Paradigmes. Revue scientifique du laboratoire LEFEU (Le Français des Écrits Universitaires) | Université Kasdi Merbah Ouargla (Algérie) | Vol. IX- n° 04 – novembre 2026 p. 195-209

Massification scolaire en Algérie

Qualité des apprentissages et nécessité de repenser la construction des apprentissages

Massification of Education in Algeria

The Quality of Learning and The Need to Rethink How Learning Is Structured

Dre Wafa MAATALLAH

Auteur correspondant, Lab. Approches Interdisciplinaires et Langues Étrangères – AILE : C1183100, Université Amar Tlidji Laghouat (Algérie), w.maatallah@lagh-univ.dz

Soumission : 01.10.2026 – Acceptation : 10.10.2026 – Publication : 01.11.2026

Résumé — Cet article interroge les effets de la massification scolaire sur le développement des apprentissages au sein du système éducatif algérien. En partant d'un constat déjà établi dans le domaine de la sociologie de l'éducation, à savoir que l'élargissement de l'accès à l'école ne suffit pas à garantir une diminution des inégalités ni une amélioration de la qualité des apprentissages. La réflexion s'oriente d'abord sur la genèse socio-historique de la massification en Algérie, marquée par une tension persistante entre ambition émancipatrice affichée et contradictions structurelles héritées de la période coloniale. L'article fait appel ensuite au concept de la transposition didactique pour démontrer comment la pression démographique reconfigure en profondeur la nature même des savoirs enseignés, accentuant leur décontextualisation et compromettant leur légitimité pédagogique. Au-delà de ce constat, l'article s'attache à explorer des pistes de reconstruction des apprentissages, envisagées comme autant de leviers concrets, mobilisables par les enseignants sans attendre de réforme institutionnelle d'ampleur. Ainsi, l'article soutient que massification et personnalisation des apprentissages ne sont pas nécessairement antinomiques, à condition de repenser les conditions réelles et favorables à la reconstruction de l'école algérienne contemporaine.

Mots-clés : *massification scolaire, système éducatif algérien, savoirs scolaires, apprentissage actif, innovations pédagogiques.*

Abstract — This article examines the effects of massification in education on the development of learning within the Algerian educational context. Building on the widely accepted finding in the sociology of education that expanding access to schooling is not sufficient to guarantee a reduction in inequalities. On the other hand, an improvement in the quality of learning, the analysis first examines the socio-historical origins of massification in Algeria, characterised by a persistent tension. Between stated emancipatory ambitions and structural contradictions inherited from the colonial period. It

Les contenus de la revue **Paradigmes** sont mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

https://journals.univ-ouargla.dz/index.php/Paradigmes - https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/646 Paradigmes ISSN : 2602-7933 / EISSN : 2716-9022

then draws on the framework of didactic transposition to show how demographic pressure is profoundly reshaping the very nature of the knowledge taught, accentuating its decontextualisation and undermining its pedagogical legitimacy. Rather than stopping at this observation, the article finally sets out to explore avenues for rebuilding learning, which are envisaged as concrete levers that can be utilised by teachers, without waiting for large-scale institutional reform. The article thus argues that the massification and personalisation of learning are not necessarily mutually exclusive, if the actual conditions conducive to the reconstruction of the Algerian school.
Keywords: *Massification of Schooling, Algerian Education System, Academic Knowledge, Active Learning, Pedagogical Innovations*.

Introduction

La massification de l'éducation s'est affirmée, à l'échelle internationale, comme un phénomène transformant en profondeur les fondements de l'école contemporaine (UNESCO, 2015), motivée par la volonté d'élargir l'accès à l'éducation au plus grand nombre et de promouvoir l'équité sociale. Toutefois, *cette croissance des effectifs, est-elle suffisante en soi ?* Plusieurs sociologues de l'éducation interrogent cette problématique de façon directe :

— **l'accueil d'un plus grand nombre d'élèves assure-t-il une formation de qualité ?**
— **L'élargissement de l'accès à l'école participe-t-il réellement à réduire les disparités sociales ?**

Ces interrogations ont nourri les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur les mécanismes de reproduction sociale présents au sein de l'institution scolaire. Selon leurs analyses, la mission de l'école ne se limite pas à la transmission des savoirs : *elle contribue aussi, souvent à son insu, à la valorisation des dispositions culturelles dont tous les élèves ne bénéficient pas de manière équivalente* (Bourdieu & Passeron, 1970). La massification pourrait ainsi engendrer une forme de démocratisation illusoire où l'accès à l'éducation s'élargit sans que les critères de réussite ne cessent de dépendre étroitement de l'origine sociale.

François Dubet (2004) constate de son côté que l'école contemporaine évolue entre un idéal d'égalité et une logique de sélection, entrainant des parcours variés au sein même d'un système théoriquement ouvert à tous. Les recherches en sociologie de l'éducation insistent d'ailleurs sur un point : *la démocratisation de l'école ne débouche pas nécessairement sur une justice scolaire, elle transforme plutôt la nature des inégalités*. Marie Duru-Bellat évoque à cet égard « *la démocratisation ségrégative* » où les écarts se déplacent vers les processus d'orientation et de filiarisation. L'élargissement du système éducatif ne supprime donc pas les inégalités, mais les restructure sous d'autres formes (Duru-Bellat, 2002).

La question de la qualité des apprentissages demeure essentielle. L'OCDE à l'issue d'enquêtes, souligne que l'accès généralisé à l'école ne garantit pas, en soi, des acquis solides

pour tous (OCDE, 2023)[1]. De nombreux établissements font au contraire état d'un public plus hétérogène, d'obstacles organisationnels renforcés et d'une pression accrue sur le corps enseignant. Ces évolutions soulèvent une double interrogation fondamentale :

— comment maintenir des exigences élevées tout en prenant en compte des profils scolaires très variés ?
— Comment éviter que l'expansion du système éducatif ne conduise, en creux, à une fragilisation des apprentissages ?

