

## **Chapitre VII**

### ***LE CONCEPT D' EQUITE***

## Chapitre VII :

**LE CONCEPT D' EQUITE****I- Eléments de définition.****1.1- Approche générale**

Le regain d'intérêt et les interrogations que l'équité suscite dans un domaine comme celui de l'éducation (enseignement et formation) sont très probablement redevables à l'essor du courant économique néo-libéral. En effet la mondialisation de l'économie semble devoir tenir compte et assumer certaines des dimensions sociales, morales et humaines de la recherche de plus de rendement dans toute activité qui nécessite de l'investissement économique et financier. La volonté d'accompagner la recherche du rendement de plus de justice sociale expliquerait l'intérêt croissant porté aux recherches sur l'équité. Ainsi, selon PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 281), «l'amélioration de l'équité n'est pas, naturellement, l'objectif unique des prêts de la Banque Mondiale (...); cependant 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» <sup>(1)</sup>.

Cependant, les différents dictionnaires ou vocabulaires spécialisés de l'éducation ne donnent pas de définition au concept d'équité <sup>(2)</sup> qui a une assez forte résonance philosophique et morale. L'absence de définition du concept d'équité dans les dictionnaires spécialisés de l'éducation et de l'économie pourrait être expliquée par le caractère relativement récent du concept dans le monde de l'éducation qui semble être son principal domaine de définition. Une autre explication de l'absence de définition tiendrait au caractère relativement récent de l'essor réel de la mondialisation de l'économie qui s'accompagne de considérations d'ordre éthique. En effet, les objectifs de rendement et de rentabilité économique des bailleurs de fonds, parmi lesquels la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International, intègrent de plus en plus des objectifs liés à l'instauration de plus de justice sociale. Autrement dit, pour la répartition de la richesse économique d'un pays, les facteurs et critères économiques devront être associés à des facteurs et à des critères démocratiques.

En ce sens, la répartition des richesses ou des plus-values doit viser plus de justice sociale, tout comme la répartition des sacrifices entraînés par les difficultés économiques et par les déficits devra tenir compte de critères d'ordre social, moral et éthique. Autrement dit, les manifestations tangibles et concrètes de l'idéal démocratique ne devraient pas être proportionnelles au niveau de développement économique.

<sup>1</sup>- G. PSACHAROPOULOS & M. WOODHALL (1988). L'Education pour le développement. Paris : Economica. Voir p. 281.

<sup>2</sup>- G. De LANDSHEERE (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF. G. MIALLARET, sous la direction de (1979). Vocabulaire de l'Education. Paris : PUF. R. BOUDON et F. BOURRICAUD (1982). Dictionnaire critique de la Sociologie. Paris : PUF. Paul FOULQUIE (1971). Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris : PUF. Renald LEGENDRE (1993) n'en donne pas non plus une définition dans son Dictionnaire actuel de l'éducation (2ème édition, 1993).

Or, dans les pays pauvres, parmi les principaux effets généraux des politiques d'ajustement structurel, selon DE KETELE (in ACCT 1992, pp 47 et 48), «on peut (...) épingler un certain nombre d'effets fréquents qui interagissent les uns avec les autres et dont il importe de tenir compte pour le long terme : - la plupart des programmes d'austérité mis en place ont pénalisé les plus pauvres, menant parfois à des situation d'émeutes spontanées; (...); - des coupures dans de nombreux budgets rendant impossibles de nombreux projets de développement (principalement dans le domaine de la santé, de la justice sociale, de l'enseignement et de la formation) et empêchant même dans bien des cas la maintenance des infrastructures physiques existantes et le paiement des personnes; -la multiplication, variable selon les pays, des affrontements entre les autorités politiques et les groupes de pression (syndicats, enseignants et surtout étudiants)».

Tenant compte de ces effets fréquents mais indésirables, le regain d'intérêt des bailleurs de fonds pour les dimensions sociales, morales et humaines du rendement et de la rentabilité économique ne serait pas aussi 'désintéressé' que le laisseraient supposer les déclarations sur la justice sociale. Pour les économistes, la stabilité sociale serait un facteur de rendement. En effet, l'instauration d'un climat de stabilité sociale est généralement un critère déterminant dans le choix des sites pour l'investissement économique. La stabilité sociale semble également être le principal facteur de rendement économique car elle garantit le fonctionnement de l'appareil productif...

