



# Au-delà de Bologne, la question de comment financer l'enseignement supérieur européen persiste

Vincent Vandenberghe

► **To cite this version:**

Vincent Vandenberghe. Au-delà de Bologne, la question de comment financer l'enseignement supérieur européen persiste. Vandenberghe, V. (2007). Au-delà de Bologne, la question de comment financer l'enseignement supér.. 2007. <halshs-00563205>

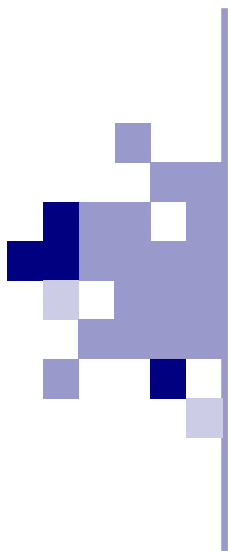
**HAL Id: halshs-00563205**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563205>**

Submitted on 4 Feb 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

**Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer  
l'enseignement supérieur européen persiste\***

*Vincent Vandenberghe<sup>1</sup>*

N° 57 • MAI 2007 •



CHAIRE UNESCO DE  
PÉDAGOGIE  
UNIVERSITAIRE





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (DES en pédagogie universitaire).

Ces équipes se sont associées en 2004 pour proposer les **Cahiers de recherche en Éducation et Formation**, qui font suite aux Cahiers de recherche du Girsef, dont 25 numéros sont parus entre 1999 et 2003. La série des Cahiers de recherche en Éducation et Formation a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un large public, tant les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'éducation et de la formation qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La compilation de l'ensemble des onze cahiers parus en 2004 est maintenant disponible dans un volume imprimé qui peut être commandé à partir du site [www.i6doc.com](http://www.i6doc.com), notre partenaire éditorial.

Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc ([www.i6doc.com](http://www.i6doc.com)) et depuis les sites du GIRSEF ([www.girsef.ucl.ac.be](http://www.girsef.ucl.ac.be)) et de la CPU ([www.cpu.psp.ucl.ac.be](http://www.cpu.psp.ucl.ac.be)).

Responsable de la publication : Mariane Frenay

---

1 Vincent VANDENBERGHE est professeur au département d'économie de l' Université Catholique de Louvain, UCL.

\* Paru dans Vandenberghe, V. & M. Gérard (2006), Eds. *L'enseignement supérieur après Bologne, Reflets & Perspectives de la Vie Economique, Vol XLV, 2*, pp. 59-66

## Table des matières

1. Capital humain, capital incorporé	4
2. Capital humain, source d'externalités	6
3. Financement public plus équitable?	6
3.1. Persistance de fortes inégalités	6
3.2. Financement public antiredistributif	8
3.3. Remboursement implicite par les diplômés	8
3.4. L'enjeu de la mobilité asymétrique	9
Références	10



La mise en oeuvre de la réforme dite de Bologne, visant entre autres l'harmonisation des diplômes et des programmes, est maintenant bien engagée dans la plupart des pays de l'Union. Mais au-delà de Bologne nombre de problèmes continuent de hanter le monde de l'enseignement supérieur. Parmi ceux-ci figure celui de la répartition du coût. En Europe traditionnellement, celui-ci est à charge des pouvoirs publics. Ce mode de financement garde une forte légitimité en dépit de la persistance d'une importante iniquité d'accès au diplôme supérieur, et malgré son incapacité croissante à répondre aux besoins de financement. Dans ce texte, nous passons en revue les principaux arguments traditionnellement mis en avant par la théorie économique pour justifier un financement public. Nous discutons leur pertinence à la lumière du contexte propre à l'Europe et à la Communauté française de Belgique en ce début de XXI<sup>ème</sup> siècle.

