



Performances et (re-)financement de l'enseignement supérieur: quelles perspectives ?

2012/5

19 | 09 | 2012



QUENTIN DAVID

CREA (UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG) ET CKE (UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES)

Introduction

L'objectif de cet article est de dresser un état des lieux de l'enseignement supérieur en Communauté Française. Je montre qu'il est sous-financé, mais que cela ne l'empêche pas d'obtenir des résultats remarquables lorsqu'on se penche sur ses performances. En effets, les diplômés sont de très bonne qualité, les diplômés sont nombreux et les universités sont présentes à des positions tout à fait honorables dans les classements internationaux. Malheureusement, il semble que la situation se dégrade et que l'enseignement supérieur manque de cohérence et de moyens. Dans ces conditions et sans réformes importantes, je pense qu'il ne parviendra plus à se maintenir longtemps parmi les meilleurs du monde.

Dans ce contexte, je pense qu'il est nécessaire de réorganiser et de refinancer l'enseignement supérieur en Communauté Française. Si la première condition requiert essentiellement du courage et de la perspicacité politique, la seconde est beaucoup plus complexe à mettre en œuvre.

La série "Discussion Paper" de Itinera offre aux auteurs un forum leur permettant d'écrire un texte de discussion en leur nom propre. Le but est d'ouvrir un débat libre et éclairé. Le contenu ne lie que l'auteur et ne peut être attribué à l'Itinera Institute. Vous pouvez également participer au débat via le Blog Itinera (www.itinerablog.org)

La réorganisation de l'enseignement supérieur autour de la création des académies (créées en 2007) n'a pas été très convaincante et le gouvernement de la Communauté Française planche actuellement sur une autre réforme qui viserait à réorganiser l'enseignement supérieur selon une logique géographique. Rien ne laisse penser que cette réforme sera plus efficace que la précédente. Dans cette situation, je plaide pour la mise en place de mécanismes incitatifs —plutôt que contraignants— qui laissent la liberté aux institutions de s'inscrire, ou non, dans cette initiative.

D'une part, les deniers publics ne sont plus disponibles pour l'enseignement supérieur. D'autre part, augmenter le coût des études est en inadéquation avec les objectifs Européen de créer la société de la connaissance la plus dynamique au monde (objectifs de Lisbonne). Il faut donc trouver des solutions innovantes. A cet égard, nous recommandons de renforcer les partenariats publics-privés organisés dans les respects des libertés académiques essentielles pour un enseignement supérieur de qualité, mais qui permettent à nos universités et hautes écoles de poursuivre l'enseignement et la recherche d'excellence indispensable à notre société. Dans cet esprit, nous avançons l'idée de créer une « taxe Shelter pour l'enseignement supérieur ».

L'organisation de l'enseignement supérieur en Belgique

Les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) ont la particularité de fournir à la fois de l'enseignement et de la recherche (au moins au sein des universités, mais les écoles supérieures sont aussi poussées à augmenter leur production de recherche). Ces deux missions, bien que complémentaires, sont difficiles à étudier conjointement car elles constituent des biens publics de nature différente.

La recherche, singulièrement la recherche fondamentale produite par les universités, constitue un bien public « assez » pur. Elle est caractérisée par des effets de débordement importants et présente un degré de rivalité faible (du moins tant qu'elle n'est pas sanctionnée par des brevets). La recherche plus appliquée a souvent une dimension plus locale et les acteurs privés sont généralement plus enclins à participer à son

financement. Ces deux types de recherche sont produits dans nos universités. Le système belge présente la particularité d'avoir deux acteurs chargés du financement de la recherche: le FNRS en Communauté Française et de la FWO en Flandre. Ce dédoublement constitue une particularité que l'on retrouve dans peu d'autres pays.

Il est plus difficile de caractériser la nature de l'enseignement supérieur. D'une part, il s'agit d'un bien public (les économistes parlent d'un *bien tutélaire*) qui génère des externalités sur la société. Ce bien public présente une dimension locale parfois importante, notamment lorsqu'il s'agit de faire correspondre l'offre et la demande locale de travail. D'autre part, il présente beaucoup de caractéristiques d'un bien privé d'investissement; il a un coût qui est supporté par ses bénéficiaires et qui leur permet d'augmenter l'espérance de leurs revenus futurs. A cet égard, il est intéressant de remarquer que différents pays considèrent différemment la nature publique ou privée de l'enseignement supérieur. Cette caractérisation joue un rôle essentiel pour déterminer la répartition des coûts entre les différents acteurs.

Depuis 1989, l'organisation et le financement de l'enseignement supérieur en Belgique relève des compétences exclusives des communautés Flamande et Française. Les principaux acteurs de l'enseignement supérieur sont les universités et les hautes écoles (« university colleges » en Flandres) qui se partagent assez équitablement les étudiants du supérieur. Les écoles supérieures d'arts composent la troisième partie de l'enseignement supérieur, mais comptent moins de 5% de la population étudiante de l'enseignement supérieur. On dénombre actuellement environ 350.000 étudiants dans l'enseignement supérieur en Belgique dont approximativement 55% sont inscrits en communauté flamande.

Essentiellement pour des raisons historiques, le paysage de l'enseignement supérieur est très éclaté en Communauté Française, à la fois en raison du nombre élevé d'universités, mais aussi de leur coexistence avec les écoles supérieures. Le gouvernement a bien essayé d'en augmenter sa cohérence, notamment avec la création des académies en 2004, mais ces tentatives n'ont pas été concluantes et le gouvernement planche, une fois encore, sur la mise en place de réformes à même d'augmenter les rapprochements entre institutions en poursuivant les objectifs suivants¹

- Ne pas renforcer la concurrence entre les établissements ;
- Ne pas augmenter les coûts pour les étudiants ;
- Maintenir une accessibilité géographique pour les premiers cycles
- ...

Dans la plupart des pays *fédéralisés*, les compétences relatives à l'enseignement supérieur sont partagées entre le pouvoir central et les entités fédérées. En Belgique, l'enseignement se fait dans deux langues distinctes. Ceci peut justifier la séparation des compétences entre les deux communautés. L'argumentaire ne tient en revanche plus lorsqu'il s'agit de la recherche et singulièrement de la recherche fondamentale puisqu'elle est à l'origine d'effets de débordement importants.

