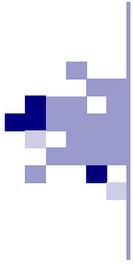


LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique

Vincent Vandenberghe*

N° 30 • OCTOBRE 2004•



L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le GIRSEF et la CPU.

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

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO sur l'Enseignement Supérieur en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, par le biais de la recherche dans le domaine et de l'enseignement (DES en pédagogie universitaire).

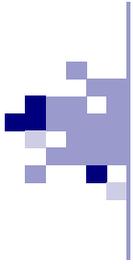
La série des Cahiers de recherche en Education et Formation était précédemment publiée sous le nom de « Cahiers de recherche du GIRSEF ». Cette série a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

L'ensemble de la série est téléchargeable gratuitement depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be), de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac) ainsi qu' I6DOC (www.i6doc.com).

*Une version similaire de ce texte a été publiée dans la série Regards Economiques, No 23, éditée par le département d'économie de l'UCL.

Table des Matières

Résumé	4
Introduction	4
1. Nombre moyens d'années d'études réussies ou quantité de capital humain	5
2. Score en mathématiques des élèves du secondaire et qualité relative du capital humain	7
3. (In)équité d'accès au diplôme secondaire et supérieur selon le diplôme de la mère	9
Conclusion	12
Références	13



Résumé

L'accumulation de capital humain, l'élévation du niveau d'éducation, représentent des facteurs prépondérants de l'amélioration des perspectives de développement économique et social d'une population. Mais l'augmentation du niveau général d'éducation se joue sur le long terme. D'où l'intérêt d'une analyse couvrant de longues périodes. Au départ de données souvent parcellaires, nous tentons dans ce texte de mettre en exergue les tendances lourdes de l'accumulation du capital humain pour la Belgique et ses régions. La période couverte va de 1920 à 2000 pour le nombre moyen d'années d'études. Pour des périodes plus récentes, nous examinons aussi la question de l'évolution de la *qualité relative* de l'enseignement secondaire ainsi que celle de l'évolution de l'équité

d'accès aux différents diplômes. Il ressort de ces analyses que le stock de capital humain a indubitablement augmenté en Belgique tout au long du 20^e siècle; mais avec une tendance au décrochage relatif de la Wallonie et surtout de Bruxelles. Ensuite que la qualité de l'enseignement secondaire, appréhendée de manière très limitée par les tests en math, a diminué en Wallonie et à Bruxelles relativement à la moyenne de l'EU et de l'OCDE. A l'inverse, elle s'est améliorée en Flandre. Enfin, la tendance nette à plus d'équité d'accès au diplôme secondaire s'est accompagnée du maintien d'une forte iniquité d'accès au diplôme supérieur.

Mots clefs: Capital humain, éducation, équité.

Introduction

Pour la plupart des personnes, le mot 'capital' désigne tantôt un compte en banque, tantôt un paquet d'actions Petrofina ou encore une ligne de montage automobile aux abords du port d'Anvers. Ce sont là, en effet, diverses formes de capital au sens où ces actifs génèrent de façon répétée et durable un revenu ainsi que d'autres produits utiles. Mais ces formes tangibles ou matérielles de capital ne sont pas les seules. Ainsi que le soulignait déjà Adam Smith au 18^e siècle dans son analyse des causes de la richesse des nations, l'éducation, et plus largement les compétences (skills), sont également une forme de capital.

Sur le plan microéconomique, il est indubitable que le niveau d'éducation augmente la productivité individuelle et, partant, le salaire, mais également le taux d'emploi (Nonneman & Cortens, 1997; Vandenberghe & Ries, 2002). Sur le plan plus macroéconomique, nombreux sont les travaux établissant un lien fort entre le niveau global d'éducation d'une popula-

tion et le taux croissance économique de longue période (Denison, 1974; Boucekkine, R., de la Croix, D. & Licandro, O., 2002).

L'école -- de la maternelle à l'université -- constitue donc, aux yeux de l'économiste, une activité de production et d'accumulation d'un capital immatériel, indissociable de l'individu appelé *capital humain*. Bien entendu, la scolarisation ne représente pas l'unique voie d'accès à ce capital. L'acquisition de divers savoirs et compétences peut également s'opérer à l'âge adulte, via la formation continue, ou 'sur le tas', à travers l'expérience professionnelle ou celle de la vie. Cela étant, la formation initiale, de type scolaire, reste le principal vecteur d'accumulation des compétences cognitives, constitutives du capital humain dit 'général'. Or, évolution technologique ou organisationnelle oblige, ces compétences cognitives conditionnent de plus en plus la fortune professionnelle des individus et, partant, celle de nos sociétés (Kremer, 1993).

