

L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité

Hamidou Nacuzon Sall et Jean-Marie De Ketele

Volume 19, numéro 3, 1997

Variations culturelles sur le thème ADMEE

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091397ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091397ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sall, H. N. & De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119–142. <https://doi.org/10.7202/1091397ar>

Résumé de l'article

Pour reprendre une distinction popularisée par des auteurs, tels qu'Ardoino (1984), Bonniol (1988) et Bonniol et Genthon (1989) en France, nous tentons dans la réflexion qui suit de montrer que le concept d'efficacité relève de « l'ordre de la visée » (et donc des intentions ou des objectifs visés), alors que le concept d'efficience relève de « l'ordre de la programmation » (et donc des ressources, coûts, planification, etc.). Dans les deux cas, il s'agit de rapports entre des sorties et des entrées. Les sorties sont les mêmes pour l'efficacité et l'efficience alors que les entrées sont différentes. L'efficacité a pour entrées les effets visés; les ressources mobilisées servent d'entrées dans l'efficience. Dans les deux cas encore, on peut distinguer les composantes quantitatives (effets quantitatifs visés ou réalisés, comme le nombre de diplômés, les ressources quantitatives exprimées en coûts financiers, etc.) et des composantes qualitatives (effets visés ou réalisés en ce qui a trait aux types de performances, aux ressources immatérielles, etc.). Dans les deux cas enfin, on peut distinguer les facettes interne et externe de l'efficacité et de l'efficience, si on s'intéresse aux effets en relation respectivement aux intentions visées ou aux ressources investies. Nous tentons ensuite de montrer que l'équité qui a, elle aussi, une facette interne et externe s'intéresse à des questions comme la distribution des coûts et des avantages de l'investissement éducatif.

L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité

Hamidou Nacuzon Sall

Université de Dakar - École normale supérieure

Jean-Marie De Ketele

Université catholique de Louvain

et École normale supérieure, Dakar

Pour reprendre une distinction popularisée par des auteurs, tels qu'Ardoino (1984), Bonniol (1988) et Bonniol et Genthon (1989) en France, nous tentons dans la réflexion qui suit de montrer que le concept d'efficacité relève de « l'ordre de la visée » (et donc des intentions ou des objectifs visés), alors que le concept d'efficience relève de « l'ordre de la programmation » (et donc des ressources, coûts, planification, etc.). Dans les deux cas, il s'agit de rapports entre des sorties et des entrées. Les sorties sont les mêmes pour l'efficacité et l'efficience alors que les entrées sont différentes. L'efficacité a pour entrées les effets visés; les ressources mobilisées servent d'entrées dans l'efficience. Dans les deux cas encore, on peut distinguer les composantes quantitatives (effets quantitatifs visés ou réalisés, comme le nombre de diplômés, les ressources quantitatives exprimées en coûts financiers, etc.) et des composantes qualitatives (effets visés ou réalisés en ce qui a trait aux types de performances, aux ressources immatérielles, etc.). Dans les deux cas enfin, on peut distinguer les facettes interne et externe de l'efficacité et de l'efficience, si on s'intéresse aux effets en relation respectivement aux intentions visées ou aux ressources investies. Nous tentons ensuite de montrer que l'équité qui a, elle aussi, une facette interne et externe s'intéresse à des questions comme la distribution des coûts et des avantages de l'investissement éducatif.

*(coût, efficacité, efficience, équité, rendement,
évaluation des systèmes, allocation de ressources)*

In line with a distinction popularized by writers such as Ardoino (1984), Bonniol (1988) and Bonniol and Genthon (1989) in France, the following reflection attempts to show that the concept of effectiveness belongs to «the order of aims » (i.e., of intentions or objectives aimed at) while the concept of efficiency belongs to «the order of programming » of inputs and outflows. The outflows are the same for effectiveness and efficiency whereas the inputs are different. Effectiveness has intended effects as inputs, whereas invested resources are the inputs in efficiency. In both

cases, we can distinguish quantitative components (intended quantitative effects or/and achieved effects, such as the number of diploma holders, quantitative resources expressed in financial costs) and qualitative components (intended and achieved effects expressed in terms of types of performance, non material resources, etc.). In addition, we can differentiate the internal and external facets of effectiveness and efficiency if we are interested in effects as related, respectively, to intentions or to invested resources. We will further try to show that equity, which also has internal and external facets, takes into account additional questions such as the distribution of costs and the advantages derived from educational investments.

(cost, effectiveness, efficiency, equity, productivity, system evaluation, resource allocation)

Introduction

Les experts internationaux, y compris ceux de la Banque Mondiale, s'accordent actuellement pour articuler la problématique de l'évaluation du système éducatif autour des concepts-clés d'efficacité et d'efficience. Cette tendance, qui pourrait être rattachée à la philosophie néo-libérale, s'accompagne d'une importante évolution et d'un élargissement des conceptions afin d'intégrer davantage la dimension sociale du développement dans les approches économiques. La dimension sociale du développement, la recherche de plus de justice sociale, de plus d'équité sont de plus en plus présentes dans les analyses économiques. Équité, efficacité et efficience sont la trilogie du développement socio-économique et socioculturel.

L'efficacité et l'efficience se situent traditionnellement à un niveau plus global, plus macroscopique. Dans le domaine de l'éducation, elles s'intéressent principalement aux systèmes ou aux sous-systèmes éducatifs. L'efficacité s'intéresse par exemple à des questions relatives au taux des diplômés, au taux d'abandon, au taux de redoublement, etc. Pour l'efficience, les questions traitées (la formation des diplômés par exemple) tiennent compte des ressources mobilisées. L'efficacité et l'efficience ne tiennent pas compte des caractéristiques personnelles des individus ou des groupes d'individus. La prise d'information de cette nature (comme les caractéristiques des élèves diplômés, ou bien des élèves qui redoublent ou abandonnent) relèvent de l'équité. L'intégration d'indicateurs d'équité, à côté d'indicateurs d'efficacité et d'efficience dans les tableaux de bord, devrait donc permettre un meilleur pilotage des systèmes éducatifs. En effet, si l'objectif poursuivi par l'évaluation des systèmes éducatifs est, par exemple, de déterminer les chances de réussite scolaire et d'accomplissement socioprofessionnel des apprenants et la pertinence des programmes de

formation qu'ils ont suivis, les indicateurs d'efficacité et d'efficience devront être complétés par des indicateurs d'équité.

Il est important cependant, avant toute évaluation, de lever les équivoques et de préciser le sens des concepts-clés d'efficacité, d'efficience et d'équité. Notre objectif est de contribuer à clarifier le sens des concepts-clés de cette trilogie.

