

Chapitre V

LES TYPES D'EFFICACITE

Chapitre V :

LES TYPES D'EFFICACITE

I- L'efficacité interne

L'efficacité interne de l'éducation s'intéresse aux relations entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires ou académiques, soit à l'intérieur du système éducatif dans son ensemble, soit au sein d'une institution scolaire déterminée ⁽¹⁾. Toute mesure tendant à établir l'adéquation entre les résultats obtenus par les formés et les objectifs pédagogiques (ceux-ci étant exprimés en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être, etc.) peut contribuer à évaluer l'efficacité interne.

Stricto sensu, et afin de la distinguer de l'efficience, l'efficacité interne doit être considérée comme le degré de transformation des caractéristiques pédagogiques des inputs effectifs d'entrée en fonction des objectifs pédagogiques. L'efficacité décrit le rapport entre les résultats pédagogiques obtenus et les objectifs pédagogiques visés. Elle s'attache à mesurer :

- le nombre de formés achevant le programme de formation,
- le nombre de formés obtenant le diplôme offert par le programme de formation,
- la nature ou la qualité des compétences réellement 'démonstrées',
- la nature ou la qualité des résultats partiels en cours de formation,
- la nature ou la qualité des résultats obtenus en fin de formation.

En ce sens, l'efficacité interne résulte de la comparaison des comportements observables (résultats du processus d'enseignement-apprentissage) d'un formé ou d'un groupe de formés aux objectifs d'apprentissage correspondants. Les notes obtenues aux contrôles effectués en cours de formations ou à la fin de celle-ci sont des indicateurs d'efficacité interne. Cependant, l'efficacité interne s'exprime mieux par les taux de passage en classe supérieure, les taux de réussite à des examens, les taux de redoublement ou d'abandon.

L'évaluation de l'efficacité interne peut concerner

- un système ou un sous-système d'enseignement;
- un niveau d'enseignement;
- et un programme d'enseignement ou de formation.

L'efficacité peut être évaluée en comparant les résultats obtenus dans :

- une même classe par les élèves,
- un même établissement par des élèves appartenant à plusieurs classes de même niveau,
- une localité (dans une même ville ou région) par des classes de même niveau
- un pays par des établissements de même niveau).

¹- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 219.

Cependant, de telles comparaisons requièrent des critères très précis et doivent être menées avec prudence, car à l'intérieur d'un même établissement, et pour des classes de même niveau, les résultats obtenus par les élèves pourraient varier en fonction de multiples facteurs, par exemple :

- le niveau de formation et l'expérience professionnelle des enseignants,
- le profil psychologique des élèves,
- le niveau de la classe...

Certaines comparaisons paraissent également plus 'réalistes' à certains niveaux d'enseignement. Par exemple, la comparaison des résultats obtenus par des élèves qui suivent le même programme d'enseignement, niveau après niveau (de l'enseignement élémentaire à la fin de l'enseignement secondaire), semble plus utile que la comparaison des résultats obtenus par des apprenants de même niveau, mais qui suivent des programmes différents (par exemple dans les facultés des universités).

L'objet des comparaisons et, surtout, l'utilisation qui pourrait être faite des résultats des comparaisons, semblent imposer des approches extrêmement prudentes, tout au moins lorsqu'il s'agit stricto sensu de l'efficacité interne.

Des comparaisons internationales peuvent également être entreprises ⁽²⁾ entre plusieurs pays, à condition notamment de respecter les quatre qualités des indicateurs définies par l'OCDE (1992, p. 12 et 15) : l'exactitude, la validité, la comparabilité et l'interprétabilité ⁽³⁾. Cependant, l'OCDE (1992, p. 15) souligne que «les indicateurs sur le processus et les résultats de l'enseignement sont, par nature, des approximations ; on ne peut les considérer comme des mesures exactes de phénomènes aussi complexes» ⁽⁴⁾. En effet, s'ils permettent d'entreprendre des comparaisons et des interprétations, ils sont, par contre, élaborés à partir de mesures qui ne sont toujours exactes et valides.

²- La Classification Internationale Type de l'Enseignement ou CITE entreprise par l'UNESCO facilite de telles comparaisons.

³- Selon l'OCDE (1992) : *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris : OCDE, p. 12, «pour être utiles, les indicateurs doivent satisfaire à un certain nombre de critères conceptuels ou méthodologiques, tels que l'exactitude, la validité, la comparabilité ou la possibilité de les interpréter. Il faut évidemment disposer d'abord de données exactes. Leur validité -savoir si un indicateur décrit bien le phénomène auquel on croit qu'il est associé- n'est pas moins importante, mais elle est bien plus difficile à établir».