Les économistes ont également démontré que l'élévation du niveau d'éducation d'une population est un processus de longue haleine. A court terme, les politiques scolaires produisent peu d'effets visibles (Hanushek, 1986; Vandenberghe, 2002a). Les inflexions mettent parfois plusieurs décennies à se manifester. Elles relèvent sans doute tout autant des décisions politiques que des modifications lentes dans les comportements éducatifs des populations. D'où l'intérêt de cette étude fondée sur des séries longues, couvrant des longues périodes de notre histoire. Au départ de données souvent parcellaires, et surtout au terme d'un long travail de mise en forme, nous tentons dans ce texte de mettre en exergue les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique ; tant dans ses aspects quantitatifs que qualitatifs.

Nous accordons une grande importance à la dimension régionale, en raison bien entendu de l'évolution institutionnelle de la Belgique. Mais également en raison de l'importance de la donnée régionale dans

l'analyse de la croissance. Car si le capital humain est important pour le développement de grands ensembles (continents et pays), il l'est tout autant pour des entités de taille plus réduites (régions, villes); lesquelles connaissent aujourd'hui des évolutions de croissance divergentes (de la Croix & Vandenberghe, 2004).

La première section du texte traite de la question de la *quantité* du capital humain, telle que mesurée par le nombre moyen d'années d'études réussies par un individu. La période couverte va de 1920 à 2000. La section 2 examine l'évolution entre 1960 et 2000 de la *qualité relative* du capital humain, au moyen des études internationales de l'IEA et de l'OCDE sur les acquis en math des élèves du secondaire. La section 3 examine la question de l'évolution de *l'équité d'accès* aux diplômes secondaire et supérieur. La dernière section récapitule les principales tendances mises en exergue et formule un certain nombre d'hypothèses explicatives concernant les asymétries régionales.

1. Nombre moyens d'années d'études réussies ou quantité de capital humain

Afin de retracer l'évolution de la quantité de capital humain ou d'éducation de la population, nous utilisons les données de trois recensements : 1961, 1991 et 2001. Le calcul du nombre moyen d'années d'études, sur lequel nous fondons les analyses qui suivent, se fait en convertissant l'information sur le diplôme en un nombre d'années d'études réussies.¹ La table de conversion que nous utilisons figure dans le tableau 1.

Nous réalisons l'opération pour les individus appartenant à la tranche d'âge 25-30 ans (jeunes adultes). L'exploitation du niveau de diplôme des générations plus âgées, singulièrement dans le recensement 1961, nous autorise à remonter dans le temps, et à estimer ce qu'était le niveau d'éducation des jeunes adultes au début du 20^e siècle.

¹ Les années redoublées – très fréquentes dans le système belge – ne sont donc pas comptabilisées



Tableau 1. Diplôme le plus élevé obtenu et nombre d'années d'études réussies

Intitulé	Nombre d'années d'études*
Pas de diplôme:	0
Diplôme primaire	6
Secondaire inférieur Prof, Tech, Général et Artistique	9
Secondaire supérieur Prof, Tech, Général et Artistique	12
Candidatures, supérieur court	15
Supérieur long et universitaire	17

