

## L'évaluation de la qualité de la formation : une réflexion fondamentale et toujours à revisiter

### *The evaluation of the quality of training: a fundamental reflection that must always be revisited*

#### Jean-Marie De Ketele

Professeur émérite de l'UCL (Université catholique de Louvain) et de la CUSE (Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation de Dakar). Actuellement Professeur invité à l'ICP (Institut Catholique de Paris).

Dans ce numéro spécial, il sera sans doute beaucoup question de l'intérêt constant manifesté par Hamidou Nacuzon Sall pour les technologies de l'information et de la communication (TIC). En effet, il a été un des premiers en Afrique à installer un laboratoire d'informatique et éducation, à suivre l'évolution des technologies et à communiquer son expertise dans de nombreux lieux à travers de nombreuses régions du monde.

S'il est vrai que cette préoccupation ne l'a jamais quitté, certains ignorent peut-être, ou ont oublié, que celle-ci repose sur une réflexion fondamentale sur l'évaluation de la qualité de la formation. Dans son parcours, son séjour en France à Paris Descartes a été déterminant : il y décroche une licence en philosophie, puis une thèse de 3<sup>ème</sup> cycle défendue en 1981 sur le thème « La crise de l'enseignement supérieur au Sénégal. Les fondements économiques, politiques et pédagogiques de la crise de l'enseignement au Sénégal : rapport de l'exploitation économique et de la domination culturelle ». Pendant ce séjour, une rencontre a été déterminante. Il s'agit de Lê Thank Khôi qui, avec son ouvrage « L'industrie de l'enseignement » (1967), a été à la base du développement de l'économie de l'éducation en France. Pour Hamidou Nacuzon Sall, et pour bien d'autres chercheurs, Lê Thank Khôi restera toute sa vie un maître à penser.

Mon début de carrière a été essentiellement consacré à deux objets de recherche : (i) la problématique de l'évaluation grâce à mes interactions nombreuses avec des personnalités qui me sont chères, dont Jean Cardinet, Linda Allal, Louis D'Hainaut et Yvan Tourneur, avec lesquelles nous avons créé l'ADMEE<sup>1</sup>; (ii) la qualité de la formation universitaire, notamment les premiers travaux sur les facteurs de réussite et d'échec avec mes doctorants (dont Philippe Parmentier et Mariane Frenay), avec le soutien de Jean Demal (Vice-Recteur de mon université à l'époque), avec qui nous allions créer et développer l'AIPU<sup>2</sup>.

C'est sans doute pour ces raisons qu'en 1989, Sega Seck Fall, Directeur de l'École normale supérieure (ENS) de Dakar et désireux d'évaluer la qualité de la formation assurée dans son institution, profita d'une mission de la coopération belge pour m'associer à cette tâche, dont la responsabilité opérationnelle sera confiée à Hamidou Nacuzon Sall. Une collaboration et une complicité allaient s'installer et porter leurs fruits : (i) le travail d'évaluation de l'ENS fut apprécié par l'UNESCO qui demanda à notre équipe de la répliquer dans les institutions de formation des autres pays francophones subsahariens et s'employa ensuite à créer au sein de l'ENS une Chaire UNESCO en sciences de l'éducation (CUSE<sup>3</sup>) ; (ii) Hamidou Nacuzon Sall entama une thèse de doctorat d'État « Efficacité et

<sup>1</sup> L'ADMEE, créée en 1986 signifiait au départ l'Association pour le développement de la mesure en évaluation et éducation (à l'époque, les départements de mesure et évaluation en éducation étaient très puissants au Canada et ont été une source d'inspiration). Au fil du temps, avec l'importance prise par la recherche qualitative, l'appellation s'est transformée en Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation.

<sup>2</sup> L'Association internationale de pédagogie universitaire a été créée en 1980. Jean Demal en a été le premier Président.

<sup>3</sup> La CUSE fut inaugurée le 4 décembre 1994. L'UNESCO me désigna comme titulaire et Hamidou Nacuzon Sall en fut le

équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ? », qu'il défendit brillamment à l'UCAD<sup>1</sup> ; (iii) sur la base de ces travaux, Hamidou Nacuzon Sall fut convié à prendre des responsabilités au sein de l'ADMEE et de l'AIPU (notamment l'organisation de colloques à Dakar) et à organiser en 1997 la réunion pour la zone Afrique, préparatoire à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 1998.

