

Présentation des travaux de la Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Présidente :

Estelle Cantillon

Professeur à l'Université Libre de Bruxelles (ULB), European Centre for
Advanced Research in Economics and Statistics (ECARES)

Introduction aux travaux de la commission enseignement

L'enseignement obligatoire

Dirk Jacobs, Julien Danhier, Perrine Devleeshouwer, Andrea Rea

Université Libre de Bruxelles (ULB), Groupe de recherche sur les Relations
Ethniques, les Migrations et l'Egalité (GERME)

*Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire
en Belgique francophone*

Etienne Denoël, Benoît Gérard

McKinsey&Company

Enseignement obligatoire en CFB: comment s'inspirer des systèmes étrangers

Kristof De Witte

Maastricht University, Top Institute for Evidence Based Education Research
Katholieke Universiteit Leuven, Faculty of Economics and Business

*Early school leaving – suggestions from the literature for Wallonia, Brussels
and Flanders*

Estelle Cantillon

Université Libre de Bruxelles (ULB), European Centre for Advanced Research
in Economics and Statistics (ECARES)

Mixité sociale : le rôle des procédures d'inscription scolaire

Benoît De Waele

Secrétariat général de l'Enseignement catholique, Service d'étude

Pratiques d'écoles et qualité

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Discussion animée par

Jean Hindriks – Université Catholique de Louvain, Itinera Institute
avec

Nico Hirtt – Appel pour une école démocratique

Etienne Michel – Secrétariat général de l'Enseignement catholique (SeGEC)

Johanna de Villers – Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement
Officiel (FAPEO)

L'enseignement supérieur

Marcel Gérard

Université Catholique de Louvain

Silke Uebelmesser

Friedrich-Schiller Universität Jena

*Universités et Hautes Ecoles belges dans le nouveau paysage de l'ensei-
gnement supérieur européen : performance et défis*

Bernd Waechter

Academic Cooperation Association

Imbalances in European student mobility

Renaud Foucart

Oxford University, Nuffield College and Department of Economics

*Autour du décret « Paysage », la politique de l'offre dans l'enseignement
supérieur en Communauté française de Belgique*

Discussion animée par

Estelle Cantillon – ULB-ECARES

avec

Arthur Bodson – ancien Recteur de l'Université de Liège

Quentin David – Université de Lille I

David Mendez Yopez – ancien Président de la Fédération des Etudiants
Francophones

Introduction aux travaux de la commission enseignement

Estelle Cantillon¹

L'enseignement dans le modèle social belge

La traduction du modèle social belge à notre enseignement repose sur deux principes: le libre choix et la gratuité. Le premier est inscrit dans la Constitution depuis la création de l'Etat belge et le second est l'héritage des guerres scolaires et du défi de la démocratisation de l'enseignement aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles. Ils définissent encore largement notre système scolaire et ont des ramifications inattendues en termes d'équité et d'efficacité de celui-ci.

Ces deux principes ont aussi été le point de départ des travaux de la commission «éducation et formation dans la perspective du modèle social belge». Ils ont justifié l'intérêt de la commission pour la formation scolaire, antérieure au marché du travail, plutôt que pour la formation continue. Celle-ci est aussi pourtant un vecteur d'efficacité économique et de mobilité sociale et, à ce titre, a un rôle à jouer dans le cadre du modèle social. Les enjeux auxquels font face l'enseignement nous ont semblés suffisamment importants pour qu'on y consacre les quatre heures disponibles lors du congrès. C'est un choix que nous assumons.

Les travaux de la commission

Dans ses travaux, la commission a distingué l'enseignement obligatoire de l'enseignement supérieur parce que ces deux niveaux d'enseignement ont des fonctions et un mode de financement différents. Ils sont aussi confrontés à des enjeux différents.

Au sein de chaque niveau d'enseignement, la commission s'est attachée, dans un premier temps, à formuler un diagnostic le plus complet possible de la situation. Quelle est la performance de notre enseignement aujourd'hui ? Notre enseignement est-il équitable ? Quelles sont ses forces et faiblesses ? Quels sont les enjeux pour le futur ?

¹ Professeur à l'Université Libre de Bruxelles (ULB), European Centre for Advanced Research in Economics and Statistics (ECARES)

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Dans un deuxième temps, la commission a exploré différentes pistes, certaines inspirées d'expériences à l'étranger. Le diagnostic ainsi que les pistes de solutions sont inclus dans ce volume. Un troisième temps, important, aura lieu lors du congrès à l'occasion des deux panels auxquels participeront des observateurs avisés du monde de l'enseignement. Ceux-ci réagiront et partageront leurs perspectives sur les conclusions de la commission.

Quelles sont ces conclusions ? On pourrait les résumer en quelques mots : une urgence d'aujourd'hui et une urgence de demain. L'urgence d'aujourd'hui est d'accroître la qualité et l'équité de notre enseignement obligatoire. L'urgence de demain est de veiller à la soutenabilité de notre enseignement supérieur dans un monde où la mobilité estudiantine s'accroît.

A ces deux urgences, s'en ajoute une troisième qui concerne l'adaptation de l'offre scolaire à l'essor démographique, en particulier à Bruxelles: qui va construire des écoles ? Comment vont-elles être financées ? Comment recruter les enseignants supplémentaires ? Cette question n'a pu être abordée par la commission avec l'attention qu'elle mérite, faute de temps. Elle touche pourtant un aspect fondamental de notre modèle social en matière d'enseignement, puisqu'il s'agit ici, ni plus ni moins, de garantir l'accès à l'enseignement et à des infrastructures de qualité.²

L'urgence d'aujourd'hui : améliorer notre enseignement obligatoire

Dans leur diagnostic, Dirk Jacobs, Julien Danhier, Perrine Devleeshouwer et Andrea Rea tirent la sonnette d'alarme. Notre enseignement obligatoire n'est ni efficace, ni équitable : non seulement les compétences moyennes de nos élèves sont faibles au regard des comparaisons internationales mais notre enseignement reproduit les inégalités sociales, plutôt que d'être un vecteur de mobilité sociale. Qui plus est: un enseignement de qualité et un enseignement équitable ne sont pas du tout antinomiques. Certes, le constat n'est pas neuf (cf. Jacobs et al., 2009) mais il n'est pas encore suffisamment partagé en Communauté française de Belgique et la mobilisation du secteur et de la société tarde.

2 L'enjeu démographique figure dans la déclaration de politique communautaire (2009-14) et a mené à la mise sur pied d'une task-force inter-régionale « démographie » en 2010. Pour Bruxelles, voir aussi les travaux de l'Agence de Développement Territorial concernant l'adéquation de l'offre et de la demande scolaire et l'identification des terrains (disponibles à l'adresse : <http://www.adt-ato.irisnet.be/fr/enjeux-urbains/analyse-de-l-ad%C3%A9quation-entre-l-offre-et-la-demande/%C3%A9quipements-scolaires>).

A ce défi, la commission apporte sa pierre à plusieurs titres. Tout d'abord, Dirk Jacobs et ses coauteurs raffinent le diagnostic en explorant les causes derrière cette performance médiocre de notre enseignement. Ils établissent ainsi un lien entre niveau de ségrégation entre écoles, d'une part, et équité et performance moyenne du système scolaire, d'autre part. En d'autres termes, et même si les auteurs restent prudents quant au mécanisme sous-jacent, le haut taux de ségrégation socio-économique et académique de notre système scolaire est un des nœuds du problème.

Certains auteurs ont tenté d'expliquer les différences de performance entre systèmes scolaires par des différences de modes d'organisation de ces systèmes. Dans le cas de notre enseignement, l'organisation par filière et la pratique du redoublement seraient ainsi pointées du doigt. Dirk Jacobs et ses coauteurs appellent à une certaine prudence quant à une explication uniquement « structurelle ». Le système scolaire flamand et le système scolaire francophone ont des structures très similaires, alors que leurs performances sont très différentes. La comparaison entre la Flandre et la Communauté française est riche d'enseignement et permet d'identifier d'autres pistes, en particulier en termes de pratiques pédagogiques et managériales.

Comprendre les problèmes est une chose, enclencher le changement en est une autre. Comment passer du diagnostic à l'action? C'est ici qu'intervient la contribution d'Etienne Denoël et de Benoît Gérard sur base de l'analyse des réformes entreprises dans 20 systèmes scolaires qui se sont particulièrement améliorés ces dernières années à travers le monde. Leur message est résolument optimiste: tout système scolaire, quel que soit le niveau initial des élèves, peut améliorer de manière significative les résultats moyens de ses élèves, tout en réduisant les disparités liées à l'origine sociale. Des progrès probants peuvent déjà être observés en l'espace d'une période de 6 ans. Ce changement s'obtient en visant surtout l'amélioration des pratiques sur le terrain plutôt que via des réformes de structure ou de financement. Ils soulignent ainsi l'importance du soutien aux enseignants et aux directions d'écoles dans l'accomplissement de leurs missions respectives, mais aussi la nécessité de moduler les interventions en fonction des besoins de chaque école et l'intérêt d'un certain degré d'autonomie des écoles quant aux pratiques pédagogiques. Pas de solution « taille unique » donc. Les échelons intermédiaires jouent un rôle essentiel dans l'amélioration des performances et leur pérennisation.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

La contribution de Benoît De Waele illustre le rôle que ces échelons intermédiaires peuvent jouer dans la dynamique de changement. Le SeGEC a récemment capitalisé sur la réorganisation en 2007 du service d'inspection de l'enseignement en Communauté française et, en particulier, sur la responsabilité, confiée aux réseaux, de la mise en place d'un service de conseil et d'accompagnement pédagogiques aux écoles du réseau. Ces nouvelles responsabilités ont été l'occasion, pour le SeGEC, de collecter et d'analyser les résultats des écoles de son réseau dans le cadre d'épreuves externes non certificatives, afin de mieux comprendre les déterminants de la performance de ses écoles. Cette analyse a l'intérêt d'offrir une validation, à l'échelle de la Communauté française (plus précisément: à l'échelle des écoles catholiques de la Communauté française) et pour les deux niveaux d'enseignement, des résultats des études internationales. Elle confirme en particulier le déterminisme socio-économique des performances académiques (bien que ce déterminisme soit moindre dans l'enseignement fondamental) et le rôle que les pratiques managériales et pédagogiques dans les écoles peuvent jouer pour les dépasser. Leur mise en œuvre permet à des écoles scolarisant des publics particulièrement défavorisés de générer des résultats scolaires tout à fait satisfaisants. Ces résultats sont utilisés par le SeGEC afin de mieux soutenir les écoles en besoin ou celles qui en font la demande et sont ainsi directement mobilisées comme instrument de changement et d'amélioration.

Kristof De Witte analyse le décrochage scolaire et ses solutions. Le décrochage scolaire, qui se définit comme l'arrêt des études par un jeune avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires, est un aspect important de la performance d'un système scolaire et de notre modèle social car un jeune qui décroche est aussi un jeune qui a plus de chances d'être sans emploi, d'avoir une mauvaise santé et d'avoir des enfants avec une scolarité problématique. En Belgique, le décrochage scolaire concerne 12% des jeunes de 18 à 24 ans, mais ce chiffre, proche de la moyenne européenne, cache de très fortes disparités entre régions (le décrochage est le plus élevé à Bruxelles) et entre provinces. Kristof De Witte résume l'état de nos connaissances sur les déterminants du décrochage scolaire et les mesures pour le réduire. Il en épingle deux particulièrement adaptées selon lui à la Belgique et qui ont fait leur preuve aux Pays-Bas: une hausse de l'âge de scolarité obligatoire ainsi que la mise en place d'un système de détection précoce, d'accompagnement et de remédiation de l'absentéisme scolaire.

Estelle Cantillon analyse le rôle que les procédures d'inscription scolaire peuvent jouer pour réduire la ségrégation scolaire. Dans un système de libre choix comme le nôtre, la régulation ne peut intervenir que sur base des préférences exprimées et n'a donc d'emprise qu'en cas de demande supérieure au nombre de places

dans une école. Estelle Cantillon montre qu'un système de priorités basé sur un double (voire triple ou quadruple) quota peut néanmoins rapprocher la composition socio-économique ou académique de chaque école de la composition de la zone géographique de référence (le quartier, la ville). Elle identifie par ailleurs les effets indirects des procédures d'inscription scolaire qui peuvent faciliter ou entraver les efforts de déségrégation. Des mesures d'accompagnement sont essentielles. Elle illustre ses propos par l'analyse de la procédure actuelle en Communauté française et la nouvelle procédure mise en place à Gand en 2013.

L'urgence de demain : s'assurer de la soutenabilité de notre modèle d'enseignement supérieur

Formation, préparation au marché du travail, recherche: les missions de l'enseignement supérieur sont multiples et variées et ici, pas d'équivalent des études PISA pour aider le chercheur dans sa tâche. Néanmoins, Marcel Gérard rassemble toute une série d'indicateurs, certains provenant de comparaisons internationales, d'autres d'études sur des données confidentielles et limitées à une institution, pour nous dresser un tableau assez complet de la performance de notre enseignement supérieur. Pas de cri d'alarme ici. Notre enseignement supérieur est de qualité, malgré les faibles moyens à sa disposition. Quelques zones d'ombres subsistent néanmoins: la durée des études (rallongée suite à la réforme de Bologne) et le haut taux de redoublement, tous deux coûteux pour les étudiants et les finances publiques, et la sélectivité sociale des études supérieures, sans doute partiellement expliquée par l'inéquité de l'enseignement obligatoire.

Ce portrait flatteur ne devrait cependant pas occulter les tensions croissantes de notre modèle d'enseignement d'enseignement supérieur ouvert à tous et essentiellement gratuit.

Dans un monde où les étudiants naissent, étudient et travaillent dans un même pays, les impôts qu'ils payeront sur leur travail ainsi que l'apport de leurs connaissances à la compétitivité de l'économie et la vitalité de la société peuvent être vus comme leur contribution, différée dans le temps, au coût de leurs études. La gratuité de l'enseignement et le libre accès aux études sont ainsi soutenables fiscalement tout en promouvant un accès large aux études supérieures. Dans un monde où les étudiants et les travailleurs sont mobiles, cette péréquation ne tient plus: le pays qui supporte le coût des études n'est plus nécessairement celui qui en retirera les bénéfices.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Certes, cette mobilité est encore faible en Europe mais Marcel Gérard relève cependant quelques signes de troubles futurs pour la Belgique. La Belgique figure en effet parmi les pays d'Europe qui importent le plus d'étudiants: près de 7% de sa population estudiantine, avec un solde net (après soustraction des étudiants sortants) de 4.6%. Ces chiffres sont une conséquence directe de son système de libre accès et de son voisinage avec des pays (la France et les Pays-Bas) partageant sa langue d'instruction mais pratiquant la sélection dans un certain nombre de disciplines. Le profil de mobilité internationale de la Belgique est donc fort différent du profil de la Grande-Bretagne qui, elle aussi, importe des étudiants mais les sélectionne et leur impose un minerval élevé. Par ailleurs, le taux de rétention de ces étudiants après leurs études est parmi les plus faibles: seuls 4% de nos diplômés d'origine étrangère restent en Belgique pour travailler !³ Cela se rajoute, en Communauté française, à l'effet pervers de « chasse à l'étudiant », y compris à l'étranger, induit par le système d'enveloppe fermée et de financement par étudiant, avec pour résultat que le financement public par étudiant a diminué en termes réels au cours des 20 dernières années.

Sur base de ces constats, Marcel Gérard esquisse un nouveau modèle social pour l'enseignement supérieur, compatible avec un monde où les étudiants et les travailleurs sont mobiles. Dans ce nouveau modèle, l'Etat devient un financeur d'étudiants plutôt que d'institutions (en tout cas en ce qui concerne les missions d'enseignement de ces institutions) et un garant de l'équité et de la qualité de son enseignement supérieur.

A plus court terme, des solutions existent pour concilier mobilité et finances publiques et c'est d'ailleurs l'objet de la contribution de Bernd Waechter. Celui-ci remet d'abord en perspective le débat sur la mobilité estudiantine en Europe et montre, entre autres, que la plupart des politiques publiques en matière de mobilité ont jusqu'à présent visé à accroître le nombre d'étudiants étrangers que les pays attirent. Il décrit ensuite les mécanismes mis en place dans plusieurs pays européens en vue de concilier mobilité et financement public et discute leur pertinence dans le contexte belge.

Enfin, Renaud Foucart revisite, à l'éclairage de la théorie économique, les débats intenses qui ont eu lieu cette année autour du décret Marcourt. Le point

3 Ce constat fait écho à une étude récente de la Banque Nationale de Belgique (De Keyzer et al., 2012) montrant la difficulté des étrangers extra-européens à trouver un emploi en Belgique, indépendamment de leurs qualifications. Le taux d'emploi des extra-européens en Belgique est d'ailleurs le plus faible de toute l'Europe.

de départ de sa contribution est la question suivante: dans un environnement où (1) les aspirations, préférences et opportunités des étudiants sont diverses, et par ailleurs, (2) il n'y a pas de mécanisme de prix pour guider l'ajustement de l'offre et de la demande de formation (le minerval est le même pour tous) mais les institutions d'enseignement bénéficient d'une augmentation du nombre de leurs étudiants, est-ce que la libre concurrence entre institutions d'enseignement supérieur pour la création de programmes et filières de formation mène à un résultat socialement optimal, en termes de quantité et diversité de ces programmes? On se rappellera que le ministre Marcourt avait argué des effets pervers de cette concurrence pour l'offre d'enseignement en Communauté française. L'analyse de Renaud Foucart offre un point de vue plus nuancé. Certes, il confirme les limites de la libre concurrence en tant que moyen pour garantir une offre en quantité et diversité adéquate. Mais il montre aussi que le problème peut venir tout autant d'une offre excédentaire (qu'une réglementation par habilitation peut réguler) que d'une offre insuffisante pour laquelle le nouveau décret paysage n'offre a priori pas d'outils spécifiques. En d'autres termes, s'il faut réguler l'offre, il ne faut pas tout réguler de la même manière. Il émet également des pistes afin d'exploiter les nouvelles structures créées par le décret au bénéfice de cette régulation plus fine.

Mieux comprendre, mieux évaluer

Les enquêtes PISA de l'OCDE, et les bases de données très riches qu'elles ont produites, ont eu un impact considérable sur la recherche en éducation. Des centaines de chercheurs, d'horizons et de disciplines différents, se sont emparés de ces données accessibles à tous. La confrontation de leurs regards a permis d'améliorer notre compréhension des déterminants de la performance de nos systèmes d'enseignement. Les enquêtes PISA ne couvrent cependant pas tous les aspects intéressants de notre système d'enseignement. Le contraste entre la qualité et la facilité d'accès des données PISA et la qualité et facilité d'accès aux données concernant ces autres aspects est frappant. Combien d'enfants de moins de 18 ans sont en décrochage scolaire à Bruxelles ? Quels sont les parcours typiques des étudiants du supérieur ? Quels sont les déterminants du taux d'échec en première secondaire ? Comment le taux d'emploi à la sortie des études varie-t-il avec le domaine choisi? Ces questions, pourtant toutes pertinentes dans le cadre des travaux de la commission, ne trouvent pas facilement réponse, faute de données existantes ou d'un accès à ces données limité. La Belgique, et singulièrement la Belgique francophone, se prive ainsi non seulement d'un outil de pilotage important de son système d'enseignement

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

mais aussi des connaissances que les chercheurs pourraient produire sur base de ces données.⁴

La culture de l'évaluation est un autre aspect à développer dans le cadre des politiques publiques en matière d'éducation. Cette culture commence dès la conception des politiques par une réflexion sur leurs effets potentiels et la façon de les mesurer. Elle affecte le type de données collectées, aussi bien avant qu'après l'intervention. Comment être sûr que les résultats observés sont la conséquence de la mesure et n'auraient pas eu lieu autrement? Quels sont les effets indirects potentiels ? Il est intéressant de voir ici les efforts développés en la matière ces dernières années chez nos voisins, en particulier en Grande-Bretagne et aux Pays-Bas. Kristof De Witte note ainsi l'impact positif qu'a eu un rapport du Conseil de l'Education néerlandais (Onderwijsraad, 2006) sur l'utilisation d'expériences-pilotes et l'évaluation systématique des politiques d'éducation aux Pays-Bas. A la clé: une amélioration sensible de la performance du système d'enseignement néerlandais sur plusieurs indicateurs dans le cadre des enquêtes internationales PISA et TIMMS.

Parce que mieux comprendre et mieux évaluer, c'est aussi faciliter le changement.

4 Dans ce contexte, il est utile de mentionner le projet AHELO de l'OCDE visant à mesurer la performance des étudiants et des institutions de l'enseignement supérieur. Une étude de faisabilité vient d'être publiée. Par ailleurs, le décret paysage prévoit la mise sur pied, dans le cadre de l'ARES, d'un service de collecte de données statistiques détaillées sur l'enseignement supérieur. Le libre accès de ces données n'est pas mentionné dans le décret mais il serait utile de l'envisager.

Références

De Keyser, T, Ph. Delhez, and H. Zimmer (2012), L'insertion des personnes d'origine étrangère sur le marché du travail, BNB Revue Economique, Décembre

Haynes, L., O. Service, B. Goldacre, D. Togerson (2012) "Test, Learn, Adapt: Developing Public Policy with Randomised Controlled Trials", Behavioural Insights Team, Cabinet Office, UK Government (disponible en ligne : <https://www.gov.uk/government/publications/test-learn-adapt-developing-public-policy-with-randomised-controlled-trials>)

Jacobs, D., A. Rea, C. Teney, L. Callier and S. Lothaire (2009), L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en communauté flamande, Fondation Roi Baudouin, 92 p.

Onderwijsraad (2006), Naar meer evidence-based beleid, Den Haag (disponible en ligne à http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/335/documenten/naar_meer_evidence_based_onderwijs.pdf)

Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone

Dirk Jacobs, Julien Danhier, Perrine Devleeshouwer et Andrea Rea^{1 2}

Résumé

Cet article étudie la situation des systèmes d'enseignement flamand et francophone au niveau des performances, de l'égalité et de la ségrégation. Notre analyse démontre avec force deux points fondamentaux. Premièrement, nous montrons qu'il est possible de limiter le poids de l'origine socio-économique sur les résultats et de garantir un niveau minimal de connaissance à une majorité d'élèves tout en ayant une moyenne de performances en tête des classements internationaux et en faisant exceller les étudiants les plus talentueux. En d'autres termes, égalité et excellence ne sont pas mutuellement exclusives. Le deuxième point essentiel de notre analyse renvoie aux effets de la ségrégation. Nous montrons que la ségrégation socio-économique, c'est-à-dire le type d'école fréquentée, exerce un impact négatif considérable – en plus des caractéristiques individuelles – tant au niveau des performances de l'élève qu'au niveau des performances de l'école. La ségrégation est donc un important facteur dans la reproduction des inégalités sociales.

Mots-clés : Éducation, Inégalité sociale, ségrégation, comparaison internationale, PISA, Fédération Wallonie-Bruxelles

1 Université libre de Bruxelles (ULB), Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité (GERME)

2 Remerciements: La recherche menant à ces résultats a reçu un financement du Conseil européen de la recherche sous le septième programme-cadre de l'Union européenne (FP/2007-2013)/Accord de subvention ERC 28360, pour le projet EQUOP « Equal opportunities for migrant youth in educational systems with high levels of social and ethnic segregation - assessing the impact of school team resources ».

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

1. Introduction

Depuis une dizaine d'années, de grandes enquêtes internationales permettant de mesurer les résultats scolaires, telles que PISA, se développent. Ces études montrent que l'enseignement produit et renforce les inégalités au lieu de fonctionner comme un « ascenseur social » (Baye et al., 2010; De Meyer et Warlop, 2010; Jacobs et Rea, 2011). Bien que le constat d'une école productrice ou reproductrice d'inégalité ne soit pas nouveau (Bourdieu et Passeron, 1970), ces enquêtes apportent un regard novateur sur les déterminants de cette reproduction. Elles poussent, en effet, les chercheurs à approfondir la réflexion sur les effets institutionnels de la scolarité.

Dans cet article nous montrons que le système francophone est davantage confronté à la problématique des performances que le système flamand. Cependant dans ces deux enseignements, le contexte social continue de déterminer de manière trop importante le choix des études et les performances scolaires. Ceci entraîne un véritable gaspillage de talent, notamment – mais pas uniquement – chez les élèves issus de l'immigration. Nous montrons également que ces deux systèmes se caractérisent par une forte ségrégation ayant des conséquences négatives importantes. Certes, ces phénomènes ont déjà été mis en avant (Jacobs, Rea et Hanquinet, 2007; Jacobs et al., 2009; Jacobs et Rea, 2011). Cependant, chez nous, les mesures politiques tardent à être implémentées. Il est donc encore et toujours nécessaire de revenir sur ces constats et d'insister sur le fait que des réformes majeures s'imposent.

Dans cet article nous revenons donc sur ces constats alarmants. Notre argumentaire s'organise essentiellement autour de deux axes qui, selon nous, constituent les problématiques majeures de notre enseignement. Ils montrent le rôle essentiel de l'école comme élément déterminant de la reproduction des inégalités ou de leur réduction. Le premier axe concerne les questions d'efficacité et d'égalité tandis que le second soulève la question de la ségrégation et de ses effets. Dans un troisième temps, nous montrons comment ces résultats peuvent s'interpréter à l'aide d'une vision plus globale concernant les modes de gestion des systèmes scolaires.

2. Précisions méthodologiques

Avant de commencer notre argumentaire, il est nécessaire d'explicitier très brièvement quelques points méthodologiques, nécessaires à la compréhension de nos analyses (OECD, 2012). Notons tout d'abord que PISA (« Programme

for International Student Assessment ») est un projet de recherche mené par l'OCDE qui vise à mesurer l'habileté des étudiants « à utiliser leur connaissances et compétences dans des épreuves basées sur la vie réelle » (OECD, 2012, pp.22). Cette enquête à large échelle a été conduite tous les 3 ans depuis 2000 et concerne actuellement 65 pays (approximativement 470 000 étudiants de 15 ans interrogés). Si cette contribution concerne spécifiquement l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), nous avons néanmoins choisi de situer notre propos dans une perspective de comparaisons nationale et internationale en sélectionnant 17 pays (l'ancienne Europe des 15, le Canada et les Etats-Unis)³ et en y distinguant les communautés française et flamande.

Les enquêtes PISA concernent les mathématiques, les sciences et la lecture. Dans le cadre de cette contribution, nous nous limitons à la lecture parce qu'il s'agit de l'objet principal de l'étude PISA la plus récente (2009) mais également parce que nous pensons qu'elle est une composante capitale de l'apprentissage et peut traduire clairement les inégalités sociales (notamment pour les populations ne parlant pas la langue de l'enseignement à la maison). Pour les mathématiques et les sciences, nous renvoyons le lecteur intéressé aux rapports généraux (Baye et al., 2010; De Meyer et Warlop, 2010) ou au dernier rapport de la FRB (Jacobs et Rea, 2011).

Deux éléments relatifs aux analyses doivent être précisés. Le premier concerne le plan d'échantillonnage de PISA. Celui-ci consiste en un «échantillonnage stratifié à 2 étapes»: grosso modo, les écoles sont sélectionnées proportionnellement à leur taille et les étudiants y sont ensuite sélectionnés aléatoirement jusqu'à obtenir, si possible, 35 étudiants par école. La procédure est en réalité plus complexe mais toutes les informations se trouvent dans les manuels techniques (OECD, 2012). La conséquence de cet échantillonnage complexe est qu'un élève (ou une école) dans la base de données ne représente pas un élève (ou une école) dans la population mais peut compter pour plusieurs (selon sa pondération). Toutes les analyses présentées dans cette contribution sont donc des analyses pondérées et intègrent les spécificités de cet échantillonnage complexe. Pour ce faire, nous avons soit utilisé le package « survey » de R (Lumley, 2010) en y spécifiant les strates et les poids de rééchantillonnage, soit, pour les analyses multi-niveaux⁴, MLwiN (Rasbash et al., 2012) en y spécifiant les poids

3 Nous avons sélectionné les pays riches de l'OCDE

4 L'analyse multi-niveau est une technique d'analyse quantitative qui permet de traiter la structure hiérarchique de nos données, d'inclure des variables au niveau des élèves et au niveau des écoles ainsi que modéliser les relations intra- et inter-écoles (Snijders et Bosker, 2012).

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

conditionnels redimensionnés selon la méthode 2 de Pfeffermann (1998) au 1e niveau, et des poids standardisés au second.

Le second point concerne la mesure des résultats en lecture. Afin de concilier la limite de temps disponible pour interroger les étudiants et le vaste domaine à couvrir, PISA utilise une méthode spécifique pour produire des valeurs plausibles. Chaque étudiant n'est interrogé que sur une partie des questions et avec un modèle de type Rasch, 5 valeurs plausibles lui sont attribuées afin de représenter l'incertitude liée à ce questionnaire incomplet. En d'autres termes, les valeurs plausibles « représentent l'éventail des capacités que l'étudiant pourrait raisonnablement avoir » (Wu, 2005, pp.115). La conséquence de cette méthodologie est que chaque analyse doit être menée sur chacune des valeurs et ensuite combinée de manière appropriée pour obtenir des estimateurs non biaisés (Rubin, 1987; Schafer, 1999), ce qui a été fait pour les analyses présentées ci-dessous.

3. Efficacité et égalité une utopie ?

Le premier axe d'analyse présenté dans cet article renvoie à la question de la possibilité de développer des systèmes éducatifs liant efficacité et égalité. Il a souvent été dit qu'il s'agissait là d'une utopie. Cependant nos analyses montrent le contraire. Nous commençons tout d'abord par faire le point sur l'efficacité du système, puis nous détaillons la situation en termes d'égalité et, enfin, à l'aide des comparaisons internationales nous montrons que ces termes ne sont pas mutuellement exclusifs.

3.1. Un système inefficace

La question de l'efficacité de l'enseignement est importante notamment parce que les résultats scolaires constituent une clé capitale de l'intégration dans la vie sociale. Dans ce sens, l'efficacité du système éducatif peut avoir de lourdes conséquences économiques notamment par les effets qu'elle peut avoir sur le marché de l'emploi.

Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone

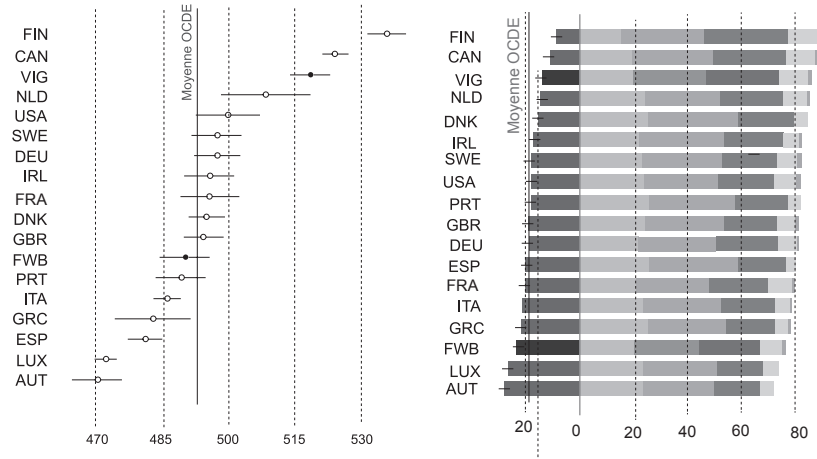


Figure 1: Performance moyenne en lecture (moyenne et intervalle confiance à 95%)

Figure 2: Pourcentage d'élèves par niveau de performance en lecture (du plus faible- en rouge- au plus fort)

Pour mesurer l'efficacité d'un système éducatif, nous pouvons comparer les capacités des étudiants entre les systèmes sélectionnés. La figure 1 présente la moyenne des scores obtenus pour la lecture dans notre sélection de pays et régions. Comme nous travaillons sur des échantillons, nous ne pouvons fournir une moyenne exacte, mais nous pouvons calculer la fourchette que cette moyenne pourrait prendre (avec une certitude de 95%). Nous voyons qu'alors que la FWB ne se distingue pas significativement de la moyenne de l'OCDE, la Communauté flamande ainsi que la Finlande, le Canada et les Pays-Bas obtiennent des résultats significativement meilleurs.

Une seconde manière de représenter la question de l'efficacité du système renvoie à l'analyse de la distribution des performances. PISA répartit les élèves en 6 niveaux de performances. Ceux qui n'atteignent pas le 2e niveau sont les élèves qui «manquent des compétences essentielles nécessaires pour participer de manière efficace et productive à la société.» (OECD, 2010, pp.12). Nous voyons dans la figure 2 que, parmi les pays riches, la FWB est l'un des systèmes où la proportion d'élèves qui n'atteignent pas ce niveau est la plus élevée. En d'autres termes, 23 % des élèves ne savent y lire et écrire sans difficultés !

La Communauté flamande, quant à elle, parvient à produire des élèves qui réalisent des performances brillantes, mais elle a encore du mal à limiter les dégâts parmi les élèves les plus faibles (13,4% des élèves n'atteignent pas le niveau minimal). Par contre, la Finlande parvient à la fois à assurer les meilleures performances scolaires et à limiter la proportion d'élèves qui réalisent des scores médiocres (seuls 8,1 % n'atteignent pas le 2e niveau).

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Concernant l'efficacité de son système, la FWB est confrontée à un double défi: réussir à former une catégorie d'élèves très performants et assurer un niveau de connaissance minimal parmi tous les élèves, et notamment les plus faibles. Si un système doit être performant en termes de production de compétences, il doit également amener ses élèves à un seuil minimal de compétences.

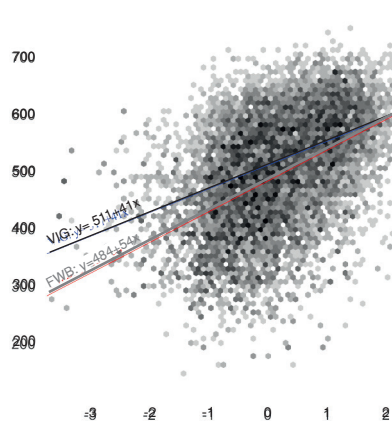


Figure 3: Performance en lecture contre niveau socio-économique (0=niveau socio-économique moyen)

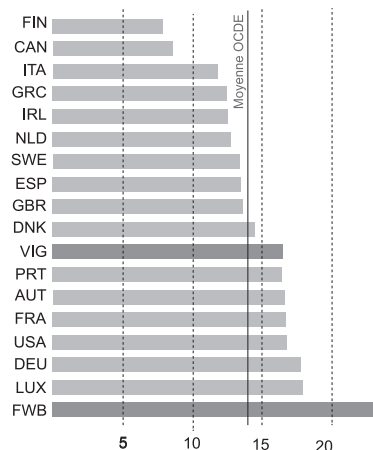


Figure 4: Variance de la performance en lecture expliquée par le milieu socio-économique d'origine (en%)

3.2. Un système inégalitaire

Un second axe d'approche pour mesurer les performances d'un système est celui de l'égalité. Ce dernier doit non seulement fournir efficacement des compétences à ses élèves mais il doit encore en assurer une juste répartition. Toutefois, cette juste répartition doit précisément être définie. Dans les lignes qui suivent, nous abordons cette juste répartition en termes d'égalité des chances au sens d'une «probabilité égale, pour tous les membres de groupes différents, d'accéder aux diplômes ou à des seuils de performances scolaires» (Draelants, Dupriez et Maroy, 2011, p.44). Cette notion défend une réussite scolaire déliée des caractéristiques sociales et économiques des milieux dont sont issus les élèves et, dans ce sens, elle renvoie à l'étude des déterminants de la réussite scolaire.

Le problème peut être visualisé au moyen d'un nuage de points où chaque point représente un élève situé selon sa situation socio-économique familiale⁵

⁵ Un indice de statut économique, social et culturel est fourni avec la base de données PISA. Il synthétise, sur base d'une ACP, l'information issue de 3 variables: le plus haut niveau d'occupation des parents, le plus haut niveau d'éducation des parents et les possessions domestiques. Grosso modo, cet indice est normalement distribué avec une moyenne de 0 et un écart-type de 0,5.

(axe horizontal) et ses résultats en lecture (axe vertical). Plus un élève se trouve à gauche, plus il est pauvre et socialement vulnérable (Figure 3). Plus il se trouve à droite, plus il est issu d'un milieu favorisé. De la même manière, plus il se rapproche du haut de la figure, meilleur est son score au test PISA et inversement. À cause du grand nombre d'élèves dans les deux communautés étudiées et de la nécessité de prendre en compte les pondérations, cette représentation graphique classique est inappropriée. La figure 3 remplace le nuage de points par un nuage d'hexagones représentant la densité d'individus dans chaque zone de la figure. La couleur des hexagones fonce lorsque la zone est densément peuplée. Deux droites de régressions ont été tracées à travers le nuage de points. Elles indiquent l'association entre les résultats en lecture et l'indice de statut économique, social et culturel pour la FWB et pour la Communauté flamande. La pente montante de ces droites signifie que la situation socio-économique familiale est positivement corrélée avec la performance des élèves. En d'autres termes, les élèves issus d'un milieu plus favorisé ont une nette tendance à obtenir de meilleurs résultats en lecture que les élèves issus d'un milieu défavorisé. Le fait que la pente de la droite de la FWB soit plus abrupte que celle de la Communauté flamande indique que la corrélation entre l'origine socio-économique et les résultats en lecture est plus importante dans la première entité.

La figure 4 permet d'approfondir l'analyse en donnant une approche comparative. Elle indique la variance des résultats en lecture expliquée par l'indice de statut économique, social et culturel. Plus ce pourcentage est élevé, plus la réussite scolaire des élèves d'un système est liée à leur origine socio-économique. Selon cette analyse, la FWB présente la situation où le poids du déterminisme socio-économique est le plus fort puisqu'elle affiche une variance expliquée de 23 %. La Communauté flamande n'est toutefois pas en reste puisque cette dernière présente un déterminisme certes plus limité, mais néanmoins important. À nouveau, il est intéressant de comparer la situation avec d'autres pays. En Finlande ainsi que dans nombre d'autres pays, le lien entre la situation socio-économique familiale et les résultats des tests est nettement moins prononcé. En d'autres termes, plus qu'ailleurs, la position socio-économique des parents prédit les résultats des enfants. Si l'école doit fonctionner comme ascenseur social – ce qui devrait être le cas selon la logique méritocratique – ce dernier est visiblement toujours en panne en Belgique.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

3.3. Combiner efficacité et égalité

Nous avons montré jusqu'à présent que la FWB présente un enseignement à la fois inefficace et inégalitaire, alors que la Communauté flamande est relativement efficace mais également inégalitaire. À propos d'égalité et d'efficacité, un argumentaire souvent entendu repose sur le caractère mutuellement exclusif de ces 2 termes. Selon cette rhétorique, soit un système d'éducation est performant, soit il est égalitaire. L'enseignement est alors considéré comme une montgolfière: pour qu'il monte, il faut lâcher du lest. Dans le même sens, un autre argument sous-tend que toute politique d'égalité provoquerait un nivellement par le bas. Or, l'étude des données PISA démontre clairement qu'il n'existe pas de corrélation négative entre l'excellence et l'égalité (Duru-Bellat, Mons et Suchaut, 2004).

La FWB est le mauvais élève de la classe puisqu'elle est à la fois inefficace et inégalitaire (figure 5). À l'inverse, les systèmes dans le quadrant droit supérieur de la figure 5 sont à la fois performants et égalitaires. La Finlande constitue à cet égard un bel exemple puisque ce pays combine des moyennes élevées, un grand groupe de 'top performers' et une proportion limitée d'élèves qui n'atteignent pas le niveau minimal requis. De plus, les écarts entre les élèves de différentes couches socio-économiques y sont moins prononcés que dans d'autres systèmes.

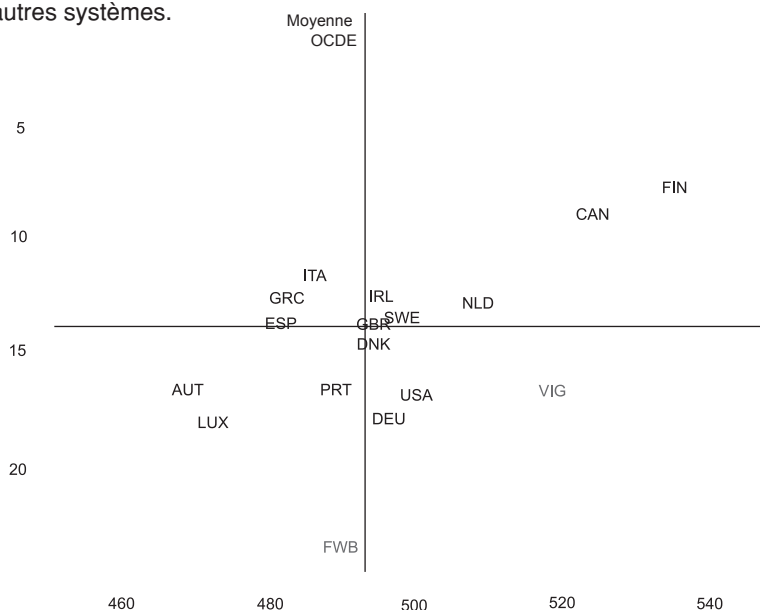


Figure 5: Variance expliquée contre performanc moyenne

Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone

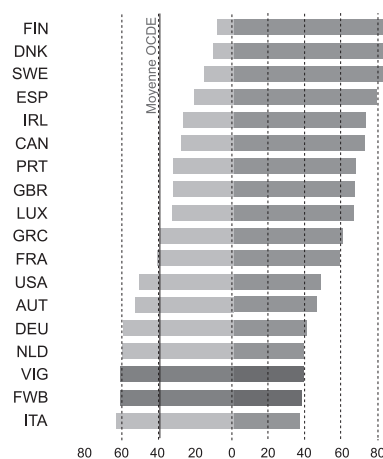


Figure 6: Proportion de la variance en lecture attribuable aux écoles (en rouge, à gauche)

Ségrégation	Académique	Socio-économique
Allemagne	55. (17)	41.4 (18)
Autriche	46.2 (12)	36.2 (12)
Canada	40.2 (10)	33.1 (9)
Danemark	33.5 (5)	36.3 (13)
Espagne	31.5 (3)	31.7 (5)
Etats-Unis	33.6 (6)	40.1 (16)
Finlande	33.(4)	23 (1)
France	53.3 (16)	36.8 (15)
FWB	47.8 (13)	40.3 (17)
Grèce	43.5 (11)	36.7 (14)
Irlande	36.3 (8)	31.3 (4)
Italie	50.7 (14)	35.5 (10)
Luxembourg	34.1 (7)	30.6 (3)
Pays-Bas	55.8 (18)	32 (6)
Portugan	38.6 (9)	32.7 (8)
Royaume-Uni	31.3 (2)	35.6 (11)
Suède	28.1 (1)	28.5 (2)
VIG	50.9(5)	32.6 (7)

Tableau 1: Indice de ségrégation et rang (entre parenthèses)

4. La ségrégation et ses effets

Selon nous, la ségrégation est l'une des caractéristiques de notre système qui peut expliquer sa position dans la figure 5. Pour expliciter notre propos nous commençons par décrire la situation de notre système en termes de ségrégation. Dans un deuxième temps, nous montrons que les effets négatifs de la ségrégation jouent tant sur les performances que sur le poids de l'origine.

4.1. Un système d'enseignement fortement ségrégué

La ségrégation scolaire est définie comme la séparation spatiale d'étudiants porteurs de caractéristiques différemment valorisées par la société (Delvaux, 2005). Partant de cette définition, il est possible de représenter graphiquement la ségrégation. En analyse multi-niveaux, il est courant de diviser la variance des résultats en lecture selon qu'ils sont imputables aux individus ou à leur appartenance à une école. Plus la proportion de variance attribuable à l'école est importante plus le système sera constitué d'écoles aux performances très diverses mais dont les populations sont homogènes. On observe dans la figure 6 que plus de 50 % de la variance des résultats de la FWB se trouve au niveau des écoles. En d'autres termes, les écoles ont un public très homogène en termes de performances scolaires. Il y a donc des écoles avec des « élèves faibles », des écoles avec des « élèves moyens » et des écoles avec des « élèves forts », parce qu'il y a dans chaque école distincte une concentration d'un même type

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

d'élèves du point de vue des performances. À nouveau, une telle configuration n'est pas inéluctable puisque dans les pays nordiques, il n'y a guère de différences entre les écoles. La variance entre les élèves se situe plutôt au sein même des écoles. En d'autres termes, il y a des élèves forts et faibles dans toutes les écoles.

Si l'analyse multi-niveaux est pratique pour approcher la question de la ségrégation, nombre d'indices ont, par ailleurs, été proposés dans la littérature pour mesurer l'inégale répartition des élèves au sein des écoles. L'un de ces indices classiques a connu quelques succès récents en FWB (Baye et al., 2005; Demeuse et Friant, 2010), notamment suite aux travaux de Gorard & Taylor (2002). Cet indice de ségrégation peut être interprété comme la proportion d'élèves défavorisés qui devraient être échangés pour atteindre leur égale répartition entre les écoles. Comme le montre le tableau 1, avec des indices de ségrégation s'élevant à 47,8 et 40,3, la FWB se place en 13^e et 17^e positions lorsque l'on prend respectivement en considération la ségrégation académique et socio-économique. À n'en pas douter, la ségrégation caractérise profondément le système en FWB. Nous invitons les lecteurs à consulter les travaux de nos collègues francophones à ce sujet (notamment Baye et Demeuse, 2008; Dupriez et Vandenberghe, 2004). Nous constatons également ce processus dans d'autres pays qui présentent un système scolaire similaire. À titre de comparaison, la Flandre présente une ségrégation académique également importante (15^e place) mais socio-économique moindre (7^e place). La Finlande, quant à elle, est un des pays où ces ségrégations sont les plus faibles.

4.2. La ségrégation importe

La FWB présente un système d'enseignement ségrégué. Nous pensons que cette ségrégation académique et socio-économique constitue l'un des éléments clés de la problématique de l'inégalité en Belgique. Pour appuyer ce propos, nous montrons à présent qu'il existe un lien clair entre la ségrégation socio-économique et l'efficacité du système. En d'autres termes, les résultats des élèves sont en partie liés au fait qu'ils sont regroupés dans des écoles avec d'autres élèves partageant des profils sociaux similaires.

En fait, le poids de la ségrégation socio-économique apparaît tant au sujet de l'accès à un seuil minimal de compétences qu'un sujet de l'égalité des chances. La figure 7 montre, en effet, qu'une forte ségrégation socio-économique est liée à une proportion supérieure d'élèves qui n'atteignent pas le niveau de compétence minimal. Cette dernière figure confirme les résultats de l'analyse de décomposition de variance des données PISA menée par

Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone

Jacobs & Batista (2012). La figure 8 présente la liaison entre la ségrégation et le poids de l'origine socio-économique sur les résultats scolaires. D'autres auteurs ont déjà montré que dans les pays où la ségrégation scolaire est forte, le niveau de connaissance des élèves est davantage marqué par leur origine sociale que dans les pays où il y a davantage d'hétérogénéité sociale dans les écoles (Duru-Bellat, Mons et Suchaut, 2004; Hanushek et Wößmann, 2006). En revanche, nous n'observons pas ce lien pour la ségrégation académique.

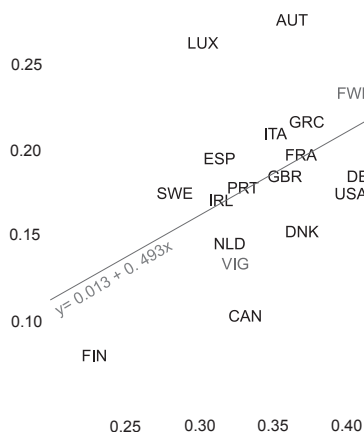


Figure 7: Proportion d'élèves sous le 2 niveau de performances contre indice de ségrégation socio-économique

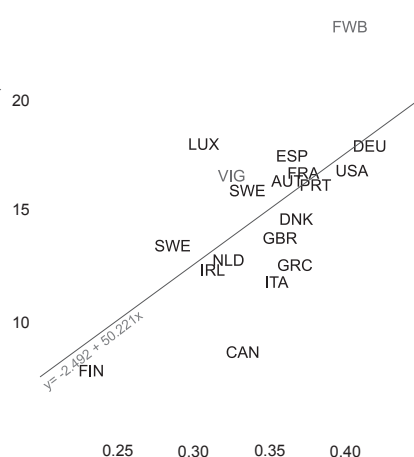


Figure 8 : Variance expliquée par le milieu socio-économique contre ségrégation socio-économique

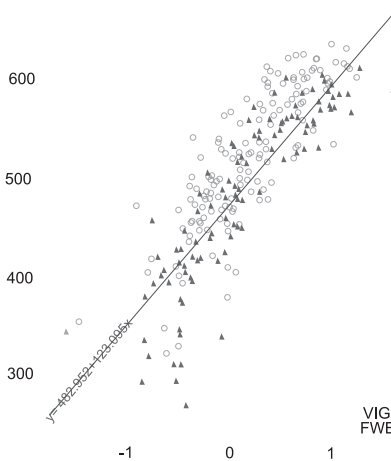


Figure 9: Performances par école contre niveau socio-économique

Coefficients (modèle 'pentes fixes')		
Constante	513,6 (2,22)	518,1 (1,7)
Communauté (VIG)	25,0 (4,55)	15,6 (5,46)
Genre (Masculin)	-12,1 (1,09)	-12,6 (1,88)
Origine socio-éco. (basse)	-8,72 (1,09)	-7,09 (1,11)
Retard scolaire	-52,2 (1,92)	-49,9 (1,9)
Qualifiant	-68,4 (3,79)	-61,6 (,86)
Autre langage (Langage invalide)	-22,6 (3,62)	-21,6 (3,63)
Origine non-europ.	-23,3 (4,59)	-21,9 (4,46)
	-15,4 (3,06)	-12,9 (2,96)
Comp. académique		-32,5 (12,15)
Comp. socio-écon.		-27,5 (6,23)
Variance au niveau 1	3598,8 (162,4)	3589,1 (161,55)
Variance au niveau 2	658,1 (90,64)	329,8 (59,87)
Ajustement du modèle		
R ² (Niveau 1)	26,7%	26,9%
R ² (Niveau 2)		

Tableau 2: Analyse multiniveaux sur la réussite en lecture pour la Fédération Wallonie-Bruxelles

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

La même question peut se poser au niveau de l'établissement: la ségrégation a-t-elle un effet sur les performances globales au niveau de l'école. Pour répondre à cette question, la première étape consiste à regarder si les établissements accueillant des publics différents produisent des résultats similaires. En effet, si ces établissements présentent des résultats similaires, le problème ne se poserait pas en termes de performances aux tests PISA. Il pourrait se poser en termes d'autres productions de l'école comme les valeurs sociales, mais ce n'est pas notre propos ici. Dans la figure 9, chaque point de la figure représente une école, pour les communautés flamandes et françaises. L'axe horizontal indique le niveau socio-économique moyen de sa population: plus on va vers la gauche, plus il y a d'enfants d'ouvriers, plus on va vers la droite, plus les enfants sont issus de classes plus élevées et au centre, on retrouve des écoles avec des élèves des classes moyennes ou des écoles présentant une bonne mixité de toutes les classes sociales. L'axe vertical indique leurs résultats moyens en lecture. Du côté flamand comme du côté francophone, nous constatons que les écoles les moins bien positionnées au niveau de l'indice socio-économique réalisent des performances moyennes plus faibles en lecture que celles qui comptent un public plus aisé. Il y a donc un lien entre le profil socio-économique de la population scolaire et le niveau de performance global d'une école.

