

L'évaluation de l'efficacité dans l'éducation et l'enseignement supérieur. Portées et limites.

Résumé

L'évaluation de l'efficacité de l'enseignement supérieur constitue un champs d'analyse considérable chez les économistes de l'éducation. Néanmoins, si au niveau primaire et secondaire la recherche est arrivée à des résultats pertinents, le secteur de l'enseignement supérieur présente des difficultés auxquelles sont confrontées les chercheurs. Le présent article expose les aboutissements et analyse les limites liées à l'étude de l'efficacité de l'enseignement.

**Dr. BENARAB
Abdelkrim**
Institut d'Economie
Université Mentouri
Constantine, Algérie

ملخص

يمثل تقييم فعالية التعليم العالي ميدان تحليل معتبر لدى اقتصاديي التربية فيما اذا كان البحث على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي قد توصل الى نتائج مهمة في هذا المجال فان البحوث على مستوى التعليم العالي تواجهها صعوبات متعددة. هاته الورقة تعرض النتائج المتوصل اليها في ميدان دراسة فعالية التعليم و التحليل محدوديتها.

L'analyse de l'efficacité de l'enseignement supérieur constitue un champs important dans les études des économistes de l'éducation. Le développement de la théorie du capital humain en 1964 par Gary Becker ainsi que les travaux de Denisson pour expliquer les facteurs de croissance de l'économie américaine suivi des travaux des experts de la Banque Mondiale au début des années 80 et les développements récents à travers les pays développés en matière de recherche en économie de l'éducation ont abouti à des résultats pertinents dans la recherche de la mesure de l'efficacité de l'enseignement. Néanmoins ces résultats n'ont pas réglé définitivement les problèmes de limites auxquelles sont confrontés les chercheurs surtout en matière d'évaluation des systèmes universitaires. Les évaluateurs se heurtent à des difficultés qui touchent le système d'enseignement primaire et secondaire autant que le système universitaire.

L'évaluation de l'efficacité de l'enseignement

L'étude de l'efficacité s'articule sur deux axes fondamentaux, l'efficacité interne et l'efficacité externe. La littérature économique sur ce sujet vise à définir le sens de l'efficacité et à proposer des

modèles fiables quant à sa mesure. Psacharopoulos et Woodhall (1986, p.218) précisent à ce propos que «le concept d'efficacité est utilisé pour décrire les relations entre les facteurs (inputs) et le produit (output)».

La combinaison des facteurs et la minimisation ou la maximisation des produits visent essentiellement l'amélioration de l'efficacité. Les experts de l'OCDE (1995, p.16) mettent l'accent sur la création d'indicateurs spécifiques dans quatre domaines, le quatrième traite de ressources attribuées à l'établissement et concerne le personnel enseignant, le personnel non enseignant, les investissements, et enfin le fonctionnement d'une part, l'utilisation des ressources par l'établissement, en matière de personnel, en matière d'investissement, et en matière de fonctionnement d'autre part.

Climaco (1995, p.152) expose un modèle d'indicateurs de performance des établissements d'enseignement inspiré des travaux de Sheerens (1990), comportant quatre catégories: les indicateurs liés au contexte, les indicateurs liés aux ressources allouées à l'établissement, les indicateurs liés au fonctionnement de l'établissement, et ceux liés aux résultats. Les indicateurs liés aux ressources allouées sont subdivisées en quatre sous catégories: les ressources matérielles, les ressources humaines, les ressources technologiques et les ressources financières.

Psacharopoulos (1993, p.3) propose une taxonomie d'indicateurs fondamentaux de l'éducation en précisant deux niveaux d'analyse: le premier concerne les coûts unitaires de l'éducation et ses avantages, le deuxième niveau d'analyse englobe l'évaluation de l'efficacité et celle de l'équité.

Jarousse et Mingat (1993, p.3) pour mener une analyse globale de l'efficacité des différents modes d'organisation scolaire, ont défini une fonction d'acquisition, qui prend en compte l'impact des différents facteurs d'organisation scolaire sur les acquisitions des élèves, et d'une fonction de coût qui considère les conséquences de la mise en œuvre de chacun des facteurs considérés.

