

La responsabilité comptable en matière d'éducation

Avigdor Farine

Volume 49, numéro 1, janvier–mars 1973

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/802985ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/802985ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

HEC Montréal

ISSN

0001-771X (imprimé)

1710-3991 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cette note

Farine, A. (1973). La responsabilité comptable en matière d'éducation. *L'Actualité économique*, 49(1), 134–140. <https://doi.org/10.7202/802985ar>

La responsabilité comptable en matière d'éducation

La responsabilité comptable (*accountability*) en matière d'éducation semble être une nouvelle doctrine administrative. Depuis 1970, alors que l'idée était lancée (le débat se déroule surtout aux Etats-Unis), de nombreuses publications traitent de ce sujet. L'aspect qualitatif de l'éducation étant difficile à mesurer, la discussion porte surtout sur l'utilisation des ressources, traduites en dollars.

Cette note traite des instruments de mesure et d'évaluation en éducation et des formes pratiques de la responsabilité comptable. Le taylorisme des années 1910 incita l'école à adopter la gestion scientifique. On peut se demander si l'intérêt actuel pour la responsabilité comptable est un nouveau mot de ralliement, comme le fut le culte de l'efficacité du temps du taylorisme ou s'il perdra de sa popularité comme ce dernier. D'autre part, la responsabilité comptable en matière d'éducation contiendrait-elle les germes d'une réforme scolaire approfondie ?

Le contexte

L'école fut et reste vulnérable. Que ce soit pour des questions de budget, de performance des administrateurs et des enseignants, ou de produit final — l'élève —, l'école continue à être critiquée. L'école est responsable de l'activité éducative. Par définition, cette responsabilité comptable implique la capacité des personnes concernées à démontrer qu'elles ont mené à bien ce qu'elles ont entrepris de faire. Or, la mécanique de l'apprentissage n'est pas complètement connue et les éducateurs divergent d'opinion quant au processus de l'enseignement. Comment l'école peut-elle démontrer la réalisation des objectifs visés, si on se demande encore quels sont les rouages de l'apprentissage. De même, il manque un consensus social sur les objectifs de l'éducation. Pourquoi, alors, accuser l'école de ne pas atteindre des buts que la société n'arrive

* Basé sur une communication présentée au 40ième congrès de l'A.C.F.A.S., Ottawa, octobre 1972.

pas à définir ? Car en fin de compte l'école ne représente qu'une partie de l'environnement de l'élève.

Il existe aussi un sentiment de malaise social. Certaines gens pensent que le manque d'éducation en est une cause, tandis que d'autres cherchent dans l'école un moyen d'y remédier. De nos jours, le système d'éducation est devenu l'industrie primordiale de la nation, absorbant des budgets énormes ; il n'est pas étonnant que les personnes intéressées à l'éducation demandent plus de rendement pour les sommes investies.

La notion de responsabilité comptable s'isole difficilement des moyens ou des formes pratiques suggérés pour en faire l'application dans le domaine scolaire. Ces moyens sont : (1) contrat au rendement (*performance contracting*), (2) la prime d'encouragement (*incentive pay*), (3) le système de bons (*vouchers*) et (4) le système de budget par programmes (P.P.B.S.). Si les trois premiers ont un but économique — obtenir le plus de rendement possible par dollar investi en éducation —, le P.P.B.S. est un moyen de fonctionnement administratif pour une utilisation plus efficace des ressources, ce qui comporte en fait le même objectif économique.

Instruments de mesure et d'évaluation en éducation

Ces instruments sont essentiels pour tout système comptable. Or, comment mesurer l'aspect qualitatif de l'enseignement ? Comment mesurer les émotions humaines, la relation élève/maître, la conceptualisation de l'étudiant, son sens moral et tous ces aspects que l'école vise ? Comment mesurer la transmission des valeurs établies ou des nouvelles valeurs, motrices du changement social ? Il ne semble pas exister pour le moment des tests psychométriques qui mesureraient les produits complexes de l'éducation (Thomas et McKinney, 1972).

