

SADEK BAKOUCHE [✱]

Efficacité et efficacité de l'enseignement supérieur en Algérie

INTRODUCTION

La globalisation de la production et des marchés aura, entre autres, comme conséquences de rendre inéluctable l'évolution des systèmes productifs vers un modèle caractérisé par la différenciation et la qualité des produits, associées à une utilisation poussée des nouvelles technologies de communication pour atteindre la satisfaction d'un client de plus en plus exigeant et volatile. Ceci se traduit, concrètement, par le basculement de la notion de qualification à celle de compétence de la force de travail. En effet, les qualifications constituées de capacités techniques de degrés différenciés, selon le poste de travail à pourvoir, ne suffisent plus ; il faudra dorénavant doter le facteur travail d'aptitudes résolutives pour affronter des situations spécifiques, voire inédites et aboutir à des solutions adaptées.

Dans une optique d'adéquation emploi-formation, une réforme profonde des systèmes éducatifs, en général, et celle de l'enseignement supérieur, en particulier s'avère, de ce point de vue, nécessaire pour répondre à l'évolution des besoins du secteur économique.

Cette question d'adéquation a suscité une profonde réflexion largement entamée afin de préparer les réformes des systèmes éducatifs, parfois dans le silence et en absence de débats, sans association des parties concernées (enseignants, étudiants, syndicats,...). Dans cette optique, ces réflexions ont pour objet principal le management des établissements et structures de formation, et les méthodes de pilotage susceptibles d'assurer leurs efficacité et efficacité.

En Algérie, cette réflexion est loin de prendre corps alors que l'urgence d'une réforme profonde se fait, pesamment, sentir eu égard à l'état de l'organisation, du fonctionnement et des performances de l'université algérienne.

Cet article qui s'inscrit dans une contribution au diagnostic de l'université algérienne, se propose d'évaluer l'efficacité et l'efficacité de l'enseignement supérieur en Algérie, à travers quelques indicateurs de performances, universellement utilisés.

La problématique de l'évaluation des systèmes éducatifs, en général, renvoie à celle des modalités de délimitation du champ d'étude à

évaluer d'une part, et au choix de la méthodologie la plus appropriée, celle qui reflète le mieux la réalité à décrire, d'autre part.

En effet, si cette évaluation s'attache à faire ressortir les performances d'un système éducatif en général ou de l'enseignement supérieur en particulier, selon une grille objective et rationnelle, au double plan interne et externe, la question subséquente sera : comment mesurer ces performances ?

Cette question a fait l'objet d'une littérature abondante^[1] tendant à cerner son champ d'intervention et les méthodes mises en oeuvre dans ce cadre précis. Partant de l'évaluation des institutions de formation qui peut se définir, de manière globale, comme une somme d'actions visant à recueillir des informations, sous une forme plus ou moins élaborée, pour rendre compte de son rendement par évaluation d'une ou de plusieurs de ses composantes, nous retiendrons, pour éviter de déborder sur le cadre initialement tracé à cet article, que traditionnellement l'évaluation portait, soit sur la quantification des performances individuelles des apprenants, soit sur celle de l'efficacité des programmes.

Une conception nouvelle apparaît ; elle assimile, en substance, les institutions de formation à une unité de production de savoir, et en conséquence tente de leur appliquer, par extension, la même démarche et les mêmes méthodes utilisées pour l'entreprise : l'évaluation se fera par rapport aux objectifs qui lui sont assignés (Jarousse, J. P, 1999). C'est cet esprit qui a présidé à la mise en place de systèmes nationaux d'évaluation de rendement du système éducatif.

Ces indicateurs sont censés mesurer la réalité du fonctionnement et des résultats de ces systèmes, en relation avec les objectifs arrêtés et des moyens mis en oeuvre. Ainsi, à côté des indicateurs classiques qui mettent en valeur l'ampleur du phénomène de scolarisation (taux de scolarisation, nombre de diplômés, déperditions scolaires,...) apparaissent de nouveaux indicateurs qui viennent s'ajouter, depuis quelques années, à ceux issus pour l'essentiel de travaux entamés soit au niveau des institutions internationales (BIRD, OCDE,...) qui se positionnent, désormais, en partie prenante de l'éducation, ou des organismes spécialisés dans ce domaine (UNESCO, Institut international de la planification de l'éducation -IPE-, Centres de recherche, Universités,..), traditionnellement, acteurs de l'éducation.