Le concept d'efficacité

Pour les experts de la Banque Mondiale, l'efficacité est fonction des relations entre les facteurs (input) et les produits (output) (Psacharopoulos & Woodhall, 1988). Une telle définition ne permet pas cependant de différencier efficacité et rendement. Pour les économistes de l'éducation, «l'enseignement est une industrie particulière qui ne doit pas moins tendre, comme toute industrie, au rendement le plus élevé [...] le rendement [étant] un rapport entre un résultat et le moyen mis en œuvre pour l'obtenir » (Lê Thanh Khôi, 1967). Pour le cas particulier du rendement des systèmes éducatifs, les diplômés constituent, par leur nombre et par la qualité de la formation reçue, le meilleur parti tiré des ressources mobilisées (Lê Thanh Khôi, 1967). Le rendement est dit *quantitatif* lorsqu'il se focalise sur le nombre d'élèves formés ou de diplômés sortant du système. Il est *qualitatif* lorsqu'il met l'accent sur la dimension pédagogique pour mesurer les connaissances et les facultés intellectuelles. Le rendement est également *qualitatif* lorsqu'il envisage la composante socio-économique de l'éducation en fonction des besoins de l'économie et de la société (Lê Thanh Khôi, 1967).

Le modèle d'analyse de l'efficacité de Kirschling (cité par De Ketele, 1989) intègre les «dépenses réelles» dans le rendement. *Stricto sensu* et contrairement au rendement, l'efficacité ne devrait pas s'intéresser aux ressources mobilisées. D'après Legendre (1993, p. 476), l'efficacité se définit d'une manière générale comme le «degré de réalisation des objectifs d'un programme», traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. L'efficacité serait alors de l'ordre de la visée. Dans ce cas, les sorties sont comparables aux résultats obtenus. Les sorties peuvent être assimilées au nombre d'élèves qui passent en classe supérieure, par exemple. Le nombre total d'élèves diplômés ou les compétences effectivement acquises grâce au programme d'études peuvent également servir à mesurer les sorties. Le nombre de diplômés attendus ou souhaités et les objectifs pédagogiques visés constituent respectivement, dans ces deux derniers cas, les entrées. Il importe cependant de distinguer efficacité interne et efficacité externe. L'efficacité interne s'intéresse plus particulièrement à des critères

spécifiquement pédagogiques ou scolaires. L'efficacité externe tient plus compte des attentes et des besoins s'exprimant hors des systèmes éducatifs.

Tableau 1
Les différents types d'efficacité

1. Efficacité

- De l'ordre visée
- Rapport entre les sorties (effets observés) et les entrées (effectif ou objectifs déclarés)

1.1 Efficacité interne (effets internes au système)

- de nature quantitative si sorties et entrées de nature quantitative
Exemples :
 - rapport entre nombre de diplômés et nombre d'inscrits
 - rapport entre nombre de redoublements et l'effectif d'une cohorte
- de nature qualitative si sorties en fonction d'objectifs pédagogiques maîtrisés et entrées en fonction d'acquis de départ
Exemples :
 - toutes les études de plus-value pédagogique
 - comparaison des profils de compétences à la sortie par rapport à l'entrée

1.2 Efficacité externe (effets externes au système)

- de nature quantitative si sorties et entrées de nature quantitative
Exemples :
 - rapport entre nombre d'emplois effectifs et diplômés (voire d'inscrits dans une filière d'étude)
 - rapports entre nombre de créateurs de son propre emploi et diplômés (voire d'inscrits dans une filière d'étude)
- de nature qualitative si sorties et entrées de nature qualitative
Exemples :
 - rapport entre compétences mises en œuvre dans la vie professionnelle ou sociale ou personnelle et compétences développées par le système
 - rapport entre compétences nouvellement acquises ou visées par le système éducatif et compétences développées par le système.

L'efficacité interne

L'efficacité interne s'intéresse aux résultats obtenus sur le plan interne dans un système éducatif ou par un programme de formation en cours. Elle se traduit par le rapport entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires ou académiques. Les résultats peuvent être établis dans un système ou à un

niveau du système (Psacharopoulos & Woodhall, 1988). L'évaluation de l'efficacité interne prend en compte les produits ou effets internes au système, en son sein, c'est-à-dire ses performances sans prise en compte de leur mise en application ou de leur conséquences hors du système. Il s'agit, par exemple compte tenu d'un effectif initial d'inscrits, de déterminer les taux de réussite, de redoublement, d'abandon, etc.

L'évaluation de l'efficacité interne ne va pas sans poser quelques problèmes. En effet, une première catégorie d'indicateurs d'efficacité interne envisage des entrées et des sorties de type administratif. Les produits les plus fréquemment utilisés dans les travaux des organismes internationaux (UNESCO 1991, 1993; Banque Mondiale 1988, 1992; PNUD, 1996; OCDE 1988, 1992a, 1992b) sont : les abandons, les répétitions (ou redoublements de classe), les réussites, les inscriptions dans une année ou un cycle ultérieurs (les passages en classe supérieure), les diplômes terminaux, etc. De tels indicateurs qui portent sur les sorties et les entrées de nature quantitative relèvent de l'*efficacité interne quantitative*.

Apparemment simples, ces indicateurs ne sont pas toujours très faciles à interpréter, car leur opérationnalisation et leur signification changent d'un système (ou d'un sous-système) à l'autre.

Une seconde difficulté surgit dans le fait que le choix des entrées ou inputs n'est pas sans incidence sur le résultat obtenu et sa signification. Ce n'est pas la même chose de comparer un produit donné (le nombre de réussites, par exemple, par rapport au nombre d'étudiants d'une tranche d'âge donnée et susceptibles d'être dans une année d'étude, par rapport au nombre d'inscrits au départ dans une année d'étude, par rapport au nombre d'étudiants s'inscrivant à une session d'examen, etc.

Une troisième difficulté surgit dans le mode d'appréhension du rapport entre les entrées et les sorties. Les résultats ne sont pas nécessairement équivalents selon que l'on procède de façon transversale (c'est-à-dire des photographies prises à des moments déterminés) ou au contraire diachronique (études de cohortes).

Si les indicateurs d'évaluation interne de type administratif fournissent aux décideurs et aux experts des données utiles, ils n'en masquent pas moins des disparités considérables en fonction de ce qui est souvent appelé qualité des produits. L'intuition, rarement contrôlée, reconnaît par exemple que la réussite obtenue dans tel système (établissement x ou programme y) pourrait correspondre à un échec dans tel autre système.

Ces considérations mettent en évidence la nécessité de recourir à des dispositifs d'évaluation interne d'un autre ordre, c'est-à-dire à des indicateurs de performances académiques réelles des apprenants. Les indicateurs portent, dans ces cas, sur la nature qualitative des sorties exprimées en termes d'objectifs pédagogiques maîtrisés et des entrées exprimées en termes d'acquis de départ. Il s'agit alors de l'évaluation de l'*efficacité interne qualitative*. Il nous paraît important de distinguer deux catégories d'indicateurs d'efficacité interne qualitative, selon que les mesures prises sont ou ne sont pas l'objet d'une procédure de validation et d'application à plusieurs systèmes de tests standardisés.