C'est donc en 1989 que nous avons commencé à partager nos publications et nos lectures. Très vite, nous constatons que nous avons un socle commun de références : outre Lê Thank Khôi déjà cité, Kirschling sur la productivité de l'enseignement supérieur (1979), Grisay (1983) avec ses travaux sur les inéquités, Psacharopoulos & Woodhall (1988) qui ont inspiré la Banque mondiale et l'UNESCO sur les investissements en éducation en Afrique ; ou encore des rapports d'organisations internationales, comme celui de l'OCDE en 1988 sur la notion de productivité dans l'enseignement supérieur, ou celui de la Banque mondiale (BM) en 1988 sur les stratégies d'ajustement, de revitalisation et d'expansion de l'éducation en Afrique subsaharienne. C'est sur de telles bases que nous allions construire ensemble un cadre problématique et conceptuel pour fonder la recherche de la thèse d'État (Sall, 1996) et co-publier un article dans la revue *Mesure et évaluation en éducation* de l'ADMEE (Sall et De Ketele, 1997).

Dans un premier temps, nous allons rappeler l'essentiel de notre pensée de l'époque et, dans un second temps, tenter de la revisiter pour tenir compte de notre réflexion actuelle.

## **I. Des avancées conceptuelles importantes pour l'époque**

La thèse de doctorat d'État d'Hamidou Nacuzon Sall et l'article que nous avons co-écrit et diffusé dans le milieu des chercheurs en éducation méritent que l'on s'y arrête car ils présentent un intérêt historique dans l'histoire des travaux sur l'évaluation de la qualité de la formation, travaux qui allaient prendre de plus en plus d'ampleur.

Sous la pression néo-libérale de l'époque et suite à l'émergence du champ de l'économie de l'éducation, l'idée de « rendement des systèmes éducatifs » apparaît dans le vocabulaire (la Banque mondiale s'en fera le chantre avec ses politiques d'ajustement structurel) et pénètre même le champ des sciences de l'éducation. Se préoccuper du rapport entre des résultats obtenus et des moyens mis en œuvre pour les obtenir (définition du rendement selon Lê Thank Khôi, 1967) n'est plus une aberration, même s'il est vrai que l'on ignore et ignorera toujours tout des effets (positifs ou pervers) des processus de formation.

L'idée de rendement nous a paru très vite trop exclusivement centrée sur les moyens mis en œuvre et pas assez, ni sur les effets, ni sur le partage des moyens et des effets entre des sous-groupes de population. Avec Ardoino (1984) et Bonniol (1988), il nous semblait qu'il fallait bien distinguer ce qui relève de « l'ordre de la visée » (et donc des intentions ou des objectifs visés) et ce qui relève de « l'ordre de la programmation » (et donc des ressources, coûts, planification, etc.). Inspirés des travaux de Grisay (1983), nous pensions qu'il fallait nous préoccuper des inégalités de l'offre d'éducation et de ses effets selon les contextes historiques, socioculturels et socioéconomiques. Ces réflexions nous ont amenés à développer les composantes des trois critères, devenues classiques, de la qualité d'un système éducatif et de formation : l'efficacité, l'efficience et l'équité.

### **A. L'efficacité**

Repris à notre article de 1997, le tableau 1 reprend textuellement le fruit de notre réflexion d'alors sur l'efficacité.

---

coordonnateur, avant de devenir en 2002 le titulaire lors de mon éméritat.

<sup>1</sup> J'ai eu le plaisir de co-diriger cette thèse à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD).

**Tableau 1. Les différents types d'efficacité (Sall et De Ketele, 1997, p.122).**

<p><b>1. Efficacité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De l'ordre visée</li> <li>- Rapport entre les sorties (effets observés) et les entrées (effectif ou objectifs déclarés)</li> </ul> <p>1.1 <i>Efficacité interne</i> (effets internes au système)</p> <p>De nature <i>quantitative</i> si sorties et entrées de nature quantitative</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport entre nombre de diplômés et nombre d'inscrits</li> <li>- Rapport entre nombre de redoublements et l'effectif d'une cohorte</li> </ul> <p>De nature <i>qualitative</i> si sorties en fonction d'objectifs pédagogiques maîtrisés et entrées en fonction d'acquis de départ</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toutes les études de plus-value pédagogique</li> <li>- Comparaison des profils de compétences à la sortie par rapport à l'entrée</li> </ul> <p>1.2 <i>Efficacité externe</i> (effets externes au système)</p> <p>De nature <i>quantitative</i> si sorties et entrées de nature quantitative</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport entre nombre d'emplois effectifs et diplômés (voire d'inscrits dans une filière d'étude)</li> <li>- Rapports entre nombre de créateurs de son propre emploi et diplômés (voire d'inscrits dans une filière d'étude)</li> </ul> <p>De nature <i>qualitative</i> si sorties et entrées de nature qualitative</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport entre compétences mises en œuvre dans la vie professionnelle ou sociale ou personnelle et compétences développées par le système éducatif</li> <li>- Rapport entre compétences nouvellement acquises ou visées par le système éducatif et compétences développées par le système éducatif</li> </ul>
---