Le but ultime recherché est la mise à la disposition des responsables de l'éducation d'outils d'évaluation à même de saisir deux critères importants de la performance : l'efficacité et l'efficience.

On assiste ainsi à l'émergence de méthodes tendant à la confection d'indicateurs qui doivent servir tout autant à l'évaluation des systèmes éducatifs que d'instruments de pilotage pour les responsables de l'éducation. Les pays de l'OCDE, à titre d'exemple, font participer dans leur projet IEM^[2] (indicateurs de l'éducation dans le monde) des pays qui ne sont pas membres de leur organisation, essentiellement des pays émergents; les Etats-Unis mettent sur pied un programme intitulé NAEP

(National Assessment of Education Progress), le Canada confectionne le PIRS (Programme des Indicateurs de Rendement Scolaire).

Cette nouvelle vision est apparue à la faveur d'une réflexion globale, dans un cadre plus large, menée sur le rôle de l'Etat à qui il est demandé de restreindre son intervention à des secteurs où le marché ne peut intervenir et d'optimiser les ressources allouées aux secteurs publics. Cette remise en cause du rôle de l'Etat touche non seulement le fonctionnement actuel des services publics en général, et ceux de l'éducation en particulier, mais au-delà, la finalité même du service public. Il est exigé désormais, au même titre que l'entreprise, des résultats économiques et un équilibre financier, conformément aux sacro-saints principes de l'orthodoxie économique, notamment ceux du marché. Les raisons invoquées pour justifier cette nouvelle tendance convergent sur la rareté des ressources financières qui impose une lutte contre le gaspillage, d'une part et la recherche de la qualité de l'éducation à dispenser, d'autre part.

Ce raisonnement en terme de rentabilité économique est porteur de risques en ce sens qu'il va faire de la formation professionnelle et l'enseignement technique des secteurs de l'éducation où le financement est légitimé et justifié par leur forte contribution directement à la productivité par dotation de qualifications, par exemple, et en ce qu'ils affichent des taux de rendement élevés dans les pays en développement où les difficultés à la mobilisation des ressources financières pour financer l'éducation sont difficilement surmontables.

Ces nouvelles préoccupations vont reposer de manière fondamentale la problématique du financement de l'éducation : qui va financer l'éducation ? Est-ce l'Etat ? Les particuliers ? Les associations ? Et dans quelles proportions ? Toutes ces questions vont constituer la pierre d'achoppement lors des débats, souvent houleux, engagés sur les priorités à accorder dans le financement des systèmes éducatifs, et s'imposer à l'ordre du jour dans un environnement international dominé par la logique de déréglementation des services et l'intégration des Etats dans l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) qui vise à terme la "marchandisation"^[3] des services comme le stipule expressément l'un de ses plus importants accords (l'accord AGCS) ^[4].

Pour évaluer l'enseignement supérieur en Algérie dans une optique de rendement, et afin de tester son efficacité et son efficience, nous allons faire appel à ces indicateurs synthétiques pour évaluer l'ampleur du mouvement de scolarisation et le niveau de rendement atteints. Ces indicateurs vont porter, selon des modalités qui leurs sont propres, aussi bien sur les aspects quantitatifs que qualitatifs. Il faut noter, ici, que les indicateurs quantitatifs utilisés présentent un caractère universel et sont, invariablement, utilisés dans les systèmes d'information scolaires pour évaluer le niveau de réalisation d'objectifs arrêtés par les pouvoirs publics, et/ou l'effort qui reste à fournir pour les atteindre.

Dans cet article nous aborderons l'évaluation de l'enseignement supérieur en Algérie selon deux approches : une approche en termes d'efficacité interne et externe qui s'intéressera, au plan quantitatif, aux

performances observées, et une approche en termes de coûts pour situer aussi bien l'effort financier consenti que les gaspillages générés par les déperditions scolaires.

1- L'ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ALGÉRIE

Cette section s'attellera à déterminer l'efficacité de l'enseignement supérieur, tant au niveau interne qu'au niveau externe.

L'efficacité est évaluée par rapport à la réalisation des objectifs arrêtés. Elle peut être interne en prenant en considération les résultats au niveau interne, c'est-à-dire l'ensemble des acquisitions en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir- être que permettent de saisir les différents contrôles et évaluations pédagogiques (examens, tests,...), ou externe en tenant compte de l'adéquation des formations aux besoins exprimés ou non du système de production.