⁴- OCDE (1992) : *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris : OCDE; voir p. 15.

II- Problèmes de comparabilité des mesures d'efficacité

A propos des évaluations scolaires ou universitaires de type traditionnel, c'est-à-dire des notations subjectives, LE THANH KHOI (1967) rappelle qu' «il y a longtemps que la critique des épreuves classiques a été faite, dès 1888 en Angleterre avec Edgeworth, plus tard aux Etats-Unis et en France où Piéron lui a donné le nom de 'docimologie' (sciences des examens) mais, par un phénomène naturel, les enseignants, même lorsqu'ils en admettent le bien-fondé, ne veulent pas en tirer les conséquences, surtout là où une longue tradition fait des examens et concours la condition de la réussite sociale»⁽⁵⁾.

L'absence de validité (ou la faible validité) des indicateurs classiques d'efficacité, tout au moins des indicateurs les plus utilisés, tiendrait au fait qu'ils ne sont pas (ou pas toujours) élaborés à partir de tests standardisés. Il existe certes une multitude de tests standardisés de performance, d'aptitude et de compétence. Mais ce ne sont pas nécessairement des tests d'efficacité. L'efficacité serait, en effet, mieux évaluée si les informations apportées par les indicateurs traditionnels étaient complétées par des informations provenant d'instruments standardisés, valables pour un pays ou au niveau international, ou bien adaptés en fonction des réalités du milieu. Il serait, par exemple, utile de mener des recherches afin de mettre au point une batterie de tests *ad hoc* d'efficacité qui permettraient d'accroître la valeur prédictive des mesures relatives aux compétences acquise et démontrées en cours et à la fin d'un programme de formation.

Les compétences dont l'installation était visée et les performances correspondantes (ou compétences 'démonstrées'), 'étalonnées' grâce à des tests standardisés, pourraient alors être considérées comme :

- des indicateurs nécessaires et suffisants pour un niveau supérieur de formation,
- des indicateurs adéquats et pertinents par rapport aux stratégies (méthodes et objectifs) mises en oeuvre,
- et des indicateurs de pronostic d'adéquation et de pertinence par rapport aux spécifications du monde du travail.

L'absence de tests standardisés universels ou généralisables est un handicap pour la recherche. Les limites reconnues aux tests et aux examens scolaires traditionnels constituent, elles aussi, un handicap d'une autre nature pour la recherche en éducation.

Compte tenu de ces réserves ou limites, des indicateurs satisfaisant «à un certains nombre de critères conceptuels ou méthodologiques, tels que l'exactitude, la validité, la comparabilité ou la possibilité de les interpréter» (OCDE 1992, p. 12) permettraient néanmoins d'avoir des vues synthétiques sur l'efficacité interne des situations éducatives.

Parmi ces quatre critères, *la comparabilité* semble pouvoir jouer un rôle important. Elle permettrait de mieux délimiter les disparités (lorsqu'elles existent) entre l'efficacité interne et l'efficacité externe⁽⁶⁾.

⁵ - LE THANH KHOI (1967), op. cit., p. 166.

⁶ - Traitant de l'efficacité interne, PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988) soulignent, op cit, pp. 219-220 : "(...) il est tout à fait possible qu'une école donnée soit extrêmement efficace à développer des compétences et des attitudes qui, par ailleurs, seraient fort peu appréciées par la société dans son ensemble. Dans ce cas, les

L'hétérogénéité entre l'efficacité interne et l'efficacité externe d'une institution scolaire soulignée par PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 219-220) entraîne une limite méthodologique à la comparabilité des données et des situations scolaires. En effet, seuls les indicateurs de même nature devraient être intégrés dans les comparaisons ou les rapprochements à l'intérieur d'un même établissement ou pour des écoles différentes.

Toutefois, l'hétérogénéité entre efficacité interne et efficacité externe pourrait justifier des recherches relatives aux rapports ou aux interactions entre l'efficacité et l'équité. À bien des égards, l'équité pourrait être considérée comme le complément, sinon le pendant naturel, de l'efficacité (voir notamment plus bas à partir du chapitre VIII).