Cette relation pourrait toutefois ne pas être due à la ségrégation mais simplement au recrutement différentiel des écoles. Nous savons en effet que des variables individuelles telles que la profession et le niveau d'éducation des parents ou la langue parlée à la maison ont un effet sur les prestations scolaires des enfants. Il nous faut donc voir si, toute chose étant égale par ailleurs, la ségrégation a un effet supplémentaire sur ces variables. C'est là qu'intervient à nouveau l'analyse multi-niveaux. Les résultats de cette analyse se trouvent dans le tableau 2 (Danhier et Martin, 2013). Ils s'interprètent ainsi: la constante est le score d'un individu le plus moyen dans une école la plus moyenne et les coefficients représentent l'effet net (toute chose étant égale par ailleurs) de chaque variable sur la réussite scolaire. Notons que l'analyse est menée simultanément sur les communautés flamande et française (la variable 'Communauté' représente les meilleurs résultats de la Communauté flamande).

Parmi les variables attachées à la personne, retenons qu'un niveau socio-économique plus modeste et la pratique d'une langue différente de la langue de l'enseignement à la maison sont associés à une réussite scolaire plus faible. On peut également observer que la carrière scolaire et la place dans le système éducatif qui en découle sont également importantes: les élèves ayant raté une ou plusieurs années et/ou ayant été orientés vers le qualifiant présentent

des scores plus faibles en lecture. Ces variables influent non seulement sur les scores individuels mais aussi sur les moyennes par école car celles-ci ne recrutent pas les mêmes types d'élèves.

Il est ensuite possible d'estimer l'influence des compositions académique et scolaire (mesurées respectivement par le retard moyen et l'indice de statut économique, social et culturel moyen par école). Ce genre d'analyse nous permet de tester si la ségrégation scolaire, souvent pointée du doigt, a réellement un effet. Les 2 coefficients indiquent que, toute chose étant égale par ailleurs, la composition de l'école a un effet supplémentaire négatif sur les résultats scolaires. En d'autres termes, un élève dans une école avec davantage d'élèves issus de milieux défavorisés et/ou davantage d'élèves en retard, présentera une réussite plus faible que celle qu'il aurait dû avoir au vu de ses caractéristiques individuelles ou aurait eu dans une école davantage fréquentée par des élèves issus de milieux favorisés et/ou 'à l'heure' dans leur parcours scolaire. Notons qu'il ne s'agit pas d'un processus déterministe (le phénomène ne se manifeste pas pour tous les individus), mais d'une tendance probabiliste (le phénomène se manifeste plus fréquemment dans un groupe particulier par rapport à un autre groupe spécifique).

Ces résultats ne nous disent toutefois rien sur la manière dont cet effet joue sur les individus. L'influence de l'établissement sur les résultats est souvent théoriquement considérée comme le résultat d'un « effet de pairs » ou d'un « effet de composition scolaire » qui désigne l'influence mutuelle exercée par les élèves sur leurs camarades de classe. Sans entrer dans le détail, il y a toutefois un débat méthodologique important autour de la modélisation de l'effet de composition (Gorard, 2006; Harker et Tymms, 2004) et nous renvoyons le lecteur intéressé à un article qui résume bien le problème (Dumay et Dupriez, 2008). Pour notre propos, notons toutefois que cet effet est difficile à établir car il est également lié à d'autres caractéristiques non directement attribuables aux élèves comme des caractéristiques logistiques et pédagogiques des établissements (Opdenakker et Van Damme, 2001; Rumberger et Palardy, 2005; Thrupp, 1999). La composition de l'école pourrait donc n'être qu'un effet apparent lié en fait à d'autres caractéristiques de l'établissement.

En effet, l'OCDE (2007) et des auteurs comme Baker et alii (2002) ont établi que les écoles qui comptent une plus grande proportion d'élèves issus des classes sociales supérieures sont souvent caractérisées par un moins grand nombre de problèmes disciplinaires, par de meilleurs rapports entre élèves et enseignants et par des enseignants plus motivés, qui ont moins tendance à quitter rapidement

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

ce type d'école. Dans les écoles plus défavorisées, le renouvellement des enseignants est très important. Les jeunes enseignants qui y débutent leur carrière et y apprennent le métier quittent généralement l'école après quelques années lorsqu'ils ont l'opportunité d'aller enseigner ailleurs (par exemple, pour se rapprocher de leur domicile). Il est donc difficile de garantir une continuité et de construire une dynamique avec l'équipe pédagogique. À ce propos et pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous renvoyons également le lecteur au rapport du SeGEC (dont une note de synthèse se trouve dans cette publication) visant à identifier les « bonnes pratiques » en termes de direction et d'approches pédagogiques produisant des résultats positifs dans des écoles au public défavorisé (De Waele, 2013).

Le problème pourrait donc notamment être lié aux types d'enseignant des écoles, et pas exclusivement aux caractéristiques de la population scolaire (voir également Clotfelter, Ladd et Vigdor, 2005). Ce point sera examiné en détail dans un projet européen actuellement mené au GERME (EQUOP). Si cette hypothèse se confirme, il faudra réfléchir à la manière de procéder au recrutement des enseignants dans les écoles afin que les meilleurs enseignants se retrouvent (et restent) dans les écoles les plus difficiles où leur talent est davantage nécessaire. Il semble, en effet, qu'une part importante des enseignants dynamiques opte pour les écoles « plus faciles » dès qu'ils en ont l'occasion. On ne peut naturellement pas leur reprocher car leur salaire y est identique et leur travail tout aussi important. Peut-être devons-nous justement oser nous opposer à cette application assez simpliste du principe « à travail égal salaire égal ». Est-ce bien normal que les enseignants aient le même revenu alors que leurs conditions de travail, les défis pédagogiques rencontrés et le niveau de stress diffèrent fondamentalement d'une école à l'autre ? Nous renvoyons à nouveau le lecteur à une contribution de cet ouvrage à propos notamment du corps enseignant et le rapport, aujourd'hui classique, de McKinsey (2007).

5. Le rôle de la structure

La question qui se pose à présent est de savoir comment interpréter nos résultats. Quels sont les facteurs déterminants des mauvaises performances, du poids de l'origine sociale ou encore de la ségrégation et de ses effets. Ces questions renvoient plus globalement au lien entre éducation et inégalité; relation qui est l'objet essentiel de la sociologie de l'éducation. L'un des principaux paradigmes explicatifs de cette discipline considère que l'école contribue à reproduire les inégalités sociales préexistant dans la société par l'organisation du système éducatif, le contenu des apprentissages et par la pédagogie utilisée

qui expriment un rapport particulier à la culture. L'école transforme le capital culturel en capital scolaire et contribue à la reproduction des classes sociales en facilitant les opportunités de certains et limitant celles des autres (Bourdieu et Passeron, 1970). Plus récemment, les inégalités scolaires, qui avant étaient principalement liées à des facteurs externes à l'école (origine sociale, origine ethnique, genre etc.), sont à présent également expliquées par des facteurs liés à l'institution scolaire. Deux approches principales apparaissent dans cette nouvelle orientation de la sociologie de l'éducation. Premièrement, une approche principalement amorcée dans les années 1990 se concentre sur la production des inégalités par le jeu des orientations scolaires. Ces recherches montrent que, suite à la massification scolaire et à la multiplication des différentes filières qui l'a suivie, la construction des trajectoires scolaires constitue un facteur d'inégalité important. Par exemple, Hindriks et Verschelde, attribuent une large part de la ségrégation à l'orientation des élèves en filières différentes (Hindriks et Verschelde, 2010; Hindriks et al., 2010). En Communautés flamande et française, la part de la ségrégation expliquée par l'orientation s'élève respectivement à 51,9 et 26,4 %. Notons qu'en Communauté flamande la ségrégation apparaît entre filières alors qu'elle se situe aussi entre établissements d'une même filière en FWB. Ce poids des trajectoires est dû en partie aux stratégies de distinction des familles et en partie à la gestion de l'hétérogénéité de la population scolaire par le redoublement et l'orientation. Nous avons nous-mêmes montré ici qu'un élève en retard dans la section de qualification présentera des résultats bien moins élevés qu'un élève à l'heure dans la section de transition (cf. tableau 2).

La deuxième approche de la sociologie de l'éducation renvoie au développement des études se concentrant sur les effets institutionnels de la scolarité, suite au développement des grandes comparaisons internationales de résultats scolaires. Presque toutes les études internationales montrent clairement l'importance du système scolaire dans la production des différences de performances: certaines caractéristiques de l'organisation des institutions expliquent les différences entre pays abordées plus haut.

Mons (2007) synthétise la problématique des caractéristiques structurelles de l'enseignement en construisant une typologie des modes d'organisation de l'institution scolaire. Le « modèle de l'intégration individualisée » se retrouve surtout dans les pays nordiques (Danemark, Finlande, Suède, Norvège, Islande). Dans ce modèle, il n'y a pas l'orientation précoce vers des filières. Il se distingue par un taux de redoublement très faible où l'on applique de façon très limitée la séparation entre écoles et classes selon le niveau de compétence. Cela n'empêche pas une différenciation poussée au sein d'une classe au moyen d'un style

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

d'enseignement individualisé (par exemple, accompagnement individualisé et travail en petits groupes différenciés). Dans le « modèle de l'intégration à la carte » (États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Australie et Nouvelle-Zélande), il y a un tronc commun jusqu'à l'âge de seize ans. Une différenciation entre élèves est opérée au niveau des classes selon les performances par discipline spécifique. Il n'y a donc pas de différenciation au niveau des écoles et, en tout cas, il n'y a pas de filières différentes. Le « modèle de séparation » se caractérise par une séparation précoce entre différentes filières (enseignement général ou qualifiant) après l'école primaire. L'orientation se fait selon un système en cascade en fonction des performances scolaires et on y recourt fréquemment au redoublement (dès l'école primaire). Ce type est présent en Allemagne, en Autriche, en Hongrie, en Suisse, au Luxembourg et, à un certain degré, aux Pays-Bas et en Belgique (plus particulièrement en Communauté flamande). Enfin, le « modèle d'intégration uniforme » conserve un tronc commun jusqu'à un certain âge, et c'est principalement le redoublement qui fonctionne comme mécanisme de différenciation entre élèves. Nous rencontrons ce modèle en France, en Espagne, au Portugal et en partie en FWB (où, théoriquement, il y a un tronc commun jusqu'en 3e année du secondaire). Cette typologie peut nous permettre de comprendre quelles caractéristiques des systèmes favorisent ou non l'efficacité et l'égalité. En effet, il est possible de voir les conséquences de ces différents systèmes en termes de performance, d'égalité et de ségrégation.

Sur base des graphiques que nous avons présentés, nous pouvons très grossièrement estimer les systèmes basés sur les modèles de l'intégration individualisée et à la carte comme plus performants et plus égalitaires. Dupriez et alii (2008) ont étudié plus finement cette question. Ils montrent, en termes de ségrégation, que dans les modèles qui recourent à l'orientation ou au redoublement (modèles de séparation et d'intégration uniforme), les écoles présentent plus souvent un profil socio-économique spécifique. Les auteurs n'observent aucune différence significative en termes d'égalité des acquis mais bien lorsqu'il s'agit d'égalité des chances. Ainsi, dans les systèmes unifiés (avec un même programme pour toutes les écoles), les performances des élèves dépendent moins de leur milieu d'origine que dans les systèmes différenciés. Dans les pays avec une orientation précoce vers des filières, comme c'est le cas en Belgique, les inégalités sociales sont donc nettement plus importantes. D'autres auteurs ont également relevé ce point. Ils constatent également un lien entre l'ampleur des différences entre élèves (en fonction de la classe sociale) et la durée du programme de base commun (tronc commun), les différences étant d'autant plus marquées que le tronc commun est court (Duru-Bellat, Mons et Suchaut, 2004; Schütz, Ursprung et Wößmann, 2008). Parallèlement, l'existence de différentes filières

n'améliore pas globalement les performances moyennes des élèves (Hanushek et Wößmann, 2006) et ne crée pas non plus toujours une élite mieux formée. Ce système ne semble donc pas vraiment faire des gagnants, mais bien produire des victimes (à savoir les élèves issus des couches sociales inférieures). Au fil du temps, l'inégalité entre les élèves augmente dans les systèmes à orientation précoce, alors que le niveau de performance n'augmente pas (Hanushek et Woessmann, 2010). Dans les pays qui ont réformé leur enseignement pour retarder l'orientation vers les filières, l'impact du milieu familial sur les performances scolaires a diminué. Dupriez et alii (2008) notent encore que le système le moins bénéfique pour les élèves le plus faibles est le « modèle d'intégration uniforme » : en effet, ceux-ci y ont le plus souvent un niveau de compétence insuffisant. Ceci serait lié au fait que la stratégie de redoublement est inefficace.

Ensuite, en termes de climat d'apprentissage, quand ils se trouvent dans un système « de séparation » ou « à la carte », les élèves les plus faibles ont une perception subjective beaucoup moins positive du climat disciplinaire de leur classe (fréquence d'interruptions, niveau de bruit, etc.). Dupriez et alii (2008) expliquent cela par le fait que les élèves les plus faibles se retrouvent concentrés (dans le contexte de la classe) lorsqu'il est question de filières distinctes (comme dans le modèle de séparation) ou lorsqu'il est question de classes de différents niveaux (comme dans le modèle compréhensif). Une telle concentration d'élèves faibles génère davantage de problèmes disciplinaires. Enfin, les auteurs notent un coût psychologique différent en fonction du modèle. En général, les élèves les plus faibles sont moins confiants concernant leurs performances scolaires que les élèves plus forts – ce qui n'est guère étonnant. L'écart, en termes de confiance en soi, est néanmoins plus réduit chez les élèves se trouvant dans un « système de séparation » : bien que la mixité des classes soit bénéfique pour les élèves les plus faibles en ce qui concerne le climat disciplinaire en classe, elle a également un impact psychologique négatif (car la propre faiblesse au niveau des performances scolaires apparaît plus clairement).

Toutefois, tout ne peut être résumé à cette vision très systémique de l'enseignement. En effet, à plusieurs niveaux, le système scolaire fonctionne mieux du côté flamand que du côté francophone du pays alors même que ces systèmes voisins partagent des similarités importantes en termes de structure, de filières et de règle de financements. Ce point est intéressant à soulever et de nombreux chercheurs ont tenté de l'expliquer ouvrant par là le débat à d'autres éléments que les facteurs institutionnels. Avant d'évoquer ces approches rappelons que c'est en 1989 que l'enseignement est communautarisé. Cette communautarisation de l'enseignement n'a que peu révisé les principes clés de l'enseignement

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

présents dans la Constitution et le Pacte scolaire (Draelants, Dupriez et Maroy, 2011). Qui plus est, l'Etat fédéral reste compétent pour des éléments importants de l'organisation du système scolaire belge: la liberté d'enseignement, l'obligation scolaire, les conditions minimales à remplir pour l'obtention des diplômes et le financement des Communautés (Delvaux, 2007). Cependant, la régulation et l'organisation actuelle du système diffère entre les deux Communautés. Le système flamand de quasi-marché est davantage régulé que le système francophone. Plusieurs pistes ont été avancées pour expliquer les différences de performances entre ces deux systèmes. La première concerne les différences socio-économiques des populations scolarisées au nord et au sud: la plus grande homogénéité sociale et ethnique des écoles flamandes jouerait un rôle dans les meilleurs résultats obtenus par la Communauté Flamande (Van Haecht, 2004). La deuxième se réfère au financement différent des 2 systèmes (Hirtt, 2008) et se base sur le fait que la Flandre finance davantage son système que la FWB. Cependant cette piste est fortement questionnée car la part du PIB investie dans l'enseignement est supérieure à celle de pays plus performants (Hindriks et Verschelde, 2010). De plus, l'écart de performance est antérieur à la communautarisation de l'enseignement et donc à la différence de financement (Vandenberghe, 2011). Une troisième piste explicative renvoie davantage aux modes de gestion de l'école. Par exemple, l'autonomie supérieure dont dispose les chefs d'établissements en communauté flamande ou le manque de cohérence en termes de gouvernance en FWB a été avancée (Hindriks et Verschelde, 2010; Vandenberghe, 2011). Dans le même ordre d'idée, les différences dans les référentiels et plus généralement concernant la clarté des objectifs attribuées à l'enseignement ont également été observées (Hirtt, 2008). Une dernière piste renvoie davantage aux pratiques pédagogiques différentes, notamment par l'introduction de l'enseignement rénové de manière plus approfondie dans la partie francophone du pays. En Communauté flamande, l'apprentissage repose davantage sur des exercices pratiques, sur des devoirs, sur une mémorisation importante et sur une plus grande promotion de l'élitisme, c'est-à-dire sur un apprentissage plus traditionnel (Van Haecht, 2004). Enfin, les profils des équipes éducatives peuvent avoir un impact car l'étude des systèmes les plus performants a mis en évidence l'importance du profil de leurs enseignants.

6. Conclusion

La FWB et la Communauté flamande sont confrontées à l'important défi qui consiste à assurer l'égalité des chances et garantir un niveau de performances acceptable pour tous. Sur ces points, nous sommes encore loin du compte. La ségrégation scolaire est extrêmement prononcée en Belgique, tant du côté francophone que du côté flamand. Cette ségrégation scolaire est un important

facteur dans la reproduction des inégalités sociales. La ségrégation socio-économique exerce un impact négatif considérable sur les performances scolaires des élèves. Une plus grande mixité sociale dans nos écoles est déjà en soi une bonne chose pour des raisons de citoyenneté (création de nouveaux réseaux sociaux, apprentissage du vivre ensemble, etc.), mais elle est également essentielle pour assurer une plus grande égalité des chances pour les enfants de toutes les classes sociales, sans que cela ne porte préjudice aux élèves des classes les plus favorisées.

Nous démontrons que nous ne sommes pas forcément confrontés à un choix exclusif entre égalité et excellence. Depuis des années, la Finlande prouve qu'il est simultanément possible de limiter l'inégalité liée à la situation socio-économique, d'assurer dans une relativement large mesure la mixité sociale dans les écoles, de garantir un niveau minimal de connaissance à presque tous les étudiants, d'avoir une moyenne de performances en tête des classements internationaux et de faire exceller les étudiants les plus talentueux. Mais la Finlande n'est pas le seul pays à réussir. En Pologne, une réforme structurelle de l'enseignement secondaire – pour retarder l'orientation scolaire vers des filières– a produit des résultats remarquables (Jakubowski et al., 2010). L'analyse de l'impact de la réforme de l'enseignement en Pologne a révélé qu'une orientation trop précoce vers l'enseignement professionnel entraîne globalement des scores inférieurs et une orientation plus tardive entraîne de meilleurs résultats. Cette réforme montre que des actions politiques agissant sur les facteurs institutionnels donnent assez rapidement les premiers résultats tangibles, même s'il s'agit d'un travail de longue haleine, il n'y a donc aucune raison d'être défaitiste. La réalisation d'un système éducatif méritocratique et égalitaire n'est pas un fantasme.

La récente politique d'inscription dans les écoles s'efforce de pallier au problème de la ségrégation mais, dans le contexte de la liberté de choix des parents et de leurs stratégies différentes, elle représente un véritable défi. En effet, nous partageons l'opinion de Dupriez, Dumay et Vause (2008) lorsqu'ils écrivent qu'il est difficile d'importer purement et simplement un modèle étranger d'enseignement sans tenir compte des traditions nationales et des visions idéologiques sous-jacentes. Une réforme de l'enseignement doit bénéficier d'une vaste assise sociale. Pour mettre en place une politique d'égalité des chances efficace, de larges couches de la population doivent être convaincues de l'importance de faire fructifier tout le capital humain de manière optimale dans l'enseignement, quelle que soit l'origine des élèves concernés. On doit s'imprégner de l'idée qu'un bon enseignement est un droit pour tous les élèves. Ce qui est en totale contradiction avec l'idée que l'accès aux 'meilleures' écoles serait un privilège particulier réservé

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

aux groupes les plus nantis ou les plus favorisés, et plus encore avec l'idée que l'existence d'importantes différences de qualité entre écoles est acceptable: chaque école devrait pouvoir fournir une qualité supérieure. Comme l'ont suffisamment illustré les contestations contre la régulation de l'égalité d'accès aux écoles à l'occasion de la mise en œuvre des récents décrets francophones d'inscription ou lors des débats à propos de la réforme de l'enseignement secondaire du côté flamand, il reste un long chemin à parcourir à ce niveau dans notre pays.

Il n'y a pas de raison de penser que le système différencié et ségrégué tel que nous le connaissons aujourd'hui en Belgique permette à une seule élite socio-économique d'assurer la meilleure éducation à ses enfants. Il ne fait aucun doute que la démocratisation de l'enseignement nécessite encore de nombreux efforts en FWB et en Communauté flamande. Un enseignement de qualité est un bien commun qui exige évidemment sens civique et action collective. On ne peut pas réduire la question de l'accès à un enseignement performant à une concurrence entre les familles et élèves qui luttent pour accéder à quelques « bonnes » écoles. Il est de l'intérêt de tous que toutes les écoles offrent un enseignement de haute qualité. Accroître le niveau d'enseignement de tous les enfants constitue logiquement un bien commun et procure en fin de compte une valeur ajoutée dont l'ensemble de la nation et tout le système économique bénéficieront. Ce sont des portes ouvertes qui, manifestement, doivent encore être enfoncées.

Enfin, pour terminer notre conclusion notons que si PISA permet de mettre en évidence certains problèmes, d'autres ne sont pas appréhendables par les enquêtes de ce type. Les pistes explicatives des différences entre nos deux Communautés en sont l'exemple. Elles mettent en fait principalement en avant des facteurs d'ordre pédagogiques. Le cas du décrochage scolaire en est un autre. En 2005, 12.3% des jeunes âgés de 15 à 24 ans ne sont ni aux études ni à l'emploi et 10.8% de ce même groupe d'âge ne possèdent pas de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (OCDE, 2005). En 2012, ce chiffre a peu changé le pourcentage des jeunes de 18 à 24 ans qui ne sont pas à l'école et qui ont quitté l'enseignement sans diplôme est de 12 % mais cela cache une grande différence entre les 2 Communautés: 14, 8 % pour la Wallonie et 8,7% pour la Flandre. À titre d'exemple, dans le reste de l'Europe, ce taux varie de 4,2% en Croatie à 24,9% en Espagne (De Witte, dans cet ouvrage).

Ces chiffres ne donnent toutefois qu'une vision limitée du décrochage. En effet, ce dernier est souvent défini de manière restrictive correspondant à l'arrêt total de la scolarité avant l'obtention du diplôme de fin d'étude. Mais, il n'est pas

nécessaire de ne plus du tout aller à l'école pour décrocher. Plusieurs auteurs ont montré que certains élèves décrochent tout en continuant à fréquenter l'établissement scolaire (Glasman, 2000). C'est ce qu'on appelle le « décrochage sur place ». Les chercheurs préfèrent donc envisager le décrochage scolaire comme un processus, un continuum. Il s'agit d'une suite de phénomènes, d'évènements, dans laquelle il n'est pas possible de comprendre l'un d'eux de manière isolée. Dans ce cadre, l'abandon de la fréquentation scolaire n'est qu'un fait parmi d'autres, qu'une partie du problème. La confiance dans l'école devient un élément déterminant. En effet, de nombreux élèves en difficulté ne décrochent pas. Pour s'accrocher et continuer sa scolarité dans des conditions parfois difficiles et après certains échecs, il est nécessaire de croire en l'utilité de l'école, d'y voir un sens. C'est le fait que l'école constitue un plus pour l'avenir et le bien-être au sein de l'établissement qui motive principalement les élèves à suivre les cours, le processus de décrochage scolaire serait quant à lui lié à la perte de cette croyance et à l'impression de ne pas être respecté dans l'école par les enseignants ou les élèves.

Nous pensons qu'il est indispensable de restaurer un rapport positif entre l'élève décrocheur et le monde scolaire. Si l'élève ne comprend pas le sens de l'école, n'y voit aucune utilité et y vit de nombreuses difficultés, très peu de choses le retiennent alors dans la scolarité. Dans ce sens, nous rejoignons ici les propos de De Witte (dans cet ouvrage) qui montre l'importance de jouer au niveau du système scolaire et de l'établissement pour améliorer la situation du décrochage. Il souligne, par exemple, l'importance d'étendre l'enseignement obligatoire et de rendre les filières professionnelles plus attractives.

Toutes sortes d'efforts parallèles et complémentaires, tant au niveau des méthodes pédagogiques, des mentalités des acteurs sur le terrain qu'au niveau des investissements financiers et humains, sont nécessaires pour améliorer la qualité de notre système d'enseignement dans son ensemble. La première étape indispensable de ce processus consiste toutefois à changer les mentalités, et à partager le « sens de l'urgence » selon lequel la qualité de l'enseignement doit être améliorée dans toutes nos écoles et pour tous nos élèves. Nous ne pouvons pas nous permettre de laisser systématiquement inexploité le talent de certains groupes de la société.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

7. Références

Baye, A., Benadusi, L., Bottani, G., Bove, G., Demeuse, M., Garcia de Cortazar, M., Giancola, O., Gorard, S., Hutmacher, W., Matoul, A., Meuret, D., Morlais, S., Nicaise, J., Ricotta, G., Smith, E., Straeten, M.-H., Tana-Ferrer, A. & Vandenberghe, V. (2005), *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège, Service de pédagogie théorique et expérimentale.

Baye, A., Demonty, I., Lafontaine, D., Matoul, A. & Monseur, C. (2010), « La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009 », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 32.

Baye, A. & Demeuse, M. (2008), « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens », *Revue française de pédagogie*, 165 (4), pp.91-103.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit.

Clotfelter, C.T., Ladd, H.F. & Vigdor, J. (2005), « Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers », *Economics of Education Review*, 24 (4), pp.377-392.

Danhier, J. & Martin, E. (2013), *Comparing compositional effects in two education systems: the case of the Belgian communities*, Papier présenté le 21 septembre 2013 à la conférence Civil Rights Project: Segregation, Immigration, and Educational Inequality.

De Meyer, I. & Warlop, N. (2010), PISA. *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*, UGent, Vakgroep Onderwijskunde/Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Afdeling Strategische Beleidsondersteuning.

De Waele, B. (2013), *Pratiques d'écoles et équité*, Bruxelles, SeGEC.

Delvaux, B. (2005), « Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle », in M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul, *Vers une école juste et efficace*, (pp.275-295), Bruxelles, De Boeck.

Demeuse, M. & Friant, N. (2010), « School segregation in the French Community of Belgium », in J. Bakker, E. Denessen, D. Peters & G. Walraven, *International perspectives on countering school segregation*, (pp.169-187), Antwerpen/ Apeldoors, Garant.

Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2011), *Le Système Scolaire*, Bruxelles, CRISP, Dossiers du CRISP.

Dumay, X. & Dupriez, V. (2008), « Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data », *British Journal of Educational Studies*, 56 (4), pp.440-477

Dupriez, V., Dumay, X. & Vause, A. (2008), « How do school systems manage pupils' heterogeneity? », *Comparative Education Review*, 52 (2), pp.245-273.

Dupriez, V. & Vandenberghe, V. (2004), « L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? », *Les cahiers de recherche du Girsef*, 27.

Duru-Bellat, M., Mons, N. & Suchaut, B. (2004), *Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs: quelques enseignements de l'enquête PISA*, Note 04/02 de l'Institut de Recherche sur l'Education, Dijon, Iredu.

Glasman, D. (2000), « Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle », *VEI Enjeux*, 122.

Gorard, S. (2006), « Is there a school mix effect? », *Educational Review*, 58 (1), pp.87-94.

Gorard, S. & Taylor, C. (2002), « What is Segregation? A Comparison of Measures in Terms of 'Strong' and 'Weak' Compositional Invariance », *Sociology*, 36 (4), pp.875-895.

Hanushek, E.A. & Woessmann, L. (2010), *The economics of international differences in educational achievement*, National Bureau of Economic Research.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Hanushek, E.A. & Wößmann, L. (2006), « Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries », *The Economic Journal*, 116 (510), pp.C63–C76.

Harker, R. & Tymms, P. (2004), « The effect of student composition on school outcomes », *School Effectiveness and School Improvement*, 15, pp.177–199.

Hindriks, J. & Verschelde, M. (2010), « L'école de la chance », *Regards économiques*, 77.

Hindriks, J., Verschelde, M., Rayp, G. & Schoors, K. (2010), *Ability tracking, social segregation and educational opportunity: evidence from Belgium*, Working Paper, Universiteit Gent.

Hirtt, N. (2008), *Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes?* Bruxelles, Aped.

Jacobs, D. & Batista, S. (2012), *Examining Results for the Core EU-indicators of Immigrant Integration: Focus on Education*, Research report for the expert meeting of the EU National Contact Points on Integration, Budapest.

Jacobs, D. & Rea, A. (2011), *Gaspillage de talents: Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.

Jacobs, D., Rea, A. & Hanquinet, L. (2007), *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.

Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. & Lothaire, S. (2009), *L'ascenseur social reste en panne*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.

Jakubowski, M., Patrinos, H.A., Porta, E.E. & Wisniewski, J. (2010), « The impact of the 1999 education reform in Poland.Policy », *Policy Research Working Paper Series*, 5263.

Lumley, T. (2010), *Complex Surveys: A Guide to Analysis Using R*, New Jersey, Wiley.

McKinsey & Company (2007), *How the World's Best-performing Schools Systems Come Out on Top*, London, McKinsey & Company.

Mons, N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix ?* Paris, PUF.

OCDE (2005), *Tableau indicateurs clés pour les jeunes âgés de 15 à 24 ans, Belgique, 1995 et 2005*, Document disponible à: <http://www.oecd.org/fr/presse/38110965.pdf>.

OCDE (2010), *PISA 2009 at a glance*, Paris, OECD Publishing.

OCDE (2012), *PISA 2009 technical report*, Paris, OECD Publishing.

Opendakker, M.-C. & Van Damme, J. (2001), « Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement », *British Educational Research Journal*, 27 (4), pp.406-428.

Pfeffermann, D., Skinner, C.J., Holmes, D.J., Goldstein, H. & Rasbash, J. (1998), « Weighting for unequal selection probabilities in multilevel models », *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Statistical Methodology)*, 60 (1), pp.23–40.

Rasbash, J., Steel, F., Brown, W.J. & Goldstein, H. (2012), *A user's guide to MLwiN, v2.26*, University of Bristol, Centre for Multilevel Modelling.

Rubin, D.B. (1987), *Multiple imputation for nonresponse in surveys*, New York, Wiley.

Rumberger, R.W. & Palardy, G.J. (2005), « Does the segregation still matter ? The impact of student composition on academic achievement in high school », *Teachers College Record*, 107 (9), pp.1999-2045.

Schafer, J.L. (1999), « Multiple Imputation: A Primer », *Statistical Methods in Medical Research*, 8 (1), pp.3-15.

Schütz, G., Ursprung, H.W. & Wößmann, L. (2008), « Education Policy and Equality of Opportunity », *Kyklos*, 61 (2), pp.279–308.

Snijders, T.A.B. & Bosker, R.J. (2012), *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*, London, Sage.

Thrupp, M. (1999), *Schools Making A Difference*, Buckingham, Open University Press.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Van Haecht, A. (2004), « Histoire et critique en sociologie de l'éducation: le cas de la Communauté française de Belgique », *Education et sociétés*, no 13 (1), pp.119-140.

Vandenberghe, V. (2011), « Inter-regional educational discrepancies in Belgium. How combat them? », in P. De Grauwe & P. Van Parijs, *Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?* (pp.5-25), Brussels.

Wu, M. (2005), « The role of plausible values in large-scale surveys », *Studies In Educational Evaluation*, 31 (2-3), pp.114-128.

Enseignement obligatoire en Communauté Française de Belgique: comment s'inspirer des systèmes étrangers ?

Etienne Denoël et Benoit Gérard¹

Cet article résume les leçons de recherches sur l'enseignement obligatoire menées depuis plusieurs années par McKinsey au niveau mondial, ainsi que des travaux menés depuis 2007 par son bureau belge sur l'enseignement obligatoire en Communauté Française de Belgique (CFB) / Fédération Wallonie Bruxelles (FWB). En particulier, il s'attèle à distiller les leçons des expériences réussies à l'étranger qui seraient pertinentes pour le système scolaire de la CFB si celle-ci souhaitait relever le défi de placer son système d'enseignement obligatoire parmi les meilleurs au monde et ce, au bénéfice de tous ses élèves.

1. Pourquoi est-ce important ?

Un enseignement obligatoire de qualité est critique pour assurer la prospérité future en Wallonie et à Bruxelles

L'enseignement obligatoire constitue un levier important pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion, ainsi qu'une condition essentielle à un enrichissement social, culturel et économique durable. Plus touchées par le chômage, les personnes faiblement instruites disposent de revenus en moyenne plus faibles, composent la majorité des assistés sociaux et sont surreprésentées au sein de la population carcérale. Elles vivent moins longtemps en bonne santé² et participent généralement moins à la vie citoyenne.

Pour la société dans son ensemble, un enseignement de qualité permet d'accélérer la croissance économique. Cette croissance est liée à un accroissement du nombre d'emplois, lesquels emplois sont de meilleure qualité et mieux rémunérés grâce à l'amélioration de la productivité et de la capacité d'innovation des personnes concernées. Dans nos régions, les études indiquent que, parmi les emplois à pourvoir d'ici 2020, moins de 10% seront accessibles aux personnes faiblement qualifiées³.

¹ Etienne Denoël, Directeur, et Benoit Gérard, Partenaire, sont responsables des travaux relatifs aux systèmes scolaires au sein du bureau belge de McKinsey&Company

² TAHIB, Fondation Roi Baudouin 2010

³ CEDEFOP, Future skills supply and demand 2012

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

En Wallonie, aujourd'hui, plusieurs études indiquent que le manque de personnel qualifié et motivé freine la croissance des PME à fort potentiel de développement⁴. Alors qu'à Bruxelles, 25% des 15-24 ans n'ont obtenu au maximum qu'un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur, le marché du travail devient de plus en plus exigeant en termes de qualifications.

Nous aborderons successivement les points suivants :

- L'impact décisif de l'enseignement obligatoire pour la prospérité future en Wallonie et à Bruxelles
- Le niveau de qualité insuffisant de l'enseignement obligatoire en CFB
- Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants
- La nature et la démarche des réformes pour améliorer la qualité d'un système scolaire
- Le déclenchement d'une réforme en profondeur en CFB.

En annexe de ce texte, nous avons détaillé certains aspects méthodologiques relatifs à nos travaux de recherches⁵ (Section 6).

4 Rapport au gouvernement relatif aux PME structurantes en Wallonie 2011

5 Les travaux de McKinsey relatifs à l'enseignement obligatoire en CFB ont débuté en octobre 2007. Il s'agit d'une initiative réalisée sur fonds propres par le bureau belge de McKinsey. Dès le départ, cette initiative a été menée de manière transparente et en collaboration avec les protagonistes clés en CFB, avec quatre objectifs principaux: (1) Diffuser largement les travaux et recherches internationaux de McKinsey relatifs aux systèmes d'enseignement obligatoire à travers le monde. Ainsi, les équipes McKinsey ont rencontré, questionné et recueilli les réactions de l'ensemble des acteurs de l'enseignement obligatoire en CFB par rapport à ces recherches. A ce jour (juillet 2013), plus de 4300 personnes ont été rencontrées parmi les groupes suivants : enseignants, directions, pouvoirs organisateurs, réseaux et fédérations de POs, universités et hautes écoles, administration, Commission de pilotage, CPMS, syndicats, gouvernements CFB / W / RBC, partis politiques et bureaux d'études associés, CESW, CESRBC, jury Plan Marshall, associations de parents, associations d'étudiants, entreprises et fédérations d'entreprises, fondations, think tanks, OCDE, Unicef, Commission Européenne, etc.. (2) Comprendre la performance du système scolaire en CFB et expliciter les enjeux socio-économiques liés à un enseignement de qualité. (3) Tester et piloter quelques initiatives (défis des directions d'écoles fondamentales et secondaires, optimisation de la gestion des frais généraux des écoles, sensibilisation des protagonistes aux enjeux socio-économiques, mobilisation de fonds pour financer des innovations pédagogiques, optimisation du fonctionnement de pouvoirs organisateurs, rapprochement entre les mondes des entreprises et de l'enseignement en suscitant notamment la création de la Fondation pour l'Enseignement (UWE, BECI, EPM, Segec, CCEP, CPEONS, Felsi, CFB), soutien au lancement du Projet «Teach for Belgium». (4) Proposer au gouvernement, aux responsables politiques et acteurs clés du système scolaire une approche possible pour améliorer la qualité de l'enseignement obligatoire au bénéfice de tous, afin de passer du diagnostic à l'action. Outre les contributions de plusieurs acteurs clés en CFB, les équipes belges ont aussi pleinement bénéficié du réseau international d'experts de McKinsey.

En effet, plus de la moitié des emplois sont occupés par des travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur, alors que cette proportion est de 38% pour le reste du pays. Sur base des recherches de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), combler l'écart de performance entre l'enseignement obligatoire de la CFB et celui de la Flandre générerait à terme une croissance additionnelle de l'ordre de 0.9% par an du Produit Intérieur Brut par habitant de l'ensemble Wallonie Bruxelles⁶. L'enseignement obligatoire est donc bien un levier clé pour diminuer le taux de chômage et pour lutter contre la pauvreté. Pour rappel, en Wallonie, 24% des jeunes de moins de 15 ans vivent dans des ménages sous le seuil de pauvreté (37% sans les transferts sociaux)⁷. Ces pourcentages sont encore plus élevés à Bruxelles, où la croissance démographique nécessite l'addition d'une capacité scolaire très significative d'ici 2020 pour scolariser une population multi-culturelle peu favorisée d'un point de vue socio-économique.

2. Quelle est la qualité du système scolaire en CFB ?

Aujourd'hui, la qualité de l'enseignement obligatoire en CFB n'est pas satisfaisante.

Mesurer la qualité d'un système scolaire n'est pas aisé. De multiples dimensions peuvent être prises en compte: acquisition de connaissances théoriques et pratiques dans différentes branches, aptitude à raisonner seul ou en équipe, par induction et déduction, dans l'abstrait et le concret, créativité et imagination, esprit critique et rigueur, capacité à prendre des responsabilités et à entreprendre, sens et éthique...

Les tests PISA organisés tous les 3 ans auprès d'un échantillon représentatif de jeunes de 15 ans dans les pays de l'OCDE permettent de comparer le niveau de performance entre pays pour certaines de ces dimensions autour de trois axes: (1) résultats des élèves, c'est-à-dire le niveau moyen des élèves sur des critères tels que l'aptitude dans certaines matières (compréhension de l'écrit, sciences, mathématiques), (2) l'équité entre les élèves, c'est-à-dire, les écarts de niveau entre groupes socio-économiques et culturels différents et, (3) l'efficacité des moyens mis en œuvre, c'est-à-dire les dépenses par élève.

Qu'en est-il en CFB ?

6 OECD, "The high cost of low educational performance", 2010

7 SPF Economie, EU-SILC 2011

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Comme le documentent également Jacobs et al. dans le diagnostic de l'enseignement obligatoire de cette Commission, les résultats moyens des élèves scolarisés par la CFB sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE et en particulier à ceux des pays ou régions voisins. Ainsi, en moyenne, un élève de 15 ans scolarisé par la CFB se situe au même niveau qu'un élève de 14 ans scolarisé par la Communauté Flamande (CF), là où le niveau de la Communauté Flamande est comparable à celui des meilleurs pays (Finlande, Corée, Japon, Canada). Une bonne nouvelle cependant: les résultats de la CFB sont en légère amélioration depuis 2000.

En ce qui concerne l'équité entre les élèves, la CFB se situe très en deçà de la moyenne de l'OCDE. Autrement dit, la CFB est un des systèmes scolaires où les résultats des élèves issus de milieux défavorisés sont comparativement les plus faibles. Il s'agit là d'une injustice sociale contre laquelle il convient de se mobiliser. D'autres pays arrivent à considérablement atténuer cet effet. Par ailleurs, la dispersion des résultats pour un indice socio-économique donné est également très élevée en CFB. En d'autres termes, certaines écoles font beaucoup mieux que d'autres avec des publics pourtant similaires.

Paradoxalement, en Belgique, les budgets publics consacrés à l'enseignement fondamental et secondaire sont parmi les plus élevés de l'OCDE. Ainsi pour une population scolaire de 870,000 élèves (chiffres 2010 pour l'enseignement maternel, primaire, secondaire et spécialisé), la CFB rémunère plus de 130,000 personnes, principalement des enseignants. Sur base des chiffres publiquement disponibles, le budget consacré par les pouvoirs publics (CFB, provinces et communes) peut être estimé à plus de 5,7 milliards d'Euros, soit plus de 6,500 EUR par an par élève de l'enseignement fondamental et secondaire.

En synthèse, la CFB obtient des résultats inférieurs à la moyenne, à travers un système d'enseignement parmi les moins équitables, en dépit de dépenses publiques d'enseignement par élève supérieures à la moyenne de l'OCDE.

Pourtant, ce niveau de performance globalement insuffisant doit être nuancé. Tout d'abord, le score moyen de plus de 50% des écoles ayant participé à PISA en 2009 atteint des niveaux que nous qualifions de «Bon», «Très Bon» ou même «Excellent». Ensuite, la dispersion des résultats des écoles pour un indice socio-économique donné est élevée en FWB. En d'autres termes, plusieurs écoles font beaucoup mieux que d'autres avec des publics pourtant similaires: ces écoles appliquent déjà les bonnes pratiques documentées à travers le monde. En fin de compte, les résultats d'un système scolaire ne sont jamais que la somme

des succès obtenus individuellement par chaque enseignant, dans sa salle de classe, en collaboration avec les collègues au sein de son école. Chaque jour en FWB, des dizaines de milliers d'enseignants relèvent ce défi avec succès dans des circonstances qui varient énormément d'une classe ou d'une école à l'autre.

3. Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants

Quatre clés du succès dans des contextes culturels et politiques pourtant radicalement différents à travers le monde

Pour de nombreux systèmes scolaires, ni l'augmentation considérable des dépenses, ni les tentatives de réforme au cours des dernières décennies, ne se sont traduites par une amélioration substantielle de leur performance. Afin de comprendre pourquoi certains systèmes scolaires réussissent là où d'autres échouent, McKinsey a travaillé avec les gouvernements et les responsables de plus de 25 systèmes à travers le monde, afin d'identifier les caractéristiques communes aux meilleurs systèmes scolaires. Nous les avons regroupées autour de quatre axes que nous résumons ci-dessous⁸.

3.1. Inciter des personnes de qualité à devenir et à rester enseignants

La qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant. Nos recherches montrent que la qualité des enseignants est un facteur clé pour expliquer la différence de niveau entre les élèves, bien plus par exemple que la taille des classes. Un bon enseignant se caractérise par la maîtrise des compétences dans les matières à enseigner, la motivation à enseigner, les compétences de communication et d'intelligence émotionnelle, l'aptitude à la résolution de problèmes, la capacité et la volonté de se remettre en question en cours de carrière, l'ouverture au travail en équipe, etc. Etre un bon enseignant est donc un métier difficile et exigeant.

Les meilleurs systèmes scolaires recrutent leurs enseignants parmi les meilleurs élèves de l'enseignement supérieur. Les salaires proposés sont en ligne avec la moyenne de ceux offerts aux autres diplômés. Ces systèmes accordent une attention toute particulière aux procédures de recrutement avant même l'accès à la profession. Lorsque ces conditions sont remplies, l'image de marque de la profession s'en trouve renforcée et un cercle vertueux s'installe qui permet d'attirer des candidats sans cesse meilleurs.

⁸ McKinsey&Company, « Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants », 2007

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Quelle image avons-nous de la profession d'enseignant en CFB? A titre de réflexion, des responsables de Hautes Ecoles en CFB estiment qu'aujourd'hui moins de 50 % des étudiants régents ou instituteurs ont opté pour ces études en premier choix après leurs études secondaires.

3.2. Améliorer de manière continue les pratiques pédagogiques dans les salles de classes

Les résultats d'un système scolaire ne sont jamais que la somme des succès obtenus individuellement par chaque enseignant, dans sa salle de classe, grâce à la qualité de ses pratiques pédagogiques. Il s'agit d'un défi complexe. Comment doter des dizaines de milliers d'enseignants des connaissances et des compétences requises dans des circonstances qui varient énormément d'une classe ou d'une école à l'autre – et tout cela dans un cadre n'offrant que des possibilités de supervision limitées ? Pour y parvenir, les meilleurs systèmes scolaires se focalisent sur les leviers suivants :

- Renforcer les compétences pratiques dans les salles de classe lors de la formation initiale des enseignants.
- Développer et systématiser le tutorat pour les nouveaux enseignants. Seuls 25% des directions d'écoles en CFB interrogées à ce sujet par McKinsey estiment qu'elles disposent d'un système de tutorat de qualité au sein de leur établissement.⁹
- Encourager les enseignants à ne pas exercer leur métier en solitaire mais instaurer au sein de chaque école une culture où la préparation collective des cours, la réflexion commune sur les pratiques d'enseignement et le mentorat par des collègues et l'équipe de direction sont la règle et structurent la vie de l'école. Des directions d'école en CFB interrogées à ce sujet par McKinsey estiment que seuls 40% de leurs enseignants sont ouverts à ce que d'autres adultes (direction, collègues, coaches externes) soient présents dans leur classe pour observer et suggérer des améliorations de leurs pratiques dans un climat bienveillant visant le progrès continu.
- Développer le partage d'expériences et de bonnes pratiques entre enseignants, entre écoles et groupes d'écoles.
- Mettre à disposition des fonds destinés à financer la recherche et le développement de nouvelles innovations pédagogiques au niveau du système dans son ensemble.

9 Réponses obtenues par consensor auprès de 225 directeurs du fondamental et du secondaire libre en 2013

3.3. Mettre en place des équipes de direction de qualité

Il n'y a pas d'école de qualité sans une équipe de direction de qualité. Des recherches ont quantifié qu'une équipe de direction de qualité contribue à améliorer les résultats des élèves de 10 à 20% !¹⁰

Les meilleurs systèmes scolaires mettent en place de bonnes pratiques pour renforcer l'attrait de la fonction de direction, gérer de manière proactive une réserve de candidats directeurs et sélectionner des directions de manière rigoureuse en recrutant les enseignants avec les meilleures compétences pédagogiques et de coaching d'adultes. Une fois ces directions sélectionnées, ces systèmes leurs offrent des formations (y compris des stages en entreprises) et du mentorat en cours de carrière; ils veillent à la qualité des évaluations et du feedback qui leur sont donnés. Les rémunérations proposées sont attrayantes. Ces systèmes gèrent donc les directions d'école comme une vraie ressource stratégique.

Dans ces systèmes, le leadership des directions d'écoles est ciblé sur trois missions:

- Améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants: tutorat pour les nouveaux, observations en classe pour analyse des forces et faiblesses de chacun, mentorat et formations ciblées, planification et coordination des matières, suivi des résultats des élèves. A titre illustratif, les équipes de direction dans les meilleurs systèmes consacrent 40% de leur temps de travail à ces activités. En CFB, sur base d'une enquête McKinsey réalisée en 2012 et 2013 auprès de plus de 500 directions d'écoles, ce pourcentage s'élève en moyenne à 12% dans le fondamental et 17% dans le secondaire.
- Animer le changement : articulation d'un projet pour l'école, culture de partage d'expériences entre collègues, exemplarité en termes de pratiques et comportements, établissement de collaborations avec les parents et les autres acteurs de la communauté scolaire.
- Maintenir un environnement de travail de qualité pour les élèves et pour les enseignants.

10 Waters, Tim, "School leadership that works", 2003 ; Robinson, Viviane, "School leadership and student outcome", 2007

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

3.4. Viser la réussite de chaque élève pour augmenter la réussite globale du système

Le système scolaire doit faire en sorte que chaque enfant, quelle que soit son origine socio-économique, ait accès à un enseignement de qualité. La qualité pour tous n'est pas qu'un objectif important par principe: les enquêtes internationales confirment que cette condition est déterminante pour la performance d'un système scolaire dans son ensemble.

Après avoir fixé des objectifs aux niveaux des meilleurs standards internationaux pour tous les élèves, ces systèmes évaluent les résultats individuels et interviennent dès lors que ceux-ci ne sont pas atteints, soit au niveau des écoles, soit au niveau des élèves :

- Interventions ciblées au niveau des écoles pour détecter rapidement les écoles en difficulté: rapport de performance pour renforcer la sensibilisation des responsables (directions et Pouvoirs Organisateurs), financement différencié pour les écoles qui accueillent des élèves issus de milieux défavorisés, remplacement ou renforcement d'équipes de direction défaillantes
- Interventions ciblées au niveau des élèves: mobilisation d'enseignants spécialisés pour offrir une aide individuelle ou en petits groupes aux élèves qui risquent de rester à la traîne, notamment pour contrebalancer les conséquences d'un environnement familial défavorisé. En intervenant rapidement au niveau individuel, en particulier dans les premières classes de l'enseignement fondamental, le système empêche que l'échec initial ne se transforme en échec à long terme.

4. Comment améliorer des systèmes scolaires sensiblement, dans la durée et à grande échelle ?

S'il n'existe pas de recette unique pour améliorer la performance des systèmes scolaires, nos recherches ont identifié les enseignements principaux quant à la nature et à la démarche des réformes réussies.

Nous avons étudié en détail 20 systèmes scolaires¹¹ qui se sont améliorés, et cartographié près de 600 interventions des gouvernements et des responsables de ces systèmes¹². Ces recherches¹³ visaient à répondre aux questions suivantes: Comment fait-on pour progresser ? Comment un système scolaire « peu performant » devient-il « bon » ? Puis comment passer de « bon » à « très bon » puis à « excellent » ? En annexe du présent document, nous décrivons plus en détail comment nous avons sélectionné ces 20 systèmes qui se sont améliorés (contrairement à un groupe de 43 systèmes au sein desquels les performances scolaires se sont dégradées), comment nous les avons assigné à des catégories de performance, et comment nous avons élaboré notre base de données des ~600 interventions.