1.1 - Efficacité interne

L'efficacité interne peut être définie comme la capacité pour une organisation de formation de parvenir aux objectifs d'acquisition de connaissances qu'elle s'est fixés pour les apprenants dans les différents programmes arrêtés. L'efficacité interne peut s'apprécier sur trois (03) critères de base :

- Possibilité d'accès à la formation pour une période donnée;
- Le taux de passage à une classe supérieure et le nombre de diplômés;
- Acquisitions cognitives et non cognitives.

1.1.1 - Quelques indicateurs de performance [5]

a - Le taux d'encadrement au niveau de l'enseignement supérieur, reste encore faible: le taux d'encadrement global est d'un enseignant pour 27,5 étudiants en 2003-2004. Ce chiffre en fait cache une répartition très déséquilibrée par grades. Ainsi, le taux d'encadrement est de un professeur pour 430,8 étudiants, un maître de conférences pour 68,4 étudiants et presque autant pour les maîtres assistants: un pour 68,6 étudiants.

En comparaison internationale, le Maroc présente un taux d'encadrement global meilleur: un pour 18 dans le supérieur [6]. La Tunisie affiche un résultat moins bon: un pour 20. En France, le taux d'encadrement est de un pour 16. A Cuba, par exemple, ce taux d'encadrements se situe à un pour 8. En moyenne, il est de 12 pour les pays de l'OCDE.

b - Le taux de scolarisation atteint 21%, nettement supérieur à celui du Maroc (11%) et de l'Indonésie, (16%) mais en deçà du taux de la Tunisie (27%) ou de la Thaïlande (38%).

Le taux moyen dans les pays de l'OCDE est de 32%.

c - L'analyse entrée-sortie permet de faire ressortir le nombre d'année-élève donné par le produit du rapport de l'effectif entrant (nouveaux

inscrits) sur l'effectif sortant (diplômés) et de la durée réelle du cycle considéré. Le nombre d'année/élève est une moyenne de durée passée dans un cycle de formation donnée. L'efficacité, par construction, est optimale lorsque le nombre d'année/élève est équivalent à la durée réelle du cycle.

Tableau n°1 : Analyse entrée-sortie dans l'enseignement supérieur - Année 2003 -

Effectif entrant	668052
Effectif sortant	77972
Nombre d'année/élève	102,8
Indicateur entrée-sortie	6,43

Source : M.E.R.S - Annuaire statistique n° 33 - 2004.

L'analyse entrée-sortie pour l'année 2003 fait ressortir un nombre d'année-élève de 102,8 pour une durée théorique de 16 années[71] : cela veut dire qu'en moyenne, il faut 102,8 années pour terminer avec succès le parcours de 16 années depuis le cycle du fondamental.

Le rapport du nombre d'année-élève à la durée réelle du cycle de formation est un indicateur entrée-sortie de l'effort supplémentaire pour amener un étudiant à terminer son cycle avec succès. Ainsi un diplômé de l'enseignement supérieur va nécessiter presque 5 fois et demie plus d'efforts. Ces ressources supplémentaires ont pour origine les abandons et les redoublements, deux sources majeures qui influent négativement sur l'efficacité du système éducatif.

L'analyse entrée-sortie offre l'avantage de déterminer le nombre d'année-élève qui entre dans le calcul du coefficient d'efficacité.

1.1.2 - Le coefficient d'efficacité

Le coefficient d'efficacité est le rapport de la durée réelle du cycle sur le nombre d'année-élève. En Algérie, le coefficient d'efficacité pour l'enseignement supérieur atteint 16% en 2003[8]. Ceci montre l'importance des déchets scolaires et universitaires à travers les redoublements et les abandons qui gonflent le nombre d'année-élève et le gaspillage des ressources par l'allongement au-delà du nombre d'année retenu pour le cycle de la scolarité et des parcours universitaires.

1.2 - Efficacité externe ou niveau d'instruction de la population

L'efficacité externe représente la capacité d'un système éducatif, pris au sens large, à s'adapter aux besoins du système productif. Elle fait, en cela, référence au développement des capacités d'adaptation, de socialisation, à la citoyenneté et à l'augmentation de la productivité du travail. L'efficacité externe peut être saisie par le biais du niveau d'éducation de la population.

Une des formes d'expression externe de l'efficacité d'un système éducatif est repérable par le niveau d'instruction atteint par la population. Une progression du niveau d'instruction générale de la population signifie que l'un des objectifs de base du système est réalisé.