Une telle typologie des composantes de l'efficacité offrait, selon les organisations de coopération au développement, la possibilité de disposer d'indices permettant de comparer différents systèmes éducatifs et de formation. Nous n'en étions pas si certains. En effet, nous soulevions un certain nombre de difficultés. Les indicateurs quantitatifs, très appréciés de ces organisations, sont de nature administrative et il est loin d'être sûr que les abandons, les répétitions (ou redoublements de classe), les réussites, les inscriptions dans une année ou un cycle ultérieur (les passages en classe supérieure), les diplômes terminaux, etc., soient toujours très faciles à interpréter, car leur opérationnalisation et leur signification changent d'un système (ou d'un sous-système) à l'autre. Ce n'est pas non plus 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. Par ailleurs, 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). Cette difficulté s'accroît davantage encore lorsque l'on tente d'évaluer l'efficacité externe des systèmes. Et que dire de l'efficacité de nature qualitative qui soulève des problèmes de validation des tests standardisés et d'application dans des systèmes d'éducation et de formation particulièrement différenciés.

## B. L'efficacité

L'efficacité relève de l'ordre de la programmation (Ardoino, 1984 ; Bonniol, 1988), mais si son évaluation procède également d'un rapport entre les entrées et les sorties, les entrées ne sont plus des indicateurs pédagogiques, mais de ressources humaines, logistiques, matérielles, financières, etc. Il nous a semblé qu'un parallélisme pouvait être fait entre les composantes de l'efficacité et celles de l'efficacité (voir le tableau 2).

**Tableau 2. Les différents types d'efficacité (Sall et De Ketele, 1997, p. 128)**

<p><b>2. Efficacité</b></p> <p>De l'ordre de la programmation</p> <p>Rapport entre les sorties (effets observés) et les entrées en fonction des ressources mobilisées</p> <p><i>2.1 Efficacité interne</i></p> <p>De nature quantitative si sorties et entrées de nature quantitative</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport entre nombre de diplômés et dépenses de personnel</li> <li>- Rapport entre nombre d'étudiants qui réussissent et personnel d'encadrement</li> </ul> <p>De nature qualitative si sorties et entrées de nature qualitative</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toutes les études de plus-value pédagogique ramenées aux coûts</li> <li>- Comparaison des profils de compétence à la sortie par rapport au niveau de compétence des formateurs</li> </ul> <p><i>2.2 Efficacité externe (effets externes au système)</i></p> <p>De nature <i>quantitative</i> si sorties et entrées de nature quantitative</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport entre nombre d'emplois effectifs et dépenses investies dans le système éducatif</li> <li>- Rapport entre nombre de créateurs de son propre emploi et dépenses liées à des modules de formation axés sur l'esprit d'entreprise</li> </ul> <p>De nature <i>qualitative</i> si sorties et entrées de nature qualitative</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport entre compétences mises en œuvre dans la vie professionnelle ou sociale ou personnelle et la programmation d'ateliers axés sur le développement des savoir-faire</li> <li>- Rapport entre compétences nouvellement acquises et investissements consacrés aux stages</li> </ul>
--

Au fil du temps, les indicateurs d'efficacité ont pris de plus en plus d'importance et ce sont multipliés, sous la pression (pour ne pas dire la gourmandise) des organisations internationales d'abord, des responsables nationaux ensuite. Nous nous sommes parfois demandé si cette appétence ne servait pas aussi de mécanisme de défense pour valider des décisions difficiles devant des détracteurs et éviter de penser plus en profondeur la complexité des situations. Dans un tableau, chaque unité de ressource a la même valeur et signification. Mais quiconque a visité une classe en brousse et tenté d'y écrire un texte au tableau, se rend compte qu'il est trop commode de considérer toutes les unités de ressources (non seulement matérielles, mais aussi humaines et pédagogiques) comme équivalentes en termes d'efficacité dans le processus de décision.

