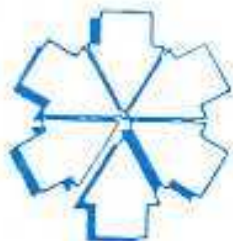




**BUREAU REGIONAL DE L'UNESCO
EN AFRIQUE**

**LA FORMATION DES
ENSEIGNANTS EN AFRIQUE :
PASSE, PRESENT ET FUTUR**

**Sélection d'articles présentés lors
du séminaire régional sur
la formation des enseignants
organisé à Lomé (Togo)
du 12 au 16 septembre 1994**



Tables des matières

Introduction.....	5
SECTION A : Considérations générales et expériences nationales	9
Chapitre 1 : La formation pédagogique en Afrique subsaharienne par <i>A.H.S. TAAL</i>	11
Chapitre 2 : Vue d'ensemble de la formation pédagogique en Ethiopie par <i>Mamo MENGESHA</i>	25
Chapitre 3 : Trente années de formation des enseignants au Nigéria : bilan de l'évolution par <i>NWABUNO C. NWABOKU</i>	41
Chapitre 4 : La formation des enseignants en Tanzanie : innovations et contraintes par <i>George A. MALEKELA</i>	57
Chapitre 5 : Evaluation de la formation des enseignants à l'ENS (Ecole Normale Supérieure) de Dakar - Sénégal par <i>Hamidou Nacuzon SALL</i>	69
SECTION B. Formation continue des enseignants	83
Chapitre 6 : Formation continue des enseignants en service par <i>Elizabeth ADDABOR</i>	85
Chapitre 7 : La formation continue des enseignants : problèmes, progrès, perspectives par <i>Pierrette KONE</i>	93
Chapitre 8 : L'expérience de la DIFOP (Togo) en matière de formation continue des enseignants par <i>S.A. GNON KONDE</i> et <i>Zigan ALIHONOU</i>	108

SECTION C :	La formation des Enseignants spécialisés	119
Chapitre 9	: Formation spécialisée pour les Enseignants : leçons tirées du passé par <i>Ngolo COULIBALY</i>	121
Chapitre 10	: Formation des enseignants spécialisés par <i>Joseph I. KINYNA</i>	133
Chapitre 11	: Formation à l'enseignement technique au Kenya par <i>Amos MUTHUI</i>	147
Chapitre 12	: Quels besoins en matière de formation pédagogique des enseignants du supérieur par <i>Flore GANGBO</i>	159
SECTION D:	L'Education pour l'An 2000	173
Chapitre 13	: L'éducation pour tous en l'An 2000 : les exigences de la formation pédagogique par <i>Obert Paradzai NDAVI</i>	175
Chapitre 14	: Les exigences de l'éducation pour tous en l'An 2000 en matière de formation des enseignants par <i>Joseph OBEMEATA</i>	189
Chapitre 15	: La profession enseignante en Afrique face aux défis du 21e siècle par <i>Pai OBANYA</i>	199

CHAPITRE V

Evaluation de la formation des enseignants à l'ENS (École Normale Supérieure de Dakar - Sénégal)

Hamidou Nacuzon SALL*

La formation des enseignants s'entreprennent selon des modèles aussi variés que différents suivant les pays. A côté des traditions qui s'inspiraient du système français des écoles normales d'instituteurs et des écoles normales supérieures, la voie universitaire semble gagner progressivement du terrain. Les facultés de sciences de l'éducation ou les établissements qui s'y apparentent comme par exemple les facultés de pédagogie et de psychologie - assurent dans un nombre croissant de pays la formation des enseignants ou y interviennent pour une part importante.

La distinction du cadre de formation des enseignants pose la double question de la nature de la formation et du niveau d'entrée/sortie des formés. Alors que les enseignants du supérieur semblent encore échapper à toute politique de formation pédagogique, les instituteurs et les professeurs de collège ou de lycée ne reçoivent pas généralement la même formation.