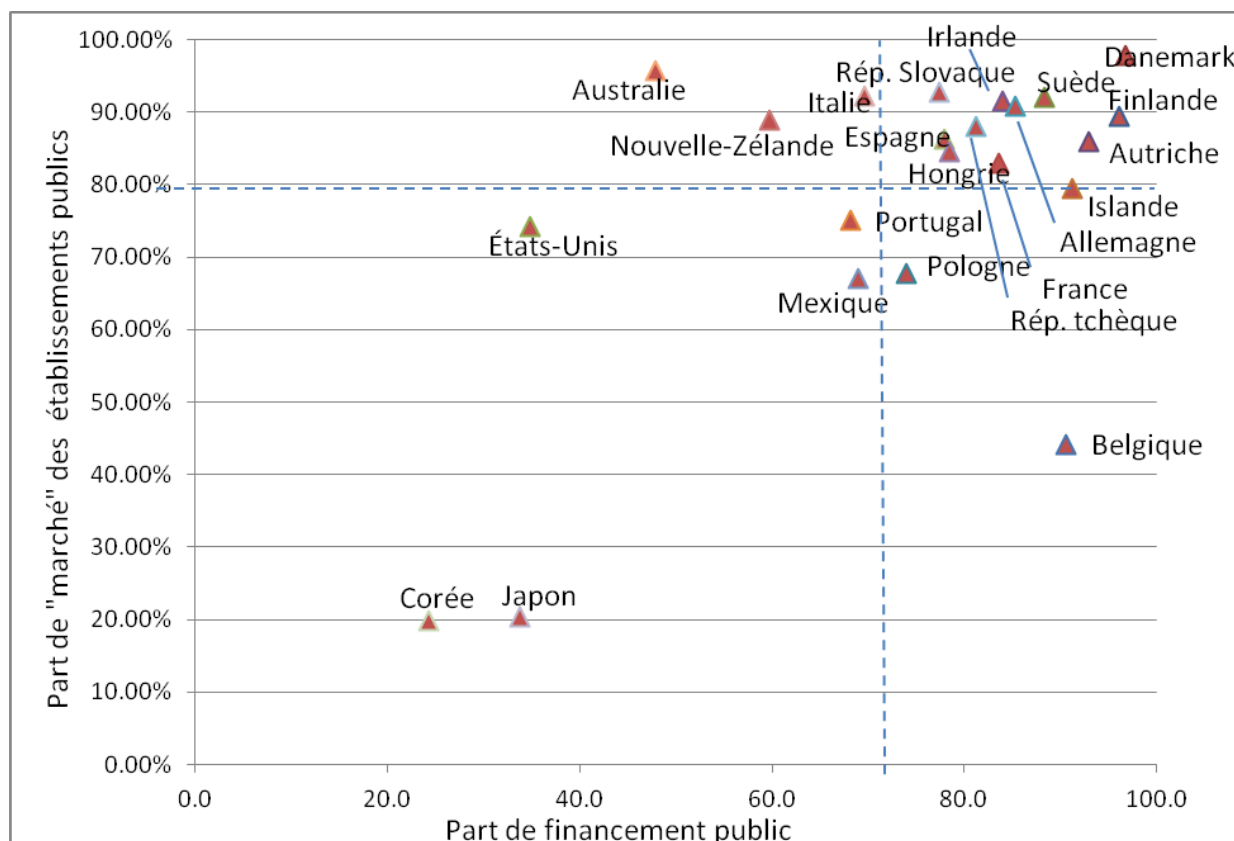
Les économistes s'accordent à considérer que l'autonomie effective des IES est cruciale pour qu'elles puissent atteindre leurs objectifs². Sur le papier, les IES disposent de beaucoup d'autonomie. La Figure 1 illustre qu'en Belgique, et c'est une spécificité nationale, plus de 50% des étu-

dants sont inscrits dans des hautes écoles ou universités « privées » alors que plus de 95% de leur financement est public. Il est clair que ce statut « privé » de la plupart des IES belges cache une autre réalité. Non seulement elles ne jouissent pas d'une autonomie effective dès lors qu'elles disposent de moyens de financement propres très limités, mais en plus, elles ne peuvent pas gérer librement leurs personnels (et leurs traitements) fixer les droits d'inscription, sélectionner leurs étudiants, etc. La mise en place d'un cadre législatif contraignant dont l'objectif est de faire fusionner certaines institutions ou de leur imposer des rapprochements sur base géographique (tendance actuelle) ou en fonction des réseaux auxquels elles appartiennent aura pour conséquences de réduire encore cette autonomie.

1 Déclaration de Politique Communautaire 2009-1014.

2 Notamment: Bricall (2002), Aghion et al. (2008), Veugelers et van der Ploeg (2008) ajoutent la dimension d'*accountability* qui doit se traduire par des évaluations régulières.

Figure 1. Lien entre dépenses publiques et « part de marché¹ » des établissements publics



Lignes discontinues : moyenne des pays de l'OCDE

Source: OCDE et IMHE (2007), calculs propres

¹ La « part de marché » des établissements publics est mesurée par la part d'étudiants inscrits dans ces établissements par rapport au nombre total d'étudiants dans l'enseignement supérieur.

Le financement de l'enseignement supérieur en Belgique

Les deux principales sources de financement des IES proviennent des secteurs publics et des ménages, via le paiement de droits d'inscription. Comme cela est expliqué ci-dessus, l'enseignement peut être perçu comme un bien public *tutélaire* et comme un bien privé d'investissement. La recherche produite par les IES est financée soit par le secteur public, soit par des organisations ou entreprises privées, par la conclusion de contrats de recherche ou par le mécénat.

L'enseignement et la recherche sont produits conjointement par les IES mais ces deux missions ont des caractéristiques très différentes. C'est pourquoi la question de leur financement est présentée séparément ci-dessous.

La théorie¹

Comme nous allons le montrer, il est important d'analyser conjointement le financement et les mécanismes d'octroi qui lui sont sous-jacents.

LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT

On peut distinguer trois mécanismes directs et indirects² d'allocation des moyens financiers pour l'enseignement supérieur. Chacun de ces mécanismes présente des avantages et des inconvénients. Il apparaît dès lors essentiel de trouver l'équilibre entre ces différents mécanismes pour que les institutions répondent adéquatement aux

1 La décomposition des mécanismes de financement de l'enseignement et de la recherche présentés dans cette section s'inspire largement de Salmi et Hauptman (2006).

2 On parle de financement direct lorsqu'il est dirigé directement vers les IES et indirect lorsqu'il est dirigé vers les bénéficiaires (bourses, etc.)

objectifs du législateur.

1. Les **forfaits globaux** permettent aux institutions de jouir d'une grande autonomie. Ces montants sont négociés à l'avance.
2. Les **mécanismes de péréquations** sont basés sur des formules de financement qui peuvent être plus ou moins complexes et qui peuvent tenir compte des inputs (nombre d'étudiants, de professeurs, etc.), des outputs (nombre de diplômés, taux de réussite, etc.), des coûts (de personnel, par exemple), des priorités fixées par les autorités ou d'une combinaison de ces différents éléments.
3. Les **mécanismes basés sur les performances** font dépendre une partie du financement de la capacité de l'institution à atteindre certains objectifs.

Les aides directes se décomposent presque exclusivement entre les forfaits globaux et les mécanismes de péréquations pour la Communauté Française. La Flandre a, en revanche, mis en place certains mécanismes aussi basés sur les performances.

Au titre des aides indirectes, la Belgique offre la prolongation des allocations familiales et principalement des aides qui dépendent des ressources familiales : les bourses d'étude et les réductions de minerval.

Lorsque l'enseignement supérieur est considéré comme un bien public qui a des externalités dépassant ses bénéficiaires directs, le financement public est généralement élevé et ses bénéficiaires se contentent de « participer » à son coût. Lorsqu'au contraire, l'enseignement supérieur est considéré comme un bien privé d'investissement, ce sont ses *consommateurs* qui doivent en supporter le coût et l'intervention publique consiste à inciter les étudiants à choisir des niveaux d'in-

vestissement optimaux. Dans les pays qui privilégient cette approche, l'intervention publique est généralement faible, les droits d'inscription pratiqués sont élevés et les mécanismes de subsides prennent la forme de prêts d'études.

LE FINANCEMENT DE LA RECHERCHE

La production de recherche fondamentale et/ou appliquée fait partie des missions des universités et d'un certain nombre d'autres IES. On distingue quatre mécanismes d'allocation des fonds à la recherche :

1. Le **financement conjoint de l'enseignement et de la recherche** à travers, notamment, le financement de professeurs qui doivent enseigner, mais aussi produire de la recherche.
2. Le **financement de projets de recherche**, souvent gérés par une agence gouvernementale (deux en Belgique, la FWO et le FNRS).
3. L'**allocation forfaitaire pour la production de recherche** est un mécanisme de financement moins traditionnel essentiellement utilisé en Angleterre, Australie, Nouvelle Zélande et Pays-Bas, mais pas en Belgique.
4. Le **financement indirect de la recherche** par les organismes publics (et privés) se produit à travers l'octroi de bourses doctorales ou de chaires de professeurs qui permettent d'augmenter la production de recherche.

En marge de ces quatre mécanismes de financement, on peut mentionner la **recherche contractuelle**, financée par le secteur public ou privé, qui occupe une place importante dans l'activité de recherche de certaines institutions. Il s'agit de contrats passés entre les IES ou des centres de recherche et des organismes publics

ou privés qui portent sur la réalisation de travaux de recherche (souvent appliqués).