Cette progression, cependant, ne peut pas de renseigner sur la qualité des enseignements reçus et encore moins sur leur adéquation aux besoins, formulées ou implicites, de la société dans son ensemble. En l'absence d'indicateurs sur le niveau de productivité et de maîtrise de l'outil de production au sens large (production industrielle, technologique, scientifique, artistique,...) nous nous contenterons de cet indicateur pour apprécier l'efficacité externe du système éducatif algérien, en général, et de l'enseignement supérieur, en particulier.

Tableau n°2 : Niveau de formation de la population – 1987-2002

Année	Alphabétisé	Prim.	Moy.	Second.	Supér.	Sans instruction
1987	1,8	27	12,3	6,4	1,9	33,7
1998	0,9	30	20,7	13,4	4,3	30,1
2002*	0,6	32,3	22,2	13,8	4,6	26,5

Source : RGPH 1998 et Enquête algérienne sur la santé de la famille 2002 –

The pan arab project for family health- 2004.*

Sur la période 1987-2002, la proportion des bénéficiaires de l'éducation a positivement évolué pour les niveaux moyen et secondaire (respectivement +7,4 points et +10 points) et, dans une proportion moindre, pour le primaire et le supérieur (respectivement + 5,3 points + 2,6 points). En contrepartie, la population sans instruction a connu un léger fléchissement (-7,2 points).

Ces points glanés, aux différents niveaux d'éducation, sur l'ignorance, constituent un accroissement du stock de capital humain et des capacités productives de la population active. L'enseignement supérieur a permis d'augmenter de 2,7 points la proportion de la population dotée d'une formation supérieure, en 2002.

Ces gains enregistrés doivent être, toutefois, relativisés; car s'ils sont à hauteur des pays arabes, ils restent forts éloignés de ceux présentés par les pays émergents comme la Thaïlande (avec 10% de la population qui possède un niveau d'études supérieur et seulement 5% de la population sans instruction).

2 - L'évaluation selon l'approche en terme de coûts du système éducatif algérien

Dans cette section nous analyserons, en premier lieu, les coûts d'éducation, puis nous nous intéresserons ensuite à l'évaluation de l'efficacité du système éducatif algérien.

2.1 - Les coûts d'éducation et le financement de l'éducation en Algérie

Le coût est, généralement, défini comme l'ensemble des dépenses effectuées sur une période déterminée pour élaborer ou acquérir des biens et des services. Le coût permet de saisir l'effort accompli pour produire, en l'occurrence former ou éduquer un ou des individus.

Il peut être, par ailleurs, une comparaison des performances entre différents systèmes éducatifs. On distingue deux types de coûts, en général :

- Les coûts supportés par le secteur public et liés aux salaires des enseignants et du personnel de l'administration, les achats divers pour le fonctionnement ordinaire, la documentation, ...
- Les coûts privés, composés des droits d'inscription, ouvrages, habillement, transport, repas,...

La première source de financement des dépenses d'éducation en Algérie provient du budget de la Nation. Le financement de l'éducation et de la formation, en Algérie, est du ressort essentiellement du secteur public; cependant, plusieurs institutions y contribuent à des degrés divers, mais aussi les particuliers. Outre l'Etat qui intervient par le budget de fonctionnement et d'équipement, les collectivités locales (Wilayas, Communes -APC-), les entreprises (publiques et privées) et les particuliers participent à l'effort d'éducation et de formation.

Le financement de l'éducation est consigné dans le budget de l'Etat, sous différents postes (Education Nationale, Enseignement Supérieur et recherche scientifique, Formation Professionnelle).

Tableau n°3 : Indices d'évolution des budgets de l'Etat et de l'éducation- base 100 = 1990

Années	Indice d'évolution		Part de l'éducation		
	Education nationale	Etat	Fonction.	Equipement	Total
1990	100	100	24,8	8,1	21,1
1991	121	139	29,7	6,7	18,2
1992	180	234	25,8	7,4	16,2
1993	232	295	21,6	9,8	16,6
1994	271	324	19,0	7,8	17,6
1995	336	524	21,6	4,1	13,5
1996	414	606	19,8	5,2	14,4
1997	438	653	19,5	6,5	14,1
1998	490	698	17,4	9,7	14,8
1999	505	785	16,2	7,4	13,6
2000	525	897	15,7	7,6	12,3
2001	567	894	13,8	7,2	13,4
2002	618	1144	16,4	4,4	11,4
2003	687	1222	15,0	5,1	11,8

Source : Tableau confectionné à partir des données fournies par le M.E.N .