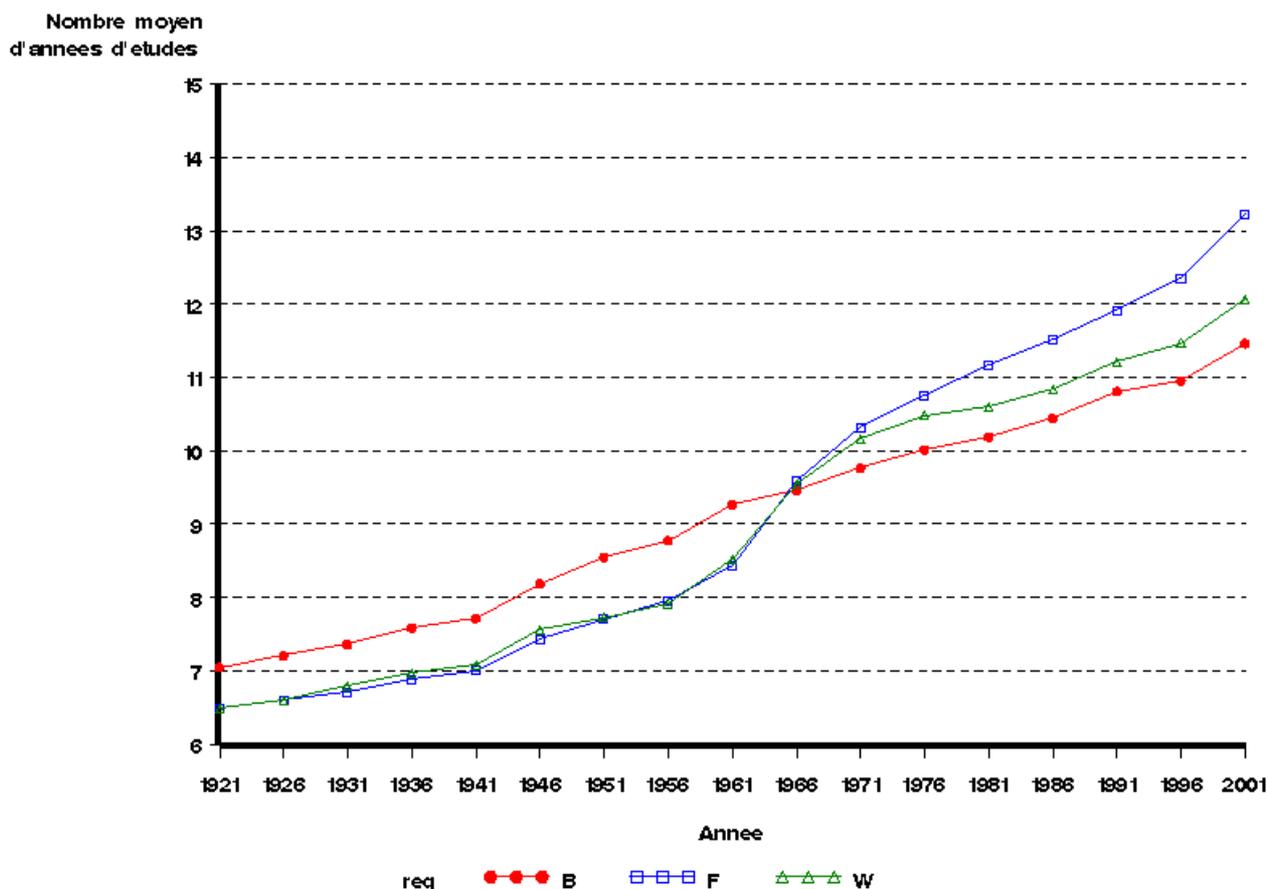
*hors enseignement maternel

Les résultats sont contenus dans le graphique 1. Son examen suggère que, tout au long du 20^e siècle, la quantité d'éducation ou de capital humain a augmenté en Belgique et dans chacune des ses trois régions. Le nombre moyen d'années d'études a pratiquement doublé entre 1921 et 2001. Selon les régions, il était en effet de 6,5 à 7 années (un peu plus que le primaire) en 1921. Il varie de 11,5 à 13 années (et plus) à la fin du 20^e siècle. La croissance a été forte tout au long de la période examinée, avec semble-t-il une tendance à l'accélération pour les générations diplômées durant les années 1960.

On note aussi les asymétries régionales. Tout d'abord l'inversion du rapport entre Bruxelles-Capitale et le reste du pays. Bruxelles concentre relativement plus de capital humain entre 1920 et

1960, selon un schéma classique en Europe où les populations diplômées vivaient au cœur de la capitale du pays. Mais le rapport s'inverse nettement à partir du milieu des années 1960, probablement du fait de l'exode des populations les plus aisées vers la périphérie verte du Brabant wallon ou flamand. Car, au-delà de cette décennie charnière, ce sont en effet les régions flamande et wallonne qui enregistrent les nombres moyens d'années d'études les plus élevés. Selon nos estimations, l'écart actuel entre Bruxelles et la Flandre (région la mieux dotée) serait d'un peu plus de 1,5 année. L'autre tendance marquante est celle de décrochage – certes de plus faible ampleur que pour Bruxelles – de la Wallonie par rapport à la Flandre. Alors que Wallonie et Flandre font jeu égal jusqu'au milieu des années 1960, une différence progressive se marque au-delà. L'écart actuel correspond approximativement à 1,2 année d'études réussie.

Graphique 1 – Belgique et ses régions. Évolution du nombre moyen d'années d'études pour la tranche d'âge 25-30 ans de 1921 à 2001. Wallonie (W), Flandre (F), Bruxelles (B)



Source: recensements 1961-91-01

2. Score en mathématiques des élèves du secondaire et qualité relative du capital humain

Si du fait de l'élévation du niveau d'éducation, le stock de capital humain s'est clairement inscrit à la hausse, qu'en a-t-il été de sa *qualité*? Les esprits critiques et sceptiques ne manqueront pas de souligner que la massification des enseignements secondaire et supérieur peut avoir été accompagnée d'une baisse des exigences. Plus de diplômés, un plus grand nombre moyen d'années d'études réussies.

Certes. Mais peut-être au prix d'une diminution relative de la qualité moyenne. La question a, a priori, d'autant plus de sens que la Belgique et ses régions se caractérisent par un système de délivrance des diplômes qui est fort décentralisé (Vandenbergh, 2002a). Accorder ou non le diplôme est une compétence dévolue de longue date aux écoles. La détermination du contenu des examens est du ressort strict



des professeurs. En l'absence d'examen centralisé servant de référence, du type du baccalauréat français ou du A-Level britannique, il est d'autant plus plausible que les exigences puissent varier (diminuer?) au fil des ans.