Pour les instituteurs, là où les Écoles Normales d'Instituteurs et les Centres de Formation pédagogiques existent encore, le recrutement s'effectue à un niveau au moins équivalent à la fin de la classe de troisième de l'enseignement moyen (premier cycle de l'enseignement secondaire ou Cite 2 selon la Classification Internationale Type de l'Enseignement), pour des formations dont la durée varie de un à trois ans. Mais en raison de la priorité qui devrait être accordée à l'enseignement fondamental tel que le préconise la Conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous tenue à Jomtien en Thaïlande du 5 au 9 mai 1990, une nouvelle tendance semble amener à la création d'Écoles de Formation des Instituteurs (EFI).

Pour les collèges et les lycées, il peut encore y avoir ici et là des enseignants recrutés dès la fin des études secondaires (Deuxième

* Enseignant à l'E.N.S. (Ecole Normale Supérieure de Dakar).

cycle de l'Enseignement Secondaire ou CITE 3) et envoyés sans aucune formation devant les élèves. On peut cependant supposer que les Écoles Normales Supérieures créées en Afrique francophone pendant les années 60, avec le concours de l'UNESCO, devraient pouvoir satisfaire les besoins. La tendance qui se dessine ici également tend à ériger les Écoles Normales Supérieures en Facultés de Sciences de l'Éducation.

Ce bref survol permet de camper des situations assez diversifiées et qui s'apprécient différemment. Certains combattent l'expansionnisme des Sciences de l'Éducation là où d'autres doutent de la compétence des professeurs les plus expérimentés à assurer dans les ENS une bonne formation aux professeurs de collège et de lycée. Il arrive même que quelques uns soutiennent que point n'est besoin de formation pour faire un bon enseignement.

Malgré cette diversité des opinions, on peut affirmer que la qualité de l'enseignement dépend pour une part importante du professionnalisme des enseignants. Le professionnalisme laisse entendre que l'enseignant doit être à l'aise face à ses élèves.

A ce titre, il doit savoir écouter, savoir prévoir et répondre à des sollicitations, savoir motiver, savoir organiser et communiquer des contenus, savoir s'exprimer avec correction et aisance sans être pédant, savoir se servir d'auxiliaires pédagogiques et d'aides audio-cripto-visuelles, savoir évaluer, savoir organiser la classe... Le professionnalisme laisse également supposer que l'expérience seule, serait-elle doublée de la maîtrise des contenus à enseigner, ne suffit pas à faire un bon enseignant, et qu'un modèle immuable de formation ne saurait prévaloir en tous temps et en tous lieux.

La formation des enseignants quel que soit le niveau pour lequel elle s'entreprenne doit être une quête permanente. Elle doit se fonder sur la remise en cause des certitudes. Elle doit être à l'écoute du terrain et en phase avec le développement scientifique et technologique.

Depuis 1982 (1), l'ENS de Dakar qui voudrait contribuer positivement au professionnalisme des enseignants s'efforce d'être critique par rapport à ses propres pratiques, et procède régulièrement à des bilans.

En 1992, elle organisait un séminaire interne sur la formation et la recherche. En 1983, la section des corps de contrôle adoptait un plan de formation. En 1984, l'option était prise de délivrer aux sortants un diplôme complet, rompant ainsi avec la tradition de la titularisation au cours de la première année d'exercice.

En décembre 1992 un Séminaire national était organisé pour débattre des résultats de l'évaluation sur la formation et les produits de la formation. En juin-juillet 1993 se tenait à Dakar un Colloque international sur le même thème.

En réalité, le Séminaire national et le Colloque international ont été l'occasion pour l'ENS de Dakar d'élaborer un modèle d'évaluation.

LE MODELE D'ÉVALUATION

La délimitation du Cadre théorique

L'ENS est une institution complexe relevant de l'Université, c'est-à-dire de l'enseignement supérieur qui est lui-même un sous-système du système éducatif national.. Il n'a donc pas paru utile de tenter une macro-évaluation classique ou une évaluation systémique qui aurait investi l'intégralité des aspects relevant :

- du contexte;
- des inputs ou intrants;
- du processus;
- des produits.