Le budget de l'éducation constitue une part importante du budget de l'Etat; il représentait quelques 16,3% budget de l'Etat en 1966, pour le

volet fonctionnement, alors que l'équipement se voit allouer une part congrue (1,7%). Il est vrai qu'à l'époque la demande sociale d'éducation était contenue et les efforts déployés en infrastructures scolaires étaient à venir. Depuis, face à l'augmentation de cette demande sociale d'éducation générée par une démographie galopante, les charges de l'Etat en matière de financement s'alourdissent tant pour le fonctionnement que pour l'équipement.

A partir des années 1990, dans un contexte difficile marqué par une crise politique majeure, et des difficultés financières qui amèneront l'Algérie à signer avec le FMI les accords portant sur le programme d'ajustement structurel et le rééchelonnement de la dette extérieure, le budget de l'éducation va connaître une baisse relative de son rythme d'évolution par rapport au budget de l'Etat (graphique I) : indice 1222 pour le budget de l'Etat, en 2003, contre indice 687 pour l'éducation (base 100 en 1990). Le budget de l'éducation ne représente plus que 11,8% du budget de l'Etat (respectivement 15,0% et 5,1% pour le budget de fonctionnement et d'équipement) alors qu'il atteignait 21,1% en 1990 (respectivement 24,8% et 8,1%).

En chiffres absolus, le budget de l'éducation affiche une croissance moyenne annuelle de près de 16%, tandis que celui de l'Etat atteignait 21%. Tout en demeurant le premier poste d'importance dans le budget de l'Etat, l'éducation nationale a vu sa part grignotée par une redistribution des quote-parts des différents secteurs dans le budget de l'Etat (près de 28% pour la défense et l'intérieur et 9,4% pour les moudjahidines), dictée il est vrai par une situation sécuritaire difficile.

Figure n°1 : Indices d'évolution des budgets de l'Etat et de l'éducation- base 100 = 1990

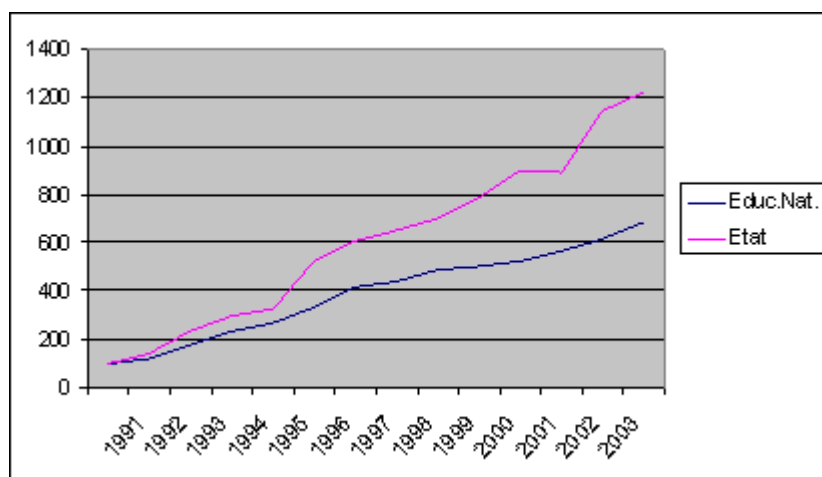


Tableau n°4 : Evolution comparée du budget de l'éducation et de la PIB -1989-2003 Million DA

Années	Budget éducation	Indice	PIB	Indice	BE/PIB
1990	29504	100	862133	100	3,42
1991	35624	121	1074696	125	3,31
1992	53195	180	1189725	138	4,47
1993	68589	232	1487404	173	4,61
1994	79888	271	2004995	233	3,98
1995	99080	336	2570029	298	3,86
1996	122158	414	2780168	322	4,39
1997	129294	438	2830491	328	4,57
1998	144468	490	3238198	376	4,46
1999	148947	505	4123514	478	3,61
2000	154758	525	4260811	494	3,63
2001	167213	567	4537691	526	3,68
2002	182285	618	5264186	611	3,46
2003	202568	687	4719214	547	4,29

Source : Confectionné à partir des données de l'ONS et du M.E.N.