Les recherches comparant l'efficacité et l'équité devraient contribuer à expliquer les variations entre efficacité interne et efficacité externe, à niveau d'enseignement égal, à l'intérieur d'un pays, d'une région ou d'une ville. Elles devraient tenter d'isoler les facteurs qui permettent d'expliquer que certains établissements puissent être à la fois plus efficaces au plan interne et plus efficaces au plan externe que d'autres institutions.

Ces différences de performance pourraient être expliquées par la qualité de l'enseignement dispensé par les écoles. S'il en était ainsi, toute variation de la qualité de l'enseignement en fonction des localités, des établissements et des personnels, traduisible pour les élèves (selon leur origine sociale et scolaire) en des différences d'aptitudes et de performances à poursuivre ou non les études (au niveau régional, national ou hors du pays d'origine), et qui entraîneraient des facilités ou, au contraire, des difficultés d'adaptation scolaire ou d'insertion professionnelle, trahirait une *iniquité dans les études*.

L'efficacité interne pourrait également dépendre de la représentation anticipée de l'efficacité externe. En effet, les perspectives d'emploi et, surtout, de rémunération pourraient avoir une incidence directe sur l'organisation, le déroulement, la durée, la nature et les résultats des études⁽⁷⁾. Eu égard aux difficultés actuelles d'insertion professionnelle, certains apprenants (en particulier ceux qui sont en formation initiale de type académique) seraient motivés à achever leur formation dans des délais raisonnables ou, au contraire, ils pourraient retarder volontairement leur sortie du système qui les forme, c'est-à-dire reculer le moment où ils devront affronter les réalités autres que scolaires et universitaires.

Le système de formation pourrait également être trop ou pas assez sélectif selon les perspectives d'emploi lorsqu'il s'agit d'une formation initiale. Il serait trop ou pas assez sélectif si les titres et diplômes devaient se traduire par une amélioration immédiate du statut socio-professionnel. Il serait, par exemple, trop sévère afin de préserver son image de marque ou afin d'accréditer l'idée d'une certaine qualité de la formation. Il serait par contre pas assez sélectif lorsque les diplômes et titres entraînent des promotions sociales sans grande incidence sur les jugements qui seraient portés sur la qualité et le sérieux de l'institution de formation. Ce qui renvoie directement à la *Loi de Posthumus*.

critères d'efficacité externe et d'efficacité interne vont entraîner un conflit, et l'école en question sera considérée comme efficace du point de vue interne et comme inefficace du point de vue externe".

⁷ - Selon Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p. 88), «à la suite des recherches faites entre 1960 et 1970, on avait pensé que de 60 à 70 pour cent des différences de rémunération s'expliquaient par le niveau d'instruction universitaire. Les conclusions des travaux effectués ultérieurement ont toutefois conduit à établir cette proportion, désormais appelée coefficient alpha, entre 75 et 80 pour cent».

III- L'efficience

L'évaluation prend en général le sens d'efficience (LEGENDRE 1993, pp 476-477, voir aussi tableau de synthèse de SALL et DE KETELE 1995) lorsqu'elle s'intéresse à établir et à apprécier :

- le rapport entre les résultats (ou outputs) et les ressources utilisées (ou inputs), y compris les coûts de formation,
- la qualité des études en fonction des coûts de formation,
- le taux d'occupation professionnelle des produits d'un système de formation selon les coûts de formation,
- les niveaux de salaires en fonction de la nature et du coût des études,
- l'adéquation des formations reçues par rapport aux occupations professionnelles...

L'efficience compare ainsi les outputs aux inputs, les coûts aux résultats. Elle peut aussi être analysée en termes d'efficacité technique et d'efficacité économique.

Selon PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988), «on analyse l'efficacité économique ou technique en regardant comment les inputs se transforment en outputs, c'est-à-dire en jargon économique, en étudiant la fonction de production. La fonction de production, dans l'éducation, n'est définie que très imparfaitement, dans la mesure où il s'agit d'un processus extrêmement complexe mettant en jeu de très nombreuses variables susceptibles d'agir sur la qualité des résultats, qui incluent aussi bien des facteurs socio-économiques ou familiaux que proprement scolaires»⁽⁸⁾.

Pour PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988) :

1. «*l'efficacité technique* se préoccupe de savoir quel est le résultat maximum qui peut être obtenu à partir d'un montant donné de ressources et d'une technologie donnée»
2. «*l'efficacité économique* se préoccupe de savoir comment un niveau désiré de résultats peut être obtenu avec le minimum de ressources»⁽⁹⁾.