Un rapport de Strehel et al. (2007) souligne que beaucoup de pays de l'OCDE ont procédé à des réformes de leurs mécanismes de financement avec comme objectif de passer d'un système basé presque exclusivement sur les besoins des institutions à un système qui soit plus fonction de leurs performances. L'étude de ces nouveaux mécanismes (basés sur les performances) suggère qu'ils permettent d'augmenter l'autonomie et les performances des institutions, mais qu'un certain nombre d'effets négatifs peuvent aussi en découler. En s'adaptant aux critères évalués, les IES ont tendance à négliger certains cursus et à réduire le financement de la recherche fondamentale. A contrario, lorsque les mécanismes de financements sont basés sur le nombre d'étudiants, les IES sont poussées à grandir, ce qui peut avoir des effets pervers sur la qualité de l'enseignement avec des effets de pairs moins positifs, des classes plus grandes, etc.

Quels sont les moyens investis dans l'enseignement supérieur ?

En Belgique, l'investissement total dans l'enseignement supérieur (exprimé en pourcentage du Revenu National) a tendance à se situer légèrement en dessous de ce qui se fait dans les autres pays de l'OCDE. Lorsqu'on décompose ces dépenses entre les secteurs publics et privés, il apparaît que l'investissement public atteint des niveaux honorables, alors que l'effort consenti par le secteur privé est très largement inférieur à celui des autres pays de l'OCDE. Il a été montré par David (2009) que cette réalité traduit quatre approches différentes de la nature de l'enseignement supérieur et du rôle des secteurs publics et privés dans son financement.

- Les pays *asiatiques* délèguent son organisation au secteur privé et ce sont ses bénéficiaires qui en supportent les coûts. Les dépenses publiques sont faibles et très inférieures à la moyenne de l'OCDE. Le rôle de l'Etat y est de garantir que l'enseignement dispensé par les IES privées soit de qualité et les rares IES publiques se sont vu octroyer une autonomie importante. L'enseignement supérieur y est traité comme un bien privé d'investissement régulé par l'Etat.
- Les pays *anglo-saxons* ont aussi délégué l'organisation et le financement de l'enseignement supérieur aux acteurs privés, mais pas uniquement à ses bénéficiaires. Les niveaux d'investissement sont parmi les plus élevés des pays de l'OCDE avec des dépenses publiques proches de la moyenne et des dépenses privées largement supérieures.
- Les pays *d'Europe continentale* (dont la Belgique) ont favorisé un financement public de l'enseignement supérieur. Il représente généralement plus de 80% des dépenses

totales. Les bénéficiaires supportent une partie des coûts, mais celle-ci est très inférieure à celle des pays anglo-saxons. La participation des « autres acteurs privés » est, à l'instar de la Belgique, généralement marginale, voir inexistante. L'enseignement y apparaît comme un bien public *tutélaire*, dont on fait supporter une partie des coûts à ses bénéficiaires.

- Dans les pays scandinaves, c'est le secteur public qui organise et finance l'enseignement supérieur. Les investissements publics sont largement supérieurs à la moyenne de l'OCDE, mais l'absence de contributions privées significatives les empêche de rivaliser avec les pays qui y consacrent le plus de moyens. Certains pays vont jusqu'à subsidier les étudiants pour qu'ils poursuivent des études supérieures qui sont perçues comme un véritable bien public.

Tableau 1. Dépenses d'enseignement supérieur pour les IES en pourcentage du PIB.

	Public ¹	Private ²	Total		Public ¹	Private ²	Total
OECD countries							
Australia	0.7	0.9	1.5	Mexico	0.9	0.3	1.2
Austria	1.3	0.1	1.3	Netherlands	1.1	0.4	1.5
Belgium	1.2	0.1	1.3	New Zealand	1.0	0.5	1.5
Canada	1.5	1.1	2.6	Norway	1.2	m	m
Chile	0.3	1.7	2.0	Poland	0.9	0.4	1.3
Czech Republic	1.0	0.2	1.2	Portugal	1.1	0.5	1.6
Denmark	1.6	0.1	1.7	Slovak Republic	0.7	0.2	0.9
Finland	1.6	0.1	1.6	Spain	0.9	0.2	1.1
France	1.2	0.2	1.4	Sweden	1.4	0.2	1.6
Germany	0.9	0.2	1.1	Switzerland	1.3	m	m
Greece	m	m	m	United Kingdom	0.7	0.6	1.3
Hungary	0.9	m	m	United States	1.0	2.1	3.1
Iceland	1.1	0.1	1.2				
Ireland	1.0	0.2	1.2				
Italy	0.6	0.3	0.9	OECD average	1.0	0.5	1.5
Japan	0.5	1.0	1.5	OECD total	0.9	1.2	2.1
Korea	0.6	1.9	2.4	EU19 average	1.1	0.2	1.3

Source: OCDE, Education at a Glance 2010

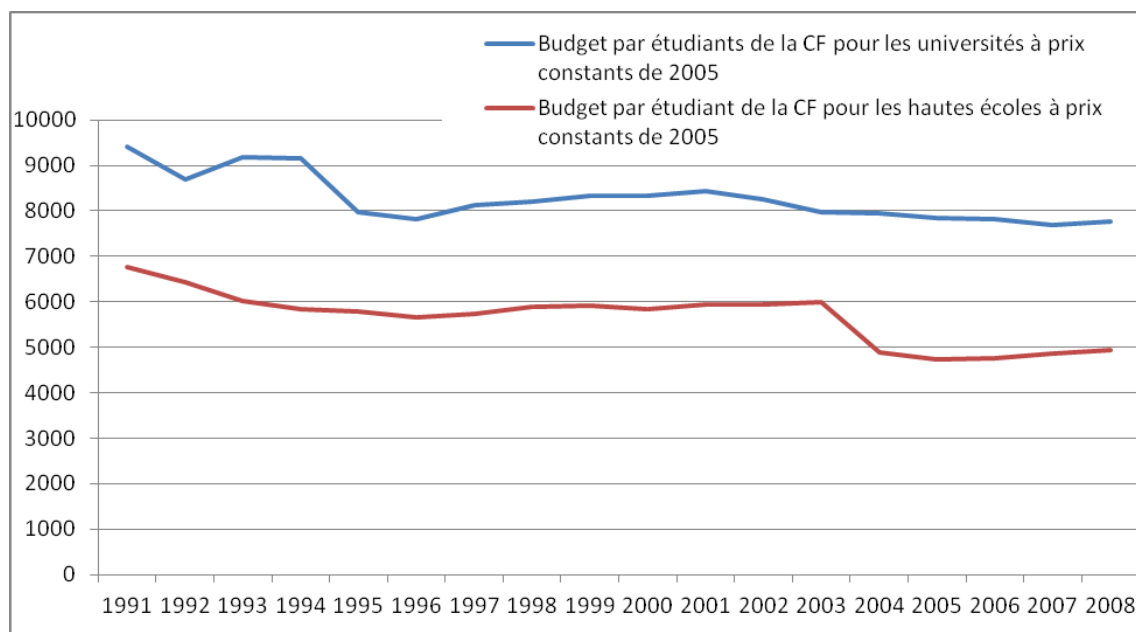
1. Including public subsidies to households attributable for educational institutions, and direct expenditure on educational institutions from international sources.

2. Net of public subsidies attributable for educational institutions.

Quels sont les efforts fournis par le secteur public ?

Il ressort du Tableau 1 qu'en Belgique, le secteur public fournit un effort au moins comparable à celui des autres pays européens. Celui fourni par le secteur privé est légèrement inférieur à la moyenne européenne, mais très largement inférieur à ce qui se fait dans les pays de l'OCDE.

Figure 2. Evolution des budgets consacrés à l’enseignement supérieur par étudiant de la Communauté Française à prix constants de 2005.



Sources : Service de Statistiques de la Communauté Française (ETNIC), Banque Mondiale et calculs propres.

La Figure 2 montre qu’à prix constant, les dépenses publiques d’enseignement supérieur par étudiants ont connu une légère baisse tendancielle sur la période 1991-2008¹. Dans l’analyse de Hindriks et Hanseeuw (2011), il apparaît que si l’on considère une période plus longue (1972-2008 dans leur étude), les moyens publics consacrés à l’enseignement supérieur rapportés au nombre d’étudiants auraient très sensiblement diminués. Il ressort aussi de ce graphique que le coût annuel moyen d’un étudiant supporté par la Communauté Française s’élève à quelque 8000€ à l’université contre 5.000€ dans une Haute Ecole.