Comparé au produit intérieur brut, le budget de l'éducation a suivi une meilleure évolution : en 2003, il affiche l'indice 687 contre 547 pour le PIB (indice 100 en 1990), ce qui situe la part du PIB consacré à l'éducation à 4,29%, dans le sillage la moyenne mondiale, autour de 5%. A noter toutefois qu'un niveau élevé des dépenses ne signifie pas forcément une qualité élevée; il peut tout aussi traduire une grande incurie, faite de gaspillage de ressources sans que la société en tire bénéfice: la corrélation entre les performances du système éducatif et les budgets de l'éducation n'est pas probante, et reste à prouver.

Le financement de l'éducation représente une lourde charge pour le budget de l'Etat qui doit assurer, bon an mal an, la prise en charge des flux importants des enfants arrivés en âge scolaire. La baisse relative de la part de l'éducation dans le budget de l'Etat ne reflète pas la croissance du budget de l'éducation qui supplante celle du PIB (indice 687 contre indice 547).

Par ailleurs, afin d'éviter les biais générés lors des comparaisons internationales par l'utilisation de la conversion des monnaies locales, même lorsqu'il est fait appel, c'est souvent le cas, aux parités de pouvoir d'achat, une méthodologie de calcul des dépenses d'éducation est adoptée au niveau international. Elle consiste à ramener les dépenses en proportion du PIB. Ainsi cette présentation en valeurs relatives, moyennant quelques précautions dans l'interprétation des données, rend les comparaisons internationales plus fiables.

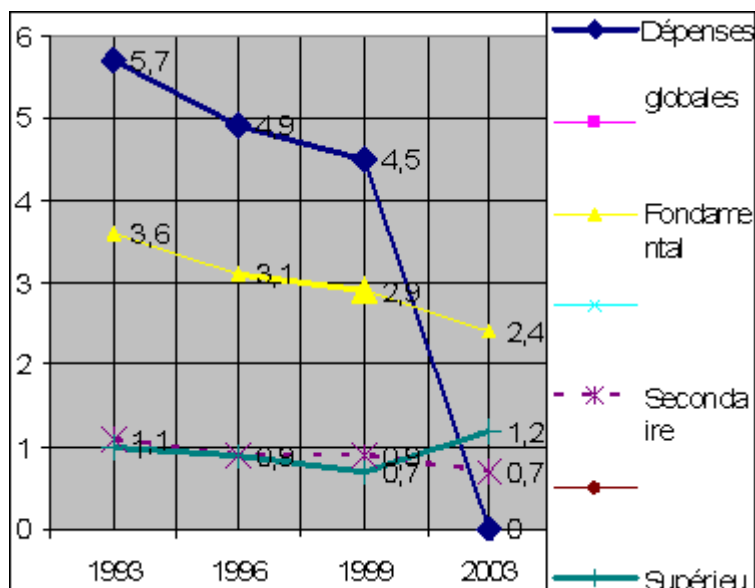
Tableau n°5 : Evolution des dépenses par niveau en % du PIB

	1993	1996	1999	2003
Dépenses globales	5,7	4,9	4,5	4,3
Fondamental	3,6	3,1	2,9	2,4
Secondaire	1,1	0,9	0,9	0,7
Supérieur	1,0	0,9	0,7	1,2

Source : Tableau confectionné à partir des données fournies par le M.E.N et le MERS.

Les dépenses publiques, comme nous l'avons précédemment souligné, se situent, actuellement, aux alentours de 5% du P.I.B dans l'ensemble des pays. L'Algérie, qui a toujours consacré une part importante de son PIB à l'éducation, a vu cette part s'infléchir de 5,7% en 1993 à 4,3% en 2003. A titre de comparaison, les Etats-Unis et la Tunisie consacrent, respectivement 3,8%, et 5,4% de leur PIB à l'éducation alors que la Jordanie et la France allouent 4,1% de leur PIB à l'éducation.

Figure n°2 : Evolution des dépenses par niveau en % du PIB



Au niveau de l'enseignement supérieur, l'évolution des dépenses par niveau en % du PIB montre une relative baisse dans les années 1990 (passant de 1,0% en 1993 à 0,7% en 1999) et une légère reprise en 2003 (1,2% en 2003) rejoignant ainsi la moyenne des pays émergents (Indonésie, Malaisie, Thaïlande,...), mais loin derrière la Jordanie (1,9%).