Il s'agit plus simplement de recueillir et de traiter de l'information afin de déterminer :

- a) si les formations dispensées à l'ENS répondent à leurs "objectifs" (implicites ou explicites);
- b) si les formations réalisées satisfont ceux qui en bénéficient (les diplômés et leurs utilisateurs et les formateurs).

L'objet de l'évaluation est la formation (et non pas l'institution) (2).

Selon De Ketele (1988 b), la formation est à la fois le processus systématique d'acquisition de savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir et le résultat de ce processus. Ainsi, cette définition permet de jeter un regard critique sur la formation (comme processus) et sur ses produits (comme résultats du processus de formation).

Comment porter un regard critique sur la formation comme processus et comme résultat ?

L'ambition déclarée des évaluateurs" commis par l'ENS est de dire si les produits (les diplômés en exercice) sont "bons", sinon quelles corrections apporter aux intentions et au processus qui a permis de les former.

L'évaluation, réalisée dans cette perspective s'est inspirée du modèle D. Stufflebeam (3)

Selon Stufflebeam, l'évaluation en éducation est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles".

Cependant, cette définition a été complétée par celle proposée par de Ketele à partir de 1988, selon laquelle "l'évaluation est un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision" (4).

Trois sources d'informations ont été identifiées pour évaluer la formation et les produits de la formation à l'ENS :

1. les macros et les micro-décisions exprimées par le pouvoir organisateur de la formation et l'institution;
2. déterminer le degré de pertinence entre les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir réalisés d'une part avec les orientations générales et les missions, d'autre part avec les réalités du milieu;
3. déterminer l'adéquation de la quantité et la qualité des produits avec les orientations générales.

La mise en oeuvre du processus évaluatif

Les objectifs visés étaient :

- de décrire les intentions afin de délimiter les macro-décisions ou orientations générales effectivement assignées à l'institution; d'identifier les micro-décisions et surtout de s'interroger sur la pertinence des formations préconisées par rapport aux macro-décisions ;
- d'analyser la formation afin de circonscrire le processus de formation mis en oeuvre, c'est-à-dire d'identifier les objectifs réalisés par l'institution, et de se demander si les réalisations sont pertinentes par rapport aux plans de formation préconisés ;
- d'apprécier les opinions que les formés, leurs utilisateurs et même les responsables de la formation ont effectivement réalisée ;
- de déterminer le nombre de formés et leur répartition; de rechercher la pertinence des résultats statistiques avec les micro-décisions et l'adéquation entre les résultats statistiques et les macro-décisions ;
- d'analyser les opinions que les formés ont d'eux-mêmes en tant que professionnels (de l'éducation/enseignement), de déterminer le degré de correspondance entre les produits mis sur le marché et les

- besoins de l'éducation ; de déterminer l'adéquation entre le processus de formation mis en oeuvre avec les résultats ;
- de préparer la prise de décisions pour des solutions orientées vers les intentions et vers les processus.

Les différentes étapes du processus évaluatif figurent sur le schéma ci-dessous.

		<p>Micro-Processus</p> <p>Résultats ;</p> <p>Processus</p>	<p>Macro-décision</p> <p>Mission de l'ENS</p> <p>plans de formation à l'ENS</p>
		<p>II.1</p> <p>II.2</p>	<p>II</p>

Les résultats de l'évaluation de la pertinence de l'initiative de formation et l'intégration de ces résultats dans certains processus de formation.