La qualité des facteurs de production est un indice de mesure de l'efficacité. La fonction de formation à l'université nécessite la mise en œuvre d'une certaine qualité des facteurs pour atteindre les objectifs recherchés. Les outputs, selon Albright (1970, p.68) sont analysés en termes de nombre d'étudiants inscrits par programme, de taux de réussite et d'échec, de nombre d'étudiants terminant chaque cycle d'études, de licences, de doctorats, de post-doctorats, de temps nécessaire pour l'accomplissement de ces programmes, de rapports entre les «inputs» (les ressources) et les «outputs» (les résultats cités ci-dessus) par programme, et enfin de l'analyse du coût du programme.

Après cet aperçu, il y a lieu d'exposer quelques éléments essentiels concernant l'analyse de l'efficacité dans le système d'enseignement primaire et secondaire avant d'étudier le secteur de l'enseignement supérieur.

L'efficacité et la qualité de l'enseignement dans le système primaire et secondaire

L'étude de l'efficacité du système d'enseignement primaire et secondaire nous renvoie au débat sur la mesure de l'efficacité du système scolaire d'une part, et aux techniques préconisées pour la mesure de l'efficacité d'autre part. La question que les économistes se posent est la suivante : à quel moment peut-on dire que le système est efficace ou non ? Quels sont les critères arrêtés pour valider l'efficacité d'un système ou

son inefficacité ?

L'étude de l'efficacité du système éducatif s'annonce complexe et difficile, d'abord par rapport à la procédure de mesure de l'efficacité, et ensuite par rapport à la méthodologie utilisée pour l'analyse de l'efficacité en éducation. Orivel (1987, p.15) dans une étude sur les universités d'Afrique francophone précise que *«l'efficacité des universités s'analyse à deux niveaux, un niveau interne dans lequel on examine la qualité des formations et l'aptitude à produire des diplômés en minimisant le «gaspillage» (redoublements et abandons sans certification), un niveau externe qui s'intéresse à l'adéquation des diplômés aux besoins du marché du travail, aux problèmes de chômage et pénurie de qualifications».*

Il ressort d'après Orivel qu'il faut distinguer entre l'efficacité interne et l'efficacité externe. A propos de l'efficacité interne d'un système éducatif Mingat et Tan (1992, p. 50) concluent qu'*«un système éducatif est jugé «sur le plan interne» efficace s'il produit les outputs désirés au coût minimum, ou pour des inputs donnés de ressources, le système maximise l'output désiré» (notre traduction).*

L'analyse de l'efficacité du système éducatif nous renvoie à la qualité de l'enseignement sans laquelle toute mesure d'efficacité est seulement partielle. Selon

Eicher (1985, p. 16) la qualité de l'enseignement est mesurée par :

a/ La qualité des inputs qui comportent : a_1 / les coûts par élève, a_2 / le rapport élève-maître, a_3 / le niveau de qualifications des maîtres.

b/ La qualité de l'output, c'est à dire de l'élève ou de l'étudiant formé. Cette qualité est appréciée par deux éléments : les acquisitions cognitives et les acquisitions non cognitives.

Toujours à propos de l'efficacité du système d'enseignement, Mingat et Jarousse (1985, p. 15-18) ont utilisé des indices de mesure de l'efficacité basés sur les taux de réussite aux principaux examens, le nombre d'années-élèves pour produire un diplômé à ce niveau et le nombre de diplômes délivrés. Mingat (1985, p.3) distingue entre les aspects quantitatifs et les aspects qualitatifs lorsqu'il s'agit de mesure de la qualité de l'enseignement, à ce sujet il écrit: *«le terme quantité fait référence au nombre d'élèves scolarisés (ou au taux de scolarisation) alors que le terme qualité est utilisé avec des sens variés. En particulier, la qualité peut faire référence au niveau de réussite ou d'acquisition des élèves, l'éducation est alors dite de qualité si les diplômés sont caractérisés par un niveau élevé de connaissances et de compétences».*