Cette baisse sensible touche, aussi, les dépenses unitaires rapportées en % PIB par habitant, alors qu'en absolu elles augmentent. Cette tendance à la baisse relative, amorcée dans les années 1990, du financement n'est pas contrebalancée par des financements privés notables; seuls les parents d'élèves ont dû faire des efforts pour s'acquitter des droits d'inscription et des fournitures scolaires qui évoluent à la hausse. Une des conséquences de cette baisse des dépenses publiques va être la compression des coûts unitaires.

2.2 - Indicateur d'efficience

L'indicateur d'efficience est le rapport de la proportion d'élève terminant leur cycle sur le coût unitaire en % du PIB par tête d'habitant.

Tableau n°6 : Indicateur d'efficience en dinar constant

Années	Supérieur
1993	0,16
1996	0,14
1999	0,10
2003	0,22

Source : *Tableau confectionné à partir des données fournies par le M.E.R.S.*

L'indicateur d'efficience calculé pour l'Enseignement Supérieur, en 2003, a positivement évolué pour atteindre 0,22 ; cette évolution positive est le résultat combiné de l'augmentation du nombre de diplômés qui a plus que doublé (2,2 fois) par rapport à 1999, d'une part et de la baisse relative des coûts unitaires en % PIB per capita en dinars courants.

Ce résultat sur l'efficience de l'enseignement supérieur doit être appréhendé avec beaucoup de précaution, car la baisse du coût unitaire qui se traduit par l'augmentation de l'indicateur d'efficience n'est point le résultat d'une quelconque maîtrise des dépenses d'éducation du fait de leur rationalisation, mais plutôt celle de coupes effectuées dans les budgets alloués à l'éducation, d'une manière générale, dont l'enseignement supérieur.

CONCLUSION

En conclusion, nous pouvons dire que les systèmes éducatifs, dans un contexte dominé par une recherche effrénée de rationalisation, imposée par des accords multilatéraux à l'échelle de la planète, s'orientent vers le développement de méthodes managériales modernes pour maîtriser leurs dépenses et atteindre des objectifs de qualité.

Les indicateurs calculés confortent l'idée de la faiblesse du système éducatif algérien, en général et de l'enseignement supérieur, en particulier: faible efficacité interne relevée par des déperditions scolaires importantes, notamment les abandons. Les difficultés rencontrées aussi bien dans la qualité que dans la quantité de l'encadrement a un impact négatif sur son coefficient d'efficacité. La persistance de l'analphabétisme et le niveau relativement faible de la population (81,8% ne dépassent pas le niveau moyen d'éducation : cela rend l'efficacité externe faible). Il en est de même pour l'indicateur d'efficience qui est biaisé par la baisse relative des coûts unitaires. Ainsi, cette baisse relative des coûts unitaires par élève en % PIB per capita, en dinar constant, sur la période 1993-2003, qui traduit des tentatives de maîtrise des dépenses publiques, repérées par la baisse relative dans le budget de l'Etat des dépenses d'éducation, se répercute sur les résultats des indicateurs d'efficience calculés à partir des coûts unitaires. L'explication réside dans la faiblesse du quotient de la proportion des dépenses d'éducation dans le PIB ; ce qui signifie la faiblesse relative des dépenses d'éducation dans le PIB et non pas, comme cela semble le suggérer cet indicateur, le résultat d'une meilleure maîtrise des dépenses d'éducation.

Au niveau de l'efficacité externe, les résultats de la structure de la population par niveau d'instruction où près de 82% des individus possèdent, au mieux, un niveau d'instruction inférieur au niveau secondaire n'autorisent pas à parler de contribution au développement du système productif, sans compter les 17% de jeunes analphabètes, âgés de moins de 20 ans et qui représentent près de 2,4 millions en 1998, issus, paradoxalement, du système scolaire.

