

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Cahiers de recherche - Série Politique Economique - Cahier n°74 (2014/02): Un meilleur enseignement: nous le pouvons si nous le voulons

Deschamps, Robert

Publication date:
2014

Document Version
Première version, également connu sous le nom de pré-print

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Deschamps, R 2014 'Cahiers de recherche - Série Politique Economique - Cahier n°74 (2014/02): Un meilleur enseignement: nous le pouvons si nous le voulons'.

<<http://www.unamur.be/eco/economie/cerpe/cahiers/cahiers/cahier74>>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Un meilleur enseignement : nous le pouvons si nous le voulons

Robert Deschamps

CERPE - Juin 2014

Department of Economics
Working Papers
Série politique Economique
N° 74 - 2014/02

Document téléchargeable sur : www.unamur.be/cerpe
Contact: cerpe@unamur.be



Un meilleur enseignement : Nous le pouvons si nous le voulons

ROBERT DESCHAMPS

JUIN 2014



Les performances de notre enseignement obligatoire ne sont pas brillantes au vu de comparaisons internationales. Cet enseignement est pourtant parmi les mieux financés, et le taux d'encadrement est particulièrement généreux.

On n'améliorera pas la situation en continuant à dépenser plus tout en maintenant le fonctionnement actuel. La question centrale est celle de l'organisation de notre système d'enseignement. Nous pourrions faire bien mieux en nous inspirant de pays qui obtiennent des résultats supérieurs aux nôtres.

La proposition faite ici s'inspire de la culture et de la pratique associatives, ancrées chez nous depuis longtemps. Elle se fonde sur quelques principes : liberté, responsabilité, solidarité.

Les établissements scolaires seraient appréciés sur base des progrès qu'ils auront fait accomplir à leurs élèves, et non du niveau atteint par ceux-ci, l'évaluation tenant compte de leur niveau de départ. Les écoles seraient incitées, financièrement et en encadrement, à accueillir des élèves de tous niveaux et de tous milieux sociaux. Elles disposeraient de plus de liberté quant à l'affectation du temps de travail de leurs enseignants à différentes activités, et à l'utilisation des moyens financiers attribués par le Ministère. Mais les statuts et les salaires des enseignants continueraient à relever du Ministère, de même que le financement des écoles.

D'autres questions sont abordées: le décroisement entre réseaux et la restructuration des Pouvoirs Organisateurs ; des mesures concrètes pour faire face à la paradoxale pénurie d'enseignants ; l'allongement éventuel des études des enseignants ; la problématique de la régionalisation de l'enseignement.

Enfin, un appel est lancé à la conclusion d'un nouveau Pacte scolaire francophone engageant les partis démocratiques, la Communauté française et les Régions wallonne et bruxelloise.

Table des matières

1. Introduction.....	4
2. Moyens budgétaires et en personnel de l'enseignement : quelques constats.....	5
2.1. Dépenses publiques de l'enseignement.....	5
2.2. Encadrement.....	6
2.3. Répartition des dépenses publiques d'enseignement entre salaires, Fonctionnement, capital.....	6
3. Performances de notre enseignement.....	7
4. Conclusions de quelques études.....	8
5. Principes de base pour une réorganisation de notre enseignement obligatoire : Liberté, Responsabilité, Solidarité.....	9
5.1. Plus de liberté pour les écoles et les enseignants.....	9
5.2. Responsabilité : une culture de l'évaluation.....	9
5.3. Solidarité : un financement différencié par élève.....	10
6. Propositions relatives aux établissements scolaires.....	10
6.1. Objectif.....	10
6.2. Evaluation.....	10
6.3. Financement différencié.....	11
6.4. Liberté et autonomie des écoles.....	11
6.5. Lutte contre l'échec scolaire.....	12
7. Propositions relatives à l'organisation du système d'enseignement.....	13
7.1. Réduire les cloisonnements et restructure les Pouvoirs Organisateurs...13	
7.2. Faire face à la pénurie d'enseignants.....	13
7.3. Allonger les études des enseignants.....	15
7.4. Régionaliser l'enseignement francophone ?.....	16
8. Pour un nouveau Pacte scolaire.....	17

1. Introduction

Les enjeux de l'enseignement sont considérables. Tout d'abord, il contribue à l'épanouissement personnel des jeunes (en les aidant, notamment, à mieux comprendre le monde et à apprendre à vivre en société). Il les prépare aussi à trouver leur place et leur rôle dans la société, y compris par le travail ; il participe ainsi au développement de l'emploi, de l'activité économique et du bien-être.

Le premier point est assez évident: que serions-nous, cher lecteur, si nous n'avions pas été à l'école?