¹ Le choc observé entre 2003 et 2004 sur le financement des hautes écoles s’explique en grande partie par un changement de la prise en compte des étudiants de l’artistique. Avant 2003, les étudiants du secondaire et du supérieur artistique étaient comptés ensemble. Il n’a été possible de les dissocier qu’à partir de 2004.

Quels sont les efforts du secteur privé ?

Nous avons vu que la contribution directe du secteur privé au financement des établissements d’enseignement supérieur n’atteint pas 0.1% du revenu national. Cette participation est l’une des plus faibles au monde.

Il faut cependant rappeler qu’on doit distinguer trois types de coûts supportés par les bénéficiaires de l’enseignement supérieur : les coûts directs (minerval, livres, etc.), indirects (logement, alimentation, etc.) et d’opportunité (essentiellement ne pas faire autre chose, comme occuper un emploi). L’Université Catholique de Louvain a estimé le coût d’une année d’étude universitaire à 9.350€, minerval (837€) et logement (2.760€) compris. Le différentiel de minerval avec les écoles supérieures étant faible, les coûts y sont

similaires. Le CIUF estime ce coût à quelque 10.000€ par année d'étude (www.ciuf.be).

L'état subsidie aussi une partie de ces coûts pour les étudiants ayant peu de ressources. Ils ont la possibilité d'obtenir des bourses d'études qui sont principalement subordonnées aux ressources financière de l'étudiant ainsi qu'à certain critères d'éligibilité (avoir moins de 35 ans, s'inscrire en premier ou deuxième cycle, etc.). Ces bourses représentent¹, dans le meilleur des cas, 3.226€ par an en Communauté Flamande et 4520€ en Communauté Française. En 2010, respectivement 22% et 17% des étudiants ont bénéficié de bourses.

¹ Source: Eurydice (2011). Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension.

Les performances de l'enseignement supérieur en Belgique

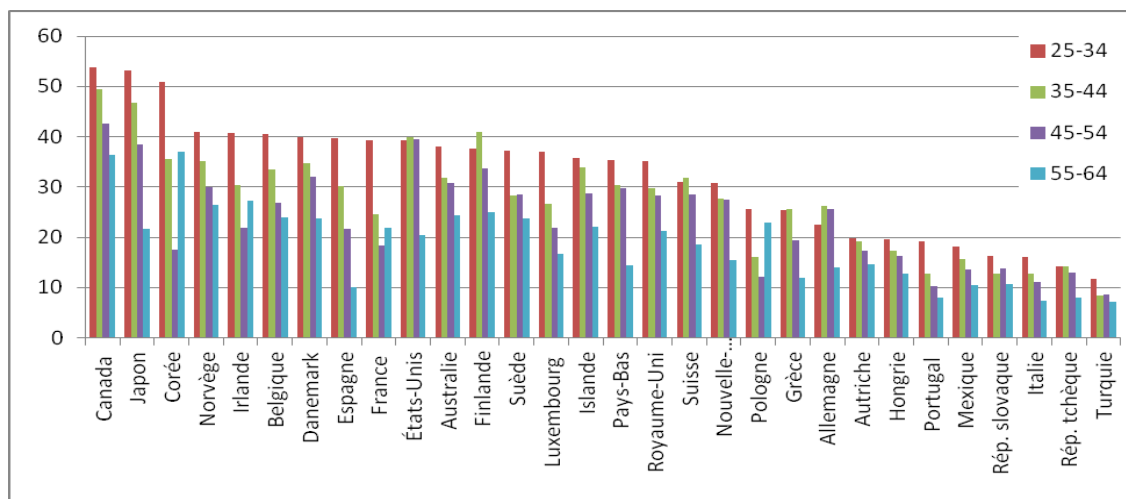
Dans ce chapitre, nous allons commencer par étudier les performances des IES dans la fourniture d'enseignement et nous nous intéresserons ensuite à la production de recherche.

Performances en matière d'enseignement supérieur

Comme nous allons le voir, les performances de l'enseignement supérieur sont tout à fait honorables, mais il reste des efforts à fournir pour se rapprocher des objectifs de Lisbonne.

UN NOMBRE ÉLEVÉ ET CROISSANT DE DIPLÔMÉS

Figure 3 : Taux de diplômés dans l'enseignement tertiaire par classe d'âge (2005)



Source: OCDE (2008)

La Figure 3 indique qu'en termes de nombre de titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur, la Belgique se trouve dans le peloton de tête des pays de l'OCDE, singulièrement pour la population âgée de 25 à 34 ans. En comparaison des tranches d'âge plus élevées, ce résultat témoigne d'une augmentation sensible des taux de participation à l'enseignement supérieur au cours de ces dernières années.

UNE BONNE INSERTION DES JEUNES DIPLÔMÉS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

La table 2, ci-dessous, donne une idée des performances des jeunes diplômés sur le marché du travail. Il ressort que la probabilité de ne pas trouver d'emploi après les études, pour les jeunes diminue avec leur diplôme (seuls 7.7% des plus qualifiés ayant terminé leurs études n'ont pas travaillé alors qu'ils sont plus de 25% parmi les moins qualifiés). Bien qu'il faille interpréter avec beaucoup de prudence ce type de tableau, il semblerait que les emplois des moins qualifiés soient plus précaires (voir la dernière ligne de ce tableau).

Table 2. Accès des jeunes diplômés au marché du travail

Travail effectué après les études, pour les jeunes (15-34 ans) détenteurs d'un diplôme, par diplôme (2009).	Diplôme obtenu		
	Secondaire inférieur	Secondaire supérieur	Enseignement supérieur
N'a occupé aucun emploi d'au moins trois mois depuis la fin des études	25.5%	15.3%	7.7%
L'emploi actuel est le premier emploi d'au moins trois mois	24.7%	40.1%	51.8%
Le premier emploi d'au moins trois mois est déjà terminé	49.8%	44.6%	40.5%

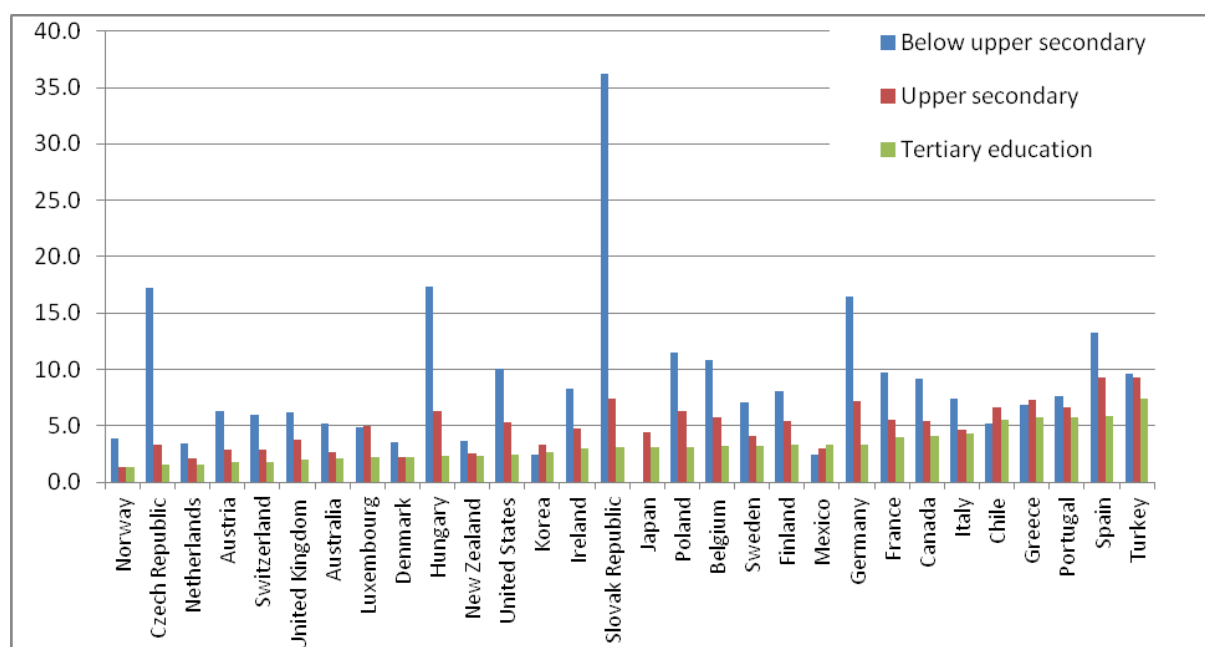
Source : statbel.fgov.be, Accès des jeunes (15-34 ans) au marché du travail (2e trimestre 2009)

DES TAUX D'EMPLOI DES DIPLÔMÉS NÉANMOINS INSUFFISANTS

Le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur sont nettement inférieurs à ceux qui prévalent dans le reste de la population. Il

apparaît néanmoins, au regard de la Figure 4 (où les pays sont classés selon les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur), que la Belgique figure parmi les mauvais élèves de l'OCDE en matière de chômage, et cela pour tous les diplômés.