La distinction entre efficacité technique et efficacité économique ainsi établie semble avoir une assez forte connotation économique.

D'une manière générale, pour les économistes, l'analyse de la productivité revient à décrire le rapport entre les ressources utilisées pour une activité productive (production industrielle ou formation) à les résultats (WAGNER, in OCDE 1988, p. 80). Selon WAGNER, la productivité peut être analysée en fonction du *rendement technique* ou du *rendement économique*.

⁸- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 219.

⁹- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 219.

Le rendement technique (ou productivité matérielle ou technique) et le rendement économique (ou productivité économique) peuvent croître différemment. La productivité technique ou matérielle peut être augmentée et améliorée sans se traduire ipso facto par un accroissement de la productivité (appréciée en valeur) économique.

Appliquée à l'enseignement, l'analyse de la productivité s'intéresse principalement aux résultats obtenus par les élèves, en fonction des facteurs de production ou ressources. Les résultats sont souvent exprimés en termes de temps mis dans un cycle, de niveau de sortie et de diplôme. L'évaluation de la productivité peut aussi concerner les activités de recherche. Selon LE THANH KHOI (1967), «dans l'industrie, on mesure souvent la productivité par le rapport entre la production et le nombre d'ouvriers ou le nombre d'heures travaillées, ce qui ne tient pas compte des changements dans la structure et la qualité du capital. Dans le domaine de l'enseignement, le calcul du nombre de diplômés par heures d'enseignement serait fallacieux à cause de l'inflation constante des programmes et de la tendance à la diminution du rapport élèves/maître. Il faut donc faire intervenir les autres éléments, notamment l'équipement et le capital, en d'autres termes évaluer la productivité totale des facteurs»⁽¹⁰⁾.

L'idée de rendement, telle qu'elle est utilisée en économie, pourrait être comparée au bilan. Il s'agira de déterminer *stricto sensu* la quantité et la qualité des produits (rendement technique), d'une part, le volume et le coût des produits écoulés (rendement économique), d'autre part. Par contre, l'idée d'efficacité semble contenir celle d'une évaluation, c'est-à-dire de la préparation d'une prise d'une décision. La décision pourrait être de *produire plus avec les mêmes ressources*, ou de *produire plus avec moins de ressources*.

L'efficacité technique définie par PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 219) peut être analysée selon trois axes :

- en se demandant, avec ces auteurs, quel est le résultat maximum qui peut être tiré des ressources disponibles : il s'agirait, dans ce cas, plus d'une analyse prospective que d'une évaluation, l'analyse prospective pouvant intervenir après l'évaluation d'autres niveaux ou aspects de l'efficacité;
- en se demandant, avec DE KETELE (1989), quel est le rapport entre la quantité des sorties (outputs) et la quantité des entrées (inputs) du système: il s'agirait dans ce cas d'une analyse évaluative de *l'efficacité technique*;
- en se demandant avec DE KETELE (1989), quel est le rapport entre les bénéfices et les entrées : il s'agirait d'une analyse évaluative de *l'efficacité sociale*.

L'évaluation de l'efficacité sociale de DE KETELE peut être rapprochée des analyses du *taux social de rendement* et du *taux de rendement privé* (WAGNER, in OCDE 1988, p. 100-101). Cependant, les postulats de base des ces taux semblent vivement critiqués (WAGNER, in OCDE 1988, p. 101). L'efficacité sociale définie comme rapport entre les bénéfices et les entrées peut être apparentée à la pertinence dans son sens général. LEGENDRE (1993, p. 984) estime que «la pertinence précède et conditionne les analyses d'efficacité, d'impact et d'efficacité». Elle aurait donc plus une visée prospective

¹⁰- LE THANH KHOI (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit, p. 288.

qu'évaluative. L'efficacité économique telle qu'elle a été définie par PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 219) peut être analysée selon deux axes :

- en se demandant, avec ces auteurs, quels résultats désirés peuvent être tirés d'un montant minimum de ressources : il s'agirait ici aussi d'une analyse prospective qui peut se fonder sur des résultats d'évaluations antérieures;
- en se demandant, avec DE KETELE (1989), s'il est possible d'obtenir le même résultat à moindre prix : tout comme l'efficacité économique, l'*efficience allocative* ainsi définie semble être, elle aussi, une approche de type prospectif.