C'est en ce sens que la démocratie apparaît de plus en plus comme une des conditions premières du développement économique ou de l'aide au développement. La démocratie aurait pour corollaire naturel l'équité.

L'équité est selon les définitions proposées par le Vocabulaire Technique Critique de la Philosophie de LALANDE (PUF 1988, 16ème édition, pp 295/296) :

*« A- Sentiment sûr et spontané du juste et de l'injuste; en tant surtout qu'il se manifeste dans l'appréciation d'un cas concret et particulier.*

*C- Spécialement, dans le droit, l'équité s'oppose à la lettre de la loi, ou à la jurisprudence.»*

LALANDE précise par ailleurs que l'équité est la « *sûreté du jugement dans l'appréciation de ce qui est dû à chacun* » (p. 296).

Ainsi comprise, l'équité ne se décrète pas. Elle ressort des pratiques.

Ces différentes acceptions peuvent être rapprochées des définitions générales proposées dans des dictionnaires usuels. Selon Le Petit Robert (Edition 1979), l'équité est : « 1° Notion de justice naturelle dans l'appréciation de ce qui est dû à chacun ; (...); 2° Conception d'une justice naturelle qui n'est pas inspirée par les règles du droit en vigueur ». Ces définitions supposent que toute mesure réglementaire prise d'autorité pour améliorer la justice naturelle de certains individus ou de certains groupes de la société, et qui pourrait se traduire par la limitation du droit naturel ou des acquis d'autres individus ou d'autres groupes de la société, ne serait pas de l'équité.

Sous l'éclairage de ces définitions, envisager le concept d'équité selon l'entité socio-culturelle et socio-économique que constituent les systèmes d'enseignement et de formation, reviendrait à se demander si la part qui y est offerte effectivement à chacun (individus ou groupes d'individus ayant les mêmes caractéristiques) est juste ou injuste. En effet, tenant compte que les systèmes éducatifs sont généralement financés dans une large mesure par l'effort collectif (sous la forme d'impôts et de taxes), la justice naturelle supposerait que l'effort collectif soit réellement profitable à tous et non pas à minorité. En ce sens, «il est du devoir impératif de l'Etat de veiller scrupuleusement à assurer la même qualité et la même accessibilité aux services éducatifs pour toutes les régions, à tous les niveaux, ainsi que la répartition équitable de l'effort financier requis»<sup>(3)</sup>.

Ainsi comprise, en matière d'éducation (enseignement ou formation), l'équité «concerne la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement (éducatif) sont distribués parmi les différents groupes de la société»<sup>(4)</sup>. Mais elle « ne fait pas référence qu'à la distribution ou au partage des ressources entre individus ou entre groupes. Elle est aussi liée à la notion de justice »<sup>(5)</sup>. Elle n'est pas synonyme d'égalité<sup>(6)</sup>. Cette précision laisse supposer qu'il ne devrait pas être prélevé sur la part de certains individus ou de certains groupes d'individus au profit d'autres individus ou d'autres groupes d'individus. La justice naturelle suppose ici que la distribution effective (concrète) des charges et des bénéfices de l'éducation (enseignement ou formation) ne doit pas être fondée sur la poursuite d'une égalisation sociale grâce aux études. En d'autres termes, l'organisation des études ne devrait pas être fondée sur des privilèges trop excessifs délibérément accordés à certaines catégories d'élèves. Autrement dit, si le sort des élèves défavorisés doit être amélioré par la mise en oeuvre de principes relevant d'une discrimination positive, ce ne doit pas être en pénalisant de façon systématique les élèves issus de milieux aisés.

L'équité serait donc plus particulièrement dans le domaine de l'éducation la quête permanente et jamais assouvie d'une justice sociale qui tend à améliorer le sort de tous les apprenants. Selon McMAHON cité par PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 263), trois types d'équité semblent pouvoir résumer cette quête :

1°- «l'équité horizontale à laquelle on donne également le sens de traitement égal pour des individus égaux»;

2°- «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»;

---

<sup>3</sup>- Voir épigraphe du Chapitre IV.

<sup>4</sup>- George PSACHAROPOULOS et Maureen WOODHALL (1988), op. cit., page 259.

<sup>5</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 262.

<sup>6</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 268.

3°- «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»<sup>(7)</sup>.