L'Algérie illustre particulièrement bien ces dynamiques. Depuis son Indépendance, les politiques éducatives ont placé la démocratisation de l'accès au cœur du projet de développement social et économique – ce qui explique l'augmentation continue des taux de scolarisation à tous les niveaux. Cette expansion quantitative s'est néanmoins accompagnée de **défis structurels importants** qui ne peuvent plus être négligés : ❶*hétérogénéité des profils d'apprenants*, ❷*gestion des effectifs*, ❸*affaiblissement des conditions d'enseignement*. La massification scolaire apparait donc comme un phénomène ambivalent, générant à la fois des opportunités d'ouverture et des sources de tensions.

Sous cet angle, la massification scolaire en Algérie dépasse la simple question de l'accès à l'école : elle soulève des interrogations plus larges concernant les conditions de construction des apprentissages. Il devient dès lors pertinent de se demander comment l'école algérienne peut répondre aux défis pédagogiques que pose l'élargissement de son public, et quelles transitions sont nécessaires pour permettre une appropriation effective des savoirs scolaires.

Ainsi, notre réflexion s'articule autour de la question suivante :

— **dans quelle mesure la massification scolaire en Algérie appelle-t-elle une reconduction des modalités de construction des apprentissages, afin de favoriser une appropriation plus efficiente des savoirs scolaires par un public d'apprenants de plus en plus hétérogène ?**

Nous formulons l'hypothèse selon laquelle *la massification scolaire ne se limite pas à un phénomène quantitatif lié à l'augmentation du nombre d'élèves*, mais qu'*elle implique également une transformation qualitative des logiques didactiques et pédagogiques*. Reconduire la

[1] L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est une organisation internationale intergouvernementale fondée en 1961 et basée à Paris. Elle réunit aujourd'hui 38 pays membres partageant les valeurs de démocratie et d'économie de marché, dans le but de promouvoir des politiques publiques favorisant la prospérité, l'égalité des chances et le bien-être collectif. L'OCDE constitue un forum où les gouvernements comparent leurs expériences, partagent des données et conçoivent des solutions fondées sur des preuves. Elle élabore des normes internationales couvrant des domaines variés : *économie, fiscalité, emploi, éducation, environnement, innovation, commerce ou gouvernance publique*. Son objectif général est de soutenir une croissance économique inclusive, plus verte et durable.

construction des apprentissages suppose alors de repenser à la fois les dispositifs pédagogiques, la nature des savoirs scolaires et leurs modes de transmission.

Cet article se propose ainsi d'examiner la massification scolaire à travers les tensions qu'elle suscite autour des savoirs scolaires, tout en explorant des pistes susceptibles de nourrir le renouvellement des méthodes de construction des apprentissages dans le contexte éducatif algérien. Présentée comme un acquis indiscutable, la démocratisation de l'accès à l'école en Algérie gagne pourtant à être réinscrite dans l'histoire qui l'a produite. Une brève rétrospective sur cette genèse s'avère donc nécessaire pour en assimiler les fondements et les ambivalences.

1. Contexte socio-historique de la massification en Algérie : entre ambitions émancipatrices et contradictions structurelles

Dès l'Indépendance, en 1962, l'éducation est érigée en pilier de la construction nationale. **Le système hérité de la colonisation est profondément inégalitaire** : ❶*un taux d'alphabétisation inférieur à 10 %,*❷ *un enseignement moderne réservé à une élite restreinte,* ❸*un enseignement coranique cantonné aux zones rurales.* Face à ce déficit structurel, l'État confie à l'école **une double mission** : ❶*rompre avec l'ordre colonial* et ❷*démocratiser l'accès au savoir pour l'ensemble de la population*. Kadri-Aïssa note cependant que cette rupture demeure largement symbolique, dans la mesure où les structures, les curricula ainsi que les ressources humaines issues du système colonial assurent une continuité organisationnelle dissimulée sous un discours de transformation radicale. Derrière l'ambition réformatrice se perpétuent donc des logiques héritées que certains discours identitaires tendent à masquer (Kadri-Aïssa, 2018).

C'est dans ce cadre que la massification s'institutionnalise avec **l'Ordonnance de 1976**, qui établit ❶ *la gratuité de l'enseignement*, ❷*l'obligation scolaire de 6 à 16 ans* et ❸*l'unification des cycles*. Les effectifs sont multipliés par plus de dix en quelques décennies, sans que cette expansion ne s'accompagne d'une amélioration qualitative équivalente. Kadri-Aïssa démontre clairement que la croissance rapide des effectifs n'a pas été soutenue par des mesures proportionnelles en matière de formation des enseignants ni de développement des infrastructures. Il en résulte une surcharge des classes, un recours croissant aux enseignants contractuels et une dégradation progressive des conditions matérielles. Bien que le système éducatif soit élargi en termes d'accès formel, il continue de générer des inégalités, notamment entre différents milieux sociaux et territoires – à titre d'illustration, la massification de l'accès à l'école ne s'est pas traduite par une égalisation des conditions d'apprentissage. Dans les grands centres urbains comme Alger ou Oran, les élèves bénéficient généralement d'infrastructures scolaires plus denses, d'un accès facilité aux ressources pédagogiques (bibliothèques, soutien scolaire privé, connexion internet) et d'un encadrement enseignant plus stable. À l'inverse, dans certaines wilayas du Sud ou des Hauts Plateaux, la même politique de scolarisation générale se heurte à l'éloignement géographique, au sureffectif des classes. Ainsi, deux élèves inscrits dans le même système éducatif national, censé garantir l'égalité des chances, peuvent connaître des trajectoires scolaires radicalement différentes selon leur lieu de naissance et le capital socioculturel de leur famille.