Comme tout autre système, l'éducation comporte l'*input*, le *throughput* (le processus éducatif) et l'*output* (le produit final). L'*input* semble être le plus mesurable. Exprimés en dollars, les allocations immobilières, les salaires des enseignants, les budgets de recherche et les fonds des bibliothèques tombent dans cette catégorie. La difficulté réside dans l'allocation des budgets d'opération entre les différents programmes scolaires. Le P.P.B.S. pourrait clarifier cet aspect de budget par programmes.

Le produit final — l'élève — est difficile à mesurer. Ignorant pour le moment les aspects psychométriques, les districts scolaires aux Etats-Unis et au Canada qui expérimentent l'application du P.P.B.S. considèrent comme mesure du produit final les résultats des tests de rendement dans les différentes matières scolaires. Or, leur valeur prévisionnelle est faible surtout dans les domaines techniques (Glaser, 1972).

Quant au processus éducatif, il inclut la performance du maître, la relation maître/élève et le comportement de l'élève. Comment mesurer toutes les variables impliquées telles que la capacité de l'élève, ses antécédents, sa motivation et les conditions de classe qui contribuent à la performance du maître ? Comment alors évaluer ce dernier et comment mesurer le changement du comportement de l'élève ? La solution à ces problèmes réside peut-être dans le remplacement des tests standardisés par l'évaluation par référence à des critères (*criterion-referenced measurement*). Cette évaluation pourrait mieux que les tests standardisés mesurer l'apprentissage de l'élève, sans avoir pourtant une valeur prévisionnelle supplémentaire (Popham et *al.*, 1969). Toutefois, aussi longtemps qu'on n'aura pas les instruments de mesure et d'évaluation du processus éducatif et, *mutatis mutandis*, qu'on ne saura définir le bon enseignement, le processus éducatif sera basé sur le jugement de valeur des éducateurs.

Les formes pratiques de la responsabilité comptable

1) *Le contrat au rendement*

Cette formule est un contrat entre une firme privée qui offre de l'enseignement et une commission scolaire ou l'école qui ont besoin du service. La rémunération se fait selon les résultats mesurés par des tests de rendement. En mai 1969, à l'aide des fonds du gouvernement fédéral américain le district scolaire de Texarkana, Arkansas, servit d'essai pilote ; des cours furent offerts à environ 300 étudiants faibles par une compagnie privée. Après soixante heures de cours, le progrès fut de 2.2 points en lecture et de 1.4 point en mathématiques au-dessus de leurs moyennes de classe précédentes. Ceci fut perçu comme un succès et publié à travers les États-Unis comme un nouvel aspect de responsabilité comptable (Filogamo, 1970). Les compagnies qui n'arrivent pas à démontrer le succès de leurs classes ne sont pas rengagées. Ainsi, la technologie de l'éducation (l'audio-visuel, l'enseignement programmé) est mieux utilisée, des innovations sont mises à l'essai à frais minimes et ne sont pas implantées si les essais conduisent à un échec. Il est possible de dire aux parents, « écoutez, si la chose ne vous plaît pas, on change le groupe d'enseignement ou on le renvoie tout simplement ». Selon les avocats du contrat au rendement, la responsabilité comptable ne serait plus exprimée en termes de ressources, mais en termes de résultats de classe « dans les attributs et la qualité du produit final (l'élève) du service rendu (la performance du maître) » (Lessinger, 1970, p. 52). Dans certains cas, le contrat prévoit qu'après la période expérimentale l'école pourrait prendre en main la technique utilisée par la firme privée et l'administrer elle-même.

2) *La prime d'encouragement*

L'idée de rémunération additionnelle comme moyen de motivation n'est pas nouvelle dans l'enseignement. La formule de rémunération au mérite fut en vigueur aux Etats-Unis, il y a une vingtaine d'années. Selon cette formule la compétence de l'enseignant n'est pas reliée aux résultats qu'il obtient. Sa compétence est le plus souvent considérée au niveau du processus éducatif, ou de sa façon d'enseigner, sans pour autant que l'on tienne trop compte du progrès de ses élèves. Toutefois, avec la prime d'encouragement actuelle l'accent est mis sur le produit final, c'est-à-dire, les résultats de classe.