Quant à la contribution de l'enseignement à l'emploi et au développement économique, les analyses des économistes sont convergentes : l'enseignement (et plus particulièrement l'enseignement supérieur dans les pays industrialisés) et la recherche (fondamentale et appliquée) constituent les principaux facteurs de croissance durable. Par exemple, le rapport Sapir (du nom de son président André SAPIR) réalisé pour la Communauté européenne met ces deux facteurs en évidence dans le développement de l'emploi et de la croissance durable en Europe. Autre exemple : se situant dans cette même perspective, la Chine et l'Inde ont fortement accru leurs dépenses dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche. En ce qui concerne la Wallonie, si les performances de notre enseignement ne sont pas améliorées, la dynamique du Plan Marshall va s'étouffer rapidement par manque de travailleurs suffisamment qualifiés. Et malheureusement, ce Plan n'intègre pas l'enseignement.

L'enseignement constitue, à juste titre, la principale compétence des Communautés et Régions en Belgique fédérale : avec la recherche fondamentale, il représente près de 40 % des dépenses de l'ensemble des Communautés et Régions et plus de 75 % du budget de la Communauté française. Il est primordial que les citoyens participent, par l'impôt, à son financement. Il est tout aussi légitime dans une démocratie que nous nous demandions si les moyens qui lui sont consacrés sont suffisants et bien utilisés, compte tenu de ses finalités, et, le cas échéant, s'il n'y a pas lieu de les utiliser autrement. L'organisation de notre système d'enseignement est l'affaire de tous les citoyens, et pas seulement de quelques décideurs.

Comme on le constatera, l'enseignement, qui devrait être notre point fort, est devenu chez nous un problème majeur.

Nous examinerons tout d'abord les ressources financières et humaines dont dispose l'enseignement francophone. Sont-elles faibles ? Des comparaisons intercommunautaires et internationales nous aideront à éclairer ces questions.

Les constats sont fort éloignés du message ressassé chaque jour d'un enseignement mal financé et insuffisamment encadré. Quant aux performances mesurées dans des études internationales⁽¹⁾, elles ne sont pas à la hauteur des moyens consacrés à l'enseignement.

Il importe par conséquent de modifier l'organisation de notre enseignement, et non pas de continuer à faire plus de ce qui ne marche pas bien. Plusieurs pistes sont proposées ici ; elles s'inspirent de l'expérience d'autres pays qui ont amélioré les performances de leur enseignement ; elles sont basées sur quelques principes : liberté, responsabilité, solidarité. D'autres questions sont abordées : la restructuration des Pouvoirs Organisateurs, la pénurie d'enseignants, l'allongement de la durée de leurs études, la régionalisation de notre enseignement.

2. Moyens budgétaires et en personnel de l'enseignement : quelques constats

Nous présentons brièvement ici quelques constats. Ceux relatifs au financement de l'enseignement sont développés dans le cahier de recherche: «Financement et dépenses d'enseignement et de recherche fondamentale en Belgique – Evolutions et comparaisons communautaires et internationales »⁽²⁾. D'autres informations proviennent des « Regards sur l'Education » de l'OCDE⁽¹⁾

2.1. Dépenses publiques d'enseignement

En 2001, après la période d'austérité de 1996-1999 et avant le refinancement, les dépenses publiques d'enseignement obligatoire par élève-étudiant en Communauté française étaient encore légèrement supérieures à celles de la Communauté flamande; pour l'enseignement supérieur, elles y étaient de 12 % inférieures.

Ce n'est que par la suite, à partir de 2004, que les dépenses publiques par élève-étudiant sont devenues supérieures en Communauté flamande : différence de 5% dans l'enseignement obligatoire et de 15 % dans l'enseignement supérieur.

Le refinancement des Communautés a débuté en 2002. Pour la Communauté française, il s'élève à environ 770 millions EUR en 2014. Sur la période 2001-2014, les dépenses globales d'enseignement de la Communauté française (Chapitre III du budget) ont crû de 2.500 millions EUR. La volonté légitime de refinancer la Communauté française et son enseignement en 2001 semble avoir induit des revendications de dépenses supplémentaires allant bien au-delà du refinancement obtenu.