Il est évident uniquement par rapport à ces références, que la mesure de l'efficacité ou la qualité du système éducatif pose de sérieux problèmes, que ce soit sur le plan conceptuel ou sur le plan méthodologique. Ces difficultés sont inhérentes à la nature même du système éducatif, et les économistes qui cherchent à assimiler l'école à une entreprise de production afin de quantifier tous les paramètres la concernant se heurtent à des obstacles de taille. Cazalis (1987, p. 43) évoque quelques faits qui sont souvent mentionnés pour faire valoir que l'enseignement est d'une nature différente des autres activités. Il s'agit en particulier de la complexité du procédé de production, du temps très long qui s'écoule avant que l'on puisse en déterminer pleinement le résultat, de la difficulté qu'il y a de tenir compte des effets des facteurs extérieurs, et de la difficulté dans laquelle on se trouve pour dériver des analyses empiriques habituelles des conclusions détaillées qui ont un intérêt pratique pour les pouvoirs publics.

En dépit des difficultés que l'on rencontre pour la mesure de l'efficacité du système éducatif, des progrès spectaculaires ont été enregistrés. Le rapport français sur l'éducation et la formation (1993, p.14) précise que *«l'on pourrait penser que l'on sait, en 1992, dans un pays développé, définir ce qu'est un système éducatif efficace et choisir des modes de financement et de fonctionnement qui visent à atteindre une plus grande efficacité»*.

Si dans les pays développés la question de l'analyse de l'efficacité et de la qualité des systèmes éducatifs semble avoir fait quelques progrès, ce n'est pas le cas de tous les pays sous-développés. La recherche en économie de l'éducation n'est pas très avancée, et des difficultés importantes sont à surmonter, d'abord par rapport à la disponibilité de l'information et la possibilité d'y accéder; et ensuite par rapport à la qualité de l'information nécessaire pour toute étude sur le système éducatif. En ce qui concerne l'Algérie, nous pensons qu'il est actuellement possible de composer des indicateurs quantitatifs pour juger de la qualité du système éducatif dans son ensemble. Néanmoins si la question des inputs est réglée, la question des outputs reste posée. De Landsheere (1994, p. 41) désigne les inputs comme étant les outils pédagogiques (manuels scolaires, par exemple), le personnel (professeurs, personnel de service, membres de l'administration) et les informations (connaissances et valeurs) qu'un système éducatif importe de son environnement et utilise dans son processus de production. Le throughput, toujours selon le même auteur, concerne les «matériaux» bruts (fondamentalement des élèves) qui passent dans le système et sur lesquels le système opère pour produire l'output recherché, lequel concerne les connaissances, les savoir faire exigés par l'environnement et possédés par les élèves lorsqu'ils quittent le système éducatif à un moment donné.

La mesure des connaissances et des acquisitions est une tâche délicate nécessitant des moyens considérables pour évaluer le véritable niveau des élèves. De plus on peut se contenter de connaître le niveau des élèves à l'intérieur d'un seul système, et il est souvent plus pertinent de mesurer le niveau des élèves et de les comparer avec le niveau d'autres élèves, dans d'autres systèmes éducatifs.

1. APERCU SUR LA MESURE DE L'EFFICACITE DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS

L'intérêt accordé par les chercheurs à l'étude de l'efficacité vise d'abord les acquisitions cognitives des élèves et les variables qui agissent positivement ou négativement sur elles. Néanmoins, les études menées dans cette direction se sont centrées surtout sur les outils par lesquels on mesure les acquisitions des élèves, les techniques développées dans ce sens se basent sur des indicateurs quantitatifs et des tests standardisés.

1. 1. Les indicateurs quantitatifs

Les systèmes éducatifs à travers le monde disposent généralement de services statistiques leur permettant, chaque année, de mettre à la disposition des chercheurs un certain nombre d'informations qui leur permettent de calculer des indicateurs quantitatifs pouvant constituer des signaux éclairés de l'efficacité interne du système. Ces indicateurs sont essentiellement constitués par les taux de passage d'année en année (taux de promotion), les taux de redoublements, et les taux de déperdition. Néanmoins, ces indicateurs, utilisés pour la mesure de l'efficacité interne du système

éducatif, présentent quelques difficultés surtout lorsqu'il s'agit de comparaisons internationales.