Le recours à des tests standardisés pose des problèmes méthodologiques. Les programmes de départ qu'il s'agit d'évaluer ne sont pas souvent comparables. Les dispositifs pédagogiques et institutionnels sont également fort divers. Tout ceci permet d'évoquer la question relative à la standardisation de la passation elle-même. Un problème de fond est que les dispositifs praticables ne peuvent mesurer certains types d'objectifs essentiels de la formation, en fonction de compétences transversales, de savoir-faire en situation et de savoir-être, dont on reconnaît de plus en plus la place centrale dans la formation.

Là où seule une évaluation interne des performances académiques spécifiques à un système est possible, il nous paraît intéressant, dans certains cas, de pouvoir analyser le type et la valeur des objectifs réellement évalués par les épreuves. Il est même possible de confronter ces épreuves spécifiques à d'autres épreuves spécifiques par des techniques de modération (De Landsheere, 1979). Compte tenu de son système éducatif très décentralisé, la Grande-Bretagne semble opter pour ces techniques de modération afin de pouvoir situer les performances les unes par rapport aux autres.

L'efficacité externe

L'évaluation de l'efficacité externe s'intéresse aux produits ou effets externes au système. Ces effets externes sont générés par le système éducatif; ils sont observés hors du système éducatif lui-même. Les effets ainsi visés par l'efficacité externe peuvent être évalués en fonction de l'emploi en tenant compte de la capacité d'entreprendre dont font preuve les produits des systèmes éducatifs. L'évaluation peut aussi porter sur les attitudes fondamentales du citoyen, par exemple le degré d'engagement dans la recherche, le maintien et la consolidation d'une culture de paix. L'évaluation peut s'intéresser à la personne et tenter de déterminer la qualité de vie à laquelle les produits des systèmes éducatifs ont accès.

Évaluer l'efficacité externe d'un système éducatif ou d'une institution pédagogique, c'est se demander si les individus qui en sortent sont non seulement socialement et économiquement utiles (ou productifs), mais aussi s'ils sont en mesure de développer leur personnalité dans les différentes dimensions (cognitive, affective, psychomotrice, relationnelle ou artistique). L'efficacité externe doit donc tenir compte des objectifs de la société, des besoins du marché du travail et des aspirations individuelles. Les objectifs, besoins et aspirations peuvent être actuels ou projetés sur l'avenir. Dans cette optique, il peut s'agir par exemple de déterminer le nombre d'étudiants sans emploi quelque temps après leur sortie de l'université. Il peut également s'agir de déterminer le nombre de demandes d'emploi formulées par les produits du système mais non encore satisfaites.

L'efficacité externe peut être évaluée quantitativement ou qualitativement. L'*efficacité externe quantitative* considère les sorties et les entrées de nature quantitative. Elle cherche à déterminer le nombre de sortants du système compte tenu des besoins actuels ou futurs. L'efficacité externe quantitative traduit, par exemple, le rapport entre le nombre d'emplois projetés et le nombre de diplômés occupant effectivement un emploi. Une différence doit être faite entre le nombre de diplômés exerçant dans des secteurs d'activités proches de ceux pour lesquels ils ont été formés et le nombre de diplômés détournés, soit parce qu'ils travaillent dans des secteurs pour lesquels ils n'ont pas été formés, soit parce que leurs diplômes ont été dépréciés au moment de l'embauche.

L'*efficacité externe qualitative* s'intéresse à la nature qualitative des sorties et des entrées. Elle compare les compétences acquises en cours de formation avec les compétences requises face à des postes de production. L'efficacité externe qualitative peut refléter, par exemple, le rapport entre les compétences effectivement mises en œuvre dans la vie professionnelle ou sociale et les compétences installées par le système de formation, ou bien le rapport entre les compétences requises et celles qui ont été acquises en cours de formation.

D'une manière générale, qu'elle soit quantitative ou qualitative, l'efficacité externe pourrait être synonyme de réalisme ou de recherche de plus de réalisme si les promoteurs de l'école ont une vue claire, à court et à moyen termes, de la structure actuelle ou projetée de l'emploi, des exigences de la citoyenneté et des aspirations des personnes. L'exigence de plus de réalisme signifie également que la planification ou la maîtrise de la formation des ressources humaines indispensables pour l'essor économique, social et culturel doit être accompagnée par une politique de sélection bien équilibrée

et par une gestion prévisionnelle solidement fondée (De Ketele, 1997). En fonction des attentes que l'essor récent de la démocratie suscite dans tous les milieux, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique volontariste de discrimination positive pour réduire l'inéquité d'accès, d'une part, l'élaboration en la mise en œuvre de procédures de gestion prévisionnelle, d'autre part, posent d'énormes problèmes d'équité.

Dans un avenir plus ou moins immédiat, l'évaluation de l'efficacité externe de l'enseignement devra tenir compte de la mondialisation de l'économie, de la mobilité et de l'aptitude d'entreprendre dont font preuve les sortants du système d'enseignement et de formation. Ceux-ci devront en effet créer des emplois et ne plus tout attendre du marché traditionnel de l'emploi.

Parmi les indicateurs d'évaluation externe pris le plus souvent en compte, citons les indicateurs sociaux, tels le nombre de diplômés au chômage x mois (ou x années) après l'obtention du diplôme, le nombre de diplômés occupant une profession de niveau supérieur, égal ou inférieur à leur diplôme, le nombre de subordonnés sous la responsabilité du professionnel en question, ou l'échelle de salaire. Ici encore, les études transversales ou diachroniques n'apportent pas exactement les mêmes données. À côté de ces indicateurs objectifs, on peut trouver des indicateurs subjectifs, le plus souvent liés au degré de satisfaction exprimé d'une part par le professionnel lui-même, d'autre part par les responsables. On peut regretter que ceci ait été l'objet de peu de recherches. Goldschmid (1990) a montré la voie dans une recherche de grande envergure, comparant la satisfaction professionnelle (mesurée par des indicateurs objectifs et subjectifs) de diplômés en médecine, en droit, en psychologie, en économie et en ingénierie.