Retenant la remarque de WAGNER (in OCDE 1988, p. 100) selon laquelle «seule la prise en compte simultanée des résultats et des ressources permet de déterminer le rendement d'une activité», l'analyse de l'efficacité technique et celle de l'efficacité économique pourraient être circonscrites à l'appréciation du nombre d'élèves sortant du système avec ou sans diplôme, y compris ceux qui abandonnent, en fonction des ressources utilisées. La 'valeur du diplôme' ou de l'instruction, c'est-à-dire «la rémunération qu'il confère à son détenteur pendant sa vie active (...)»⁽¹¹⁾, pourrait être envisagée de façon prédictive. Il peut, en effet, s'avérer difficile de déterminer la part effective des diplômés dans les rémunérations⁽¹²⁾.

Finalement, l'évaluation de l'efficience, en termes de rapport entre les sorties (outputs) et les entrées (inputs), devra répondre à la double interrogation (qui intéresse le pouvoir organisateur de la formation et les bailleurs de fonds) :

- est-il possible de tirer plus de profit pédagogique et socio-économique des ressources utilisées ?
- quel taux des ressources utilisées pourrait être prélevé (économisé) sans risque de réduire le niveau de fonctionnement et sans risque d'abaisser le niveau des résultats atteints ?

Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p. 86 et 87) insiste sur le fait que si les apprenants font partie des ressources, ils ne sont pas une ressource comparable au minerai de fer. «C'est là une différence essentielle entre les procédés de fabrication industrielle et les méthodes d'enseignement, et il est extrêmement difficile de transposer la notion de productivité au établissement d'enseignement supérieur».

¹¹- LE THANH KHOI (1967), op. cit., p. 289.

¹²- Selon Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p. 88), «tout le monde sait que les titulaires des grades et des diplômes les plus élevés gagnent davantage durant leur vie active que les autres, et que plus le niveau des qualifications universitaires est haut, plus les différences de rémunération sont grandes (...). Cependant, il n'est nullement facile de transposer la rémunération manifestement plus élevée de ces diplômés d'université en une mesure monétaire des résultats des études supérieures dont on pourrait se servir pour des analyses comparées. Il faut d'abord savoir si cette rémunération plus élevée est due au niveau plus haut du grade ou du diplôme. (...) Il est aussi probable que la rémunération plus élevée qu'un diplômé d'université obtiendra au sommet de sa carrière vingt-cinq ou trente ans après avoir terminé ses études s'explique davantage par la qualité du travail accompli durant sa vie professionnelle que par le diplôme qu'il avait obtenu jadis. Celui-ci lui aura permis peut-être de gravir les premiers échelons de sa carrière, mais il entrera de moins en moins en ligne de compte à mesure que le temps passera».

IV- L'efficacité externe

Apprécier l'efficacité externe d'un système éducatif, revient à se demander si les individus éduqués sont socialement et économiquement utiles (ou productifs).

En effet, l'efficacité externe « permet de savoir dans quelle mesure l'éducation répond aux objectifs de la société et satisfait les besoins du marché du travail »⁽¹³⁾. Elle permet aussi « d'apprécier la capacité du système éducatif à préparer les élèves et les étudiants à leur rôle futur dans la société »⁽¹⁴⁾. En ce sens, l'efficacité externe permet d'évoquer l'idée d'impact poursuivi ou atteint. Défini traditionnellement en référence à la population scolaire (LEGENDRE 1993, p. 476), l'impact concerne aussi bien les produits sortant du système (avec ou sans diplôme) que la société.

L'efficacité externe pourrait être abordée selon des critères de *quantité* ou de *qualité*.

a)- *Evaluer quantitativement l'efficacité externe d'un système éducatif ou d'un niveau d'enseignement* reviendrait à se demander notamment : si le système forme en nombre suffisant ou requis (prévu) les cadres (diplômés). Cette estimation du niveau (ou degré) de satisfaction des besoins suppose une planification de la formation des ressources humaines. Par exemple, combien de cadres intermédiaires ou de cadres de haut niveau devront sortir (être produits) du système au cours d'une période déterminée ?

¹³- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 219.

¹⁴- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 219.

b)- *Evaluer qualitativement l'efficacité externe d'un système éducatif ou d'un niveau d'enseignement* consisterait notamment : à faire la comparaison entre les compétences acquises par les produits du système éducatif (les diplômés et les non diplômés) et les postes de production qu'ils occuperont. Pour atteindre un tel objectif, les profils requis par les postes de travail devront avoir été clairement définis et spécifiés au système éducatif pour qu'il en tienne compte ⁽¹⁵⁾. A côté de cette appréciation qualitative des produits, les systèmes d'enseignement pourraient également être jugés sur leur participation ou non à l'élévation du niveau culturel de la société.