Depuis A. Smith, les économistes conçoivent l'enseignement supérieur<sup>2</sup> comme un moyen pour l'individu d'acquérir un capital immatériel dit 'humain'. Les études s'apparentent à un investissement visant à acquérir ce capital. Et mieux dotés en 'capital humain' les diplômés du supérieur accèdent à des salaires plus élevés, connaissent un risque de chômage moindre et des carrières plus longues. A cela s'ajoutent des bénéfices sans expression monétaire directe comme une plus grande satisfaction au travail, l'accès à des fonctions plus prestigieuses... Mais malgré l'ampleur de ces bénéfices privés, ce sont en général les pouvoirs publics qui assurent le financement. Pourquoi ? Héritage historique ? Reflets des préférences politiques ? Les économistes répondent par la négative. Il existe des raisons économiques qui conduisent à recommander une intervention financière de l'État dans le financement de l'enseignement, notamment supérieur. Quelles sont-elles et qu'en est-il de leur pertinence dans le contexte actuel ?

## 1. Capital humain, capital incorporé

Le capital immobilier sous la forme de la maison d'habitation, comme le capital humain, concerne un très grand nombre de personnes. Sa matérialisation nécessite un investissement coûteux mais débouche sur des bénéfices durables<sup>3</sup>. Comme dans le cas du capital humain, la plupart des individus voulant acquérir un logement sont confrontés au problème de la contrainte de liquidités : ils ne disposent pas des sommes nécessaires à l'achat ou à la construction. Mais à l'inverse du capital humain, la solution à ce problème passe généralement par le marché des capitaux et le prêt bancaire privé. Pourquoi ?

Le capital immobilier est dissociable de celui qui le possède. En cas d'emprunt, il peut être mis en gage, faire l'objet d'une hypothèque. La mise en

hypothèque constitue une garantie forte dont l'effet est de rassurer le banquier. Elle explique à la fois l'abondance de l'offre, la relative facilité d'obtention du prêt et, surtout, des taux d'intérêt relativement faibles. En langage plus technique, on parlera de faible prime de risque. En cas de cessation de paiement, pour cause de faillite personnelle de l'emprunteur par exemple, il est relativement aisé pour le banquier de récupérer tout ou partie de sa mise. Les maisons peuvent être saisies et revendues, dans un contexte où historiquement les prix augmentent régulièrement. Mais au-delà du détail, l'élément décisif est le caractère *dissociable* du capital immobilier. Le banquier investit dans un capital sur lequel il détient une option, un pouvoir de contrôle. Essayons d'imaginer ce que pourrait être l'équivalent d'une clause d'hypothèque dans le cadre

<sup>2</sup> Mais aussi l'enseignement primaire, secondaire et toutes les autres formes d'enseignement, de formation professionnelle ou d'apprentissage plus informel.

<sup>3</sup> Bien construites, les maisons peuvent servir plusieurs siècles durant.

d'un prêt d'études. Comment mettre en gage le capital humain, indissociable lui de l'emprunteur ? Reproduire une clause d'hypothèque reviendrait à conférer au prêteur un droit de propriété sur l'humain. Et ceci nous renvoie assez directement à l'idée d'esclavage.

Raisonnement farfelu ? Pas vraiment croyons-nous. Nous décelons autour de nous de telles clauses 'd'esclavage', de restriction de l'autonomie de la personne lorsque le coût de formation est financé par un tiers. Ainsi les armées (belges ou autres) exigent des individus dont elles paient la formation qu'ils s'engagent à rester en leur sein pendant un certain nombre d'années<sup>4</sup>. Celui qui finance le capital humain cherche à s'en assurer le bénéfice. L'autre exemple, bien connu à défaut d'être interprété en termes économiques, est celui des clubs sportifs. Le capital humain en question est très spécifique puisqu'il correspond à un savoir-faire sportif (contrôler une balle sur un grand terrain vert...). Le point important ici est qu'il est généralement financé par les clubs et, qu'à ce titre, ces derniers réclament et obtiennent d'être 'propriétaires' des joueurs. Les bons joueurs, formés au sein de petits clubs, sont vendus sur le marché, selon un calendrier et des termes dictés par les gestionnaires du club. Cette logique de propriété par les clubs se prolonge ensuite à travers le marché des transferts. Et l'économie du sport s'accommode mal du principe de liberté des personnes. D'où d'ailleurs le recours aux tribunaux lorsque, sans l'aval de son club propriétaire, un joueur rompt son contrat<sup>5</sup>. Reste que pour la plupart d'entre nous le principe de liberté de

la personne, fût-elle dépositaire d'un important capital humain financé par autrui, finit par l'emporter. Les clauses d'esclavage sont illégales !