Remarquons aussi que, suite à la 6^{ème} réforme de l'Etat, les marges budgétaires disponibles pour des augmentations de dépenses en Communauté française seront très faibles pendant de nombreuses années, et que la Communauté française devra aussi faire face aux besoins liés à ses nouvelles compétences. Les perspectives budgétaires de la Communauté française suite à la 6^e réforme de l'Etat ont été publiées dans les Cahiers Economiques de Bruxelles⁽³⁾

L'OCDE⁽¹⁾ publie chaque année des comparaisons internationales des dépenses de l'enseignement. Les dernières comparaisons portent sur 2010. L'indicateur le plus pertinent est le rapport entre les dépenses publiques d'enseignement et le Produit Intérieur Brut puisqu'il représente l'effort financier que fait une société pour son enseignement via les impôts qui y sont consacrés. L'OCDE ne publie que des chiffres par pays (6,4 % pour la Belgique en 2010). Comme nous avons calculé les dépenses publiques d'enseignement par Communauté pour 2010 (en ce compris les dépenses ordinaires des Communes et des Provinces), et que nous disposons du PIB des deux Communautés, il est possible de calculer le rapport OCDE pour les Communautés française et flamande. Il en ressort que la part des dépenses publiques d'enseignement dans le PIB en Communauté française (un peu plus de 6,7 % contre moins de 6,2 % en Flandre en 2010) est supérieur à celle de tous les pays industrialisés, à l'exception du Danemark, de l'Islande et de la Norvège. On ne peut donc pas reprocher à nos concitoyens de trop peu financer, via l'impôt, leur enseignement ; on ne peut pas non plus reprocher aux décideurs politiques d'affecter dans les budgets trop peu de moyens à l'enseignement.

Notons enfin que, depuis la défédéralisation de l'enseignement, plus précisément de 1991 à 2013, les dépenses publiques par élève-étudiant ont crû en termes réels de 14,3 % dans l'enseignement obligatoire et ont diminué en termes réels de 21,7 % dans le supérieur; il s'agit là d'un changement structurel important dans la répartition du budget de l'enseignement entre niveaux.

2.2. Encadrement

Le taux d'encadrement (rapport enseignants/élèves) dans le primaire est en Communauté française nettement plus favorable que la moyenne européenne (16 % en plus). Dans le secondaire, il est de 27 % plus élevé que la moyenne européenne et de 40 % plus élevé que la moyenne de nos 3 voisins (France, Allemagne, Pays-Bas). Il est, de ce fait, paradoxal que nous souffrions d'une pénurie d'enseignants.

Bien sûr, comme dans tous les pays, l'horaire des enseignants ne coïncide pas avec celui des élèves et tous les enseignants ne sont pas en classe. Par ailleurs, une partie d'entre eux n'est pas en fonction mais en disponibilité. Environ 12 % du personnel enseignant et de direction sur un total de 98.000 personnes en équivalents temps-plein (enseignement obligatoire) sont en disponibilité en Communauté française en 2012-2013, dont plus de 5.600 en DPPR, c'est-à-dire en disponibilité de fin de carrière après 55 ans. Les autres enseignants en disponibilité comprennent notamment les personnes en congé de maladie, accident ou maternité. Nous reviendrons sur le régime des DPPR qui est fort coûteux pour la Communauté française (de l'ordre de 80 à 90 millions EUR par an) et contribue largement à la pénurie d'enseignants, et en particulier d'enseignants expérimentés.

2.3. Répartition des dépenses publiques d'enseignement entre salaires, fonctionnement, capital

Les dépenses publiques à destination des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire se répartissent entre salaires, dépenses de fonctionnement et dépenses de capital (bâtiments). La part des dépenses salariales dans le total est, en Belgique, de 90 %, et compte parmi les plus élevées des pays industrialisés (nous ne sommes dépassés que par le Portugal et le Mexique). Nos dépenses de fonctionnement sont donc très faibles, et nous dépensons une part nettement plus basse qu'ailleurs pour les bâtiments. Il n'est dès lors pas surprenant que l'état des bâtiments soit préoccupant ni que les directeurs et enseignants se plaignent de la maigreur des budgets finançant les dépenses courantes dans les écoles ; ceci explique largement l'impression de sous-financement ressenti à ce niveau.

On peut raisonnablement tirer une conclusion de ces comparaisons internationales et avec la Flandre: même dans une année «creuse» comme 2001, notre enseignement ne souffre en tout cas pas d'une insuffisance de moyens financiers, ni d'un nombre trop faible d'enseignants.

Si problèmes il y a, ce n'est pas là qu'il faut en chercher la cause ni non plus le remède.

3. Performances de notre enseignement

Nous avons mesuré les moyens, budgétaires et humains, de notre enseignement : par comparaison avec la Flandre et les autres pays industrialisés, ils sont relativement importants.

Nous avons aussi pu constater que le refinancement de la Communauté française a donné lieu à une hausse plus rapide des dépenses d'enseignement que des moyens financiers depuis 2001.