Nous ne disposons pas de l'ensemble des données souhaitables pour traiter correctement cette question. Les quelques éléments en notre possession nous proviennent des enquêtes sur les acquis des élèves du secondaire, organisées par l'agence internationale pour l'éducation (IEA) et l'OCDE. Des enquêtes similaires n'existent pas pour le supérieur. Et

la Belgique a très rarement participé à celles pour le primaire.

Le tableau 2 renseigne l'évolution du score moyen en mathématiques pour les deux Communautés (entités compétentes en matière d'enseignement) de 1965 à 2000. Les valeurs moyennes observées et publiées ont été centrées (nous avons soustrait à la moyenne locale la moyenne internationale) et réduites (nous avons divisé le résultat par l'écart-type entre pays). Une valeur positive indique que les scores belges sont supérieurs à la moyenne internationale et inversement s'ils sont négatifs.

Tableau 2 – Score moyen en math relativement aux autres pays de l'UE et de l'OCDE. Données centrées et réduites

Communauté	Année de l'enquête			
	1965	1980	1995	2000
	FIMS	SIMS	TIMSS	PISA
Flamande	-	0,388	0,899	1,140
Française	1,463	0,157	-0,029	-0,258

Source: IAE, OCDE

FIMS: First International Mathematics Study

SIMS: Second International Mathematics Study

TIMSS: Third International Mathematics and Sciences Study

PISA: Programme for International Student Assessment

Le tableau 2 révèle essentiellement une tendance à l'amélioration des scores relatifs en Communauté flamande. Mais la tendance est à la détérioration en Communauté française. Alors que les élèves francophones faisaient nettement mieux que leurs homologues étrangers (surcroît de plus de 1,4) en 1965, on observe en 2000 qu'ils font sensiblement moins bien (déficit de plus de 0,25). On note aussi que l'essentiel de la baisse est intervenu entre 1965 et 1980.

Insistons sur le fait que ces chiffres nous renseignent exclusivement sur la *qualité relative* des acquis en

math. Ils ne nous disent rien quant à leurs niveaux absolus; lesquels ne peuvent être traités ici faute d'homogénéité des échelles de scores utilisées par chacune des études. En particulier, le scénario de décrochage de la Communauté française est parfaitement compatible avec le maintien (ou l'amélioration modérée) du niveau absolu des scores en math. Il suffit pour cela que le niveau absolu des scores ait augmenté ailleurs dans le même temps, ou qu'il ait progressé plus qu'en Communauté française.

3. (In)équité d'accès au diplôme secondaire et supérieur selon le diplôme de la mère

Reste à examiner la question fort importante de l'évolution du degré d'équité de l'enseignement en Belgique. Les questions à ce niveau sont nombreuses et nous n'avons pas l'intention de les traiter toutes, faute des données adéquates notamment. Plus modestement, dans la lignée des sections précédentes, notre objectif premier est la mise en évidence de tendances longues concernant une dimension de l'équité: celle de l'(in)équité d'accès au diplôme.

Notre acception du terme équité est ici assez conforme au sens de *fair equalities of opportunities* chez Rawls (1971). La théorie de la justice sous-jacente aux résultats présentés ici consiste à veiller à ce que chacune des catégories prises en considération (les filles versus les garçons, les riches versus les pauvres, les étrangers versus les nationaux, ...) ait, globalement, la même probabilité statistique (ou chance) de décrocher un certain diplôme². Dit autrement encore, il s'agit de tendre vers une situation où les caractéristiques héritées n'affectent pas, en moyenne, la probabilité de décrocher tel ou tel diplôme.

Pour quantifier cette conception de l'(in)équité, nous utilisons le Panel belge des ménages (Panel Survey of Belgian Households, PSBH); singulièrement le questionnaire administré au printemps 2000. La grande originalité et le grand intérêt de ce questionnaire est qu'il interroge les individus simultanément sur leur diplôme le plus élevé et celui de leurs parents. Nous disposons donc, via cette source, d'un trait hérité (nous retenons le diplôme terminal de la mère, généralement plus prédictif de la réussite ou l'échec scolaire) que nous pouvons croiser avec le niveau d'éducation. Il nous est ainsi permis d'évaluer l'intensité de la relation entre l'un et l'autre, et de mesurer le degré d'iniquité..

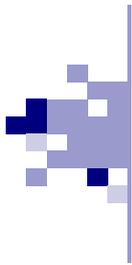
² Au sens strict, la notion d'équité d'accès au diplôme selon le diplôme de la mère n'est compatible avec la notion d'"equal opportunities" au sens de Rawls que si l'on fait une double hypothèse concernant les différents groupes d'individus: celle d'équale distribution a priori des aptitudes et de la propension à l'effort scolaire.