Les taux de redoublements expriment-ils le degré de sélectivité du système ou le niveau réel d'acquisition des élèves? Supposons que dans une comparaison entre deux pays A et B, on ait observé des taux de redoublement plus importants dans le pays A que dans le B, à priori la conclusion tirée consiste à dire que le système éducatif du B est plus efficace que celui du A.

Néanmoins, si on introduisait la variable se référant à la politique éducative de chacun des deux pays, il est fort possible que les taux de redoublement dans le B soient dus essentiellement à une politique volontariste basée sur la facilité de passage des élèves d'année en année et non d'un niveau d'acquisition supérieur.

Les taux de déperdition présentent le même phénomène. On suppose qu'on ait observé que le gâchis est plus considérable dans le pays A que dans le B. Cet indicateur permet de conclure que le système éducatif du B est plus efficace que celui du pays A. Toutefois, l'introduction de la variable pauvreté peut constituer la cause réelle des taux élevés d'abandon du fait que les élèves n'arrivent plus à suivre l'enseignement et quittent l'école par manque de moyens.

1. 2. Les tests standardisés

Les tests standardisés sont utilisés fréquemment pour tester le niveau des élèves dans différents établissements ou différents pays. Les résultats auxquels aboutissent les évaluateurs renseignent sur les différences de niveaux. Les tests standardisés peuvent concerner la lecture, le calcul, ou d'autres matières. Toutefois, il est évident que les comparaisons d'établissement à établissement, de région à région, ou de pays à pays, doivent prendre en compte les mêmes conditions d'observation pour que les comparaisons ne soient pas biaisées. L'organisation des tests standardisés a l'avantage d'observer les acquisitions des élèves et ainsi de dégager des indices de mesure de l'efficacité, mais elle pose un problème de moyens matériels et financiers, les coûts des tests standardisés étant élevés, seul l'Etat ou les organismes similaires sont capables de les supporter, surtout lorsqu'il s'agit de faire passer des tests à des populations cibles importantes.

1. 3. Les variables explicatives de la réussite

La recherche en éducation n'a pas simplement contribué au développement de modèles variés pour la mesure de l'efficacité, mais surtout a permis l'orientation des chercheurs vers la mise en évidence des variables explicatives de la réussite et/ou de l'échec. Les facteurs qui peuvent agir positivement ou négativement sur les acquisitions des élèves sont multiples et diversifiés.

1. 3. 1. Les caractéristiques individuelles

Cette question renvoie au débat très ancien sur l'acquis et l'inné. La réussite des élèves est-elle fortement corrélée avec les différences de caractéristiques individuelles? Les chercheurs qui se sont penchés sur cette question ont essayé de vérifier empiriquement l'impact des caractéristiques individuelles sur la réussite scolaire.

1. 3. 2. L'appartenance socio-familiale

Le débat s'est focalisé sur l'appartenance socio-familiale des élèves. Ceux issus de milieux favorisés réussissent-ils mieux que les élèves issus de milieux défavorisés ? Si les recherches menées aux Etats-Unis et en Europe sur ce sujet sont arrivées à des conclusions pertinentes, cette variable ne peut pas expliquer à elle seule la réussite des élèves.

1. 3. 3. L'effet-maître

Les études menées concernant l'effet des maîtres sur les acquisitions des élèves aboutissent à des résultats convergents : les enseignants obtiennent de leurs élèves des résultats inégaux dont la responsabilité leur incombe pour une grande part. Néanmoins, les recherches menées jusqu'à présent ne démontrent pas si cet effet est dû aux différences de qualifications, aux différences de grades, ou aux différences de sexe.

1. 3. 4. Les caractéristiques des écoles

Les enquêtes réalisées ont essayé de mettre en relation la diversité des établissements sur les acquis de leurs élèves. Ces travaux menés par Austin (1985), Brophy et Good (1986) Mortimore et AL (1988), Frutter (1979) [(cf. Duru, Henriot (1992, p.107)] cherchent à vérifier si les caractéristiques des écoles influent sur les acquisitions des élèves. Tout d'abord Coleman(1966) dans un rapport et en étudiant l'influence des facteurs matériels tels que la qualité des bâtiments et des équipements conclut qu'il n'y a guère d'influence. Grisay (1990) remarque que s'il est vrai qu'en moyenne, on progresse plus dans les collèges qui accueillent une population socialement «favorisée», ceci n'est pas une règle générale et il attire l'attention sur le fait qu'il y a des collèges populaires particulièrement performants.