L'évaluation de l'efficacité interne ou externe de tout un système éducatif, d'un sous-système éducatif, d'une institution ou d'un programme de formation est une entreprise coûteuse. Sous la pression des décideurs, confrontés aux coûts de plus en plus élevés des systèmes éducatifs, les experts se trouvent devant un dilemme : faut-il répondre aux sollicitations de plus en plus nombreuses pour mener des travaux sur l'évaluation de l'efficacité externe? Faut-il au contraire y renoncer en se basant sur l'argument qu'il suffit de mener une évaluation de l'efficacité interne centrée sur la maîtrise de compétences transversales (formation de généraliste), compte tenu de l'évolution rapide des professions? Les arguments développés par les deux parties méritent d'être pris en considération (voir De Ketele, 1997).

L'exigence de résultats à laquelle l'évaluation de l'efficacité interne ou externe contraint les responsables des systèmes éducatifs et les enseignants

à justifier l'utilisation qui est faite des ressources allouées. Les gestionnaires des systèmes éducatifs et les enseignants doivent se considérer comme civilement responsables devant la société (*accountability*). L'allocation de nouvelles ressources ou de ressources supplémentaires semble dépendre de plus en plus des résultats obtenus (Laurent, 1995; Lewis, 1989; Schwartz, 1987). L'exigence de résultats est encore plus marquée dans les pays qui sont soumis à des politiques d'ajustement structurel (ACCT, 1992). Dans tous les cas, les résultats obtenus et les justifications qui les accompagnent doivent refléter l'utilisation faite des ressources qui ont été mobilisées. Cette exigence de résultats en fonction des ressources mobilisées s'inscrit dans une perspective d'évaluation de l'efficience.

Le concept d'efficience

Pour les économistes, qui considèrent l'éducation comme une des branches de l'économie, la productivité totale des facteurs ou ensemble des ressources utilisées permet de déterminer le degré d'efficience d'une économie et de ses diverses branches (Lê Thanh Khôi, 1967). L'efficience, qui est de l'ordre de la programmation, se base sur le rapport entre les sorties ou les effets observés et les entrées, définies exclusivement en fonction de ressources mobilisées. Elle exprime le « rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en œuvre » (Legendre, 1993, p. 476). Alors que, dans son modèle d'analyse de l'efficience, Kirschling (cité par De Ketele, 1989) intègre les objectifs concrets mis en place et les budgets débloqués parmi les entrées, nous préconisons de ne retenir que les ressources mobilisées. Les objectifs concrets retenus par Kirschling devraient être réservés pour l'évaluation de l'efficacité quantitative pour ce qui a trait, par exemple, au nombre de diplômés visés, et de l'efficacité qualitative pour ce qui a trait aux compétences attendues. À cette étape de notre analyse, nous proposons de définir *stricto sensu* l'efficience par le rapport entre les sorties du système et les ressources financières, matérielles et humaines engagées.

Tout comme l'efficacité, l'efficience peut être interne ou externe. Chacun de ces types d'efficience a une facette quantitative et une facette qualitative. L'évaluation de l'efficience interne ou externe d'un système éducatif, d'un sous-système éducatif, d'une institution ou d'un programme de formation peut, elle aussi, nécessiter le recours à des procédures standardisées comme celles qui ont été mentionnées pour l'évaluation de l'efficacité.

Tableau 2
Les différents types d'efficience

2. Efficience

- de l'ordre de la programmation
- rapport entre les sorties (effets observés) et les entrées en fonction de ressources mobilisées

2.1 Efficience interne

- de nature quantitative si sorties et entrées de nature quantitative
Exemples :
 - rapport entre nombre de diplômés et dépenses de personnel
 - rapports entre nombre d'étudiants qui réussissent et personnel d'encadrement
- de nature qualitative si sorties et entrées de nature qualitative
Exemples :
 - toutes les études de plus-value pédagogique ramenée aux coûts
 - comparaison des profils de compétences à la sortie par rapport au niveau de compétence des formateurs

2.2 Efficience externe (effets externes au système)

- de nature quantitative si sorties et entrées de nature quantitative
Exemples :
 - rapport entre nombre d'emplois effectifs et dépenses investies dans le système éducatif
 - rapports entre nombre de créateurs de son propre emploi et dépenses liées à des modules de formation axés sur l'esprit d'entreprise.
- de nature qualitative si sorties et entrées de nature qualitative
Exemples :
 - rapport entre compétences mises en œuvre dans la vie professionnelle ou sociale et programmation d'ateliers axés sur le développement des savoir-faire
 - rapport entre compétences nouvellement acquises et investissement consacré aux stages

L'efficience interne

L'efficience interne quantitative s'intéresse à la nature quantitative des effets observés et des entrées, exprimées en fonction de ressources mobilisées. Ce type d'efficience est généralement évalué grâce au rapport entre le nombre des diplômés et les dépenses en personnel. Il peut également refléter le rapport entre le nombre des inscrits et le personnel d'encadrement. Il serait également intéressant d'analyser l'efficience interne quantitative en

fonction du nombre d'étudiants qui réussissent par rapport au personnel d'encadrement. L'efficacité interne quantitative peut tenter également de déterminer le nombre de personnes, la quantité du matériel et le volume des ressources financières nécessaires. Les ressources matérielles, humaines et financières ainsi quantifiées peuvent être comparées aux ressources de même nature effectivement mobilisées.

L'*efficacité interne qualitative* met un accent particulier sur la nature qualitative des sorties et des entrées. Par exemple, les questions relatives à la citoyenneté peuvent être évaluées en évaluant les comportements types des produits des systèmes éducatifs, par exemple en se demandant s'ils mènent ou non une existence de marginal, s'ils deviennent ou non des délinquants, etc. Toutes les études de plus-value pédagogique ramenées aux coûts relèvent également de l'évaluation de l'efficacité interne qualitative. Il en est de même des comparaisons des profils de compétences à la sortie, compte tenu du niveau de compétence des formateurs. L'efficacité interne qualitative devrait donc tenir compte du profil souhaité et du profil effectif des ressources humaines, compte tenu des missions et des objectifs réalisés. Elle doit aussi tenir compte des caractéristiques du matériel nécessaire et de celles du matériel disponible face aux missions déterminées et aux objectifs atteints.

L'efficacité externe

L'*efficacité externe* se focalise sur les effets externes au système. L'*efficacité externe quantitative* considère la nature quantitative des sorties et des entrées. Elle peut exprimer le rapport entre le nombre d'emplois effectifs et les dépenses investies dans le système éducatif. Dans le contexte néo-libéral actuel, un accent tout particulier est mis sur l'analyse des rapports entre le nombre d'emplois créés par les produits des systèmes éducatifs et les coûts de modules de formation orientés sur l'esprit d'entreprise.

L'*efficacité externe qualitative* prend en compte la nature qualitative des entrées et des sorties. Elle peut considérer le rapport entre les compétences mises en œuvre dans la vie professionnelle ou sociale et les coûts d'ateliers de formation destinés à l'installation des savoir-faire. Dans la tendance actuelle d'une plus grande ouverture des systèmes éducatifs au monde productif, l'évaluation de l'efficacité externe qualitative devrait mettre un accent tout particulier sur le rapport entre les compétences acquises en cours de formation (ou d'études) et les investissements consacrés aux stages en entreprises.

