. Bachir Benaissa, Chef de Bureau, MEN
M. Abdullah Al Mouhtarem Belrali, Inspecteur Chef du Bureau (MEN)
Mme Atika Elmameri, Présidente de la Fédération des Personnes Handicapées
Mlle Amina Laaouad, Chargée du Suivi Scolaire FPH
M. Faouzi Amokrane, Directeur SEPS
M. Omar Ben Bella, CNES,
Mme Amel Stiti, Chef d'Études CNES,
Mme Nacera Atamna, Sous Directrice MSNCF,
M. Mourad Yataghene, S/Directeur Ministère du Travail
M. Mohammed Khane, UNICEF
M. Farouk Boudjelal, UNICEF
Mme Nawel Abdessemed, UNICEF

Séminaire OOSCI (Atelier n 3)

10-13 Novembre 2013, Hôtel El-Biar

Mme Marguerite Altet, Consultante BIEF
M. Baghdad Lakhdar, Consultant National
M. Mohammed Chaibe-Draa Tani, DEP, MEN
Mme Samia Mezaib, S- Directrice Evaluation, MEN
M. Ladjal Meziane, S-Directeur de la Banque des données, MEN
Mme Hamama Ghezali, Chef de Bureau, MEN
M. Bachir Benaissa, Chef de Bureau, MEN
M. Abdullah Al Mouhtarem Belrali, Inspecteur Chef du Bureau (MEN)
Mme Nassima Hazi, Sous-Directrice Évaluation et Prospective (MEN)
Mme Sakina Bakouk, Institut National de la Recherche en Éducation,
Mme Ouahida Reghis, Institut National de la Recherche en Éducation,
Mme Lynda Benbessai, Institut National de la Recherche en Éducation.
M. Mahmoud Boussena, Directeur du Laboratoire Éducation-Formation-Travail (EFOR),
Université d'Alger II,
M. Omar Ben Bella, CNES,
Mme Amel Stiti, chef d'Études CNES,
Mme Atika Elmameri, Présidente de la Fédération des Personnes Handicapées
Mlle Amina Laaouad, Chargée du Suivi Scolaire FPH
M. Faouzi Amokrane, Directeur SEPS
Mme Nacera Atamna, Sous Directrice MSNCF,
M. Mourad Yataghene, S/Directeur ministère du Travail
M. Mohammed Khane, UNICEF

Séminaire OOSCI (Atelier n 4)

16-17 Mars 2014, Hôtel Ghermoul

Mme Marguerite Altet, Consultante BIEF
M. Baghdad Lakhdar, Consultant National
M. Mohammed Chaibe-Draa Tani, DEP, MEN
Mme Samia Mezaib, S- Directrice Evaluation, MEN
M. Ladjal Meziane, S-Directeur de la Banque des données, MEN
Mme Hamama Ghezali, Chef de Bureau, MEN
M. Bachir Benaissa, Chef de Bureau, MEN
M. Abdullah Al Mouhtarem Belrali, Inspecteur Chef du Bureau (MEN)
Mme Nassima Hazi, Sous-directrice Évaluation et Prospective (MEN)
Mme Sakina Bakouk, Institut National de la Recherche en Éducation,
Mme Ouahida Reghis, Institut National de la Recherche en Éducation,
Mme Lynda Benbessai, Institut National de la Recherche en Éducation.
Mme Atika Elmameri, Présidente de la Fédération des personnes handicapées
Mlle Amina Laaouad, Chargée du Suivi Scolaire FPH
M. Faouzi Amokrane, Directeur SEPS
Mme Nacera Atamna, Sous Directrice MSNCF,
M. Mourad Yataghene, S/Directeur ministère du Travail
M. Mohammed Khane, UNICEF

Pour plus d'information
consultez notre site internet :
www.oosci-mena.org



UNICEF Algérie
25 rue Mohamed Khoudi
El-Biar, Alger, Algérie
BP 420 Alger RP, Algérie
Tél : 00 213 21 92 72 98
Fax : 00 213 21 92 58 08
Courriel : algiens@unicef.org
Site web : www.unicef.org/algeria/