Une fois ce principe fort établi, subsiste la question de savoir qui doit financer le capital humain ? L'individu lui-même ? C'est généralement ce que l'on dit à propos de la formation professionnelle requise par l'entreprise. Quid cependant des formations longues, plus coûteuses ? La réponse des économistes est alors de dire que l'État doit intervenir. L'enjeu est de permettre aux individus ayant la capacité de se former d'échapper à la contrainte du manque de liquidités.

En pratique, la mise en oeuvre de ce principe peut prendre différentes formes. Aux USA, le gouvernement fédéral et nombre d'États subsidient les prêts étudiants finançant les droits d'inscription (très) élevés de certaines universités. Le prêt reste privé au sens où il est accordé par une banque privée. Mais cette dernière reçoit une aide financière importante des pouvoirs publics en échange de prêts consentis à taux réduit.

Dans d'autres pays comme la Norvège, l'Australie, les Pays-Bas, la Nouvelle Zélande, la Hongrie ou le Royaume-Uni, les pouvoirs publics se substituent au prêteur privé : les étudiants empruntent directement auprès des pouvoirs publics. Le troisième scénario, très répandu et que nous connaissons en Belgique, est celui du financement direct des institutions par le budget public, lui-même alimenté par les différentes composantes de la fiscalité : impôt sur le revenu des personnes, TVA, accises...

---

<sup>4</sup> Et le nombre d'années est généralement fonction (positive) de la durée et du coût des études : plus pour un officier ingénieur que pour un sous-officier comptable...

<sup>5</sup> Nous visons ici le procès Bossman



## 2. Capital humain, source d'externalités

Une deuxième justification de l'intervention financière des pouvoirs publics est que le capital humain génère des bénéfices collectifs ou externalités positives<sup>6</sup>. On rappellera qu'il existe des situations d'échange entre agents à un prix donné (ex : un certain salaire) où i) le prix reflète les bénéfices des parties prenantes à l'échange mais ii) pas ceux dont profitent les tiers.

Dans le contexte de l'éducation, l'exemple typique est celui de l'apprentissage de la langue et de la lecture. Certes cette compétence peut être profitable à un employeur et conduire à un salaire plus élevé. On dira que le bénéfice privé de la compétence est incorporé dans le prix. Mais la maîtrise d'une langue, particulièrement s'il s'agit de la langue véhiculaire du pays, de ses institutions, profite aussi à la collectivité. Le travail des fonctionnaires chargés de communiquer avec la population se trouve simplifié, idem pour l'organisation du vote. Le support écrit devient un moyen de transmettre des instructions... Ces bénéfices sont de nature collective et ne sont pas, a priori, pris en compte par les individus lorsqu'ils ont à choisir de se former. On retrouve un même argument d'externalités positives à propos de

la composante intergénérationnelle de l'éducation. L'acquisition d'un certain niveau d'éducation par une génération donnée tend à faciliter l'éducation de la génération suivante. Car l'éducation a une composante 'domestique' quasi-automatique; et ce qui peut être appris à la maison ne doit plus l'être à l'école.