Malgré le niveau et la hausse de ces moyens, les performances ne sont pas brillantes : comme l'ont montré les enquêtes PISA, nous nous classons plutôt mal par rapport aux autres pays industrialisés, et généralement loin derrière la Flandre, en ce qui concerne la maîtrise de la langue maternelle, des mathématiques et des sciences à 15-16 ans (nos élèves ont un an de retard à cet âge par rapport ceux qui étudient en Flandre). Il s'agit bien sûr de moyennes et beaucoup d'élèves se classent au-dessus, mais c'est vrai aussi ailleurs. De plus, l'inégalité est très forte chez nous.

Quant au pourcentage de personnes qui ont un diplôme d'enseignement secondaire supérieur, quelle que soit la tranche d'âge, nous sommes dépassés par une quinzaine de pays industrialisés, dont tous nos voisins.

Remarquons aussi que le nombre d'années d'études réussies, par personne, est moindre en Wallonie qu'en Flandre depuis 1965 et en plus faible croissance.

Beaucoup de moyens et de trop faibles résultats: il y a un problème ! Les performances ne sont pas à la hauteur des moyens investis.

Que faire face à ces constats?

Le message ressassé de jour en jour est pourtant que notre enseignement souffre d'une insuffisance de moyens et est de ce fait soumis à l'austérité. De tous côtés, on réclame des moyens supplémentaires, humains et financiers, ce qui laisse supposer que tout irait mieux avec plus de ressources, sans qu'il soit besoin de modifier l'organisation de notre système d'enseignement.

En réalité, ce dont souffre notre enseignement, ce n'est ni d'un manque d'argent ni d'un manque d'enseignants.

On n'améliorera pas la situation en continuant à dépenser plus là où les demandes se font les plus pressantes, sans changer le mode de fonctionnement actuel. Ce n'est pas en faisant plus de ce qui ne marche pas bien que les choses iront mieux.

Les enseignants ne sont pas en cause. Ils travaillent comme ils peuvent à l'intérieur d'un système dont ils perçoivent les dysfonctionnements, mais qu'ils sont malheureusement impuissants à changer.

La question centrale est celle de l'organisation de notre système d'enseignement qui l'empêche d'évoluer et d'être aussi performant qu'ailleurs.

4. Conclusions de quelques études

- A l'occasion de l'étude PISA de 2005 portant sur les performances de l'enseignement secondaire dans les pays industrialisés, le consultant McKinsey⁽⁴⁾ a examiné la question suivante : qu'ont en commun les pays qui sont les plus performants ou qui améliorent leur position dans le classement ?

Les résultats sont frappants. Ce n'est pas qu'on y dépense plus pour l'enseignement (en % du P.I.B.), ni que les salaires des enseignants soient plus élevés, ni que le taux d'encadrement soit plus favorable. Par contre, trois points sont mis en évidence : on recrute comme enseignants les meilleurs candidats, ceux qui sont engagés sont accompagnés par des seniors et aidés à améliorer leur enseignement, et enfin on ne laisse aucun élève décrocher et on intervient rapidement auprès de ceux qui connaissent des difficultés.

On comprend aisément, pour que ceci soit possible, que l'école doit disposer d'une large autonomie, et en particulier quant à l'affectation du temps des enseignants.

- E. Denoël et B. Gérard⁽⁵⁾ ont analysé la dernière étude PISA et en tirent 4 clés du succès des systèmes scolaires les plus performants :
 - inciter des personnes de qualité à devenir et rester enseignants,
 - améliorer de manière continue les pratiques pédagogiques dans les salles de classe,
 - mettre en place des équipes de direction de qualité,
 - viser la réussite de chaque élève pour augmenter la réussite globale en système.
- J. Hindriks et M. Verschelde⁽⁶⁾ se sont demandé pourquoi l'école flamande fait mieux que l'école francophone. Il en ressort notamment qu'en Flandre les directeurs et enseignants ont plus d'autonomie sur les décisions de gestion des ressources humaines, de gestion des budgets et sur le contrôle des orientations et méthodes pédagogiques, mais il y a aussi une grande centralisation des méthodes d'évaluation.
- D'une étude de l'OCDE relative à l'enseignement secondaire, il ressort que dans les pays où il y a systématiquement des leçons et des devoirs corrigés, la performance scolaire des élèves est améliorée dans les comparaisons internationales, et l'effet du handicap socioculturel des élèves est diminué. L'explication en est que les enfants de milieux défavorisés n'ont pas chez eux un environnement culturellement stimulant, mais que leur travail scolaire à domicile permet de compenser en partie ce handicap.
- La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'U.M.H. a étudié la question suivante : pourquoi des enfants qui connaissent des handicaps sociaux, culturels, familiaux, économiques - ce qui porte à croire qu'ils vont sans doute échouer -, réussissent-ils, voire réussissent-ils bien, à l'école ? Deux points communs ressortent de ces analyses de situations individuelles : les parents sont convaincus que l'école, c'est important pour leur enfant (même s'ils ne comprennent pas tout ce que l'enfant étudie), et il y a à la maison un endroit calme où l'enfant étudie et fait ses devoirs.