<p>la pertinence des textes réglementaires, les micro-décisions de formation et les macro-décisions de formation.</p>	<p>la pertinence des textes réglementaires, les micro-décisions de formation et les macro-décisions de formation.</p>	<p>la pertinence des textes réglementaires, les micro-décisions de formation et les macro-décisions de formation.</p>
---	---	---

Tableau 1 : Schéma simplifié du plan d'évaluation

I. Les intentions		II. La formation		III. Les décisions	
I.1	I.2	II.1	II.2	III.1	III.2
Macro-décision Mission de l'ENS	Micro-décision Objectifs et plans de formation à l'ENS	Processus	Résultats	Intentions	Processus
Orientations fixées par l'État	Objectifs et plans de formation proposés par l'ENS	II.1.1 Formations réalisées	II.2.1 Résultats statistiques	III.1.1 Selon les enquêtes	III.2.1 Selon les enquêtes
				III.1.2 Recommandation concertation nationale lors du séminaire national	III.2.2 Recommandation concertation nationale lors du séminaire national
rp1 Pertinence I.2/I.1.	rp2 Pertinence II.1.1/I.2				
		rp3 Pertinence II.2.1/I.2			
	ral Appréciation II.2.1/I.2				
		Appréciation formations réalisées	II.2.2. Appréciation résultats		
		ra2 Adéquation II.2.1/II.1.1.			
rc : Correspondance rcl : III/séminaire ; rc2 : III/II.1.1 et I.2 ; rc3 ; III/I.1					

Application du modèle et des résultats

L'opérationnalisation du modèle évaluatif a nécessité :

- objectif général ;
- objectifs secondaires ou de recherches ;
- questions centrales de recherches ;
- questions-problèmes ;
- recherches de pertinence ;
- recherches d'adéquation ;
- recherches de correspondance.

L'approche triangulaire imposait :

- de recueillir et d'analyser tous les textes législatifs et réglementaires;
- de dépouiller les cahiers de textes (carnet de bord) des différentes cohortes, les plans de formations préconisés et ceux qui ont été mis en oeuvre ;
- d'interroger les diplômés (sortis de l'ENS et les formateurs (5). Enfin, des "experts" nationaux et internationaux ont été régulièrement consultés.

Les données recueillies ont fait l'objet :

- d'une analyse de contenu (textes réglementaires, carnets de bord, plans de formation) ;
- grâce à des logiciels : ISSA, SPSS, HS et WORD (questionnaires formés, utilisateurs, formateurs) ;
- d'une analyse quantitative ;
- d'une recherche d'explication.

Les résultats de l'évaluation

L'exploitation et l'interprétation des données aboutissent à des résultats dont certains pouvaient être attendus, d'autres insoupçonnés, et certains relativement troublants.

S'agissant des textes réglementaires, les micro-décisions élaborées par l'ENS traduisent intégralement les macro-décisions définies par l'État.

En réalité il est apparu que la distinction entre les micro-décisions et les macro-décisions est tenue. En effet, c'est l'E.N.S. qui prépare les textes réglementaires (lois et décrets) en y mettant force détails qui en font pratiquement de véritables micro-décisions ou quasi plans de formation.

C'est à ce titre que l'ENG peut facilement dispenser des formations qui respectent fidèlement les textes réglementaires.

Cependant, elle ne met pas totalement en oeuvre les plans de formation. Des activités de formation qui y sont clairement mentionnées ne sont pas dispensées.

La formation est efficace parce qu'elle atteint les objectifs assignés, étant donné que l'ENG forme différentes catégories de personnels en nombre attendu.

Cependant, les durées, les modes d'évaluation, les profils de sortie et les formateurs posent problème.

La formation a pu atteindre ses objectifs; toutefois, elle présente des insuffisances qui se révèlent être de sérieux handicaps sur le terrain.

Elle est donc efficace *sans être efficiente* et doit être améliorée (6).

A ce titre, les nouvelles orientations à définir pour l'ENS révèlent de la régulation. Il devra s'agir de mettre totalement en oeuvre les plans de formation périodiquement révisés.