Figure 4. Taux de chômage par niveau d'étude (2009)



Source : OCDE (2010).

LA RENTABILITÉ DES DIPLÔMÉS EST ÉLEVÉE

L'OCDE calcule des taux de rentabilité interne (il s'agit de comparer les coûts et les bénéfices de l'enseignement supérieur pour les individus ou le secteur public) de l'investissement dans l'enseignement supérieur pour tous les pays membres. Dans la Figure 5 les pays sont classés en fonction de la rentabilité interne publique de l'investissement pour les hommes. Le fait que la Belgique soit parmi les pays ayant un enseignement supérieur avec la rentabilité la plus forte n'est pas néces-

sairement une bonne nouvelle. En effet, cela peut indiquer un niveau d'inégalité très marqué, mais aussi un sous-investissement dans l'enseignement supérieur. Ceci n'empêche pas que cela indique qu'avec les moyens dont dispose l'enseignement supérieur et dans le contexte dans lequel il se trouve, il est très performant.

Il est aussi intéressant de souligner que les taux de rentabilités internes privés (rapport entre dépenses privées et bénéfices privés) sont largement inférieurs aux taux de rentabilité sociaux

(rapport entre dépenses et bénéfices publics), alors que ce calcul ne tient même pas compte des externalités générées par l'enseignement supérieur (création d'opportunités d'emploi,

moteur de croissance, etc.). Les calculs présentés dans l'encadré 1 permettent de quantifier monétairement ces taux de rentabilité.

Figure 5. Taux de rentabilité internes privés et publics de l'enseignement supérieur par sexe.



Source : OCDE (2010).

OBTENTION DES DIPLÔMES ET REDOUBLEMENT : BEAUCOUP DE GASPILLAGE

Nous avons vu que la proportion de titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur était parmi les meilleurs de l'OCDE. Mais cette situation ne doit pas cacher des inefficacités criantes. Les taux de redoublement sont extrêmement élevés parmi les primo-arrivant et seule une proportion faible d'étudiants arrive au bout des études sans perte de temps (sans redoublement). L'Observatoire de l'Enseignement Supérieur, mis en place par la

Communauté Française a calculé que, pour les primo-arrivant dans l'enseignement supérieur en 2008, seuls 45% réussissent leur première année alors que 36% abandonnent ou se réorientent. Ces chiffres sont nettement plus mauvais dans l'enseignement universitaire. D'après des calculs de Arias et Dehon (2011), présentés dans la table 3, sur un échantillon d'étudiants de l'Université Libre de Bruxelles, seuls 29% des étudiants réussissent leur première année (et 18% parviennent au terme de leurs études universitaires sans redoublement). Sur les 71% d'étudiants qui échouent en première

année, 30% abandonnent avant la fin de la première année. Au total, près de 50% des étudiants qui se sont inscrits à l'université ont fini par la quitter sans diplôme universitaire. Cependant, l'échec en première année ne traduit pas nécessairement une véritable incapacité à réussir des études puisque 38% des étudiants qui ont doublé leur première année finissent par obtenir un diplôme lorsqu'ils restent dans la même filière et ce chiffre atteint 49% pour ceux qui changent d'orientation après leur premier échec. Pour terminer, il faut souligner qu'il est probable qu'une partie des étudiants qui ont échoué à l'université ait pu obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur délivré par des hautes écoles.

Une autre source de gaspillage relevée par Vandenberghe (2010) concerne l'augmentation de la durée des études. Il relève que depuis le milieu des années 80 (période durant laquelle les cycles courts sont passés de deux à trois années d'étude), et ensuite avec l'implémentation des réformes de Bologne (passage des cursus universitaires de 4 à 5 ans) la durée des études n'a eu de cesse de s'allonger. Constatant que ces réformes ont été menées à budget à peu près constant, il estime que ces cursus allongés n'ont pas permis d'améliorer significativement la qualité des formations. En conséquence, le coût de faire des études s'est accru sans que cela soit compensé par une amélioration qualitative équivalente de ces études.

Table 3 : Principaux parcours des étudiants de première année à l'ULB pour un programme de 4 années

1. Abandon au cours de la première année	30%
2. Echec en première année et nouvel essai dans la même orientation Parmi ces « doubleurs », 38% obtiennent finalement un diplôme universitaire.	27%
3. Obtient son diplôme « à temps »	18%
4. Réussite en première année, mais échec plus tard	11%
5. Echec en première année et réorientation l'année suivante Parmi ces étudiants qui se réorientent, 49% finissent par obtenir un diplôme	9%
6. Autres parcours	5%

Sources : Arias et Dehon (2011).

UN SYSTÈME GLOBALEMENT INÉQUITABLE

L'équité du système d'enseignement supérieur en Belgique, et singulièrement en Communauté Française, a été souvent critiquée. Si on ne s'intéresse qu'aux taux de participation à l'enseignement supérieur en fonction du diplôme des parents, il apparaît que les enfants de parents diplômés de l'enseignement supérieur y sont sur-

représentés. A cet égard, il est évident que cette situation ne constitue pas une spécificité belge. En revanche, il semble que les effets conjugués d'un enseignement secondaire aux filières discriminantes et d'un enseignement supérieur plus classiquement discriminant ait un effet prononcé sur l'équité de l'enseignement supérieur en Belgique.

Table 4. Niveau d'études des parents des nouveaux entrants en 1re année à l'université

	2008-09	
	Garçons	Filles
Pas de parent diplômé du supérieur	18.2%	22.0%
Au moins un parent diplômé du supérieur, mais non universitaire	30.6%	32.0%
Au moins un parent titulaire d'un diplôme universitaire	51.2%	45.9%

Source : Vermandele et al. (2010).

Il est aussi intéressant de souligner, à cet égard, le rôle joué par l'enseignement secondaire et l'existence des filières (Général, technique de transition, technique de qualification ou professionnel), qui est une singularité belge, qui sont régulièrement pointées comme sources d'inégalités pour les enfants (voir notamment les travaux de Demeuse et Baye). Ce sont les parents avec les meilleurs diplômes qui seraient les plus à même d'aiguiller leurs enfants à travers les arcanes du système pour qu'ils accèdent aux bonnes filières, ce que les autres parents ne parviendraient pas à faire efficacement.

Performances dans la production de recherche

Le nombre de classements internationaux dont l'objectif est de classer les universités a véritablement explosé ces dernières années. Ces classements sont généralement très critiqués (surtout par les acteurs mécontents de leur classement), mais ils ont l'avantage de constituer une base de réflexion et de comparaison des pratiques et performances nationales. Beaucoup de classements visent à proposer un classement de la qualité des universités, mais lorsqu'on y regarde de plus près, il est clair qu'ils s'intéressent essentiellement à la production de recherche académique.

Le classement le plus populaire est le classement « Academic Ranking of World Universities », aussi appelé le classement de Shanghai. Ce classement est établi sur base de six critères : Le nombre de professeurs ou d'anciens étudiants (alumni) ayant obtenu un prix Nobel ou une « Medal Field », de professeurs parmi les « Highly Cited Researchers », le nombre d'articles publiés dans les revues « Nature » et « Sciences », le nombre d'articles indexés dans le Science Citation Index-expanded et une mesure qui tient compte du nombre de professeurs dans l'institution. Chaque année, l'Université de Shanghai publie la liste des 500 universités qui obtiennent les meilleurs scores dans ce classement.