Les leçons suivantes ont été identifiées :

4.1. Quel que soit son point de départ, un système scolaire peut progresser significativement en 6 années

Alors que dans beaucoup de pays les résultats des élèves stagnaient ou régressaient, les 20 systèmes de notre échantillon ont enregistré des progrès significatifs au cours de la dernière décennie, tout en réduisant les disparités liées à l'origine sociale. En définitive, tout système scolaire peut progresser rapidement, quel que soit le niveau initial des élèves, et indépendamment du contexte géographique, culturel, ou des ressources investies. Par exemple, 6 ans de réformes ont permis d'améliorer la performance de l'ordre de 70% d'une année scolaire en Saxe ou en Lettonie – à comparer à 13% dans le cas de la CFB au cours de la même période de temps.

4.2. Les mesures à prendre sont à moduler en fonction du niveau de performance de départ

Les systèmes scolaires partant d'un niveau de performance « faible » concentrent leurs efforts sur l'acquisition des bases de la lecture et du calcul en apportant

11 Europe: Saxe (Allemagne), Pologne, Angleterre, Lettonie, Lituanie, Slovaquie. Amériques: Long Beach (Etats-Unis), Ontario (Canada), Aspire Public Schools (Etats-Unis), Boston (Etats-Unis), Chili, Minas Gerais (Brésil). Asie: Corée du Sud, Hong Kong, Singapour, Jordanie, Arménie, Madhya Pradesh (Inde). Afrique: Ghana, Western Cape (Afrique du Sud)

12 Dans le cadre de nos recherches, une intervention doit être comprise comme toute mesure prise au sein du système avec l'objectif d'améliorer ses performances et qualifiée par les participants d'importante, que ce soit en termes de résultats ou de ressources humaines ou financières investies.

13 McKinsey & Company "How the world's most improved school systems keep getting better", 2010

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

motivation et soutien aux enseignants, en amenant toutes les écoles au niveau de qualité minimum et en assurant la présence des élèves à l'école. Les systèmes de niveau « moyen » travaillent sur la mise en place de fondamentaux tels que des indicateurs chiffrés, des ressources organisationnelles adéquates ou la modernisation des méthodes pédagogiques. Les systèmes de niveau « bon » s'attachent surtout à développer le niveau des enseignants et des directions et décentralisent la prise de décisions vers les écoles. Les systèmes de niveau « très bon » visent l'amélioration par l'innovation et l'échange avec leurs pairs.

Ces constats montrent que la démarche la plus efficace, pour un système scolaire qui souhaite améliorer sa performance, consiste à s'inspirer non pas des meilleurs, mais plutôt des systèmes ayant réussi à progresser en partant d'un niveau de performance comparable. Ils montrent aussi que les systèmes ne peuvent pas se limiter à reproduire les recettes éprouvées par le passé, car la nature des actions qui permettent de progresser évolue au fur et à mesure que le système s'améliore.

Au-delà des réformes spécifiques à chaque niveau de performance, six leviers d'interventions apparaissent dans l'ensemble de notre échantillon: (1) formation continue des enseignants et des directions, (2) système d'évaluation des progrès des élèves, (3) systèmes d'information et indicateurs chiffrés, (4) politiques éducatives et réglementations scolaires, (5) programmes scolaires et objectifs à atteindre, et (6) rémunérations et incitants pour les enseignants et les directions. Si ces leviers sont communs, leur mise en œuvre est cependant différente en fonction du niveau de performance du système scolaire concerné.

En CFB, un diagnostic détaillé par région et sous-région, par réseau, par ville et commune et sans doute par école permettrait de mesurer le niveau de performance actuel. Ainsi, sur base de ce diagnostic sans doute « contrasté », différents programmes d'actions devraient être élaborés et mis en œuvre en cohérence avec le niveau de performance initial de chaque entité.

4.3. Les systèmes scolaires les plus avancés conjuguent autonomie des écoles et homogénéité des pratiques d'enseignement

Les systèmes les moins performants progressent dans un premier temps en centralisant la conception et la diffusion des pratiques d'enseignement. À l'inverse, dans les systèmes déjà performants, l'administration centrale accroît les responsabilités et les marges de manoeuvre pédagogiques des écoles et des enseignants. Pour éviter le risque d'une augmentation des écarts de performance entre les écoles, ces systèmes ont déployé des méthodes collaboratives entre professeurs

et entre écoles. Celles-ci ont permis d'améliorer les pratiques pédagogiques et de remplacer les contrôles par l'émulation entre collègues. Dans les systèmes les plus performants, 56% des réformes mises en oeuvre visaient à accompagner les enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques, alors que 3% seulement visaient à contrôler ces pratiques.

4.4. Le débat se concentre souvent sur les questions de structure et de ressources, mais les pratiques sur le terrain méritent encore plus d'attention

L'importance des méthodes pédagogiques et d'animation des équipes enseignantes est cruciale, car le progrès d'un système scolaire se joue au niveau des salles de classe. Pour ce faire, trois types d'interventions sont envisageables:

- Structures et organisation du système : pouvoirs organisateurs, réseaux, fédérations, administration centrale, régulateur, inspection, filières d'enseignement et cycles scolaires...
- Ressources : effectifs, rémunération du personnel, capacité et qualité des infrastructures, moyens alloués pour les initiatives ...
- Méthodes de travail et pratiques sur le terrain:programmes scolaires, démarches pédagogiques des enseignants, responsabilités des directions...

La majorité (70%) des réformes entreprises par les systèmes ayant le plus progressé relèvent des méthodes de travail, plutôt que des structures et des ressources. A l'opposé de ces systèmes, et sur base de recherches McKinsey, au cours des 20 dernières années, la majorité des interventions des gouvernements et responsables de la CFB s'est focalisée sur les structures et les ressources.

4.5. Les échelons intermédiaires entre l'administration centrale et les écoles jouent un rôle crucial dans l'amélioration de la performance mais aussi dans sa pérennisation

Dans les meilleurs systèmes, les échelons intermédiaires soutiennent les écoles en difficulté. Ils orchestrent et suivent la mise en oeuvre des initiatives de progrès. Ils facilitent la collaboration et offrent des services de qualité partagés entre les écoles. Ils aident à organiser le recrutement, le développement et l'évaluation des directions.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Au sein de la CFB, les échelons intermédiaires s'apparentent en partie et de manière très variable aux fédérations de Pouvoirs Organisateur, à savoir Segec, CFB, CECP, CPEONS et Felsi. Pour rappel, les Pouvoirs Organisateur sont nombreux en CFB: plus de 800 ASBL dans le cas du réseau libre catholique, plus de 250 communes, 5 provinces, la CoCoF à Bruxelles et la CFB pour son réseau propre.

4.6. Les réformes sont très majoritairement initiées à l'occasion d'un changement de contexte

Dans les 20 systèmes que nous avons étudiés, une ou plusieurs évolutions de contexte ont ouvert la voie aux réformes: crise économique ou politique, rapport critique sur la performance du système scolaire ou renouvellement des dirigeants. Pour 15 des 20 systèmes étudiés, deux ou plus de ces évolutions s'étaient produites avant la mise en chantier des réformes. Le changement de dirigeant est, de loin, le catalyseur le plus fréquent, qu'il s'agisse d'un nouveau directeur d'administration ou d'un nouveau responsable politique. Le renouvellement des dirigeants n'est évidemment pas suffisant pour assurer le succès des réformes. A leur entrée en fonction, ces nouveaux leaders doivent suivre une feuille de route cohérente pour engager leurs démarches d'amélioration.

4.7. La continuité des dirigeants est indispensable

Si un changement de dirigeant peut catalyser les réformes, une certaine longévité est essentielle pour les pérenniser. L'ancienneté moyenne dans les systèmes scolaires de notre échantillon est de 6 à 7 ans. Par contraste, les Ministres de l'Enseignement Obligatoire en CFB au cours des 20 dernières années ont exercé leur mandat en moyenne pendant 3 ans. Les systèmes de notre échantillon préparent également la prochaine génération de dirigeants afin d'assurer une transition en douceur du leadership et la poursuite des réformes sur le long terme.

5. Le déclenchement d'une réforme en profondeur en CFB ?

Beaucoup de protagonistes en CFB estiment qu'entamer un programme de changement aussi fondamental est trop complexe. Voici quelques-unes des questions et objections que nous avons le plus souvent entendues au cours des 5 dernières années : Comment dégager un consensus fort entre les enseignants, les directions, les pouvoirs organisateurs, les syndicats et le gouvernement ?

Enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique : comment s'inspirer des systèmes étrangers ?

Comment aller au-delà du climat de méfiance et de confrontation qui existe encore, par exemple, entre les réseaux libres et officiels, entre politiques et acteurs de terrain, entre écoles défavorisées et privilégiées, entre le monde de l'enseignement et celui de l'entreprise ? Comment passer du diagnostic à l'action ? Comment s'organiser compte tenu de l'ampleur des changements à opérer, de la complexité de la gouvernance et des tâches à mener en parallèle pendant de nombreuses années ?

Pourtant, plus de 20 systèmes à travers le monde ont démontré que c'était possible. Nous avons montré comment ils ont progressé. A priori, les leçons apprises ailleurs peuvent s'appliquer à la CFB, à commencer par un élément déclencheur lié à l'urgence des défis socio-économiques: les taux de chômage et de pauvreté élevés en Wallonie et à Bruxelles, la dualisation et la croissance démographique à Bruxelles, la 6ème réforme de l'Etat belge avec la révision de la loi de financement qui verra les transferts diminuer à l'horizon 2022, la crise économique actuelle, les rapports PISA relatifs aux résultats moyens et à l'inégalité en CFB, les taux de redoublement et de décrochage scolaire, etc.

Ces défis sont-ils des éléments suffisants pour déclencher une prise de conscience et encourager les responsables de la CFB à se mettre d'accord afin d'initier ensemble une démarche de fond? Si oui, nous recommandons l'élaboration d'une feuille de route pluri-annuelle endéans les 12 mois en lien avec la vision et les objectifs de la CFB tels qu'exprimés dans la Déclaration de Politique Communautaire (2009-14), le Contrat pour l'Ecole (2005) et le Décret Missions (1997). La préparation de cette feuille de route nécessiterait une implication très forte des acteurs de terrain pour assurer leur adhésion dès le départ et devrait tenir compte tenu des contraintes futures en matières financières (équilibre budgétaire, révision de la loi de financement au niveau de l'Etat belge...) ainsi que des autres priorités politiques au sein de la CFB. La gouvernance du système devrait être adaptée et le leadership opérationnel des équipes, en particulier en central et dans les niveaux intermédiaires, devrait être renforcé pour assurer un élan suffisant dans la durée.

Sur base des expériences réussies à l'étranger, la mise en œuvre d'un tel programme de changement en FWB est possible et pourrait apporter des améliorations sensibles en 6 années. Ce changement permettrait ainsi à la Wallonie et Bruxelles de se préparer au mieux pour assurer leur prospérité future dans le cadre d'un monde qui se globalise et dans lequel la qualité du système d'enseignement d'un pays ou d'une région devient un atout ou un handicap majeur.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

* * *

Les rapports McKinsey relatifs à l'enseignement sont téléchargeables à l'adresse suivante: <http://mckinseysociety.com/topics/education/> Les commentaires éventuels peuvent être envoyés à ses auteurs à l'adresse suivante : etienne_de-noel@mckinsey.com

* * *

6. Annexes

In this appendix, we describe with more details: (1) our school system selection, (2) our universal performance scale and (3) our school system interventions database.

6.1. School system selection

For the purpose of the McKinsey study on the systems that have significantly improved, we used as our unit of observation national systems (as recorded in international assessment exercises) as well as other national and subnational systems for which several rounds of assessments exist. A stable cohort of 43 systems¹⁴ not in our sample but participating in at least 3 assessments since 1999 have stagnated or regressed in achievement, while our research sample (20 systems) has shown a steady upwards trajectory since 2000 in units of PISA. Below, we explain which have been our selection criteria

6.1.1. Criteria for system selection

In selecting school systems, we sought to meet two objectives: 1) to select systems that have achieved clear improvement in student outcomes, and 2) to compile a diverse sample of systems so that we could learn what was unique versus what was universal, thereby ensuring our insights have wide-ranging relevance. We defined diversity along several dimensions – by size of system, location (representing five continents), starting performance levels (on student assessments), and system type (centralized and decentralized; private and public systems).

In selecting this diverse set of improved systems, we established two sets of criteria. The first enabled us to identify “Sustained Improvers”: systems that have a long history of reform and consistently see improvement. The second set of criteria enabled us to identify “Promising Starts”: systems that have only recently begun reform efforts, but which have seen significant improvement in a short period of time. Promising Starts are restricted to systems in developing countries and emerging markets that despite not having a long history of international testing, have shown remarkable improvement in the assessments in which they have participated, and embody an improvement journey that has employed innovative techniques and strategies. From this, we derived a list of systems in both categories, including the starting dates of each system’s reform and the dates of each system’s student assessments that were used as a basis for system inclusion in our sample.

14 Australia, Austria, Belgium, Brazil, Bulgaria, Canada, Chinese Taipei, Colombia, Cyprus, Czech Republic, Denmark, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Indonesia, Iran, Ireland, Israel, Italy, Japan, Liechtenstein, Luxembourg, Malaysia, Mexico, Morocco, Netherlands, New Zealand, Norway, Portugal, Romania, Russia, Scotland, Slovak Republic, Spain, Sweden, Switzerland, Thailand, Tunisia, Turkey, USA

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Interviewed system leaders identified the reform start dates. The time period of student assessment was determined by when the system participated in relevant student assessments during the identified reform time period. Whether a system is classified as a Sustained Improver or a Promising Start, it has had to demonstrate significant, sustained, and widespread improvement to be included in this study. We used several international assessments to establish whether a system qualifies in either category or not:

- 1964 First International Mathematics Study (FIMS)
- 1970 First International Science Study (FISS)
- 1978 First International Mathematics Study (SIMS)
- 1983 First International Science Study (SIMS)
- 1995, 1999, 2003, and 2007 Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)
- 2000, 2003, 2006 Program for International Student Assessment (PISA)
- 2001, 2006 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

We also used national and state/regional assessments for school systems that do not participate in international assessments:

- 1971–2009 National Assessment of Educational Progress (NAEP) for US school systems
- 2005, 2007, 2009 Index of Development of the Basic Education (IDEB) for Minas Gerais, Brazil
- 2006, 2007, 2008 Annual Status of Education Report (ASER) for Madhya Pradesh, India
- 2000–10 California Academic Performance Index for KIPP, Aspire

For most of our systems, the 1995 TIMSS assessment is the earliest source of student performance data; the 1995 assessment was the first occasion when TIMSS used the 500-scale that created consistency in the distribution of scores over time and thereby helps the comparison of results over time. For all countries participating in 1995 TIMSS, the mean score was adjusted to 500 with a standard deviation to 100. All subsequent TIMSS exam data was also placed on this metric, thereby enabling comparison between the scores of countries across the different years of the TIMSS tests.

6.1.2. Criteria for sustained improvers

Sustained Improvers exhibit Significant Gains, Sustained Gains, and Widespread Gains.

- Significant Gains for Sustained Improvers are divided into three main groups:

Enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique : comment s'inspirer des systèmes étrangers ?

- Systems exhibiting improvement prior to the 1995 TIMSS: namely Hong Kong, Korea, and Singapore. The criteria for systems whose improvement journey started prior to the 1995 TIMSS' assessment is that these systems had to be ranked in top-five school systems on PISA (2000) or TIMSS (1995) on their first assessment and that there should be clear evidence of a clear improvement trend prior to the 1995 assessments. The three systems topped international assessments in their first testing on TIMSS and PISA. We therefore used the earliest available international assessment data to provide evidence on system improvement prior to 1995, namely FIMS, FISS, SIMS, and SISS, in order to analyze the full improvement journey of these systems.
- Systems exhibiting improvement from 1995 onwards and that participated in international assessments: such systems need to demonstrate an improvement greater than or equivalent to 25 percent of a school-year equivalent on PISA or TIMSS assessments. A gain on PIRLS is considered as reinforcing evidence.
- Systems that have not participated in international assessments: these systems need to demonstrate the following criteria to qualify as Sustained Improvers: states/provinces have significantly outpaced the average on national assessments; districts that have significantly outpaced the average on state/provincial assessments; school networks have outpaced the districts in which they operate on state assessments.
 - Sustained Gains for Sustained Improvers is defined as the system having achieved five years or more of improvement, with at least three datasets indicating an upward trend.
 - Widespread Gains for Sustained Improvers is defined as gains demonstrated across multiple subjects and/or assessments. Reducing variance (e.g. between school variance on PISA) is considered to be reinforcing criteria for selection.

6.1.3. Criteria for promising starts

Promising Starts, similarly to Sustained Improvers, exhibit Significant Gains, Sustained Gains, and Widespread Gains.

- Promising Starts that exhibit Significant Gains are of two types:
 - Systems that participated in international assessments: such systems need to demonstrate an improvement greater than or equivalent to 25 percent of a school-year equivalent on PISA or TIMSS assessments. A gain on PIRLS is considered to be reinforcing criteria.
 - Sub-systems (regions/states, school networks, etc) that did not participate in international assessments: these systems need to demonstrate that they have significantly outpaced their national or regional average over time on an objective and consistent student outcome metric.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

- Sustained Gains made by Promising Starts: is defined as systems that have achieved at least two to three years of improvement, with at least two data sets indicating an upward trend.
- Widespread Gains made by Promising Starts: requires that gains be made in at least one high priority area (science, math, literacy) provided that all performance data in that area shows consistent gains. Reducing variance (e.g. between the highest and lowest-performing students) is considered to be reinforcing criteria for selection.

6.2. The universal scale

One of the critical underpinnings of our work has been producing a Universal Scale by which we are able to classify school systems' performance as poor, fair, good, or great. The systems in our selection participated in various assessments (TIMSS, PISA, PIRLS, NAEP) across multiple subjects (math, science, reading), at a variety of grades/levels (primary and lower secondary) and over a prolonged period, with test dates from 1995 until 2007. Collectively, there were 25 unique assessments, each using an independent scale.

6.2.1 Systems participating in international assessments and NAEP

We used the methodology of Hanushek¹⁵ to normalize the different assessment scales of the systems in our selection that have participated in international assessments or NAEP into a single Universal Scale. The units of the Universal Scale are equivalent to those of the 2000 PISA exam; on this scale 38 points is approximately equivalent to one school year. For example, eighth graders in a system with a Universal Scale score of 505 would be on average two years ahead of eighth graders in a system with a Universal Scale score of 425.

To create the Universal Scale, the Hanushek methodology requires calibrating the variance within individual assessments (e.g. PISA 2000) and across every subject and age-group combination; this was done for the 39 different assessments relevant to our sample systems. There are numerous challenges in calibrating variance. Each of these assessments tests different school systems, reflecting multiple geographies, wealth levels and demographics. For example, PISA predominately includes OECD and partner countries while TIMSS has a much larger representation that includes developing nations. A variance of X on TIMSS is therefore not equivalent to a variance of X on PISA. Within each assessment, the cohort of participating countries changes from one year to the next. In order to compare the variance between the two assessments, a subset of mature and stable systems (i.e. those with consistently high rates of school enrolment) is used as a control group, and the variance between these systems is then compared across the assessments. After calibrating the variance, the methodology calls for calibrating the mean for each assessment. This has been done using the U.S. NAEP assessment as a reference point. The U.S. NAEP was selected for this purpose firstly because it provides comparable

¹⁵ Hanushek et Woessmann, OECD, « The high cost of low educational performance : the long-run impact of improving PISA outcomes », 2010

Enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique : comment s'inspirer des systèmes étrangers ?

assessment scores as far back as 1971 and secondly because the U.S. has participated in all international assessments.

Once the various assessment scales have been made comparable, each school system's average score for a given assessment year is calculated by taking the average score across the tests, subjects, and grade levels for that year. This creates a composite system score on the universal scale for each year that can be compared over time.

Finally, each country's Universal Scale score is classified either as poor, fair, good, great, or excellent, based on the distribution below. None of the systems in our sample exceeded the threshold requirement for Excellent. The various performance categories are explained below:

- Excellent: greater than two standard deviations above the mean
- Great: greater than one standard deviation above the mean
- Good: less than one standard deviation above the mean
- Fair: less than one standard deviation below the mean
- Poor: greater than one standard deviation below the mean

According to the distribution of scores on the Universal Scale, the improvement gap – the improvement required for a system to progress from one performance level to the next – is 1 school year equivalent, or 38 Universal Scale points. The baseline score are as follows: Excellent > 560 points; Great 520-560 points; Good 480-520 points; Fair 440-480 points; and, Poor <440 points

6.2.2. Systems not participating in international assessments and NAEP

For the school systems in our selection that have not participated in international assessments or NAEP, including Aspire Public Schools, Madhya Pradesh, and Minas Gerais, we approximated their position on the Universal Scale using available data.

Aspire Public Schools. We placed Aspire Public Schools' journey on the Universal Scale at first as "fair" and then moving to "good." In order to reach this conclusion, we derived Aspire's equivalent average score on NAEP by calibrating the California API score of Aspire schools against the scores of Los Angeles Unified School District and California state, which report both API and NAEP scores. The NAEP score was then normalized to the Universal Scale as per the Hanushek methodology, described above. There is also significant evidence to show that Aspire is improving significantly and at a much faster pace than peer school districts in California. For example, Aspire schools in both Oakland and Stockton school districts not only outperform the average for schools in their districts, but also "out-improve" them (i.e. improve at a faster rate than other schools); their improvement rate is over 200 percent the average in Oakland and over 400 percent that in Stockton.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Madhya Pradesh. We placed Madhya Pradesh on the universal scale as “poor.” Although no assessments exist which could directly link Madhya Pradesh’s performance to international assessments, the evidence shows that it is struggling with basic literacy and numeracy in primary and secondary students: therefore, by qualitative measures it is significantly lower performing than fair systems, such as Chile and Armenia. The case for improvement in Madhya Pradesh is also strong, given evidence from ASER. Madhya Pradesh shows improvement in student outcomes in both mathematics and reading. In comparison, during this period the Indian average score has declined in mathematics and stagnated in reading.

Minas Gerais. We placed Minas Gerais on the universal scale as “poor.” Although no tests exist which could directly link Minas Gerais’ performance to international assessments, Brazil’s overall performance on TIMSS is well below the cut-off for “fair.” The most recent Brazilian IDEB results show evidence of Minas Gerais’ significant improvement, as it has moved from being ranked fifth in the nation in 2005 to being its highest performer in 2009. Furthermore, the provincial Proalfa assessments in Minas Gerais show a 76 percent improvement in those achieving the recommended reading proficiency level between 2006 and 2010.

6. 3. School system interventions database

During the research for this report we visited each of the school systems to learn of their experiences, conducting interviews with approximately 200 system leaders and their staff who had implemented reforms. This gave us a good understanding of all the improvement interventions that had been made in each system. We created a database to capture the nature of each reform intervention taken by the school system and when it was taken. The time period covered for the interventions takes into account the reform start date based on dates identified by system leaders interviewed.

We used the information gleaned from the interviews, in combination with a review of the official literature on the education reform, to capture all the interventions that were identified as significant – either those that “made a difference” or that had required heavy investment of human or financial resources. For example, we recorded reforms that led to the creation of new academic achievement standards for primary school students, or the installation of a quality assurance board that assessed school performance. At the end of each interview, we added the 15-30 most relevant and highest impact interventions to the database.

By cross-referencing the information on this database with other system indicators, such as size, performance level, geography, governance type, we are able to explore a wide range of dimensions: e.g. the types of interventions used in “poor” systems as compared to those used in “fair” systems, or the interventions that are unique to large school systems.

6.3.1. Structure of the interventions database

To create this database, we mapped each reform intervention taken by systems onto the period of their history when the reform was taken. We based the starting date for reform that we used on what interviewed system leaders indicated to us as the start of their reforms. Overall, the database identified 575 individual interventions taken by school systems as part of their school system reforms. We identified approximately 60 unique intervention types, such as teacher training, school vouchers, increasing teacher salaries, and redesigning the curriculum. Then, each time an intervention occurred in a system, we catalogued it along with the unique specifications of the reform intervention. For example, while both Madhya Pradesh and Long Beach were classified as having used “teacher coaches”, the specifications of how each system uses teacher coaches were different. In addition, each intervention was also pegged to a “recipient” – i.e. the stakeholder, including students, teachers, principals, parents, the center, or the entire school system – that was directly influenced by the intervention.

To help us reveal the trends in the interventions used, we overlaid a framework of areas and sub-areas onto the 575 individual interventions. For example, in the area of “accountability”, we identified three sub-areas: performance assessment, inspections, and self-evaluation. This enables us to produce a number of different views of the data. For instance, when we aggregate these data, we can establish how many times our improving systems have utilized “accountability” as an intervention overall, or looking at a more specific view, how many systems have used “teacher evaluations”. Finally, we also mapped each intervention onto a framework of intervention types that identifies whether the intervention is a process, structure, or resource intervention. This allows us to explore, for example, how often and when systems have injected resources compared to how often and when they have changed a process.

6.3.2 . Analyses emerging from the database

While the interventions database could potentially be used to run a myriad of different analyses by cross-referencing any information about the school system with another, or by overlaying any framework onto the interventions, this report has primarily focused on two analyses that have guided and directed our thinking:

- Frequency of application of each intervention or intervention area. The simplest analysis we performed was to determine how often an intervention occurred. This analysis enabled us to answer a number of important questions: for instance, how often a school system offered “support” to teachers through such interventions as teacher coaches, increased salaries, and increased training. We could also answer questions such as, “Do improving school systems employ a greater portion of support interventions versus accountability interventions?” and, “Do school systems use accountability interventions more frequently with teachers or with principals?”

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

- Clusters of interventions at each performance level. The primary objective of the cluster analysis was to identify what suite or cluster of reform interventions our sample systems employed as they moved from one performance level to another. Our starting point for this analysis was a prevalence calculation: "What percent of the systems in each performance stage employed a particular intervention?".

Our second step was to answer the question, "How distinctively is each intervention associated with, or weighted to, each performance stage?". For example, an intervention that occurs in 40 percent of all reforms journeys is evenly weighted (or not distinctively associated with one stage), whereas another intervention that occurs in 25 percent of fair to good journeys and 5 percent of each of the other stages, is weighted towards the fair to good improvement journey. This is true even though the prevalence of the first intervention in fair to good (40 percent) is higher than in the second intervention (25 percent). , to carry out this analysis we first needed to normalize our prevalence calculations by setting the sum of each intervention's prevalence to a common scale (e.g. 100); this enabled us to make comparisons across interventions within a given performance journey. To illustrate this, in our hypothetical example, in which there is a 25 percent prevalence in the fair to good journey and 5 percent in each of the other stages (5-25-5-5) versus 40 percent overall in all four stages (40-40-40-40), the normalized values would be (13-63-13-13) and (25-25-25-25) respectively.

However, that still leaves the question of, "How remarkable is the weighting of each initiative in the specific performance journey to which it is most strongly linked?" To establish this, we calculated the distribution (mean and standard deviation) of the normalized weightings of all the interventions within each performance stage. In our hypothetical example, this distribution analysis would tell us – when looking across all the interventions in fair-to-good stage – whether the weighting of 63 in the fair to good journey is relatively high or not. This analysis enables us to identify the set of interventions that are most distinctively associated with each performance journey stage.

The final question we asked in our quantitative analysis was, "What degree of correlation is there between the various interventions in each improvement stage?" – that is, how often do they occur together? In order to answer this question we determined the co-occurrence of interventions within each system's reform journey. Lastly, we filtered our results to ensure consistency using a qualitative test. There were two parts to this test. First we weeded out true anomalies, such as interventions that only occur once or twice and therefore indicate a very high weighting but cannot reasonably be considered to be part of a universal cluster of interventions. Second, we checked each of the intervention clusters for their resonance with the experiences of each of the system reforms based on our understanding gained from the interviews with that system's leaders.

Early School leaving – Suggestions from the literature for Wallonia, Brussels and Flanders

Kristof De Witte¹

Abstract

This article discusses the importance of early school leaving (ESL). It presents the latest ESL-rates for Wallonia and compares them to EU-member states, and Flemish and Dutch provinces. It offers insights into the origins of ESL, and outlines some system characteristics, as well as school initiatives to reduce ESL. It concludes with a plea for more evidence based education.

1. Introduction

Early school leaving (also referred to school dropout) has been defined as leaving school without obtaining a minimal credential (i.e., a higher secondary education diploma). The high dropout rates in Western countries sharply contrasts with the social and economic objectives that have been advanced in recent years. For instance by the United States 'No Child Left Behind Act' or the EU Lisbon Agenda and Horizon2020. The former aimed at an average high school graduation rate of 90 percent, whereas the latter expressed the desire that at least 85 percent of all 22-year-olds in the European Union complete upper-secondary education and maximum 10% of all pupils leave school early.

Despite the increasing attention of policy makers, school dropout is still a serious issue and the objectives are not obtained yet. Figure 1 presents for EU member states the percentage of youngsters between 18-24 who are not enrolled in education and who left school without a higher secondary degree in 2012. The percentage ranges from 4.2% in Croatia to 24.9% in Spain. In Belgium, the ESL-rate amounts to 12%. This hides a significant heterogeneity between the Walloon (14.8%) and Flemish (8.7%) region however.

Figure 2 presents this difference at an even more detailed level (NUTS-3 level). Comparing Walloon, Flemish and Dutch provinces reveals that Flemish and Dutch provinces significantly outperform Walloon provinces in 2012.

¹ Maastricht University, Top Institute for Evidence Based Education Research, Kapoenstraat 2, 6200 ML Maastricht; k.dewitte@maastrichtuniversity.nl; KU Leuven, Faculty of Economics and Business, Naamsestraat 69, 3000 Leuven; Kristof.dewitte@kuleuven.be; www.econ.kuleuven.be/kristof.dewitte

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Province Hainaut has together with the Brussels region the poorest performance. Close to 20% of the students left secondary education without a higher secondary degree. The best performing Walloon province (Brabant Wallon) has an ESL-rate of 8.4%.

Reducing early school leaving is important, though. These so-called 'dropout students' or 'early school-leavers' constitute a group that is heavily at risk (Psacharopoulos, 2007). They have a relatively high risk of (1) entering a vicious circle in which in turn their children obtain lower education levels (e.g., Bowles, 1972; McLanahan, 1985; Anger and Heineck, 2010), (2) having long-term unemployment (e.g., Rumberger and Lamb, 2003), (3) suffering from health problems (e.g., Groot and Maassen van den Brink, 2007) or (4) feeling a low social cohesion (e.g., Milligan et al., 2004). A recent review of the literature on the influence of early school leaving is provided in De Witte et al. (2013a). According to Eurofound calculations (see Figure 3), the costs of young people not in employment, education or training (NEET) amounts to 1.2% of Belgian GDP (to our best knowledge, there are no calculations available for the regions separately).

This article provides an overview of interventions and measures to reduce early school leaving. For each intervention, we briefly discuss earlier literature and the possibility to implement it in Wallonia and Flanders, two regions of Belgium. Given the similarity in the school system and the various interventions that have been developed in recent years, we particularly rely on evidence from the Netherlands. As the origins for school dropout matter and provide inspiration for the interventions, we start with a brief overview on the 'causes' of early school leaving.

Early School leaving – Suggestions
from the literature for Wallonia,
Brussels and Flanders

Figure 1: Early school leaving in EU-27, Wallonia and Flanders (source: Eurostat, 2013).

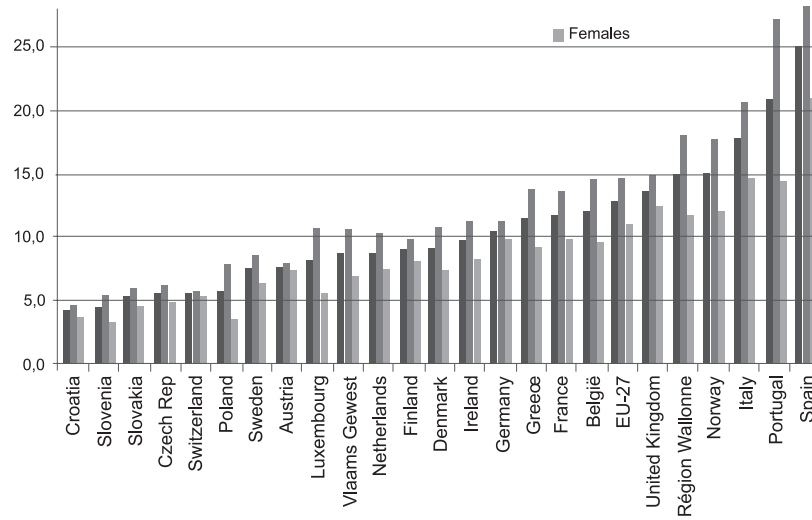
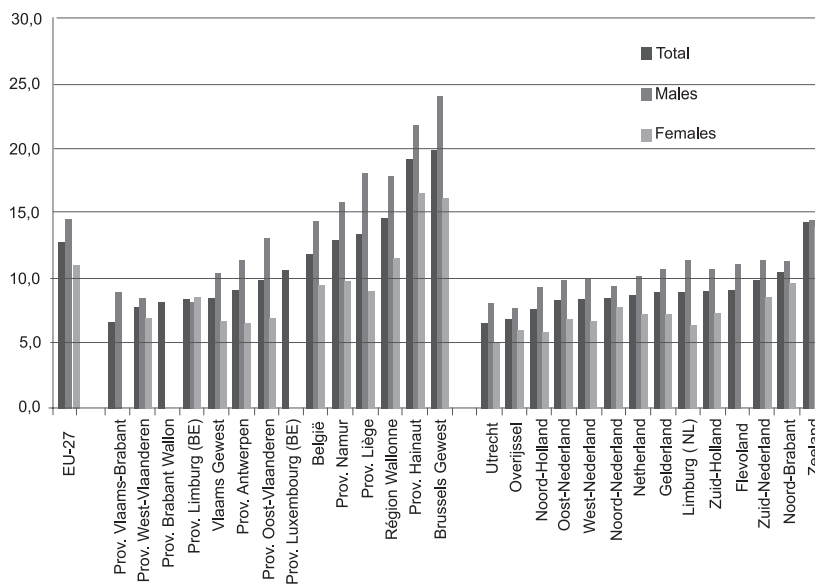


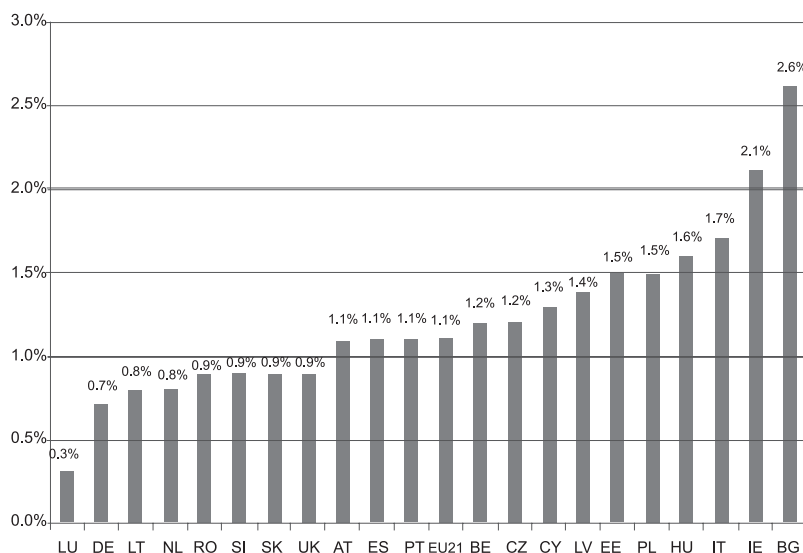
Figure 2: Early school leaving in Wallonia, Flanders and the Netherlands (source: Eurostat, 2013)



Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Figure 3: Cost of NEET as a share of GDP (%) (source: Eurofound Calculations and figure from European Commission, 2011).



Source: European Foundation for the Improvement of Living and Working Condition (2010), Young people and NEETs in Europe: First Findings. Résumé. Page 5.

2. The causes of early school leaving

Students do not leave school too early because of one specific reason. They often accumulate problems before the actual dropout decision is taken. The literature has identified a long list of potential explanatory variables. A systematic distinction in student, parental, school and system level characteristics is provided in Figure 4 (an extensive discussion and overview is provided in De Witte and Rogge, 2012).

Student-related explanatory variables include personal characteristics such as gender, age, ability, and race/ethnicity as well as variables which are related to the student's ideas, beliefs, motivations, and attitudes towards school (e.g. opinion about the performance of the teachers, number of retentions, concentration during the lectures, time spent on homework, etc.). Typical parents-related explanatory variables are their educational background, their employment situation, and their educational aspirations and interest (for instance, the parents' affiliation with their children's homework, their involvement in checking the children's homework, etc.).

Next, contextual settings shape the student's attitude, behavior, and motivation (and, hence, the decision on whether or not to drop out of school). In the institutional perspective, special attention is given to the conditions in the first year of secondary education. In particular, De Witte and Rogge (2012) observe that for some first year secondary education classes none of the students drop out, whereas in other classes up to seven students drop out. As the literature (Alexander et al., 1997) shows, this is not a coincidence: the first year after a transition in the education process is crucial since a heterogeneous group of students is put together in a new school and a new class. The students are unknown to each other, have different backgrounds and experiences, and most importantly, differ in terms of knowledge. Moreover, coming from a relatively well protected and structured environment in primary education, they are entering a new environment which requires more initiative and independence and is (slightly) less structured. Another explanation for the importance of the first year of secondary education for dropout is that students have to make a choice as to which level of education they will follow (after leaving primary school). Even though teachers offer some recommendations at the end of the primary school, choosing the appropriate level of secondary school is never a clear-cut decision. The literature shows that students who are struggling in the first year of the new education level have a significantly higher probability of dropping out in their later school career.

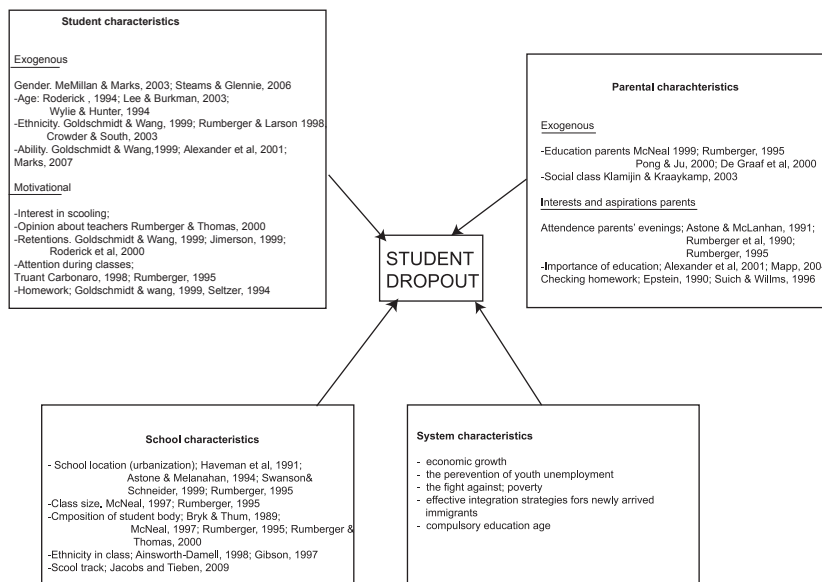
Rumberger (2004) demonstrated that larger classes tend to increase students' probability of dropping out. Furthermore, dropout rates seemed to be higher in urban schools (even after controlling other potential explanatory variables) than in rural schools. Several studies also report that the quality of the social contact between students and teachers is crucial to student dropout behavior. Students with a positive perception of their teachers (e.g. in terms of teacher quality) typically have lower dropout rates.

At system level, De Witte et al. (2013b) discuss various characteristics which correlate negatively with early school leaving. In particular, they relate ESL data to system characteristics from OECD (PISA, Education at a glance, and other datasets), Eurydice and Eurostat (the Adult Education Survey, Labour Force Survey and other datasets). The results indicate that a favorable socio-economic environment (economic growth, the prevention of youth unemployment, the fight against poverty and effective integration strategies for newly arrived immigrants) contributes to more successful school completion rates. Note that these system level characteristics are only correlations, which might not be interpreted as causal evidence.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Figure 4: Overview of literature on student, parental en school characteristics that correlate to school dropout (adapted from De Witte and Rogge, 2012, p.30)



3. Effective interventions

Previous section indicated that school dropout arises from three underlying determinants, which can be situated at the student, the parents, the school and the system. Insights in the underlying determinants provides inspiration for effective interventions. In line with Stutphen et al. (2010), interventions can be classified along the same lines as the determinants: namely measures aimed at (1) the individual level (i.e., the student and the family) and (2) the institutional level (i.e., the school and the education system). Policy interventions from the individual perspective aim at identifying at-risk students by, e.g., providing them increased student counseling or guidance through their study curriculum (see De Witte and Cabus, 2013 for a discussion). Conversely, policy interventions from the institutional perspective aim at creating a new institutional environment or a fundamental change, for example, in the way school programs or educational settings are organized. They do not affect one individual, but rather aim at all students going to school in this institutional setting. The former kind of measures follow a programmatic approach, whereas the latter a systemic approach (Rumberger, 2001).

3.1. System level interventions

Within the field of education policy, the most effective strategies identified in their empirical analysis relate to (a) the extension of compulsory education, (b) an attractive strand of vocational education at upper secondary level. Concerning the former, evidence from the Netherlands, which implemented in 2007 an increase in compulsory education age, suggests a direct significant impact of 2.52 percentage points fewer dropouts owing to the compulsory education age change (Cabus and De Witte, 2011). A closer inspection of the results, however, reveals that the effect is mainly driven by a change in dropout among 17-year-old students who were exempted from the policy's implications. On the contrary, students liable to the policy reform did not significantly alter their dropout decision. Cabus and De Witte (2011) argue that this unexpected impact of the policy measure is mainly driven by employer's behavior, rather than changing economic environment or other violations of the common trend assumption. term impact should still be evaluated.

On the other hand, rather surprisingly, De Witte et al. (2013b) observed that system characteristics which are usually associated with more unequal educational outcomes (such as early tracking or ability grouping) tend to have little impact on ESL. Selectivity in school admission (as measured by the percentage of students in schools where their record of academic performance is considered for admittance) indeed appears to be associated with lower levels of early dropout.

From a policy perspective, it is clear that policy makers should work on a favorable economic environment and reducing inequality. In line with the European Horizon 2020 targets (e.g., Youth on the Move), fostering economic growth serves various purposes, among which reducing ESL. Next, from the compulsory education age increase in the Netherlands, it should be observed that policy interventions can also have detrimental and unexpected effects on students non-labile to the policy change. While it is often difficult to foresee similar side-effects, they can have significant impact on people's life. Further increasing the compulsory education age in Wallonia seems still possible at first sight. Table 1, presenting compulsory education ages in the EU, indicates that the Belgian regions have among the lowest compulsory education ages for full-time education. Also the duration of full-time education is with nine years among the lowest of the EU.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Table 1: Compulsory Education age in the EU (source: Eurydice, 2013)
Student's age-groups and duration of compulsory education, 2012/13

	Full-time										Part-time	Duration of full-time (years)
	Starting age					Ending age					Ending age	
	4	5	6	7	14	15	16	17	18			
BE fr			6			15					18	9
BE de			6			15					18	9
BE nl			6			15					18	9
BG				7				16			na	9
CZ			6			15					na	9
DK			6					16			na	10
DE (12 länder)			6			15					18	9
DE (5 länder)			6					16			19	10
EE				7				16			na	9
IE			6					16			na	10
EL		5				15					na	10
ES			6					16			na	10
FR			6					16			na	10
IT			6					16			na	10
CY		4 years + 8 months				15					na	10 years + 4 months
LV		5						16			na	11
LT				7				16			na	9
LU	4							16			na	12
HU		5						16	(18)		na	11 (13)
MT		5						16			na	11
NL		5							18		na	13
AT			6			15					na	9
		5						16			18	11
PL			6						18		na	12
RO			6					16			na	10
SI			6			15					na	9
SK			6					16			na	10
FI				7				16			na	9
SE				7				16			na	9
UK-ENG/WLS		5						16			na	11
UK-NIR	4							16			na	12
UK-SCT		5						16			na	11

3.2 School level interventions

We focus on three school level interventions in particular: grade retention, active truancy policy and reinforced guidance.

First, many studies at present suggest that being past the typical age in a grade or upon enrolment in high school, but even in elementary school, significantly

increases the hazard of leaving school early (Rumberger, 2004a). Note that this is only a correlation, not causation: the best students are not late. According to Entwisle et al. (2005) being 'off-age' is an indicator that overshadows most other effects, including academic ability or achievement. The last-mentioned authors furthermore add that retention significantly increases the likelihood of leaving school permanently, rather than just temporarily. They ascribe this effect to the fact that being retained in the strictly age-based school system is associated with the stigma of being unintelligent, having failed, and lagging behind.

Table 2 presents an OECD overview on the criteria and limits governing grade retention in lower secondary education. It indicates that in the Walloon region attendance or the family situation and the overall assessment are the main criteria for grade repetition. About 34% of the 15-years old students have repeated at least one year in Belgium (separate data for Flanders and Wallonia are not available). The OECD estimates the direct costs of this common practice to 15% of the total expenditures on primary and secondary education. Reducing grade repetition therefore seems to be a cost-effective measure with multiple effects, including reducing school dropout (Rumberger, 2004a).

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Table 2: Criteria and limits governing grade retention in lower secondary education
(source: OECD, 2012)

	Main criteria				Limitations			
	Attendance or family situation	Behaviour	Overall assessment	Subject results	Additional assessment opportunities	Conditional progression	Limit on number of repeated years	Change streams
Austria				✓	✓	✓	✓	✓
Belgium (fr)	✓		✓		✓		✓	✓
Belgium (nl)	✓	✓	✓		✓		✓	✓
Czech Republic	✓			✓	✓		✓	
Denmark			✓		✓		✓	
Estonia				✓	✓			
Finland			✓		✓			
France			✓				✓	
Germany				✓	✓	✓		✓
Greece				✓	✓			
Hungary	✓				✓		✓	
Italy	✓	✓		✓	✓			
Luxembourg	✓			✓	✓		✓	✓
netherlands	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Poland	✓	✓		✓	✓	✓		
Portugal	✓			✓	✓		✓	✓
Slovenia	✓			✓	✓		✓	
Spain				✓	✓	✓	✓	✓
Sweden			✓					
Turkey				✓				
United Kingdom	✓	✓	✓	✓				✓
TOTAL	11	58		15	17	48		8

1. Blanks indicate the criteria and limitations that are not applied. In Sweden, Turkey and the United Kingdom limitations shows in the table are not applied and there is also no limitation to grade retention.

2. In the Netherlands and the United Kingdom the main criteria governing grade retention are defined at the local or institutional level. Also, there is local or institutional autonomy to decide on the limits to catch up opportunities in Belgium, Denmark, the Netherlands and Finland. In addition, the Netherlands limitations on changing streams are decided at the local or institutional level.

Source: Eurydice (2011), Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulation and Statistics, European Commission, Eurydice Thematic Studies

Second, truancy (or unauthorized school leaving) correlates positively (note, this is a correlation, not causation) to school dropout. Interventions which aim to reduce truancy are shown to be cost-effective. The literature indicates that being truant is a first step in the decision to leave school early (e.g., Rumberger, 1983; DesJardins et al., 2006). Using data from the municipality of Amsterdam, De Witte and Csillag (2013) examine the effectiveness of improved truancy reporting on reducing early school leaving. Intuitively, better detection allows schools and parents for a closer follow up on the students. The results indicate that truants are more prone to leave school without a higher secondary diploma. Even after controlling for observed and unobserved differences between truants and non-truants, the former has a 3.4 percentage points higher probability of leaving school without a qualification. Nevertheless, they observe that the (improved) reporting on itself does not reduce early school leaving.

Cabus and De Witte (2013) examined the (cost-)effectiveness of an active school attendance intervention (ASAI). The intervention is a pilot project called

«Bewust Aanwezig op School» (i.e. «increased awareness for school attendance»). The intervention aims to reduce school dropout by focusing on school absenteeism. Both professional mentors, teachers, and compulsory education age officers are involved in the project. The intervention runs as follows. A mentor and/or social worker has a personal talk with every truant. If necessary, this is followed by a home visit by a social worker. The home visit takes about 3 hours in which both the student and his/her parents are pointed to the importance of schooling. As part of the prevention program, the ASAI also increases the awareness of teachers to the issue of dropout prevention. For instance, specially tailored information sessions at the school are organized by compulsory education age officers. The sessions contain information on awareness for school attendance, better reporting, uniform registration, and care for at-risk students. As a final part of the intervention, school management, teachers, mentors, social workers, and compulsory education age officers gather on a regular basis at the school. This should stimulate the development of professionalism at the school and the exchange of information and best practices. The results suggest that the intervention schools have significantly reduced school dropout with -0.6 percentage points in the year of implementation (i.e. the school year 2009-10). This is a significant reduction compared to the average dropout rate of about 2% among 12 to 16 year old students. The project has a budget of 200,000 euros. A cost-benefit analysis suggests a positive net benefit of the ASAI.

From a policy perspective, one can pay more attention to truancy. As argued in the European Commission (2012): “In Belgium, education is a regional competency, thus there is no national early warning system. Instead, each community have their own activities in this field. In Flanders for example, absences are recorded on an electronic system and when more than 30 half days are recorded, the student is referred to a specific Centre of School Counselling. Furthermore, an action plan to tackle truancy has been drafted and some cities such as Antwerp have developed their own responses to the problem. In the Wallonia-Brussels federation, schools communicate warnings when appropriate to the regional compulsory schooling control service, which in turn contacts the parents or other persons with parental responsibility for follow-up.” It should be noted that the situation in Brussels is further exacerbated by the coexistence of several educational systems with little coordination. Compulsory education has only recently started to be checked in Brussels (since 2008). Given the important signal of truancy, a coordinated system of student tracking might be an effective intervention.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Third, De Witte and Cabus (2012) examined the influence of a wide range of interventions on school dropout in the Netherlands. They observed that 'mentoring and coaching' (i.e., matching of students with a coach from public or private organizations), 'optimal track or profession' (e.g., work placement) and 'dual track' (i.e., re-entering education for dropout students) significantly decrease dropout. These measures have in common that they are difficult to implement overnight and require a change in the process. Moreover, using the same data, De Witte and Cabus (2012) observed that the number of policy measures implemented does not have a significant impact. More is not necessarily better (and vice versa). Note that given extensive policy that has been developed in the Netherlands (for an overview, see European Commission, 2012b), it might be interesting for other regions and countries to explore the (cost-)effective interventions.