En effet, en tenant compte de l'expérience acquise sur le terrain et des besoins même diffus, les solutions préconisées par les enquêtes et les recommandations du séminaire national sont toutes ou presque toutes des options déjà prises par l'État et figurent à ce titre dans les textes de lois et les décrets. Ces options sont bien souvent préparées par l'ENS qui tarde pourtant à les appliquer.

Les faiblesses de la formation et leur conséquence sur l'efficacité des produits sur le terrain font suite à la non application ou la mise en oeuvre peu satisfaisante des textes réglementaires (macro et micro-décisions). Elles nécessitent, à ce titre, des actions de régulation (7), c'est-à-dire des actions visant à améliorer le processus et les résultats par l'ajustement des actions aux textes réglementaires, aux réalités et aux exigences du terrain. Ce qui rend nécessaire la prise de décisions de différents types (B).

En résumé, on peut retenir que :

- la formation et ses produits répondent aux orientations définies par l'État et donnent satisfaction sur le terrain ;
- les actions de formation dispensées par l'ENS respectent dans une très large mesure les orientations fixées par l'État;
- tous les textes réglementaires ne sont pas mis en application ;
- les sortants de l'ENS s'estiment bien formés grâce à une formation que toutes les enquêtes et tous les utilisateurs jugent utile, pertinente et nécessaire, mais ils ne donnent pas tout à fait satisfaction sur le terrain.

L'évaluation permet de déceler les forces et les faiblesses de la formation dispensée entre 1982 et 1990, et les solutions qu'elles appellent.

Les forces de la formation

Les forces peuvent être ainsi résumées :

- a) application des textes réglementaires dans leur grande majorité ;
- b) formation utile, nécessaire et pertinente ;
- c) diplômés satisfaits de leur formation.

Les faiblesses de la formation

Les faiblesses peuvent être ainsi résumées :

- a) des aspects des textes réglementaires non appliqués (formation en informatique et formation continue non prisé en charge, etc.) ;
- b) des jugements défavorables aux formateurs (insuffisances dans la qualification et les critères de recrutement, manque d'assiduité aux lieux de stage, etc.) ;
- c) des insuffisances dans le contrôle des tâches des formateurs (non systématisation du dépôt des plans de cours.. etc.) ;
- d) des durées de formation insuffisantes (en section FIAB) ;
- e) des insuffisances dans les modes d'évaluation (manque d'objectivité, critères pas bien définis etc.) ;
- f) des profils de chercheur et d'innovateur, (formation insuffisante en administration et gestion scolaire etc.).

Cependant, une comparaison du traitement des opinions exprimées et l'analyse des textes réglementaires permet de faire les constats suivants :

- les points qui entraînent des sentiments de satisfaction portent non seulement sur les aspects fondamentaux d'une formation (application des textes, formation utile et pertinente, produits bien formés) mais et surtout ces impressions positives sont exprimées dans une large proportion dépassant souvent les 3/4 des consultés ;
- par contre ceux qui ont été identifiés comme des faiblesses relèveraient plutôt de points spécifiques et, au vu des résultats, ne sont cités que par une minorité même si parfois les pourcentages sont assez importants comme au niveau des qualités déontologiques, morales et professionnelles des produits de l'E.N.S.

Les solutions

Elles concernent :

- a) le renforcement des activités de formation comme l'étude des programmes et le micro-enseignement ;

- b) l'affirmation de l'importance de la déontologie et des relations à autrui dans le métier enseignant ;
- c) la redéfinition des profils d'entrée/sortie pour intégrer de nouvelles activités ou disciplines comme les techniques de communication et la planification ;
- d) la nécessité d'évaluer toute activité de formation dispensée comme le micro-enseignement ;
- e) l'autorisation d'accoler les grades universitaires en transformant l'ENS en une véritable faculté spécialisée ;
- f) la nécessité de redéfinir les critères de recrutement de formateurs.