L'évaluation d'une action de formation qui viserait l'élévation du niveau socio-culturel sans autre précision relève certes de l'efficacité externe, mais celle-ci sera difficile à établir. L'élévation du niveau socio-culturel est comparable à la *fonction civilisatrice* ⁽¹⁶⁾ et à la *fonction de dépositaire du savoir* définies par Johnson (WAGNER, in OCDE 1988, p. 92). Quelle méthodologie élaborer ou adopter pour évaluer la fonction civilisatrice de l'enseignement ? Quels critères définir à cette occasion et quels indicateurs retenir ?

L'évaluation de l'efficacité d'un système éducatif ou des sous-systèmes d'enseignement qui fonctionnent sans orientations ou objectifs clairement définis par le pouvoir organisateur ⁽¹⁷⁾ amène elle aussi des questions de même nature.

¹⁵- François ORIVEL (in ACCT 1992, p. 89) écrit : "L'une des révolutions importantes qui a pénétré les sciences de l'éducation depuis dix-quinze ans est l'approche du concept de qualité : la qualité des services éducatifs ne se mesure plus à travers la qualité supposée des inputs, mais à travers les performances obtenues des élèves. Lorsqu'on procède ainsi, on s'aperçoit qu'il est rarement coût-efficace de réduire indéfiniment la taille des classes, d'allonger sans cesse la durée de formation initiale des maîtres, de faire redoubler ceux qui n'atteignent pas un niveau arbitrairement fixé, d'adapter les manuels à des milliers de micro-contextes différents, d'imposer des normes de construction des écoles sans rapport avec les traditions d'habitat locales, d'avoir des enseignants fonctionnaires et des systèmes éducatifs centralisés et exclusivement publics. On constate surtout que la relation ressources-résultats est extrêmement complexe, que pour un niveau donné des ressources par élève, existe une variabilité considérable des résultats, et que la question des ressources est relativement secondaire par rapport aux problèmes de gestion, d'organisation et d'incitation".

Selon Miala DIAMBOMBA (in ACCT 1992, p. 119 et ss) : *Etat des systèmes éducatifs dans les pays francophones en développement* : "(...) La qualité de l'éducation signifie différentes choses à différents individus... Les définitions fournies (...) allaient de la performance aux tests d'acquis des élèves aux conditions d'insertion sur le marché de l'emploi. La différence dans le sens à donner à cette notion tient surtout à la nature des questions pour lesquelles on cherche des réponses. Si l'on s'intéresse aux acquisitions, la qualité de l'éducation se réfère évidemment à la variation dans les niveaux de performance scolaire. Il s'agit d'une mesure des connaissances acquises par les élèves après avoir suivi un programme de formation pendant une période donnée. Si, par contre, l'intérêt porte sur les effets externes de l'éducation, c'est-à-dire ce que deviennent les scolarisés, ce qu'ils ont comme gains marginaux en fonction des cycles d'études fréquentés, et de l'impact général de ces gains dans la collectivité, la notion de la qualité de l'éducation renvoie à l'adéquation entre les systèmes éducatifs et les contextes économiques et sociaux qu'ils desservent. De toute façon, ces deux types de définition sont reliés. L'adéquation formation-emploi est, entre autres, déterminée par les niveaux des acquis des élèves. Le niveau des acquis est, à son tour, affecté par les antécédents socio-économiques des élèves (la situation scolaire et professionnelle de leurs parents), qui ont d'ailleurs un impact sur la situation professionnelle future des élèves".

¹⁶- Selon JOHNSON (1974) cité par Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p 92), «l'université passe pour contribuer d'une manière assez indéfinissable au progrès de la civilisation, parce qu'elle fixe les principes du goût du reste de la population ou parce qu'elle rend cette même population capable d'accroître sa propre productivité, d'augmenter son revenu et de disposer plus largement des biens de consommation, ou pour ces deux raisons à la fois.» WAGNER pense que «on peut déterminer cette fonction civilisatrice des établissements d'enseignement supérieur, comme l'a fait JOHNSON, mais on ne peut la mesurer et, si elle était érigée en but primordial de ces établissements, elle interdirait toute analyse de leur productivité.»