Si on regarde le classement des pays, tel qu'il est proposé par ce classement, il apparaît que la Belgique compte sept universités présentes dans ce classement (3 universités francophones et 4 néerlandophones), ce qui lui permet d'occuper la douzième place au monde¹ pour le nombre d'universités placées aux meilleures places de ce classement. On pourrait rapporter ce résultat à sa population, le résultat n'en serait qu'encore plus impressionnant.

Perspectives

A l'instar de Hindriks (2007) qui construit une mesure de la performance des universités qui tient compte des dépenses qu'elles réalisent par étudiant, les éléments présentés ci-dessus suggèrent que les performances de la Belgique en matière d'enseignement supérieur sont honorables. Si l'on regarde le taux de diplômés dans la population, leurs performances sur le marché du travail ainsi que leur capacité à créer de la richesse, la position de la Belgique n'est pas mauvaise. Il faut néanmoins souligner la sta-

gnation, voir la diminution du financement réel des étudiants de l'enseignement supérieur au cours de ces 15 dernières années. Dans le même temps, les besoins de l'enseignement supérieur se sont accrus. Le recours aux nouvelles technologies est devenu essentiel pour la formation des étudiants. Le prix des abonnements aux revues scientifiques a considérablement augmenté. Surtout, la capacité physique d'accueil des étudiants date des années 70-80 et n'a presque pas été modifiée depuis des années alors que rien que ces 20 dernières années, les effectifs ont cru de plus de 30%. Les auditoriums sont surexploités, tout comme les professeurs et assistants.

Sans réforme structurelle de l'enseignement supérieur et singulièrement de son financement, on peut douter de la capacité des universités de la Communauté Française de maintenir leurs performances actuelles.

Conclusions – pistes d'avenir

Au vu de ce qui précède, réorganiser et refinancer l'enseignement supérieur apparaît inéluctable. La question qui se pose n'est donc pas de savoir « si », mais bien « comment » il faut le réorganiser et le refinancer.

Réorganiser l'enseignement et les subsides publics

La capacité financière des pouvoirs subsidiaires (la Communauté Française et la Communauté Flamande) ont atteint, voire dépassé, leurs limites. La crise que nous traversons actuellement ne devrait pas les aider à dégager des marges importantes pour l'enseignement supérieur. De plus, une bonne partie de l'iniquité qui apparaît dans l'enseignement supérieur est l'héritage de celle qui prévaut dans l'enseignement secon-

¹ <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2011.html>

daire. L'existence des filières (et la difficulté pour les parents moins instruits de guider efficacement leurs enfants vers les meilleures d'entre elles) constitue l'une des principales sources d'inefficacité du système éducatif francophone. Il n'est donc pas évident qu'une augmentation des subsides publics devrait être allouée prioritairement à l'enseignement supérieur plutôt qu'à l'enseignement fondamental.

Dans ces conditions, même s'il serait sans doute judicieux d'augmenter l'intervention publique, il peut paraître déraisonnable, dans le contexte de restrictions budgétaires que nous connaissons actuellement, de réclamer un refinancement public de l'enseignement supérieur.

Ceci ne doit pas freiner la mise en place d'une réflexion, indispensable, quant à la (ré)organisation de l'enseignement supérieur. La création des Académies (créés avec la mise en place des réformes de Bologne en 2007) a montré ses limites puisqu'elles n'ont pas permis d'améliorer significativement la situation de l'enseignement supérieur en Communauté Française, si bien que le gouvernement mène actuellement une réflexion en profondeur qui viserait à remplacer les Académies par la création de pôles universitaires géo localisés. Outre la complexité de la mise en œuvre d'une telle réforme, immédiatement après avoir poussé des institutions à fusionner dans le cadre de la création des académies, rien ne pousse à penser que cela améliorerait l'offre et les performances de l'enseignement supérieur. D'une part, nous avons montré que les économistes pointent l'importance de l'autonomie des institutions. D'autre part, les IES belges ont montré leur capacité à remplir correctement leurs missions dans un contexte budgétaire limité. Dans ces conditions, pourquoi leur imposer une énième réorganisation ? Pourquoi ne pas mettre en place des mécanismes incitatifs (des aides

pour la mise en place de programmes communs, pour la création de passerelles entre institutions, etc.) en laissant le libre choix aux IES d'y adhérer ou non ? Une partie du financement pourrait aussi être réorganisé selon des mécanismes basés sur les performances, comme cela a été fait en Flandres et dans d'autres pays (David, 2009).

La question de l'équité de l'enseignement supérieur doit absolument être abordée de manière frontale. Il doit constituer un ascenseur social, et ne pas reproduire et accentuer les inégalités. A cet égard, il est indispensable d'augmenter les bourses d'études pour les étudiants qui en ont véritablement besoin. Le calcul proposé dans l'encadré 1 montre à quel point l'enseignement supérieur constitue un investissement particulièrement rentable pour l'Etat.

En ce qui concerne la recherche, la séparation en deux parties d'un organisme de financement de la recherche fondamentale ne fait écho à aucune recommandation économique. Comme nous l'avons souligné, la recherche fondamentale génère des externalités importantes. C'est pourquoi, tant la gestion centralisée de ces externalités que la mise en concurrence et/ou la coopération d'équipes du Nord et du Sud du pays, seraient bénéfique pour le système dans son ensemble. Pourquoi ne pas fusionner la FWO et le FNRS ?

Augmentation du minerval et mise en place de prêts d'étude « contingents »

Une proposition de plus en plus présente dans les débats sur le refinancement de l'enseignement supérieur consiste à augmenter les droits d'inscription en mettant en place un mécanisme de prêts d'études dont le remboursement serait subordonné à l'obtention d'un emploi et d'un cer-

tain niveau de salaire endéans quelques années après l'obtention du diplôme.

Des variantes de cette proposition sont proposées par différents auteurs pour la mise en œuvre des prêts d'études. Par exemple, Vandenberghe et Debande (2008) discutent et comparent les prêts contingents aux revenus futurs (Income Contingent Loans) et les contrats de capital humain (Human Capital Contracts). Bien que la plupart des auteurs abordent simultanément les

questions de l'augmentation des droits d'inscription et celle de la mise en place de prêts d'études contingents, je pense qu'il est utile de séparer ces deux outils pour en comprendre les avantages et les inconvénients.

L'AUGMENTATION DES DROITS D'INSCRIPTION

L'objectif de l'encadré 1 est de montrer ce que paye un diplômé de l'enseignement supérieur à l'Etat lorsqu'il a obtenu son diplôme.

Encadré 1 : Combien un diplômé du supérieur paye-t-il son diplôme au cours de sa carrière professionnelle ?

Le salaire annuel brut moyen¹ d'un employé à temps plein s'élève à

- 60.500€ pour un diplômé du supérieur de type long ;
- 42.300€ pour un diplômé du supérieur de type court
- 31.800€ pour un titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire général.

Ce qui implique qu'un diplômé de l'enseignement supérieur obtient, en moyenne, un salaire qui dépasse de 46% celui d'une personne avec un diplôme du secondaire supérieur. Le système de taxation progressive en Belgique est tel que le taux annuel moyen auquel ces différents diplômés sont taxés s'élève à² :

- 39,8% (soit à 23.591€) pour un diplômé du supérieur du type long ;
- 35,2% (soit 14.418€) pour un diplômé du supérieur de type court
- 30,9% (soit 9.410€) pour un diplômé de l'enseignement secondaire ;

Sachant que la carrière d'un diplômé du secondaire est potentiellement plus longue que celle d'un diplômé du supérieur (puisque ce dernier entre plus tard sur le marché du travail), pour faciliter les calculs, nous fixons les durées de carrières potentielles à, respectivement, 40 ans, 42 ans et 45 ans³, mais considérant aussi que les taux d'emploi de la population âgée de 15 à 64 ans³ sont de

- 82,4% pour un diplômé universitaire ou du supérieur de type long ;
- 81,4% pour un diplômé supérieur de type court ;
- 65,7% pour un diplômé du secondaire supérieur.