L'état de la société idéal, conforme à la théorie de la justice esquissée plus haut, serait celui où le niveau de diplôme de la mère n'a aucune influence sur la probabilité d'accéder à un certain niveau d'éducation. La réalité révélée par nos calculs est à l'évidence tout autre. Les graphiques 2 et 3 illustrent l'existence d'une forte inégalité des chances d'accès au diplôme³. En 2000, dans l'ensemble Wallonie-Bruxelles⁴, par rapport à un individu dont la mère a au mieux terminé le primaire, celui dont la mère est diplômée du supérieur a 34% de chances en plus d'accéder au diplôme secondaire. Ce chiffre est de 14% en Flandre. Le point positif est que l'écart selon le diplôme de la mère a diminué considérablement entre 1960 et 2000 (Graphique 2). Il était, en 1960, de 177% en Flandre et de 99% dans l'ensemble Wallonie-Bruxelles. En d'autres termes, l'accès au diplôme secondaire s'est considérablement démocratisé et est devenu plus équitable.

La situation est moins favorable concernant l'accès au diplôme supérieur (universitaire ou non-universitaire). En 2000, dans l'ensemble Wallonie-Bruxelles, par rapport à un individu dont la mère a un niveau primaire, celui dont la mère est diplômée du supérieur a 153% de chances en plus (2,5 fois plus) d'accéder au diplôme secondaire. Ce chiffre est de 135% (2,3 fois plus) en Flandre. A la différence de celles du secondaire, ces valeurs n'ont pas véritablement diminué depuis 1960. Et ceci traduit la persistance d'un assez fort degré d'iniquité dans l'accès aux diplômes délivrés par l'enseignement supérieur.

³ Ces graphiques reproduisent le niveau de probabilité qui résultent de l'estimation d'un modèle logistique du type $\text{Prob}(\text{dipl considéré}=1)=f(\text{dipl mère considéré, temps, temps*temps})$.

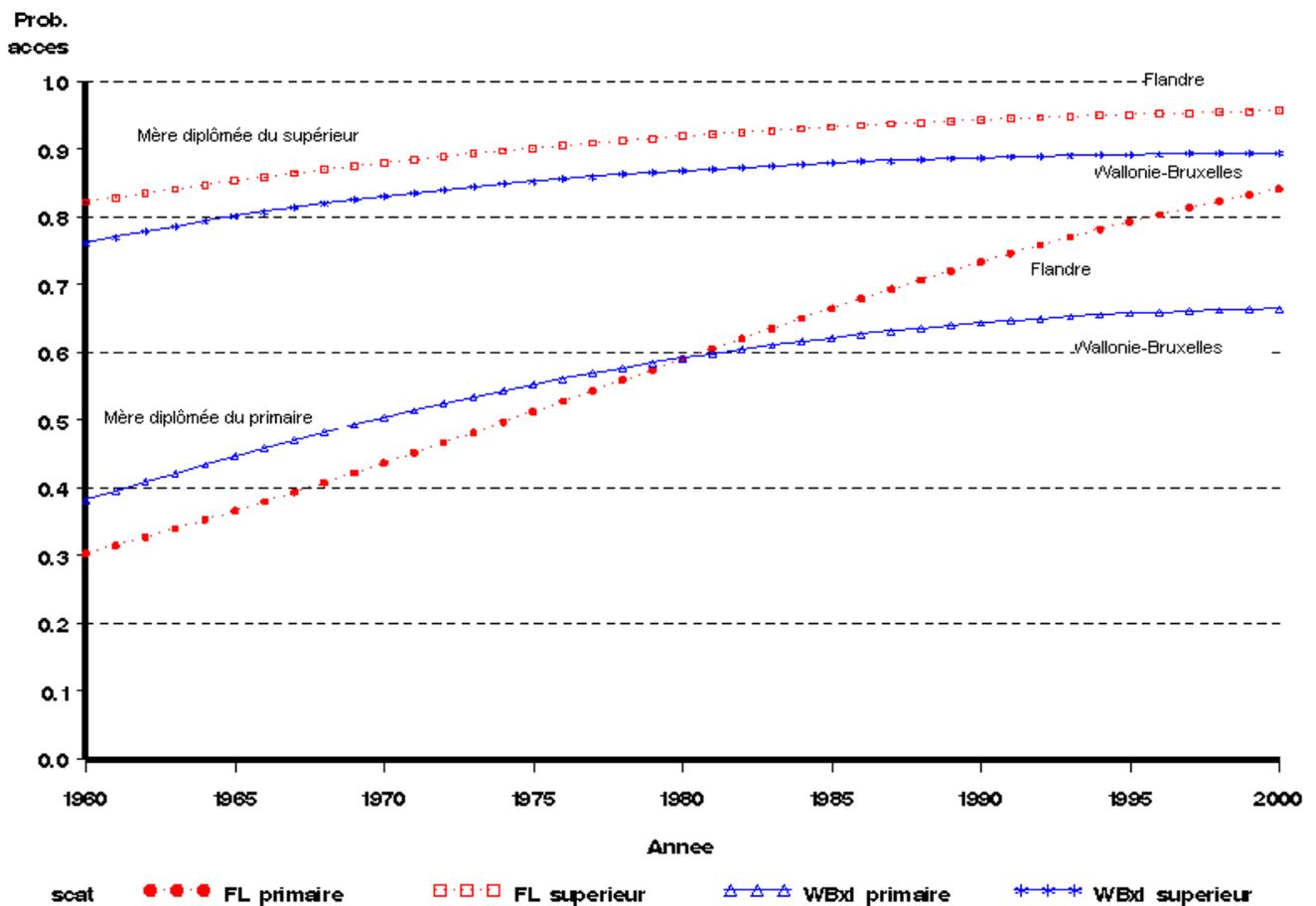
⁴ Nous n'avons pu distinguer Bruxelles de la Wallonie en raison du trop faible nombre d'individus interrogés à Bruxelles que pour estimer valablement le modèle logistique dont les résultats sont présentés ici.