4. Evidence-based education policy

Early school leaving imposes significant costs to society. By obtaining insights in the origins of ESL, targeted interventions can be developed. This article discussed in particular the importance of interventions at system and school level. When implementing novel interventions, they should be examined on their (cost-)effectiveness. Given the recent demand for evidence based education, educational policy and practice should be based on the best available evidence of 'what works', such that educational practitioners can make better informed decisions. Evidence based innovations and reforms lead, eventually, to better quality and more coherence in teaching and education systems, and thus contribute to economic growth and a vital civic society. To achieve this, specific educational innovations, reform strategies and policies must be scientifically evaluated before they can be recommended or adopted on a larger scale.

In evaluation studies there is, however, still a lot of confusion between correlation and causation. The most common approach in current literature consists of correlation studies, where it is looked for relationships between variables. As a major disadvantage of correlation studies, they might suggest a relationship between two variables although this does not induce causality. In other words, the relationship does not prove that one variable causes a change in another variable. Other variables might be underlying and creating a source of endogeneity. Other sources of endogeneity are measurement errors (e.g., a non-random measurement error in the treatment group), sample selection errors (e.g., the most motivated group is selected) or autoregression with autocorrelated errors. Both policy makers and researchers should pay significantly more attention to avoid similar common mistakes.

The difference between causal inference and best evidence, and the differences in methodology is visualized in Figure 5. The figure represents what is called the 'knowledge triangles'. The left hand side of Figure 5 represents the probability of measuring a causal effect. In (randomized or clustered) experiments one can measure best the causal effect of an intervention. Following Shadish, Campbell, and Cook (2002), we define an experiment as "an empirical investigation in which the levels of a potential cause are manipulated by an outside agent functioning independently of the participants in the research, and after which the consequences for an important outcome are measured." An experiment starts therefore from a control group and an experimental group. By giving the experimental group a treatment, while not in the control group, one can distinguish the effect of the intervention from the 'counterfactual' (i.e., what if there was no intervention). On the left hand side of Figure 5 it is indicated that similar experiments rarely occur in the educational literature. While they are common in the medical and agricultural field, they are less implemented in humanities.

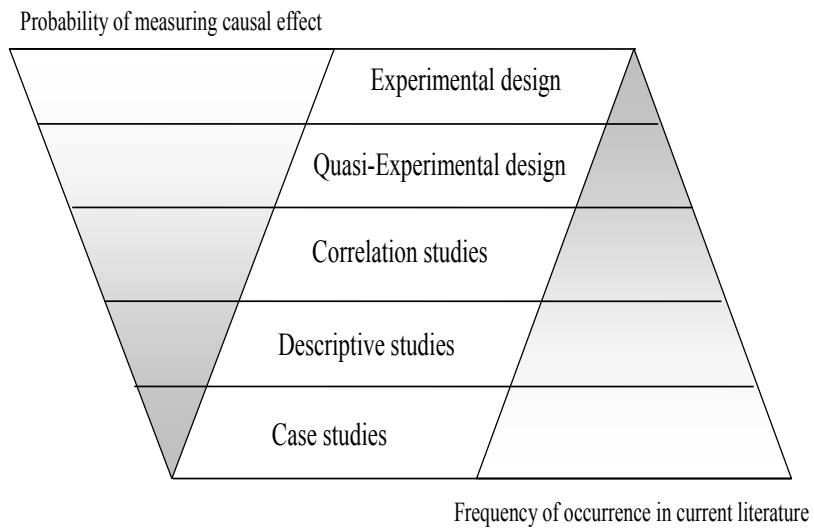
Besides controlled experiments, where the researcher decides which groups obtain a treatment, also quasi-experimental designs provide causal evidence. In a quasi-experiment, the researcher exploits variation induced by policy implementation. As some interventions are implemented for some groups, while not for others, a control and experimental group can be deduced. Common econometric techniques can be employed, such as differences-in-differences, regression discontinuity, statistical matching designs like propensity score matching, and Instrumental Variables techniques.

The availability of causal evidence, or the opportunity to generate causal evidence, depends on the specific research context, on the amount of scientific evidence that is currently available, and also on the current state of the education system. As an example of the latter, an influential report by the Dutch Education Council created the (political) environment for more experiments and (cost-)effectiveness evaluations in the Dutch education system (Onderwijsraad, 2000). This marked the start of consistent improvement in all international education comparisons.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Figure 5. Knowledge triangles (source: De Fraine, Hannes, De Witte et al., 2012)



Literature

Anger, S., & Heineck, G. (2010). Do smart parents raise smart children? The intergenerational transmission of cognitive abilities. *Journal of Population Economics*, 23(3), 1105-1132.

Bowles, S. (1972). Schooling and inequality from generation to generation. *Journal of Political Economy*, Vol.80, pp.219-251.

Cabus, S. and De Witte, K. (2011), Does School Time Matter? On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review* 30, 1384-1398.

DesJardins, S.L., D.A. Ahlburg and B.P. McCall (2006). The Effects of Interrupted Enrolment on Graduation from College: Racial, Income, and Ability Differences. *Economics of Education Review* 25(6), 575-590.

De Witte, K. and Cabus, S. (2013), Dropout prevention measures in the Netherlands, an evaluation. *Educational Review* 65 (2), 155-176.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. and Maassen van den Brink, H. (2013a). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review* 10 (1), 13-28.

De Witte, K. and Rogge, N. (2012), Dropout from secondary education: all's well that begins well. *European Journal of Education* 47 (4), 1-20.

De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C. and Van Damme, J. (2013b). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*. 330-345.

De Witte, K. and M. Csillag (2013), Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics*. In Press.

De Fraine, B., K. Hannes, K. De Witte, F. Maes, C. Clarebout, D. Smits and J. Vanderhoeven (2012), Intuïtie of Onderzoek? Mogelijkheden en beperkingen van evidence-based Onderwijs. (Intuition or research? On the possibilities and restrictions of evidence based education). *Handboek Beleidsvoerend Vermogen*. In Press.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

European Commission (2011). Overview and examples of costs of early school leaving in Europe. Thematic Working Group on Early School Leaving. Education and Culture DG.

European Commission (2012). Early warning systems in Europe: practice, methods and lessons. Thematic Working Group on Early School Leaving. Education and Culture DG.

Entwisle, D.R., K.L. Alexander and L. Steffel-Olson (2005). Urban Teenagers. Work and Dropout. *Youth Society*, 37 (3), 3-31.

Groot, W. and Maassen van den Brink, H. (2007). The health effects of education. *Economics of Education Review*, Vol.26, pp.186-200.

Mclanahan, S.S. (1985). Family structure and the intergenerational transmission of poverty. *American Journal of Sociology*, Vol.90, pp.873-901.

Milligan, K., Moretti, E. and Oreopoulos, P. (2004). Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, Vol.88, No.9, pp.1667-1695.

OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing.

Onderwijsraad (2000). Evidence based beleid. Den Haag Psacharopoulos, G. (2007). The cost of school failure -- A feasibility study. European Expert Network on Economics of Education.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.

Sutphen, R.D., Ford, J.P., and Flaherty, C. (2010). Truancy interventions: a review of the research literature. *Research on Social Work Practice* 20(2), 161-171.

Rumberger, R.W. and Lamb, S.P. (2003) The Early Employment and Further Education Experiences of High School Dropouts: A Comparative Study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, Vol.22, pp.353-356.

Early School leaving – Suggestions
from the literature for Wallonia,
Brussels and Flanders

Rumberger, R.W. (2004b). "What Can be Done to Reduce the Dropout Rate?"
In: G. Orfied (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*.
Cambridge, MA: Harvard Education Press, pp. 243-254.

Mixité sociale : le rôle des procédures d'inscription scolaire¹

Estelle Cantillon²

1. Introduction

Mixité sociale et régulation des inscriptions scolaires sont deux expressions qui vont souvent de pair en Belgique. Dans cette contribution, j'étudie le rôle que les procédures d'inscription scolaire peuvent jouer afin de réduire la ségrégation scolaire dans un système de libre choix comme le nôtre. Pour ce faire, je rappelle d'abord brièvement les ingrédients de toute procédure d'inscription scolaire et illustre la façon dont le choix des priorités et de l'algorithme influence sa capacité à atteindre les objectifs politiques fixés. Une procédure d'inscription scolaire, même bien conçue, n'est néanmoins pas la solution miracle. La nature des préférences ainsi que l'état de saturation ou de congestion du système scolaire influencent l'impact que la procédure peut avoir sur la composition socio-économique des écoles. Par ailleurs, l'acceptabilité sociale du projet de mixité sociale reste essentielle afin d'éviter que les acteurs du système – parents et écoles – ne détournent les règles. Je termine par une brève analyse des politiques d'inscriptions scolaires actuellement d'application en Communauté française et à Gand. Ces deux études de cas permettent d'illustrer les considérations motivant le choix de la procédure et la possibilité de moduler ces procédures en fonction des besoins locaux.

2. Les procédures d'inscription scolaire dans un système de libre choix : définition, conception, fonctionnement et limites

Une procédure d'inscription scolaire est un ensemble de règles qui encadrent le choix d'une école et déterminent quel enfant va dans quelle école. Les pratiques nationales en la matière varient fortement d'un pays à l'autre, et d'un extrême (pas de choix) à un autre (libre choix non régulé).

¹ Cette contribution est basée sur des recherches qui ont bénéficié du financement d'une bourse du Conseil Européen de la Recherche (grant 208535). Je remercie aussi Jean-Pierre Verhaeghe pour son éclairage sur la procédure d'inscription scolaire utilisée à Gand.

² Professeur à l'Université Libre de Bruxelles (ULB), European Centre for Advanced Research in Economics and Statistics (ECARES)

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

En Belgique, l'article 24 de la constitution instaure le principe du libre choix parental d'une école. Encore faut-il que cette liberté de choix soit réelle et effective. Le principe de gratuité de l'enseignement obligatoire, lui aussi inscrit dans la constitution, s'attaque à une des contraintes principales à ce libre choix: la contrainte financière. L'introduction des décrets « inscriptions » en Flandre (en 2003) et en Communauté française (en 2008) trouve quant à elle largement son origine dans la volonté de mettre tous les parents sur pied d'égalité dans l'exercice de ce choix et ainsi réduire les contraintes informationnelles et les discriminations qui pouvaient entraver celui-ci.³ La dernière contrainte à la liberté de choix est matérielle: le manque de places disponibles. Ici, il est utile de distinguer la saturation de la congestion du système. Un système scolaire est saturé si le nombre de places disponibles est proche ou inférieur au nombre d'élèves potentiels. On dira par contre qu'il y a congestion si le nombre total de places est suffisant mais que certaines écoles sont en sur-demande alors que d'autres sont vides ou presque. Il est évident qu'une offre en quantité suffisante est essentielle afin de garantir la possibilité de choix pour tous. Ainsi, à Bruxelles, la saturation du système scolaire suite à la croissance démographique est un problème réel depuis plusieurs années, auquel les pouvoirs publics ne se sont d'ailleurs attelés qu'avec beaucoup de retard.⁴ La congestion quant à elle peut avoir plusieurs origines: qualité inégale de l'offre, inadéquation de l'offre (options, pédagogie, localisation, ...) à la demande ou simplement polarisation des préférences suite à la volonté des parents d'envoyer leurs enfants dans des écoles avec un certain public. De nouveau, il semble évident de relever que la qualité de l'offre éducative ainsi que son adéquation devraient être du ressort des pouvoirs publics. Il est tout autant utile de souligner que dans un contexte urbain où la densité de l'offre scolaire est élevée, un niveau minimal de polarisation des préférences et donc un niveau minimal de congestion est inévitable. Dans ce cas, une procédure d'inscription scolaire, qui codifie l'allocation des places disponibles, permet d'assurer une décision équitable quand la demande dans une école est excédentaire.

2.1. Conception : objectifs et mise en œuvre

Toute procédure d'inscription scolaire contient 3 éléments : (1) des règles de

3 A l'origine, le décret flamand traitant du droit à l'inscription s'appelait d'ailleurs « décret égalité des opportunités d'enseignement ».

4 Voir Janssen (2009) et Humblet (2011) pour une description des conséquences sur le terrain ou les travaux de l'Agence de Développement Territorial pour une quantification récente de l'adéquation de l'offre et de la demande scolaire à Bruxelles (disponibles à l'adresse : <http://www.adt-ato.irisnet.be/fr/enjeux-urbains/analyse-de-l-ad%C3%A9quation-entre-l-offre-et-la-demande/%C3%A9quipements-scolaires>).

participation, en ce compris la façon dont les parents peuvent exprimer leurs préférences ; (2) des critères et des règles qui déterminent, pour chaque école, quel enfant a priorité sur quel autre, en fonction des caractéristiques de ces enfants et éventuellement des autres enfants qui postulent dans l'école ; (3) un algorithme qui détermine quel enfant va dans quelle école, sur base des préférences exprimées par les parents et des priorités dont bénéficie cet enfant. Dans cette section, nous présentons brièvement chacun de ces éléments et illustrons leur mise en œuvre au travers de deux exemples.⁵

Les règles de participation déterminent qui est éligible pour demander une place dans une école et comment et à quel moment il peut postuler. Ces règles sont essentielles afin de garantir que chaque enfant ait les mêmes chances d'accès qu'un autre. Elles doivent évidemment être claires et transparentes, mais cela ne sera souvent pas suffisant pour vraiment garantir les mêmes chances à tous les enfants. Est-ce que ce sont les parents qui doivent faire les premières démarches ? Ou bien est-ce que les parents de tous les enfants en âge de fréquenter l'école sont sollicités ? Une différence a priori anodine mais qui peut avoir un impact important pour des publics plus fragilisés. De quelle information disposent les parents afin de former leur choix ? Les parents peuvent-ils postuler pour plusieurs écoles à la fois ? Dans l'affirmative, peuvent-ils indiquer leurs préférences ? Les règles de participation influencent aussi la qualité et la richesse de l'information reçue de la part des parents concernant leurs préférences, et déterminent ainsi la qualité de l'allocation finale.

Le deuxième élément de toute procédure d'inscription scolaire comprend les critères et règles qui déterminent, quand une école est pleine, quel enfant a priorité et sous quelles conditions. C'est la partie politique des procédures d'inscription scolaire puisqu'il s'agit ici d'opérer un choix entre deux enfants quand on ne peut pas leur offrir une place à tous les deux. Un exemple de priorité est la priorité absolue dont bénéficie les frères et sœurs en Flandre et en Communauté française. C'est un choix politique: en favorisant le regroupement familial, on soutient les familles dans leur logistique mais on traite par contre deux enfants différemment selon qu'ils aient ou non déjà un frère ou une sœur dans l'école. A tout objectif politique correspond des priorités. Quand plusieurs objectifs sont poursuivis, il est essentiel de définir lequel est plus important lorsqu'ils mènent à des décisions différentes. Quand les objectifs politiques ne suffisent pas à classer tous les enfants, un critère subsidiaire, de type « tirage au sort », est nécessaire.

⁵ Le lecteur intéressé est renvoyé à Cantillon et Gothelf (2009) et Cantillon (2013a) pour plus de détails.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Le dernier élément de toute procédure d'inscription scolaire est un algorithme (c'est-à-dire un ensemble de règles) qui détermine, sur base des préférences exprimées par les parents et des priorités, quel enfant va dans quelle école. En pratique, de nombreux algorithmes sont possibles, du simple « premier arrivé – premier servi » à des procédures centralisées utilisant le classement des écoles par les parents comme input (voir par exemple Cantillon et Gothelf, 2009, Cantillon, 2013a).

Idéalement, les règles de participation, le critère subsidiaire (si nécessaire) et le choix de l'algorithme devraient uniquement être guidés par des considérations de « bonne gouvernance » (efficacité, transparence, simplicité stratégique, ...) et être au service des objectifs politiques contenus dans les priorités, plutôt qu'être eux-mêmes une traduction de ces objectifs. L'exemple suivant illustre le cas où l'algorithme a des implications redistributives qui vont à l'encontre des objectifs poursuivis officiellement par la procédure.

Exemple 1 : Quand l'algorithme entrave les objectifs politiques

Imaginons une ville où il y a trois écoles (A, B et C) qui ont chacune une place de libre et trois élèves : Laura, Romane et Théo. La seule priorité autorisée dans cette ville est la priorité pour les frères et sœurs. Laura bénéficie de cette priorité dans l'école A. En cas d'ex-aequo, un tirage au sort est effectué. Le tableau suivant illustre le résultat de ce tirage au sort sur le classement des élèves dans chaque école.

Table 1: Classement des élèves par ordre de priorité dans chaque école (tirage au sort)

Ecole A	Ecole B	Ecole C
Laura soeur	Romane	Laura
Romane	Théo	Romane
Théo	Laure	Théo

Laura et Romane préfèrent l'école A à l'école B à l'école C. Théo préfère l'école B à l'école A à l'école C. Les préférences dans cet exemple sont polarisées: il y a une école (l'école A) qui est plus populaire que les autres et pour laquelle la demande excède l'offre (congestion). La procédure d'inscription scolaire est dès lors nécessaire afin de déterminer qui aura la place dans l'école A puisqu'on ne peut pas garantir à chaque enfant son premier choix. Il y a par ailleurs une « mauvaise école » que tous les enfants placent en dernier, une caractéristique commune de notre système scolaire.

Table 2: Préférences de Laura, Romane et Théo (ainsi que les priorités dont ils bénéficient éventuellement)

Laura	Romane	Théo
Ecole A (soeur)	Ecole A	Ecole B
Ecole B	Ecole B	Ecole A
Ecole C	Ecole C	Ecole C

Supposons que les places soient attribuées en fonction de l'algorithme de maximisation des premier choix (aussi appelé algorithme de Boston dans la littérature). L'idée est simple et a priori attirante: l'algorithme maximise, sur base des préférences reçues, le nombre d'enfants qui reçoivent leur premier choix. Si plusieurs enfants indiquent une même école comme premier choix, les priorités de la table 1 sont utilisées pour les départager. Une fois ces places allouées, l'algorithme maximise le nombre d'enfants recevant leur second choix (en utilisant de nouveau les priorités pour les départager si nécessaire) et ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les places soient allouées.

Imaginons que les parents de Laura, Romane et Théo soumettent leurs vraies préférences dans le cadre de cette procédure. Que se passe-t-il ? L'algorithme alloue la place de l'école A à Laura et la place de l'école B à Théo, totalisant ainsi 2 premiers choix. Une fois ces places allouées, il ne reste plus que l'école C dont la place est proposée à Romane (son troisième choix).

Notons cependant que si les parents de Romane comprennent cet algorithme, ils ont tout intérêt à indiquer sur leur formulaire que l'école B est leur premier choix (et l'école C leur second choix). En effet, ce faisant, ils garantissent une place dans l'école B à leur fille puisque Romane a priorité sur Théo dans l'école B. Dans ce scénario, la place de l'école A est attribuée à Laura comme avant mais c'est maintenant Romane qui obtient une place dans l'école B. L'obtention pour Romane de son deuxième choix, plutôt que son troisième choix, ne dépend pas ici des priorités politiques fixées par les pouvoirs publics mais de *la capacité de ses parents à être stratégiques* dans la soumission de leurs préférences.

Abulkadiro lu et al. (2006) ont montré, dans le cas des écoles publiques de Boston, que cette capacité à être stratégique est socialement biaisée: les parents socio-économiquement défavorisés ont souvent aussi moins les ressources sociales et intellectuelles pour identifier la meilleure stratégie de soumission pour leur enfant.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Pathak et Sönmez (2008) ont quant à eux démontré que l'algorithme de maximisation des premiers choix nuit aux parents qui ne sont pas stratégiques. On en arrive au paradoxe suivant: alors que la procédure d'inscription scolaire vise à augmenter l'équité du système, le choix de l'algorithme (en l'occurrence sa complexité stratégique) réintroduit des inégalités entre parents (et donc entre enfants).

L'exemple 1 illustre plus généralement l'importance de prêter attention aux incitants lors de la conception de la procédure. Dans l'exemple 1, c'est l'algorithme qui incite les parents à ne pas révéler leurs vraies préférences, mais les possibilités de détourner les objectifs de la procédure ne se limitent pas à l'algorithme: des critères de priorité difficilement vérifiables peuvent être falsifiés, la façon dont les listes d'attente sont régulées peuvent conduire les écoles à manipuler leur capacité, etc.

Dans l'exemple précédent, l'objectif politique était clair (donner priorité aux frères et sœurs) et impliquait un classement tout aussi clair des enfants dans chaque école: les frères et sœurs avant les autres enfants et le résultat d'un tirage au sort afin de déterminer le classement au sein de chaque groupe. Certains objectifs politiques sont plus complexes et ne peuvent pas être traduits par un seul classement parce qu'ils nécessitent que la priorité dont bénéficie un enfant dépende des priorités dont bénéficient d'autres enfants. C'est le cas par exemple de l'objectif de mixité sociale qui est un objectif *d'équilibre* entre diverses populations. Cet objectif peut être mis en œuvre par un système de quotas multiples (autant qu'il y a de catégories d'enfants) comme l'illustre l'exemple suivant. On parlera dès lors de *priorité conditionnelle*, puisque la priorité dont bénéficie un enfant dépend de l'état de remplissage du quota.

Exemple 2 : Un système de double quota pour mettre en œuvre un objectif de mixité sociale

Imaginons qu'il y ait deux catégories d'enfants, les enfants défavorisés et les enfants favorisés, et que l'objectif politique soit de viser à ce que la composition sociale de chaque école soit le plus proche possible de la composition sociale de la ville dans laquelle l'école se trouve, sujet au principe de libre choix des parents. Une façon de mettre en œuvre cet objectif est de créer dans chaque école 2 quotas de places dont la taille correspond à la composition sociale visée: un quota de places pour lesquelles les élèves défavorisés ont priorité, et un quota de places pour lesquelles les élèves favorisés ont priorité.⁶

6 S'il y a plus que 2 catégories sociales, il faut créer le même nombre de quotas que de catégories sociales. C'est ce que les anglais appellent le « banding » (Coldron et al., 2008).

Ainsi, par exemple, si l'école a 100 places et que la composition sociale visée est de 50-50, les deux quotas auront chacun 50 places. Imaginons maintenant que l'école reçoive 120 demandes dont 100 émanant d'enfants défavorisés. Etant donné l'objectif de mixité sociale, cette école devrait accepter les 20 demandes d'enfants favorisés et accepter seulement 80% des demandes émanant d'enfants défavorisés, puisque c'est la seule façon de se rapprocher de l'objectif des 50-50 sur base des demandes reçues. C'est aussi le résultat auquel le double quota mène. En effet, les enfants défavorisés ayant priorité sur les places de leur quota, ils en remplissent les 50 places. De même, les 20 demandes d'enfants favorisés ont priorité sur les places du quota « favorisés ». Une fois toutes les demandes d'enfants favorisés satisfaites, les 30 places restantes sur ce quota peuvent être attribuées aux 30 enfants défavorisés suivant leur ordre de priorité.

L'exemple 2 illustre bien à la fois le potentiel du système de double quota pour favoriser la mixité sociale et ses limites : dans l'exemple, la composition socio-économique de référence ne peut être atteinte faute de demande d'inscriptions de la part d'enfants favorisés. Par ailleurs, si l'école avait 120 places et non 100 places, sa composition socio-économique ne refléterait que la composition socio-économique des demandes reçues, plutôt que l'objectif politique.

2.2. Comprendre et anticiper les effets

Lors de la définition des objectifs politiques et la conception de la procédure d'inscription scolaire, il est toujours utile de pouvoir anticiper les conséquences afin de pouvoir évaluer la procédure de façon exhaustive et éviter de mauvaises « bonnes idées » lors de la conception de celle-ci. Dans cette perspective, on peut distinguer les *effets directs* d'une procédure de *ces effets indirects*. Les effets directs sont les effets de la procédure sur la répartition des élèves dans les écoles. Les effets indirects désignent toutes les conséquences de la procédure sur le système scolaire et son environnement, au-delà de la répartition des élèves dans les écoles. Dans un système de libre choix comme le nôtre, où les critères de priorités ne s'appliquent qu'en cas de demandes excédentaires, ces effets, qu'ils soient directs ou indirects, dépendront du niveau de congestion et de saturation du système. Si le niveau de congestion et de saturation est faible, la procédure n'aura que peu d'effets. Les effets risquent d'être plus importants dans le cas contraire.

L'effet direct principal est un effet de redistribution. Comme toute procédure induit un choix entre deux enfants quand une école est pleine : il y a d'office un gagnant

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

et un perdant. Cet effet redistributif, voulu dans le sens où il est la conséquence du choix des priorités, influence la faisabilité politique de la procédure. Dans le cas de la régulation des inscriptions scolaires en Communauté française, les gagnants sont clairs : ceux qui, avant, ne comprenaient pas les règles implicites du jeu, s'y prenaient trop tard, ou étaient l'objet de discrimination de la part de directeurs d'écoles préférant trier leur public. Les perdants de la régulation des inscriptions scolaires sont tout aussi clairs : ceux qui, grâce à leur niveau d'éducation ou leurs contacts, jouaient le jeu correctement et parvenaient ainsi à obtenir une place dans l'établissement de leur choix. Ces gagnants sont aussi, de façon peu étonnante puisqu'ils proviennent de milieux socio-économiques plus favorisés, plus vocaux au niveau politique, ce qui pourrait en partie expliquer la forte médiatisation de la problématique des inscriptions scolaires.⁷

A ce premier effet redistributif positif, s'ajoute un autre effet, potentiellement négatif, d'une politique de mixité sociale lorsque le système est fortement saturé. En effet, une politique de mixité sociale implique d'avantager les enfants favorisés dans les écoles à forte proportion d'enfants défavorisés, et vice versa. Quand le système est saturé, en particulier dans les écoles surtout fréquentées par les enfants défavorisés, cela peut revenir à pousser ces enfants loin de leur quartier d'origine afin de trouver une place, alors qu'il est démontré que ces enfants sont généralement moins mobiles.

Une littérature se développe qui exploite les données générées par les systèmes d'inscription scolaire centralisés pour documenter l'ampleur de ces effets redistributifs, en fonction des caractéristiques du système scolaire et de la procédure d'inscription utilisée (voir par exemple, Calsamiglia et Guell, 2013 et Abdulkadiro lu et al., 2013).

Les effets indirects peuvent être nombreux et néfastes (dans le sens qu'ils vont à l'encontre des objectifs affichés par la procédure). Ces effets indirects peuvent avoir lieu en amont de la procédure d'inscription scolaire, par exemple en influençant les choix résidentiels des parents si la procédure favorise la proximité, en influençant l'information et les préférences parentales, en influençant les choix éducatifs en amont ou bien encore en incitant les écoles à se repositionner dans le « marché scolaire » afin d'attirer un certain public. Ils peuvent se faire ressentir en aval de la procédure d'inscription scolaire en influençant le taux de réussite, la pédagogie, la ségrégation entre classes suite au changement de public.

7 De façon suggestive, mon collègue Pierre Marissal avait par ailleurs trouvé une corrélation positive entre le niveau de participation à une pétition demandant l'annulation du décret Dupont en 2008 et le niveau socio-économique du quartier dont émanaient les signataires.

Ces effets indirects passent aussi par un changement potentiel du corps enseignant, parce que le public différent attire un corps enseignant différent ou bien parce que les règles de priorités favorisent les enfants des enseignants. Enfin, dans une ville comme Bruxelles où se juxtaposent trois systèmes d'enseignements différents, un changement de procédure dans un système impacte inévitablement les autres systèmes. De par leur nature, les effets indirects sont plus difficiles à mesurer car l'échelle de temps dans laquelle ils prennent place est plus longue et le lien de cause à effet est parfois délicat à établir. Cantillon (2013a) résume l'état des connaissances actuelles sur ces effets indirects.

3. Comprendre les préférences parentales

Comme nous l'avons vu, le rôle et l'impact potentiel d'une procédure d'inscription scolaire sur la composition sociale est limité, dans notre système de libre choix, par les préférences des parents et l'état de saturation du système. Dans cette section, nous résumons les connaissances actuelles sur l'origine et la formation de ces préférences parentales.

3.1. Les critères de choix d'une école

Comment les parents choisissent-ils une école pour leur enfant? D'un point de vue qualitatif, la littérature a abordé cette question à travers des interviews de parents quant à leurs attitudes par rapport à l'enseignement, l'accès à cet enseignement et la diversité sociale et/ou ethnique. D'un point de vue quantitatif, des chercheurs ont analysé les choix scolaires et, plus récemment, exploité les préférences soumises par les parents dans les systèmes scolaires où la gestion des inscriptions est centralisée et semi-centralisée afin d'estimer, de façon empirique, les déterminants des préférences parentales.

Ces deux approches, très complémentaires, sont riches d'enseignement dans le cadre d'une réflexion sur la mixité sociale dans les écoles. Tout d'abord, les interviews et les analyses empiriques quantitatives confirment toutes deux que les parents sont attentifs à la composition sociale d'une école quand ils forment leur choix. Les attitudes et préférences par rapport à la mixité sociale et ethnique varient néanmoins en fonction des normes sociales et des valeurs, à l'exception du fait que tous les parents semblent préférer éviter les « écoles ghettos » à forte concentration d'enfants défavorisés (Raveaud et van Zanten, 2007, Burgess et al., 2009). La ségrégation scolaire ne semble donc pas être le résultat d'une préférence de la part des parents de « vivre séparés ».

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

La géographie joue évidemment un rôle. Toute chose étant égale par ailleurs, les parents préfèrent une école proche à une école lointaine. Dès lors, les écoles auront tendance à répliquer la composition socio-économique des quartiers dans lesquels elles se trouvent (voir par exemple Verhaeghe, 2013, pour une application à Gand). Des recherches récentes menées au GIRSEF suggèrent néanmoins que la géographie n'explique pas tout : la ségrégation scolaire à Bruxelles est supérieure à la ségrégation résidentielle.

Si on écarte les effets de sélection par les écoles de leur public, cette ségrégation scolaire résiduelle proviendrait dès lors du fait que des parents de milieux socio-économiques différents apprécient les caractéristiques (pédagogie, composition socio-économique, qualité, orientation, ...) d'une école différemment. En conséquence, ces parents choisiront des écoles différentes non pas parce qu'ils veulent que leurs enfants restent « entre eux » mais parce qu'ils préfèrent intrinsèquement des écoles différentes (Allen and West, 2011, Cantillon, 2013b, van Zanten, 2013).

Beaucoup de questions restent cependant en suspens afin de mieux cerner l'importance relative de la géographie et des autres caractéristiques exogènes de l'offre scolaire sur les préférences ainsi que l'impact potentiel des politiques d'information et de sensibilisation sur ces préférences.

3.2. Le rôle de la procédure

Les procédures d'inscription scolaire elles-mêmes peuvent avoir un impact sur les préférences parentales parce qu'elles influencent directement ou indirectement certaines caractéristiques de l'école dont les parents tiennent compte dans leur choix, ou parce qu'elles influencent l'information dont les parents disposent. Par exemple, une procédure qui influence la composition sociale des écoles aura un impact sur les préférences des parents. Par ailleurs, dans les systèmes qui utilisent l'algorithme du « premier arrivé, premier servi », les files en face des écoles peuvent contribuer à accentuer la polarisation des préférences parce que les parents déduisent la qualité d'une école de la longueur de la file. Enfin, la façon dont l'interface web que les parents utilisent pour soumettre leurs préférences, et en particulier la façon dont ils peuvent rechercher une école (par réseau, sur base de la distance à leur domicile, en fonction de l'orientation pédagogique) aura aussi une influence sur leur choix. La recherche sur ces questions en est à ses débuts.

4. La diversité sociale : un projet de société, un projet d'école

Jusqu'à présent, nous avons vu comment une procédure d'inscription scolaire peut, par un choix judicieux de priorités conditionnelles (un double quota), augmenter la mixité sociale dans les écoles. Nous avons néanmoins souligné que l'impact de ce double quota dépend de l'état de saturation du système et de l'hétérogénéité des préférences parentales. Nous avons également vu que ces préférences parentales sont en partie malléables.

Ceci dit, si la mixité sociale est un projet politique en Belgique, force est de constater qu'elle n'est pas encore un projet partagé par les acteurs de terrain. En témoignent les pétitions, cartes blanches et autres lettres ouvertes récurrentes qui critiquent les décrets inscriptions des deux côtés de la frontière linguistique.⁸ Or, indépendamment de la qualité de la procédure d'inscription scolaire mise en place, il n'y aura pas de mixité sociale dans nos écoles tant que la mixité sociale ne devient pas un projet de société et projet d'école. En effet, les écoles ont suffisamment de moyens, très coûteux pour les enfants et les parents, pour contourner le décret : intimidations lors de l'inscription, discrimination, profilage des classes qui reproduit les schémas de ségrégation (1A pour les « forts »), mises en échec. Les parents ne sont pas en reste. La presse, tant en Flandre qu'en Communauté française, a largement fait écho des changements de résidence fictifs, des « faux frères / sœurs », et des élèves fantômes qui attendent la fin d'application des listes d'attente pour obtenir une place. Faire de la diversité un projet de société reste un des enjeux de la politique d'enseignement en Belgique.

5. Expérience en Communauté française : la « procédure Simonet »

La régulation des inscriptions scolaires en vigueur actuellement en Communauté française fait suite à deux essais ratés : le décret Arena et sa règle du « premier arrivé, premier servi » qui a conduit certains parents à faire la file plusieurs jours d'affilée devant certaines écoles, et le décret Dupont et sa mise en oeuvre entièrement décentralisée nécessitant un long processus de « dégonflement » de la bulle des inscriptions multiples. Sa mise en oeuvre évite certains écueils de ses prédécesseurs: un formulaire unique qui rend impossible les inscriptions multiples et une gestion semi-centralisée qui accélère l'allocation finale des places pour les écoles en sur-demande.

⁸ Verhaeghe (2013) résume et répond aux critiques reçues par le décret flamand.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

En pratique, chaque enfant inscrit en sixième année primaire dans une école de la Communauté française reçoit un formulaire sur lequel ses parents peuvent indiquer jusqu'à 10 choix en ordre de préférence. Ce formulaire est déposé dans l'école de son premier choix. Plusieurs priorités sont définies: une priorité conditionnelle (jusqu'à 20.4% des places) pour les élèves défavorisés et, dans l'ordre, une priorité absolue pour les frères et soeurs, les enfants en situation précaire, les enfants avec besoins spécifiques, les internes, les enfants du personnel et enfin, les enfants provenant d'une école adossée. Dans la première phase, décentralisée, les écoles ayant reçu plus de demandes que de places, allouent 80% des places disponibles aux élèves ayant déposé un formulaire chez elles. Si nécessaire, un critère subsidiaire basé sur des indicateurs géographiques et de continuité pédagogique est utilisé pour départager les élèves. Cette phase est similaire à la première phase de l'algorithme des premiers choix décrit dans l'exemple 1 puisque seuls les premiers choix sont pris en compte. Les demandes non satisfaites lors de cette phase sont ensuite centralisées et allouées aux places disponibles sur base de l'algorithme d'acceptation différée et des mêmes priorités, mais avec un critère subsidiaire qui tient aussi compte de l'ordre de l'école dans les préférences.

Le décret Simonet reste fort contesté par les parents, les écoles et l'opposition. J'y vois au moins quatre raisons: (1) la faible implication des acteurs du terrain, et en particulier des écoles, dans la définition des objectifs, (2) la faible légitimité politique des indicateurs utilisés pour le critère subsidiaire, (3) la complexité de l'algorithme, source de stress pour les parents qui essaient d'optimiser leurs chances d'obtenir une place dans une école de leur choix, et (4) une certaine mécompréhension du rôle de la procédure par le public, habilement exploitée par l'opposition.

Du point de vue de la promotion de la mixité sociale, un des objectifs annoncés, le décret présente trois grandes faiblesses. Premièrement, la procédure fonctionne avec un seul quota, fixé d'ailleurs à un niveau uniforme indépendamment de la composition socio-économique de la ville, alors que, nous l'avons vu, la mise en oeuvre d'un objectif de mixité requiert un système de double quota.⁹ Deuxièmement, l'indicateur qui détermine le statut d'enfant défavorisé est basé sur la moyenne des indices socio-économiques des enfants de l'école primaire fréquentée auparavant, eux-mêmes étant une moyenne du quartier

9 Tout au plus, le système actuel met-il en oeuvre un objectif de discrimination positive, et encore: le fait que les places du quota « enfants défavorisés » soit allouées en tout début de procédure réduit de facto l'avantage qui leur est donné puisqu'une partie de ces enfants auraient pu bénéficier des autres priorités (cf. Dur et al., 2013).

statistique dont proviennent ces enfants. Par ailleurs, ces indices sont basés en partie sur le dernier recensement ... qui date de 2001. Autant dire que la probabilité qu'un enfant défavorisé selon ce critère en soit vraiment un est sans doute largement en-dessous de 1. Enfin, la troisième faiblesse de la procédure réside dans sa complexité stratégique. Celle-ci provient de deux aspects de la procédure: (1) de la première phase décentralisée, qui ne considère que les premiers choix et leur donne donc un traitement favorable, (2) de la seconde phase (centralisée) lors de laquelle la place de l'école dans les préférences des parents est un des déterminants du critère subsidiaire. En conséquence, la meilleure stratégie n'est pas nécessairement de soumettre ses vraies préférences. Rien ne sert d'indiquer une école en haut de liste si on n'a que peu de chances d'y avoir une place car, ce faisant, on réduit aussi ses chances d'obtenir l'école suivante sur la liste. Comme nous l'avons vu précédemment, les procédures complexes ont tendance à handicaper les parents moins favorisés.

A ce jour, aucune évaluation publique du décret n'a encore eu lieu mais il serait étonnant, au vu des limitations du décret actuel, que la mixité sociale, pour autant qu'elle soit mesurée correctement, ait progressé de façon significative.

6. Expérience en Flandre : la procédure des écoles fondamentales de Gand

La Flandre a mis en place une régulation des inscriptions scolaires en 2003-04. La motivation première du décret « égalités des opportunités d'enseignement » était de garantir le droit à l'inscription et l'équité dans le traitement des enfants. Ce décret donne un rôle important aux plateformes de consultation locales qui regroupent les écoles et tous les partenaires de l'enseignement dans une ville ou zone.¹⁰ Outre leur rôle de collecte d'informations, d'analyse des besoins locaux et de mise en œuvre des politiques d'égalité des opportunités, ces plateformes jouent un rôle essentiel dans la coordination et la modulation de la politique d'inscription aux spécificités locales. La régulation des inscriptions en Flandre a évolué en 10 ans, à la fois dans les objectifs poursuivis et dans leur mise en œuvre. La dernière mouture du décret (d'application pour 2013-14) introduit un système de double quota afin de mettre en œuvre l'objectif de déségrégation scolaire, impose une procédure centralisée pour les inscriptions à Anvers, Bruxelles et Gand, et encadre les priorités qui peuvent être données (les frères et sœurs, puis les enfants du personnel et, à Bruxelles,

¹⁰ Ces plateformes sont au nombre de 70 et couvrent une grosse partie mais pas l'entièreté du territoire flamand.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

les enfants de ménages néerlandophones). Pour les écoles fondamentales, le décret fixe comme seuls critères subsidiaires autorisés la distance entre le domicile ou le lieu de travail d'un des parents et l'école, la place de l'école dans les préférences des parents et/ou un tirage au sort.

Dans le cadre de la poursuite de la mixité scolaire, les deux forces principales du décret flamand sont la grande marge de manœuvre laissée aux plateformes de consultation dans la définition et la coordination de la politique locale d'inscription scolaire, et l'introduction du double quota. Ainsi, le décret demande qu'un double quota soit défini pour chaque école en fonction de la composition socio-économique de la zone de référence mais il laisse le soin aux plateformes de consultation locales de déterminer la zone et la population de référence pour chaque école ainsi que de moduler les objectifs en termes de composition socio-économique dans le temps pour les écoles dont la composition socio-économique diffère fortement de celle de la zone de référence. Le décret délègue aussi aux plateformes de consultation locales le choix du critère subsidiaire qui s'applique dans les écoles appartenant à la plateforme.

Par contre, la possibilité laissée par le décret d'utiliser comme critère subsidiaire la place de l'école dans les préférences des parents est un bémol : elle réintroduit la nécessité pour les parents d'être stratégiques dans la soumission de leurs préférences, plutôt que de simplement soumettre leurs vraies préférences. La priorité donnée aux enfants d'enseignants devrait aussi pouvoir être évaluée (même si elle est redondante dans les zones où la distance par rapport au lieu du travail est autorisée comme critère subsidiaire). En effet, elle pourrait rendre l'engagement ou la rétention de jeunes enseignants dynamiques dans des écoles à public difficile plus ardu, alors que ces écoles ont d'autant plus besoin d'un cadre enseignant compétent et stable.

La procédure d'inscription scolaire mise en place par la plateforme de consultation locale pour les écoles fondamentales de Gand illustre bien la façon dont les acteurs locaux peuvent s'approprier l'objectif politique de mixité sociale. En ce qui concerne la mise en œuvre des quotas, Gand a opté pour 16 zones de référence, correspondant généralement aux bassins de recrutement naturel des écoles de ces zones. Pour chacune de ces zones, un indice socio-économique de référence (taux d'enfants défavorisés) a été déterminé sur base du nombre d'enfants résidant dans la zone et ayant entre 2,5 et 6 ans (pour l'indice de références des écoles maternelles) et entre 6 à 12 ans (pour l'école primaire).¹¹

¹¹ Dans 4 des 16 zones, la population scolaire plutôt que la population résidant dans la zone a été utilisée dans la construction de l'indice car ces zones importent un nombre important d'enfants d'autres zones.

L'accord au sein de la plateforme de consultation locale est que chaque école devrait viser à aligner sa composition socio-économique à l'indice de référence de sa zone. Deux exceptions sont cependant prévues. Quand la composition socio-économique actuelle d'une école diffère de plus de 10 points de l'indice de référence, l'école peut choisir comme objectif un rapprochement de l'indice de référence. En d'autres termes, imaginons que le taux d'enfants défavorisés dans une zone soit de 40%. Le quota pour les enfants défavorisés dans toutes les écoles de cette zone est en principe de 40% (et celui pour les enfants favorisés de 60%). Si dans une école, il y a moins de 30% ou plus de 50% d'enfants défavorisés, cette école peut opter pour un quota progressif (par exemple 35% d'enfants défavorisés si elle a actuellement 25% d'enfants défavorisés). La seconde exception concerne surtout les petites écoles qui peuvent adopter un palier minimum de 5 enfants favorisés. Ces deux mesures, adoptées au sein de la plateforme de consultation locale, permettent de faciliter la transition pour les écoles dont la composition socio-économique actuelle différerait trop de la composition socio-économique de référence et de maintenir un minimum d'enfants favorisés dans chaque école. Elles favorisent ainsi le soutien des directions d'écoles à la politique d'inscriptions scolaires. Pour le reste, Gand a gardé le critère géographique comme critère subsidiaire et l'algorithme d'acceptation différée qu'elle avait déjà adopté en 2009.

Parallèlement au travail sur la définition de la politique d'inscriptions scolaires, la plateforme de Gand a aussi coordonné une campagne d'information sur le thème « A l'école dans mon quartier » afin d'encourager les parents à postuler dans des écoles au public traditionnellement moins favorisé. Pour ce faire, plusieurs quartiers de Gand dont la localisation permettait d'anticiper un potentiel important en matière d'augmentation de la mixité sociale ont été identifiés. Pratiquement toutes les écoles de ces quartiers, soit plus d'un quart des écoles de la ville, ont ainsi organisé des journées portes-ouvertes où les parents pouvaient rencontrer la direction et les enseignants, et observer leur travail avec les enfants.

L'impact de la nouvelle procédure d'inscription scolaire à Gand sur la mixité sociale dans les écoles est, à l'heure d'écrire ces lignes, en court d'évaluation. Son évaluation permettra de voir dans quelle mesure le système de double quota permet d'influencer la composition socio-économique malgré le libre choix et l'utilisation du critère géographique. Il sera aussi intéressant d'examiner l'impact qu'a pu avoir la campagne d'information sur les préférences parentales.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

7. Conclusions

Comme l'ont souligné Dirk Jacobs et ses coauteurs dans leur diagnostic, la forte ségrégation scolaire en Belgique est liée aux fortes disparités socio-économiques en matière de performance académique qui sont observées. La régulation des inscriptions scolaires peut, via un choix judicieux de procédure et en particulier l'introduction d'un double quota, contribuer à réduire cette ségrégation. Cette régulation ne résoudra néanmoins pas tout car dans un système de libre choix comme le nôtre, la régulation des inscriptions n'agit qu'en cas de demande excédentaire. Une meilleure compréhension des déterminants des préférences et des choix parentaux est nécessaire afin de mieux pouvoir anticiper les effets de la procédure elle-même et ainsi mieux concevoir ces procédures et leurs mesures d'accompagnement.

Références

Abdulkadiro lu Atila, Parag Pathak, Alvin Roth and Tayfun Sönmez (2006), Changing the Boston School Mechanism: Strategyproofness as Equal Access, mimeo

Abdulkadiro lu Atila, N. Agarwal and P. Pathak (2013), Sorting and Welfare Consequences of Coordinated Admissions: Evidence from New York City, mimeo

Allen, R. and A West (2011), Why do faith secondary schools have advantaged intakes? The relative importance of neighborhood characteristics, social background and religious identification amongst parents, *British Educational Research Journal*, 37(4), 691-712

Burgess, Simon, Ellen Greaves, Anna Vignoles and Deborah Wilson (2009), What parents want: school preferences and school choice, mimeo

Calsamiglia, Caterina and Maia Güell (2013), The illusion of choice: Evidence from Barcelona, mimeo

Cantillon, Estelle et Nicolas Gothelf (2009), Quel enfant dans quelle école? Réflexions sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique, Actes du 18ème congrès des économistes de langue française.

Cantillon, Estelle (2009b), Regulating School Choice in Brussels, *Brussels Studies*, 34, November 2009.

Cantillon, Estelle (2013a), School choice regulation in practice: Lessons from Antwerp, Brussels and Ghent, in preparation for a Re-Bel eBook

Cantillon, Estelle (2013b), Endogenous preferences and the role of the mechanism in school choice, mimeo

Coldron, John, Emily Tanner, Steven Finch, Lucy Shipton, Claire Wolstenholme, Ben Willis, Sean Demack and Bernadette Stiell (2008), Secondary school admissions, report to the department of Children, Schools and Families (DCSF-RR020), 246 p.

Dur, Umut, S. Kominers, P. Pathak and T. Sönmez (2013), The Demise of Walk Zones in Boston: Priorities vs. Precedence in School Choice, mimeo

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Humplet, Perrine (2011), Croissance démographique bruxelloise et inégalité d'accès à l'école maternelle, *Brussels Studies*, 51.

Janssen, Rudi (2009), Onderzoek naar de capaciteit van het Nederlandstalig basisonderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, rapport de recherche BRIO, VUB.

Pathak, Parag and Tayfun Sömnez (2008), Leveling the playing field in school choice: sincere and sophisticated players in the Boston mechanism, *American Economic Review*, 98(4): 1636-52, 2008

Raveaud, Marroussia and Agnes van Zanten (2007), Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris, *Journal of Education Policy*, 22(1), 107-124.

Van Zanten, Agnès (2013), A good match: Appraising worth and estimating quality in school choice, Chapter 4 in J. Beckert and C. Musselin (eds), *The Classification of Goods in Markets*, Oxford University Press

Verhaeghe, Jean-Pierre and J. Goetmaeckers (2010), Evaluatie aanmeldingsprocedure, Januari-Maart 2010, evaluation report submitted to the Flemish Community.

Verhaeghe, JP (2013), Het (de)segregerend effect van het werken met deegebieden bij de toepassing van de evenredige verdeling van kansarme en kansrijke leerlingen. Het Gentse basisonderwijs als casestudy, », *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 3, 207-227

Verhaeghe, JP (2013b), Het Schoolinschrijvingsrecht – een analyse van wat er is met aanbevelingen voor wat het kan worden, mimeo

Walzer, Michael (1983), *Spheres of Justice: A Defense of pluralism and equality*, Basic Books

Pratiques d'écoles et qualité

Benoît De Waele¹

Résumé

L'analyse des résultats des évaluations externes non-certificatives montrent que, dans des conditions socioéconomiques similaires, les performances des établissements sont sensiblement différentes. Certains établissements sont en capacité de créer une organisation et une approche appropriée à leur public permettant d'atteindre de bons résultats scolaires.

Ce constat semble confirmer que l'amélioration des résultats se joue au sein même des établissements. Il indique l'intérêt de soutenir les établissements scolaires dans l'analyse et l'amélioration de leurs pratiques internes.

À travers l'accompagnement pédagogique mis en place au sein du réseau de l'enseignement catholique, les équipes éducatives sont soutenues dans l'analyse et la mise en place de solutions organisationnelles et pédagogiques adaptées au public et aux circonstances locales.

L'étude de la littérature et des modes de fonctionnement et d'organisation d'établissements qui amènent plus d'élèves vers des niveaux de compétences attendus permet d'identifier 4 lignes de force pour favoriser une dynamique d'amélioration de la qualité des performances : le mode de direction, l'approche pédagogique, le mode de fonctionnement de l'équipe pédagogique et le climat scolaire.

1. Introduction

À l'issue des épreuves externes non-certificatives, les écoles de l'Enseignement catholique sont invitées à transférer les grilles de résultats qu'elles encodent vers le SeGEC.²

La compilation et l'analyse des résultats apportent des renseignements utiles aux contributions que le SeGEC peut apporter à l'amélioration de la qualité de l'enseignement en Communauté française.

¹ Conseiller au service d'étude du Secrétariat général de l'Enseignement catholique

² Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Il apparaît que, dans des conditions socioéconomiques comparables, les écoles obtiennent des résultats sensiblement différents. Particulièrement, certaines écoles obtiennent des résultats encourageants malgré des conditions socioéconomiques défavorables. C'est donc à travers la connaissance des pratiques dans les écoles et un travail d'accompagnement de leur évolution que l'amélioration de la qualité est possible.

L'étude, à partir des expériences locales, des pratiques susceptibles de créer une dynamique d'établissement favorable aux résultats scolaires, doit y contribuer.