À cette dynamique d'expansion s'ajoute une politique d'arabisation, visant à revaloriser la langue arabe et à réorienter les contenus vers une identité arabo-musulmane. Cependant, **cette réforme se heurte à des difficultés pratiques majeures** : ❶*maîtrise insuffisante de l'arabe standard par une partie des enseignants*, ❷*écart avec les pratiques langagières réelles des élèves* – ce qui engendre un semi-linguisme[2] assez répandu et une inadéquation croissante entre la formation dispensée et les besoins du marché du travail. Kadri-Aïssa conclue alors que la démocratisation affichée du système éducatif n'a pas été suivie d'une véritable démocratisation des apprentissages, creusant l'écart entre l'ambition politique et la réalité pédagogique (Kadri-Aïssa, 2018).

Malgré des tentatives de réformes récurrentes, les changements successifs depuis les années 1970 n'ont pas conduit à une refondation véritable du système. Chacune se présente comme une rupture décisive, mais reconduit en pratique les mêmes dysfonctionnements. C'est précisément cette logique de renouvellement discursif sans transformation structurelle que nous souhaitons mettre en lumière : *l'école algérienne a davantage été instrumentalisée comme lieu de production de légitimité nationale que pensée comme institution cognitive et formatrice autonome*. Saturation des établissements, décrochage scolaire, taux élevé d'illettrisme fonctionnel, déconnexion persistante avec le monde du travail sont autant de symptômes qui témoignent d'un système qui n'a jamais pleinement résolu ses contradictions fondatrices.

La massification scolaire en Algérie illustre ainsi moins un processus d'émancipation linéaire qu'une dynamique profondément contradictoire. L'école de la post-indépendance a été à la fois le théâtre d'une ouverture sans précédent, tout en maintenant une reproduction persistante des inégalités, tiraillée entre inclusion formelle et disparités effectives des parcours. C'est à la lumière de ces tensions, entre affirmation identitaire et exigences de modernité technique, entre centralisation étatique et autonomie pédagogique, que doit être réinterrogée l'organisation même des enseignements et la structuration des disciplines scolaires.

---

[2] Le semi-linguisme n'est pas une pathologie individuelle mais un symptôme institutionnel des politiques linguistiques héritées de la colonisation et de l'arabisation. Plutôt que d'envisager le semi-linguisme comme un déficit de compétence dans les langues en présence *(arabe standard, tamazight, français, arabe dialectal)*, il convient de le reformuler comme le produit d'une fragmentation fonctionnelle des répertoires langagiers**,** héritée des politiques linguistiques successives *(arabisation, plurilinguisme constitutionnel, héritage colonial du français)*. Dans ce cadre, l'apprenant algérien ne maîtrise pas « *mal* » plusieurs langues, mais développe des compétences distribuées et contextuellement spécialisées : *l'arabe dialectal pour l'oralité familiale, l'arabe standard pour l'écrit scolaire et institutionnel, le français pour certaines disciplines scientifiques et techniques, le tamazight selon les régions*. Ce que les grilles d'évaluation scolaire perçoivent comme un « *semi-linguisme* » relève alors moins d'une carence cognitive que d'un désajustement entre les normes monolingues de l'institution scolaire et la réalité plurilingue du répertoire de l'élève**.**

2. La transposition didactique à l'épreuve de la massification scolaire en Algérie

La fabrication des savoirs scolaires ne saurait être réduite uniquement à un paramètre pédagogique ni à une simple question de méthodes d'enseignement. Elle renvoie plutôt, à un niveau plus profond, au rapport qu'entretient toute société avec la connaissance qu'elle juge digne d'être transmise à ses enfants. En Algérie, ce rapport est d'autant plus compliqué en raison des tensions historiques entre héritage colonial, affirmation nationale et injonctions internationales qui influencent les réformes successives. De plus, la réalité démographique d'un pays qui aspire à la scolarisation universelle représente à la fois un idéal politique et un défi structurel permanent. C'est précisément à la confluence de ces deux dimensions que la notion de transposition didactique révèle son utilité analytique.

Yves Chevallard, didacticien des mathématiques, a montré l'importance de distinguer le « *savoir savant* » du « *savoir à enseigner* ». Cette distinction ne se réduit pas simplement à un paramètre terminologique : la distance séparant l'objet scolaire de l'objet théorique n'indique pas qu'une simplification ou une adaptation, mais une véritable transformation conduisant à une « *substitution d'objet* ». En effet, l'objet d'enseignement devient, sous de nombreux aspects, distinct de l'objet théorique qui le justifie ; les savoirs transmis en classe ne constituent pas une version allégée de la connaissance scientifique, mais un objet différent qui émerge d'un long processus de décisions institutionnelles, idéologiques et pédagogiques (Chevallard, 1985).

Pour illustrer cette dynamique, Paun (2006) propose de distinguer deux formes de transformation. **La transposition didactique externe** *désigne le passage du savoir savant vers un curriculum officiel, tel que le définissent les instances institutionnelles.* À l'inverse, **la transposition didactique interne**, *renvoie aux ajustements, réinterprétations et négociations qui s'opèrent concrètement dans les pratiques de classe.* Cette distinction est particulièrement éclairante dans le contexte algérien : *la massification ne modifie pas un seul niveau du processus, elle exerce une pression différenciée sur ces deux plans, qu'elle reconfigure en profondeur.* Cet écart se trouve aggravé par une pression démographique massive qui favorise la production de connaissances décontextualisées, elles-mêmes issues d'un découpage disciplinaire largement arbitraire (simple mise en forme des savoirs propres à l'enseignement). C'est d'ailleurs à cette mise en forme que les didacticiens se consacrent depuis plusieurs années à analyser, leurs travaux faisant peser de lourds soupçons sur la légitimité même des savoirs scolaires. Le passage d'une « *école de classe* » à une « *école de masse* » soulève en effet des interrogations profondes sur la pertinence des savoirs scolaires destinés à des apprenants issus de divers milieux sociaux.