En pratique, il est cependant difficile d'apprécier à quel point l'existence de ces externalités positives conduit à une insuffisance d'éducation, et ce indépendamment d'autres contraintes comme le manque d'aptitudes /d'acquis cognitifs ou le manque de liquidités évoqué plus haut. La présence de bénéfices collectifs, venant en sus des bénéfices privés, n'implique pas que les individus renoncent totalement à produire les comportements à l'origine de ces bénéfices. La véritable question est celle de l'intensité du sous-investissement au terme du calcul privé. Elle est aussi celle de la capacité de l'autorité publique à déterminer le niveau adéquat de la subvention. Car, s'il est probable que les individus sous-investissent en l'absence totale d'aide publique, il est tout aussi concevable que certains se 'sur-éduquent' en situation de gratuité généralisée (Del Rey & Racionero, 2005).

## 3. Financement public plus équitable?

Précisons qu'il s'agit ici du financement public de l'enseignement supérieur, intervenant au-delà de la scolarité obligatoire et ajoutons d'emblée qu'il est difficile de trancher sur cette question du caractère équitable ou non du financement par le contribuable.

### 3.1. Persistance de fortes inégalités

La discussion tient en bonne partie au constat, maintes fois répété, de ce que l'accès à

l'enseignement supérieur reste socialement biaisé malgré la prépondérance du financement public. Les dernières décennies ont certes été synonymes de massification relative, mais les écarts de taux d'accès au diplôme d'enseignement supérieur selon le niveau d'éducation des parents restent conséquents et stables. En 2000, dans l'ensemble Wallonie-Bruxelles, par rapport à un individu dont la mère a un niveau primaire, celui dont la mère est diplômée du supérieur a 153% de chances en plus (2,5 fois plus) d'accéder au diplôme supérieur. Ce

---

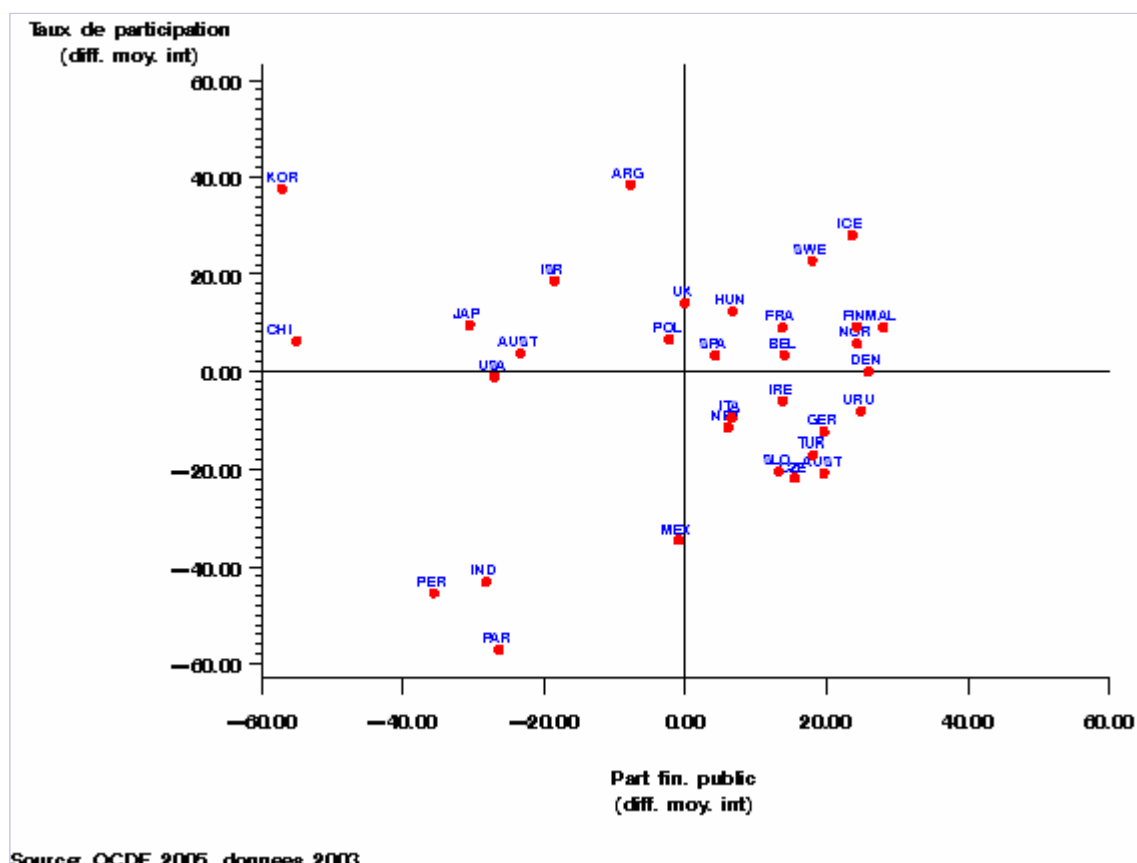
<sup>6</sup> Nous renvoyons au texte de F. Thys-Clément pour une application de cette idée à la recherche.