Cette distinction semble pourtant laisser entier la question de l'action. En l'occurrence, comment remédier effectivement à l'inégalité de la distribution de l'offre d'éducation dans des contextes historiques, socio-culturels et socio-économiques déterminés ? Comment améliorer les chances d'accès à une même qualité d'enseignement pour tous ? Comment améliorer les résultats pédagogiques (ou performances) obtenus par les inputs-élèves, compte tenu de leur caractéristiques à l'entrée ? etc.

Faisant suite à l'analyse du concept d'efficacité, l'équité a été posée comme 'le pendant ou le complément naturel' de cette dernière. L'intérêt croissant de la Banque Mondiale pour les recherches relevant à la fois de l'efficacité et de l'équité autorise en effet à élaborer une telle compréhension. Pascal Bressoux définit même l'équité comme une «efficacité différentielle» ou «totale indépendance statistique entre les niveaux initial et final de l'élève»<sup>(8)</sup>. Cette définition du concept laisse clairement entrevoir que l'évaluation de l'efficacité en termes de compétences à l'entrée et à la sortie d'une formation ou d'un programme de formation renvoie nécessairement à l'équité. En d'autres termes, l'inefficacité d'un programme d'enseignement ou d'une formation pourrait en partie résulter des inputs apprenants, du bas niveau de leurs performances à l'entrée ou de l'absence des prérequis indispensables à suivre l'enseignement proposé. Si tel était le cas, et si un système d'enseignement ne veille pas au moins à l'installation des prérequis indispensables au programme offert, son efficacité interne sera faible.

Il s'agit donc en étudiant des problèmes liés à l'équité, de trouver des solutions à des situations effectivement vécues par des individus ou par des groupes d'individus, au moins à l'entrée et à la sortie d'une formation.

---

<sup>7</sup>- A propos de l'équité intergénérationnelle qu'il assimile au concept de '*durabilité*', Robert M SOLOW, lauréat du prix Nobel d'économie en 1989, s'attache à en montrer les limites. Selon cet auteur, «si l'on justifie le désir de durabilité par un rejet de l'inégalité, il y a au moins autant (et probablement plus) de raisons de s'attaquer à l'inégalité contemporaine que de s'inquiéter des incertitudes guettant tant les générations futures. Les personnes qui sont si catégoriques pour refuser d'infliger la pauvreté à nos descendants doivent alors expliquer pourquoi elles n'attachent pas une importance encore plus grande à la réduction de la pauvreté actuelle... Pourquoi est-il important que nous protégeons les générations futures d'un sort qui suscite si peu d'inquiétude et de réactions lorsque ce sont nos contemporains qui le subissent ? Si le développement humain représente une fin et la croissance économique un moyen, la capacité de production actuelle apparaît comme un moyen tout aussi défendable. Mais les gouvernements (et la population) des pays économiquement avancés ne paraissent absolument pas s'inquiéter de l'équité lorsqu'il s'agit de l'utilisation des ressources actuelles... Si tant est que nous puissions y parvenir, nous devons adopter des politiques économiques faites d'une seule pièce, c'est-à-dire qui tiennent compte de tous les objectifs et de toutes les contraintes, et qui mettent en balance les objectifs intertemporels, interrégionaux et intrarégionaux. Il serait regrettable que le concept de durabilité soit à la mode non pas en dépit, mais en raison de son imprécision»; Robert M. SOLOW (in PNUD, 1996, p 18): *L'équité intergénérationnelle, oui, mais qu'en est-il de l'équité aujourd'hui ?*»

<sup>8</sup>- Pascal BRESSOUX (janvier 1994) : Les effets des écoles..., op. cit., p. 169.

Par exemple, une des questions les plus actuelles de l'équité réside dans la scolarisation des femmes. La poursuite de l'amélioration de la scolarisation des femmes ne devra pas se faire en réduisant les chances (actuelles) des hommes. Une meilleure scolarisation des femmes semble plutôt relever d'une révision du statut et de l'image de la femme dans la société. Selon Alice S. LAMPTEY de l'Université du Ghana à Legon (UNESCO/BREDA 1992), cette image comprend tout à la fois la manière dont la femme se perçoit elle-même et la manière dont elle est perçue : en Afrique, obtenir par exemple un diplôme d'études supérieures peut entraîner, parmi d'autres effets, la marginalisation sociale et un célibat forcé de la femme <sup>(9)</sup>.