Nicole Lautier définit la transposition didactique comme un processus de reconfiguration d'un objet scientifique disciplinaire, influencé par une multitude de facteurs, impliquant enseignants, inspecteurs, acteurs pédagogiques, associations professionnelles et instances ministérielles chargées des programmes (Lautier, 2001). André Chervel, quant à lui, démontre que l'organisation interne des disciplines scolaires résulte d'une stratification historique, produite par l'accumulation progressive de réformes successives, ce qui explique en partie la dimension « *encyclopédique* » de programmes qui intègrent, au fil du temps, de

nouveaux objets d'étude (Chervel, 1998). Les critiques adressées aux disciplines scolaires, leur fragmentation en unités décontextualisées, l'abstraction de savoirs souvent coupés du réel, interrogent non seulement les modalités de transmission des connaissances, mais aussi la capacité même de l'école à établir des savoirs socialement pertinents et pédagogiquement accessibles, dans un contexte de massification et de redéfinition des attentes éducatives.

Jérôme Bindé, ancien directeur de l'*Observatoire d'évaluation et de prospective* de l'UNESCO, rappelle à ce propos que l'organisation des établissements scolaires repose, dans une large mesure, sur un schéma uniformisé des « **quatre un** » : ❶*un professeur*, ❷*une discipline*, ❸*une heure*, ❹*une classe* (Bindé, 2000). Cette uniformité des formes scolaires met en exergue une institutionnalisation, presque banalisée, des inégalités sociales, qui marginalise les savoirs locaux et renforce certaines dépendances culturelles.

Cette double transformation du savoir révèle une profonde tension au sein du système éducatif. Comme l'indique Chevallard, le savoir scolaire tend à se dissocier progressivement de ses conditions de production, se présentant sous une forme objectivée et stabilisée. Il s'éloigne ainsi peu à peu du savoir scientifique vivant, pour devenir un contenu vulgarisé, souvent réduit à une logique de transmission et de restitution. Dans le contexte algérien, la massification renforce cette tendance : *des curricula déjà conçus selon une logique de décontextualisation se transforment fréquemment, dans des classes surchargées, en un ensemble de contenus à mémoriser, déconnectés des usages réels et des situations concrètes d'apprentissage*. Le savoir perd alors sa dimension expérientielle et réflexive, se limitant à une accumulation d'informations scolaires.

Les travaux consacrés aux systèmes éducatifs algérien rappellent pourtant que **l'approche par compétences** visait précisément à dépasser ce cloisonnement des savoirs, en rapprochant les apprentissages des pratiques sociales, en favorisant les articulations entre disciplines et en permettant aux élèves de mobiliser leurs acquis dans des situations significatives. Mais lorsque les conditions pédagogiques, matérielles et organisationnelles demeurent insuffisantes, cette ambition peine à se concrétiser.

Depuis plusieurs années, la recherche en sciences de l'éducation a largement renouvelé les approches pédagogiques, en promouvant des dispositifs centrés sur l'apprenant, la différenciation pédagogique et l'individualisation des parcours. Ces avancées théoriques dessinent, sur le plan conceptuel, une école idéale ; leur transposition dans le contexte algérien se heurte pourtant à des contraintes structurelles majeures. Notre réflexion prolonge ici un travail exploratoire consacré à la pédagogie différenciée, réalisé par Hadil Bennouna (2025) dans le cadre d'un mémoire de master[3] combinant une fiche de renseignements institutionnelle diffusée auprès de dix établissements et un questionnaire adressé à un échantillon de trente-deux enseignants de français langue étrangère. Cette enquête de terrain, bien que

[3] Hadil Bennouna (2025). *État des lieux des conditions nécessaires à l'application de la PD pour l'enseignement de la CE en classe de FLE au profit des apprenants de la 1re AM*. Mémoire de Master (sous la direction de Samira Rouis). Université Amar Télidji-Laghouat (Département de français LMD). https://dspace.lagh-univ.dz/server/api/core/bitstreams/705118f0-2033-4a09-aa6f-cc070097b86d/content

circonscrite à un contexte local et reposant sur un échantillonnage raisonné plutôt qu'aléatoire, confirme que la volonté des enseignants d'adapter leurs pratiques aux besoins hétérogènes des apprenants se heurte, de façon récurrente, aux contraintes structurelles déjà identifiées dans la littérature scientifique : *surcharge des classes, absence de formation spécifique, rigidité des emplois du temps et insuffisance des ressources pédagogiques disponibles*. Ces données de proximité viennent ainsi étayer empiriquement l'hypothèse d'une difficulté structurelle et non d'une simple réticence pédagogique à mettre en œuvre les principes des pédagogies actives dans le contexte algérien massifié.

Face à ces constats, il paraît nécessaire de formuler des propositions concrètes, réalisables à court terme, sans exiger de lourdes réformes institutionnelles. On pourrait ainsi encourager les enseignants à organiser, même occasionnellement, des séances en petits groupes de besoins ciblant les lacunes spécifiques de certains élèves et à adapter des activités à niveaux différenciés au sein d'une même leçon *(textes de complexité variable, questionnaires à deux niveaux de difficulté)*. En effet, cela permettrait

- de préserver l'unité de la classe tout en tenant compte des différences de rythme ;
- d'intégrer progressivement des outils simples *(cartes mentales, tableaux comparatifs, exercices autocorrectifs)* favorisant la structuration des apprentissages et l'autonomie ;
- d'instaurer une rotation des rôles pour renforcer l'implication de tous les profils d'élèves ou encore
- de renforcer la communication avec les familles, à travers des rencontres régulières ou des échanges informels afin de mieux cerner les besoins spécifiques de chaque élève.

Ces propositions, modestes dans leur forme, offrent un point de départ concret vers une meilleure intégration de la pédagogie différenciée : *elles présentent l'avantage d'être immédiatement applicables, sans modification des cadres officiels*. En instaurant des pratiques ajustées, réalistes et collectives, elles pourraient ouvrir la voie à une dynamique de changement plus profonde, fondée sur l'implication des enseignants eux-mêmes. Si les acteurs du système éducatif *(inspecteurs, chefs d'établissement, enseignants)* s'engagent progressivement dans cette logique d'adaptation, des **aménagements plus ambitieux** deviennent envisageables à moyen terme : ❶*révision des contenus de la formation initiale*, ❷*enrichissement des ressources pédagogiques disponibles*, ❸*introduction de dispositifs de remédiation structurée*. La pédagogie différenciée ne doit donc pas être perçue comme un idéal inaccessible, mais comme un processus évolutif, réalisable par petites touches, à condition d'être porté par un minimum de volonté collective et d'aménagement du réel.