L'évaluation des systèmes éducatifs, selon les définitions ainsi proposées pour les concepts d'efficacité et d'efficience, devra s'attacher à établir les facteurs qui interviennent dans la détermination des différents indicateurs d'efficacité et d'efficience. Les apprenants occupant une place importante parmi ces facteurs, l'évaluation pourrait être complétée par l'analyse de l'équité sous ses différentes manifestations.

Le concept d'équité

Pendant de longues années, les recherches sur la démocratie à l'école intéressaient plus particulièrement la sociologie de l'éducation (par exemple, Snyders, 1982).

Aujourd'hui, les recherches sur l'efficacité et l'efficience amènent à s'intéresser à la dimension sociale des investissements, c'est-à-dire à l'équité. Soulignant que « l'amélioration de l'équité n'est pas, naturellement, l'objectif unique des prêts de la Banque Mondiale », Psacharopoulos et Woodhall (1988) observent que « à une période où la promotion d'une participation équitable au développement entre en compétition avec d'autres priorités pour les prêts, il serait approprié d'inclure ces résultats et objectifs dans la formulation d'un programme global de développement pour le secteur de l'éducation » (p. 281). L'équité apparaît ainsi comme le complément naturel de l'efficacité et de l'efficience.

Le concept d'équité semble donc entré en force dans les organismes internationaux, même les plus centrés sur les critères économiques. La volonté d'associer la recherche du rendement à davantage de justice sociale expliquerait l'intérêt croissant porté aux recherches sur l'équité, c'est-à-dire à « la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société » (Psacharopoulos & Woodhall, 1988, p. 259).

Par delà « la question de savoir si les coûts et les avantages [de l'investissement éducatif] sont également distribués entre régions et si les hommes et les femmes, les différents groupes socio-économiques, ou ethniques ont un accès égal aux différents niveaux ou types d'éducation » (Psacharopoulos & Woodhall, 1988, p. 259), se cache celle de déterminer le poids de cette répartition inégale ou différente sur les résultats. L'équité n'est pas simplement « un critère explicite d'évaluation des projets dans le domaine de l'éducation » (Psacharopoulos & Woodhall, 1988, p. 260). Elle

détermine l'efficacité et l'efficience. Il importe dès lors de bien distinguer les modalités d'apparition de l'équité.

Selon Mac Mahon, cité par Psacharopoulos et Woodhall (1988), il existerait trois types d'équité :

- l'équité horizontale à laquelle on donne généralement le sens de traitement égal pour des individus égaux;
- l'équité verticale, qui fait référence à un traitement inégal pour des individus inégaux (ce qui, bien sûr, pose la question de savoir comment il convient de se former un jugement sur l'égalité et l'inégalité);
- enfin l'inégalité intergénérationnelle, qui se situe entre les deux types d'inégalité et s'attache simplement à s'assurer que les inégalités existant au sein d'une génération ne sont pas forcément transmises à la génération suivante.

Pour le Prix Nobel d'économie Solow (PNUD, 1996) qui envisage l'équité intergénérationnelle sous l'éclairage du concept de durabilité, « si le développement humain est l'objectif fondamental de la croissance économique, alors il doit être partagé de façon équitable entre le présent et l'avenir » (p. 18).

Comment partager de façon équitable les investissements actuels dans un secteur comme celui de l'éducation entre les différents groupes de la société? Sur quels facteurs jouer pour « démocratiser l'école », pour « donner à tous d'égales chances de réussite », pour s'attaquer réellement aux différentes formes d'inégalité (Grisay, 1983)? Comment remédier effectivement à l'inégalité de la distribution de l'offre d'éducation dans des contextes historiques, socioculturels et socio-économiques déterminés? Comment améliorer les chances d'accès à une même qualité d'enseignement pour tous?

L'évaluation de l'équité pourrait faciliter la recherche de solutions à des situations réelles et des cas vécus clairement précisés par les individus ou par les groupes d'individus. Par exemple, à la suite des préoccupations des décideurs et des organismes financiers internationaux, l'accès des filles à l'éducation semble enregistrer de sensibles améliorations. Mais la question de l'équité dans l'enseignement ne se réduit pas à la variable sexe. Selon De Ketele (1992), « le problème de l'équité de l'investissement éducatif se pose surtout autour des deux axes suivants : la distribution des chances scolaires et des équipements entre les différents groupes sociaux, entre zones

géographiques et populations rurales et urbaines d'une part, la distribution des charges et des avantages de l'éducation d'autre part ».

Dans son acception la plus générale, la notion d'équité dans les systèmes éducatifs devrait donc tenir compte d'un grand nombre de facteurs, en différenciant les variables qui interviennent à l'entrée, pendant les études ou à la sortie de la formation.

Le groupe des facteurs les plus importants à l'entrée porte sur les *caractéristiques de l'apprenant*, comme le sexe, l'âge, les antécédents scolaires, s'il y a lieu. À ces facteurs viennent se greffer l'origine socio-démographique et socio-économique des apprenants.

Parmi les très nombreux facteurs qui interviennent *pendant les études*, facteurs dont l'équité devrait tenir compte, mentionnons :

- les facteurs qui sont relatifs au type d'établissement (les programmes, la qualité de l'enseignement, les méthodes d'enseignement et les modes d'évaluation, les ressources matérielles et financières, les ressources humaines – enseignants non compris);
- les facteurs relatifs aux enseignants (nombre, qualification, soutiens apportés aux apprenants, ratio enseignés/enseignants, etc.).

Les facteurs relatifs aux apprentissages proprement dits (les aptitudes et les capacités installées en cours d'apprentissage et les performances réalisées) occupent également une place importante en cours de formation. Tout comme nous l'avons vu lors de l'analyse de l'efficacité, ici aussi l'évaluation devra tendre vers l'utilisation d'instruments standardisés qui ne sont pas sans poser des problèmes de fiabilité statistique et de coût (Psacharopoulos & Woodhall, 1988; Lê Thanh Khôi, 1967).

Les facteurs dont l'évaluation de l'équité doit tenir compte *à la sortie* sont relatifs :

- aux trajectoires scolaires ou universitaires (durée des études, modification de trajectoires);
- aux résultats obtenus en cours et à la fin des études et au type de diplôme;
- aux chances de réalisation professionnelle, sociale et personnelle, qui sont ouvertes par les études suivies et les diplômes obtenus.

Ces trois groupes de facteurs permettent de distinguer, selon nous, cinq types d'équité particulièrement centrés sur le système éducatif.