ALELE-WILLIAMS de l'Université du Bénin à Bénin-City au Nigéria (UNESCO/BREDA 1992) pose comme conditions préalables à toute stratégie tendant à une meilleure scolarisation des femmes l'étude des facteurs culturels et religieux, l'analyse des contraintes économiques et sociales, et des facteurs liés à l'environnement <sup>(10)</sup>.

Dans tous les cas, toute stratégie d'équité dans l'enseignement ne saurait être efficace si elle ne vise pas notamment l'amélioration de la scolarisation des femmes. Or, d'après la BANQUE MONDIALE (mars 1992), «l'expansion rapide de l'Université de Dakar masque de profondes disparités entre garçons et filles. A l'heure actuelle, les filles ne constituent encore que 21 % du total des effectifs et ce, en dépit des progrès réalisés au cours des dernières décennies» <sup>(11)</sup>.

Toutefois, la question de l'équité dans l'enseignement ne se réduit pas à la variable sexe. *En effet, 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»* <sup>(12)</sup>.

Dans son acception la plus générale, la recherche de l'équité dans les systèmes éducatifs devrait donc tenir compte d'un grand nombre de facteurs. Ces facteurs ou groupes de variables seraient relatifs :

- à l'entrée,
- aux parcours,
- au terme de la formation
- et après la formation.

<sup>9</sup>- Alice S. LAMPTEY (UNESCO/BREDA (1992) : Promotion de la participation des femmes à l'enseignement supérieur, à la recherche et au management dans les universités africaines, in UNESCO/BREDA (1992) : L'Enseignement Supérieur en Afrique : Tendances et enjeux pour le XXI<sup>e</sup> siècle, Dakar : UNESCO/BREDA 1992, voir pp 85 à 101.

<sup>10</sup>- G. ALELE-WILLIAMS (UNESCO/BREDA 1992) : Les principaux obstacles à l'accès des femmes à l'enseignement supérieur en Afrique, in UNESCO/BREDA (1992), voir pp 77 à 83.

<sup>11</sup>- BANQUE MONDIALE (1992), op. cit., p. 30.

<sup>12</sup>- J.-M. DE KETELE (1992), in ACCT (1992) : Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement; Bordeaux : ACCT 1992. voir *Texte introductif*, p. 65.

### ***1.2- Synthèse.***

La notion d'équité ne s'appréhende pas de la même façon selon qu'il est fait référence aux orientations générales définissant un système ou un niveau d'enseignement, ou bien aux situations pédagogiques réellement vécues en cours d'apprentissage par les élèves d'une même classe, ou bien encore au devenir socio-professionnel de ce même groupe d'apprenants à l'issue des études.

Chacune de ces références met en oeuvre des mécanismes spécifiques et des principes également spécifiques d'équité. Sous l'éclairage de l'ensemble des références formant un tout indivis, l'équité pourrait être considérée comme un tout lui aussi indivis, manifestant le degré de réalisation de la justice sociale. Par contre, considérée sous l'éclairage particulier de chaque référence ou groupe de référence de même nature, l'équité prendrait des modalités particulières qui seraient le degré de réalisation ou l'actualisation d'autant de types d'équité.

## II- Niveaux d'analyse du concept d'équité.

### 2.1- A l'entrée dans un cycle ou dans un programme de formation

Envisagés en référence à la notion générale de justice sociale, les élèves sont des inputs définis grâce à des caractéristiques individuelles et psychologiques, socio-culturelles, socio-économiques et pédagogiques (lorsqu'il y a des antécédents scolaires).

1°- Les *caractéristiques de l'apprenant* (élève ou étudiant) comprennent notamment :

- le sexe,
- l'âge,
- et le profil psychologique

Ce premier groupe de caractéristiques propres à l'apprenant comprend des variables non manipulables dans une recherche. Il peut être synthétisé dans une macro-variable *CAP* (pour caractéristiques de l'apprenant).

2°- Les *antécédents scolaires*, pour des sujets déjà scolarisés, seraient relatifs :

- aux résultats scolaires déjà enregistrés,
- aux établissements fréquentés,
- aux aptitudes à accéder à un niveau supérieur d'enseignement, etc.