¹⁷- Pierre CAZALIS (OCDE 1988, p. 27) souligne que «la question de la productivité est d'abord une question politique, une question de gouvernement, quel qu'en soit le niveau, quel que soit le système en vigueur. Sans objectif, il ne peut y avoir de jugement sur les objectifs, d'évaluation des résultats ou des performances. (...) La

L'évaluation de l'efficacité externe requiert «des objectifs opérationnels quantifiés et qualifiés en fonction desquels on pourrait éventuellement juger de l'atteinte ou de la non-atteinte de résultats» (CAZALIS, in OCDE 1988, p. 27).

Au total, l'appréciation quantitative ou l'évaluation qualitative de l'efficacité, la recherche d'une plus grande efficacité externe de l'université nécessitent une parfaite connaissance des besoins actuels et futurs de la société en main-d'oeuvre. Les besoins doivent être traduisibles en des approches prospectives vraisemblables et en des scénarios de planification réalistes.

Les projections sur l'avenir à court ou à moyen terme supposent l'élaboration et l'application de critères pertinents auxquels doivent correspondre les profils d'entrée/sortie dans l'enseignement supérieur, même si par ailleurs, «l'université produit aussi (doit produire aussi) des concepts ou des individus dont le besoin n'est pas évident à tout le monde» (CAZALIS, OCDE 1988, p. 28) ⁽¹⁸⁾.

La planification des besoins en main-d'oeuvre qualifiée suppose des priorités. Elle implique des politiques d'orientation et de sélection scolaires, l'instauration de *numerus clausus* dans certaines filières. La sélection à l'entrée de l'université serait moins controversée si l'équité et la répartition de la qualité de l'enseignement en amont de l'université donnaient à tous des chances égales d'accès à l'enseignement supérieur. Cependant, la maîtrise des flux scolaires et universitaires doit nécessairement tenir compte de l'essor démographique et du droit inaliénable des individus à l'éducation.

La poussée démographique, la prise de conscience grandissante des bénéfices de l'éducation, le respect des idéaux démocratiques et l'accès du plus grand nombre à l'enseignement fondamental ne sont pas incompatibles avec l'idée de sélection et d'orientation scolaires, à condition que les chances de réussite scolaire soient équitablement réparties, et que tous les élèves accèdent à une qualité d'enseignement comparable.

Toutefois, en l'état actuel du fonctionnement des systèmes éducatifs, l'orientation des nouveaux bacheliers et l'instauration de *numerus clausus* à l'université participeraient beaucoup plus de la sélection sociale par l'école, antinomique avec le libéralisme politique et économique qui s'imposent progressivement dans tous les pays. Aussi, relativement conscientes de ces contradictions qui en font des institutions désuètes à la fois par rapport aux idéaux démocratiques (la politique de sélection à l'entrée telle qu'elle se pratique est une violation du droit pour tous à l'éducation) et à ce que devraient être leurs nouvelles missions (l'organisation des études est tout entière encore tournée vers le fonctionariat), les universités mettent-elles souvent en oeuvre des mécanismes déguisés de sélection. La sélection s'opère non pas à l'entrée, mais en cours d'études (redoublements, échecs, abandons, faibles taux de réussite aux examens, etc.).

clarté des objectifs est essentielle, si l'analyse comparative de productivité doit être de quelque valeur pour l'établissement des politiques et le management de l'enseignement supérieur».

¹⁸ - En réalité l'auteur écrit (OCDE 1988, p. 28) : «Il n'est pas sûr que le concept de productivité doive rester emprisonné dans sa définition première, qui est une définition économique. Bien sûr, la mission de l'université est de produire les diplômés et les connaissances dont la collectivité a besoin, et plus précisément un besoin identifié comme tel. Mais l'université est plus que cela; elle est aussi, par exemple, un laboratoire où s'expérimentent des concepts et où se mettent au point des produits dont le besoin n'est pas toujours exprimé ni même perçu, et qui pourtant seront le moteur de l'activité économique ou le ferment de la vie sociale de demain. Bien plus, l'université produit aussi des concepts ou des individus dont le besoin n'est pas évident à tout le monde. Avons-nous besoin de philosophes, d'écrivains, d'esthètes, de théologiens, de gens cultivés ?»