1. 3. 5. La qualité des ressources

L'étude de la qualité des ressources sur les acquisitions des élèves vise à connaître l'impact des inputs sur les résultats. L'amélioration des ressources agit-elle positivement sur les produits? Si dans l'entreprise, les matières premières ainsi que l'ensemble des ressources mobilisées pour la production d'un produit donné influent sur la qualité du produit, les qualifications des maîtres, la disponibilité des livres et leur qualité, les fournitures, la qualité des bâtiments, l'organisation administrative et pédagogique de l'école, les moyens financiers et budgétaires mis à la disposition de l'activité d'enseignement influent-ils sur la qualité des acquisitions des élèves ? Les recherches menées dans ce sens n'ont pas pu se prononcer sur l'impact réellement mesurable, par les modèles appropriés, sur la qualité des produits même si des progrès certains ont été réalisés ces dernières années. Jarousse et Mingat (1991, p.1) dans une étude sur l'école en Afrique démontrent que la corrélation est surtout très faible entre la qualité des ressources et les acquisitions des élèves.

1. 3. 6. La taille des classes

Il est évident que la recherche en éducation dans ses diverses disciplines ne s'est pas contentée des variables sus-citées. L'approfondissement de la recherche et sa

diversification visent essentiellement à expliquer les déterminants de la réussite scolaire. Clanet (1996, p.69) en testant sur des cohortes l'effet-maître à propos de la progression des résultats des élèves, a démontré que l'effet-maître est instable et varie d'une année à l'autre. Il s'est posé la question de savoir si la variation pouvant être attribuée à la cohorte d'élèves, n'est pas en réalité un effet-classe ?

Les variables explicatives de la réussite scolaire peuvent être multiples. Les résultats auxquels les chercheurs sont arrivés, à partir des modèles variés, ne sont pas des lois invariables. Au contraire, plusieurs facteurs peuvent agir sur les recherches menées et influencer les conclusions tirées. La complexité des systèmes éducatifs et l'enchevêtrement des facteurs explicatifs de la réussite scolaire constituent des obstacles qui vont encore obliger les chercheurs à poursuivre leurs investigations et à tester régulièrement la robustesse de ces modèles.

Toute la littérature développée dans ce domaine concerne essentiellement les niveaux primaires et secondaires. Ces techniques sont-elles valables pour l'enseignement supérieur?

2. TRANSPOSABILITE DES ETUDES DE MESURE DE L'EFFICACITE MENEES SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Nous avons exposé brièvement les études menées sur la mesure de l'efficacité dans le système éducatif. Néanmoins, il est utile de signaler que la majorité des études concerne essentiellement le système d'enseignement primaire et secondaire. Le système universitaire n'a pas suscité le même intérêt durant les deux décennies écoulées. La question qui se pose concerne principalement la transposabilité des études menées jusqu'à présent dans le domaine du secteur éducatif primaire et secondaire au système universitaire.

L'étude du secteur de l'enseignement supérieur se caractérise par le fait que son public est particulier. Les étudiants sont majeurs et leur comportement diffère totalement de celui des élèves du cycle primaire ou du secondaire. L'université diffère sur beaucoup de points des établissements d'enseignement primaire et secondaire. Ces différences touchent tous les domaines, l'organisation pédagogique, l'organisation administrative et financière, le système d'évaluation et d'examen, les conditions d'accès, etc... Cette spécificité fait de l'université un lieu où tout un chacun, enseignant et étudiant, est responsable de son comportement.

Certes, il existe des règlements qui régissent la vie universitaire, mais l'application de ces règlements se base essentiellement sur le sens des responsabilités des acteurs. Quelles sont les difficultés auxquelles se heurtent des chercheurs lorsqu'il s'agit de mesure de l'efficacité ? Pour répondre à cette question, il peut être utile de rappeler les limites de la transposabilité des études déjà menées dans les systèmes primaire et secondaire au système universitaire.