Tableau 3
Les différents types d'équité

3. Équité

- de l'ordre de l'éthique sociale
- degré de chance d'accéder aux divers avantages liés au système éducatif

3.1 Équité socio-économique d'accès

Exemples :

- nombre d'inscrits selon le sexe, l'origine, etc.

3.2 Équité de confort pédagogique

Exemples :

- Répartition des étudiants dans des institutions de confort pédagogique différent (ressources quantitativement et qualitativement différentes) selon le sexe, l'origine, etc.

3.3 Équité de production

Exemples :

- à niveau de compétence égal au départ, le nombre de diplômés diffère ou non selon le sexe, l'origine, etc.

3.4 Équité pédagogique

Exemples :

- écarts au prétest entre le tiers supérieur et le tiers inférieur d'une cohorte se réduisent ou augmentent au fil du temps

3.5 Équité externe ou équité d'accomplissement

- professionnel: à diplôme équivalent, les chances de trouver un emploi sont équivalentes ou différentes
- social: à diplôme équivalent, les chances de bénéficier des avantages sociaux sont équivalentes ou différentes
- personnel: à niveau de formation équivalent, les chances de s'accomplir en tant que personne sont équivalentes ou différentes.

L'équité socio-économique d'accès

L'équité socio-économique d'accès (la seule présente dans de nombreux écrits) s'intéresse à la question de savoir si les individus ou les différents groupes de la société ont les mêmes chances d'accéder à un système éducatif déterminé. Les indicateurs reprennent en général, comme variables

dépendantes, le nombre d'inscriptions dans le système et, comme variables indépendantes, des variables telles que le sexe, le niveau socio-économique et socioprofessionnel, le dernier niveau d'étude atteint par le père ou la mère, l'appartenance ethnique, la religion, le lieu d'habitation, l'obtention ou non de bourse, les études antérieures, etc. Par équité d'accès, il faut entendre le fait qu'à compétences et dispositions égales au départ (ce qui est difficile à mesurer), des personnes différentes aient les mêmes chances d'accéder au système d'éducation en question.

L'évaluation de l'équité socio-économique d'accès nous semble donc être un préalable indispensable à toute action visant à « réduire les inégalités d'accès aux ressources éducatives », action notamment visée par la perspective « égalité 1 » de Grisay (1983, p. 56).

L'équité socio-économique de confort pédagogique

L'équité de confort complète l'évaluation de l'équité d'accès. Alors que, pour certains auteurs, la qualité est inséparable de l'efficacité (Akin-Aina, 1994; Assie-Lumumba, 1994; Bibeau, 1985; Dehem, 1973), pour d'autres, par contre, elle renvoie à la notion plus générale de justice (Latapi, 1973). Plus récemment encore, selon la revue de la documentation effectuée par Bujold (1996), « définir la qualité de la formation revient à questionner les finalités mêmes de cette formation ». La qualité serait également mesurée en fonction de trois critères :

- les intrants, c'est-à-dire les ressources et les conditions de travail utilisées par les professeurs et les étudiants;
- les processus incluant les programmes et les méthodes pédagogiques, d'une part, et la qualité des efforts des étudiants, d'autre part;
- les extrants englobant les apprentissages réalisés et les habiletés développées (Bujold, 1996).

Ces données tendraient à assimiler la qualité au couple efficacité/efficacité telles que nous les définissons ici. Par confort pédagogique, il faut entendre des indicateurs tels que le niveau de formation des enseignants et des professionnels attachés au système éducatif, les taux d'encadrement, le nombre et la qualité des infrastructures scolaires, la quantité et la qualité des outils didactiques. L'équité de confort pédagogique mesure le fait que les personnes ou groupes défavorisés puissent bénéficier d'un confort pédagogique équivalent au confort offert aux personnes ou groupes favorisés.

L'équité de confort pédagogique amène à se demander si les programmes des différents sous-systèmes du système d'enseignement (enseignement général/enseignement technique, écoles urbaines/écoles rurales, écoles publiques/écoles privées, écoles destinées à accueillir des enfants dits doués, des écoles d'élite) ont été conçus en fonction de certains critères spécifiques ou discriminatoires? On peut également se demander quelles discriminations positives mettre en œuvre et selon quels critères, pour quels résultats durables? En effet, les corrections apportées par une politique volontariste de discrimination positive pour un accès plus équitable à l'enseignement pourraient être annihilées par l'inégale répartition du confort pédagogique à l'intérieur des systèmes éducatifs.

L'équité de production pédagogique ou équité dans les produits

L'équité socio-économique de confort pédagogique peut conduire à s'interroger sur l'équité de production pédagogique ou équité dans les produits. Ce troisième type d'équité permet de déterminer si les performances du système éducatif sont suffisamment semblables, selon que les personnes ou groupes sont de conditions favorisées ou défavorisées ou dans de telles conditions. Tenant compte du niveau des apprenants à l'entrée, l'équité de production pédagogique (ou encore équité de réalisation pédagogique) s'intéresse donc au niveau de production pédagogique final, c'est-à-dire au niveau atteint par les apprenants qui sortent du système ou d'un sous-système. Ce niveau est évalué grâce à des indicateurs quantitatifs ou qualitatifs élaborés à partir de critères scolaires traditionnels ou grâce à des tests standardisés. L'équité dans les produits amène à se demander, à niveau d'accès égal et à niveau d'aptitudes égales, si les programmes existants conduisent les apprenants à des niveaux de production pédagogique (de savoirs, savoir-faire et savoir-être) équivalents? Elle amène également à se demander, à niveau d'accès égal et à niveau d'aptitudes égales, si les programmes existants ne conduiraient pas les apprenants, selon leurs groupes d'origine, à des niveaux de production différents? On peut aussi se poser la question de savoir, compte tenu de l'organisation actuelle des systèmes éducatifs, si certains groupes de la société ne seraient pas irrémédiablement condamnés à s'inscrire dans des programmes qui limitent leur niveau de production (limitant plus tard leur niveau de salaire)?

L'évaluation de l'équité socio-économique de confort pédagogique et de l'équité de production pédagogique nous paraît indispensable à l'élaboration de toute politique orientée vers l'émergence d'« une école égale pour tous » (Grisay, 1983, p. 60). L'objectif de réduction des inégalités de traitement (pédagogique), que vise la perspective « égalité 2 » de Grisay et dont « les

progrès induits [...] devraient se traduire, concrètement, par une plus grande hétérogénéité socio-économique des élèves fréquentant une même école ou une même classe » (Grisay, 1983, p. 60), requiert en effet d'établir une carte détaillée de la répartition des élèves en fonction des types d'établissements qu'ils fréquentent et du confort auquel ils ont accès.