Les perspectives

Une des étapes les plus importantes de tout processus d'évaluation est le suivi. Celui-ci a été entrepris dès juillet 1994 grâce à des réunions internes destinées à clarifier et à opérationnaliser les recommandations adoptées par le Séminaire national de décembre 1992 et le Colloque international de juillet 1993.

A la rentrée universitaire 1993-94, la durée de la formation des élèves-professeurs titulaires de la maîtrise passait de 1 an à 2 ans. Cette importante modification de la durée de la formation entraîne également un changement indiciaire pour les professeurs titulaires du nouveau CAES qui sera admis en équivalence du CAPES.

Cependant, la formation des élèves-professeurs titulaires de la licence dure toujours 1 an. L'harmonisation de leur formation avec celle des futurs "CAESIENS" devra être envisagée. En l'état actuel de la réglementation, les enseignants titulaires de la licence et du CAME peuvent après obtention de la maîtrise s'inscrire en deuxième année du CAES.

Une des perspectives les plus prometteuses de la mise en oeuvre des recommandations est relative à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. En effet, les principales langues nationales du Sénégal figurent aux programmes de la Faculté des Lettres de l'UCAD. L'ENS qui recrute parmi les titulaires de la licence et de la maîtrise de cette faculté pourrait mettre à profit les compétences ainsi acquises.

Compte tenu du projet pédagogique d'ouverture du système éducatif. En effet sur le milieu, l'ENS pourrait ainsi initier la formation de professeurs de langues nationales qui interviendraient dans les lycées et collèges, dans les Écoles de Formation

d'Instituteurs et qui participeraient aux différentes campagnes d'alphabétisation en langues nationales.

Au lycée et au collège, les enseignements en langues nationales pourraient également faire l'objet d'épreuves facultatives aux examens scolaires (diplômes de fin d'études moyennes et baccalauréat).

Conclusion

Quoique son nom ne le dise pas, l'ENS de Dakar est un établissement de l'Université de Dakar qui a rang de faculté. Les formateurs qui y encadrent et assurent la formation des futurs enseignants et inspecteurs ont tous été pendant cinq ans au moins des enseignants du moyen ou de secondaire, ou des inspecteurs du terrain. Parmi eux une large majorité continue leurs carrières professionnelles à l'université. La formation à l'ENS de Dakar est donc servie par des universitaires.

Cependant les faiblesses identifiées laissent penser que les formations dispensées ne sont pas de type universitaire. Autrement dit, les formateurs actuels qui sont en majorité des universitaires continuent à dispenser aux futurs enseignants une formation presque entièrement basée sur la transmission de leurs savoir-faire professionnels non formalisés.

L'avenir de la formation des enseignants est dans le professionnalisme. Il doit s'agir en effet de former des agents capables d'accomplir les missions qui leur seront confiées, de réfléchir sur leurs pratiques, de proposer et de mettre en oeuvre les innovations qui s'imposent naturellement afin que l'éducation ne soit jamais en déphasage avec la culture vivante.

NOTES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1 Voir liens ENS n° 15 1982 : Spécial séminaire. Disponible à la bibliothèque de l'ENS.
2. Jean Marie de Ketele (1988a) se demande : "l'évaluation institutionnelle doit-elle porter sur l'institution dans sa globalité (...) Peut-elle limiter son objet à un ou plusieurs sous-système ? (...)" ; in Jean Marie de Ketele (Mars 1988) ; L'évaluation institutionnelle : quelques éléments pour délimiter le concept. Tiré à part à communiquer par l'auteur.
3. Plusieurs auteurs considèrent qu'il n'y a d'évaluation qu'orientée vers la prise de décision, voir notamment : (a) J.M. de