On notera enfin que la Flandre, au départ d'une situation en 1960 synonyme de plus grande iniquité d'accès, fait aujourd'hui mieux que l'ensemble Wallonie-Bruxelles. C'est tout particulièrement vrai pour l'accès au diplôme secondaire. Notons que l'on ob-

serve aussi une plus grande équité de l'enseignement secondaire en Flandre dans les études récentes sur les acquis en math, en sciences ou en lecture (Vandenberghe, 2002b; Vandenberghe & Dupriez, 2004).

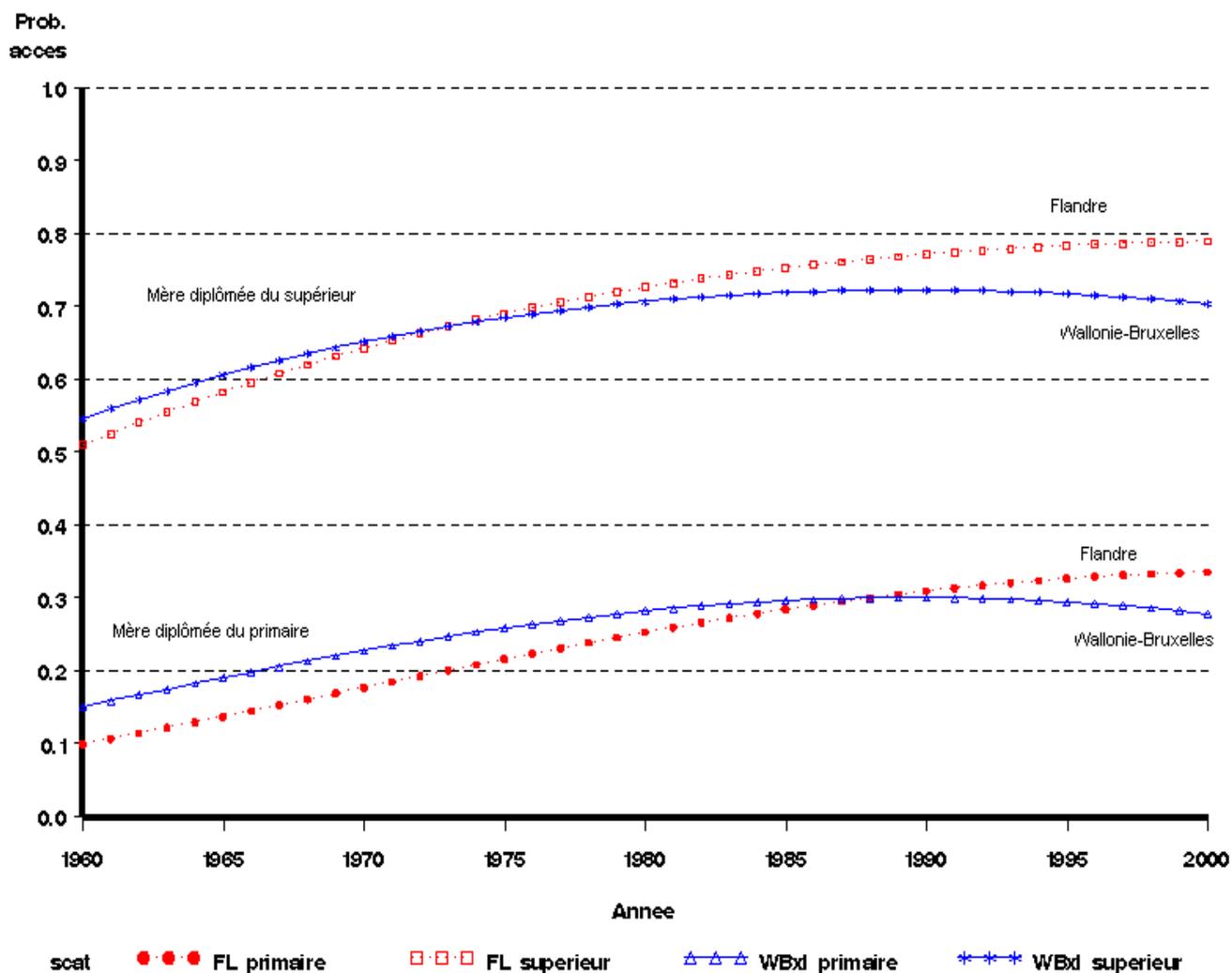
Graphique 2 – Evolution de la probabilité d'accès* au diplôme secondaire en fonction du diplôme de la mère: 1960 à 2000. Flandre (FL)^o vs. ensemble Wallonie-Bruxelles (Wbxl)