Une autre forme de prime d'encouragement préconise de nouveaux grades d'enseignants tels qu'instituteur-adjoint, instituteur, responsable de discipline et directeur de département ayant plus de responsabilité et une plus haute rémunération ; en d'autres mots, de nouvelles carrières d'enseignement (Olivero, 1970). Cette différenciation, dit-on, aide (1) à engager et à garder les meilleurs enseignants, (2) à l'amélioration de l'enseignement par l'implantation de l'innovation, (3) à la reconnaissance de la compétence, (4) à l'encouragement du professionnalisme des enseignants et (5) à rendre la profession plus concurrentielle sur le marché du travail. Les critiques de cette différenciation des enseignants disent que tout cela n'est qu'une forme déguisée de rémunération au mérite.

La question essentielle demeure, comment mesurer le bon enseignement ? N'ayant pas d'instruments de mesure et d'évaluation appropriés, les faiblesses de la formule de rémunération au mérite se retrouvent dans celle de la prime d'encouragement. La nouvelle formule comme l'ancienne peut créer de la jalousie entre les enseignants et un manque d'esprit de corps qui est nécessaire à l'opération de l'école. Il va de soi que les syndicats sont contre toutes ces formules qui forcent les enseignants à faire le jeu de la responsabilité comptable. Elles servent, disent-ils, à semer la division entre les éducateurs et à briser les conventions collectives.

3) *Le système de bons*

Ce système permet aux parents de choisir l'école qui leur semble la meilleure pour leurs enfants. Les parents reçoivent des autorités un bon qu'ils remettent en guise de paiement à l'école de leur choix. Ce système se base surtout sur le mécanisme du marché de l'offre et de la demande qui est en soi une forme de responsabilité comptable dans le sens que les écoles seront jugées selon leurs résultats. Chaque école serait libre d'utiliser l'équipement et les techniques existantes dans le domaine scolaire selon bon lui semble et d'offrir un meilleur service aux étudiants.

De nombreux problèmes se posent à l'égard du système de bons : (1) frais de transport additionnels ; (2) le transfert d'un nombre signi-

ficatif d'élèves de l'école publique à des écoles privées ; (3) faute d'élèves, la permanence des enseignants dans certaines écoles serait en danger ; (4) est-ce que toutes les écoles seront accréditées ? ; (5) les coûts étant différents entre les différents types d'école, quelle devrait être la valeur de ce bon ?

La concurrence qui résulterait entre les écoles dans le système de bons ne pourrait avoir pour effet que d'accroître sinon la productivité des écoles, du moins la satisfaction des parents.

4) *Le P.P.B.S. — technique administrative*

Le concept de responsabilité comptable diffère ici des autres techniques de l'*accountability*. L'accent reste évidemment sur les résultats, mais il ne s'agit plus de tenir un individu ou une organisation comptable (responsable) de l'apprentissage des élèves. Le système scolaire dans son ensemble est comptable de l'efficacité de l'utilisation des ressources. Contrairement au contrat au rendement où une entreprise privée offre le service de l'enseignement et où la responsabilité réside en dehors de l'école, le P.P.B.S. aide à trouver des solutions pour un meilleur fonctionnement administratif à l'intérieur même du système scolaire et laisse la responsabilité à ce dernier.

Selon Hartley (1968), le P.P.B.S. est un processus de planification dont la budgétisation par programmes constitue la composante essentielle. Le système tente de structurer un processus de prise de décisions de telle sorte que les ressources soient allouées de façon efficiente pour atteindre des objectifs spécifiques. Le P.P.B.S. permettrait la mesure de la performance, toujours traduite en budget-dollars, ainsi que l'analyse des alternatives possibles.