2. 1. Les tests standardisés

Les tests standardisés sont considérés comme l'outil par excellence de la mesure de l'efficacité des établissements de l'enseignement primaire et secondaire. Leur faisabilité est rendue possible dans les comparaisons nationales et internationales, les élèves qui subissent les épreuves ont accepté d'y répondre. Est-ce le cas au niveau du système

universitaire ? Tout d'abord, il nous faudra traiter la question de l'opportunité des tests standardisés appliqués aux étudiants des universités, et ensuite se pencher sur la question de la faisabilité de ces tests.

L'application de la méthode des tests au niveau universitaire est rendue compliquée par le fait que les programmes peuvent différer d'une université à une autre et d'un pays à un autre. Même si on arrivait à convaincre les étudiants dans différentes universités à subir des tests destinés à mesurer leurs acquisitions, leur comptabilité restera sujette à caution. Ensuite, nous ne savons pas si les résultats obtenus sont le fait de l'enseignement universitaire ou d'acquisitions antérieures? Et enfin pouvons-nous, nous contenter uniquement des résultats de certaines matières sur lesquelles portent les sujets d'examen alors que l'enseignement universitaire se caractérise par des acquisitions très spécialisées et très pointues.

2.2. Les effets des différentes variables sur les acquisitions des étudiants

Les résultats des études menées sur les systèmes éducatifs primaires et secondaires et concernant les différents effets tels que l'effet-maître, l'effet-école, l'effet taille de classe, l'effet-environnement etc..., ont suscité de nombreux débats sur la pertinence ainsi que l'ampleur de l'effet attribué à chaque variable pour expliquer les acquisitions des élèves. Peut-on chercher à l'université l'explication des acquisitions des étudiants par rapport à ces variables ? Il semble délicat de tester l'impact de l'effet-maître ou l'effet classe sur les acquisitions des étudiants. La mesure de l'efficacité de l'université peut être aussi cherchée essentiellement dans les indicateurs de performance et les indicateurs qualitatifs.

3. LES INDICATEURS DE PERFORMANCE

Cuenin (1987) s'est penché sur l'étude des indicateurs de performance dans 70 établissements de l'enseignement supérieur en Europe et a recensé un certain nombre d'indicateurs qui se subdivisent en grandes familles : 1°/ les indicateurs d'entrée, 2°/ les indicateurs d'activité, 3°/ les indicateurs de résultats, 4°/ les indicateurs généraux. Ces indicateurs n'ont pas fait l'unanimité des utilisateurs, et chaque établissement utilise des indicateurs propres. D'ailleurs Cuenin (1987, p.161) recommande l'harmonisation entre différents établissements et pays en proposant " *des rapprochements entre les caractéristiques des pays des établissements et les indicateurs utilisés dans telle ou telle décision restent à faire*". Ceci démontre que le recours aux indicateurs pour l'évaluation des établissements est très récent. Hüfner (1987, p.170) dans une étude sur la place des indicateurs de performance dans les établissements d'enseignement supérieur en Allemagne souligne qu'en 1975, il n'était question que de détermination des ordres de priorité, afin d'éviter que les ressources soient allouées d'une façon arbitraire. Ce n'est qu'en 1979 que le Conseil allemand " *Wissenschaftsrat* " a mis l'accent sur l'importance des indicateurs, car on ne peut accepter l'absence de critères pour évaluer la qualité des recherches effectuées dans les établissements d'enseignement supérieur. En 1980, dans l'étude financée par le Ministère fédéral allemand de l'instruction publique et de la science, un des objectifs mentionnés dans cette étude est de " *mettre au point, en collaboration avec les travaux exécutés au titre du programme IMHE de l'OCDE, un système d'indicateurs de performance* ". En Finlande par exemple, ce n'est qu'en 1984 que le Ministère de l'Education nomma