chiffre est de 135% (2,3 fois plus) en Flandre. A la différence de celles du secondaire, ces valeurs n'ont pas véritablement diminué depuis 1960. Et ceci traduit la persistance d'un assez fort degré d'iniquité dans l'accès aux diplômes délivrés par l'enseignement supérieur (Vandenberghe, 2004b).

Cela étant, l'observation de la persistance d'une forte iniquité des chances d'accès au diplôme supérieur n'invalide pas l'idée que le financement public peut contribuer à réduire l'intensité de la relation entre

origine sociale et réussite académique. Ce pourrait être pire sans intervention publique, car toute réduction de la part publique du financement conduirait à une réduction globale de la demande, et en premier parmi les individus les moins fortunés. Peut-être. Mais les données de comparaison internationale disponible ne soutiennent pas entièrement cette affirmation, car il ne semble pas y avoir pas de corrélation claire entre le taux de participation global à l'enseignement supérieur dans un pays et l'importance de la composante publique du financement. (Graphique 1).

**Graphique 1** - Taux de participation en 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement supérieur et part du financement public dans le financement total des institutions.



(Austr)Australia; (Aust) Austria; (Bel) Belgium; (Cze) Czech Republic; (Den) Denmark;(Fin) Finland; (Fra) France; (Ger) Germany; (Hun) Hungary; (Ice) Iceland; (Ire) Ireland; (Ita) Italy; (Jap) Japan ; (Kor)Korea ; (Mex) Mexico ; (Net) Netherlands ; (New) New Zealand ; (Nor) Norway ; (Pol) Poland ; (Slo) Slovak Republic ; (Spa) Spain ; (Swe) Sweden ; (Tur)Turkey ; (Uk) United Kingdom ; (Usa) United States ;(Arg)Argentina ; (Chi) Chile ; (Ind) Indonesia ; (Isr) Israel ; (Mal)Malaysia ; (Par)Paraguay ; (Per) Peru ; (Uru) Uruguay





### 3.2. Financement public antiredistributif

Nous sommes enclins à penser que l'accès à l'enseignement supérieur est fortement conditionné par les résultats et les connaissances en fin d'enseignement obligatoire. La contrainte à laquelle les étudiants d'origine défavorisée font face est peut-être plus celle du manque connaissances de base (lecture, mathématiques, sciences) que celle du manque d'argent. Et tant que la distribution des résultats en fin de secondaire reste socialement biaisée, le financement public de l'enseignement supérieur est anti-redistributif : il intervient globalement en faveur des individus privilégiés.

Lutter contre ce type d'iniquité passe tantôt par des politiques de recrutement encadrées, au besoin en recourant à des quotas, tantôt par une augmentation sélective des droits d'inscription. Réserver un certain nombre de places à des étudiants issus de milieux défavorisés ou réclamer un minerval plus élevé pour les étudiants favorisés par la naissance (Hindriks, 2003) sont alors le moyen de limiter les transferts régressifs.