Cette tension entre ambition réformatrice et réalité du terrain, solidement étayée par ces recherches de proximité, invite à interroger, au-delà des discours institutionnels, les conditions réelles d'appropriation des nouvelles pédagogies par les acteurs de l'enseignement.

Ces observations convergent vers **une réalité indiscutable** : *malgré les ambitions affichées par les réformes éducatives, l'institution scolaire persiste à privilégier une approche centrée sur la transmission des contenus plutôt que sur une véritable dynamique d'apprentissage*.

Cette tendance se manifeste également dans les méthodes d'évaluation qui favorisent la restitution des savoirs au détriment de leur réelle appropriation ou de leur application dans des contextes inédits. Loin d'être fortuite, cette persistance découle directement des conditions matérielles engendrées par la massification scolaire, lesquelles entravent l'application des principes fondamentaux des pédagogies actives et différenciées. Plus qu'une résistance au changement, c'est bien une forme d'impossibilité structurelle d'innover pédagogiquement qui se dessine, l'école contemporaine étant prise par la tension irrésolue entre la démocratisation de l'accès au savoir et l'exigence d'une qualité optimale des apprentissages.

Dans ce contexte, il convient de ne pas céder à un fatalisme pédagogique qui présenterait la massification scolaire comme un obstacle définitivement insurmontable. Bien que les conditions structurelles actuelles compliquent incontestablement la mise en œuvre des pédagogies actives et différenciées telles que théorisées, elles n'annulent en rien la nécessité, pour les praticiens comme pour les chercheurs, d'explorer des voies susceptibles de reconduire les apprentissages dans des conditions perçues comme dégradées par les acteurs du terrain. C'est précisément à cette exigence que la présente contribution souhaite répondre : *au lieu d'opposer stérilement idéal pédagogique et réalité du terrain, il est pertinent d'examiner les marges de manœuvre disponibles, aussi restreintes soient-elles, afin de maintenir une dynamique d'apprentissage réel au sein même de classes surchargées.*

Le développement qui suit propose ainsi des pistes oscillant entre adaptation des pratiques pédagogiques et réinvention des dispositifs d'accompagnement des apprenants.

3. Reconstruire les connaissances : vers de nouveaux paradigmes de l'apprentissage actif

Le modèle transmissif, longtemps prévalent dans le système éducatif algérien ainsi que dans de nombreux systèmes éducatifs issus du modèle scolaire postcolonial, suscite aujourd'hui de nombreuses interrogations. La littérature scientifique a largement mis en lumière *les limites d'une conception de l'enseignement où l'apprenant serait essentiellement appelé à recevoir, mémoriser, puis restituer des connaissances.* Toutefois, cela ne signifie pas que la transmission des savoirs soit obsolète. La véritable question réside dans la manière dont cette transmission peut être intégrée à une activité authentique de l'apprenant, favorisant ainsi une appropriation pérenne des connaissances.

Les travaux en didactique et en sciences de l'éducation mettent de plus en plus en avant des contextes où l'apprenant est amené à chercher, questionner, confronter ses représentations et résoudre des problèmes. L'apprentissage ne se réduit plus à l'acquisition d'un ensemble de connaissances déjà établies : il inclut également la capacité à les comprendre, à les mettre en relation et à les mobiliser dans des situations variées. Dans cette optique des concepts tels que *la mémoire, la métacognition, le transfert des apprentissages ou la résolution de problèmes* acquièrent une importance significative.

Delacote (1996) affirme que l'apprentissage implique notamment le *développement de la capacité à réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage.* **L'enseignant n'a** donc **pas pour seule fonction de transmettre un contenu**, *il est un acteur clé du processus éducatif et premier responsable* de ❶la mise en place de situations d'apprentissage adaptées, ❷de l'orientation des activités des apprenants, ❸de l'interrogation de leurs idées, ❹de l'accompagnement

face aux difficultés et ❺de l'incitation à porter un regard réflexif sur leurs propres démarches d'acquisition. Delacote souligne ainsi que l'enseignement doit composer avec un ensemble de paramètres *(programmes, découpage horaire, objectifs institutionnels, diversité des apprenants, interactions au sein du groupe et les modalités d'évaluation)* auxquels s'ajoutent, dans le contexte de la massification, les défis relatifs à un nombre croissant d'apprenants et à la diversité des profils. L'enjeu se situe alors moins dans l'application rigide d'un modèle pédagogique que dans la recherche de pratiques capables de s'appliquer aux réalités concrètes rencontrées en classe.

C'est précisément à ce niveau que les approches constructivistes et cognitivistes incitent à réévaluer notre perception l'apprentissage. Le savoir ne se conçoit plus comme un simple transfert de la connaissance de l'enseignant vers l'apprenant, il prend sens à partir de l'activité de l'apprenant, de ses connaissances antérieures, de ses représentations et des liens qu'il établit entre les nouvelles informations et celles qu'il possède déjà. *Apprendre implique donc une transformation progressive des représentations et une construction personnelle du sens*.