## C. L'équité

Ces considérations sur la non-équivalence des unités utilisées dans l'évaluation tant des ressources que des effets de l'éducation ou de la formation nous ont amenés à réfléchir sur les « avantages » qui pouvaient être tirés par certains publics (personnes, établissements, régions, systèmes nationaux) comparativement à d'autres. Étymologiquement, le mot « avantage » est une contraction de « avant l'âge », ce qui permet d'avancer plus vite, de prendre l'avantage et de se montrer à son avantage. Il induit l'idée d'inégalité. Les travaux de Grisay (1983) nous ont été particulièrement utiles. Ils nous invitent à viser quatre types d'égalité : « l'égalité 1 » cherche à « réduire les inégalités d'accès aux ressources éducatives » (p. 56) ; « l'égalité 2 », « l'inégalité de traitement pédagogique » (p. 60) ; « l'égalité 3 », « l'inégalité de rendement et/ou de réussite scolaire » (p. 61) ; « l'égalité 4 », « l'inégalité d'output social » (p. 63). Nous avons cependant préféré parler d'« équité », car si viser une égalité de droit nous semble indispensable, proposer une égalité de traitement (et donc refuser des politiques de discrimination positive) nous semblait injuste. Le concept d'équité implique non seulement l'égalité de droit, mais aussi l'idée de « justice sociale », de « juste proportion » et de « juste appréciation » de ce qui est dû aux personnes ou institutions (Rawls, 1971). Nous établissons alors une typologie des dimensions de l'équité comme suit (tableau 3).

**Tableau 3. Les différents types d'équité (Sall et De Ketele, 1997, p. 133)**

<p><b>3. Équité</b></p> <p>De l'ordre de l'éthique sociale</p> <p>Degré de chance d'accéder aux divers avantages liés au système éducatif</p> <p><i>3.1 Équité socio-économique d'accès</i></p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre d'inscrits selon le sexe, l'origine, etc.</li> </ul> <p><i>3.2 Équité de confort pédagogique</i></p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Répartition des étudiants dans des institutions de confort pédagogique différent (ressources quantitativement et qualitativement différentes) selon le sexe, l'origine, etc.</li> </ul> <p><i>3.3 Équité de production</i></p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au niveau de compétence égal au départ, le nombre de diplômés diffère ou non selon le sexe, l'origine, etc.</li> </ul> <p><i>3.4 Équité pédagogique</i></p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Écarts au prétest entre le tiers supérieur et le tiers inférieur d'une cohorte se réduisent ou augmentent au fil du temps</li> </ul> <p><i>3.5 Équité externe ou équité d'accomplissement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Professionnel</i> : à diplôme équivalent, les chances de trouver un emploi sont équivalentes ou différentes</li> <li>- <i>Social</i> : à diplôme équivalent, les chances de bénéficier des avantages sociaux sont équivalentes ou différentes</li> <li>- <i>Personnel</i> : à niveau de formation équivalent, les chances de s'accomplir en tant que personne ne sont équivalentes ou différentes</li> </ul>
---

Notons que les trois premiers types d'équité sont internes au système éducatif ; ils peuvent être de nature quantitative ou qualitative ; et ce sont essentiellement des problèmes de comparaison des avantages ou désavantages dont bénéficient ou subissent des personnes ou des institutions différentes. Les trois types d'accomplissement sont ici des indicateurs d'équité externe, de nature quantitative ou qualitative, et sont des problèmes de chance ou de probabilité de bénéficier d'avantages d'ordre

professionnel, social ou personnel, suite aux bénéfiques acquis dans le système interne de l'éducation ou de la formation. Notons encore que l'équité pédagogique est un concept et une mesure élaborés par Bressoux (1993), devenus par la suite très populaires dans les bases de données nationales et internationales.

## II. Des avancées conceptuelles à revisiter

Toute production scientifique est toujours située dans le temps et l'espace ; il s'agit donc toujours d'une symphonie inachevée. Nous nous sommes demandé comment, si nous avions le bonheur de nous retrouver en 2021, Hamidou Nacuzon Sall et moi revisiterions notre cadre conceptuel, élaboré entre 1989 et 1997.