un groupe de travail à qui on demandait de présenter des propositions sur les méthodes à appliquer pour suivre les activités et les résultats des universités dans diverses disciplines et les évaluer qualitativement et quantitativement. Ce groupe de travail, dans ses propositions, insiste sur la nécessité de l'évaluation de la performance des établissements d'enseignement supérieur (cf : Jäppinen, p. 197). Depuis les recommandations de l'OCDE au début des années quatre vingt pour l'étude des indicateurs de performance dans les établissements de l'enseignement supérieur, la recherche des indicateurs de performance pour mesurer l'efficacité et le rendement des universités n'a cessé de s'approfondir. Orivel (1988), dans une étude pour l'OCDE, attire l'attention sur la limite des indicateurs de performance. En 1992, l'OCDE publie un document intitulé «regards sur l'éducation» qui fut suivi de trois autres éditions (1993,1995, et 1996), avec à chaque fois de nouvelles améliorations, mais pas au niveau de l'enseignement supérieur.

Quel que soit l'intérêt des indicateurs de performance pour mesurer le rendement des universités, il y a lieu de souligner que la mesure de l'efficacité des établissements d'enseignement supérieur ne peut se contenter des indicateurs quantitatifs, et doit s'étendre aux indicateurs qualitatifs.

4. LES INDICATEURS QUALITATIFS

Le recours aux indicateurs qualitatifs pour la mesure de l'efficacité de l'enseignement supérieur est rendu nécessaire par les limites des indicateurs quantitatifs, qui ne peuvent à eux seuls expliquer fidèlement le niveau de rendement des établissements de l'enseignement supérieur. Ces indicateurs ont l'avantage de mieux informer sur un ensemble de variables qui pourraient éventuellement aider à mieux apprécier l'efficacité. Un rapport de l'Unesco (1995, p.32) met en évidence l'étroite corrélation entre la qualité de l'enseignement supérieur et la qualité de certaines composantes de l'enseignement supérieur telles que qualité des étudiants, qualité du personnel, qualité des bibliothèques, qualité de l'infrastructure, qualité de l'environnement, etc.. L'analyse de l'efficacité a mis en évidence les possibilités offertes et les limites constatées. La recherche continue à développer régulièrement des méthodes et des modèles pour l'amélioration de la mesure de l'efficacité.

Eicher (1996) interviewé à propos de l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement supérieur recommande, étant donné le rarissime des travaux sur le supérieur, de recourir à quelques indicateurs qualitatifs pour mieux juger le rendement universitaire. Observer par exemple les conditions d'enseignement, l'entassement, les conditions de travail dans les bibliothèques, l'encombrement, la diminution des crédits alloués à l'établissement ou au secteur, la diminution de la qualité de l'information telle que l'absence de revues spécialisées et des ouvrages.

Le niveau des élèves qui arrivent au supérieur peut constituer aussi un indice considérable de mesure de l'efficacité. La qualité des enseignants et leur qualification en est un autre. L'organisation administrative, les techniques de gestion budgétaires et financières, la fonctionnalité des bâtiments, les conditions de présence des enseignants sur le lieu de travail, la qualité des personnels administratifs et le mode de leur recrutement, constituent des indicateurs d'efficacité.

La littérature économique développée jusqu'à présent traite essentiellement de

l'efficacité interne. L'efficacité externe consiste à tester l'impact des acquisitions pédagogiques et scientifiques gagnées par l'individu quand il reçoit l'éducation sur le rendement des structures qui l'emploient. Les recherches empiriques sur le lieu de travail constituent un moyen important pour l'évaluer. Notons que l'association des universités africaines a lancé, en 1996, un projet de recherche concernant le suivi des diplômés des universités dans le milieu de travail. Les résultats de cette recherche pourraient éventuellement mieux éclairer sur le rendement de l'enseignement supérieur africain, même s'il est prématuré de conclure d'ores et déjà que cette recherche va régler définitivement la question des difficultés d'évaluation de l'efficacité.

CONCLUSION

L'analyse de l'efficacité de l'enseignement présente un nouveau domaine chez les économistes. Les résultats escomptés par les recherches menées sur le secteur de l'enseignement primaire et secondaire sont encourageants. L'enseignement supérieur reste un champs fertile d'études en économie de l'éducation. Si les pays développés ont enregistré des avancées sûres dans ce sens, on observe chez les pays en voie de développement des retards considérables. En Algérie ce genre de travaux constitue un premier embryon.