Cela étant dit, l'activité de l'apprenant ne saurait se réduire à une simple participation observable en classe. Être actif ne signifie pas seulement prendre la parole, travailler en groupe ou réaliser une tâche ; **l'activité d'apprentissage est avant tout une activité cognitive** qui compte ❶la compréhension d'une consigne, ❷la mobilisation de connaissances antérieures, ❸la formulation des hypothèses, ❹la prise de décision, ❺le retour sur une erreur, ❻l'explication d'un raisonnement et ❼l'évaluation de la pertinence d'une démarche. C'est en intégrant cette dimension que l'on peut réellement donner du sens aux pratiques qualifiées d'« *actives* ». L'apprentissage se révèle alors comme un processus de réorganisation cognitive où interviennent également la métacognition, l'affectivité et le contexte socioculturel. **La fonction de l'enseignant** devient dès lors celle d'un **médiateur** : ❶il sélectionne et structure l'information, ❷stimule le questionnement, ❸favorise les interconnexions et ❹propose des supports susceptibles d'assister l'apprenant dans l'élaboration de ses propres significations. Ainsi, *apprendre consiste à modifier sa manière de penser* ; tandis qu'enseigner se traduit moins par la transmission d'un savoir que par la création des conditions nécessaires à l'apprenant pour donner sens à ce savoir.

Il ne s'agit donc plus seulement de gérer des effectifs toujours plus importants sans adapter les dispositifs pédagogiques en conséquence, mais de reconstruire les conditions d'un apprentissage véritablement adapté à une population variée. C'est en ce sens que l'innovation pédagogique peut servir de levier pour affronter les tensions produites par l'hétérogénéité des publics. Sans prétendre à une solution universelle, diverses expériences et approches pédagogiques offrent des pistes prometteuses pour nourrir la réflexion sur les moyens de construire des apprentissages de qualité dans un contexte de massification.

Une première direction pourrait consister à *placer* **le diagnostic pédagogique** *au cœur du processus éducatif*. Dans une classe hétérogène, supposer que tous les apprenants possèdent les mêmes prérequis et évoluent au même rythme risque de laisser certains d'entre eux en marge des apprentissages. Le diagnostic ne devrait donc pas se limiter à une évaluation initiale formelle, mais devenir une pratique régulière qui permet à l'enseignant d'identifier les acquis, les obstacles et les besoins qui émergent tout au long des apprentissages. Des activités brèves, des productions intermédiaires, des échanges oraux, des exercices de

positionnement ou formes d'auto-évaluation peuvent fournir des indications précieuses sur les difficultés rencontrées, et permettre de passer d'une pédagogie intervenant après l'échec à une pédagogie préventive, où les difficultés sont repérées assez tôt pour justifier une intervention ciblée.

Cette approche nécessite naturellement de repenser la différenciation pédagogique. Dans le cadre de la massification, l'hétérogénéité ne peut plus être perçue comme une situation exceptionnelle à laquelle l'enseignant s'adapterait de manière ponctuelle, elle devient une caractéristique inhérente à la classe. Il ne s'agit pas de confectionner autant de cours qu'il y a d'apprenants, ce qui serait irréaliste, mais de diversifier les modalités permettant d'atteindre des objectifs communs. Une compétence donnée peut ainsi être travaillée à travers des supports de complexité variable, des consignes progressivement étoffées, des activités tant individuelles que collaboratives ainsi que des parcours de renforcement et de consolidation.

Cette différenciation permettrait le maintien d'un horizon commun tout en reconnaissant que les chemins pour y parvenir peuvent diverger, l'objectif est moins de traiter chaque apprenant de manière identique que de leur offrir des conditions suffisamment flexibles pour progresser à partir de leur niveau réel.

La remédiation mérite, elle aussi, une réévaluation, puisqu'elle intervient très souvent de manière tardive afin de « *corriger* » un échec déjà manifeste. Dans un système massifié, l'accumulation de petites difficultés non résolues peut avoir des répercussions significatives sur les apprentissages futurs. Elle gagnerait ainsi à être intégrée dans le processus éducatif habituel : après une activité ou une évaluation formative, l'enseignant pourrait identifier les obstacles communs à un groupe d'apprenants et proposer, durant un temps limité, des exercices spécifiquement conçues pour les surmonter, avant que les apprenants ne réintègrent le parcours commun. Une approche dynamique de la remédiation permettrait de s'éloigner d'une vision strictement corrective de l'aide pédagogique, en l'inscrivant dans une logique d'évolution et de progression.

Une autre voie à explorer concerne le développement de formes de coopération entre apprenants. **La massification** est souvent perçue sous l'angle des **contraintes** qu'elle impose à l'enseignant : ❶*un nombre important d'élèves*, ❷*davantage de productions à évaluer*, ❸*moins de possibilités d'accompagnement individualisé*. Pourtant, elle peut aussi être envisagée à partir **des ressources offertes par le groupe** : ❶*le tutorat entre pairs*, ❷*le travail en petits groupes*, ❸*la résolution collective de problèmes* et ❹*la confrontation des productions* peuvent contribuer à créer des environnements où les apprenants deviennent acteurs actifs dans la construction des savoirs. L'intérêt de ces méthodes ne tient pas seulement à leur capacité à alléger la gestion d'un groupe nombreux : *elles contribuent aussi à encourager la verbalisation, la reformulation, l'explicitation des stratégies et la confrontation des points de vue*, autant de processus qui renforcent l'appropriation des apprentissages. *La coopération ne devrait donc pas être perçue comme un simple dispositif organisationnel, mais comme une véritable modalité de construction des apprentissages*.

Cette évolution amène également à **redéfinir le rôle de l'enseignant**. Dans une classe fortement hétérogène, *il ne peut plus être considéré comme unique et principal détenteur et transmetteur des connaissances*. Bien que son expertise demeure fondamentale, elle

s'exprime désormais aussi dans sa capacité ❶à *diagnostiquer les besoins*, ❷à *concevoir des situations adaptées*, ❸à *organiser les interactions*, ❹à *accompagner les démarches individuelles et collectives* et ❺à *réguler les apprentissages*. L'innovation pédagogique implique donc de renforcer la dimension conception et médiation dans le métier enseignant – cela nécessite, en retour, de faire de la formation continue un véritable levier de transformation des pratiques. *Les enseignants devraient avoir continuellement accès à des espaces institutionnels qui leur offre la possibilité d'analyser leurs pratiques, d'expérimenter de nouvelles démarches et de confronter leurs expériences avec celles de leurs pairs*.