Source: PSBH (2000)

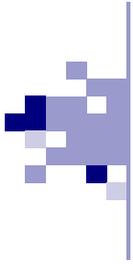
* Estimée à l'âge de 25 ans

Graphique 3 – Evolution de la probabilité d'accès* au diplôme supérieur en fonction du diplôme de la mère: 1960 à 2000. Flandre (FL) vs. ensemble Wallonie-Bruxelles (Wbxl)



Source: PSEH (2000)

* Estimée à l'âge de 25 ans



Conclusion

Le premier enseignement de ce travail, sans doute le plus positif, est que 'le niveau monte'. Si l'on se réfère au nombre moyen d'années d'études, force est de constater les progrès importants accomplis tout au long du 20^e siècle, dans chacune des régions du pays. Ce nombre a pratiquement doublé entre les années 1920 et 2000, passant, selon les régions, de 6,5 ou 7 années à 11,5 ou 13 années.

On doit dans le même temps souligner les asymétries régionales. De 1920 à 1960, Bruxelles a été la région la plus riche en capital humain. Elle est aujourd'hui la région du pays la plus pauvre, derrière la Wallonie et surtout la Flandre. En outre, alors que Wallonie et Flandre faisaient jeu égal jusqu'au milieu des années 1960, une différence progressive se marque depuis. Le handicap actuel de la Wallonie par rapport à la Flandre correspond à 1,2 année d'études. Le chiffre pour Bruxelles est supérieur à 1,5 année.

Nous disposons de quelques indications concernant l'évolution de la qualité du capital humain, mais exclusivement pour le secondaire. La tendance est à l'amélioration des scores relatifs en math en Communauté flamande. Elle est inverse en Communauté française. Alors que les élèves francophones faisaient nettement mieux que leurs homologues étrangers en 1965, ils font moins bien en 2000.

Enfin, concernant l'importante question de l'équité, la tendance nette à l'égalisation des chances d'accès au diplôme secondaire intervenue en 1960 et 2000, surtout en Communauté flamande, s'est accompagnée du maintien d'une forte inégalité d'accès au diplôme supérieur. Par rapport à un individu dont la mère n'a pas été au-delà du primaire, celui dont la mère est diplômée du supérieur a, aujourd'hui, de 2,3 à 2,5 fois plus chances de décrocher le précieux sésame.

Soulignons enfin que chacun des indicateurs examinés ici traduit une tendance assez nette au décro-

chage des deux régions francophones par rapport à la Flandre. L'objectif premier de cette note n'est pas d'épuiser cette vaste question. Nous épingleons toutefois les éléments d'analyse suivants.

Le premier concerne le cas spécifique de Bruxelles et le niveau moyen d'éducation de sa population. Il est fort probable que le décrochage bruxellois s'explique en partie par les flux migratoires, à partir des années 1960, des populations les plus diplômées vers les deux provinces brabançonnes, et leur remplacement par des populations allochtones, moins diplômées.

La seconde question est celle d'un rôle du niveau du financement public de l'enseignement. Les éléments en notre possession suggèrent que cette variable a un pouvoir explicatif faible voire nul. Le décrochage de la Wallonie par exemple s'accroît en bonne partie durant les années 1970 et le début des années 1980, période durant laquelle la dépense éducative (en % du PNB) était au sommet. Ajoutons que le décrochage est largement antérieur à la Communautarisation de l'enseignement de 1989 est sa loi de financement marquant le début d'un financement asymétrique de l'enseignement.