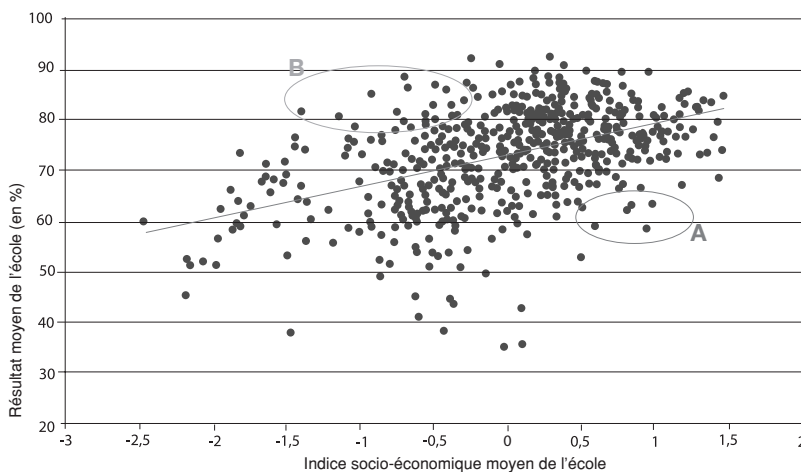
2. Performances des établissements : pas de fatalité

Si l'on regarde globalement l'analyse des résultats aux évaluations externes non-certificatives, on peut constater que, s'il existe un lien (faible dans l'enseignement fondamental et plus significatif dans l'enseignement secondaire) entre l'indice socioéconomique des établissements et leurs résultats moyens aux évaluations externes, on observe aussi d'importantes disparités des résultats entre établissements pour un même niveau d'indice socioéconomique (ISE).

Graphique 1

Résultats moyens par école

Évaluation externes 2010 en lecture en 2^e primaire



Le graphique 1 situe le niveau de résultat moyen de chaque école du réseau

catholique en Communauté française en lien avec son indice socio-économique. Si l'on prend un niveau d'ISE donné, on observe que les résultats des écoles sont assez différents. Ainsi, si l'on considère les résultats des écoles présentant un ISE proche de -1,5, on constate des résultats moyens par établissement s'étalant de moins de 40% à plus de 80%.

On peut également illustrer ce constat à travers deux situations contrastées :

- certains établissements (comme ceux repris dans l'ensemble A) fréquentés par des élèves plutôt favorisés présentent des résultats nettement moins favorables que la moyenne des établissements qui scolarisent le même type de public au sens de l'ISE.
- certains établissements scolarisant un public moins favorisé (ensemble B) obtiennent des résultats favorables.

Cela semble indiquer que, avec des indices socioéconomiques comparables, certains établissements ont une capacité à développer une organisation et une approche appropriée à leur public permettant d'atteindre de meilleurs résultats.

À partir de ces constats, le SeGEC a entrepris deux démarches parallèles :

1. la diffusion, auprès des écoles, d'indicateurs facilitant l'analyse des résultats allié à une proposition d'accompagnement prioritaire aux écoles qui, au vu de ces indicateurs, semblent éprouver des difficultés particulières;
2. une étude des résultats pour identifier les pratiques d'écoles présentant des résultats encourageants récurrents malgré un contexte socioéconomique défavorable.

3. Indicateurs de résultats et accompagnement pédagogique

Dès 2007, avec l'instauration des épreuves externes non-certificatives, le SeGEC a initié une récolte des résultats auprès des établissements. À l'issue des épreuves, les écoles de l'Enseignement catholique sont invitées à transférer les grilles de résultats qu'elles encodent vers le SeGEC. Aujourd'hui plus de 90% des établissements répondent à cette invitation.

La compilation des résultats des écoles du réseau permet ainsi d'adresser, aux pouvoirs organisateurs et aux directions, une série d'indicateurs facilitant leur propre analyse interne des résultats. Il s'agit d'un nombre limité d'indicateurs

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

de résultats leur permettant d'apprécier le niveau de maîtrise des compétences des élèves pour les matières visées, et ce à l'échelle de l'établissement dans son ensemble et de chacune des classes. Ces indicateurs donnent une information sur la moyenne des résultats de l'établissement, la moyenne des résultats des établissements de la même zone géographique, la moyenne des résultats des établissements situés dans la même classe d'indice socioéconomique³ et la moyenne des résultats de la Communauté française dans son ensemble. Des indices de dispersion sont également constitués selon les mêmes principes pour permettre d'apprécier l'importance des écarts observés entre les élèves au sein de l'établissement.

Il s'agit au-delà de la comparaison aux résultats moyens pour l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de pouvoir situer les performances des élèves par rapport à des établissements évoluant dans des circonstances comparables.

L'envoi de ces indicateurs est assorti d'une proposition d'accompagnement pédagogique pour aller plus loin dans l'autoévaluation que les résultats aux épreuves communes peuvent susciter au sein des établissements.

Plus particulièrement, après chaque épreuve externe, les services d'accompagnement pédagogique du réseau adressent une proposition d'accompagnement prioritaire aux écoles qui, au vu des indicateurs développés par le SeGEC, semblent éprouver des difficultés particulières. Le but de cette proposition est d'épauler les équipes éducatives dans l'analyse des résultats et de les accompagner dans la construction et l'évolution de leur organisation et de leurs pratiques.

En effet, le décret 8 mars 2007 a réorganisé le service général d'inspection, en recentrant ses missions sur le contrôle du respect des dispositions légales et des programmes ainsi que de l'évaluation du niveau des études. Ce décret a par ailleurs confié le rôle de conseil et d'accompagnement pédagogique aux réseaux d'enseignement à travers la création de cellules de conseil et de soutien pédagogique. Dans ce cadre, le SeGEC a pu constituer des équipes de conseillers pédagogiques dont la mission essentielle de répondre aux besoins des établissements et d'épauler les équipes éducatives dans la mise en œuvre de pistes d'amélioration de la qualité d'enseignement au sein même de leur établissement et de leurs classes.

³ Dans cette analyse des résultats, les établissements sont regroupés en 10 classes d'indice socioéconomique. La classe 1 est composée des écoles accueillant un public particulièrement défavorisé socioéconomiquement. La classe 10 est composée d'écoles accueillant en moyenne un public socioéconomiquement favorisé

Les résultats des évaluations externes, ainsi que les rapports d'inspection, sont régulièrement des éléments déclencheurs de dynamiques de réflexion et de changement au sein des établissements et pour lesquelles les équipes d'accompagnement pédagogique sont sollicitées.

Cet accompagnement pédagogique s'articule par ailleurs à l'offre de formation continuée proposée par les organismes de formation de l'Enseignement catholique. Cette offre tient compte des exploitations pédagogiques issues des évaluations externes.

4. Étude des pratiques d'écoles aux résultats encourageants⁴

Repartant des résultats aux évaluations externes non-certificatives collectés au cours du temps, le service d'étude du SeGEC a cherché à identifier des écoles qui, dans différentes épreuves, se sont démarquées de manière récurrente par des résultats encourageants malgré des conditions socioéconomiques défavorables. L'étude s'est déroulée en plusieurs étapes :

1. identifier les écoles qui obtenaient régulièrement de bons résultats
2. identifier dans la littérature les éléments d'organisation et de pratiques liés à l'effet établissement
3. interroger les directions des écoles sur leurs pratiques et éléments d'organisation internes

4.1. Identification des établissements

La collecte des résultats nous permet de disposer des résultats individuels des élèves aux différents tests et de les relier à l'indice socioéconomique moyen de leur école.⁵

Pour comparer les performances des écoles en s'approchant de la conception même des épreuves externes qui visent à diagnostiquer les niveaux de compétences atteints par les élèves, l'étude est repartie des résultats individuels des élèves à chacune des épreuves pour les comparer à un niveau de résultat cible.

4 Pour la version complète : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=369>

5 Les résultats ne nous permettent toutefois pas de construire des analyses de type « valeur ajoutée » car aucun identifiant ne permet un suivi longitudinal des parcours individuels et l'indice socioéconomique individuel n'est pas disponible.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Cette approche permettait aussi de prendre en compte les limites de la comparaison de résultats moyens des établissements étant donnée les différences de distribution des résultats entre établissements et en fonction de l'ISE.

Pour tenir compte de la réalité socioéconomique des établissements, nous avons comparé la proportion d'élèves de l'école qui atteignent un niveau de compétence donné avec la proportion de l'ensemble des élèves issus d'écoles de même classe d'indice socioéconomique (classe ISE) atteignant ce même niveau de compétence dans différentes épreuves. Autrement dit, il s'agit d'identifier les écoles qui amènent plus d'élèves vers un résultat attendu, tant en lecture qu'en mathématique, que les écoles de niveau socioéconomique comparable.

Dans l'étude, nous avons considéré les résultats des élèves provenant d'écoles des classes ISE 1 à 4, c'est-à-dire les écoles dont l'indice moyen est négatif.⁶

Sélection dans le secondaire

Elle se base sur les épreuves de 2e année commune en lecture (2007) et en mathématique (2008).

Nous avons comparé le pourcentage d'élèves de l'école qui atteignent au minimum le score correspondant au niveau 2 de l'échelle de compétence pour ces épreuves⁷ et ce même pourcentage pour l'ensemble des élèves des écoles relevant d'une même classe ISE.

Nous avons sélectionné les écoles pour lesquelles on constatait une part d'élèves atteignant ce niveau 2 supérieure à la part d'élèves d'écoles de la classe ISE correspondante et ce, dans les deux disciplines.

Nous avons opéré une dernière vérification à partir des résultats des évaluations de compréhension à la lecture de 2010⁸. Le tableau 1 reprend les cinq écoles rencontrées et qui remplissent ces conditions.

6 L'indice socioéconomique utilisé en Communauté française est lié aux quartiers d'habitation des élèves et est construit de telle manière que la valeur moyenne pour l'ensemble des indices est égale à zéro.

7 La conception des épreuves permettait une analyse statistique (modèle de Rasch) hiérarchisant les items sur une échelle, du plus simple au plus complexe, et de situer la compétence de chaque élève sur la même échelle. Le Niveau 2 de cette échelle est le minimum à atteindre pour ne pas être dans une situation préoccupante.

8 L'analyse des résultats ne présentant plus d'échelle de niveaux de compétences, nous avons utilisé le résultat moyen pour l'ensemble de la communauté française (58%) comme score de comparaison.

Tableau 1
Écoles secondaires

	Zone	Classe ISE 2010	Différence de pourcentage d'élève atteignant le niveau 2 en Lecture 2007 entre l'école et la classe ISE	Différence de pourcentage d'élève atteignant le niveau 2 en Mathématique 2008 entre l'école et la classe ISE	Différence de pourcentage d'élève avec un score supérieur à la moyenne CFWB en lecture 2010 entre l'école et la classe ISE
1.	CHARLEROI-HAINAUT SUD	1	+13,9%	+22,7%	+12%
2.	MONS-CENTRE	2	+7,6%	+16,6%	+6%
3.	MONS-CENTRE	4	+8,2%	+32%	+23%
4.	VERVIERS	2	+6,4%	+25,1%	+24%
5.	NAMUR	3	+11,5%	+13,4%	+15%

Ainsi, dans la première école, particulièrement défavorisée au regard de l'ISE, 81% des élèves atteignent le niveau de compétences 2 en lecture alors que, pour l'ensemble des élèves d'écoles de la même classe socioéconomique, on constate que 67% des élèves atteignent ce niveau de compétences. Autrement dit, dans l'école 1, il y a 14% des élèves en plus qui sont dans des niveaux de compétences considérés comme satisfaisants ou bons.

En mathématique, seulement 20,7% des élèves issus d'écoles d'indices socioéconomiques comparables atteignent un niveau de compétence jugé au minimum suffisant alors qu'ils sont 43,4% dans l'école 1.

On constate donc que, dans ces écoles, plus d'élèves arrivent à des niveaux de résultats attendus dans les différentes épreuves. C'est en cela que leurs résultats sont encourageants et, vu la diversité des matières sur lesquelles portent les épreuves, sont probablement liés à un effet d'établissement.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Sélection dans le primaire

Elle se base sur les résultats 2010 en lecture et 2011 en mathématique⁹. Nous avons appliqué la même comparaison entre la part d'élèves de l'école obtenant un meilleur score que le résultat moyen de la FWB et la part d'élèves des écoles relevant de la même classe ISE obtenant un score supérieur au résultat moyen en FWB. Et ce pour les deux disciplines et les deux années d'étude (2e primaire et 5e primaire).

Tableau 2
Écoles primaires

	ZONE	Classe ISE	Pourcentage d'élèves de P2 obtenant un résultat meilleur que le résultat moyen CFWB en lecture 2010			Pourcentage d'élèves de P2 obtenant un résultat meilleur que le résultat moyen CFWB en mathématique 2011			Pourcentage d'élèves de P5 obtenant un résultat meilleur que le résultat moyen CFWB en lecture 2010			Pourcentage d'élèves de P5 obtenant un résultat meilleur que le résultat moyen CFWB en mathématique 2011		
			Dans l'école	Dans la Classe ISE	Différence école - Classe ISE	Dans l'école	Dans la Classe ISE	Différence école - Classe ISE	Dans l'école	Dans la Classe ISE	Différence école - Classe ISE	Dans l'école	Dans la Classe ISE	Différence école - Classe ISE
1	BRUXELLES	1	65%	41%	24%	64%	35%	29%	43%	35%	8%	35%	32%	3%
2	BRUXELLES	2	95%	49%	46%	50%	39%	11%	73%	45%	28%	41%	39%	2%
3	CHARLEROI	3	74%	57%	17%	71%	52%	19%	54%	48%	6%	49%	43%	6%
4	CHARLEROI	4	76%	60%	16%	70%	54%	16%	73%	58%	15%	59%	48%	11%
5	LIEGE	2	60%	49%	11%	52%	39%	13%	80%	45%	35%	65%	39%	26%
6	HUY-WAREMME	4	79%	60%	19%	82%	54%	28%	77%	58%	19%	72%	48%	24%
7	LUXEMBOURG	3	70%	57%	13%	92%	52%	40%	57%	48%	9%	50%	43%	7%

9 Nous ne disposons pas d'assez de données des épreuves 2007 et 2008 pour procéder à l'analyse.

Au total, nous avons donc rencontré 12 directions d'écoles (7 dans le fondamental et 5 dans le secondaire) avec un ISE défavorable, présentant des résultats encourageants dans plusieurs épreuves et laissant présager d'un « effet établissement ».

4.2. L'évolution de l'analyse de l'effet établissement dans la littérature

Avant les années 80, les chercheurs expliquaient les différences de résultats scolaires principalement par les caractéristiques du public de chaque école. Cette hypothèse est clairement contredite par le graphique 1 qui montre qu'à public donné, les performances des écoles peuvent varier très largement.

Les recherches sur l'efficacité scolaire ont ensuite affiné l'analyse et considéré que des pratiques managériales et pédagogiques permettaient aux établissements d'agir sur les résultats scolaires. Par ailleurs, la recherche qualitative a exploré la complexité des relations entre les contextes des établissements et leur organisation interne, mettant en évidence l'existence de phénomènes d'adaptation des attentes vis-à-vis des élèves, d'ajustement des cultures et des normes scolaires et professionnelles en fonction du public. Ces recherches montrent la nécessité d'une approche plus fine du contexte et du public à la fois sur des caractéristiques économiques, sociales mais aussi d'origine ethnique, de langue parlée régulièrement, de localisation géographique... afin d'adapter les pratiques aux besoins particuliers des élèves: certains publics nécessitant un renforcement de l'apprentissage de la langue d'enseignement, d'autres nécessitant un encadrement éducatif renforcé pour faire face à l'inconsistance des règles domestiques, par exemples.

Si l'effet établissement sur les résultats est relativement faible par rapport aux effets « maître » et « classe » (BRESSOUX, 2008; VAN DAMME, 2008), il semble qu'il est plus important dans un environnement social plus défavorisé, quand les conditions d'enseignement sont plus difficiles (BRESSOUX, 2008) et pour les élèves les plus faibles (VAN DAMME, 2008). Cela pourrait s'expliquer par une plus grande nécessité de travailler en équipe dans les contextes plus difficiles. Par ailleurs, les quelques études qui s'y sont intéressées montreraient une influence plus grande de l'effet établissement sur les résultats non-cognitifs (VAN DAMME, 2008).

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

4.3. Pratiques d'école et qualité : quels facteurs d'efficacité ?

À partir de la littérature que nous complétons par les observations issues de l'entretien avec les directeurs des écoles sélectionnées, nous identifions quatre groupes de facteurs d'efficacité: le mode de direction, l'approche pédagogique, le fonctionnement de l'équipe pédagogique et le climat scolaire. Ces quatre axes étant liés, l'importance relative de l'investissement accordé à l'une ou l'autre de ces dimensions dépend du contexte de l'école et de son histoire.

4.3.1. Mode de direction

La littérature recense que, dans les écoles efficaces et particulièrement dans les contextes d'écoles défavorisées, la direction joue un rôle d'initiateur plus que de gestionnaire (BRESSOUX, 2008). Le leadership de la direction impulse une dynamique pédagogique en fixant des buts et des objectifs communs à l'établissement, tant en ce qui concerne les performances d'apprentissage que les pratiques professionnelles. Il assure une cohérence d'ensemble à l'établissement par un alignement des ressources humaines et matérielles sur les objectifs ainsi qu'une politique de professionnalisation des enseignants. Il crée un climat de travail centré sur la tâche d'enseignement (DUMAY, 2004).

Le directeur est l'organisateur de la politique locale de qualité des pratiques enseignantes et des résultats scolaires. Il en est le garant tant en interne de l'école que vis-à-vis de son environnement (BRESSOUX, 2008).

De nos observations, il ressort des caractéristiques personnelles de l'attitude et du travail des directions :

- **Être convaincu de pouvoir agir, fier de ce qu'on fait**
Les directions sont persuadées qu'elles peuvent, par leur travail, avoir un impact positif réel sur le fonctionnement de leur établissement et, par voie de conséquence, sur les résultats des élèves.
- **Pouvoir se remettre en cause et faire confiance**
Les directions reconnaissent être en perpétuelle recherche de solutions, d'idées nouvelles, d'occasion d'échanges et être amenées à analyser leurs revers et erreurs pour redéployer d'autres initiatives, d'autres manières de faire avant d'obtenir des résultats et de la crédibilité auprès des autres acteurs de l'école.

- **Assumer son rôle et sa position**

Les directions ont dû apprendre vivre une rupture avec leur passé d'enseignant pour assumer leur rôle, leur position et leurs responsabilités qui les différencient du reste de l'équipe. Elles ont également pris conscience de leurs limites et appris à déléguer et à faire confiance aux gens qui les entourent. Dans leur fonctionnement, elles cherchent un équilibre entre exigence vis-à-vis des acteurs par rapport au projet de l'école et un souci de développer des stratégies pour rester en contact tant avec l'équipe éducative qu'avec le métier d'enseignant.
- **Anticiper sans se précipiter**

Les directions pointent qu'elles doivent être attentives à anticiper l'avenir de l'école et de son contexte mais, en même temps, veiller à ne pas aller trop vite au risque de perdre son équipe. La différence de rythme entre les équipes éducatives (préoccupées par les questions quotidiennes et la mise en œuvre de modifications décidées antérieurement) et la direction (amenée à anticiper de nouveaux défis, à moyen et long terme) peut déboucher sur une incompréhension et un sentiment de l'équipe éducative de ne jamais être en capacité de faire les choses correctement. Pour répondre à ce sentiment d'insécurité, de changement permanent qui peut démobiliser, les directions doivent être en mesure de distinguer l'essentiel de l'accessoire, de se concentrer sur quelques objectifs et prendre le temps nécessaire pour tester les idées auprès des enseignants et éducateurs, convaincre, laisser du temps pour que leur équipe s'approprie les constats et les solutions.
- **Mobiliser autour d'un défi d'établissement**

Si les circonstances sont diverses¹⁰, on observe que les directions se sont emparées d'un défi principal et ont cherché à (re)mobiliser leur équipe dans la réflexion et la remise à plat des processus en repartant de la mission, du projet de l'établissement et des élèves tels qu'ils sont. Elles ont cherché à briser le mur des habitudes et à passer des constats aux actions visant à rencontrer les difficultés ou les besoins identifiés.

¹⁰ Les directions ont toutes évoqué un défi majeur qu'elles ont dû relever : pertes importantes d'effectifs, importants changements de profil de la population scolarisée, nécessité de reconstruire un climat scolaire qui permettait aux élèves d'apprendre et aux enseignants de rester motivés, réforme du 1^e degré du secondaire.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

- **Trouver des solutions plutôt que des problèmes**

Les directeurs créent un climat volontariste visant à chercher des solutions et à innover où l'on pense hors des « schémas » classiques, des habitudes, des statuts administratifs ou des facilités pour les enseignants. Dans l'approche et la dynamique qu'ils créent dans leur établissement, ils élargissent la prise en charge des élèves hors des cours en mettant en place des études dirigées, écoles de devoirs, suivi par un logopède... soit en utilisant les moyens internes, soit en créant des partenariats.

Dans l'organisation de leur école, les directeurs exploitent au mieux les marges et les zones de liberté pour déployer les moyens à disposition au profit du soutien des élèves. Ils sont demandeurs de cette autonomie d'affectation des moyens qui leur permet de répondre de manière adaptée au contexte. Cette dynamique impulsée par les directions est en lien avec l'approche pédagogique développée dans les établissements.

- **Communiquer en interne**

Avec leur équipe éducative, les directions développent et entretiennent des outils de communication interne, soit sous forme informatisée ou sous forme de cahiers de communications présents dans la salle des profs afin que chacun possède les informations nécessaires au bon fonctionnement de l'ensemble: informations pratiques et utiles, réservation de matériel ou de locaux, rappel des échéances ou des engagements, etc.

Elles sont, par ailleurs, attentives à être présentes à certains moments clés de la journée (le matin dans la salle des profs ou dans la cour de récréation pour la rentrée dans les classes) et à réserver des plages horaires récurrentes pour soutenir les enseignants dans leur travail.

- **Informer les parents**

Les contacts très réguliers avec les parents ont pour objectif d'en faire des partenaires. Des rencontres collectives permettent d'expliquer les projets et le fonctionnement de l'école (ce qu'on offre et ce qu'on exige). La direction veille à développer une information claire pour dire ce que l'école fait avec ce qui leur est demandé. Les rencontres individuelles sont régulières et portent principalement sur les résultats de l'élève et les éventuels suivis particuliers ou sur les questions de comportements.

- **Faire connaître ce qu'on fait à l'externe**

La communication vers l'extérieur, avec l'environnement de l'école sert à développer une image de l'établissement auprès de publics potentiels et à asseoir la réputation de l'établissement. Mais elle fait aussi partie d'une stratégie à usage interne: faire savoir ce que l'on fait, c'est une manière d'assumer, d'être fier de ce qu'on organise, de montrer le dynamisme de l'école, les initiatives, les efforts, l'investissement mis en œuvre. Cette communication vers l'extérieur peut prendre des formes différentes: réalisation d'un journal « toutes boîtes » pour faire connaître l'école, ses activités et ses projets, journée « portes ouvertes » où l'on montre les réalisations d'élèves, les savoir-faire, les méthodes utilisées dans certains cours, ou participation à des concours ou des olympiades pour montrer les savoir-faire, le dynamisme et la qualité des résultats obtenus.

- **S'appuyer sur des réseaux de compétences**

Les directions ont aussi fait référence à l'importance pour elles de participer et de pouvoir s'appuyer sur des réseaux (établissements du même pouvoir organisateur, association de directeurs, entité, zone, fédération, congrégation...). Il s'agit d'une part d'échanger entre pairs mais aussi de pouvoir compter sur la solidarité des autres directions et établissements. D'autre part, les directions ont aussi souligné l'apport des services de l'enseignement catholique pour leur apport technique mais aussi pour le soutien moral que ceux-ci peuvent apporter dans les moments de décision.

4.3.2. Approche pédagogique

De nombreux auteurs indiquent qu'on retrouve, dans les établissements efficaces, des approches ou conceptions pédagogiques caractérisées par la définition d'attentes élevées concernant les performances des élèves, la confiance dans les capacités de réussite des élèves, l'accent sur les enseignements de base, une bonne gestion du temps offrant de nombreuses opportunités d'apprentissage et des occasions de feedback, de renforcement et de différenciation et une évaluation régulière des progrès de chaque élève afin de mettre en place rapidement des interventions de remédiation.

Dans les propos des directeurs rencontrés, on peut résumer l'approche pédagogique développée dans leurs établissements par une formule entendue souvent: « *Prendre l'enfant là où il est et l'emmener le plus loin possible* ». Elle

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

exprime un vrai souci qui guide une approche ambitieuse et active que l'on peut développer en quelques points.

- **Faire le bon diagnostic, sans préjugés**

Les directeurs insistent régulièrement auprès de leur équipe éducative sur l'importance de faire le bon diagnostic pour ne pas construire une relation et une action sur des préjugés, face à des situations de fragilité notamment. Ainsi, les réalités vécues dans les écoles demandent d'adapter les regards et les actions :

- les situations sociales ou l'extrême pauvreté de parents les rend plus perdus ou dépourvus face à ce qu'ils peuvent faire plutôt que non concernés par le sort de leurs enfants,
- pour mettre les enfants en situation d'apprentissage, il arrive que les écoles veillent d'abord à certains besoins primaires (nourrir ou vêtir des enfants),
- le problème de la connaissance de la langue d'enseignement ne concerne pas que les primo-arrivants mais aussi (certains disent surtout) des familles installées depuis longtemps en Belgique.

- **Rester exigeant par rapport aux résultats**

En termes de résultats, les écoles s'inscrivent dans les objectifs d'atteindre un socle de compétences à 14 ans permettant aux élèves d'avoir les chances de réellement choisir leur orientation. À cet égard, les exigences ou le souhait est de bien les préparer au-delà du seuil de réussite. Chez certains, cela s'exprime en disant que l'on vise plutôt 70% au CEB que 50% pour assurer réellement les compétences. Pour d'autres, les objectifs énoncés sont aussi d'outiller les élèves à s'en sortir seuls parce qu'on sait que le contexte de vie des élèves ne pourra pas être aidant. Dans cette optique, il s'agit de montrer à l'élève qu'il peut progresser, lui faire prendre conscience de ses progrès afin qu'il prenne confiance. Ainsi, la remédiation visera, par exemple, à permettre à l'élève de travailler et repasser un contrôle jusqu'à le réussir.

- **Rester exigeant par rapport au travail personnel quotidien**

Parallèlement à la compréhension par rapport aux difficultés des familles, l'école rappelle avec insistance l'importance du travail personnel quotidien pour obtenir des résultats. L'exigence ne diminue donc pas vis-à-vis des élèves et l'école développe les occasions permettant de conscientiser les parents.

L'école ne nie pas ou ne relativise pas les difficultés rencontrées par l'élève. Elle explique les problèmes aux parents et, dans le même temps, propose les solutions que l'école peut mettre en œuvre. Les contacts réguliers se concluent par un engagement réciproque: l'école s'engage à soutenir l'élève, l'élève s'engage à participer activement, et les parents s'engagent sur le fait d'encourager leur enfant à faire ce qui est demandé, donc à ne pas être des freins. Ainsi, les parents sont invités, parfois de manière autoritaire de la part des directeurs, à lutter contre l'absentéisme, à ne pas venir chercher les enfants avant la fin des études ou écoles de devoirs, à respecter les horaires, à respecter l'autorité des enseignants...

- **Proposer les moyens de progresser**

En corollaire de l'exigence, les écoles proposent des solutions pour que les élèves puissent progresser: en renforçant, par les activités complémentaires, le nombre d'heures de français ou de mathématique, en mettant en place des remédiations (souvent avec le titulaire et dans la classe), en invitant ou en obligeant à participer aux études dirigées ou aux écoles de devoirs, en proposant d'autres aides comme un suivi en logopédie ou des activités extrascolaires. On voit là l'importance d'élargir la prise en charge en dehors des heures classiques d'école.

4.3.3. Fonctionnement de l'équipe pédagogique

La plupart des auteurs insistent sur l'implication et la coopération des enseignants et sur l'importance de partager une vision commune concernant le projet éducatif.

Un mode de fonctionnement collégial influence les résultats s'il est centré sur les pratiques enseignantes, sur la gestion du curriculum et de la continuité entre les cycles d'apprentissage. Cela nécessite de donner de l'espace pour réfléchir, débattre, créer et apprendre des autres (MCKINSEY, 2007).

Individuellement, certaines qualités professionnelles sont sollicitées (MONS, 2009): la volonté de faire son possible pour que chaque élève réussisse, la confiance en ses capacités à faire progresser les élèves, la conviction que tous les élèves ont de l'importance, une fiabilité élevée manifestée par une attitude cohérente et juste ainsi qu'un respect de ses engagements, des capacités de réflexion, de raisonnement, de définition des schémas même en présence de nombreux détails et de remise en question de sa pratique. Les établissements veillent aussi au développement d'attentes élevées pour soi-même (curiosité intellectuelle...) et pour ses élèves (objectifs pédagogiques élevés...), de la flexibilité (capacité

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

de s'adapter à une situation et à changer de tactique) et de la responsabilité (capacité à fixer des objectifs clairs aux élèves et à les motiver pour les atteindre).

Les directions rencontrées s'inscrivent dans ces perspectives à travers différents points d'insistance.

- **Exiger et soutenir un engagement professionnel fort**

Les directeurs demandent aux enseignants de s'investir, au-delà de leur travail en classe, en assumant d'autres tâches, notamment de soutien scolaire ou de coordination.

Ils veillent à ce que les enseignants mettent en œuvre une approche respectueuse des élèves.

Ils exigent que chaque enseignant se coordonne très régulièrement avec ses collègues, notamment en construisant et en appliquant des évaluations communes des résultats.

Ils demandent aux enseignants de se remettre en question, de construire et reconstruire leur manière de faire d'une classe à l'autre.

Ils veillent à ce que les enseignants s'expliquent, partagent avec leurs collègues et avec les parents, qu'ils fassent part de leurs difficultés et qu'ils puissent proposer des solutions en cas de problème.

Les directeurs veillent à témoigner leur intérêt pour ce qui passe dans les classes. Les modes d'actions sont divers : analyse des résultats, analyse des rapports d'inspection, observation en classe avec débriefing, accompagnement d'une réflexion en coordination, contrôle des journaux de classe, des rapports de concertation, rencontre annuelle de fin d'année.

En contrepartie de l'exigence, les directions disent consacrer une partie importante de leur travail à soutenir les enseignants. Ils développent des initiatives pour instaurer un climat de travail serein et un environnement scolaire centré sur l'apprentissage: améliorer les bâtiments et le matériel, organiser l'accès aux locaux en dehors des temps scolaires pour préparer ses cours, corriger ou se coordonner, encourager la participation à des formations ou des colloques, développer de formations internes sur des problèmes spécifiques identifiés ...

Les directeurs veillent aussi particulièrement à l'entrée en fonction des nouveaux enseignants. C'est un moment clé pour créer des habitudes, pour mettre en œuvre des réflexes professionnels.

- **Développer la confiance**

S'ils les sollicitent beaucoup les enseignants, les directeurs leur accordent aussi une confiance a priori et cherchent à développer cette confiance à la fois individuellement et collectivement.

Ainsi, les directeurs contribuent à la réflexion mais n'imposent pas de solutions toutes faites. Ils veillent à fixer des balises de manière coordonnée et à les rappeler si nécessaire mais laissent les enseignants construire leur fonctionnement pratique. Ils soutiennent d'ailleurs les expériences lancées par certains enseignants particulièrement engagés. Il s'agit pour eux d'encourager la créativité tout en veillant à l'évaluation de l'impact de ces innovations sur les apprentissages.

Les directeurs soulignent régulièrement les résultats obtenus afin de développer la confiance des enseignants sur leurs capacités de changer les choses.

- **Développer des structures de coordination centrée sur le pédagogique**

Les directions font part de structures de coordination instituées et de réunions très régulières.

Dans le fondamental, le rythme des réunions de coordination entre enseignants d'un cycle ou d'une année d'étude est généralement hebdomadaire. Ces réunions sont obligatoires mais gérées par les enseignants eux-mêmes. Le directeur s'informe des résultats à travers les rapports produits par les enseignants. Il intervient à la demande des enseignants ou lorsqu'il constate que la réflexion ne rentre pas dans le cadre de fonctionnement prévu. Une réunion transversale ou générale a généralement lieu une fois par mois. Cette coordination réunissant l'ensemble de l'équipe est présidée par le directeur qui en fixe généralement l'ordre du jour.

Dans le secondaire, les coordinations se déroulent plus souvent par discipline (en cycle et en inter-cycles). Des réunions générales existent aussi mais de manière moins régulières étant donné la taille des équipes. Elles prennent la forme d'assemblées générales ou plus souvent de journées pédagogiques.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Dans le cadre des établissements de grande taille, les directeurs s'entourent généralement d'une équipe pédagogique dans laquelle on retrouve des coordinateurs alliant l'expérience professionnelle, la confiance de la direction et la capacité d'écouter ses collègues et de se faire écouter par eux. Cette équipe sert de lieu de coordination générale où on évalue le fonctionnement et où on évoque les idées à tester avant de les soumettre éventuellement aux instances de concertation. Les coordinateurs servent de relais avec les autres enseignants et de « baromètres » leur permettant de vérifier le climat au sein de l'équipe mais aussi de mesurer comment de nouvelles idées ou initiatives peuvent ou doivent être mises en œuvre.

Si le directeur n'assiste pas à toutes les réunions, la commande est cependant claire: les réunions sont principalement centrées sur du travail pédagogique avec pour objectif la construction et l'analyse d'évaluations communes ou le développement, le partage et la mise en patrimoine d'outils didactiques. Elles doivent donc produire des résultats concrets.

Les réunions transversales, présidées par le directeur, servent généralement à travailler sur la déclinaison ou la programmation d'une thématique (ex. : symétrie orthogonale ou inférence en lecture) et/ou la construction de référents communs aux différents cycles.

Les occasions les plus fréquemment utilisées par les directions pour susciter la coordination sont le développement d'outils et d'épreuves d'évaluation communs (cycle), l'analyse de résultats et de rapports d'inspection (cycle et inter-cycles), le travail avec des conseillers pédagogiques, le partage et la mise en patrimoine de solutions et de pratiques didactiques (cycle et inter-cycles), le travail de cohérence et de programmation (cycle et inter-cycle).

- **Veiller à la cohérence et de continuité pédagogique par d'autres moyens**
Outre les réunions de coordination, ces écoles ont développé d'autres stratégies pour assurer la cohérence verticale, la continuité entre cycles ou années. À travers les horaires des enseignants, la direction veille à éviter la spécialisation dans une année et à susciter ainsi la réflexion sur la cohérence et la continuité d'un cycle. Des dossiers individuels par élève restent d'une année à l'autre à disposition de l'équipe pédagogique: bulletins, traces de soutiens particuliers, traces des engagements de l'élève ou de la famille par rapport à des comportements ou actions, remarques pédagogiques,...

Des écoles ont aussi créé des outils qui accompagnent les élèves sous forme de portfolio ou de farde d'apprentissage pour que les référents soient communs, connus et revisités régulièrement.

- **Multiplier les occasions de partage entre enseignants**

Il existe encore d'autres occasions de susciter le partage entre enseignants comme le tutorat ou le parrainage au début de la carrière, la prise en charge d'élèves d'autres classes durant des heures de remédiation ou d'études dirigées ou la présence simultanée de deux enseignants dans une classe.

La logique de partage et de concertation s'inscrit parfois aussi dans l'organisation des horaires. Dans une école secondaire, l'organisation des horaires des enseignants part du principe que tous les enseignants d'une même discipline doivent avoir la même demi-journée sans charge de cours pour leur permettre de se voir et de se concerter. Dans une école fondamentale, l'adaptation des horaires permet de garantir en fin de matinée du mercredi un moment propice à une bonne coordination, y compris avec le personnel à temps partiel.

4.3.4. Climat scolaire

Les auteurs se rejoignent sur l'effet positif que peut apporter la qualité de vie dans l'école. Les bons résultats sont liés à un climat discipliné sans être rigide, où le temps est bien géré, où l'on se sent en sécurité et où le règlement et les modes de régulations (en ce compris la discipline) sont connus et cohérents. La cohérence dans le fonctionnement, les relations entre les personnes, les normes, les valeurs et les croyances internes à l'établissement constituent des aspects importants (BRESSOUX, 2008).

Dans les établissements, un travail constant est fait auprès des élèves, des parents et des équipes éducatives pour rappeler les règles, les faire appliquer afin de garantir la qualité de vie, la qualité des relations et le travail pédagogique.

- **Cohérence des règles**

Dans les écoles secondaires et les écoles fondamentales de grandes tailles ou disposant de moyens complémentaires provenant, par exemple, de l'encadrement différencié, le directeur s'appuie sur un responsable de la discipline. C'est lui qui veille à la mise en œuvre des rappels aux règles (aussi vis-à-vis des parents) et des sanctions avec l'idée de veiller à leur

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

cohérence. Les directeurs disent que cette fonction est essentielle, même si elle est ingrate. Cela permet aussi au directeur de dégager du temps et de n'intervenir qu'en seconde voire troisième ligne, pour les cas problématiques, avec une autre posture, de dernière instance. Il rencontre l'élève et cherche avec lui des engagements précis pour la suite (contrat) de telle sorte que cela puisse être évalué.

Dans le cas des petites écoles, le directeur intervient plus rapidement dans les sanctions et remarques. Toutefois, certaines écoles ont mis en place un conseil de discipline qui permet au directeur de ne pas être seul à porter cette préoccupation.

- **Travail de relations**

Les directeurs insistent sur la qualité de la relation entre enseignants et élèves, faite d'exigence mais de respect et de cohérence dans le chef des adultes.

L'exigence doit être alliée à l'explication: l'adulte doit expliquer, faire comprendre les raisons de cette exigence et l'élève doit pouvoir s'expliquer sur ce qui pose problème.

Ils insistent aussi sur la relation famille-école dans laquelle ils s'investissent notamment au moment de l'accueil. On retrouve ici la volonté d'expliquer aux parents, de créer un partenariat où l'école s'engage à soutenir les élèves mais demande aux parents de s'engager à respecter certaines exigences.

- **Symboles et rituels**

Enfin, pour créer un climat scolaire serein, ces écoles utilisent des outils plus symboliques ou rituels.

Des écoles ont conservé ou réintroduit l'uniforme pour éviter les problèmes de harcèlement mais aussi pour faire prendre conscience que l'école est un lieu avec des règles de vie particulières à respecter.

Les moments de transition vers la classe sont ritualisés (rangs, moments «sas » clairement identifiés à travers deux sonneries) afin de pouvoir rapidement passer à l'apprentissage.

Dans les écoles fondamentales, les règles de vie sont affichées dans tous les lieux de vie (même le bureau du directeur) pour témoigner qu'elle s'applique à tous et partout.

Des outils symboliques peuvent aussi avoir été construits pour rendre la relation entre adultes et élèves plus limpide. Ainsi, dans une école fondamentale, on a mis en place un système de pinces à linge que portent les élèves et qui, par leur couleur, explique la raison pour laquelle les élèves restent à l'intérieur des bâtiments pendant les récréations. Ceci permet d'éviter que les élèves soient a priori suspectés par les adultes.

- **Activation des moments hors classes**

Les moments hors classes font aussi l'objet d'une attention particulière. Des activités sont organisées pendant les récréations: soit à travers la responsabilisation des élèves (gestion d'une malle de jeux...) ou à travers une mission spécifique confiée à un éducateur.

La gestion de l'utilisation des infrastructures (singulièrement les sanitaires) a parfois été confiée aux élèves, à l'initiative du conseil des élèves.

Enfin, des écoles développent des partenariats avec des associations pour organiser des activités culturelles, sportives ou autres dans les bâtiments scolaires avec l'idée d'en faire un lieu où l'on a envie de vivre et de respecter mais aussi pour offrir un espace stimulant et constructif pour les élèves, y compris en-dehors des heures de cours.

5. Conclusion

L'analyse des performances aux évaluations externes permettent de montrer que chaque établissement peut mettre en œuvre une dynamique interne favorable à l'amélioration de la qualité des résultats.

À travers l'accompagnement pédagogique mis en place au sein du réseau de l'enseignement catholique, les équipes éducatives sont soutenues dans l'analyse et la mise en place de solutions organisationnelles et pédagogiques adaptées au public et aux circonstances locales.

L'étude de la littérature et des modes de fonctionnement et d'organisation d'établissements qui amènent plus d'élèves vers des niveaux de compétences attendus a permis d'identifier 4 lignes de force favorisant une dynamique d'amélioration de la qualité des résultats :

1. Un mode de direction volontaire plutôt que gestionnaire qui assume son rôle et sa position, donne le cap et veille au respect des balises garantissant la mise en œuvre d'objectifs communs et pratiques partagées au sein de l'établissement; mobilise son équipe éducative autour d'un défi majeur en

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

recentrant l'organisation du travail sur la mission d'enseignement, le projet d'établissement et la prise en compte des élèves tels qu'ils sont; allie l'exigence professionnelle et le souci du bien-être, du soutien et de la cohérence ; utilise les marges d'autonomie dans l'organisation de son établissement pour améliorer et élargir le soutien aux élèves en tenant compte des circonstances locales.

2. Une approche pédagogique volontaire, confiante dans ses capacités d'agir sur les résultats des élèves: exigeante sur les résultats et le travail quotidien, veillant à proposer des solutions adaptées aux publics scolarisés, notamment par la prise en charge étendue des élèves (adaptation des grilles horaires, remédiation, études et écoles de devoirs...) et la demande explicite et répétée du soutien des parents.
3. Un fonctionnement pédagogique exigeant un investissement personnel des enseignants en dehors de leur classe, une capacité de remise en question de ses pratiques ainsi qu'un travail collectif de coordination très régulière au sein de l'équipe pédagogique. Ce travail, initié et vérifié par la direction, se base sur l'exigence d'une évaluation commune des résultats des élèves, leur analyse ainsi que l'appropriation des regards externes, notamment les rapports d'inspection.
4. Une attention particulière à la gestion du climat scolaire pour assurer la qualité des relations, la qualité des temps d'apprentissage et le bien-être, notamment en veillant à la cohérence des comportements des élèves et de l'équipe éducative avec les valeurs énoncées au sein de l'établissement.

Ces observations semblent confirmer, qu'au-delà des réformes de système, l'amélioration des résultats et de l'équité de ceux-ci se jouent au sein même des établissements. Elles montrent tout l'intérêt de favoriser les mesures permettant aux directions d'évoluer d'un rôle essentiellement gestionnaire vers un rôle de pilote capable de faire évoluer les pratiques internes et de mobiliser les ressources et les acteurs de l'école autour d'objectifs et de projets partagés et adaptés au contexte de leur école.

Références

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

Mons N. (2008) *Efficacité des systèmes scolaires* in Dictionnaire de l'éducation, Presses Universitaires de France, pp.232-233.

Rapport McKinsey (2007), *How the world's best performing school systems come out on top*

Bressoux P. (2008) *Effet établissement*, in Dictionnaire de l'éducation, Presses Universitaires de France, pp.212-216.

Van Damme J. (2008), Journées d'étude du SeGEC, (Document de travail interne – Service d'étude du SeGEC).

Raes P. (2006) *Katholiek = Kwaliteit ? Over de identiteit van een katholieke school*, VSKO.

Dumay X. (2009), *Que sait-on de l'efficacité des écoles ?* in « L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre », De Boeck, pp 73-88.

Endrizzi L., Thibert R. (2012), *Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ?* in Dossier d'actualité Veille et Analyses, n 73.

Universités et Hautes Ecoles belges dans le nouveau paysage de l'enseignement supérieur européen : performance et défis

Marcel Gérard¹ et Silke Uebelmesser²

Résumé

Les Universités et Hautes Ecoles de Belgique, et plus particulièrement de Belgique francophone, sont reconnues en Europe pour leur qualité tant en matière d'enseignement que de recherche, et cela malgré la faiblesse des moyens mis à leur disposition. On peut donc les tenir pour performantes. Le défi est de maintenir cette performance dans un monde marqué par deux caractéristiques: la globalisation et son corollaire la libre circulation des étudiants, des chercheurs et des enseignants d'une part; la raréfaction des moyens budgétaires allouables à l'Enseignement Supérieur d'autre part. Dans cette contribution, nous commençons par étayer cette affirmation de la qualité de notre enseignement supérieur. Ensuite nous abordons successivement les défis de la globalisation et de la raréfaction des moyens budgétaires. Enfin nous posons des jalons, émettons des suggestions ou plus modestement introduisons des interrogations quant au futur de cet enseignement supérieur dans le contexte décrit; pour ce faire nous sollicitons notamment les enseignements de la théorie économique et suggérons une reconsidération du rôle des autorités publiques par rapport à l'enseignement supérieur. Plus spécifiquement nous suggérons deux missions pour l'état, une mission d'équité et une mission de qualité. La première charge l'état de promouvoir l'accès à l'enseignement supérieur pour tout jeune qui en a la capacité. La seconde habilite l'état à garantir, voire à certifier la qualité des formations et à habiliter les départements et les institutions qui les enseignent.

JEL : F22, H52, I23

Mots-clés : Enseignement supérieur, qualité, mobilité, globalisation, rôle de l'Etat

¹ Université Catholique de Louvain

Auteur correspondant : marcel.gerard@uclouvain.be; les auteurs remercient Nicholas Barr dont ils ont pu bénéficier des conférences invitées à Mons et à Venise, Estelle Cantillon pour ses remarques et commentaires judicieux, et Alice Sanna (UCL) et Véronique Laramée (UMontréal) pour leur assistance scientifique.

² Friedrich-Schiller Universität Jena

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Les Universités et Hautes Ecoles de Belgique, et plus particulièrement de Belgique francophone, sont reconnues en Europe pour leur qualité tant en matière d'enseignement que de recherche, et cela malgré la faiblesse des moyens mis à leur disposition. On peut donc les tenir pour performantes. Le défi est de maintenir cette performance dans un monde marqué par la globalisation, et notamment par la libre circulation des étudiants, des chercheurs et des enseignants, d'une part, et par la raréfaction des moyens budgétaires allouables à l'Enseignement Supérieur, d'autre part. Dans cette contribution, nous commençons – section 1 – par étayer cette affirmation de la qualité de notre enseignement supérieur. Ensuite nous abordons successivement les défis de la globalisation – sections 2 et 3 – et de la raréfaction des moyens budgétaires – section 4. Enfin – section 5 – nous posons des jalons, émettons des suggestions ou plus modestement introduisons des interrogations quant au futur de cet enseignement tertiaire dans le contexte décrit; pour ce faire nous sollicitons notamment les enseignements de la théorie économique et suggérons une reconsidération du rôle des autorités publiques par rapport à l'enseignement supérieur.

1. Une qualité reconnue

La Commission européenne (2011) fait un constat: « only around 200 of Europe's 4000 higher education institutions are included in the top 500, and only 3 in the top 20, according to the latest Academic Ranking of World Universities.» En Belgique francophone par contre, les trois universités complètes, terme par lequel nous désignons celles diplômant à la fois en sciences humaines, sciences et technologie, dont ingénieur civils, et médecine, font partie du top 300 de ce classement; l'Université catholique de Louvain et l'Université libre de Bruxelles figurent entre la 101ème et la 150ème place mondiale du classement de Shanghai – autre nom de l'Academic Ranking of World Universities – et l'Université de Liège entre la 201ème et la 300ème place. Les universités flamandes font, de leur côté, tout aussi bien, plaçant l'Université de Gand au 85ème rang mondial, la Katholieke Universiteit Leuven dans la même catégorie que sa sœur francophone, l'Université d'Anvers au même niveau que celle de Liège et la Vrije Universiteit Brussel entre la 401ème et la 500ème place. Par suite, comme le note David (2012), la Belgique se situe autour de la douzième place au monde.

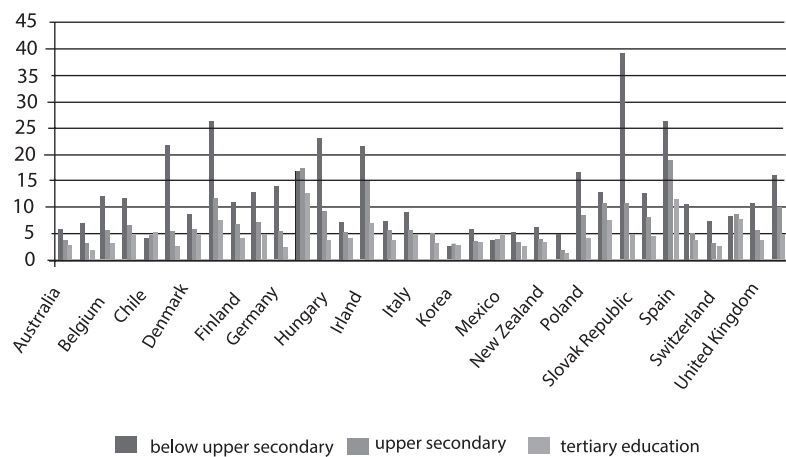
Certes le classement de Shanghai souffre la critique, et notamment de consacrer davantage l'excellence en recherche qu'en enseignement et par conséquent en employabilité. On le complétera donc en faisant nôtre les observations de David (2012). Celui-ci se plaint notamment à souligner, sur la base de chiffres de 2009, que la probabilité pour les jeunes de ne pas trouver d'emploi après leurs

Universités et Hautes Ecoles belges dans le nouveau paysage de l'enseignement supérieur européen: performance et défis

études diminue avec leur diplôme: seuls 7,7% des jeunes les plus qualifiés (diplômés de l'enseignement supérieur) n'ont pas trouvé d'emploi d'au moins trois mois depuis la fin de leurs études, contre 25% des moins qualifiés (enseignement secondaire inférieur terminé) ; on peut donc penser que l'enseignement supérieur met à l'abri de la précarité.

Par ailleurs, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur est moindre que celui qui prévaut dans l'ensemble de la population. Le recours aux statistiques de l'OCDE montre bien cela.

Figure 1 – Taux de chômage par niveau d'études – population de 25-64 ans (2011)



Source: OECD (2013)

Si de ce point de vue notre enseignement tertiaire, comme dans les autres pays examinés (voir le Tableau 1 ci-dessous), est réducteur de chômage, il l'est plus qu'ailleurs: un simple calcul révèle que le taux de chômage des diplômés belges de l'enseignement supérieur est de 40 pour cent inférieur à celui des diplômés du secondaire supérieur, contre une moyenne de 30 pour cent pour l'ensemble des pays examinés, de 34 pour l'OCDE et de 39 pour cent pour les pays de l'UE repris dans le Tableau. Cette tension est à la fois un signal positif d'efficacité sociale de notre Enseignement Supérieur, et un signal négatif d'inefficacité relative de notre enseignement secondaire.