Dans la même logique, il semble également important d'accorder une plus grande place à l'évaluation formative. Dans une classe nombreuse, l'évaluation peut facilement devenir un simple outil de classement et de notation. Envisagée comme un outil de régulation, elle peut au contraire contribuer à reconstruire les apprentissages en cours de processus. Son efficacité repose moins sur le nombre de notes produites que sur la qualité des informations qu'elle fournit sur les apprentissages : *des micro-évaluations, des productions intermédiaires, des questions de compréhension, des activités d'auto-évaluation ou d'évaluation entre pairs permettent à l'enseignant comme à l'apprenant de mieux identifier ce qui est maitrisé de ce qui nécessite encore du travail*. Une telle démarche contribuerait à installer **une culture de l'erreur** *comme étape intégrante du processus d'apprentissage, plutôt que comme un simple indicateur d'échec*.

La reconstruction des apprentissages revient également à s'interroger sur l'importance accordée aux compétences fondamentales. Dans un contexte marqué par le poids des programmes et la pression liée à leur progression, le risque existe de privilégier la couverture des contenus au détriment de leur appropriation effective. Il serait donc pertinent de **recentrer davantage l'action pédagogique** sur **un ensemble de compétences essentielles** : ❶comprendre, ❷lire, ❸écrire, ❹communiquer, ❺argumenter, ❻résoudre un problème, ❼rechercher et sélectionner l'information, ❽coopérer, ❾mobiliser les connaissances dans des situations nouvelles. L'enjeu n'étant pas de réduire les ambitions curriculaires, mais de mettre en place un socle solide permettant aux apprenants de construire des connaissances suffisamment approfondie pour pouvoir les réinvestir. *La question centrale n'est alors plus seulement de savoir si un contenu a été enseigné, mais plutôt celle de déterminer ce que l'apprenant est réellement capable de comprendre et de réaliser à partir de ce contenu*.

Dans la même optique, les pédagogies actives, par projets et par problèmes se présentent comme un autre levier intéressant. Elles replacent l'apprenant dans une situation où il doit réactiver différentes ressources pour répondre à une question, résoudre un problème ou réaliser une production – ce qui participe à valoriser le sens de ses acquis et à favoriser leur articulation. Elles sont particulièrement pertinentes dans des contextes d'hétérogénéité ou une pédagogie exclusivement fondée sur la transmission collective s'avère difficile : *un projet peut être réalisé collectivement tout en permettant à chacun de contribuer selon ses compétences et ses capacités*. L'**interdisciplinarité** pourrait, dans ce cadre, être davantage exploitée, non comme une simple juxtaposition de disciplines, mais comme *une stratégie de mise en relation des connaissances acquises, souvent appréhendées séparément*.

Le numérique peut également remplir une fonction dans ce processus de transformation, à condition de *ne pas être envisagé comme une solution en soi*. Son intérêt réside notamment dans la possibilité de diversifier les supports, d'élaborer des activités différenciées, de

rendre plus accessibles des ressources complémentaires. Dans certains cas aussi, de permettre un retour d'information plus rapide. Les technologies basées sur l'intelligence artificielle offrent, elles aussi, de nouvelles perspectives en matière de personnalisation des exercices, de création de supports adaptés ou d'accompagnement de certaines activités. Toutefois, leur intégration ne saurait se suffire à une innovation superficielle des pratiques, elle doit répondre à des besoins pédagogiques clairement identifiés et étroitement subordonnée aux objectifs d'apprentissage. Dans le contexte algérien, cette exigence est d'autant plus cruciale que les conditions d'accès aux équipements, à la connectivité et aux ressources numériques varient significativement d'un établissement à un autre et d'un territoire à l'autre. L'innovation technologique ne peut donc être pertinente que si elle s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'équité et les conditions réelles d'apprentissage.

Une voie complémentaire à envisager serait celle d'établir une véritable mutualisation des ressources et des pratiques pédagogiques. La massification de l'éducation accentue la complexité des tâches de l'enseignant rendant difficile l'élaboration individuelle de supports d'activités différenciées et d'outils d'évaluation adaptés à chaque contexte pédagogique. La création de banques de ressources pédagogiques, conçues et validées par des enseignants et des chercheurs, pourrait constituer une réponse à cette problématique. Ces ressources pourraient inclure des séquences pédagogiques, des activités de remédiation, des supports authentiques, des contenus audiovisuels, des situations-problèmes, des outils d'évaluation formative. L'objectif ne serait pas de fournir des modèles à appliquer de manière rigide, mais plutôt d'offrir des ressources modulables, permettant aux enseignants de conserver leur autonomie professionnelle.

De plus, la réorganisation des apprentissages bénéficierait d'un rapprochement plus étroit entre recherche universitaire et pratiques de terrain. En effet, *les innovations pédagogiques ne peuvent perdurer si elles restent à un niveau de recommandations générales*. Il serait donc judicieux de promouvoir des approches de recherche-action ou d'expérimentation collaborative au sein des établissements scolaires : *une difficulté pédagogique identifiée par les enseignants pourrait devenir le point de départ d'une démarche collective, une observation du problème, une formulation d'hypothèses, une expérimentation d'une solution, une analyse des effets obtenus, un ajustement d'un dispositif*. De telles démarches feraient de l'établissement scolaire un véritable espace d'apprentissage professionnel, évitant que l'innovation ne se réduise à l'introduction sporadique de nouvelles méthodes.

Ainsi envisagée, **l'innovation pédagogique** ne constitue pas une réponse unique aux effets de la massification scolaire, mais se présente comme **un ensemble cohérent de transformations** portant simultanément sur ❶le diagnostic, ❷la différenciation, ❸la remédiation, ❹la coopération, ❺l'évaluation, ❻les pratiques enseignantes, ❼les usages du numérique et ❽le développement professionnel. L'enjeu n'est pas de demander à l'enseignant de faire « plus » dans un contexte où les contraintes sont suffisamment lourdes, mais de l'aider à agir autrement en s'appuyant davantage sur les ressources collectives, sur la coopération entre professionnels, sur des outils de régulation et sur une compréhension approfondie des besoins des apprenants.