### 3.3. Remboursement implicite par les diplômés

Il est cependant possible de nuancer l'argument du financement public régressif en faisant valoir que les étudiants du supérieur paieront plus d'impôts tout au long de leur vie que les autres. S'esquisse alors

l'idée que le financement public fonctionne en partie tel un prêt implicite de la part de l'Etat au bénéfice des étudiants ; lesquels bon an mal an remboursent ce prêt au cours de leur vie professionnelle, à travers i) un niveau général des impôts plus élevé du fait du financement public de l'enseignement supérieur ii) et une contribution plus que proportionnelle à ces impôts additionnels, principalement du fait de la progressivité des prélèvements.

Nous estimons (Vandenberghe & Debande, 2005) dans le cas de la Belgique qu'1 Euro prélevé pour assurer le financement public de l'enseignement supérieur est *in fine* payé à concurrence de 47 cents par un diplômé du supérieur (Tableau 1). Ce taux de remboursement implicite oscille entre 33% (femmes universitaires en Wallonie et à Bruxelles) et 70% (hommes, diplômés du supérieur non universitaire en Flandre). Nous estimons également qu'il est plus élevé en Belgique (47%) qu'au Royaume-Uni (42%) ou qu'en Allemagne (30%). Deux facteurs expliquent ces écarts. Le premier – de loin le plus important – est celui de la part des diplômés dans la population. Au plus elle est importante au plus il est logique d'observer que l'impôt finançant le supérieur est payé par des individus qui ont profité de cet enseignement. Et la Belgique se caractérise par une part relativement importante de diplômés du supérieur dans sa population. L'autre facteur est celui de la progressivité de l'impôt sur le revenu. Les diplômés du supérieur accèdent généralement à des revenus plus élevés et, ce faisant, contribuent proportionnellement plus.

**Tableau 1** – Taux de remboursement implicite via l'impôt des personnes physique de la dépense éducative à charge des pouvoirs publics. Ventilation par pays, région, genre et type de diplôme supérieur

Pays	Région	Femme		Homme		Moyenne Nationale
		Bachelier*	Masters**	Bachelier*	Masters**	
Belgique	Wallonie & Bruxelles	0.42	0.33	0.60	0.47	0.47
	Flandre	0.39	0.35	0.70	0.49	0.47
Allemagne	Est	0.25	0.18	0.49	0.31	0.30
	Ouest	0.27	0.19	0.46	0.32	0.30
R-Uni	Hors Londres M.	0.37	0.36	0.70	0.56	0.42
	Londres Métropole	0.44	0.40	0.70	0.50	0.42

\* 3 ans non-universitaire \*\* 5 ans universitaire

Source : Vandenberghe & Debande (2005)

### 3.4. L'enjeu de la mobilité asymétrique

En final, soulignons que l'argument du prêt implicite<sup>8</sup> est en partie ébranlé lorsque qu'intervient la mobilité (asymétrique) des étudiants et diplômés. Car le remboursement implicite présuppose une correspondance entre le territoire où s'acquiert le capital humain (le pays, la région qui finance les études) et celui où l'on vit, travaille, paie des impôts. Tant que la mobilité individuelle se déploie à l'intérieur des entités en charge du financement de l'enseignement supérieur, la mécanique du prêt implicite joue à plein. Elle est mise à mal lorsque surgit (encouragée éventuellement par Bologne) une mobilité à plus large échelle et asymétrique. Se pose alors la question de la soutenabilité du financement public 'local' : la Communauté française peut-elle continuer à assurer la quasi-gratuité de l'accès alors qu'elle est importatrice nette d'étudiants<sup>9</sup> à hauteur de 10% de ses effectifs ? Se pose aussi la question de l'iniquité entre États : le contribuable belge, francophone<sup>10</sup> doit-il payer le capital humain de citoyens qui iront s'établir, par exemple à Londres et payer l'impôt britannique ? A la marge, de tels parcours de « passagers clandestins » sont sans effets réels sur les grands équilibres financiers. Quid cependant lorsque l'on s'écarte de la marge ? On peut alors prédire l'émergence de stratégies unilatérales visant soit à limiter le nombre global

d'étudiants soit à réduire le nombre de ceux en provenance de l'étranger. Quoique parfaitement logiques du point de vue des pouvoirs publics locaux<sup>11</sup>, ces stratégies sont susceptibles de freiner la mobilité intra-européenne et de ralentir l'accumulation de capital humain dans l'Union ; tout l'opposé des objectifs de Bologne.