Le classement de Shanghai, tout comme celui du Times Higher Education Supplement (THES), souffre aussi de la non prise en considération de la différence de moyens. Prenant ceux-ci en compte, Hindriks (2007) a procédé à une évaluation comparée

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

des résultats en matière de recherche et d'enseignement des universités belges et des autres universités dans le monde. Il a utilisé les performances comparées reprises dans le classement du THES et les a mises en relation avec les dépenses annuelles par étudiant pour obtenir un baromètre des résultats en rapport avec les moyens disponibles. Dans ce classement une université performe mieux si elle obtient de bons résultats relativement à la moyenne avec relativement peu de moyens. La bonne nouvelle c'est que les universités belges se débrouillent très bien dans cette comparaison des résultats et des moyens. Ainsi, dans le classement mondial du Times de 2006, ainsi modifié, l'UCL passe de la 76ème à la 55ème position, la KUL passe de la 96ème à la 61ème position et l'ULB de la 165ème à la 104ème position. On peut donc en conclure que nos universités obtiennent de bons résultats relativement aux peu de moyens dont elles disposent.

Universités et Hautes Ecoles belges dans le
nouveau paysage de l'enseignement supérieur
européen: performance et défis

Tableau 1 – Taux de chômage par niveau d'études – population de 25-64 ans
(2011)

Pays	< Sec. Sup.	Sec. Sup.	Sup.	Ch. Sup - Sec
Australie	5,9	3,8	2,8	-0,26
Autriche	7,1	3,2	2,3	-0,28
Belgique	12,1	5,7	3,4	-0,40
Canada	11,7	6,9	5	-0,28
Chili	4,4	5	5,4	0,08
Rép. Tchèque	21,6	5,7	2,6	-0,54
Danemark	8,9	6	5	-0,17
Estonie	26,4	11,9	7,9	-0,34
Finlande	11,3	6,9	4	-0,42
France	12,9	7,4	4,9	-0,34
Allemagne	13,9	5,8	2,4	-0,59
Grèce	17,1	17,6	12,8	-0,27
Hongrie	23,1	9,6	3,9	-0,59
Islande	7,3	5,4	4,5	-0,17
Irlande	21,7	15	7,1	-0,53
Israël	7,3	5,8	3,9	-0,33
Italie	9,4	6	5,2	-0,13
Japon	m	5,3	3,4	-0,36
Corée	2,7	3,4	2,9	-0,15
Luxembourg	6,1	3,7	3,5	-0,05
Mexique	4	4,4	4,8	0,09
Pays-Bas	5,4	3,8	2,8	-0,26
Nouv. Zélande	6,5	4,4	3,6	-0,18
Norvège	5	2,2	1,5	-0,32
Pologne	16,9	8,8	4,5	-0,49
Portugal	13,3	10,9	8	-0,27
Rép. Slovaque	39,3	11,5	5,2	-0,55
Slovénie	12,7	8,2	4,7	-0,43
Espagne	26,4	19,2	11,6	-0,40
Suède	10,8	5,2	3,8	-0,27
Suisse	7,6	3,3	2,6	-0,21
Turquie	8,4	8,9	7,6	-0,15
Royaume-Uni	11	5,9	3,9	-0,34
Etats-Unis	16,2	10,2	4,9	-0,52
Moy. OCDE	12,6	7,3	4,8	-0,34
Moy. EU21	15,6	8,5	5,2	-0,39
Moyenne tous pays	12,6	7,3	4,8	-0,3

Source: OECD (2013)

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Si les considérations ci-dessus plaident en faveur de l'efficacité de notre enseignement supérieur, il existe cependant deux poches majeures d'inefficacité dans ce système, le redoublement et la durée des études.

Comme l'ont montré Arias et Dehon (2011), sur la base d'un échantillon d'étudiants de l'ULB, 30% des étudiants abandonnent au cours de la première année; 27% échouent en première année et redoublent dans la même orientation, et parmi eux 38% obtiennent finalement un diplôme universitaire; 9% échouent et se réorientent l'année suivante, et parmi eux 49% finissent par obtenir leur diplôme; 11% réussissent en première année mais échouent ensuite; et seulement 18% terminent leur programme dans les temps.

La réforme dite de Bologne, dans sa version belge francophone, a conduit à un allongement des études quasiment toutes alignées sur un baccalauréat de trois années académiques et un master en deux ans. Préalablement les cycles courts étaient passés de deux à trois années d'études. Avec Vandenberghe (2010) nous devons reconnaître le coût, voire le gaspillage, de ces choix politiques. Le principal coût concerné ici n'est pas tant la nécessité pour les institutions d'enseignement d'engager davantage de personnel pour encadrer une population plus nombreuse: l'enveloppe budgétaire est fermée, donc insensible au nombre d'étudiants. Non, ce coût a les deux dimensions suivantes: d'une part un détournement – ou un glissement – de ressources, spécialement de jeunes chercheurs, de la recherche vers l'encadrement, et d'autre part un manque à gagner pour la collectivité car toute année supplémentaire passée par un résident dans l'enseignement est une année pendant laquelle il ne travaille pas, donc ne crée pas de valeur ajoutée (c'est ce qu'on appelle le coût d'opportunité d'une année d'études supplémentaire). Vandenberghe (2011) écrit «Aux yeux d'un économiste, l'effet premier et incontournable d'un allongement des études est d'en augmenter le coût privé. Il y a tout d'abord le minerval pour la ou les années supplémentaires. Mais ce n'est pas le plus important – il est aujourd'hui de 837/an maximum - car il faut ajouter les frais de subsistance soit le surcoût au quotidien associé au fait d'être étudiant (kot, nourriture, vie sociale, transport campus/domicile...). Les services sociaux de l'UCL estiment ce montant à 4.000 /an. Il faut ajouter le coût d'opportunité correspondant au manque à gagner salarial. Car allonger les études, c'est reporter le moment où l'on décroche son premier emploi. Le salaire annuel net qu'un titulaire d'un bac peut espérer en début de carrière excède actuellement 18.000. Celui d'un détenteur d'un master débutant est en moyenne de 24.000 ».

Si, hormis les deux poches évoquées ci-dessus, notre système d'enseignement supérieur apparaît comme performant, il est malheureusement inéquitable,

jouant trop peu son rôle d'ascenseur social – pour des raisons qu'on n'examinera pas ici et qui ressortent notamment de l'enseignement secondaire ou présecondaire et de la transition entre le secondaire et le supérieur –. C'est ainsi que Vermandele *et al.* (2010) notent que parmi les nouveaux entrants à l'université de l'année académique 2008-2009, seulement 18,2% des garçons et 22% des filles n'ont pas de parent diplômé de l'enseignement supérieur, alors que 30,6% des garçons et 32% des filles ont au moins un de leurs parents diplômé du supérieur non-universitaire, 51,2% des garçons et 45,9% des filles un des parents au moins diplômé de l'université.

Nous basant sur l'étude de Voin et Gérard (2013a,b) nous verrons plus loin que l'accès aux études à l'étranger, en particulier aux programmes Erasmus, reproduit ces inégalités à la fois intellectuelles ou culturelles, et financières.

Mobilité accrue dans un monde global et raréfaction des moyens budgétaires des autorités publiques questionnent la théorie économique et invitent à se mettre à l'écoute de ses leçons, notamment quant au rôle de l'Etat vis-à-vis de l'Enseignement Supérieur, tant dans sa dimension d'enseignement proprement dite que dans ses dimensions de recherche et de service à la collectivité: des questions comme celles du niveau de pouvoir approprié et du financement des études, des étudiants et des chercheurs émergent alors.

Notons que dans la suite du texte nous tenons pour synonymes les termes enseignement supérieur, université, enseignement tertiaire et hautes écoles. De même nous employons indistinctement les mots juridiction, pays, patrie et état.

2. Tout homme a maintenant trois pays

En matière d'enseignement supérieur, tout individu se rattache à trois juridictions: le pays qui lui a permis d'atteindre les études supérieures en lui décernant un diplôme d'enseignement secondaire, et que nous appelons le pays d'origine, le pays qui l'accueille pour ses études supérieures et que nous qualifions de pays d'études, et enfin un pays (éventuellement une série de pays) qui bénéficie de sa formation tertiaire parce qu'il y travaille une fois diplômé, et que nous baptisons pour cette raison pays de travail.³

³ Notons que cette trilogie a un but essentiellement pratique, elle pourrait se décaler d'une période, étendant le pays d'origine au premier, voire au deuxième cycle de l'éducation tertiaire, et limitant alors le pays d'études au troisième cycle: au lecteur d'adapter le modèle au problème spécifique qu'il veut rencontrer.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Aujourd'hui encore, pour nombre d'étudiants et de diplômés, sans doute la majorité⁴, ces trois juridictions ou pays se confondent. Ils suivent le schéma traditionnel qui veut qu'on naisse, étudie, travaille et meure dans la même juridiction. Dans ce schéma, les étudiants et les travailleurs sont immobiles. Par suite un Etat qui investit dans l'éducation de sa jeunesse est sûr d'en tirer les fruits.

Plus précisément, en tant que pays d'origine, cet Etat subit le coût d'opportunité lié aux études: l'étudiant ne participe pas à l'activité économique pendant le temps de ses études, il ne contribue donc pas à la création de richesse ou de PIB. Il subit aussi le coût des études proprement dites: dans le modèle continental traditionnel caractérisé par un minerval modeste et la quasi-gratuité des études proprement dites, c'est en tant que pays d'études qu'il subit le coût des études; dans un modèle à minerval proche du coût réel des études, qui caractérise davantage le monde anglo-saxon, c'est comme pays d'origine. Mais il bénéficie de son retour sur investissement: demeuré au pays une fois diplômé, l'ex-étudiant contribue à la richesse nationale et au PIB en créant de la valeur ajoutée.

Le Tableau 2 ci-dessous illustre cela. Notons que nous négligeons provisoirement le coût de la vie durant les études, nous y reviendrons plus loin. Le coût d'opportunité, dont il est question dans le tableau est en partie un coût privé et en partie un coût public: c'est un coût privé dans la mesure où l'étudiant renonce à gagner un salaire net pendant la durée de ses études; c'est un coût public dans la mesure où le pays d'origine ne bénéficie notamment pas des prélèvements de sécurité sociale et des rentrées fiscales associées à ce salaire.⁵

Le coût des études a lui aussi un aspect privé et un aspect public: le minerval que l'étudiant débourse est un coût privé, le subside que reçoit l'université ou la haute école pour financer la formation de cet étudiant est un coût public; dans le modèle continental traditionnel, le premier coût est faible et le second élevé – c'est de fait le pays d'études qui finance celles-ci – ; l'inverse se produit dans le modèle anglo-saxon où l'étudiant apporte le financement de ses études (ceci appelle des nuances qui seront introduites plus loin). A ce stade les deux modèles peuvent être vus comme des cas polaires et ne diffèrent que par l'agent économique qui supporte principalement le coût des études.

Enfin les bénéfices sont aussi privés et publics: privés dans la mesure où le diplômé de l'enseignement supérieur aura sans doute une rémunération plus

4 Teichler et al. (2011) situent le pourcentage des étudiants belges à l'étranger par rapport aux étudiants belges résidents de la Belgique entre 3% et 3,5% selon les années.

5 La question du partage du coût des études entre l'étudiant et la collectivité est examinée par Gérard et Uebelmesser (2013b) qui proposent la démarche en trois temps reprises à la section 3.

élevée que le non-diplômé, qu'il fera face à un moindre risque de chômage et qu'il bénéficiera d'un environnement de travail plus sain; publics dans la mesure où son travail génère notamment pour le pays de travail des rentrées fiscales et de sécurité sociale: à côté de ces gains en termes de suppléments d'impôts et de cotisations sociales liés à des rémunérations plus élevées des gradués, l'éducation tertiaire a des retombées sur la vie en société, notamment en termes de moindres dépenses de chômage et de santé⁶, mais aussi en termes de développement, de croissance et de gains de productivité pour l'ensemble de la population⁷.

Lorsque les trois pays se confondent, on conçoit sans peine le nombre optimal d'étudiants, au sens de l'efficacité économique, caractérisé par l'égalité entre la somme des coûts marginaux d'opportunité et des études et le bénéfice marginal en termes de création de richesse nationale.

Tableau 2 – Bénéfices et coûts pour les pays d'origine, hôte et de travail

Pays	Pays d'origine	Pays d'études	Pays de travail
Modèle continental traditionnel	Pas de bénéfice Coût = Coût d'opportunité	Pas de bénéfice Coût = Coût des études	Bénéfice = Valeur ajoutée créée Pas de coût
Modèle anglo-saxon	Pas de bénéfice Coût = opportunité et études	Pas de bénéfice Pas de coût	Bénéfice = Valeur ajoutée créée Pas de coût

Si ces trois juridictions se confondent encore pour une majorité d'étudiants et de diplômés, ce n'est déjà plus le cas pour un nombre croissants de ceux-ci même si ce nombre demeure modeste dans notre pays. De plus les étudiants mobiles sont des travailleurs mobiles en puissance; dans ce cas, une partie des coûts et/ou une partie voire la totalité des bénéfices sont transférés à un état étranger: il y a apparition d'externalités et donc d'inefficacités, à moins que des mécanismes

6 Parmi les effets positifs de l'éducation on range notamment la réduction de la criminalité (Lochner et Moretti, 2004) et l'amélioration de la santé (Webbink, Martin et Visscher, 2010).

7 Gagliardi (2012) s'intéresse au lien entre l'immigration de chercheurs et l'existence d'innovations au niveau locale en Grande-Bretagne ; ses résultats montrent que "migration seems to be a fundamental source of knowledge spillovers increasing the likelihood of innovation thanks to higher probabilities of exchanging and re-combining valuable knowledge".

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

soient mis en place qui permettent leur internalisation. C'est assurément là un défi et un questionnement quant au rôle de l'Etat par rapport à l'Enseignement Supérieur et l'Université.

3. Un monde global

La globalisation est le premier défi auquel doit faire face notre Enseignement Supérieur, elle est à l'origine du contexte nouveau dans lequel évolue ce dernier. Les instances de l'Union Européenne ont bien reconnu l'importance de ce défi en affichant les ambitions de l'Europe face à la concurrence mondiale.

3.1. Lisbonne, Bologne, Europe 2020...

Les objectifs de Lisbonne, actualisés par le projet Europe 2020, visent à faire de l'Europe une aire de croissance inclusive dans un contexte mondial caractérisé par le développement rapide d'autres parties du monde. Parmi ces objectifs figure le développement du capital humain, lié à celui de l'Enseignement Supérieur, qui est passé « d'un élément de vie culturelle, comme l'opéra ou la galerie d'art, à un conducteur de la performance économique nationale et de la réussite de la vie individuelle » (Barr, 2012, notre traduction). Cet auteur ajoute « Aujourd'hui comme hier, l'Enseignement Supérieur participe à la transmission des connaissances et des compétences, à la promotion de valeurs de base et à l'enrichissement de la connaissance (...) mais aussi [aujourd'hui] à la performance économique nationale et à la réussite individuelle ». Cette tendance pousse Barr à mettre en avant quatre objectifs qui sont autant de défis pour les responsables politiques et les institutions de l'Enseignement Supérieur, à savoir la qualité, l'accessibilité, la *taille* et la *mobilité*.

Si la *qualité*, ne souffre guère de discussion. L'*accessibilité*, se fonde tant sur un motif d'équité – permettre l'accès à l'Enseignement Supérieur à des personnes de milieux moins favorisés – que sur un motif d'efficacité – un pays ne peut plus se permettre de gâcher des talents. La *taille*, quant à elle, plaide pour un système d'Enseignement Supérieur de grande dimension. Ceci pose d'emblée la question du niveau de pouvoir auquel attribuer la compétence en matière d'enseignement supérieur, notamment pour que l'Europe puisse se mesurer aux régions du monde concurrentes et, face à la régression démographique, qu'elle puisse renforcer la productivité de ses travailleurs. De plus, la taille, en générant de l'offre excédentaire d'enseignement, permet aux étudiants de rechercher la formation la plus adaptée à leurs besoins et leurs talents, et évite l'exclusion des moins favorisés ; ce faisant elle *encourage la concurrence pour la qualité*.

Un quatrième objectif est la *mobilité*, tant des étudiants que des diplômés qu'ils deviendront. Elle promeut l'appartenance, la citoyenneté, la cohésion et la paix en Europe; aux yeux de l'économiste, elle rend le marché du travail plus efficace et renforce le capital humain par la stimulation de la concurrence au sein de l'Enseignement Supérieur.

Les instances européennes voient dans la mobilité le moteur d'un marché européen du travail qualifié plus efficace et d'une Europe plus compétitive. La mobilité n'est donc pas tant une réalité subie qu'une réalité désirée. On comprend dans ce contexte l'objectif 2020 de l'Union Européenne, que 20% des diplômés européens aient eu une partie au moins de leur formation à l'étranger (contre 5% actuellement)⁸ et le projet issu de la déclaration de Bologne dont les signataires n'hésitent pas à écrire: "We believe that mobility of students, early stage researchers and staff enhances the quality of programmes and excellence in research; it strengthens the academic and cultural internationalisation of European higher education. Mobility is important for personal development and employability (...). Therefore, mobility shall be the hallmark of the European Higher Education Area".⁹

Cette mobilité peut revêtir diverses formes: un séjour à l'étranger de quelques mois dans le cadre d'un échange entre institutions inscrit dans un programme décerné par le pays d'origine – c'est typiquement l'échange Erasmus – ou l'inscription dans une institution étrangère en vue de l'obtention d'un diplôme de cette institution ou d'une co-diplomation – on parlera alors notamment d'étudiants Bologne.

Après avoir fait écho à cette vision des instances européennes ou de l'aire Bologne, nous nous penchons sur des faits et des études qui ont trait aux déséquilibres dans la mobilité étudiante, au lien entre cette mobilité et la mobilité professionnelle des diplômés et enfin à la mobilité particulière des enseignants et chercheurs.

3.2. Les déséquilibres de la mobilité étudiante

La mobilité dans l'Enseignement Supérieur peut stimuler la mobilité du travail de plusieurs manières, notamment par des transferts de connaissance

8 A titre de comparaison la Commission Européenne note que "People in the US are much more likely to move to a different US state than people in the EU are to move to another EU region. In the EU, those of working age who changed their region of residence in 2008 amounted to only 1.2% of total working age population as against 2.8% in the US." (European Commission, 2010, p.11).

9 Déclaration des Ministres responsables de l'Enseignement Supérieur des 46 pays du Processus de Bologne réunis à Leuven et à Louvain-la-Neuve en avril 2009.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

et une convergence progressive des rémunérations à travers le continent, et par le développement de compétences personnelles: compétences linguistiques et réseautage au-delà des frontières nationales. Mais ces gains ont cependant des coûts: une partie des étudiants mobiles ne reviennent pas dans leur pays d'origine au terme de leurs études – cf. le Tableau 2 où le pays de travail peut différer de celui d'origine – ou n'y reviennent que plus tard, à un moment plus avancé, et sans doute plus expérimenté, de leur carrière; dans l'entretemps cependant ils créent souvent des liens entre leur pays de travail et leur pays d'origine: nous renvoyons volontiers à l'exemple souvent évoqué du lien entre Taïwan et la Silicon Valley (Hsu et Saxenian, 2001).

La compétitivité est donc un fruit de la mobilité des étudiants. Cette dernière exerce aussi une pression sur les institutions d'enseignement, notamment par la demande de cours en langues étrangères et la demande de réputation en matière de recherche et d'innovation.

Cette mobilité doit-elle être équilibrée? Si son objectif est la promotion de la citoyenneté et de la cohésion au sein de l'Union Européenne, la réponse est plutôt positive; par contre si l'objectif est la compétitivité économique, des flux déséquilibrés d'étudiants peuvent être optimaux: les étudiants vont là où l'Enseignement Supérieur offre la plus grande valeur ajoutée.

C'est avec ces deux objectifs en tête qu'on regardera les déséquilibres dans la mobilité étudiante en Europe. En effet, bien qu'en croissance, la mobilité étudiante est déséquilibrée.

Ainsi en va-t-il du programme Erasmus. Pour l'année académique 2010-2011, l'Espagne a envoyé quelque 31.500 étudiants à l'étranger¹⁰, soit 2% de sa population estudiantine; dans le même temps elle a accueilli près de 30.600 étudiants étrangers; il y a donc quasiment équilibre. Par contre, la même année, le Royaume-Uni (UK) envoyait environ 8.600 étudiants à l'étranger, soit un demi pour cent de la population concernée, et recevait 17.500 étudiants étrangers, soit deux fois plus qu'il n'en envoyait; on observe ici clairement un déséquilibre.

Pourquoi un tel déséquilibre ? Outre le soleil et l'ambiance espagnols, au moins deux raisons l'expliquent. La première est que, contrairement aux autres Européens, les Britanniques, du fait qu'ils possèdent la *lingua franca* universelle et les meilleures universités européennes, sont sans doute moins motivés à aller ailleurs,

10 Les statistiques citées proviennent de http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm

pour apprendre une autre langue ou vivre une autre expérience universitaire. La seconde est que les universités du Royaume-Uni, et notamment les institutions anglaises, sont peu motivées à accueillir des étudiants de l'UE en échange, et donc sans compensation financière, alors qu'elles peuvent facilement attirer des étudiants européens et surtout des étudiants extra-européens qui payeront des frais de scolarité très élevés.

Laissons de côté les étudiants Erasmus mais demeurons en Angleterre pour nous intéresser à l'afflux d'étudiants étrangers non-européens que connaît ce pays, et qui y payent des droits d'inscription très élevés. Richard Murphy (2012) souligne que "the total number of overseas students in UK universities has increased by 91% from 2000/2001 to 2008/2009 and by 170% since 1994/1995. The postgraduate sector has seen the highest growth in overseas students in terms of proportions and absolute numbers. There are now quintuple the number of overseas taught postgraduates than there were in 1995, increasing from 15,000 to 77,000. These overseas students are also typically paying higher tuition fees than domestic students, approximately £10k for non-laboratory subjects on average. Thus, overseas students are now a major source of income for the HE sector, currently contributing 8.6% of the total income of the sector."

Notons que, puisque l'Angleterre s'est rendue peu attractive pour les étudiants européens en échange, et qu'apprendre l'anglais est un des buts des échanges, des universités non-britanniques ont délibérément choisi d'offrir des programmes enseignés en langue anglaise; c'est notamment le cas en Pologne et en République Tchèque.

Le déséquilibre dans la mobilité dépasse les seuls échanges Erasmus comme l'indique le Tableau 3. Celui-ci recense d'abord le pourcentage d'étudiants étrangers – idéalement le nombre d'étudiants qui ont soit obtenu leur diplôme précédent à l'étranger ou qui ont leur résidence permanente à l'étranger; à défaut le nombre d'étudiants qui ne sont pas des nationaux. Ensuite il calcule la balance de mobilité utilisant les critères ci-dessus: le nombre d'étudiants sortant du pays pour motif d'études moins le nombre d'étudiants étrangers entrant, le tout divisé par le nombre total d'étudiants dans le pays¹¹. Le nombre d'étudiants sortant ou entrant pris en compte sont des étudiants d'un Etat membre de l'Union Européenne qui entrent dans, ou sortent vers, un autre Etat membre de l'Union, à l'exclusion des étudiants Erasmus.

11 Ce tableau est une mise à jour du tableau similaire présenté dans Gérard et Vandenberghe (2007). Sur le débat statistique concernant la mobilité étudiante, débat rendu difficile par la pluralité des concepts utilisés par les différents pays concernés, voir Teichler et al. (2011) ; voir aussi Chevalier et Gérard (2009), Gérard (2012).

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Tableau 3 – Déséquilibres dans la mobilité étudiante dans l'Union Européenne

Countries	Etudiants étrangers(%)	Balance de mobilité (%)	Countries	Etudiants étrangers (%)	Balance de mobilité (%)
Autriche	11.36	-8.02	Hongrie	1.20	0.36
Belgique	6.98	-4.62	Italie	0.54	1.06
Royaume-Uni	4.06	-3.63	Finlande	0.74	1.37
Rép. Tchèque	5.21	-3.01	Pologne	0.11	1.43
Pays-Bas	4.17	-2.41	Portugal	0.68	2.50
Danemark	2.70	-1.18	Grèce	0.15	4.06
Suède	2.03	0.11	Irlande	1.92	7.47
Allemagne	2.61	0.26	Rép. Slovaque	1.59	9.73
Espagne	0.75	0.30	Luxembourg	37.00	232.70
France	1.60	0.33			

Source: Gérard (2012) basé sur Eurostat.

Un signe négatif indique que le pays est importateur net de jeunes en formation – une sorte de matériau humain brut – et potentiellement exportateur net de diplômés – du capital humain enrichi. Nous disons « potentiellement » car l'exportation de diplômés dépend notamment de la capacité du pays d'études à garder les étudiants qu'il a transformés en diplômés; nous revenons sur cette question plus loin. Une autre interprétation de ce signe négatif est que le pays est un exportateur net de services d'éducation.

Lorsqu'on examine ces pays signés négativement deux groupes doivent être distingués: l'Autriche, la Belgique, la République Tchèque, les Pays-Bas et le Danemark d'une part, le Royaume-Uni d'autre part.

Les pays du premier groupe ont en commun de grands voisins – France ou Allemagne selon le cas – dont ils partagent la langue (le plus souvent) mais qui sont sélectifs en matière d'études médicales et para-médicales. Aussi les étudiants non retenus suite aux épreuves d'admission allemandes ou françaises, s'inscrivent dans des programmes similaires des petits pays voisins où la langue est identique ou similaire, l'accès aux études formellement plus aisé (pas d'examen d'entrée) et les frais de scolarité faibles (nuls en Autriche, nuls aussi en République Tchèque sauf un montant de 1.000 euros par semestre pour les étudiants suivant des cours dans une langue autre que le Tchèque,

830 euros en Belgique, et jusque 2.500 aux Pays-Bas)¹². Et, vu la législation européenne, la nationalité étrangère du diplômé n'empêche pas l'établissement du diplômé dans son pays d'origine. On peut donc en conclure que l'Allemagne et la France envoient des passagers clandestins dans les universités et hautes écoles de leurs voisins, et que ceux-ci ne sont pas leurs meilleurs étudiants.

Le Danemark mérite ici une mention spéciale : en sus d'être voisin de l'Allemagne, il accueille aussi des étudiants des autres pays nordiques; nous reviendrons plus loin sur cette situation car, pour cette prestation à l'égard des autres pays nordiques, le Danemark reçoit une compensation. Enfin le signe négatif de la République Tchèque est aussi à mettre en relation avec le signe positif de la République Slovaque.

L'autre groupe se compose du seul Royaume-Uni. Dans ce pays, la langue est spécifique mais utilisée par le monde entier comme *lingua franca*, l'accès aux études est intellectuellement exigeant (sélection sur dossier) et les frais de scolarité sont élevés (jusqu'à 9,000 £ par an en Angleterre). De plus ce pays, contrairement aux petits pays du premier groupe, garde davantage les diplômés qu'il a formés.

3.3. Mobilité étudiante et mobilité professionnelle

Quelques études se penchent sur le lien entre mobilité étudiante et mobilité professionnelle. Parmi les plus connues à ce jour notons celles d'Oosterbeek et Webbink (2009), de Dreher et Poutvaara (2011) ou encore de Parey et Waldinger (2011).

Plus récemment Voin et Gérard (2013a,b) mettent en avant les principaux déterminants de l'expatriation des diplômés d'une part, des études supérieures à l'étranger d'autre part, tels qu'ils apparaissent d'une enquête menée en Belgique francophone avec l'aide d'associations d' alumni. L'étude se base sur un échantillon de cinq cents alumni principalement des diplômés en sciences économiques et en sciences de gestion. Les résultats montrent que les études à l'étranger, dans le cadre du programme Erasmus ou en dehors de ce cadre, sont associées d'une part au niveau d'études des parents¹³, et surtout des mères, et d'autre part à l'expérience de séjours à l'étranger entre les études secondaires et supérieures. Ces résultats montrent aussi l'association entre études à l'étranger et expatriation.

12 See <http://www.studyineurope.eu/tuition-fees>

13 Le niveau d'études des parents peut être aussi tenu comme une approximation du niveau de revenu de la famille.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Tableau 4 – Taux de rétention des étudiants étrangers diplômés de l'Enseignement Supérieur

Pays	Stock moyen de diplômés de l'enseignement supérieur	Stock moyen d'étudiants internationaux	Taux moyen de rétention des diplômés internationaux
Pays anglo-saxons (6 pays dont)	2.427.011	138.912	118-128%
Etats-Unis	9.156.363	616.455	147-161%
Royaume-Uni	1.211.537	211.648	37-39%
Autres pays de l'OCDE (19 pays dont)	202.694	33.271	5%
Autriche	75,394	24,875	3%
Belgique	174.050	37.203	4%
Allemagne	793.426	149.071	4-5%
France	585.334	128.173	4%
Moyenne OCDE	732.293	58.424	77%

Source : Felbermayr et Reczkowski (2012)

Une étude intéressante menée par Felbermayr et Reczkowski (2012) prend en compte l'ensemble des pays de l'OCDE. Leur travail est assez proche de celui de Dreher et Poutvaara (2011). Ils notent d'abord que d'après enquête, environ 30% des étudiants internationaux souhaitent rester dans le pays de leurs études une fois leur diplôme en poche – toutefois ce nombre est sujet à une grande hétérogénéité entre pays. Ils mènent ensuite une étude économétrique qui vise à évaluer l'élasticité du stock d'immigrants qualifiés au stock d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur: cette élasticité est de 0,09 signifiant que doubler le nombre d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur accroît de 5,7% le stock d'immigrants qualifiés.

Évaluée en moyenne, cette élasticité signifie un taux de rétention des diplômés étrangers de l'ordre de 70%. Cependant ces chiffres sont tirés par les pays anglo-saxons, qui connaissent une élasticité de 0,12: pour les pays européens

le taux de rétention n'est que 30 à 35%, nettement moindre si on fait abstraction de l'Irlande et du Royaume-Uni. Le Tableau 4 ci-dessous renseigne davantage sur ces taux.

Par ailleurs, l'examen des chiffres de recensement au Canada (Gérard et Uebelmesser, 2013b,c) montre clairement que la mobilité entre provinces augmente avec le niveau de formation: les travailleurs davantage formés sont plus mobiles. Ceci apparaît bien quand on utilise les données récoltées au Canada à l'occasion des recensements de 2001 et 2006. L'intérêt d'utiliser des données canadiennes réside dans leur homogénéité: elles sont comparables pour un ensemble de juridictions appartenant à une même union ou une même fédération.

Si on considère l'ensemble de la population canadienne, on observe que la fraction de cette population qui vivait dans une province en 2001 et vit dans une autre province en 2006 est de 2,7% de la population canadienne totale de 2001. Mais si on calcule une statistique similaire pour les détenteurs d'un diplôme de bachelier, la fraction s'élève à 4,4% ; il en va de même pour les détenteurs d'un diplôme de master, tandis que le taux est légèrement plus élevé pour les détenteurs d'un doctorat. Si on inclut dans le calcul les personnes qui ne vivaient pas au Canada en 2001 mais ont émigré dans ce pays entre 2001 et 2006, les chiffres montent respectivement à 6,4% pour l'ensemble de la population, 12,4% pour les détenteurs d'un diplôme de bachelier, 17,4% pour les détenteurs d'une maîtrise et 18,2% pour les porteurs d'un doctorat.

Bien que les résultats présentés ci-avant justifient l'hypothèse fréquemment émise que les travailleurs à haute qualification sont plus mobiles que les autres¹⁴; ils méritent au moins deux caveats: certains travailleurs qualifiés peuvent faire face à un coût de mobilité très élevé comme par exemple les médecins qui ont consacré de nombreuses années à se constituer une clientèle ou les experts en audit ou en comptabilité retenus par leur clientèle; et à l'inverse, de nombreux travailleurs peu qualifiés peuvent connaître un coût de migration faible parce que les conditions économiques particulièrement mauvaises dans leur pays d'origine augmentent d'autant le gain attendu de l'émigration.

14 Pour les Etats-Unis, voir Ehrenberg et Smith (1994) ; pour l'Allemagne, voir Uebelmesser (2006).

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

3.4. Mobilité des enseignants et des chercheurs

Van Bouwel et Veugelers (2012) s'intéressent à un groupe particulier de travailleurs hautement qualifiés, les détenteurs européens d'un PhD d'une université nord-américaine. Les deux chercheuses soulignent que "the U.S. National Science Foundation, in its regular Survey of Earned Doctorates, asks PhD recipients with temporary visas whether they have firm plans after their PhD, to stay in the U.S. In the period 2003-2009, 70.9% indicated an intention to stay. Finn (2010) computes the stay rates of foreign PhD recipients using tax records, and finds a similar stay rate as the NSF: the one-year stay rate of PhD recipients from 2006 was 73%."

Elles-mêmes, exploitant un échantillon d'étudiants européens qui ont obtenu un doctorat en économie aux Etats-Unis ou au Canada, étudient si les plus prometteurs d'entre eux sont aussi les moins enclins à retourner au pays. Elles trouvent que les meilleurs, ceux formés dans les institutions les plus prestigieuses, sont en effet plus enclins à rester en Amérique du Nord pourvu que ce soit dans une institution prestigieuse; ils sont cependant moins prêts à rester dans une institution américaine moins appréciée, préférant dans ce cas trouver une place dans une institution européenne de prestige. Ces résultats suggèrent que l'environnement de travail est plus important que sa localisation, pour le premier emploi des plus brillants diplômés. Les deux chercheuses montrent aussi que la localisation du premier emploi est un pont prédictif de l'emploi actuel de ces académiques, et notamment que, parmi ceux qui décident de rester en Amérique du Nord, la probabilité de retour ultérieur en Europe est beaucoup plus faible que pour le premier emploi.

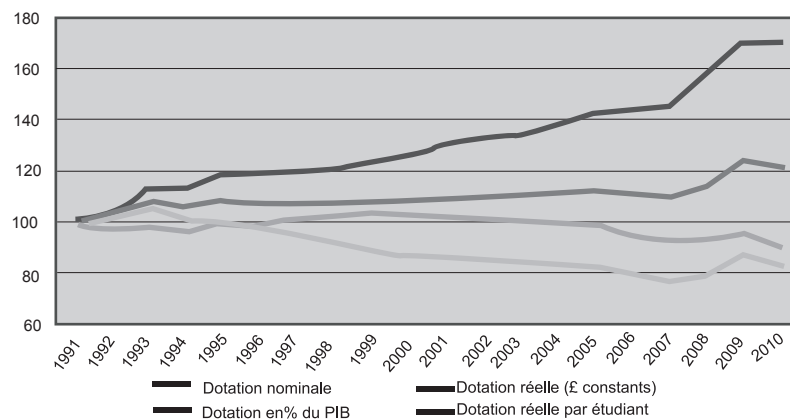
Il faut donc bien admettre qu'il y a un problème de retour des élites, en tout cas dans le domaine de la recherche en économie; ce problème a deux facettes pour nos auteurs: les plus brillants diplômés sont enclins à rester en Amérique du Nord, et ceux qui y restent en début de carrière ont peu de chance de revenir plus tard.

Ces résultats suggèrent que changer cette situation appelle d'améliorer la qualité du système de recherche en Europe, et notamment de s'efforcer à positionner davantage d'institutions dans le groupe des plus prestigieuses.

4. Le défi budgétaire

Au cours des dernières années, le financement de l'enseignement supérieur mesuré en argent public dépensé annuellement par étudiant, a dramatiquement décliné. Cette observation a notamment été mise en avant par une étude de l'Académie Royale de Belgique (2011). Se basant sur les données de cette étude et sur d'autres sources, l'Institut Itinera (2012) met en exergue les évolutions rapportées sur les graphiques ci-dessous: si la dotation en termes nominaux a crû de 70 pour cent sur la période considérée, elle a diminué tant en termes réels par étudiant qu'en part du PIB. Et les auteurs de souligner que sur 40 ans, la situation est encore plus marquée.

Figure 2 – Financement de l'enseignement supérieur en Belgique francophone (1991-2010)



Source : Itinera (2012) basé sur des données CREF, ICN et Académie Royale de Belgique.

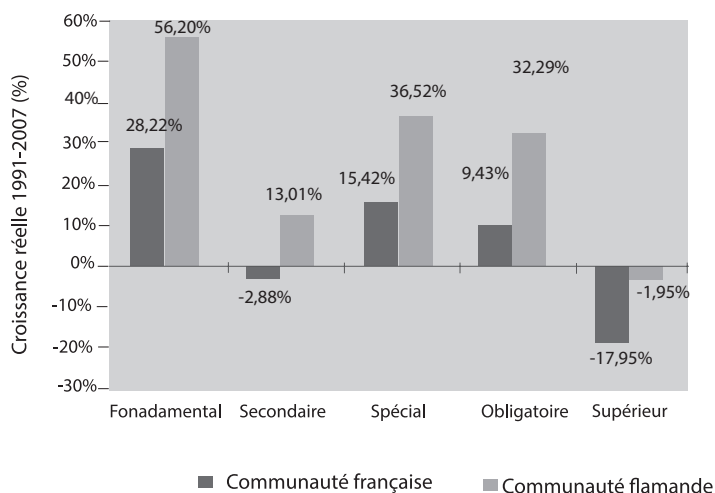
En effet, pour cet institut, en euros de 2010 un étudiant de 1972 était financé à hauteur de 14.958 euros, contre seulement 7.373 en 2010, soit une chute de 50 pour cent. Pendant la même période le minerval a légèrement augmenté, de 519 euros en 1972 à 843 euros en 2011, ce qui représente une augmentation en termes réels de 1 pour cent par an sur 40 ans, moins que la croissance du PIB par habitant et en aucune manière de nature à compenser la chute du financement public.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Itinera montre aussi que cette décroissance affecte l'enseignement supérieur mais pas les autres niveaux – obligatoires – de scolarité à l'exception du secondaire francophone. Il en argumente que l'enseignement supérieur a été lésé sur la période concernée.

Graphique 2. Croissance réelle des dépenses par élève/étudiant dans les différents niveaux d'enseignement, en Communautés française et flamande, sur la période 1991-2007 (%)



Ceci appelle deux réflexions majeures que l'on poursuivra à la section suivante. La première est que cette chute dramatique du financement public de l'enseignement supérieur non compensée va à l'encontre de la première recommandation d'Aghion et al. (2008) pour l'amélioration des universités européennes: un financement plus important. Mais ces auteurs s'empressent d'associer à ce facteur financier un facteur de gouvernance qui a pour nom autonomie; financement et autonomie sont pour ces auteurs des « mutually reinforcing factors ».

Au-delà du financement et de l'autonomie, l'organisation de la gouvernance du système *enseignement supérieur* peut être perverse. En Belgique francophone, le législateur a consacré un « cartel universitaire » et a fixé les règles de son fonctionnement¹⁵, c'est-à-dire de l'allocation entre ses membres d'une enveloppe fermée: la règle d'allocation non seulement récompense l'institution

15 Ce « cartel universitaire » se livre en réalité à une concurrence monopolistique exacerbée plutôt qu'à l'adoption de comportements coopératifs.

qui gagne davantage d'étudiants que ses consœurs, mais elle pénalise celle qui affiche une moindre croissance en termes de nombre d'étudiants (du moins au sein d'une même classe de financement).

La seconde réflexion majeure est qu'on peut certes regretter la diminution du financement public de l'enseignement supérieur, mais que cela n'y changera rien. D'abord parce que cette décroissance est inscrite dans la théorie économique. De nombreux auteurs, tels notamment Justmann et Thisse (1997, 2000), ont montré que l'introduction d'externalités par la globalisation et la mobilité étudiante – cf. la section précédente – entraînait une contraction du financement public: pourquoi le gouvernement d'un pays d'études financerait-il des étudiants dont la formation profitera à un autre pays ? Bien sûr l'internalisation de ces externalités permettrait de relâcher cette contrainte; c'est une des questions traitées à la section 5. Et sans doute des pays peuvent-ils se spécialiser dans l'exportation de services d'enseignement.

Ensuite, parce que dans les années futures le défi pour les finances publiques s'appellera davantage vieillissement et dépenses de santé qu'université et enseignement supérieur.

Enfin, parce qu'à l'intérieur même des dépenses de formation, l'objectif d'accessibilité de l'enseignement supérieur, justifié à la section précédente tant par un argument d'efficacité que par un argument d'équité, appelle plutôt un investissement dans l'enseignement obligatoire et au premier chef dans l'enseignement fondamental (Barr, 2012).

Dès lors, si on veut faire face à la diminution du financement public, on n'échappera pas à un investissement plus important de la part des étudiants eux-mêmes ; le défi est alors de dessiner cet investissement de manière efficace et équitable. On se rappellera en effet que l'étudiant est le premier bénéficiaire de ses études et donc que lui demander de contribuer fait sens.

Mais accepter une intervention plus importante de l'étudiant ne veut pas dire lui faire supporter l'ensemble du coût de ses études. La question du partage du coût des études entre l'étudiant et la collectivité est examinée par Gérard et Uebelmesser (2013b) qui proposent une démarche en trois temps. Premièrement, reconnaître que, conformément à la théorie économique, dans une économie fermée et en l'absence d'imperfections des marchés, l'intervention publique ne se justifie, au nom de l'efficacité, que si elle se rapporte à des bénéfices publics ou sociaux. Une intervention supplémentaire de l'Etat se justifie par contre

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

si des imperfections sont présentes, par exemple des contraintes limitant la capacité d'emprunt des étudiants; dans ce cas, cette intervention pourra être proportionnelle à la distorsion observée sur les marchés.

Deuxièmement, mesurer avec soin les bénéfices publics ou sociaux: à côté des gains pour l'Etat en termes de suppléments d'impôts et de cotisations sociales liés à des rémunérations plus élevées des gradués, l'éducation tertiaire a des retombées en termes de moindres dépenses de chômage et de santé, mais aussi de développement, de croissance et de gains de productivité pour l'ensemble de la population¹⁶.

Troisièmement, que deviennent ces enseignements en économie ouverte, quand des externalités liées à cette ouverture sont à l'œuvre – cf. les Tableaux 2 et 3 supra et la présence de la mobilité des diplômés¹⁷? On s'étend sur cette question à la section 5. Disons seulement ici que dans pareille situation et en l'absence de mécanisme de transfert compensatoire entre juridictions, les étudiants devront supporter une part plus grande du coût des études. Autrement, le pays d'études aura un incitant à fournir trop peu d'enseignement supérieur non seulement aux étudiants étrangers, mais aussi aux étudiants locaux¹⁸.

5. Quel modèle social pour l'Enseignement Supérieur ?

Dans cette dernière section, plus politique, nous souhaitons émettre des suggestions ou plus modestement introduire des interrogations quant au futur de l'enseignement supérieur dans le contexte décrit; pour ce faire nous sollicitons notamment les enseignements de la théorie économique et suggérons une reconsidération du rôle des autorités publiques par rapport à l'enseignement supérieur. Nous rassemblons ces éléments dans une question plus générale en lien avec le thème du congrès: « Quel modèle social pour l'Enseignement Supérieur ? »

5.1. Que dit la théorie économique ?

A cette question Barr (2012) risque une réponse articulée autour de quatre leçons: la première est que les diplômés doivent contribuer au coût de leur diplôme; la deuxième est que des prêts bien dessinés ont des caractéristiques centrales; la troisième est que la concurrence dans l'Enseignement Supérieur est bénéfique; la quatrième, que l'Etat a un rôle à jouer.

15 Cf. l'étude de Gagliardi (2012) mentionnée plus haut.

16 Voir aussi Justman et Thisse (2000) et Demange, Fenge et Uebelmesser (2013).

17 Cf. en Autriche et en Belgique, l'imposition de quotas.

5.1.1. Les diplômés doivent contribuer au coût de leur diplôme

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, les bénéfices de l'Enseignement Supérieur dépassent ceux qui reviennent au diplômé; cette constatation justifie un soutien de l'Etat financé par la collectivité des contribuables. Cependant le diplômé retire aussi des bénéfices privés de son diplôme: rémunération plus élevée, risque de chômage moindre, qualité de vie plus confortable. Il est donc logique qu'il en supporte une partie du coût.

Cependant les étudiants font face à des contraintes de liquidités, de sorte qu'ils ne peuvent supporter la part privée du coût de leurs études qu'une fois diplômés. Dans l'entretemps le recours à un prêt prend tout son sens.

5.1.2. Des prêts bien dessinés ont des caractéristiques centrales

A l'égard du financement des études, les prêts conventionnels ne peuvent fonctionner. Leur risque est excessif tant pour le banquier prêteur que pour l'étudiant débiteur. Ce risque excessif est bien sûr relié au manque de suretés. Mais il a aussi d'autres raisons: un manque d'information sur la nature de l'enseignement supérieur – surtout dans les familles où personne ne l'a encore fréquenté –, le risque d'échec, la dispersion autour du rendement moyen des études supérieures...

On se tournera donc vers des prêts dits contingents, c'est-à-dire dont la taille du service – le remboursement et éventuellement les intérêts – dépend de la rémunération du diplômé. Ces prêts émanent du gouvernement ou bénéficient de sa garantie et l'étudiant s'engage, une fois son diplôme obtenu, à payer annuellement au prêteur, pour chaque tranche, disons de 1.000 euros de prêt, une fraction de son revenu dépassant un certain seuil. Cela peut se faire par voie fiscale.

Ces prêts contingents devraient être suffisamment étendus pour couvrir non seulement les frais de scolarité mais encore le coût de la vie durant les études, de sorte que les études ne coûtent rien à l'étudiant avant leur terme. Ils devraient être portables internationalement.

5.1.3. La concurrence dans l'Enseignement Supérieur est bénéfique

Les systèmes d'enseignement supérieur où la concurrence entre institutions est présente, c'est-à-dire où le mode de gouvernance est décentralisé et les

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

institutions sont autonomes, produisent de la haute qualité, du moins si on la mesure par des classements mondiaux. En réalité, la concurrence est bénéfique quand les agents économiques concernés sont bien informés; dès lors la proposition que la concurrence est bénéfique ne tient sans doute pas à l'égard des étudiants d'origine peu favorisée.

Ensuite, arguer en faveur de la concurrence ne veut pas dire être partisan d'un marché dérégulé: le gouvernement a un rôle de régulateur à jouer.

Enfin, l'alternative à la concurrence, la gestion centralisée du système éducatif n'est tout simplement plus faisable à l'époque actuelle eu égard notamment à la diversité des domaines et des savoirs et à la complexité de la gestion d'une université.

5.1.4. L'Etat a un rôle important à jouer

La théorie économique n'exclut pas l'Etat, dont les interventions peuvent se justifier tant sur base de préoccupations d'efficacité que d'équité. Citons :

- fournir du financement public eu égard aux bénéfices publics de l'enseignement supérieur,
- garantir le bon fonctionnement du système de prêts,
- Réguler la concurrence, notamment les prix – en s'opposant si nécessaire à des tarifs excessifs que chargeraient les plus prestigieuses institutions en échange d'une qualité inefficacement élevée – et la qualité – en la certifiant, en accréditant de nouvelles institutions, en organisant le financement de la recherche.
- Fournir des subsides plus importants aux domaines ou aux groupes sociaux que le gouvernement veut encourager.
- Redistribuer des ressources en faveur des institutions qui ont un rôle local important mais ne peuvent concurrencer les institutions actives sur une aire géographique plus étendue.
- Financer lui-même la recherche.

Contribuer à élargir la participation est une mission essentielle des pouvoirs publics. Pour Barr (2012) cet élargissement se heurte à deux obstacles: la contrainte de liquidités et la contrainte de la formation antérieure.

Ces deux contraintes peuvent être rencontrées. Au niveau même de l'enseignement supérieur par des bourses de première année, année qui, notamment en Belgique francophone, est la plus délicate de par son rôle de filtre. Avant l'entrée

dans l'enseignement supérieur, par une amélioration de la qualité de l'enseignement pré-tertiaire et éventuellement l'octroi d'incitants financiers aux étudiants du secondaire qui proviennent de milieux défavorisés mais qui ont un excellent potentiel – ce qui revient à étendre au secondaire supérieur, de manière conditionnelle, le « salaire étudiant » que nous défendons plus loin. Rencontrer la contrainte de formation antérieure est notamment une précondition à la sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Ces enseignements de la théorie économique ouvrent des perspectives politiques sur lesquelles nous nous interrogeons maintenant.

5.2. Quel niveau de pouvoir compétent pour l'Enseignement Supérieur?

Les économistes ont coutume de dire que la quête d'efficacité appelle de confier une compétence, comme celle de l'enseignement supérieur, à un niveau de pouvoir tel que les externalités soient internalisées et que les rendements d'échelle, s'il y en a, soient exploités. Ces arguments poussent à « monter » la compétence concernée vers un niveau de pouvoir correspondant à une aire géographique plus grande, donc à centraliser la compétence. A contrario, le respect de l'hétérogénéité des préférences sociales au sein de l'aire « internalisable » pousse à maintenir la compétence à un niveau décentralisé. Le test fonctionnel de subsidiarité proposé par Pelkmans (2005) et développé par Ederveen et al. (2008) s'inscrit dans cette optique ; il a notamment été appliqué à l'enseignement supérieur par Gérard (2008a).

Toutefois, « monter » la compétence, par exemple au niveau de l'Union européenne, n'implique pas de charger une institution européenne du financement de l'enseignement supérieur ou de la conduite de la politique universitaire mais bien que les juridictions concernées – les Etats membres de l'Union européenne ou leurs sous-composantes comme c'est le cas en Belgique, ou les Etats de l'aire Bologne – s'accordent sur un mécanisme coopératif qui, par exemple, établit des normes et assure que les juridictions qui subissent des effets externes négatifs soient compensées pour ceux-ci par celles qui connaissent des externalités positives. On parlera alors de mise en place d'un mécanisme décentralisé équivalent à un mécanisme centralisé.

Les exemples suivants sont de nature à en faciliter la compréhension.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Au sein de la Confédération helvétique, la formation tertiaire est une compétence cantonale. Les jeunes de cantons trop petits pour s'offrir une université vont étudier dans une université d'un autre canton et, supposons cela, reviennent ensuite travailler dans leur canton d'origine. Celui-ci est – dans le vocabulaire du Tableau 2 – canton d'origine et canton de travail; l'autre canton est le canton d'études qui, dans le système usuel, supporterait le coût de celles-ci sans en bénéficier. Dans le mécanisme suisse, le canton d'origine compense le canton d'études pour les frais qu'il supporte: l'externalité imposée par le petit canton à son grand voisin est internalisée grâce à ce transfert et la charge du coût des études passe du canton d'études au canton d'origine. Une situation similaire existe au niveau des pays nordiques. Nombre d'étudiants, par exemple, norvégiens – pays d'origine – vont étudier au Danemark – pays d'études. Un accord entre les pays nordiques prévoit que le pays d'origine compense le pays d'études pour les dépenses occasionnées par la formation dans le pays d'études. A nouveau la charge passe du pays d'études au pays d'origine.

Ces deux exemples, associés au développement proposé plus haut, suggèrent que *la mission d'un Etat est de financer les études supérieures de ses ressortissants qui en ont les capacités intellectuelles, que ces études se fassent dans le pays ou à l'étranger* (à l'étranger signifie ici, au minimum, dans un autre état de l'aire d'internalisation des externalités ; on revient sur cette question plus loin).