1 Source : fgov.be – statbel pour les salaires annuels moyens bruts des employés à temps plein en 2009 et Tax-calc pour le calcul de l'impôt. – Calculs propres.

2 Nous considérons le cas d'un célibataire sans enfant établi dans une grande agglomération. Les centimes additionnels ne sont pas pris en considération (la taxe communale est fixée à 0%).

3 Source : enquête sur les forces de travail, 2010.

Le produit de l'impôt annuel versé, du nombre d'année de carrière potentielle et du taux d'emploi est un indicateur raisonnable des montants moyens d'impôts actualisés payés par les différentes catégories de travailleurs au cours d'une carrière¹. Ce calcul indique que :

- Les diplômés de l'enseignement supérieur de type long payent, en moyenne, 777.559€ d'impôt au cours de leur carrière ;
- Les diplômés de l'enseignement supérieur de type court payent, en moyenne, 492.932€ d'impôt au cours de leur carrière ;
- Les diplômés de l'enseignement secondaire payent, en moyenne, 278.207€ d'impôt au cours de leur carrière.

Ces chiffres suggèrent qu'en comparaison de l'impôt payé par le titulaire d'un diplôme secondaire supérieur au cours de sa vie, un diplômé de l'enseignement supérieur de type court paye son diplôme (après l'avoir obtenu) près de 215.000€ ($\approx 492.932\text{€} - 278.207\text{€}$) alors que les titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur de type long le payent près de 500.000€ ($\approx 777.559\text{€} - 278.207\text{€}$).

Si on refait ces calculs sur la base de carrières plus courtes (disons 20 années durant lesquelles les diplômés occupent un emploi), il apparaît que les titulaires de diplômes supérieurs de type court payent 100.000€ contre 285.000€ pour le type long ou l'université en comparaison d'un diplômé du secondaire supérieur.

Bien entendu, ces chiffres doivent être pris comme des ordres de grandeur. Il est évident qu'ils peuvent considérablement varier selon les hypothèses sous-jacentes que l'on fait pour les obtenir. Il n'empêche, si on les compare aux coûts moyens annuels des études supérieures pour la collectivité (qui oscillent entre 5.000€ et 8.000€ pour les études en hautes écoles ou à l'université) cela remet en perspective l'idée selon laquelle les diplômés ne payent pas leurs études supérieures. On utile de relever que le nombre d'étudiants étranger qui suivent des études en Belgique peut, à terme, poser question s'il continue de croître. A l'heure actuelle, les étudiants étrangers titulaires d'un diplôme du secondaire étranger représentent 10.5% des primo-arrivant dans l'enseignement universitaire pour l'année académique 2011-12².

1 Par rapport à ce calcul, il est utile de préciser que :

- 1) Le système d'indexation en vigueur en Belgique devrait affecter simultanément, et dans les mêmes proportions, les salaires et les tranches d'imposition marginales ;
- 2) La croissance des salaires due à l'ancienneté (ou à l'expérience) est capturée par le fait que l'on considère le salaire moyen et pas le salaire à la sortie des études
- 3) Pour s'approcher encore plus de la réalité, il faudrait aussi considérer les revenus perçus par les personnes qui ne travaillent pas (chômage, allocations sociales, etc. Etant donnés les chiffres présentés pour les taux d'emploi, cela réduirait surtout la valeur du montant payé « en moyenne » par les moins diplômés. Par soucis de clarté, nous ne tenons pas compte des prestations sociales.
- 4) Nous ne tenons pas compte de la mobilité des étudiants.

En raison des éléments exposés ci-dessus, il nous semble assez raisonnable de croire que ce calcul donne un ordre de grandeur pertinent quant à la moyenne des paiements d'impôt d'un travailleur au cours de sa carrière professionnelle, à l'exclusion des transferts sociaux qu'il perçoit.

2 CREF (2011) Statistiques de base.

Le principal avantage d'une augmentation du minerval est qu'elle permettrait d'augmenter les moyens financiers dont disposent les IES. Il a par ailleurs été montré qu'il existait, au niveau international, une corrélation positive entre les frais d'inscription et le nombre d'inscrits en première année de l'enseignement supérieur. A ma connaissance, il n'a cependant pas été démontré qu'il existait un lien causal entre ces deux dimensions.

Il peut aussi y avoir des avantages indirects résultant de l'augmentation des droits d'inscription qui sont particulièrement difficiles à estimer :

1. *Commitment device* : Lorsqu'on augmente les coûts qui doivent être supportés par l'étudiant et sa famille, il est possible que cela ait un impact sur l'engagement et l'investissement de l'étudiant en question pour réussir cette formation.
2. *Amélioration des effets de pairs*: L'augmentation du coût des études devrait conduire à une réduction des inscriptions « en dilettantes ». Dans ce cas, si tous les étudiants qui se trouvent dans un auditoire sont très motivés par la réussite de leurs études, il est probable que cela crée des externalités sur l'ensemble du groupe.

LES PRÊTS D'ÉTUDES CONTINGENTS

La mise en place de prêts d'études permet de réduire la contrainte de liquidités des étudiants. En effet, si les étudiants et leur famille sont bien informés, cela doit permettre à tous les étudiants de participer à l'enseignement supérieur sans que d'éventuelles contraintes de liquidité n'affectent leur décision. Cela peut surtout avoir un rôle positif sur la participation des étudiants issus de familles qui n'ont pas, ou difficilement, la capacité de financer des études supérieures. Le contingentement de ces prêts, qu'ils soient

subordonnés à l'obtention d'un certain niveau de revenu, ou quelle que soit la forme de ce contingentement, permet de réduire les risques auxquels les étudiants qui contractent de tels prêts font face. Barr (2004) discute des différentes formes que peut prendre le contingentement de ses prêts et des caractéristiques qu'ils doivent respecter pour être efficaces. Il insiste aussi sur les coûts que ces prêts, même s'ils sont bien organisés, peuvent représenter pour la société dès lors qu'un certain nombre d'entre eux ne sont pas remboursés.

L'AUGMENTATION DES DROITS D'INSCRIPTION ET LA MISE EN PLACE DE PRÊTS D'ÉTUDES CONTINGENTS

Beaucoup d'auteurs avancent l'idée qu'il faut augmenter les droits d'inscription et « compenser » cette augmentation par la mise en place de prêts d'études contingents. Nous avons vu qu'il existe un certain nombre d'avantages liés à l'augmentation des frais d'inscription et à la mise en place de prêts d'études. En particulier, nous avons vu que les prêts d'étude permettent de réduire la contrainte de liquidité qui peut peser sur un étudiant, mais l'augmentation des droits d'inscription constitue surtout un coût supplémentaire (même s'il est différé dans le temps) qui est supporté par ses bénéficiaires. Pour bien saisir l'incidence d'une telle réforme, il est utile de développer trois éléments :

1. La mise en place des prêts d'études contingents aux revenus futurs revient à augmenter la taxation du travail. Singulièrement, dans le cas qui nous occupe, il s'agirait d'augmenter les taxes sur les diplômés. Or, augmenter l'imposition des plus diplômés n'apparaît non seulement pas compatible avec les objectifs de Lisbonne, mais va aussi à l'encontre des toutes les recommandations actuelles sur la taxation du travail qui est généralement perçue comme excessive en

- Belgique.
2. Nous avons montré que les diplômés du supérieur remboursent déjà (en moyenne) très largement l'investissement en enseignement supérieur que la société a réalisé pour qu'ils obtiennent leur diplôme. D'après les chiffres présentés ci-dessus, on peut estimer qu'en euros d'aujourd'hui, la fourniture d'un cycle d'enseignement supérieur de type long coûte entre 40.000€ et 50.000€ aux pouvoirs publics (la valeur exacte dépend du type d'étude, du nombre d'années nécessaires à l'étudiant pour achever ses études, etc.). Au cours de leur carrière professionnelle, nous avons montré que ces bénéficiaires rapportent, en moyenne, largement plus que ce montant (le chiffre exact dépend des hypothèses que l'on pose, mais l'ordre de grandeur s'établit largement à ce niveau). Dans le même sens, les calculs de l'OCDE indiquent que la rentabilité de l'enseignement supérieur est déjà supérieure pour l'Etat que pour ses bénéficiaires... Et tous ces résultats ne prennent pas en considération les externalités importantes que l'enseignement supérieur génère.
 3. Dans le contexte de la création de l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde (ce sont les objectifs européens de Lisbonne) pour laquelle des objectifs d'augmentation des taux de participation à l'enseignement supérieur ont été fixés, l'augmentation des coûts que devraient supporter les étudiants ne semble pas aller dans le sens d'une augmentation du nombre de diplômés, même si on réduit leurs contraintes de liquidité.