Ketele (1988a) : 1 - L'évaluation institutionnelle : Quelques éléments pour délimiter le concept, 13 mars 1988 (tiré-à-part à communiquer par l'auteur) ; 2 - (1989) L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation (texte communiqué par l'auteur) ; 3 - (1986) l'évaluation: approche descriptive ou prescriptive, Bruxelles: Editions Universitaires/De Boeck Université 1986 ; (b) D.L. Stufflebeam et coll. (1980) : l'évaluation en éducation et la prise de décision, Québec : Les Éditions NHP (Gre/N.H.P. Inc. Québec) 1980 ; (c) Roland Abrecht (1991) : L'évaluation formative : une analyse critique, Bruxelles : De Boeck 1991 ; (d) J. Cardinet (1988a) : 1 - Évaluation scolaire et pratique, Bruxelles: De Boeck 1988 ; 2 - (1986b) Évaluation scolaire et mesure, Bruxelles : De Boeck 1988 ; (e) OCDE (1988) La notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur, Québec: Presses de l'Université du Québec 1988 ; (f) Linda Allal (1991) : Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants, Bruxelles : De Boeck 1991 ; (g) Gérard Figari (1994) : Évaluer : Quel différentiel ? Bruxelles : De Boeck 1994.

4 Jean Marie De Ketele (1988b) : Guide du formateur. Bruxelles : De Boeck 1988

5. Entre juillet 1982 et juillet 1990 l'École Normale Supérieure a formé 1120 professeurs d'enseignement moyen recrutés avec une licence, 362 professeurs d'enseignement secondaire titulaires d'une maîtrise en rentrant à l'ENS (soit 1482 professeurs d'enseignement moyen et secondaire. L'établissement a formé pendant la même période 637 professeurs de collège d'enseignement moyen recrutés avec le baccalauréat, 124 inspecteurs-adjoints et 125 inspecteurs. Grâce à la mise en oeuvre de la méthode aréolaire, l'enquête a permis de recueillir les opinions de 542 professeurs d'enseignement moyen et secondaire, 190 professeurs de collège d'enseignement moyen et 51 inspecteurs.

6. Efficience : productivité du mode d'exécution d'une activité, c'est-à-dire mesure dans laquelle les apports ont été convertis en produits d'une façon satisfaisante. Par conséquent, alors que la notion d'efficacité se rapporte à la question générale de savoir si les objectifs d'une activité ont été atteints, la notion d'efficience se limite à la qualité de la gestion et à la

productivité. "Une activité pourrait être efficace sans être efficiente, si elle atteint ses objectifs alors qu'elle a été mal exécutée". in Glossaire des termes de technologie éducative, UNESCO : IBE data (2è édition) 1987, p172.

7. Régulation : Processus continu visant à améliorer le fonctionnement et les résultats par l'ajustement des actions aux finalités et par l'harmonisation de chaque sous-système avec le système lui-même et avec chacune des autres parties (UNESCO : Glossaire des termes de technologie éducative, UNESCO : IBE data 2è, p 234).
8. 11 - Pour les différents types de décisions, cf. D. Stufflebeam, in "L'Évaluation en éducation et la prise de décision" Les Éditions NHP Québec, 1980, p 100 et suivantes :
- "Les décisions de planification spécifient quels sont les grands changements dont a besoin un programme. Ce besoin s'impose à la suite d'une prise de conscience du manque d'harmonie entre les intentions du programme et ce qu'il est fait dans les faits, ou d'une prise de conscience du manque de lien entre ce que le programme pourrait devenir et ce qu'il semble en voie de devenir". "Les décisions de structuration spécifient les moyens pour atteindre les buts fixés à la suite de décision de planification. Elles doivent tenir compte de variables telles que la méthode, le contenu, l'organisation, le personnel, l'horaire, l'équipement et le budget". "Les décisions d'application sont celles qu'implique la mise en oeuvre du plan d'action. Elles proviennent de deux sources : (1) la connaissance des spécifications de la procédure, et (2) une connaissance soutenue de la relation existant entre les spécifications procédurales de départ et les procédures véritablement en usage. "Les décisions de révision...on s'en sert pour déterminer dans quelle mesure on atteint les objectifs et s'il faut continuer, interrompre, élargir ou modifier de façon drastique l'activité en cause".