Les antécédents scolaires constituent également un groupe de variables sur lesquelles une recherche a peu d'emprise. Il y a peu d'emprise sur ces variables parce que, si elles étaient envisagées autrement qu'en termes d'antécédents scolaires, elles pourraient faire l'objet de manipulations en vue d'une amélioration. Les antécédents scolaires peuvent être regroupés dans la macro-variable *ASC* (pour antécédents scolaires).

Tout comme le profil psychologique, les antécédents scolaires peuvent faire l'objet de mesures standardisées. Ces mesures viendraient alors s'ajouter à des données scolaires plus traditionnelles, comme celles qui figurent sur les bulletins de notes et les livrets scolaires.

3°- Les *caractéristiques socio-démographiques* de l'apprenant (élève ou étudiant).

Stricto sensu, l'efficacité ne devrait pas se préoccuper de ces caractéristiques. Par contre, elles sont essentielles dans la détermination de l'équité. Elles comprennent :

- l'origine géographique (nationalité, ville/campagne),
- l'origine socio-culturelle (ethnie, religion).

Ces caractéristiques ont sensiblement le même statut que les caractéristiques individuelles (*CAP*). Elles peuvent être traitées grâce à la macro-variable *CSD* (pour caractéristiques socio-démographiques).



4°- Les *caractéristiques socio-économiques* de l'apprenant (élève ou étudiant) qui regroupent

- le niveau d'études des parents (père, mère, tuteurs, etc.),
- l'appartenance socio-économique (catégories socio-professionnelles des parents),
- les conditions matérielles et financières de subsistance pendant les études.

Elles ont également le même statut que les précédentes, et peuvent être synthétisées par la macro-variable *CSE* (pour caractéristiques socio-économiques).

## 2.2- En cours de formation.

De très nombreux facteurs, qui peuvent exercer une influence positive ou négative sur l'équité, rentrent en jeu pendant les études. Ces facteurs sont pour l'essentiel relatifs aux couples établissements / enseignement, d'une part, et enseignants / apprentissages, d'autre part. D'une manière générale, ces facteurs interviennent dans la détermination de l'efficacité. Mais celle-ci les envisageait beaucoup plus selon leur aspect quantitatif, alors qu'il s'agit ici d'une approche plus qualitative.

1°- Les *facteurs qualitatifs relatifs aux établissements* peuvent être évalués en référence au volume, à la nature et selon la qualité des ressources matérielles ( $RES_{mat}$ ) et des ressources financières ( $RES_{fin}$ ). Les effectifs des ressources humaines ( $RES_{pat}$ ,  $RES_{ens}$ ) utilisées devront notamment être évalués selon leur professionnalisme.

Ces facteurs comprennent principalement :

- les personnels administratifs et techniques ( $RES_{pat}$ ),
- le statut de l'établissement (public/privé) ( $STA$ ),
- la qualité de l'enseignement dispensé par l'établissement ( $STA$ ),
- la cote de l'établissement ( $STA$ )
- la taille des classes ( $STA$ )

En matière d'équité, ces caractéristiques devraient être appréciées qualitativement. L'efficacité les envisage quantitativement. Elles peuvent être synthétisées dans la macro-variable  $RES_{log}$  (pour ressources logistiques),  $RES_{pat}$  (les personnels administratifs et techniques) et  $STA$  (pour la nature, le type, le statut et la cote de l'établissement).

2°- Les *facteurs qualitatifs relatifs aux enseignants* déjà analysés en terme de nombre, devront être en plus évalués qualitativement compte tenu de la qualification professionnelle. Evalués comme facteurs d'équité, ils comprennent :

- le niveau de formation professionnelle et l'expérience professionnelle,
- la disponibilité à l'égard des élèves, de l'établissement et du système,
- le niveau d'engagement dans la profession
- l'engagement scientifique et pédagogique (curiosité intellectuelle et professionnelle...)

Ces caractéristiques sont également intégrées dans la macro-variable  $RES_{ens}$  (pour ressources relatives aux enseignants). Il s'agit d'une appréciation qualitative qui vient s'ajouter à l'analyse quantitative envisagée par l'efficacité.

### 3°- les facteurs relatifs aux apprentissages

Les facteurs relatifs aux apprentissages doivent être analysés notamment en différenciant les élèves forts de ceux qui sont faibles. Ces facteurs comprennent :

- les performances recherchées ou poursuivies,
- la fréquence et la nature des soutiens apportés aux apprenants hors cours,
- les programmes spéciaux,
- la durée légale des études sans redoublement, et la durée légale y compris le nombre des redoublements autorisés par cycle,
- les modifications de trajectoires et de filières en cours d'études, etc.