L'équité pédagogique

Bressoux (1993) a mis en évidence l'importance de *l'équité pédagogique* qu'il définit comme la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles par rapport aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique. Cet auteur montre que, dans la réalité, tous les cas de figures existent. Ainsi, parmi les enseignants qui font le plus progresser la moyenne des résultats des élèves, il en est qui réduisent l'écart qui existait au départ entre les élèves les plus forts et les plus faibles, tandis que d'autres ne font qu'accentuer cet écart. Réciproquement, parmi les enseignants qui n'augmentent guère la moyenne des performances du groupe d'élèves dont ils ont la charge, certains ont encore augmenté l'écart entre les forts et les faibles, d'autres au contraire l'ont diminué. Il s'ensuit, selon Bressoux, qu'un enseignant (et un système éducatif) « efficace » est celui qui à la fois fait augmenter la moyenne des performances et réduit effectivement les écarts entre les plus forts et les plus faibles. L'auteur présente une méthodologie intéressante, basée sur la passation de tests standardisés (prétests et post-tests) et sur des modèles de régression après transformation des résultats bruts en notes standards.

Mais au-delà des disparités d'accès et de disponibilité des ressources, on peut également tendre à une diminution des disparités, pour ce qui est des avantages ou des performances du système éducatif. On peut donc examiner si les différents indicateurs d'efficacité interne et externe du système ont tendance à se différencier ou non selon les conditions d'accès, de confort pédagogique, de qualité des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

« Réduire l'inégalité de rendement ou/et de réussite scolaire » visé par la perspective « égalité 3 » de Grisay (1983, p. 61) suppose la prise d'information précise sur les différences de traitement dont les élèves sont l'objet à l'intérieur des systèmes éducatifs, à l'intérieur d'une même école ou dans une même classe.

L'équité externe ou équité d'accomplissement professionnel, social et personnel

Il nous paraît enfin important de distinguer un cinquième type d'équité, rarement abordé explicitement dans la documentation. Il s'agit de l'équité externe que, par analogie au concept de « motivation d'accomplissement » (développé par Murray, 1938), nous proposons d'appeler « équité d'accomplissement ». Nous signifions par là que, une fois sortis du système, les personnes ou les groupes ont les mêmes possibilités d'exploiter les diplômes ou compétences acquises, c'est-à-dire de se réaliser en tant que personnes ou groupes dans la société. Tout comme l'efficacité externe, l'équité externe pourrait être évaluée en tenant compte des caractéristiques et des compétences attendues du producteur. Elle pourrait également être évaluée en fonction des attitudes fondamentales du citoyen, ou bien de la qualité de vie à laquelle les personnes aspirent.

L'équité externe (ou encore équité de sortie) s'intéresse donc aux chances de se réaliser professionnellement à la fin d'une formation. L'équité d'accomplissement ou de réalisation socio-économique et socio-professionnelle consiste aussi à se demander si les chances de se réaliser professionnellement sont équivalentes pour les différents groupes de la société, à niveau de formation égale, à durée de formation égale, et en fonction des établissements fréquentés.

L'équité externe s'intéresse également aux chances de se réaliser socialement à la sortie de la formation, voire pendant son déroulement. Ceci consiste à se demander si, à niveau de formation équivalent, les personnes pourront bénéficier des mêmes avantages sociaux (comme les soins de santé, l'accès à des institutions d'aide ou de conseil, etc.), prendre des responsabilités de même ordre dans la vie sociale et politique, être reconnues socialement de façon équivalente, etc.

Enfin, l'équité externe devrait également s'intéresser aux chances de se réaliser personnellement, en tant que personne en projet et en continuel développement de soi, par les autres, avec les autres et pour les autres. Certes, cette dimension est plus que jamais qualitative et touche à des dimensions insaisissables.

Comment « réduire l'inégalité d'output social » que Grisay (1983) range dans sa perspective « égalité 4 » (p. 63) sans avoir déterminé au préalable les avantages que les produits tirent des établissements scolaires qu'ils ont effectivement fréquentés, des programmes qu'ils ont suivis et des diplômes obtenus?

Conclusion

Par cette réflexion, appuyée par une analyse de la documentation actuelle sur le rendement des systèmes éducatifs, nous voudrions en conclusion insister sur trois points :

- on ne peut plus faire l'économie du concept d'équité,
- les concepts d'efficacité et d'efficience continuent à poser des problèmes de clarification,
- on ne peut plus continuer à faire l'économie de méthodes d'évaluation longitudinales.

Il nous semble, à bien des égards, que la période de croissance économique a été accompagnée par les théories sociologiques de la reproduction sociale. La période des crises économiques à répétition semblent être plutôt marquée par le néo-libéralisme tout puissant et les politiques d'ajustement structurel. Aux concepts d'éducation pour tous et de démocratie ont succédé les concepts de compétence et d'efficacité (voir, par exemple, l'excellente analyse de Le Boterf, 1995). Il nous semble que le balancier de l'histoire est passé d'un lieu où le déterminisme social (importance des variables non ou peu changeables, cibles privilégiées des sociologues) s'impose à un lieu où le volontarisme se développe (importance accordée aux variables changeables et donc croyance dans le pouvoir d'influence des décideurs et dans l'éducabilité chère aux pédagogues). L'investissement dans le capital humain au service d'un développement économique devra, aux yeux de certains, permettre un développement social meilleur. Doucement mais sûrement, le balancier de l'histoire se déplace vers de nouveaux lieux de synthèse de thèses apparemment contradictoires. Partagées entre le scepticisme engendré par l'impression d'être le jouet de forces incontrôlables et le sentiment de pouvoir augmenter son potentiel de compétences et de devoir prendre sa part de responsabilité, de nombreuses personnes sont prêtes à rechercher un équilibre de complémentarité entre efficacité, efficience et équité, faisant jouer à la dimension des ressources et des coûts un rôle de moyen et non de fin en soi.

Aussi nous est-il apparu essentiel d'approfondir ce concept d'équité, trop exclusivement cantonné à la facette « équité d'accès » chère aux sociologues de la reproduction, certes importante mais trop exclusivement négativiste (les politiques, s'ils avaient la possibilité ou la volonté d'agir à long terme,

devraient cependant avoir un impact sur cette dimension). C'est pourquoi nous avons avancé quatre autres facettes sur lesquelles le pouvoir d'action est plus évident ou plus immédiat. Les décideurs et les planificateurs ont le pouvoir d'affecter les ressources financières, matérielles, humaines et pédagogiques de telle sorte que le « confort pédagogique » soit plus équitable. Les formateurs ont le pouvoir de mobiliser leurs compétences afin de réduire le fossé entre les plus forts et les faibles (« équité pédagogique »), ce qui n'implique pas nécessairement une diminution de niveau, comme l'a très bien montré Bressoux (1993). Sans doute, la formation initiale et surtout la formation continue des enseignants devraient être déterminantes sur ce point. Les socio-économistes seront probablement plus sensibles à la facette productive et chercheront à voir dans quelle mesure des personnes ou groupes différenciés auront, à compétences égales au départ, les mêmes chances d'accéder aux mêmes produits de l'éducation (« équité de production »). Enfin, économistes, sociologues, psychologues et philosophes auront à cœur d'examiner dans quelle mesure les avantages du processus éducatif se transféreront équitablement dans des avantages de développement professionnel, social et personnel (« équité d'accomplissement »).