Le système d'enseignement et de formation se trouve éparpillé entre différents départements ministériels, ce qui empêche une vision globale du processus éducatif dans sa dynamique. Cette vision globale est nécessaire à la cohérence du système et à sa fluidité. Les ministères enfoncés dans des logiques sectorielles et d'appareil n'ont pas la flexibilité suffisante pour s'insérer dans une démarche d'ensemble. A cela s'ajoute l'absence d'une planification de l'éducation, qui par son instrument privilégié, la carte scolaire, permet la régulation du système. Les incohérences nées du chevauchement des réformes, en amont, pour les cycles fondamental et secondaire, et les velléités visant à rectifier des faiblesses constatées dans la pratique, sans référence à une conception et une vision globale, laissent penser que le système est géré en «mode d'urgence» : l'improvisation a suppléé à une planification sérieuse. L'algérienisation du corps enseignant n'a pu se faire faute d'une relève qui a tardé à venir, à cause principalement du blocage du passage de maître assistant à maître de conférences pour de nombreuses raisons (problèmes des équivalences avec les diplômes étrangers, faiblesse de l'encadrement des thèses, lourdeurs diverses, ...). Les conditions de travail aussi bien des enseignants que des étudiants se sont progressivement dégradées, et que l'afflux massif des nouveaux bacheliers à lui tout seul ne peut expliquer.

L'autre problème pendant de l'université reste l'inadéquation des formations dispensées par rapport aux besoins du secteur économique : problème du manque de débouchés pour les sortants de l'université, confrontés au chômage.

A l'issue de cette réflexion, il s'avère que l'enseignement supérieur en Algérie dans sa quête pour atteindre ses objectifs de démocratisation, d'arabisation, d'algérienisation et de scientificité s'est borné à ne retenir que leur dimension quantitative qui offre, certes, l'avantage d'étaler des bilans chiffrés élogieux, mais occulte la réalité de la qualité des formations et les exigences formulées autant par le secteur économique que par le système éducatif lui-même pour sa reproduction et la recherche scientifique.

Note de calcul :

$$1- \text{Le nombre d'année-élève} : \frac{668052}{77972} \times 12 = 102,8$$

$$2- \text{Le nombre d'année-élève} : \frac{102,8}{16} = 6,43$$

3- Coefficient d'efficacité : $\frac{16}{102,8} = 16\%$

Références bibliographiques

ALLAL, L. 1994, «Efficacité, efficience et processus de régulation», in *Crahay, M., évaluation et analyse des établissements de formation, problématique et analyse, collection pédagogies en développement, De Boeck Université, Bruxelles.*

ARESTOFF, F. 2000, «Taux de rendement de l'éducation sur le marché du travail d'un pays en développement», in *DIAL (développement et insertion internationale), Centre de recherche européen en économie du développement. (France), Paris-Dauphine.*

DE LA FUENTE, A. ET CICCONE, A., 2002, «Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance», *Rapport final pour la CEE, Mai 2002.*

EICHER, J. C., 1999, «Le coût et le financement de l'éducation», in *Paul, J. J., administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs, ESF, Paris.*

JAROUSSE, J. P., 1999, «Evaluer les systèmes éducatifs», in *Paul, J. J., administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs, ESF, Paris.*

MASSICOTE, G. 1993, «Les indicateurs en milieu universitaire. Problématique et mise en oeuvre», in *IGLU, Revue interaméricaine de gestion universitaire, n°4, p. 23-33, avril 1993.*

MINGAT, A. ET SUCHAUT, B., 2000, «Les systèmes éducatifs africains: une analyse économique comparative», *collection pédagogie en développement, De Boeck et Larcier s.a, Bruxelles.*

OCDE 2000, «Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'Ocde», d'enseignement et compétences, Paris.

ORIVEL, E. ET F., 1999, «Les comparaisons internationales de l'efficience interne des systèmes éducatifs», ESF, Paris.

RASERA, J. B., [1999], «L'économie de l'éducation et la question du développement», *administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatif : une encyclopédie pour aujourd'hui, ouvrage dirigé par Paul, J.J, ESF éditeur, Paris, p. 319 -350.*

Notes

[*] Maître de Conférences à l'Institut National du Commerce, Alger.

[1] Notamment L. Allal (1994) et J. C. Eicher (1999).

[2] IEM (indicateurs de l'éducation dans le monde) est un projet de l'OCDE en collaboration avec l'Unesco dans lequel participent des pays autres que ceux de l'OCDE :

Argentine, la Chine, la Fédération de Russie, ...
La Jordanie est le seul pays arabe à y participer.

[3] Ce terme est attribué par les «Altermondialistes» opposants farouches à la mondialisation qui se manifestent parfois avec violence lors des réunions du G8 ou de l'OMC.

[4] AGCS est l'acronyme de l'accord général sur le commerce et les services.

[5] Source : M.E.R.S - Annuaire statistique n° 33 - 2004.

[6] Annuaire statistique de l'Unesco-2004.

[7] Cf. Note de calcul.

[8] Idem.