Une « taxe Shelter sur l'enseignement supérieur »

Nous avons montré que la participation du secteur privé aux coûts de l'enseignement supérieur en Communauté Française est faible. Il faut souligner qu'il n'a encore été question que de la participation de ses bénéficiaires directs. Il y a aussi beaucoup de bénéficiaires indirects de l'enseignement supérieur. Les entreprises privées, qui ont accès à une main d'œuvre qualifiée, ne participent quasiment pas (en tous cas, pas directement) au financement de l'enseignement supérieur en Belgique. D'autres pays sont pourtant parvenus à mobiliser des moyens considérables à travers l'organisation de partenariats publics-privés, ou de la mise en place d'autres mécanismes incitatifs (visibilité, déductibilité, etc.). En France, par exemple, il existe une taxe d'apprentissage, supportée par les entreprises, destinée à financer certains enseignements professionnels. Dès lors, pourquoi ne pas imaginer, nous aussi, des mécanismes incitatifs et innovants pour chercher (et trouver) de l'argent pour l'enseignement supérieur ?

Je plaide pour l'instauration d'une « Taxe Shelter sur l'enseignement supérieur ». Celle-ci supposerait que les entreprises privées puissent (i) financer des IES ; (ii) déduire tout ou une partie de ces dépenses de leur bénéfices imposables ; et (iii) bénéficier d'un éventuel retour sur investissement. Une condition sine qua non pour parvenir à mettre en place un tel mécanisme est de garantir la liberté académique aux bénéficiaires de ces participations.

En ce qui concerne le financement des IES, il existe déjà des mécanismes qui permettent aux entreprises (ou aux particuliers) de financer ponctuellement certaines activités. Le financement de chaires constitue l'un d'entre eux. Dans la pra-

tique, ces mécanismes ne sont pourtant pas très développés et restent assez marginaux au sein des IES.

La déductibilité des investissements consentis dans les IES devrait s'élever, au minimum, à 150%, soit le montant qui prévaut dans les arts audio-visuels. Il devrait même être possible d'aller au-delà de ces niveaux.

Enfin, la question du retour sur investissement est plus complexe à mettre en œuvre. Pour ce qui touche à la production de recherche, des mécanismes d'appropriation ou d'exploitation des résultats (à travers la possession ou la jouissance des brevets produits, par exemple) devraient satisfaire certaines entreprises, même si la liberté académique doit rester centrale dans l'établissement de tels partenariats. Ce que nous avons mis en évidence dans cet article, c'est pourtant le sous-financement de l'enseignement, plus difficilement valorisable pour les entreprises. Bien qu'il soit évident que les entreprises belges bénéficient de travailleurs mieux formés, il est difficile de leur « garantir » un retour direct sur leurs investissements.

Une première piste consisterait à se satisfaire du retour sur investissement de la recherche en rendant obligatoire le financement joint de l'enseignement et de la recherche (on ne pourrait financer que des enseignants-chercheurs). Mais ce n'est pas suffisant. Il faudrait aussi trouver le moyen d'encourager le financement direct de l'enseignement. A cet égard, des mécanismes devraient probablement être mis en place au cas par cas, mais dans un cadre législatif volontariste, en faveur de tels mécanismes.

A nos yeux, ce dernier aspect est crucial pour le succès d'une telle démarche. Il faut qu'en plus de mécanismes incitatifs d'un point de vue financier,

l'approche aille dans le sens d'un encouragement et d'une mise en valeur sociale des activités de financement de l'enseignement supérieur en Belgique. Cela passe par le soutien du monde politique, mais aussi par la sensibilisation de tous les acteurs de l'enseignement supérieur, y compris les étudiants.

Bibliographie

Aghion, Philippe, Mathias Dewatripont, Caroline Hoxby, Andrew Mas-Colell and André Sapir (2007), Why reform Europe's universities?, Bruegel Policy Brief, 2007/04.

Aghion, Philippe, Mathias Dewatripont, Caroline Hoxby, Andrew Mas-Colell and André Sapir (2008), Higher aspirations : An agenda for reforming European universities, Bruegel Blueprint 5.

Arias, Elena et Catherine Dehon (2011), "The Roads to Success: Analyzing Drop out and Degree Completion at University", ECARES working paper 2011-25.

Bayenet, Benoît, Martine Feron, Valérie Gilbert et François Thys-Clément (2000), Le Fédéralisme Budgétaire, Editions de l'Université Libre de Bruxelles.

Bricall, Josep M. (2002), "Changes and Convergence in European Universities", dans European Universities: Change and convergence?, eds. Mathias Dewatripont, Françoise Thys-Clément.

CREF (2011). Statistiques de base.

David, Quentin (2008), "The Determinants of the production of research by U.S. Universities", CREA Discussion Paper Series, N°09-16

David, Quentin (2009), "Comparaison internationale des modes d'organisation et de financement de l'enseignement supérieur", Bulletin de Documentation, Vol. 69/4.

Dewatripont, Mathias, Françoise Thys-Clément et Luc Wilkin (2001), The Strategic Analysis of

Universities : Microeconomic and Management Perspectives, Edition de l'Université Libre de Bruxelles.

Dewatripont, Mathias, Françoise Thys-Clément et Luc Wilkin (2002), European Universities : Change and Convergence ?, Edition de l'Université Libre de Bruxelles.

Dewatripont, Mathias, Françoise Thys-Clément et Luc Wilkin (2008), Higher education in a globalized world : governance, competition and performance, Edition de l'Université Libre de Bruxelles.

Hindriks, Jean (2007), Les universités belges sont-elles menacées ?, Itinera Institute Memo.

Hindriks, Jean et Laurent Hanseeuw (2011), Refinancer nos universités: comment fait-on?, Itinera Institute.

OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, Paris.

OCDE (2010), Regards sur l'éducation 2010, Paris.

OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, Paris.

OCDE IMHE-HEFCE Project on Financial Management and Governance of Higher Education Institutions (2007), "On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education", Education Working Paper n°7.

Salmi, Jamil and Arthur M. Hauptman (2006), "Innovation in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms", Education Working Paper Series, The World Bank, n°4.

Strehl, Franz, Sabine Reisinger et Michael Kalatschan (2007), "Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems", OECD Education Working Papers, n°6

Thys-Clément, Françoise (2008), "Research and higher education in a federal system: The need for a European University Charter", dans Higher education in a globalized world: governance, competition and performance, eds. Mathias Dewatripont, Françoise Thys-Clément et Luc Wilkin.

Truffin, Claude (2006), L'université déchiffrée, le financement des universités en Communauté Française de Belgique, Editions de l'Université Libre de Bruxelles.

Vandenberghe, Vincent (2010), "Faut-il augmenter les droits d'inscription ? Oui, mais en échange d'études (un peu) moins longues ", Revue Louvain, N° 186.

Vandenberghe, Vincent et Olivier Debande (2007), "Deferred and Income-Contingent Tuition Fees: an empirical assessment using Belgian, German and UK data", Education Economics , Vol. 15(4).

Veugelers, Reinhilde et Frederick van der Ploeg (2008), "Reforming European universities : Scope for an evidence-based process", dans Higher education in a globalized world: governance, competition and performance, eds. Mathias Dewatripont, Françoise Thys-Clément et

Luc Wilkin.

Vermandele, Catherine, Charles Plaigin, Vincent Dupriez, Christian Maroy, Maud Van Campenhoudt et Dominique Lafontaine (2010), "Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études", Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, N° 78.

Pour une croissance économique
et une protection sociale durables