Ce contexte conforte le point de vue des économistes exposé dans un numéro récent de *Reflets et Perspectives de la Vie Economique*<sup>12</sup>, telle F.Thys-Clément, qui réclament un financement public à l'échelle de l'UE. Il invite alternativement à réfléchir à l'opportunité d'établir des chambres de compensation, à l'image de ce qui se fait entre pays scandinaves. Cette mobilité<sup>13</sup> est aussi à l'origine des réflexions de M. Gérard dans ce numéro sur l'opportunité (i) d'introduire un véritable système de prix dans l'enseignement supérieur et (ii) de réorienter les budgets publics actuellement consacrés à l'enseignement supérieur. Traditionnellement financeurs d'institutions situées sur leur territoire, les pouvoirs publics pourraient, à l'avenir, consacrer leurs moyens à aider les étudiants et diplômés résidant sur leur territoire à couvrir le prix des études; en distribuant des chèques ou en mettant en place et en subsidiant des systèmes de prêts contingents<sup>14</sup> (Vandenberghhe & Debande, 2005).

<sup>8</sup> Et dans une certaine mesure celui des externalités positives évoqué plus haut.

<sup>9</sup> En provenance de l'étranger ou de la périphérie flamande de Bruxelles.

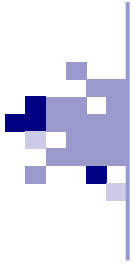
<sup>10</sup> Comme l'indiquent R. Deschamps et V. Schmitz dans ce numéro, la dotation de la Communauté française en provenance du fédéral sera très prochainement totalement indexée sur le rendement de l'impôt des personnes physiques en Wallonie et à Bruxelles.

<sup>11</sup> Nationaux, régionaux ou communautaires.

<sup>12</sup> *Reflets & Perspectives de la Vie Economique*, Vol XLV, 2

<sup>13</sup> Parmi d'autres éléments comme le sous-financement chronique par l'État de l'enseignement supérieur européen, mis en exergue par plusieurs contributions dans ce numéro.

<sup>14</sup> Voir la contribution d'A Trannoy et R. Gary-Bobo dans ce numéro, pour une présentation détaillée du concept de prêt contingent.



## Références

- Del Rey, E. et M. Racionero, 2005, « Financing schemes for higher education », communication à la conférence *Higher Education, Multijurisdictionally and Globalization*, FUCaM, Mons, déc. 2005.
- Vandenberghe, V., 2004, « L'université doit-elle être gratuite ? », *Problèmes Economiques*, 2.850, 28 avril, La documentation française, pp. 28-30.
- Hindriks, J., 2003, in J. Hindriks, P. Van Parijs et V. Vandenberghe, 2003, « L'université doit-elle être gratuite ? », *Regards Economiques*, 14, Ires-Ucl.
- Vandenberghe, V., 2004a, « L'insoutenable gratuité de l'enseignement supérieur. Plaidoyer pour un système de prêts-étudiants généralisé », *Problèmes Economiques*, 2.850, 28 avril, La documentation française, pp. 28-30.
- Vandenberghe, V., 2004b, « Enseignement et capital humain en Belgique. Où en sommes-nous ? », *Regards Economiques*, 23, Ires-Ucl.
- Vandenberghe, V. et O. Debande, 2005, « Paying After Graduation. An empirical assessment of loans with income-forgiveness and human capital contracts » *Ires-Econ DP*, 2005-03, Ires-Ucl.

## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17



## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Létor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghe V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghe V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43

Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48



## **Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)**

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52

Lator C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.