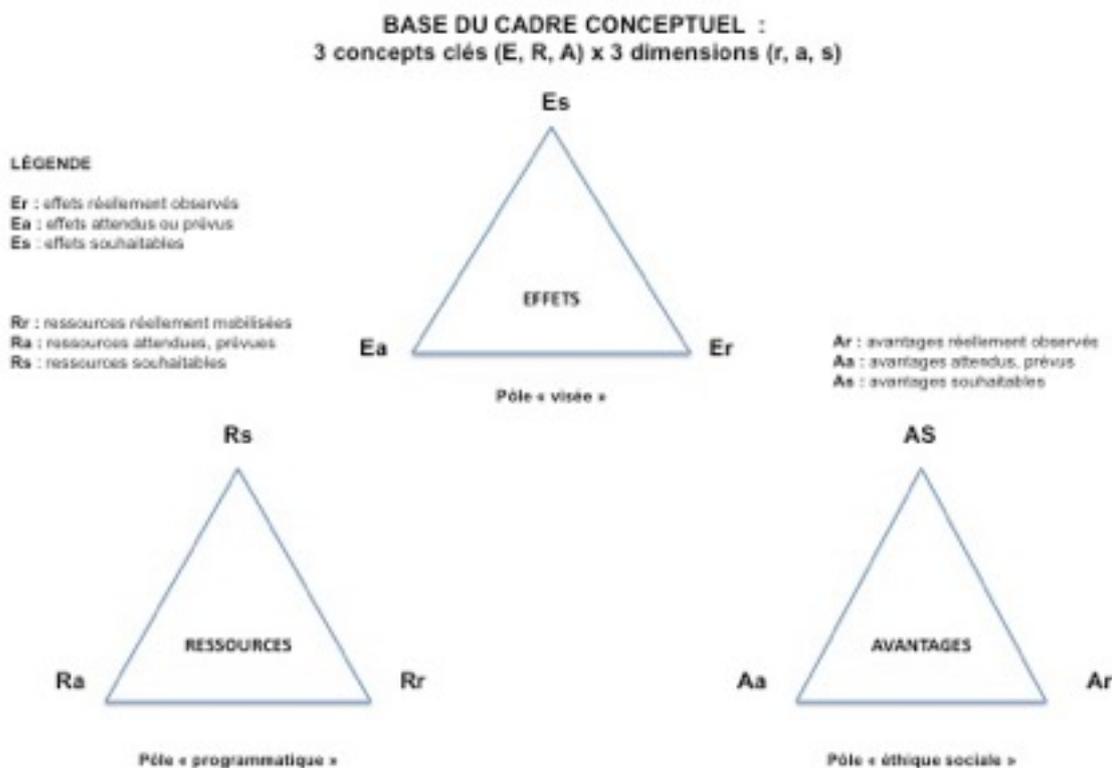
Entre temps (20 ans après), nous avons déjà tenté avec François-Marie Gerard (De Ketele & Gerard, 2007) de revisiter notre cadre conceptuel (Sall & De Ketele, 1997). Nous avons alors introduit deux environnements dans lesquels s'inscrit l'évaluation de la qualité de l'éducation ou de la formation : l'environnement des normes (depuis les réglementations jusqu'aux valeurs) ; l'environnement des besoins des acteurs (décideurs externes, décideurs internes, agents de terrain, bénéficiaires directs, utilisateurs). Les normes et les besoins des acteurs peuvent se décliner en termes d'objectifs, d'effets attendus (à court terme, à long terme), de résultats ou effets observés (à court terme, à long terme, sans oublier des effets non prévus), des ressources (et donc des contraintes) et stratégies. Nous concevions alors un système de critères de qualité interdépendants au sens de Morin (1990) où chacun d'entre eux était un rapport entre un objet (un référé) et un référent (ce à quoi on se réfère pour porter un jugement évaluatif).

Dans le schéma systémique que nous avons élaboré (De Ketele & Gerard, 2007, p. 35), nous retrouvions les éléments de notre cadre conceptuel antérieur, mais nous en avons découvert d'autres en constatant que le rapport entre l'objet (le référé) et le référent pouvait prendre deux directions. Voici deux exemples parmi d'autres : (1) si on prend les résultats (effets observés) comme objet (le référé) et les ressources mobilisées comme référent, nous retrouvons le critère d'efficacité ; mais si on prend les ressources comme objet (le référé) et les résultats comme référent, on découvre un nouveau critère, « l'optimisation », ou comment agir au mieux sur les ressources pour atteindre les résultats ; (2) si on prend les objectifs comme objet (le référé) et les besoins de l'environnement comme référent, on découvre un nouveau critère, « la pertinence », qui pose la question de savoir si les objectifs fixés correspondent aux objectifs qu'il aurait fallu se fixer (la réponse aux besoins) ; et, par ailleurs, si on prend cette fois les besoins comme objet (le référé) et les objectifs comme référent, on dégage un critère de « réalisme politique », qui pose la question de quels objectifs formuler pour répondre aux besoins. Avec cette démarche, nous mettions en évidence un ensemble de critères de qualité interdépendants : outre la pertinence et le réalisme politique, la validité, la cohérence, la faisabilité, l'applicabilité, la régulation des moyens, l'efficacité interne, l'efficacité externe, la durabilité, l'efficacité, l'adhésion, la synergie, l'optimisation, la conformité, l'équité (dont l'équité d'accès, de confort pédagogique, de production, l'équité pédagogique) et les différentes formes d'équité d'accomplissement (professionnel, social, personnel).