L'exploitation des rendements d'échelle peut être illustrée par un autre exemple suisse: alors que les cantons sont responsables pour les universités en général, les formations « lourdes » sont de compétence fédérale, assurées par les écoles polytechniques fédérales de Lausanne et Zurich.

Ci-avant nous nous sommes intéressés aux externalités entre pays d'origine et d'études, supposant que le premier était aussi le pays de travail. Dans l'avenir, la mobilité des diplômés devrait faire en sorte que le pays de travail soit de moins en moins souvent le pays d'origine ou le pays d'études. Dans ce cas la compensation du pays d'origine, ou éventuellement du pays d'études, par le pays de travail pour les frais d'études assumés, doit être mise en œuvre au prorata du bénéfice que le pays de travail en retire.

5.3. Quelle mission pour l'Etat en matière d'Enseignement Supérieur ?

Si on accepte que la mission d'un Etat soit de financer les études supérieures de ses ressortissants qui en ont les capacités intellectuelles, que ces études se fassent dans le pays ou à l'étranger, plusieurs conséquences en découlent:

d'abord que l'état est en premier lieu, un financeur d'étudiants, ensuite qu'il n'est pas, d'abord, un financeur d'institutions.

5.3.1. Un Etat financeur d'étudiants

L'Etat d'origine est en charge du financement des études de ses ressortissants. Nous suggérons qu'il remplisse cette tâche en remettant à chaque étudiant qu'il agrée, un chèque, dit « chèque-études » – explicite ou implicite¹⁹ – destiné à couvrir les frais effectifs de scolarité dans une institution du pays ou une institution étrangère pourvu qu'elle soit de qualité reconnue. Et que si possible, il propose aussi un second chèque destiné à couvrir le coût de la vie, ce qu'on appellera volontiers un « salaire étudiant » ou une « avance étudiant ». L'idéal est en tout cas que les frais de scolarité et le coût de la vie ne soient pas à charge de l'étudiant pendant la durée de ses études²⁰.

Le « chèque-études » est remis par le pays d'origine à chaque étudiant qu'il agrée. Cette remise peut être inconditionnelle, si ce n'est soumise aux conditions d'accès à l'Enseignement Supérieur. Mais elle peut être aussi subordonnée à un classement dans un concours, ou être liée à une option préférentielle pour un groupe cible. Dans le cas d'un concours, et compte tenu du fait que les montants des chèques correspondent au coût réel des études concernées, ce qui est de nature à ne pas permettre en fait l'accès à une formation sans la possession du chèque correspondant, le mécanisme examiné étend à l'ensemble de l'aire « internalisée » la « souveraineté éducative » de l'Etat d'origine, par exemple le respect du *numerus clausus* qu'il a établi.

Le « chèque-études » peut être un don ou un prêt, par exemple un prêt contingent, ou une combinaison des deux, ou encore l'un transformable dans l'autre pour partie ou en totalité²¹. Il peut encore être explicite ou implicite: dans le premier cas, le chèque émis par le pays d'origine est apporté par l'étudiant à l'institution d'Enseignement Supérieur qu'il a choisi et qui l'a admis, dans le second le transfert se fait de pays à pays, le pays d'études se chargeant de payer le montant convenu à l'institution d'Enseignement Supérieur. Cette dernière doit

19 Dans le système suisse ou nordique, où les transferts se font entre cantons ou pays, on parlera de chèque implicite.

20 Ces pistes sont présentées et discutées dans Gérard (2012), et précédemment dans Gérard (2007, 2008b) et dans Gérard et Vandenberghe (2007).

21 Nous choisissons délibérément de ne pas nous étendre sur les aspects techniques du prêt contingent et l'analyse économique de ses diverses modalités, renvoyant pour cela respectivement à Barr (2012) et Del Rey et Racionero (2012).

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

être de qualité reconnue sur base d'un principe de réciprocité ou via des agences spécialisées dans la mesure et le contrôle de la qualité.

On notera que ce mécanisme en faisant reposer la charge du financement sur le pays d'origine, et en cas de prêt contingent, sur le pays de travail – puisque c'est de ce dernier qu'est tirée la rémunération du travail qui finance le remboursement du prêt et la charge d'intérêt qui lui est éventuellement associée – et en barrant de fait l'accès d'une formation aux étudiants non munis du chèque, permet à un pays, par exemple l'Autriche ou la Belgique, de « vendre » à son voisin un service dans lequel il se spécialise: tel ou tel type de formation. Ce mécanisme devrait permettre une répartition plus efficace des formations sur le territoire européen via des économies d'échelles, ce qui impliquerait un brassage d'étudiants de nationalités différentes.

La remise du « chèque-vie » peut aussi être soumise à des conditions et des modalités décidées par le pays d'origine en fonction de sa politique sociale et éducative. Il peut être identique pour tous les étudiants, ou favoriser des groupes cibles, des étudiants plus rapides dans leur parcours ou qui choisissent des études menant à des professions socialement utiles mais peu ou mal rémunérées ou considérées. Le « chèque-vie » peut aussi être un don ou un prêt, par exemple un prêt contingent, ou une combinaison des deux, ou encore l'un transformable dans l'autre pour partie ou en totalité. Il est en tout cas par excellence, au sein du système d'Enseignement Supérieur, le vecteur de l'équité en termes de moyens financiers.

Que ces deux chèques soient des transferts ou des prêts, par exemple des prêts contingents, est un choix politique du pays d'origine. Cependant les restrictions budgétaires évoquées à la section 4 s'allient ici avec la volonté d'internaliser les externalités en faisant contribuer le pays de travail, pour mener à préférer la technique du prêt contingent. Les remboursements de ce prêt, et le cas échéant les intérêts, sont dus par le diplômé quel que soit le pays où il travaille. Ce dernier pays coopère au calcul du montant dû et à son recouvrement, par exemple via son système fiscal, et renonce à prélever sur le revenu du travailleur concerné un impôt du montant correspondant: cette technique déplace, par le remboursement du prêt contingent, le bénéfice d'un impôt du pays de travail vers le pays fournisseur du prêt.

Si le pays d'origine est en même temps le pays d'études, ce qui restera encore longtemps la situation majoritaire, il pourra vouloir réserver le « chèque-vie » à ses seuls ressortissants ou résidents et échapper au reproche européen de discrimination entre ressortissants européens en matière de bourses d'études. Dans

cette perspective, deux procédés au moins sont envisageables. L'un consiste à faire relever le salaire ou l'avance étudiant de la sécurité sociale, et donc de la détacher formellement de l'Enseignement. L'autre procédé s'inspire de la pratique canadienne: dans ce pays, chaque année d'études ouvre le droit à un crédit d'impôt. L'étudiant peut bien sûr l'utiliser immédiatement et pour son propre bénéfice mais le plus souvent, il n'a pas alors la charge fiscale suffisante pour pouvoir l'imputer; dans ce cas, il peut en reporter l'usage ou en faire bénéficier un proche; une amélioration en lien avec notre propos serait de rendre le crédit remboursable.

Enfin, le recours à une taxe à la Bhagwati peut avoir un effet quasi équivalent en termes d'efficacité²².

Ajoutons une remarque importante: nous nous sommes intéressés ci-dessus à l'organisation de la contribution étudiante – personnelle ou via les pouvoirs publics – au coût de l'Enseignement Supérieur. Ceci n'exclut en rien que l'Enseignement Supérieur bénéficie simultanément d'un financement public reposant sur d'autres critères.

5.3.2. Mais pas (d'abord) financeur d'institutions ...car il a mieux à faire

Il ne s'agit pas ici de remettre en question le rôle de l'Etat comme financeur des infrastructures de services comme des logements, restaurants universitaires et bibliothèques qui sont naturellement au service de la population étudiante locale plutôt que spécifiques à une institution. Ni non plus de questionner son rôle de financeur majeur de la recherche scientifique via des fonds et crédits dédiés, ni sa mission de pouvoir organisateur par rapport à un réseau d'institutions publiques d'enseignement supérieur.

Il s'agit plutôt de proposer aux pouvoirs publics de revoir leur mission par rapport au financement et au fonctionnement des institutions universitaires ou même du système d'enseignement supérieur.

C'est ainsi que nous pensons que la politique a fondamentalement une double mission d'équité et de qualité. La première se décline notamment en facilitation de l'accès à l'enseignement supérieur: préparer les jeunes à accéder à l'enseignement supérieur, éventuellement en proposant à certains des formules de type Cégep, attirer dans l'enseignement supérieur les jeunes de groupes sociaux moins favorisés par des salaires étudiant plus attractifs et moins

22 A ce sujet on renverra le lecteur à Bhagwati (1976) et Wilson (2008).

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

sujets à remboursement contingent, financer des actions en vue de la réussite, éventuellement moduler les salaires étudiant pour récompenser la réussite ou le rythme d'avancement dans les études, stimuler les institutions d'enseignement à se positionner dans des créneaux étudiant diversifiés.

Ce dernier point appelle un commentaire. A nos yeux, une grande force du système américain d'enseignement supérieur, est que tout étudiant peut trouver l'institution qui lui convient, ou, dit de manière plus positive, qui l'amène au maximum de sa compétence. Cela n'empêche ni des institutions d'élite d'exister et d'admettre les étudiants sur dossier, ni les meilleurs étudiants des *community colleges* de rejoindre les meilleures universités. Le problème des universités de notre pays est qu'elles doivent – forme de subventionnement oblige – couvrir un (trop) vaste spectre en termes de créneaux étudiant.

L'ouverture des frontières et la globalisation créent un grand marché de l'enseignement supérieur où la concurrence obligera chaque institution à se positionner dans un créneau étudiant donné. En clair, le marché de l'Enseignement Supérieur l'obligera à préciser ses produits et ses ambitions. A vouloir être à la fois université de recherche, de masse, au service privilégié de sa région etc..., une institution risque de s'essouffler. Dans ce contexte le rôle de l'état consiste à veiller à l'offre, sur son territoire, d'un spectre suffisant de tels créneaux, c'est-à-dire de niveaux d'exigences ou d'objectifs académiques, en encourageant la création ou en créant lui-même les institutions manquantes. Et aussi à assurer l'académisation personnelle des enseignants auprès de l'université de leur choix s'ils souhaitent participer à la recherche, un mécanisme dont bénéficie déjà, d'une manière un peu différente, les enseignants du type court en Communauté flamande.

La seconde mission de l'Etat est de veiller à la qualité. Le système des chèques proposé plus haut et le processus de Bologne concourent au développement de ce rôle. Il inclut l'agrément et le désagrément de filières, de programmes, voire d'institutions. Comment devient-on, reste-t-on ou cesse-t-on d'être une université en Communauté française de Belgique ? La lecture des décrets successifs laisse à penser que les universités existantes sont protégées par le législateur contre toute exclusion du système et contre tout nouveau venu. Pourquoi, demain, l'université de Maastricht à Bruxelles, ne pourrait-elle pas ouvrir un curriculum en gestion et, si la qualité de ce programme est agréée, ses étudiants bénéficier des chèques études et vie expliqués plus haut ?

Références

Académie Royale de Belgique, 2011, *Groupe de travail sur le financement de l'enseignement supérieur en Communauté Française, Premier rapport intermédiaire remis au Secrétaire Perpétuel le 15 juillet 2011*, Académie Royale de Belgique, Bruxelles.

Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell et A.Sapir, 2008, *Higher aspirations: An agenda for reforming European universities*, Bruegel Blueprint Series, 5, Bruegel, Brussels.

Arias, A. et C. Dehon, 2011, « The roads to success: analyzing drop out and degree completion at University », *Ecares wp*, 2011-25.

Barr, N., 2012, "Financing Higher Education: Mobility, Quality and Access", paper presented at the conference on "Cross Border Mobility of Students and Researchers: Financing and Implications for Economic Efficiency and Growth", CESifo Venice Summer Institute, Venice, July.

Bhagwati, J, 1976, *Taxing the brain drain, Vol. 1: A proposal and the brain drain and taxation, Vol. 2: Theory and empirical analysis*, North Holland, Amsterdam.

Chevalier, C. et M. Gérard, 2009, "La Mobilité étudiante est-elle facteur de croissance ?", *Rapport de la Commission "Croissance et Education" au 18ème Congrès des économistes belges de langue française*, Cifop, Charleroi, Belgique, Novembre.

David, Q., 2012, « Performances et (re-)financement de l'enseignement supérieur: quelles perspectives ? », *Itinera Institute Discussion Paper*, 2012/5.

Demange, G., R. Fenge and S. Uebelmesser, 2013, "Financing higher education in a mobile world", *Journal of Public Economic Theory* (in press).

Dreher, A. et P. Poutvaara, 2011, "Foreign Students and Migration to the United States", *World Development*, 3, pp. 1294–1307.

Ederveen S., G. Gelauff et J. Pelkmans, 2008, « Assessing Subsidiarity », in Gelauff G., I. Grilo and A. Lejour (eds) , *Subsidiarity and Economic Reform in Europe*, Springer-Verlag, Berlin and Heidelberg, pp. 19-40.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Ehrenberg, T. et R. Smith, 1994, *Modern Labor Economics: Theory and Public Policy*, Harper Collins, New York.

European Commission, 2010, *Investing in Europe's future – 5th report on economic, social and territorial cohesion*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

European Commission, 2010a, *Europe 2020, a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Communication (COM(2010) 2020), Brussels.

European Commission, 2011, *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems*, Communication (COM(2011) 567 final, Brussels.

Felbermayr, G. et I. Reczkowski, 2012, « International Student Mobility and High Skilled Migration: The evidence », paper presented at the conference on "Cross Border Mobility of Students and Researchers: Financing and Implications for Economic Efficiency and Growth", CESifo Venice Summer Institute, Venice, July.

Finn, M., 2010, *Stay Rates of Foreign Doctorate Recipients from U.S. Universities*, 2007, Oak Ridge Institution for Science and Education.

Gagliardi, L., 2012, "On the Engine of Innovation: The role of Migration and Knowledge Spillovers", paper presented at the conference on "Cross Border Mobility of Students and Researchers: Financing and Implications for Economic Efficiency and Growth", CESifo Venice Summer Institute, Venice, July.

Gérard, M., 2007, "Financing Bologna: Which country will pay for foreign students?", *Education Economics*, 15, pp. 441–54.

Gérard, M., 2008a, "Higher Education, Mobility and the *Subsidiarity Principle*", in G. Gelauff, I. Grilo and A. Lejour (eds), *Subsidiarity and Economic Reform in Europe*, Springer, pp. 97-112 (chapter 6).

Gérard, M., 2008b, "Financing Bologna: which country will pay for foreign students?", in M. Dewatripont, F. Thys-Clément and L. Wilkin (eds) *Higher education in a globalized world: governance, competition and performance*, Editions de l'Université de Bruxelles, pp. 71-84.

Gérard, M., 2012, "Who is to pay for mobile students?" In A. Curaj, P. Scott, L. Vlaseanu and L. Wilson (eds), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Dordrecht: Springer Science+Business Media Dordrecht.

Gérard, M. et S. Uebelmesser, 2013a, "Globalization and access to higher education – policy implications", *CESifo DICE Report, Journal of Institutional Comparisons*, 11(2), pp. 3-10.

Gérard, M. et S. Uebelmesser, 2013b, "Cross-border mobility of students and researchers", communication to the 4th IEB Workshop on Economics of Education on Higher Education Financing Policy: Schemes and Effects, Barcelona, Sep 16-17, 2013.

Gérard, M. et S. Uebelmesser, 2013c, "Cross-border mobility of students and researchers, background paper", *mimeo*.

Gérard, M. et V. Vandenberghe, 2007, « Financement de l'enseignement supérieur et mobilité du capital humain en Europe » in F. Docquier et F. Thys-Clément (éds), *Education et Force de Travail, Rapport de la Commission 1 au 17ème Congrès des Economistes belges de langue française*.

Hindriks, J., 2007, « Les universités belges sont-elles menacées? », *Itinera Institute Memo*, 2007/6.

Hsu J. et A. Saxenian, 2001, "The Silicon Valley-Hsinchu Connection: Technical Communities and Industrial Upgrading", *Industrial and Corporate Change*, 10, pp. 893-920.

Justman, M. et J. Thisse, 1997, "Implications of the mobility of skilled labor for local public funding of Higher Education", *Economics Letters*, 55, pp. 409–412.

Justman, M. et J. Thisse, 2000, "Local public funding of higher education when skilled labor is imperfectly mobile", *International Tax and Public Finance*, 7, pp. 247–258.

Lochner, L. et E. Moretti, 2004, "The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports", *American Economic Review*, 94, pp. 155-189.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Murphy, R., 2012, "The Causes and Consequences of the Growth in International Students in the UK Higher Education System", paper presented at the conference on "Cross Border Mobility of Students and Researchers: Financing and Implications for Economic Efficiency and Growth", CESifo Venice Summer Institute, Venice, July.

Oosterbeek, H. et D. Webbink, 2009, "Does studying abroad induce a brain drain?", *Economica*, 78, pp. 347-366.

Parey, M. et F. Waldinger, 2011, "Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of Erasmus", *The Economic Journal*, 121; pp. 194-222.

Pelkmans, J., 2005, "Testing for Subsidiarity", *BEEP Briefings*, 13, College of Europe, Bruges, Belgium.

Santiago, P., K. Tremblay, E. Basri et E. Arnal, 2008a, b, *Tertiary Education for the Knowledge Society, Volume 1: Special Features: Governance, Funding, Quality, and Volume 2: Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*, OECD, Paris.

Teichler, U., I. Ferencz et B. Wächter (eds), 2011, *Mapping mobility in european higher education, volume I: overview and trends*, DG Education and Culture, European Commission, Brussels.

Uebelmesser, S., 2006, "To Go or not to Go: Emigration from Germany", *German Economic Review* 7, 211-31.

Van Bouwel, L. et R. Veugelers, 2012, "Are foreign top PhD students more likely to stay in the US ? Some evidence from European economists", *mimeo*.

Vandenberghe, V., 2010, « Faut-il augmenter les droits d'inscription ? Oui, mais en échange d'études (un peu) moins longues », *Revue Louvain*, 186.

Vandenberghe, V., 2011, « Limitons la durée cumulée des études », Carte Blanche du *Soir* du Mercredi 20 avril 2011.

Vermandele, C., C., Plaigin, V. Dupriez, C. Maroy, M. Van Campenhoudt et D. Lafontaine, 2010, « Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études », *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 78.

Voin, M. et M. Gérard, 2013a, "A Contribution to The Study of Global Competition for Talent: the determinants of student mobility and its consequences for the inter-nationalization of the labor market", *BEEP Briefings*, 27, College of Europe, Bruges, Belgium.

Voin, M. et M. Gérard, 2013b, « Mobilité des étudiants et mobilité des gradués, quels liens, quels déterminants ? », *Reflets et Perspectives de la vie économique*, 52(4), à paraître.

Webbink, D., N. Martin et P. Visscher, 2010, "Does education reduce the probability of being overweight?", *Journal of Health Economics*, 29, pp. 29–38.

Wilson, J., 2008, "Taxing the brain drain: A reassessment of the Bhagwati proposal" in E. Dinopoulos, P. Krishna, A. Panagariya et K. Wong (éds), *Trade, globalization and poverty*, Routledge, Londres.

Imbalances in European student mobility

Bernd Waechter¹

This paper consists of three main parts, as well as a set of conclusions. Following on to an introduction, the first part will draw a rough map of student mobility across borders between 32 countries in Europe. This exercise mainly serves to identify major imbalances between inflows and outflows in individual European countries. A second part will look at the 'student mobility policies' of individual European countries and the European Union as a whole. The section is intended to identify the directions of mobility deemed as desirable in these policies, the rationales (policy aims) which lie behind these policies and the tools with which these policies are being implemented. In a third part, the paper will describe and analyse the strategies which a number of European countries are applying to cope with imbalanced mobility. The paper ends with a set of conclusions and recommendations.

Introduction

Internationalisation in general, and international student mobility in particular, have in past decades moved from the periphery to the heartland of the higher education discourse and higher education policy in most countries in Europe. Temporary or for degree study in another country, once rare and the privilege of a few only, has become a normal option for the European student body. In the public discourse, mobility is almost exclusively positively connotated, to the point that it has become one of the 'mantras' of higher education today. Once undervalued and exotic, it is today sometimes identified with almost every blessing this world has to offer (cf. Wächter, 2010). The Bologna Process, which recently set a quantitative target for student mobility in the European Higher Education Area (EHEA) (20% of the student population by the year 2020), is probably the first and so far only major higher education reform worldwide which was set up mainly with a view to the mobile part of the student body, and not the majority of domestic students. The Bologna Process has certainly strongly contributed to the high esteem in which international student mobility is held today. But earlier European-level initiatives, such as the Erasmus Programme launched over 25 years ago by the European Commission, have also contributed to the positive image which mobility

¹ Academic Cooperation Association

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

enjoys today. These forces – the Erasmus Programme and the Bologna Process - have put the main emphasis on temporary (or 'credit') mobility out of a given country.

What has contributed to the equally high 'currency' of incoming degree mobility are, next to national pride, intentions to strengthen a country's higher education and science systems by an influx of future young researchers who many countries in Europe do no longer manage to recruit in sufficient numbers domestically, hopes to create 'international campuses', general migration into the country in question, and, in countries where substantial fees are charged, institutional revenue from tuition fees.

However, in a few countries, there have also been voices warning against a strong influx of foreign students. This is a relatively new development and it does not, to the author's knowledge, adequately characterise the situation in the majority of European countries. More than in the past, official Bologna Process documents highlight the desirability of «balanced mobility».² These warnings have financial and capacity connotations, in that in some European countries the debate has come up if it is necessary and desirable to fund the study of foreign 'free riders', especially if there is not enough capacity to accommodate all qualified domestic applicants in the tertiary system as a whole or, more frequently, in particular academic disciplines. One sign of this new thinking is the disappearance of tuition-free study for foreigners other than those from the European Union or the European Economic Area (EEA), even in traditionally arch-open and tuition-free systems like those of Denmark and Sweden.

International student mobility in Europe

This section will try to create a very rough 'map' of student mobility in Europe. The data and information it is based on are mainly taken from the publication *Mapping mobility in European higher education*, which was produced by a team of researchers led by the Academic Cooperation Association (ACA) in 2011 (Teichler, Ferencz and Wächter, 2011). This study uses data on foreign students from the joint data collection of Unesco, OECD and EUROSTAT (UOE). The data date back – in most cases – to the academic year 2006/07. UOE data are derived from national statistics, but reprocessed to fit UOE's definitions which, together with slow reporting by countries, makes for a considerable time lag between

² The ideal of "balance" in mobility is not altogether new. Under the term "reciprocity", official documents relating to the Erasmus Programme underscored the aim of balance in the overall pattern of Erasmus mobility flows right from the start of the programme. But the early ideal was based on ideas of equality and solidarity in European higher education, and it had no financial implications at all.

reference and publication year. The data are thus not exactly recent, but younger data would be far less comparable. Moreover, UOE data contain only degree mobile students, i.e. they do not include students on temporary ('credit') mobility, such as Erasmus students. For the purposes of this paper, however, both are not crucial.

In the academic year 2006/07, there were about 1 507 000 foreign students enrolled in the 32 countries covered by the above study, i.e. the (at the time) 27 member states of the European Union, the four EFTA countries Iceland, Liechtenstein, Norway and Switzerland, and Turkey. This corresponded to 50.9% of all students enrolled in a country other than that of their nationality worldwide, making Europe the most often chosen study abroad destination in the world. This figure includes both foreign students from the the 32 countries mentioned (hereafter called Europe-32 countries) as well as such from elsewhere in the world. The majority of these students, about 874 000, came from outside of the Europe-32 region (58%). Europe-32 nationals accounted for some 575 000 (38.2%) The rest, some 57 000 (3.8%), were of unknown origin. The total of 1 507 000 foreign students amounted to an average 6.9% of total enrolment in the Europe-32 region.

Outbound mobility from Europe-32 to anywhere else in the world was comparatively lower. A total of 673 000 students from the Europe-32 region studied outside their own country in 2006/07. The vast majority of these - 575 000 - did so in another Europe-32 country. Only about 92 000 Europe-32 citizens were enrolled elsewhere in the world. Europeans, it seems, are reluctant to study outside of Europe.

The most significant finding of the above-named study was that European averages said precious little about the situation in any one country. The percentage of foreign students of total enrolment, for example, ranged from 0.6% in Poland to 26.9% in Cyprus (ignoring the extremely atypical case of Liechtenstein with 88.3%). What is of particular interest in the present paper, which tracks 'imbalances', is the country by country comparison of outgoing and incoming students. This is displayed in Table 1 below, which comprises only movements between Europe-32 countries. We restrict our further analysis to student flows between the countries inside the Europe-32 area, for it is mainly in intra-European mobility that problems with a lack of balance have come up.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Table 1: student in- and outflows in the Europe-32 countries

country	Inflows (abs.)	Outflows (abs.)	Difference (abs.)	In-out ratio
UK	160 348	12 160	+ 148 118	13.20
CH	27 985	8 140	+ 19 845	3.44
BE	30 653	9 446	+ 21 207	3.24
AT	31 321	11 798	+ 19 523	2.65
CZ	18 780	7 309	+ 11 471	2.57
NL	24 603	12 391	+ 12 212	1.98
DK	10 831	5 617	+ 5 214	1.93
SE	19 422	11 631	+ 7 791	1.67
DE	112 352	75 124	+ 37 228	1.49
HU	9 275	7 622	+ 1 653	1.22
FR	47 374	52 892	- 5 518	0.89
ES	16 416	25 010	- 8 549	0.66
NO	5 345	10 705	- 5 360	0.50
IT	18 156	41 444	- 22 988	0.44
FI	3 500	9 060	- 5 560	0.39
GR	13 275	36 098	- 22 823	0.37
LI	471	740	- 269	0.36
EE	786	3 173	- 2 387	0.25
LV	670	3 345	- 2 675	0.20
IE	5 766	28 800	- 23 034	0.20
MT	188	1 022	- 834	0.18
IS	572	3 276	- 2 704	0.17
PT	2 747	15 635	- 12 888	0.17
BG	3 550	22 827	- 19 277	0.15
LT	922	6 861	- 5 939	0.13
PL	3 604	38 649	- 35 045	0.09
SI	205	2 361	- 2 156	0.09
RO	1 672	20 861	- 19 189	0.08
TR	2 646	38 474	- 35 828	0.07
CY	848	21 461	- 20 613	0.04
SK	1 165	24 733	- 23 568	0.04

LUX	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
TOTAL	575 493	575 493	+/- 0	1.0

Source: Teichler, Ferencz and Wächter (2011), using data from UNESCO, OECD and EUROSTAT

In Table 1, values above 1.0 indicate that a country receives more foreign degree students from the Europe-32 region than it 'sends' own-nationality degree students to this region. At one single glance, the lopsidedness of the Europe-32 area becomes apparent. The biggest 'net importer', the United Kingdom, receives over 13 times more students from the Europe-32 area than it sends to this region. The biggest 'net exporters' (in relative terms), Cyprus and Slovakia, send out 25 times more students to other Europe-32 countries than they receive from this area. It is therefore very difficult to generalise about intra-Europe-32 student mobility. The only safe commonality is: difference. This picture would, incidentally, not be structurally different if one looked at the global mobility balances of these 32 countries (rather than the balance with Europe-32 countries only). The UK would remain the leading 'importer' and the countries at the bottom of the above table would also be amongst the big 'exporters'.

Overall, there are 10 countries which are 'net importers', compared to 22 'net exporters'. Only in the case of these ten 'importers' could the question of a limitation of inflows or some form of compensation payment seriously arise. Admittedly, there can also be net import situations in countries which are overall net exporters, in relation to one or a number of other Europe-32 countries. But it would exceed the scope of this paper to identify country-by-country imbalances, and it would add little to the analysis made here.

Amongst the 10 countries in question are four which have, in one way or another, entered into agreements on how to handle the burden of import. Amongst these are the Nordic countries *Sweden and Denmark*, where (indirect) compensation payments are being made (but only to other Nordic countries). Two other countries, Belgium (or, to be precise, Wallonia) and Austria, have struck an agreement with the European Commission to be allowed, on a temporary basis, to limit the inflow of incoming students by setting temporary quotas for incoming foreign students (in certain disciplines).

In *Switzerland and the Netherlands*, there have been discussions about access limitations or compensation payments, but no concrete action has been taken.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

In *Switzerland*, the discussion has concentrated on the rationale for subsidising the study of almost 10 000 German students (about 35% of all Europe-32 foreigners). Switzerland charges by and large only modest tuition fees, which would not seriously compensate for the costs incurred to Switzerland. It is not to be ruled out that there will at some stage be talks about some form of compensation. But the state of Swiss public finances does not let this appear very urgent. The Netherlands, also a country with relatively modest fees, have sporadically been discussing the introduction of some form of compensation deal. Again, the debate centred on German students, the largest single foreign nationality group in the country with almost 14 000 (and a share of 57% of all foreign students with a Europe-32 nationality). But these debates appear to have calmed down.

The author is not aware of any such discussions in the *Czech Republic, Germany, and Hungary*. *Germany*, a once again altogether tuition-fee-free country (for own nationals and foreigners alike), is actively encouraging foreign inflows – and proudly interprets them as a sign of the attractiveness of its higher education system. The foreign students in the Czech Republic are, in their vast majority, Slovak nationals and are, for historical reasons, not regarded as genuine foreigners.

The *United Kingdom*, Europe's uncontested 'import champion', has in the past decades increasingly come to view higher education as a tradable service and is therefore rather trying to attract than to keep away foreign students. Admittedly, UK universities and colleges prefer non EU/EEA students over those from within this area, because they can charge them higher tuition fees. But with a domestic fee rate of £ 9 000 (about 10 500 at the time of writing) per student and year for British and EU/EEA students from the current academic period onwards, losses should stay within limits.

Summing up, few countries have felt an inflow of foreign students serious enough to resort to concrete prevention measures. Moreover, with the exception of the Nordic compensation agreement, the reason for concern has been a lack of access of domestic students to study in certain disciplines, and not, at least not to the same extent, the cost of study of foreign students, as will become apparent further below.

Mobility policies

A look at the 'mobility policies' of European governments might help shed some light onto the question if and to what extent governments in Europe value student mobility, and which dangers, if any, they perceive as a result of strong mobility inflows.

The Academic Cooperation Association (ACA) investigated this issue in its recent study *European and national policies for academic mobility* (Ferencz and Wächter, 2012). Overall, this study found that few European countries had elaborate, comprehensive and systematic strategies regarding the international mobility of students. In particular, governments often failed to state the desirable modes and directions of mobility. In most cases they had set no clear quantitative targets, they often stayed vague as to the instruments intended to implement their aims and objectives, and they also remained general on the exact effects expected from student mobility. This all notwithstanding, they shared one trait: an almost unconditionally positive, if not at times naive, attitude towards mobility. Mobility was perceived as a «good thing in itself», and probably therefore not deemed in need of further differentiated elaboration.

Of the 25 European countries covered in the study, 19 ranked outgoing temporary mobility as their main priority, and 18 incoming degree mobility. I will concentrate on the latter (countries prioritising inbound degree mobility) in the remaining part of this section.

Few countries distinguished between different levels of study, but those who did put the priority on Master and PhD students, thereby indicating that their aim was to strengthen their academic potential by an influx of future researchers. Examples are France, which aims at a share of 33% of foreigners among PhD students, as well as Finland (20%) and Estonia (10%). Without quantifying, other countries like Germany, put the emphasis on Master and PhD students, too.

There was no clear geographical priority in terms of countries and continents of origin of incoming students. The countries of the European Union and the EEA, but also the wider European Higher Education Area ('Bologna countries'), were mentioned often, but probably more with a view to temporary mobility. In the same vein, many countries mentioned near neighbours or countries with traditional ties (former colonies) and a similar linguistic and cultural orientation as a priority (for example, the Nordics referred to each other, and Austria mentioned countries forming part of its earlier Empire). This strong European focus does not exactly speak for an inclination to curb or limit inflows of students from other European countries.

Equally strong was the focus on non-European regions and countries, especially among the group which focussed their energy on incoming degree mobility. Especially often mentioned were the BRIC countries and the Gulf region. This was often, but by no means exclusively, the case in countries which charged

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

(considerable) tuition fees. There was also a link between a focus on Master and PhD students (as well as postdoctoral fellows) and one on non-European countries of origin.

Lastly, most – but not all - European countries provide study places for students from developing countries. Understandably, these are not based on hopes of financial or other returns, but are seen (or anyway presented) as an act of solidarity.

Overall, there was a clear tendency to welcome inflows of students from all regions instead of limiting them. This was also reflected in the tools used to attract foreign students. Most European countries have put attraction-enhancing instruments in place.

- *Scholarship programmes*: these are provided both by the European Commission (Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus, etc.) as well as by national governments. The level of provision, as well as the mobility mode (temporary or degree), the mobility direction (in or out) and the target countries vary considerably. Germany provides, through its internationalisation agency DAAD, probably the biggest and most diversified scholarship offer, but, in relative terms, some smaller countries such as Norway and Sweden, certainly compare.
- *English-medium provision*: the provision of entire degree programmes taught in English in countries where English is not a native language. This offer has, at any rate, in the parts of Europe located north of the Alps, increased very considerably over the past 10 to 15 years (cf. Maiworm and Wächter, 2001; Wächter and Maiworm, 2008). Countries like the Netherlands are, at the Masters level at least, predominantly English-teaching today. These programmes were set up primarily with a view to foreign students and the majority of enrolment is foreign.
- *Student services*: in order to overcome obstacles to inbound mobility, many European universities are now offering a rich menu of student services particularly geared to the needs of foreign students. These services have become major tools in universities' efforts to attract foreign students.
- *International higher education marketing*: universities and colleges, as well as national governments and their respective agencies, are marketing their offers internationally. Such efforts mostly target non-European countries (where the potential for attracting students is higher), but they also do so inside of Europe. Unsurprisingly, the first country in Europe to systematically engage in international marketing was the UK. In the early

2000s, Germany (DAAD and its GATE campaign), France (EduFrance, later CampusFrance), the Netherlands (NUFFIC) and Sweden (Swedish Institute) followed. Today, there is hardly a European country without involvement in this type of activity. This sort of engagement is perhaps the most tangible proof that most European countries intend to increase inflows of foreign students, rather than the reverse.

The stated rationales of governments to engage in student mobility are based on expectations of gains and benefits of various sorts. These gains relate to the mobile individual, the university or college he or she attends ('at home' or abroad) and the destination country. The latter is particularly relevant in the context of this paper. Incoming international mobility is, amongst other things, viewed as producing

- *Foreign policy gains*: foreign students are expected, upon return to their country of origin, to act as ambassadors of the host country and, if and where they will later take important public or corporate positions, secure influence and benefits for the former host country. Germany's internationalisation agency DAAD, for example, counts amongst its hundreds of thousands of ex-scholarship holders (alumni) a number of foreign heads of state, government ministers, as well as corporate leaders.
- *Medium-term economic gains*: this is an economic variant of the foreign policy argument. It assumes that foreign students will after return from studies abroad be more likely to order goods and services from host country companies than from providers in other countries. Admittedly, this applies mainly in certain subject areas, for example in engineering, and less or not at all in the social sciences or the humanities.
- *Academic gains*: the literature on student mobility creates the – probably correct – impression that we have entered into a global competition for academic talent. One reason for this is a more globalised (i.e. interlinked) international higher education landscape, with strong competitive traits. Another one is, in most European countries anyway, a threatening demographic trend as well as the reluctance of young people in Europe to take up studies in certain 'difficult' disciplines, such as the STEM subjects. Graduate and PhD schools in the latter area would already today not be able to fill their places domestically and are therefore dependent on an influx of foreigners. In this case, foreign students are deemed essential in securing further research and innovation, which, in turn, is expected to positively impact on our knowledge-driven economies.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

- *Export of higher education*: in those countries that view higher education as a tradable service, the study of foreign students is perceived as 'export of education'. The countries where the 'export of higher education' argument is most often used all charge considerable tuition fees. Together with other expenditure of foreign students (for living and study), they are supposed to provide net gains for the host country. There is by now a host of (serious ?) literature calculating the net gains from the 'export of higher education in a wide range of countries.³
- *Skilled migration*: foreign students are potential highly skilled migrants. While most European countries have in the past been reluctant to grant these students the right of stay after graduation, for fear of being accused of organising a 'brain drain', the attitude has recently changed. More and more countries allow students to stay on for a limited period of time after graduation to find employment, which was earlier rarely the case.
- *'Internationalisation at home'*: foreign students are also seen as a facilitating factor in bringing about 'internationalisation at home'. They turn the campus into a more international place, thus providing an international and intercultural element also for the education of those students who do not become internationally mobile.

Limiting the inflow of foreign students

As the previous sections showed, most countries in Europe do not try to limit the inflow of foreign students; they rather try to attract foreign nationals to study in their countries. This notwithstanding, there are altogether seven countries which partly restrict the access of foreign students, or which have agreed on compensation payments in case of «imbalances». The latter are the five member countries of the Nordic Council of Ministers, i.e. Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden (as well as their autonomous territories Greenland, Faroe Islands and Åland). Quota systems are currently in place in Austria and in the French-speaking part of Belgium.

The Nordic Council of Ministers

The agreement of the five Nordic states was made in the framework of their joint international organisation, the Nordic Council of Ministers, and it is thus, strictly

³ For a recent example, see Conlon, G. et al. (2011)

speaking, not an intergovernmental agreement. The Nordic Council of Ministers agreed in 1996 on compensation payments in case of mobility imbalances between the five countries. It appears that the initiative came from Denmark, which at the time was the biggest 'net importer' of Nordic students in the region. Unlike the Austrian and the French-speaking Belgium cases, this one covers all higher education institutions, all study levels and all subject areas on the territory of the Nordic Council of Ministers.

The amount of compensation was originally fixed at DKK 22000 (2 950) per student, until it was raised to DKK 30 000 (4023) in 2013. After 2013, it will be indexed to the cost of living. The mobility balance of a country is calculated not on the basis of bilateral flows, but on a 'Nordic total'. Only 75% of all intra-Nordic mobility goes into the calculation. An example to illustrate this: in the academic year 2006/07, Denmark hosted about 4 000 more Nordic students than it 'sent' to other Nordic countries. For 75% of those, i.e. 3 000, the compensation payment was due. For each of those, Denmark received 2 950⁴, i.e. a total of close to about 9 million. There are, however, no direct payments between governments. The compensation is made via the general budget of the Nordic Council of Ministers.

Austria

In 2006, Austria introduced for the first time a quota system for foreign students. The duration of the, in principle, temporary quota system was extended a number of times. The last extension was decided in 2012.

The quota is limited to studies in medicine and dentistry at the medical universities of Vienna, Graz and Innsbruck, in which Austria has a heavy influx particularly from Germany. At times, more than half of the places in medicine were taken by Germans. In the study programmes in question, 75% of places are reserved for Austrian nationals (or, to be precise, persons with the Matura, an Austrian upper secondary school leaving certificate), 20% are for other EU nationals, and 5% for foreigners from elsewhere in the world.

The problem with this solution is that it does not –prima facie– comply with European law. EU law requires that EU citizens and nationals of the particular EU member state must be treated equally. The right to study in another EU member state is protected by one of the 'four freedoms' of the Union, that of 'free movement of people'.

4 At today's exchange rate

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

A quota solution would normally have forced the European Commission, the 'guardian of the treaties', to start an 'infringement procedure' against Austria. But Austria sought and was twice granted a temporary exemption ('moratorium') in the case of the study of foreign EU nationals, the last time in 2012. Austria's argument vis-a-vis the European Commission was that the situation seriously threatened the future provision of medical services in Austria. It claimed that most of the foreign students of medicine left Austria after graduation, thus creating a serious shortage of medical doctors in the country. The European Commission accepted these arguments and endorsed the Austrian quota system on a temporary basis. The case has therefore not finally been solved.

French-speaking Belgium

In many ways, the situation in the French-speaking part of Belgium is similar. The southern part of Belgium had been subjected to a heavy influx of French nationals into the medical and paramedical faculties of its universities and *hautes écoles*.

In 2006, the government of the French-speaking community adopted an act regulating the numbers of non-resident students in some disciplines. The disciplines concerned were initially audiology, midwifery, occupational therapy, podiatry, and speech therapy at *hautes écoles*, physiotherapy at both universities and *hautes écoles*, and veterinary medicine at universities. Between 2008 and today, psychology, medicine and dentistry have been added. The Belgian Constitutional Court reviewed the proportionality of the quota system in 2011 and removed the fields of audiology, midwifery, occupational therapy, podiatry, and speech therapy from the list of disciplines where the quota system applies.

In early 2007, the European Commission opened an infringement procedure but agreed, in November of the same year, to a 5-year 'moratorium'. This exemption was extended when it expired in late 2012. As in the Austrian case, it is temporary.

The government of the French-speaking community also based its case on the argument of the need for an adequate supply of medical services in the country, but added other arguments, such as the quality of higher education generally, the open access system in place in French-speaking Belgium, and the desirability of balanced mobility in Europe.

Conclusions and recommendations

As has become apparent, there are serious imbalances in intra-European student mobility. In most cases, however, countries do not perceive a strong influx

of foreign students into their tertiary systems as a (serious) problem. There are, undoubtedly, extra costs, but most countries accept them without much fuss and see a set of medium-term gains which possibly offset them. We are therefore confronted with a phenomenon which is only in rare cases perceived as in need of a remedy.

The countries which felt the need to interfere show a number of similarities, but also marked differences.

- Without exception, the cases felt to be in need of regulation occurred because of mobility imbalances between *neighbouring countries*.
- Moreover, they occurred between countries with the same or similar languages, and cultural and/or historical links. In two cases, those of French-speaking Belgium and Austria, the flows originate from much larger countries (France and Germany) with the same language.
- The Austrian and French-speaking Belgian regulations apply only to a narrow set of academic disciplines (or are felt to be a problem only in these). The Nordic system is *discipline-unspecific*.
- The Austrian and French-speaking Belgian cases try to solve the problem by means of quotas. The Nordics use (indirect) *compensation payments* as a solution.
- The Nordic case is also peculiar in another sense. Whatever the cost of the study of a Nordic student really is, it is bound to be far in excess of the compensation of roundabout 4 000€⁵. The Nordic solution is largely *symbolical*.
- In all cases, it is anyway doubtful that the main problem is of a financial sort. If the reasons stated by Austria and the French-speaking Community in Belgium in support of their quota systems are genuine – and this is. And in the Nordic countries, the largely symbolical compensation amount would seem to indicate that funding issues are also not the root cause. what this paper departs from – the problem in these two countries is the threat of a future lack of qualified medical and paramedical personnel.⁶

⁵ The per capita compensation amount in place since 2013.

⁶ One may challenge the arguments put forward by Wallonia and Austria nonetheless. The assumption is that foreign students return to their home country after graduation and that domestic graduates stay in their country and exercise their profession. The Austrian radio and TV station ORF recently reported about an emigration wave of Austrian medical doctors to Scandinavian countries and Germany.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Problems with imbalanced student mobility are indeed very limited in scale. They are largely restricted to the medical and paramedical field, and they result from a heavy inflow of students from a much larger neighbouring country where the same (or a very similar) language is spoken. The concern is in the first place insufficient capacity for domestic students, but not cost.⁷ Potentially similar constellations in Europe are only few. The heavy influx of Germans (as well as, in the second place, French) into Switzerland is comparable, but not belonging to the EU, Switzerland has other possibilities than EU member states to curb the inflow, if it wants to do so. Small Estonia, which has a language very close to Finnish, would hypothetically qualify as a problem case, but in fact there are more Estonians studying in Finland than Finns studying in Estonia. Given the limited scope of the problem, it would seem disproportionate to react with EU-wide counter action. This would amount to using a sledgehammer to crack a nut. It would also not be in line with the stated mobility policies of most European countries, which are explicitly mobility-friendly.

The author's preference is therefore to solve the problem on a case-by-case basis. Amongst the solutions tried so far, temporary quota systems appear to be the best (though not ideal) solution. The problem with any *quota system* is that it violates fundamental principles of European law, such as non-discrimination and the right of free movement of persons. It is at best unclear if and how the European Commission as the 'guardian of the treaties' will be in a position to interminably extend the present 'moratoria' in French-speaking Belgium and Austria. A 'moratorium' is an emergency measure.

Europe-wide compensation systems appear not to be the answer. They would not only be disproportionate, given the limited occurrence of the problem; they would also fail to address the key issue, which is capacity, not cost.⁸

As the example of the UK shows, even very high inflows of students can be palatable and even viewed as desirable if tuition fees at a serious (near cost-covering) levels are being charged. UK-type *tuition* fee regimes put an end to debates about cost. But would they solve the French-speaking Belgian and Austrian

7 The Nordic move was probably motivated by an emotional rather than a genuinely financial or capacity issue and belongs to the realm of the symbolism.

8 A recent article entitled Access to higher education by Gérard and Uebelmesser shows how simplistic it would be to use nationality of country of former residence as the basis for a compensation model. They point out that graduates might well work in a third country after graduation, which would then be the beneficiary of the investment of the country of study. They consider more sophisticated reimbursement models, which, however, might be very difficult to practically implement.

problem which are mainly about capacity? Possibly and in an indirect way, since they might have a deterring effect on inbound mobility. But the fees would equally have to be paid by the Belgians and Austrians. And, given the overwhelming anti-fee attitude of countries with social-democratic or centrist governments in Europe, this is unlikely to be politically feasible. A politically more acceptable variant of the full-cost fee model could be one where there would be grants for nationals/residents of the country of study, to cover part or all of the fee costs. However, it is far from clear if such a model would be in line with European legislation.

A possible solution might be a *joint and centralised admission system* for particular disciplines in two or more countries with serious mobility imbalances. To illustrate this, we use the Austrian/German and the French-French-speaking Belgian mobility imbalances in medicine and dentistry. If Germany and Austria (plus possibly the German-speaking part of Switzerland) and France and French-speaking Belgium (plus possibly French-speaking Switzerland) agreed on one single admission procedure with identical entrance requirements in both countries, there would be a fair chance that Austrian and Germans as well as French and French-speaking Belgians would gain access to study roughly proportionate to the relative share of the two populations. In this model, there would obviously be no free choice of university nor indeed (and importantly) of country of study. Successful applicants would be placed by a central agency. If this procedure still produced marked underrepresentation of one group (measured by their relative share of the relevant age group), this could only mean that there was a degree of under-application from one country, or that the candidates from one country performed less well (in entrance exams and or other competitive admission procedures) than those from the other. But this would be nobody's fault.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Literature

Conlon, G. et al. (2011), *Estimating the Value to the UK of Education Exports*, London: Department for Business Innovation and Skills.

Ferencz, I. and Wächter, B. (2012), *European and national policies for academic mobility. Linking rhetoric, practice and mobility trends*, Bonn: Lemmens.

Gérard M. and Uebelmesser S. (2013), *Access to higher education*, CESifo DICE Report.

Kelo, M. and Rogers T. (2010), *International student support in European higher education. Needs, solutions and challenges*, Bonn: Lemmens.

Loprieno, A., Menzel E. and Schenker-Wiki, A. (2011), *Zur Entwicklung und Dynamisierung der österreichischen Hochschullandschaft – eine Aussensicht*, Retrieved at: http://hochschulplan.at/wp-content/uploads/2012/06/Bericht_ExpertInnen_2011.pdf.

Maiworm, F. and Wächter, B. (2002), *English-language-taught degree programmes in European higher education. Trends and success factors*, Bonn: Lemmens.

Wächter, B. and Maiworm, F. (2008), *English-taught programmes in European higher education. The picture in 2007*, Bonn: Lemmens.

Wächter, B. (2010). *Youth on the Move – Achieving mobility for all! Background paper*. Belgian EU Presidency Conference, Antwerpen, 5-6 October 2010 (mimeo).

Autour du décret « Paysage », la politique de l'offre dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique

Renaud Foucart¹

Résumé

La dernière réforme de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique vise à limiter la concurrence entre institutions, au risque de limiter leur autonomie. Cette contribution montre comment, quand le prix du minerval est fixe et les subsides sont accordés par étudiant, la libre concurrence risque de voir les institutions concentrer leurs ressources pour attirer un maximum d'étudiants au moindre coût, quitte à créer trop de filières dans certains domaines très demandés, et trop peu dans des domaines peu demandés (surtout quand les besoins des étudiants sont très spécifiques). La régulation de l'offre se doit donc d'être différenciée. Les domaines où l'offre risque d'être excédentaire devraient être régulés de manière à limiter la concurrence à l'intérieur de zones géographiques données (les pôles dans le cadre du décret). Les domaines où l'offre risque d'être insuffisante devraient eux être régulés à partir du niveau le plus central possible (l'ARES dans le cadre du décret).

1. Introduction : une politique de l'offre ?

La dernière réforme de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique² vise notamment à augmenter la cohérence de l'offre. En particulier, il s'agit de pouvoir limiter la concurrence entre institutions, et d'éviter la disparition de certaines institutions existantes.³ Cette réforme a fait l'objet de vifs débats

1 Oxford University, Nuffield College and Department of Economics, renaud.foucart@economics.ox.ac.uk

2 Etabli « sur la proposition du Ministre de l'enseignement supérieur » Jean-Claude Marcourt, l'avant-projet de « Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études » a été adopté en deuxième lecture par le parlement de la Communauté française de Belgique le 30 mai 2013. C'est sur cette version de l'avant-projet que se base la présente discussion.

3 « *La situation de concurrence au sein de notre système (...) privilégie trop souvent, en matière d'offre d'études, une politique d'établissement plutôt qu'une gouvernance cohérente, tant à l'échelle locale que pour l'ensemble de notre système d'enseignement supérieur.* » Exposé des motifs, avant-projet de décret "Paysage", p.4 et « *Le risque d'isolement, de marginalisation ou de disparition pour certaines institutions est réel avec, pour corollaire, une perte de qualité et de la densité de l'offre de proximité de notre système d'enseignement supérieur qui est, justement, riche de ces diversités.* » Exposé des motifs, avant-projet de décret "Paysage", p.1

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

tant au niveau politique qu'entre différentes institutions d'enseignement supérieur. Un des principaux contre-arguments à cette politique de contrôle de l'offre vise à souligner le caractère bénéfique de l'autonomie de gestion des institutions d'enseignement supérieur et de la libre concurrence, vecteurs de qualité⁴.

L'objectif de cette contribution est de présenter brièvement les intuitions économiques sous-jacentes à ce débat, de les formaliser dans un modèle théorique afin de mieux appréhender leur pertinence et leurs limites éventuelles, et d'en appliquer les principaux résultats à l'analyse de l'offre d'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique.