Dans le cas du Sénégal, l'évaluation de l'efficacité externe de l'Université de Dakar pourrait se heurter à plusieurs obstacles. Parmi ceux-ci l'absence d'objectifs opérationnels. En réalité, tout semble indiquer que l'UCAD fonctionne sans cadre de référence global clairement défini, à moins qu'elle ne fonctionne sur la base d'objectifs sectoriels qui se contredisent. S'il en était ainsi, le cas du Sénégal pourrait alors être rapproché de celui de la France, à propos duquel «Serge CUENIN estime, par exemple, que toute politique de productivité se heurte (...) aux objectifs sociaux affichés, qui visent à permettre à un maximum de bacheliers de poursuivre des études supérieures. (...) Une amélioration sensible de la productivité passe par une réforme fondamentale de l'enseignement universitaire» (CAZADIS, OCDE 1988, p. 29). Au Sénégal, cette réforme fondamentale est vraisemblablement souhaitée et attendue de tous. Mais les solutions préconisées semblent encore se heurter à des difficultés de mise en oeuvre...

Le schéma ci-dessous (*Schéma 1 : Analyse de l'efficacité*) tente de matérialiser les différentes étapes, depuis l'analyse du concept jusqu'à l'identification des différents types d'efficacité.

Au total, l'analyse du concept et l'identification de plusieurs types d'efficacité montrent une imbrication des différents niveaux, des facteurs 'inputs' et des effets ou 'outputs'. En réalité, l'efficacité intéresse des institutions et des individus qui sont tous vivants, qui changent, évoluent et interagissent. Ces entités vivantes (systèmes éducatifs, apprenants, etc.) subissent aussi l'influence du temps qui filtre à travers les croyances et les connaissances, les conceptions populaires et scientifiques de l'époque. Les individus et les institutions interagissent, et s'influencent mutuellement.

Les différents types d'efficacité et les niveaux auxquels ils s'analysent en terme de inputs ou de outputs relèvent dans leurs principes fondamentaux de «l'idée de boucle réursive... plus complexe et plus riche que celle de boucle rétroactive... »⁽¹⁹⁾.

La notion de 'boucle réursive' empruntée à Edgard MORIN (1986) éclaire le schéma 1 (voir ci-dessous) qui tente de matérialiser l'analyse de l'efficacité prise dans son sens le plus général. Des interactions y sont à l'oeuvre. Leur niveau le plus primaire comprend les besoins et les attentes, soit des individus, soit de la société. L'autre extrémité s'intéresse également aux individus considérés séparément ou à la société, celle-ci pouvant revêtir la forme de marché du travail, d'un environnement socio-professionnel, ou socio-culturel.

En réalité, en essayant de déterminer à une des extrémités de l'analyse le degré d'efficacité ou d'efficience d'une action éducative, force sera de tenir compte de l'insatisfaction inhérente à la nature humaine.

Ainsi, la détermination du degré d'atteinte des besoins initiaux et du niveau de satisfaction des attentes précoces, qui est l'objet même de l'évaluation de l'efficacité, laisse entrevoir la nécessité de tenir compte de l'évolution des besoins et des attentes. L'évolution des besoins et des attentes s'effectue sous le double sceau du temps, d'une part, et des possibilités entraînées par l'acquisition de nouvelles connaissances et des aspirations que cette acquisition suscite, d'autre part.

¹⁹- Edgar MORIN (1986) : *La méthode. Tome III : La connaissance de la connaissance. Anthropologie de la connaissance*; Paris : Editions du Seuil; voir p. 100

Cette dialectique des besoins et des attentes que l'évaluation de l'efficacité tente de mesurer, dialectique des différents types et les différents niveaux d'efficacité, est un exemple de processus récursif au sens que Edgard MORIN (1986, p. 101) en donne. «C'est un processus où les effets ou produits sont en même temps causateurs et producteurs dans le processus lui-même, et où les états finaux sont nécessaires à la génération des états initiaux. Ainsi, le processus récursif est un processus qui se produit/reproduit lui-même, à condition évidemment d'être alimenté par une source, une réserve ou un flux extérieur. L'idée de boucle récursive n'est pas une notion anodine qui se bornerait à décrire un circuit, elle est bien plus qu'une notion cybernétique qui désigne une rétroaction régulatrice, elle nous dévoile un processus organisateur fondamental et multiple dans l'univers physique, qui se développe dans l'univers biologique, et qui nous permet de concevoir l'organisation de la perception et l'organisation de la pensée, laquelle ne peut être conçue que selon une boucle récursive où computation et cogitation s'entregènèrent»⁽²⁰⁾.

²⁰- Edgar MORIN (1986), *La méthode*, op.cit., p. 101.

Schéma 1 : Analyse de l'efficacité