Nous avons eu l'occasion de montrer ce nouveau cadre conceptuel à Hamidou Nacuzon Sall et nous avons décidé que l'on se reverrait quelques années plus tard pour retravailler ces deux symphonies inachevées. Nous n'avons pas réussi à le faire, faute de trouver l'un et l'autre des plages suffisamment nombreuses et longues pour effectuer un travail en profondeur. Dans les lignes qui suivent, je tente d'imaginer une ébauche de ce qu'auraient pu produire nos échanges si le décès de Nacuzon n'avait pas contrecarré cette initiative.

Sans doute qu'en nous référant au cadre conceptuel de départ (Sall & De Ketele, 1997), nous aurions mis au centre trois concepts clés : (1) les *effets*, composante indispensable de l'efficacité et de l'ordre de la « visée » ; (2) les *ressources*, composante essentielle de l'efficacité et d'ordre de la « programmatique » ; (3) les *avantages*, dont la distribution caractérise l'équité et qui relève de l'« éthique sociale ». De Ketele & Gerard (2007) nous invitent à distinguer pour chacun de ces trois concepts : (a) ce qui est réellement observé ; ce qui est attendu par le système ; ce qu'il aurait fallu

attendre (le souhaitable) compte tenu des besoins actuels et futurs (la pandémie actuelle nous rappelle qu'il est impératif de tenir compte des mutations sociétales).



Il va de soi que cette base conceptuelle s'applique au système tant interne qu'externe, qu'il se décline en indicateurs tant quantitatifs que qualitatifs. À partir de là, on peut générer de nombreux rapports référés/référent, tant à l'intérieur de chaque triangle, qu'entre les éléments de triangles différents des systèmes interne ou externe, et même entre des éléments appartenant à l'un et l'autre des systèmes.

Espiègle comme il pouvait parfois l'être, Hamidou Nacuzon Sall inviterait certainement le lecteur à tenter l'exercice : identifier les rapports possibles et nommer les critères correspondant à chaque rapport dégagé. Il ajouterait avec raison qu'un tel travail réflexif permet de revisiter les cadres conceptuel et méthodologique antérieurs, en les intégrant et en produisant des connaissances nouvelles. Peut-on résister à cette invitation d'Hamidou Nacuzon ? Son esprit est bien vivant.

## Références

Ardoino, J. (1984). Pédagogie du projet ou projet éducatif ? *Pour*, 94, 5-13.

Banque Mondiale (1988). *L'éducation en Afrique subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*. Washington : Banque Mondiale.

Bonniol, J.-J. (1988). Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? *Bulletin de l'ADMEE*, 3, 1-6.

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.

De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans M. Berhens (dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp.19-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Grisay, A. (1983). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités ? Dans *Évaluation formative et formation des enseignants*. Dans *Actes des rencontres sur l'évaluation* (pp. 52-67), Université de Namur, Belgique.

Kirschling, W.R. (1979). Conceptual Problems and Issues in Academic Labor Productivity. In D.R. Lewis & W.E. Becker (Eds), *Academic Rewards in Higher Education*. New York: Ballinger.

Lê Thanh Khôi (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Morin, E. (1990). *La pensée complexe*. Paris : Seuil.

OCDE (1988). *La notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Psacharopoulos, G. et Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissements*. Paris : Economica.

Rawls, J. (1971). *Theory of justice*. Harvard : Harvard University Press (l'ouvrage a été réédité en 1975 et 1999 et traduit en français par Catherine Audiard en 1987 aux Éditions du Seuil à Paris).

Sall, H. N. (1996). *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar*. Dakar, Thèse inédite, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Sall, H. N. et 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.