L'argument du législateur correspond à une intuition connue de longue date en économie (voir par exemple Kaldor, 1934 et Chamberlain, 1927) : en présence de coûts fixes pour l'ouverture d'une filière, un marché non régulé peut entraîner une offre excédentaire. En effet, imaginons qu'il n'existe qu'un seul type d'études, valorisées de la même manière par tous les étudiants. Supposons également qu'une multitude d'acteurs privés puissent ouvrir un établissement d'enseignement supérieur, moyennant un coût fixe, mais qu'une fois ce coût fixe payé, le coût pour accueillir un étudiant supplémentaire soit relativement faible, de manière à ce que le coût moyen par étudiant soit décroissant avec le nombre d'étudiants. Dans ce cas de figure, le nombre optimal d'institutions universitaires est 1 (puisque cette configuration minimise le coût moyen par étudiant). Cependant, si chaque acteur privé est laissé libre d'ouvrir une institution et d'obtenir des subsides par étudiant, il y aura un grand nombre d'établissements, chacun avec un coût moyen trop élevé. Dans ce cas de figure, il est nécessaire de réguler l'offre pour limiter la création excessive de filières là où le nombre d'étudiants est élevé.

Le principal contre-argument correspond à l'idée⁵ qu'il y a une certaine diversité de préférences. Par conséquent, même si l'ouverture d'une nouvelle filière engendre des coûts fixes, sa présence augmente la satisfaction totale perçue car ses spécificités rencontreront mieux les aspirations d'une partie du public. Par exemple, il serait sans doute moins cher, vu le faible nombre d'étudiants, d'organiser un bachelier en mathématiques dans un nombre limité d'universités. Néanmoins, étant donné l'importance de la proximité géographique en bacheliers, les étudiants ardennais bénéficieront fortement d'une offre locale, plutôt

4 "Créer des pôles et une académie unique attaque la liberté d'association, la liberté d'enseigner et de chercher" et "L'autonomie des universités, instrument favorable à la qualité" Université Catholique de Louvain, la quinzaine, décembre 2012, "10 idées à retenir"

5 Idée formalisée notamment par Lancaster (1966) et Dixit et Stiglitz (1977)

Autour du décret « Paysage », la politique de l'offre dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique

que d'aller à Liège, Namur ou ailleurs. En présence de ce type de diversité de préférences, la littérature économique a montré que le danger n'est pas seulement une offre excessive mais, au dans certains cas, une diversité d'offre insuffisante. Dixit et Stiglitz (1977) donnent l'exemple du football et de l'opéra. Supposons que d'un côté, de nombreuses personnes aiment le football, et que l'intérêt pour le football soit présent à différents niveaux d'intensité dans la population⁶. D'un autre côté, l'opéra est apprécié par peu de personnes, mais tous ceux qui aiment l'opéra sont des passionnés⁷. Dans ce cas, un marché libre entrainera une offre trop importante de football et trop faible d'opéra. Il existe donc une logique économique à subsidier la présence d'opéras dans certaines villes où un marché libre ne le permettrait pas.

Une différence importante entre le système éducatif belge et un marché libre en présence d'économies d'échelle, tel qu'étudié par ces modèles, est l'absence de mécanisme de prix. En Belgique francophone, le financement se fait par étudiant, et le minerval est fixé à un maximum légal⁸. Le modèle que je présente ici étend les articles précités à la situation, plus réaliste dans le contexte de l'enseignement supérieur en Belgique, d'un financement fixe par étudiant et commun à toutes les institutions, indépendamment de la popularité de la filière ou de l'institution. Cette hypothèse est une approximation à court terme du mécanisme de l'enveloppe fermée qui prévaut en Communauté française de Belgique. Sur un plus long terme, le mécanisme existant crée encore plus d'incitants à la concurrence, puisque l'enveloppe de financement de l'enseignement supérieur est dite « fermée », ce qui signifie que son montant global n'augmente pas quand le nombre d'étudiants augmente.⁹ A noter également que je ne m'intéresse ici qu'à la dimension dite « horizontale » de la diversité (comment différents étudiants valorisent de manière différente une filière donnée) et pas à son aspect « vertical » (comment une filière peut être unanimement considérée comme de qualité supérieure à une autre). En d'autres termes, j'é mets ici l'hypothèse que les institutions d'enseignement supérieur sont de qualité similaire. On peut cependant étendre l'interprétation du modèle en termes de qualité verticale.

6 De telle manière que l'élasticité de la demande soit relativement élevée.

7 De telle manière que l'élasticité de la demande soit relativement faible.

8 Au niveau des universités, les recteurs ont ensuite un accord de collusion pour effectivement appliquer le dit maximum légal.

9 Donc, une institution décidant de limiter seule son offre est pénalisée deux fois: une première parce qu'elle n'augmente pas son nombre d'étudiants, et une deuxième parce que les autres institutions augmentent leur nombre d'étudiants. Cet effet amplifie encore les résultats présentés dans la présente analyse.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

En effet, si des moyens peuvent être dégagés en limitant l'offre, ils sont disponibles tant pour la qualité « verticale » que pour les autres missions de l'enseignement supérieur.

Je montre que le mode de financement des institutions d'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique entraîne une différence entre l'intérêt de la société dans son ensemble et celui des institutions. Là où les institutions se font concurrence pour obtenir le plus d'étudiants possible, la société s'intéresse également à la qualité de l'enseignement telle qu'elle est perçue par l'étudiant. On suppose que cette qualité bénéficie à la société, soit directement par la satisfaction de l'étudiant, soit parce qu'un étudiant mieux formé rapportera au final plus de services à la société. Cette différence est à la base d'un premier résultat: en général, la libre concurrence entre institutions d'enseignement supérieur ne mènera pas à une offre optimale en quantité et en qualité. Une régulation de l'offre est donc souhaitable.

La deuxième partie de cet article s'attache à définir la forme que cette régulation devrait idéalement prendre. Deux paramètres caractérisent chaque filière: la popularité de cette filière dans l'espace de la Communauté française (la « taille du marché ») et la qualité des alternatives (option extérieure) à chaque filière. Cette option extérieure peut par exemple être la concurrence internationale. S'il est facile pour un étudiant de trouver une bonne formation dans sa filière préférée à l'étranger (que ce soit parce que l'étudiant est particulièrement mobile ou parce que les formations sont facilement substituables d'un pays à l'autre), il ne restera en Belgique que s'il trouve une filière qui lui plaise suffisamment. Si ce n'est pas le cas, il s'inscrira dans la filière de son domaine qui lui convient le mieux, même s'il n'en est pas particulièrement satisfait. De ce fait, les bacheliers disposent d'une option extérieure plus faible que celle des masters (où la mobilité internationale est plus élevée).

Je montre que la différence entre les intérêts de la société et ceux des institutions est plus ou moins importante selon la qualité de l'option extérieure dont bénéficient les étudiants. Considérons un domaine d'études dans lequel l'option extérieure est particulièrement attractive. Dans ce cas, la première filière à ouvrir dans le domaine attire peu d'étudiants, et donc peu de subsides pour l'institution qui l'ouvre. Cependant, pour chacun de ces étudiants, la satisfaction retirée est élevée (puisque'elle dépasse la satisfaction retirée de l'option extérieure), ce qui bénéficie à la société dans son ensemble. Si l'option extérieure est de qualité médiocre, c'est le résultat opposé: la première filière attire beaucoup d'étudiants, pour un niveau de satisfaction moyen faible.

Quand un domaine d'études est très demandé, peu importe la qualité de l'option extérieure, de nombreuses filières ouvriront. Mais le nombre socialement optimal de filières sera d'autant plus grand que l'option extérieure est élevée. Les domaines d'études pour lesquels le besoin de limitation de l'offre est le plus important sont par conséquent ceux qui sont à la fois très demandés et qui disposent d'une option extérieure faible. C'est le cas par exemple des bacheliers en « sciences humaines » (sciences sociales, politiques, économiques, commerce et droit). Dans ces domaines, la régulation devrait idéalement obéir à une logique d'accréditation, par exemple par les pôles créés par le décret « Paysage ». Ceux-ci n'ont aujourd'hui pas ce pouvoir, bien que, ironiquement, une version antérieure (novembre 2012) du décret permettait aux pôles d'agir comme institutions d'enseignement supérieur à part entière, et d'obtenir des habilitations.

Les domaines pour lesquels l'offre pourrait s'avérer insuffisante sont les moins demandés, surtout si l'option extérieure est élevée. J'identifie comme tels les masters en sciences, en mathématiques et en informatique. Dans ce cas, la régulation devrait obéir à une logique plus interventionniste, à partir du sommet (l'ARES dans le cadre du décret). L'idée est en effet de pouvoir s'assurer de l'existence d'une offre suffisante, là où une libre concurrence ne le permettrait pas.

Dans la prochaine section, je présente les hypothèses de base du modèle ainsi qu'un exemple fictif en reprenant les principales intuitions et leurs résultats. Je présente le modèle général et l'équilibre non régulé en section 3. J'y analyse ensuite les potentielles failles de marché et identifie le type de domaines d'études nécessitant de la régulation. J'applique ce raisonnement à la communauté française de Belgique en section 4. Je présente brièvement les institutions du décret « Paysage » et leur implication économique au vu du modèle présenté en section 5. Je conclus en section 6.

2. Un modèle de concurrence entre institutions d'enseignement supérieur

Le modèle reprend plusieurs aspects clés du contexte institutionnel et économique dans lequel les institutions d'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique évoluent.

En particulier, il tient compte du fait que le financement est fixé par étudiant, ce qui est une bonne approximation des incitants à court terme générés par

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

le principe de l'enveloppe fermée. J'émet également l'hypothèse que l'enseignement est (essentiellement) gratuit durant les études¹⁰.

Chaque institution est libre d'ouvrir une filière dans le domaine de son choix. Le coût d'une filière est fixe et indépendant du nombre d'étudiants. Je fais l'hypothèse que chaque institution ouvre des filières tant qu'elle ne perd pas d'argent en le faisant¹¹.

Les étudiants dans le modèle ont des intérêts et goûts différents. Je fais l'hypothèse que chaque étudiant est intéressé par un seul domaine (ce domaine peut être large, par exemple les « sciences humaines »), et qu'au sein de ce domaine, il ou elle valorise de façon différente les filières. Cela peut être dû au fait que l'offre de cette filière est différenciée géographiquement, mais aussi au fait que la structure du programme, les méthodes pédagogiques... diffèrent. Chaque étudiant s'inscrit dans sa filière préférée pour autant qu'il préfère celle-ci à son option extérieure. Cette option extérieure peut être de partir à l'étranger, de ne pas faire d'études et de commencer à travailler, voire dans le cadre de la formation continue, de continuer à travailler sans reprendre des études.

Enfin, j'émet l'hypothèse que le gouvernement maximise le bénéfice social net de l'enseignement supérieur qui est une fonction, d'un côté, du nombre d'étudiants choisissant de se former dans le pays et de la satisfaction qu'ils retirent de leur formation, et de l'autre côté, des coûts des filières.

Avant de présenter les résultats formels, il est utile de développer les intuitions sous-jacentes aux principaux résultats. Considérons par exemple le cas d'un pays

10 Le système belge combine des droits d'inscription faibles et une forte fiscalité progressive sur les revenus du travail, de telle manière qu'un diplômé restant en Belgique rembourse très largement le financement public de ses études (David, 2012). Ce mécanisme constitue un incitant particulièrement fort à conserver les étudiants formés au pays. Cette politique est confirmée dans le cadre du décret « Paysage », où il est rappelé dans l'exposé des motifs que : « « [l]es rapprochements n'entraînent pas d'augmentation des coûts (minerval, frais d'études, logements, etc.) pour les étudiants ». ».

11 Cette contribution illustre les tensions entre les incitants créés par le mécanisme de financement et l'objectif social de l'enseignement supérieur. Je modélise donc chaque institution exclusivement en fonction des incitants que lui donne le mécanisme de financement: dans le cadre de sa fonction d'enseignement, l'objectif de l'institution est d'obtenir le plus de ressources possibles. Les autres objectifs intrinsèques de l'institution, potentiellement plus altruistes, ne sont pas spécifiquement modélisés. D'autres auteurs (voir par exemple Caplin et Nalebuff, 1997), se sont intéressés à des institutions visant à directement maximiser une fonction de la satisfaction des étudiants. Mais l'hypothèse implicite est précisément qu'il n'existe pas de contrainte de financement ni d'économies d'échelle.

où il existe seulement 4 domaines d'études: Poésie, Danse, Sculpture et Peinture. Le pays est composé de 3 régions: A, B et C (une interprétation plus générale de ces régions serait qu'elles représentent trois types de préférences des étudiants, ou 3 programmes de cours différents). Ces régions représentent toute la diversité horizontale possible, donc non seulement géographique mais aussi le type de filière, l'orientation philosophique de l'institution, etc. Supposons qu'ouvrir une filière dans chacun de ces domaines présente un coût fixe de $F=3$, et aucun coût supplémentaire par étudiant. De plus, chaque étudiant inscrit est financé par l'Etat par un subside $S=1$. Il est donc financièrement avantageux d'ouvrir une filière si on espère attirer au moins 3 étudiants.

Les domaines d'études sont distincts, de telle manière qu'un étudiant est prêt à éventuellement étudier dans une région qui n'est pas la sienne, mais pas dans un autre domaine. Etudier dans sa région apporte une satisfaction $u_{ii}=3$ à un étudiant, étudier dans une autre région apporte une satisfaction $u_{ij}=1$. De plus, chaque domaine d'études présente une option extérieure r_j , niveau de satisfaction en-dessous duquel l'étudiant n'est pas prêt à descendre. Dans notre exemple, supposons que l'option extérieure corresponde à étudier dans le meilleur choix possible dans un pays étranger où l'on parle une langue différente. Le tableau ci-dessous reprend les 3 régions, 4 domaines, le nombre d'étudiants y vivant et le niveau de l'option extérieure.

Tableau 1

	Région A	Région B	Région C	R
Poésie	2	1	2	0
Danse	2	1	2	2
Théâtre	7	3	6	0
Peinture	7	3	6	2

Un exemple, nombre d'étudiants par région et domaine d'études. La dernière colonne reprend l'option extérieure pour chaque domaine d'études.

Les étudiants de Poésie et de Théâtre ont une option extérieure nulle. Ils sont d'une certaine manière captifs dans le pays, parce qu'il serait trop compliqué d'apprendre une langue étrangère de manière suffisamment détaillée. Par contre, la Danse et la Peinture ne demandent pas de connaissances linguistiques particulières, elles ont donc une option extérieure élevée. En termes d'effectifs d'étudiants, il y a beaucoup de demande pour le Théâtre et la Peinture, mais moins pour la Poésie et la Sculpture.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Le tableau ci-dessous reprend la situation d'équilibre dans un monde non régulé.

Tableau 2

	Région A		Région B		Région C	
	Filières	étudiants	Filières	étudiants	Filières	étudiants
Poésie	0	0	0	0	1	5
Danse	0	0	0	0	0	0
Théâtre	2	7	1	3	2	6
Peinture	2	7	1	3	2	6

Exemple d'équilibre non régulé, nombre de filières ouvertes et étudiants inscrits par région.

Dans le domaine de la Poésie, il y a 5 étudiants au total, avec une option extérieure nulle. Il y aura donc une seule filière à l'équilibre, qui attirera tous les étudiants (soit dans la région A, soit dans la région C, qui sont celles ayant le plus d'étudiants). Une deuxième filière serait en déficit. Dans le domaine de la Danse, l'option extérieure est plus élevée et, de ce fait, aucun étudiant n'accepte de s'inscrire dans une région qui n'est pas la sienne. A l'équilibre, il n'est pas rentable d'ouvrir de filière, même pas une seule. Aucun étudiant n'est donc inscrit. En Théâtre et Peinture, l'option extérieure n'affecte pas l'équilibre non régulé, il y a au moins une filière dans chaque région, et aucun n'étudiant ne choisit une région qui lui plaît moins.

Le tableau ci-dessous compare le coût total de ces filières et le bénéfice social qu'elles apportent, à savoir le nombre d'étudiants inscrits multiplié par la qualité moyenne de l'appariement (c'est à dire la satisfaction de l'étudiant).

Tableau 3

	Etudiants inscrits	Filières	Qualité moyenne	Coût total (3)	Bénéfice social (4)	Bénéfice social net (4)-(3)
Poésie	5	1	1.8	3	9	6
Danse	0	0	n/a	0	0	0
Théâtre	16	5	3	15	48	33
Peinture	16	5	3	15	48	33

Exemple d'équilibre non régulé, analyse coût bénéfice

Autour du décret « Paysage », la politique
de l'offre dans l'enseignement supérieur
en Communauté française de Belgique

Le tableau suivant présente à titre de comparaison ce que serait l'allocation socialement optimale, en supposant que le gouvernement souhaite maximiser la somme des satisfactions individuelles des étudiants, en minimisant les coûts liés à l'ouverture d'institutions (soit maximiser le bénéfice social net).

Tableau 4

	Région A		Région B		Région C	
	Filières	étudiants	Filières	étudiants	Filières	étudiants
Poésie	1	2	0	0	1	3
Danse	1	2	0	0	1	2
Théâtre	1	7	1	3	1	6
Peinture	1	7	1	3	1	6

Exemple d'allocation socialement optimale, nombre de filières ouvertes et étudiants inscrits par région.

Dans ce cas, il est socialement intéressant d'ouvrir une filière dans une région si elle correspond au choix préféré d'au moins deux étudiants. Cependant, il n'est jamais intéressant d'ouvrir plus d'une filière par région. Bien que l'offre socialement optimale soit identique, il existe une différence entre Poésie et Danse, puisqu'il est socialement optimal de ne pas ouvrir de filière dans la région B en Danse, ce qui signifie qu'un étudiant ne sera au final inscrit nulle part (et quittera donc le pays). Le tableau suivant présente l'analyse coût bénéfice dans le cas socialement optimal.

Tableau 5

	Etudiants inscrits	Filières	Qualité moyenne	Coût total (3)	Bénéfice social (4)	Bénéfice social net (4)-(3)
Poésie	5	2	2.6	6	13	7
Danse	4	2	3	6	12	6
Théâtre	16	3	3	11	48	36
Peinture	16	3	3	11	48	36

Exemple d'allocation socialement optimale, analyse coût bénéfice

On observe que le coût total de l'enseignement est sensiblement identique dans les deux configurations (+1 dans le cas socialement optimal). L'augmentation du surplus social (+13) est donc due à une réallocation des ressources, en diminuant l'offre dans les domaines où la demande est la plus importante,

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

et en augmentant l'offre dans les domaines où elle est faible. Le gain en termes de bien-être vient pour l'essentiel du domaine de la Danse, à faible demande et option extérieure élevée, ainsi que des baisses de coûts dans les deux domaines à forte demande.

Le modèle général présenté dans la prochaine section permet de mieux appréhender la création de filières (puisque ici, au delà de trois filières, il n'y a plus d'avantage à augmenter la diversité), mais le message est sensiblement le même. S'il faut limiter l'offre, c'est là où la demande est la plus élevée. S'il faut la stimuler, c'est là où la demande est faible, surtout quand l'option extérieure est élevée.

3. Modèle Général

Il y a plusieurs types d'étudiants (par exemple : scientifique, littéraire, artistique). Il y a également différents *domaines* d'études (par exemple : disciplines scientifiques, littéraires, artistiques). Par simplification, on suppose qu'il existe un continuum d'étudiants de masse 1. Considérons un domaine d'études précis, et supposons qu'une part d'étudiants souhaite étudier dans ce domaine (on peut reproduire le même raisonnement pour chaque domaine différent). Là où le type des étudiants est exogène, l'offre disponible dans chaque domaine d'études est le résultat de la libre concurrence entre les institutions d'enseignement supérieur.

Dans un marché libre, il est possible d'ouvrir librement une *filière* (par exemple, dans le domaine des sciences, une filière serait « mathématiques » ou « physique ») dans n'importe quel *domaine*, moyennant un coût d'entrée fixe F . Pour chaque étudiant inscrit, l'institution reçoit un subside unitaire normalisé à 1. On dénote par n le nombre de filières ouvertes dans le domaine.

Un étudiant dérive une utilité tirée d'une distribution uniforme sur $[0,1]$ de chaque filière dans le domaine *dans lequel il souhaite étudier*.¹² Cette hypothèse signifie que, en moyenne, chaque filière est valorisée de manière identique. Par contre, chaque étudiant valorise une filière donnée de manière différente. Il dispose d'une option extérieure égale à r , de telle manière que la probabilité qu'un étudiant s'inscrive dans une filière du pays en présence de n filières dans son domaine est égale à :

$$P(u_n > r) = 1 - r^n$$

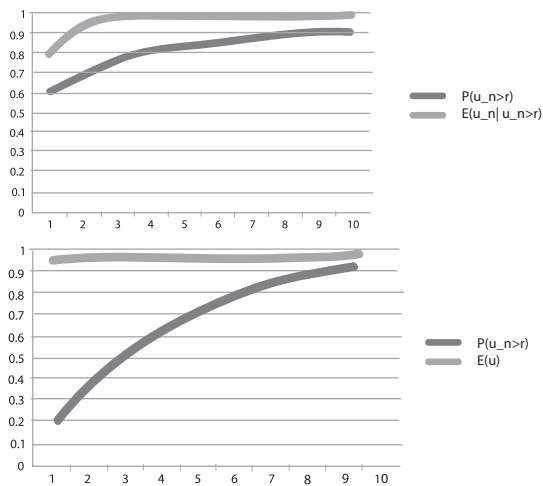
¹² J'utilise ici une distribution uniforme pour la simplicité des calculs qui en découlent. L'idée générale est celle d'un modèle à utilité aléatoire, comme par exemple Perloff et Salop, 1985, Deneckere et Rotschild, 1992 ou Anderson et Renault, 1999.

Tout étudiant inscrit dans une des filières du domaine en retirera donc une satisfaction d'au moins r . Plus précisément, comme cet étudiant se sera inscrit dans la filière du domaine correspondant le mieux à ses préférences, son niveau de satisfaction correspondra à la valeur maximale que prend u_{ij} (la satisfaction de l'étudiant i pour une filière j) parmi les n filières. Si l'on agrège tous les étudiants de ce domaine, cela donne un niveau moyen de satisfaction pour les étudiants inscrits de :

$$E(u_n | u_n > r) = \frac{\int_r^1 f(x) x \, dx}{\int_r^1 f(x) \, dx} = \frac{n}{n+1} \frac{1-r^{n+1}}{1-r^n}$$

où $f(\cdot)$ correspond à la densité de la statistique d'ordre n de la distribution uniforme $[0,1]$ c'est-à-dire $f(x) = nx^{n-1}$

Observation 1: la probabilité de trouver une filière satisfaisante augmente à un rythme différent que celui de la qualité moyenne conditionnelle à accepter une offre. En particulier, si r est élevé (faible), la probabilité d'accepter une offre augmente rapidement (lentement) avec n , là où la qualité moyenne conditionnelle au fait d'accepter augmente lentement (rapidement). La différence entre ces deux fonctions est illustrée en Figure 1.



Evolution respective de $\Pr(u_n > r)$ et $E(u_n | u_n > r)$ (en ordonnée) pour différentes valeurs de n (en abscisse). A gauche, $r=0.2$, à droite $r=0.8$.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Il y a entrée libre sur le marché, de telle manière que les institutions ouvrent des filières dans un domaine tant que le revenu qui en découle (le subside par étudiant) couvre au moins les coûts fixes. Ce revenu est fonction du nombre potentiel d'étudiants pour le domaine, α , de la probabilité que ces étudiants optent pour une des filières du domaine, $\Pr(u(n) > r)$ et du nombre de filières ouvertes dans le domaine. Le nombre de filières dans le domaine en l'absence de régulation, n^* , est donc la solution qui égalise les revenus et les coûts de la filière:

$$\frac{\partial P(u(n) > r)}{\partial n} = F.$$

Ce qui se réécrit comme¹³ : $1 - r^{n^*} = n^*F$

Dénotons $n^*(\alpha, r)$ le nombre de filières ouvertes dans le domaine en l'absence de réglementation. On peut aisément montrer que $n^*(\alpha, r)$ augmente avec α , ce qui correspond à l'intuition que, plus le nombre d'étudiants intéressés par un domaine est élevé, plus le nombre de filières offertes dans ce domaine est élevé. Cela veut aussi dire que ces étudiants pourront trouver la filière qui correspond le mieux à leurs préférences. Donc, non seulement une plus grande fraction de ces étudiants choisiront effectivement une filière dans leur domaine de prédilection plutôt que leur option extérieure, mais le niveau de satisfaction de ces étudiants par rapport à l'offre sera particulièrement élevé (mathématiquement cela correspond au fait que $E(u_n | u_n > r)$ croît avec n).

Il est maintenant utile de contraster $n^*(\alpha, r)$ le nombre de filières ouvertes en l'absence de régulation, quand chaque institution poursuit son propre objectif, et le nombre de filières qui maximise le bénéfice social net.

Si on dénote le bénéfice social net créé par une filière, en supposant qu'on multiplie par $\lambda > 1$ les bénéfices de l'éducation¹⁴ (ce paramètre dénote donc l'importance de l'enseignement par rapport à d'autres missions de l'université), on obtient :

$$\begin{aligned} BS &= \lambda \alpha P(u_n > r) E(u_n | u_n > r) - nF \\ BS &= \lambda \alpha (1 - r^n) \frac{n}{n+1} \frac{1 - r^{n+1}}{1 - r^n} - nF \\ BS &= n \left(\frac{\lambda \alpha (1 - r^{n+1})}{n+1} - F \right) \end{aligned}$$

13 La solution s'obtient en utilisant une fonction de Lambert, et est donnée par: $n^* = \frac{\alpha}{F} - \frac{W_0\left(\frac{\alpha}{F}\right)}{\ln(r)}$

Pour les valeurs qui nous préoccupent, on trouve la fonction de Lambert comme solution de : $w_0(z)e^{w_0(z)} = z$ Elle peut se calculer en utilisant une série de Taylor, soit: $w_0(z) = \sum_{n=1}^{\infty} \frac{(-n)^{n-1}}{n!} z^n$

14 Il faut comparer le bénéfice social d'un étudiant $E(u_n | u_n > r)$ avec le subside par étudiant égal à 1. Une valeur de $\lambda = 1$ correspond donc à un extrême dans lequel l'éducation n'est pas valorisée, puisque seul l'étudiant obtenant un appariement parfait procure une utilité sociale égale à la valeur du subside qui lui correspond.

On dénote par n^{bs} la valeur de n qui maximise le bénéfice social net BS.

Les domaines d'études diffèrent entre eux dans deux dimensions: la part d'étudiants a , et l'option extérieure disponible pour les étudiants r^{15} . Par simple statique comparative, on peut obtenir les résultats suivants en comparant n^* et n^{bs} (je présente un exemple paramétrique en annexe).

Résultat 1 : *En général, en l'absence de régulation, le nombre de filières en concurrence libre est différent du nombre socialement optimal.*

Il existe deux différences principales entre l'équilibre non régulé n^* et l'équilibre socialement optimal n^{bs} . La première est la présence de la qualité de l'appariement $E(u)$ dans l'optimum social, alors que cette dimension de la qualité est absente des incitants donnés aux institutions. La deuxième est que l'équilibre non régulé provient de l'égalisation entre les coûts et les subsides pour chaque institution, là où l'optimum social est le résultat d'une maximisation.

Résultat 2 : *Plus un domaine d'études est demandé, plus le nombre de filières en l'absence de régulation sera excédentaire. A contrario, moins un domaine est demandé, plus il est probable que l'offre soit insuffisante.*

Ce qui est important pour le bénéfice social, c'est d'augmenter le nombre total d'étudiants inscrits (et la qualité perçue). Une fois que la taille du gâteau n'augmente plus avec n , il n'y a plus aucune raison d'augmenter n . D'un autre côté, pour un nombre de filières identique, le nombre d'étudiants inscrits est plus grand quand a est plus élevé. Donc, le nombre de filières ouvrant dans un marché non régulé est également plus élevé. En conséquence, plus a est élevé, plus les deux valeurs n^{bs} et n^* sont éloignées.¹⁶

Résultat 3 : *Dans les domaines d'études fort demandés, l'excédent d'offre de filières en l'absence de régulation sera d'autant plus grand que l'option extérieure est faible.*

Si a est suffisamment élevé, n sera rapidement suffisamment élevé pour que $P(u > r)$ tende vers 1. Par conséquent, le niveau de l'option extérieure n'influence

¹⁵ On pourrait également discuter l'hypothèse de valeurs différentes des λ , en supposant que certains domaines ont une utilité sociale différentes des autres. Le résultat est assez trivial, le nombre socialement optimal de filières augmente avec λ .

¹⁶ Là où n^{bs} atteint une asymptote dès que $P(u > r)E(u | u > r)$ est suffisamment élevé (et n'augmente plus assez avec n), n^* continue à augmenter linéairement avec une pente $dn^*/d = 1/F$.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

l'équilibre de marché que si la demande dans le domaine d'études est relativement faible. Donc, quand la demande pour un domaine est élevée, peu importe l'option extérieure, l'offre de marché sera similaire¹⁷. Ceci s'explique par le fait que, quand l'offre est importante, la qualité attendue de la filière préférée d'un étudiant est dans tous les cas supérieure à son option extérieure, même si celle-ci est élevée.

Par contre, le niveau socialement optimal de filières est plus élevé quand l'option extérieure est élevée. Ce qui est important quand on s'intéresse au nombre socialement optimal de filières, c'est de comparer le bénéfice marginal de l'ouverture d'une filière (la pente de $P(u > r)E(u | u > r)$ par rapport à n) et son coût marginal F . Quand l'option extérieure est faible, $P(u > r)E(u | u > r)$ converge plus rapidement, et la pente devient vite faible (voir Figure 2). Quand l'option est élevée, la pente reste élevée jusqu'à des valeurs plus importantes de n . En conséquence, quand a est suffisamment élevé, le nombre socialement optimal de filières est plus important quand l'option extérieure est élevée, puisque l'apport marginal d'une filière est plus grand.

Résultat 4: Pour des valeurs faibles de a , les institutions auront d'autant plus tendance à ouvrir trop peu de filières que l'option extérieure est élevée.

Quand l'option extérieure est très élevée, la qualité moyenne des étudiants effectivement inscrits est élevée, même quand il y a très peu de filières. Cette qualité est importante pour le bénéfice social, mais elle n'est pas internalisée dans un monde non régulé. De ce fait, un monde non régulé pourrait offrir trop peu de ce type de filières.

Là où les modèles de concurrence monopolistique avec prix nous ont appris que les options plus demandées seront surnuméraires, l'absence de prix crée une autre inefficience: l'incapacité de capturer le surplus du consommateur quand le nombre d'options disponibles est faible. Cette inefficience peut rendre encore plus prégnant le problème de manque d'offre quand la demande est faible.

Par conséquent, j'identifie deux types de filières pour lesquels une régulation est nécessaire. Le premier est un domaine à forte demande, surtout si l'option extérieure est élevée. Dans ce domaine, la libre concurrence entre institutions peut entraîner un gaspillage de ressources puisque, à partir d'un certain niveau,

17 Si la part des étudiants dans un domaine d'études est élevée, l'équilibre de marché n^* sera similaire, quelle que soit la valeur de r , et converge vers une fonction linéaire de la part d'étudiants, $n^* = \frac{a}{F}$.

la libre entrée n'augmente presque plus la qualité. Cette offre excédentaire est d'autant plus importante que l'option extérieure est faible (on s'attend à ce que ce soit la règle générale en bachelier), puisque dans ce cas le nombre socialement optimal de filières est plus faible. Le deuxième type est un domaine à demande faible et à option extérieure élevée (on s'attend à ce que ce soit le cas pour les masters les plus spécifiques). Dans ce domaine, la libre concurrence entre institutions entraîne une offre insuffisante. Cette offre est d'autant plus insuffisante que les institutions ne sont pas incitées à prendre en compte la qualité moyenne perçue par l'étudiant. Or, cette qualité moyenne est d'autant plus importante que l'option extérieure est élevée, puisqu'on est certain qu'un étudiant inscrit bénéficie nécessairement d'un niveau de satisfaction élevé.

4. Application à la Communauté française de Belgique

L'objectif est d'identifier les domaines pour lesquels une politique de régulation a un sens. En particulier, il s'agit d'identifier les domaines dans lesquels l'offre pourrait être excédentaire et ceux dans lesquels elle pourrait être insuffisante en présence d'une libre concurrence. En reprenant les des résultats obtenus dans la section précédente, on peut obtenir une idée générale des secteurs à identifier (Tableau 6).

Tableau 6

	Demande Faible	Demande Elevée
Option extérieure élevée	<i>Offre insuffisante</i>	<i>Offre excédentaire</i>
Option extérieure faible	<i>Ambigu</i>	<i>Offre très excédentaire</i>

J'utilise deux méthodes indirectes, qui peuvent donner une première idée de la manière de classer les types de domaines d'études en Communauté française, en suivant la nomenclature établie par EUROSTAT.

La part d'étudiants inscrits dans un domaine sur le total permet d'approximer la valeur de a . Sachant que ces statistiques reprennent également les étudiants étrangers, cela devrait permettre de compenser partiellement le fait que, à l'équilibre, la part d'étudiants inscrits est supérieure à la part d'étudiants d'un type donné quand leur nombre est élevé. Ce n'est plus nécessairement le cas quand les flux internationaux sont pris en compte, pour autant que ces parts soient suffisamment similaires.

Commission 4

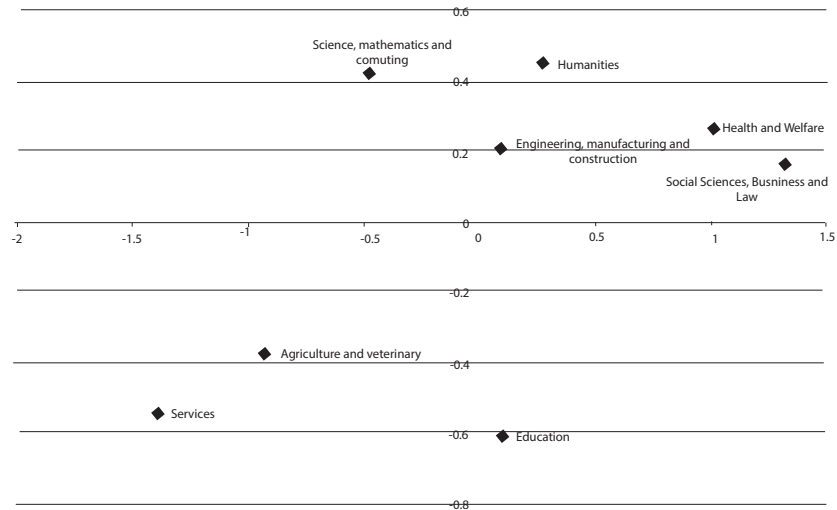
L'éducation dans la perspective du modèle social

Approximer l'option extérieure me semble plus difficile. Il s'agit tout d'abord de distinguer la mobilité en bachelier et en master . La part la plus importante de la mobilité internationale ayant lieu en master¹⁸(Teichler et al. 2011), on peut avancer que l'option extérieure est en général faible en bachelier, et que les données ci-dessous s'appliquent avant tout à mesurer la concurrence en master. Pour ce faire, j'utilise deux méthodes distinctes.

Première méthode pour approximer « r »: La part d'étudiants étrangers par domaine dans le total de l'UE (Teichler et al. 2011) permet d'approximer l'option extérieure. Plus de la moitié des dits «Etudiants Etrangers » dans un des 32 pays de l'UE ne proviennent pas de l'UE (58%). La classification des domaines fait appel aux chiffres d'EUROSTAT, qui utilise la nomenclature ISCED1997. Cette classification est utilisée également par Teichler et al., 2011. On pourrait envisager de ventiler les domaines d'une manière différente (comme par exemple dans les données fournies par le conseil des recteurs de la Communauté française), mais il serait plus hasardeux de tenter des comparaisons internationales. De plus, les données du conseil des recteurs se rapportent aux universités, et non à l'enseignement supérieur en général.

18 Dans le cadre de la formation continue, l'option extérieure correspond également au coût d'opportunité de reprendre des études.

Autour du décret « Paysage », la politique de l'offre dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique



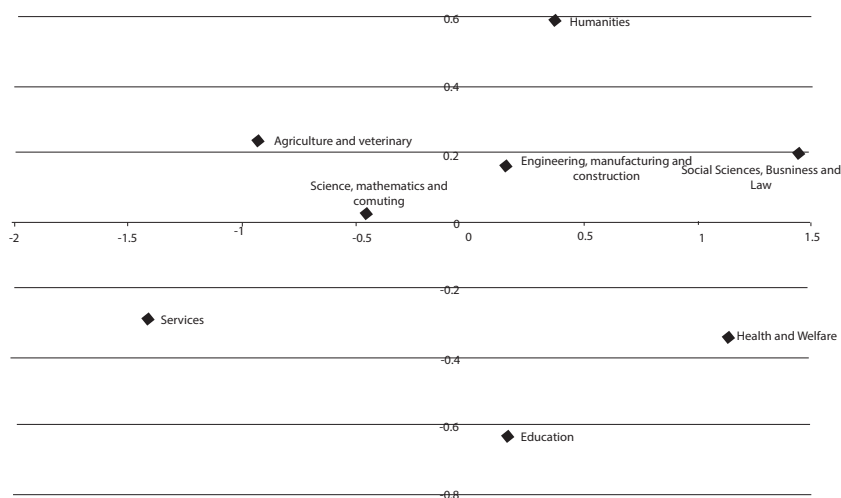
Application à la Communauté française de Belgique, méthode des étudiants étrangers. Source: EUROSTAT (2013), données de 2010, Teichler et al. (2011, p.49 et p.106) et calculs personnels. En ordonnée, la valeur normalisée à zéro du logarithme naturel de la part d'étudiants étrangers dans le nombre d'étudiants total dans le domaine, pour l'UE32. En abscisse, le logarithme naturel de la part des étudiants inscrits dans le domaine sur le total de la population étudiante en Communauté française de Belgique.

La **deuxième méthode pour approximer « r »** est de regarder la distribution des étudiants Erasmus, pour comprendre quelles études sont le plus facilement substituables. De fait, il pourrait s'agir des domaines dans lesquels la mobilité est la plus facile. On peut effectivement argumenter que certaines études entraînent un lock-in quand elles sont effectuées à l'étranger, comme certaines disciplines médicales par exemple. De fait, les résultats diffèrent un peu. La santé n'est plus considérée comme un domaine à option extérieure haute. Par contre, le domaine « agriculture et vétérinaire » voit son option extérieure augmenter.

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Figure 3



Application à la Communauté française de Belgique, méthode des étudiants ERASMUS. Source: EUROSTAT (2013), données de 2010, Teichler et al. (2011, p.49 et p.106) et calculs personnels. En ordonnée, la valeur normalisée à zéro du logarithme naturel de la part d'étudiants ERASMUS dans le nombre d'étudiants total dans le domaine, pour l'UE32. En abscisse, le logarithme naturel de la part des étudiants inscrits dans le domaine sur le total de la population étudiante en Communauté française de Belgique.

Au vu des premiers résultats de cette analyse, il me semble que deux domaines correspondent aux caractéristiques principales pouvant mener à une offre excédentaire en cas de concurrence libre et non régulée : celui de la santé et celui des « sciences sociales » au sens large (incluant le droit, le commerce, l'économie, les sciences sociales et les sciences politiques). Les domaines pour lesquels l'offre risque fort d'être insuffisante sont les sciences et dans une moindre mesure les sciences agricoles et le secteur des « services » (très peu présent en Belgique francophone, en comparaison avec les autres pays étrangers).

Une limitation importante de cette contribution est l'hypothèse de symétrie afférente aux modèles à utilité aléatoire. Un des éléments composant la satisfaction qu'un étudiant peut obtenir de ses études est la distance géographique. Dans ce cas, si une partie du pays est plus peuplée qu'une autre, l'offre y sera également plus importante, ainsi que la qualité moyenne. Cet élément était pris explicitement en compte dans l'exemple présenté en section 2, mais n'apparaît pas dans un modèle à utilité aléatoire.

Si les préférences des étudiants sont réparties uniformément dans le pays, le résultat ne change pas. Mais si certaines zones concentrent une population partageant les mêmes préférences, le résultat pourrait être affecté. Supposons par exemple que les étudiants ayant une forte préférence pour les sciences vivent tous dans la même ville. Même si la demande au niveau national est faible, l'offre ne devrait pas être insuffisante pour autant.

5.1. Discussion : le décret « Paysage »

Dans cette section, je décris brièvement les contraintes institutionnelles découlant du décret « Paysage » et propose quelques liens entre les institutions établies par le décret et les résultats présentés dans les sections précédentes.

Le décret « Paysage » définit trois niveaux de pouvoir : les pôles, les zones et l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES). Ces trois niveaux obtiennent des responsabilités différentes, les pôles étant considérés comme des espaces de dialogue, là où les niveaux plus centralisés sont officiellement dotés de plus de pouvoir décisionnel.

Le premier niveau est donc celui des pôles académiques (Liège-Luxembourg, Louvain-Brabant Wallon, Bruxelles, Hainaut, Namur). Un pôle académique est un lieu de concertation et de dialogue. En particulier, le partage de certaines infrastructures et l'organisation de parcours d'études personnalisés. La répartition des pouvoirs y est fonction du nombre d'étudiants diplômés par établissement. L'avant-projet de décret de Novembre 2012 accordait aux pôles le rôle d'institution d'enseignement supérieur à part entière, ce qui n'est plus le cas dans la version actuelle.¹⁹

Le second niveau est celui « zones académiques », soit des « interpôles », qui visent à proposer au niveau supérieur (l'ARES) une évolution de l'offre d'enseignement. Il existe trois zones : Liège-Luxembourg-Namur, Bruxelles-Brabant Wallon, et Hainaut. Les décisions s'y prennent à la majorité des deux-tiers. A nouveau, la répartition des pouvoirs y est fonction du nombre d'étudiants diplômés par établissement.

19 Dans la version de Novembre 2012, le rôle attribué aux pôles contenait les éléments suivants : Art. 46 « Un pôle académique (...) peut remplir toutes les missions d'un établissement d'enseignement supérieur que lui confieraient le législateur ou ses établissements membres » et Art.47.1 « [Un pôle académique] coordonne l'offre d'enseignement du premier ou de deuxième cycle parmi les diverses implantations des établissements membres (...) [il] peut proposer à l'ARES une évolution des habilitations pour rencontrer au mieux ces objectifs ».

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Au sommet se trouve l'ARES qui « coordonne les pôles académiques ». C'est une « instance d'avis » qui vise à « proposer au gouvernement les habilitations en veillant à limiter la concurrence entre les établissements, les formes d'enseignement et les pôles académiques ». La composition de l'ARES²⁰ assure une représentativité des différents pôles et des différents types d'institutions d'enseignement supérieur.

Dans un monde idéal, sur base des institutions créées par le décret, il pourrait être intéressant, plutôt que de superposer les niveaux de pouvoir, de déléguer, à des niveaux différents, la régulation de différents domaines d'études. Par exemple, les domaines où l'offre risque d'être très excédentaire pourraient être délégués au niveau le plus bas – les pôles. Il s'agirait dans ce cas d'une logique d'accréditation (comme c'était le cas dans l'avant-projet de Novembre 2011), où les pôles limiteraient les aspects néfastes d'une trop forte concurrence dans une zone géographique donnée. Pour les domaines où il faut garantir l'existence d'une offre suffisante, les décisions se feraient au niveau de l'ARES (comme c'est le cas dans la version actuelle du décret).

Un sous-produit intéressant de la possibilité de déléguer aux pôles les domaines à forte demande, c'est que la concurrence entre pôles reste possible, mais qu'elle s'applique surtout pour les étudiants mobiles entre pôles. C'est-à-dire ceux pour lesquels la concurrence est potentiellement bénéfique (si l'on suppose qu'un étudiant plus mobile entre pôles est également plus susceptible de se rendre à l'étranger). Cette dimension n'est pas explicitement prise en compte dans le modèle, puisque les étudiants d'un type donné sont supposés tous bénéficier de la même option extérieure. Si il existe une hétérogénéité d'étudiants, une telle structure permet d'offrir une offre suffisante aux « meilleurs » étudiants, ceux qui disposent d'une option extérieure élevée, tout en ne gaspillant pas de ressources.

Pour une meilleure estimation des paramètres menant à une offre insuffisante, il serait important de mieux identifier les domaines d'études dans lesquels les Belges francophones sont les plus susceptibles d'étudier à l'étranger. Ce serait à mon sens la meilleure façon d'approximer « r » dans le cadre des masters, mais cette information n'est pas disponible (elle existe pour d'autres pays dans les annexes de Teichler et al. (2011). Il serait également intéressant de savoir dans quelle mesure les domaines tels que définis dans la nomenclature ISCED1997 correspondent vraiment à ce que les étudiants considèrent comme

20 Un président, les 6 recteurs des universités, 6 représentants des hautes écoles, 2 des écoles supérieures des arts, 2 de l'enseignement supérieur de promotion sociale, 6 du monde syndical, et 6 étudiants.

« domaines d'études » en sortant de l'enseignement secondaire (ou de bachelier pour l'accès aux masters). Utiliser une autre nomenclature serait cependant assez difficile puisqu'il ne faut pas seulement ventiler les données pour la Belgique mais aussi pour le reste de l'Union Européenne afin d'obtenir un estimateur correct de « r ». De plus, il faut bien s'assurer de prendre en compte à la fois les universités et le reste de l'enseignement supérieur.

Pour finir, il me semble qu'un nombre important de domaines d'études n'est pas concerné par les problèmes de régulation, ou du moins qu'il serait fort hasardeux de savoir dans quelle direction un ajustement y est nécessaire. Il me semblerait par conséquent intéressant d'essayer de déterminer ex-ante, et selon des indicateurs transparents, les domaines pour lesquels une régulation est nécessaire, et de ne proposer d'organes de régulation que pour ceux-là. Cela permettrait de concentrer les ressources des pôles, des zones et de l'ARES sur les domaines pour lesquels les défauts liés à la libre concurrence sont clairement identifiés. Surtout, cela permettrait de s'assurer qu'un traitement différencié peut être appliqué aux différents domaines d'études, et de s'adapter régulièrement aux évolutions des besoins des étudiants.

6. Conclusion

Les débats autour du décret « Paysage » font écho à des débats bien connus de la littérature économique, entre l'existence de coûts fixes et d'économies d'échelle, et celle d'une différenciation horizontale des institutions. La grande différence entre le système belge et les études classiques de ce problème est l'absence de prix, le minerval étant réputé similaire entre institutions.

Un résultat classique est donc qu'on s'attend à une offre excédentaire dans les domaines où la demande est élevée, surtout quand l'option extérieure est faible. En Communauté française de Belgique, on peut identifier les bacheliers en sciences humaines (sciences sociales, politiques, commerciales et droit) ainsi qu'en sciences de la santé comme correspondant à de telles caractéristiques. Dans ce cas, une limitation de l'offre est nécessaire, et sera d'autant plus efficace si elle est établie au niveau de zones géographiques correspondant à l'idée de « bassins de vies », c'est à dire des zones dans lesquelles augmenter l'offre n'augmente pas sensiblement l'accessibilité des études.

En cas de faible demande et d'option extérieure élevée, on peut s'attendre à une offre insuffisante parce que les institutions d'enseignement supérieur n'internalisent pas le critère de la qualité moyenne perçue des études (ce qui

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

aurait pu être le cas, dans une certaine mesure, en présence de prix). En Communauté française de Belgique, on peut identifier les masters en sciences, en mathématiques et en informatique comme correspondant à de telles caractéristiques. Pour ces domaines, il importe de disposer d'une vue d'ensemble à l'échelle du pays et d'encourager (voir de subsidier) une offre suffisante.

Bien que peu discuté dans le cadre de ce modèle, le cas de la formation continue me semble également important. La difficulté ici est que l'option extérieure correspond au coût d'opportunité de l'étudiant, soit continuer de travailler (ou en tout cas ne pas dégager de temps pour les études). Dans de nombreux cas, il me semble que cette option extérieure est élevée, et demande à tout le moins une grande proximité géographique, surtout si l'étudiant continue à travailler. Comme pour le cas des Masters à option extérieure élevée, ces formations risquent donc d'être insuffisamment offertes par la libre concurrence entre institutions.

Par conséquent, s'il faut réguler l'offre, il ne faut pas tout réguler de la même manière. Ce serait le premier message à faire passer: il peut être dangereux de créer une régulation type s'appliquant à tous les domaines. Dans certains cas, la libre concurrence entre institutions peut produire une offre satisfaisante ou, en tout cas, il me semble hasardeux de savoir dans quelle direction la réguler. Le décret « Paysage » crée différents niveaux de pouvoir, qui pourraient s'avérer des outils intéressants s'ils savent faire preuve de suffisamment d'indépendance par rapport aux institutions dont émanent leurs membres. A l'avenir, c'est au législateur de veiller à leur donner les compétences correspondant aux besoins de la régulation de l'offre, ainsi que l'indépendance nécessaire à l'exercice de leur mission: s'affranchir des incitants pervers créés par les mécanismes de financement des institutions d'enseignement supérieur, pour réconcilier les objectifs des institutions et ceux de la société dans son ensemble.

7. Références

Anderson, S. P., & Renault, R. (1999). Pricing, product diversity, and search costs: a Bertrand-Chamberlin-Diamond model. *The RAND Journal of Economics*, 719-735.

Caplin, A., & Nalebuff, B. (1997). Competition among institutions. *Journal of Economic Theory*, 72(2), 306-342.

Chamberlin, E. H. (1927). *The theory of monopolistic competition*. Harvard University.

David, Q. (2013). Performances et (re-) financement de l'enseignement supérieur en Communauté Française: quelles perspectives?. *Reflets et perspectives de la vie économique*, (1), 19-42.

Deneckere, R., & Rothschild, M. (1992). Monopolistic competition and preference diversity. *The Review of Economic Studies*, 59(2), 361-373.

Dixit, A. K., & Stiglitz, J. E. (1977). Monopolistic competition and optimum product diversity. *The American Economic Review*, 67(3), 297-308.

Kaldor, N. (1935). Market imperfection and excess capacity. *Economica*, 2(5), 33-50.

Lancaster, K. J. (1966). A new approach to consumer theory. *The journal of political economy*, 74(2), 132-157.

Perloff, J. M., & Salop, S. C. (1985). Equilibrium with product differentiation. *The Review of Economic Studies*, 52(1), 107-120.

Teichler, U., Ferencz, I., & Wächter, B. (2011). Mapping mobility in European higher education Volume I: Overview and trends.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Annexe 1

Exemple de comparaison du nombre de filières non régulées (en vert) et optimales (en bleu). En ordonnée, n , en abscisse, $a/40$. En haut, $r=0.2$, en bas, $r=0.8$. Les autres paramètres sont $F=0.03$ et $\lambda=2$.