Le troisième élément à prendre en compte est celui du cadre institutionnel, de la gouvernance et de la pédagogie; paramètres dont nos travaux antérieurs suggèrent – à l'inverse du financement -- qu'ils sont des déterminants certains des performances scolaires dans les pays à développement avancé (Vandenberghe, 2002a, 2002b). Sur le plan strictement institutionnel, la séparation entre communautés se marque dès 1961, avec l'apparition de deux ministres de l'enseignement. Les autres dates clefs sont 1980 (communautarisation partielle) et 1989 (communautarisation complète). Par ailleurs, on sait que les politiques de l'enseignement ont été menées de manière plus homogène et cohérente en Flandre qu'en Communauté française. Côté francophone, la plus grande division et confusion parmi les esprits en charge de l'enseignement a contribué à l'avènement d'une gouvernance particulièrement hybride, où se superposent des éléments antagonis-

tes :celui de la mise en concurrence des écoles et celui de la planification centralisée avec son cortège de statuts, directives et autres décisions à motiver sur le plan administratif (Vandenberghe, 2002a). On sait également que les réformes comme le renové et les pédagogies nouvelles qui les ont inspirées ont beaucoup moins marqué le fonctionnement scolaire en Flandre. Or le bilan de ces pédagogies se révèle plutôt négatif, notamment du fait de leur tendance à accentuer les écarts entre élèves.

Le dernier élément que nous voudrions épingler est celui de la forte correspondance chronologique entre le décrochage francophone en termes de capital humain et celui des performances économiques franco-

phones, notamment en matière d'emploi. Les travaux de nos collègues Dejemeppe (2002) et Sneessens, Nicolini & Shadman-Metha (1999) montrent qu'en termes de nombre d'emplois, le décrochage par rapport à la Flandre intervient dès 1975, soit approximativement au moment où l'écart Wallonie-Flandre semble s'installer durablement parmi les indicateurs de capital humain présentés ici. En soi, il s'agit d'une simple corrélation. Faut-il y voir une relation de cause à effet? Et puis dans quel sens irait-elle? Du capital humain vers l'emploi, au sens où de moins bonnes performances éducatives seraient le prélude à une moindre capacité de l'économie à créer des emplois. A moins qu'il s'agisse de l'inverse. Ou encore que ces deux phénomènes s'influencent et se déterminent simultanément.

Références

Boucekkine, R., de la Croix, D. & Licandro, O. (2002), Vintage human capital, demographic trends and endogenous growth, *Journal of Economic Theory* No 104, p. 340-375.

de la Croix, D. & Vandenberghe, V. (2004) *Human capital as a factor of growth and employment at the regional level. The case of Belgium*, Report for the European Commission, DG for Employment and Social Affairs, Brussels.

Dejemeppe, M. (2002), Un nouvel éclairage sur les disparités de chômage régionales : analyse des flux d'entrée et de sortie sur une longue période 1973-1993 ; in *Capital Humain et marchés du travail. Perspectives régionale et européenne*, Actes du 11^e congrès des économistes belges de langue française, CIFOP, Charleroi.

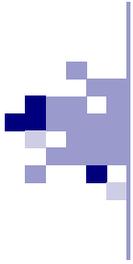
Denison, E. (1974), *Accounting for United States Economic Growth, 1929-1969*. Washington D.C.: The Brookings Institution.

Hanushek, E. A. (1986), The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools, *Journal of Economic Literature*, 24, p. 1141-1177.

Kremer, M. (1993), The O-Ring Theory of Economic Development, *The Quarterly Journal of Economics*, No 108 (3) p. 551-75.

Nonneman, W. & Cortens, I. (1997), A Note on the Rate of Return to Investment in Education in Belgium, *Applied Economics Letters* No 4 (3), p. 167-171.

Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.



Sneessens, H., Nicolini, R. & Shadman-Mehta, F. (1999), Innovations et chômage en Région Wallonne. Aspects économiques. *Des idées et des hommes. Pour construire l'avenir de la Wallonie et Bruxelles*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve.

Vandenberghe, V & Dupriez, V. (2004), L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous? *Cahier de recherche en éducation et formation*, No 27, GIRSEF & Chaire UNESCO de Pédagogie Universitaire, UCL, Louvain-la-Neuve.

Vandenberghe, V. (2002a), *L'enseignement : état des lieux et utopie*, Labor, coll. Quartiers Libres, Bruxelles.

Vandenberghe, V. (2002b), Tous cancrés ? Analyse économique des performances de l'enseignement initial en Communauté Française, *Regards Economiques*, No 2, IRES-UCL, Louvain-la-Neuve.

Vandenberghe, V. & Ries, J. (2002), La rentabilité du capital humain en Belgique et dans ses régions. Le point de vue privé et fiscal, in Docquier, F. de La Croix, D. (Eds) *Capital humain et dualisme sur le marché du travail*, De Boeck, Bruxelles.

Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

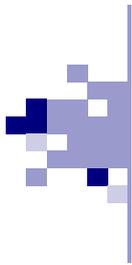
Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

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

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

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 6 €, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.



Cahiers de Recherche du GIRSEF (suite)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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