À cet effet, *la massification ne devrait pas être considérée comme intrinsèquement incompatible avec la personnalisation des apprentissages*. Le véritable défi réside dans la conception des

conditions qui permettraient de concilier démocratisation de l'accès et individualisation des parcours d'apprentissage. *Il s'agit d'opérer une transition progressive, d'une logique de massification de l'enseignement à une logique de personnalisation des apprentissages au sein même d'un système massifié*. Cette vision encourage à envisager la réorganisation des apprentissages non pas comme un retour à un modèle scolaire antérieur, mais comme une mise en place d'*une école capable de faire de l'hétérogénéité non seulement une contrainte à gérer*, mais aussi *une réalité à partir de laquelle on pourrait penser et expérimenter de nouvelles formes d'apprentissage*.

Conclusion

À l'issue de cette réflexion, il apparait clairement que la massification scolaire en Algérie constitue une dynamique qui remet en question la nature même des savoirs scolaires, les modalités de leur transposition ainsi que les véritables conditions de leur appropriation par des apprenants de plus en plus diversifiés. À bien des égards, le débat engagé sur cette question, ne devrait pas se réduire à un simple phénomène d'extension quantitative des effectifs. L'examen du contexte socio-historique algérien a mis en exergue que la démocratisation de l'accès à l'école, loin de représenter une nette rupture avec l'ordre colonial, a été accompagnée d'une perpétuation de logiques structurelles anciennes que les réformes successives n'ont que partiellement modifiées. Ce constat éclaire actuellement les tensions entre l'ambition d'un accès élargi et l'exigence, toujours différée, d'une qualité pédagogique effective.

L'analyse de la transposition didactique a permis, de saisir combien la massification pèse sur la construction même des objets d'enseignement, accentuant leur décontextualisation et fragilisant leur légitimité tant aux yeux des apprenants que des enseignants. *Face à ces tensions, nous avons choisi de ne pas adhérer à une lecture purement déficitaire de la situation*. Les pistes explorées, telles que le diagnostic pédagogique continu, la différenciation raisonnée, la remédiation intégrée au processus d'enseignement, la coopération entre pairs, l'évaluation formative, la mutualisation des ressources, constituent autant d'éléments qui ne prétendent pas résoudre à eux seules, les contradictions structurelles du système éducatif algérien. Ils esquissent plutôt un ensemble de marges de manœuvre concrètes, à la portée des enseignants-eux-mêmes, susceptibles d'amorcer une reconfiguration progressives des pratiques, y compris dans des conditions matérielles contraignantes.

Cette réflexion incite à dépasser une opposition, souvent stérile, entre massification et qualité des apprentissages, pour confronter les deux termes, non comme des impératifs concurrents, mais comme des pôles d'une même tension à retravailler continuellement. D'ailleurs, les spécialistes en sciences de l'éducation sur des questions de pédagogie, s'accordent sur un point essentiel : *les dispositifs, aussi bien pensés soient-ils, ne produisent des effets durables que s'ils sont adossés à une connaissance approfondie des pratiques enseignantes réellement mises en œuvre, et non à des pratiques prescrites ou idéalisées*. C'est en ce sens qu'émerge, à notre avis, un prolongement de voie de recherche prometteur : *une investigation ethnographique à plus long terme, menée directement au sein de classes surchargées, qui viendrait documenter au plus près du terrain, la manière par laquelle les enseignants combinent, au quotidien, entre les prescriptions curriculaires et les contraintes rencontrées lors de leur exercice*. Un tel processus permettrait de dépasser le simple constat des tensions structurelles, pour identifier et définir clairement les

ajustements souvent invisibles, grâce auxquels les enseignants, en dépit des difficultés, parviennent à assurer un enseignement de qualité.

En effet, ce prolongement gagnerait également à s'articuler aux travaux déjà engagés, notamment sur la pédagogie différenciée, en élargissant les enquêtes à d'autres dimensions du travail enseignant : *la gestion de l'hétérogénéité, l'usage effectif des outils numériques, ou encore les formes de collaboration professionnelles entre collègues*. La mise en place d'une telle démarche implique à notre sens, un dialogue renouvelé entre recherches universitaires, formation des enseignants et politiques éducatives. Il apparait ainsi que seul ce dialogue est susceptible de transformer des pistes de réflexion en leviers durables d'amélioration du système éducatif algérien.

Références

BENNOUNA, H. (2025). *État des lieux des conditions nécessaires à l'application de la PD pour l'enseignement de la CE en classe de FLE au profit des apprenants de la 1re AM*. Mémoire de Master (sous la direction de Samira Rouis). Université Amar Télidji-Laghouat (Département de français LMD). https://dspace.lagh-univ.dz/server/api/core/bitstreams/705118f0-2033-4a09-aa6f-cc070097b86d/content

BINDÉ, J. (2000). *L'éducation au XXIe siècle*. Futuribles (250).

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.

CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire : Une approche historique*. Belin.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage (2e éd.).

DELACÔTE, G. (1996). *Savoir apprendre : Les nouvelles méthodes*. Odile Jacob.

DUBET, F. (2004). *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.

DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.

KADRI-AÏSSA, A. (2018). *Le système d'enseignement algérien, entre passé et présent*. CIRIEC.

LAUTIER, N. (2001). *Psychologie de l'éducation : Regards sur les situations d'enseignement*. Armand Colin.

OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques (2023). *Regards sur l'éducation 2023 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.

PAUN, E. (2006). Transposition didactique : Un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22(2).

UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2015). *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et cadre d'action*. UNESCO.

Pour citer cet article

Wafa MAATALLAH, « Massification scolaire en Algérie : Qualité des apprentissages et nécessité de repenser la construction des apprentissages », *Paradigmes*, vol. IX, n° 04, novembre 2026, p. 195-209.