Les résultats enregistrés et les difficultés auxquelles se heurtent la recherche en économie de l'éducation lors du traitement de la mesure de l'efficacité incitent les chercheurs d'oeuvrer davantage pour développer des modèles plus robustes. Le recours aux indicateurs qualitatifs est nécessité par la limite des méthodes développées, néanmoins ces indicateurs peuvent aider à la prise de décision et aux comparaisons nationales et internationales ainsi qu'aux réajustements opérés dans la politique éducative.

Les difficultés recensées surtout lorsqu'il s'agit du traitement de l'enseignement supérieur devraient encourager les pouvoirs éducatifs à s'intéresser à ce type de recherche et de mettre les moyens pour évaluer l'efficacité de l'enseignement afin de tirer des signaux éclairés permettant de mieux connaître le rendement et prendre des décisions justes et équitables.

Bibliographie (références essentielles)

- Albright A. D. (1970), "Management des universités en Belgique", Institut 1-
de l'administration universitaire, Bruxelles.
- Banque Mondiale (1988), "L'éducation en Afrique, pour une stratégie 2-
d'ajustement et de revitalisation et l'expansion", Washington.
- Becker G. S. (1964), "Human Capital a theoretical and empirical analysis, 3-
with special reference to indication", Columbia, New York.
- Benarab A. (1997), L'étude des coûts et de l'efficacité du système universitaire 4-
algérien, le cas de l'université de Constantine, thèse de doctorat, université de

- Bourgogne, Dijon.
- Cazalis P. (1987), Les préalables politiques et méthodologiques, in la notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur, Rapport de la conférence de l'Université du Québec et de l'OCDE, presse de l'Université du Québec.
- Climaco C. (1995), The use of performance indicators in school improvement , accountability in measuring the quality of school, OECD, Paris.
- De Landsheere G. (1994), Le pilotage des systèmes d'éducation, De Boeck Université, Bruxelles.
- Duru-Bellat M. & Henriot-Van Zanten A. (1992), sociologie de l'école, Armand Colin, Paris.
- Eicher J.C. (1985), L'évaluation des systèmes d'enseignement dans le monde de 1960 à nos jours, Rapport pour l'Unesco, Paris.
- Jarousse J. P & Mingat A. (1993), L'école primaire en Afrique, analyse pédagogique et économique, l'Harmattan, Paris.
- Jarousse J. P. & Mingat A. (1993), Pour une politique de qualité de l'école primaire en Afrique, in Revue d'économie du développement, n°3, PUF, Paris.
- Mingat A. & Jarouse J. P. (1985), L'analyse des coûts et du financement de l'éducation au Sénégal, rapport Banque Mondiale, Washington.
- Mingat A. & Jarouse J. P. (1985), L'analyse des coûts et du financement de l'éducation au Sénégal, rapport Banque Mondiale, Washington.
- Minga, A. (1985), Optimisation de la combinaison des facteurs de qualité en éducation, quelques arbitrages qui valent être considérés, communication présentée au colloque de l'AFFC, février, Sèvres.
- OCDE, (1992, 1993, 1994, 1995), Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE, Paris.
- OCDE, (1995), Statistiques de l'enseignement de l'OCDE 1985-1992, Paris.
- Orivel F. (1988), Dépenses publiques pour l'enseignement supérieur: le cas de la France et de quelques autres pays, document interne, Irédu, Dijon.
- Orivel F. (1987), Les conditions de travail et de rémunération des enseignants: méthodes et hypothèses, Communication présentée à la réunion internationale organisée par l'OCDE, Paris.
- Psacharopoulos G. (1993), Operational education indicators, HRDO, World Bank, Washington.
- Psacharopoulos G. & Woodhall M. (1988), L'éducation pour le développement, Economica, Paris.
- Tan J. P. & Mingat A. (1992), Education in Asia, Banque Mondiale, Washington.
- UNESCO, (1995, 1994, 1993, 1992), Rapports mondiaux sur l'éducation, Paris