Ces facteurs permettent, tout d'abord, de déterminer les performances et les motivations clairement visées en cours de formation. Comme pour l'efficacité, les performances et la motivation peuvent être analysées à travers les compétences réellement acquises et démontrées (macro-variable  $M_o$ ) et les résultats partiels en cours de formation ( $R_{int}$ ). Il peut également être tenu compte du temps consacré aux études par rapport à leur durée légale ou normale ( $TPS_{norm}$ ).

Les ressources logicielles ( $RES_{log}$ ) pourraient servir à analyser l'ampleur et l'étendue des efforts consacrés à réduire l'écart entre les forts et les faibles. En effet, un programme équitable doit comprendre des stratégies pédagogiques clairement définies dans ce sens.

### 2.3- A la fin de la formation.

Les résultats obtenus à fin de formation portent essentiel sur le nombre et la nature des diplômes ( $N_{dip}$ ). Le diplôme ou ce qui en tient lieu est la référence par rapport à laquelle les formés seront jugés. Il s'agit en l'occurrence de déterminer et d'identifier les caractéristiques :

- des élèves qui parviennent au niveau ultime de formation,
- des élèves qui obtiennent le diplôme ou achève la formation,
- des élèves qui abandonnent en cours de formation,
- du temps consacré aux études; etc.

La macro-variable  $N_{dip}$  synthétiserait les produits attendus en termes de résultats administratifs, principalement la nature des diplômes et le nombre des diplômés. Analysée en référence à l'équité, cette macro-variable devra être croisée avec les caractéristiques des apprenants et le statut des écoles.

## 2.4- A la sortie de la formation.

Les critères à considérer concernent principalement :

- les possibilités attendues d'exploiter les bénéfices de la formation au plan social
- et les possibilités attendues de se réaliser au plan professionnel, social et personnel.

Les possibilités peuvent être évaluées en fonction des bénéfices attendus ou réellement tirés de la formation reçue. Les bénéfices identifiés lors de l'analyse de l'efficacité interviennent dans l'appréciation de l'équité. Il s'agit des bénéfices en termes de nouveaux emplois et d'accroissement de la productivité ( $BEN_{pro}$ ), des bénéfices relatifs à l'accomplissement social ( $BEN_{soc}$ ) et des bénéfices relatifs à l'accomplissement personnel ( $BEN_{per}$ ).

En référence à l'équité, l'appréciation des différents types de bénéfices s'effectue sous l'éclairage des caractéristiques des apprenants, du statut des écoles et des programmes suivis.

S'agissant en particulier de l'enseignement supérieur qui remplit une 'fonction civilisatrice' et qui est 'dépositaire du savoir' (Leslie WAGNER, in OCDE 1988, p. 92), l'évaluation des différents types de bénéfices nécessite la quantification des attentes et des besoins des individus et société toute entière. Ces attentes et ces besoins comprennent aussi ceux qui sont les plus vastes et les plus diffus. Le pouvoir organisateur de l'éducation doit en tenir compte et planifier leur satisfaction...

Au total, depuis l'entrée des demandeurs d'éducation ou de formation dans un système d'enseignement jusqu'à leur sortie, l'analyse de l'équité requiert de mesurer l'écart entre les attendus, les besoins, les objectifs des individus ou de la société et leurs degrés de réalisation ou de satisfaction. L'écart entre les besoins et leur satisfaction doit être apprécié au plan quantitatif et qualitatif, en tenant compte des caractéristiques des individus et des différents groupes de la société.

La détermination des attentes, des besoins et des objectifs, exprimées sous une forme quantitative et qualitative permettrait d'évaluer avec plus de pertinence l'équité, mais aussi l'efficacité (voir notamment L. WAGNER, in OCDE 1998, p. 89).

Ces différents niveaux d'analyse du concept laissent entrevoir différents types d'équité (voir notamment SALL et DE KETELE, 1995 <sup>(13)</sup>).

---

<sup>13</sup>- SALL Hamidou Nacuzon et DE KETELE Jean-Marie (1995). Evaluation du rendement des systèmes éducatifs : approches conceptuelle et problématique, manuscrit en cours de publication.