Les faiblesses du P.P.B.S. résident dans (1) la rigidité causée par la division en catégorie pour des raisons budgétaires, catégories qui ne reflètent pas les nuances de l'enseignement ; (2) la difficulté de quantifier la production de l'école ou des programmes scolaires ; (3) le décalage dans le temps entre les dépenses et l'impact relatifs à un programme ; (4) la perte d'information due à un nombre limité de critères ; (5) le manque de solutions de référence ; idéalement l'impact serait la différence entre les résultats enregistrés et les résultats attendus ou objectifs ; toutefois, les résultats attendus sont souvent imprécis ou même parfois sur ou sous-estimés ; (6) les critères qui permettraient de juger si un programme est bien géré (performance) et si son impact (réalisation de l'objectif) est réel, sont rares. Un remède aux faiblesses du système serait l'évaluation périodique des programmes et le développement à long terme des meilleurs instruments de mesure (Gouvernement du Québec, O.P.D.Q., 1971).

Résumé et réflexions

La gestion scientifique du temps du taylorisme fut acceptée comme une panacée par le public et les éducateurs (Callahan, 1962). Le culte de l'efficacité qui s'y développa incita l'école à adopter des concepts de l'entreprise privée. Parallèlement, les avocats du contrat au rendement voient dans ce dernier une sorte de remède universel aux problèmes éducatifs. Ils ressuscitent le culte de l'efficacité et attribuent des grands mérites à la technologie de l'éducation. Ceux qui s'opposent à ce système et à toute la question de responsabilité comptable soulignent la déshumanisation de l'école par trop de technologie, le grand pouvoir accordé aux compagnies privées d'enseignement, les profits exagérés réalisés par l'industrie des machines à enseigner ou autre technologie de l'éducation, la division introduite dans les rangs des enseignants par le contrat au rendement, le manque de reconnaissance de la performance des éducateurs à cause de l'orientation exagérée vers les machines à enseigner et le danger causé aux conventions collectives.

La responsabilité comptable met trop l'accent sur les fins tangibles de l'éducation, l'acquisition de l'habileté. Or, l'école poursuit aussi d'autres fins qu'il n'est pas facile à mesurer. Il est à noter que toutes les formes pratiques de la responsabilité comptable sont au stade de l'expérimentation et qu'il est difficile de distinguer entre l'éphémère et le continu.

Vue du côté positif, la responsabilité comptable peut contribuer à l'utilisation efficace des ressources et servir de catalyseur à l'implantation de l'innovation dans l'enseignement. A l'exemple des compagnies privées, la technologie de l'éducation pourrait être poussée et mieux utilisée à l'école.

Malgré toutes ses limites, le taylorisme fut à l'origine de tout un courant de théories administratives. La responsabilité comptable de nos jours est-elle le précurseur d'une réforme scolaire approfondie? Le temps le dira.

Avigdor FARINE,
Université de Montréal.

BIBLIOGRAPHIE

- CALLAHAN, R.E., *Education and the Cult of Efficiency*, University of Chicago Press, Chicago, 1962.
- FILOGAMO, M.J., « New Angle of Accountability », *Today's Education*, vol. 59 (5), p. 53, 1970.
- GLASER, R., « Individuals and Learning : the New Aptitudes », *Educational Researcher*, vol. 1 (6), pp. 5-13, 1972.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Implantation d'un système de budget par programmes (P.P.B.) au gouvernement du Québec*, document explicatif préparé par l'O.P.D.Q., version préliminaire, 1971.
- HARTLEY, H.J., *Educational Planning Programming Budgeting*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1968.
- LESSINGER, L.M., « Accountability in Public Education », *Today's Education*, vol. 59 (5), pp. 52-53, 1970.
- OLIVERO, J.L., « The Meaning and Application of Differential Staffing in Teaching », *Phi Delta Kappan*, vol. LII (1), pp. 1-9, 1970.
- POPHAM, W.J. et al., « Implications of Criterion-Referenced Measurement », *Journal of Educational Measurement*, vol. VI (1), pp. 1-9, 1969.
- THOMAS, C.T. et D. MCKINNEY, *Accountability in Education*, Research memorandum EPRC 6747-11, Stanford Research Institute, 1972.