Toute notre réflexion nous amène à penser qu'il est vain de vouloir opposer la logique de l'équité à la logique de l'efficacité, du moins si on raisonne, non pas en fonction d'effets cloisonnés et à court terme, mais dans une perspective systémique et à long terme. Si l'on tient compte de la dimension temporelle, l'efficacité ne peut atteindre certains seuils si on n'agit pas là où des progrès plus nets sont possibles (c'est d'ailleurs le sens de la création du concept de « gain relatif »); réciproquement, l'équité implique le développement des compétences de chacun, en fonction de ses potentialités différentielles. Quand aux ressources et aux coûts, il faudrait leur laisser la place qui leur convient, à savoir celle de moyens et non de fins.

Si, comme nous l'avons souligné, les différents types ou différentes modalités d'efficacité, d'efficience et d'équité se réalisent toujours simultanément et entretiennent des interactions très complexes, il importe à nos yeux :

- ni de les étudier isolément,
- ni de se contenter d'indicateurs moyens globaux (qui masquent la réalité des différenciations),
- ni de se satisfaire des seules études transversales (qui rabetent les processus dynamiques d'évolution).

Il nous semble au contraire important de :

- mener des études longitudinales qui, à travers les cheminements et les déperditions des sujets d'une même cohorte de départ, révéleront les véritables indicateurs d'efficacité, permettant de mieux cerner l'évolution des disparités si on prend la peine de prendre l'information requise sur les caractéristiques des personnes et des groupes et d'étudier les fluctuations des indicateurs d'efficacité, d'efficience et d'équité en relation avec les ressources mobilisées dans le temps (Sall, 1996);
- conduire des études de cas approfondies pour mieux cerner la dynamique complexe qui se joue entre les phénomènes liés à ces trois concepts, car finalement il s'agit toujours de groupes différenciés et de personnes uniques, dans des contextes spécifiques dans l'espace et dans le temps.

Références

- ACCT. (1992). Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement. Bordeaux : Actes du Colloque international de l'ACCT.
- Akin-Aina, T. (1994). Qualité et pertinence : les universités africaines au 21^e siècle. Lesotho : Association des universités africaines.
- Ardoino, J. (1984). Pédagogie du projet ou projet éducatif? Pour, 94, 5-13.
- Assie-Lumumba, N. T. (1994). Les problèmes de demande, d'accès et d'équité dans l'enseignement supérieur : politiques passées, pratiques actuelles et comment se préparer au 21^e siècle. Lesotho : Association des universités africaines.
- Banque Mondiale. (1988). L'éducation en Afrique subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion. Washington : Banque Mondiale.
- Banque Mondiale. (1992). Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal : les enjeux de la réforme. Washington : Banque Mondiale.
- Bibeau, G. (éd.). (1985). La qualité en éducation : enjeux et perspectives. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Bonniol, J.-J. & Genthon, M. (1989). L'évaluation et ses critères : critères de réalisation. Repères, 79, 107-119.
- Bonniol, J.-J. (1988). Entre les deux logiques de l'évaluation : rupture ou continuité. Bulletin de l'ADMEE, 88(3), 1-4.
- Bressoux, P. (1993). Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture. Thèse de doctorat non publiée, Université de Bourgogne, Dijon.

- Bujold, N. (1996). Différences de conception de la qualité de la formation à l'Université Laval. In Enseignement supérieur : stratégies d'enseignement appropriées (pp. 81-86). Hull : Université du Québec à Hull. (Actes du Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire et de l'Université du Québec à Hull)
- De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire, 3, 73-83.
- De Ketele, J.-M. (1992). Texte introductif. In ACCT (éd.), Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement (pp. 43-75). Bordeaux : Actes du Colloque international de l'ACCT.
- De Ketele, J.-M. (1997). L'enseignement supérieur au 21^e siècle (document d'orientation). In BREDA (éd.), Consultation de la région Afrique préparatoire à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (pp. 1-25). Dakar : BREDA.
- Dehem, P. (1971). Équité scolaire et différenciation en Allemagne fédérale. Revue française de pédagogie, 15, 22-36.
- De Landsheere, G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goldschmid, M. L. (1990). La réussite professionnelle des diplômés universitaires. In Association internationale de pédagogie universitaire (éd.), Actes du Congrès de l'AIPU (pp. 417-425). Québec : Université Laval.
- Grisay, A. (1983). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités? In Évaluation formative et formation des enseignants (pp. 52-67). Namur (Belgique) : Université de Namur. (Actes des rencontres sur l'évaluation)
- Latapi, P. (1973). Éducation et justice internationale. Perspectives, 3(3), 349-355.
- Laurent, D. (1995). L'évolution de l'enseignement supérieur et l'adaptation de l'université aux exigences de son environnement économique et social. Rapport inédit au ministre de l'Éducation nationale de la France.
- Le Boterf, G. (1995). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lê Thanh Khôi (1967). L'industrie de l'enseignement. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2^e édition). Montréal : Guérin.
- Lewis, J. Jr. (1989). L'école prix d'excellence : avec les meilleures entreprises pour modèles. Bruxelles : De Boeck.
- OCDE. (1988). La notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- OCDE. (1992a). Education at a glance. OCDE indicators/ Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Paris : OCDE.

- OCDE. (1992b). L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse. Paris : OCDE.
- PNUD (1996). Rapport mondial sur le développement humain. Paris : Economica.
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1988). L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement. Paris : Economica.
- Sall, H. N. (1996). Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar? Thèse de doctorat d'État en sciences de l'éducation non publiée. Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal), Dakar.
- Schwartz, L. (1987). Où va l'enseignement supérieur? (Rapport du Comité national au président de la République). Paris : Gallimard.
- Snyders, G. (1982). École, classe et lutte des classes. Une relecture critique de Baudelot, Establet, Bourdieu-Passeron et Illich. Paris : Presses Universitaires de France.
- Solow, R. M. (1996). L'équité intergénérationnelle, oui, mais qu'en est-il de l'équité aujourd'hui? In PNUD (éd.), Rapport mondial sur le développement humain (p.18). Paris : Economica.
- UNESCO. (1991). Rapport mondial sur l'éducation 1991. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (1993). Rapport mondial sur l'éducation 1993. Paris : UNESCO.