Ces observations devraient nous faire réfléchir. On ne peut bien sûr pas «copier» le système en vigueur dans un autre pays, mais on peut s'en inspirer. Les méthodes qui ont fait leurs preuves dans des pays fort différents les uns des autres pourraient plus sûrement améliorer les résultats de notre enseignement que la poursuite de notre fonctionnement actuel, dont on connaît le coût et les résultats.

C'est dans cet esprit que quelques principes et propositions sont évoqués ici, sans aucune prétention de constituer une recette miracle, mais avec la conviction, fondée sur de nombreuses observations, analyses et discussions, qu'elles ouvrent des possibilités plus prometteuses que la voie actuelle.

5. Principes de base pour une réorganisation de notre enseignement obligatoire : Liberté, Responsabilité, Solidarité

5.1. Plus de liberté pour les écoles et les enseignants

Notre enseignement, surtout au niveau du fondamental et du secondaire, est très centralisé, laissant peu de liberté et de responsabilité aux enseignants et aux directeurs. Il est fondamental de réorganiser l'enseignement, au moins au niveau du secondaire, sur base d'une importante autonomie de gestion des établissements d'enseignement. Cette autonomie porterait sur la pédagogie : l'école aurait plus de liberté pour concevoir et réaliser des projets pédagogiques. Du point de vue budgétaire, elle porterait sur l'allocation des moyens financiers attribués (masse salariale et fonctionnement). L'école n'aurait pas la possibilité de se financer librement, et son budget serait vérifié par un réviseur d'entreprise.

Le principe de base est que le Ministre fixe des objectifs, mette en place des incitants à l'intention des écoles et évalue ex post, au lieu de procéder par directives détaillées qui brident les initiatives.

La plupart des enseignants de l'enseignement obligatoire sont diplômés de l'enseignement supérieur. Dans une entreprise, ils seraient des cadres. Il convient de valoriser leur potentiel de créativité et de leur faire confiance en leur accordant plus de liberté, mais aussi plus de responsabilités. L'exemple d'autres pays montre que cette approche est porteuse de plus de qualité pour l'enseignement.

5.2. Responsabilité : une culture de l'évaluation

En l'absence d'évaluations explicites, ce sont les rumeurs qui en tiennent lieu. Quand informations il y a, elles sont partagées très inégalement et sont plutôt utilisées par une minorité privilégiée.

Il convient de développer dans notre enseignement, et à tous les niveaux, une culture de l'évaluation. On en est loin au vu des réactions suscitées chez nous par les résultats de comparaisons internationales en matières de maîtrise de la langue maternelle, des mathématiques et des sciences; les résultats de l'évaluation d'un système ne sont pas à interpréter comme une mise en cause des personnes et de leur conscience professionnelle. L'évaluation est un enjeu décisif si l'on veut améliorer les performances de notre enseignement. Les évaluations doivent être à la fois internes et externes. Elles permettent aux acteurs de l'enseignement, et en particulier aux enseignants et aux directeurs, de se faire une idée plus précise du niveau et surtout des progrès de leurs élèves. Malgré les difficultés, la mise en place systématique d'une pratique de l'évaluation est réalisable⁽⁷⁾. Elle pourrait être coordonnée par un observatoire de l'enseignement qui concevrait et analyserait des bases de données sur la performance et l'efficacité des différents établissements ainsi que du système

d'enseignement dans son ensemble. Cet observatoire fonctionnerait en collaboration étroite avec les administrations concernées ainsi que le monde de la recherche ; il aurait un rôle complémentaire à celui du Conseil de l'éducation et de la formation, qui réunit les principaux acteurs de l'enseignement.

5.3. Solidarité : un financement différencié par élève

Un élève faible a besoin de plus d'encadrement scolaire qu'un élève fort pour réussir et pour progresser. La solidarité proposée ici se concrétise par le fait qu'une école qui accueille un élève faible reçoit plus de moyens (personnel enseignant et budget de fonctionnement) que si elle accueille un élève fort. Ceci devrait se faire de façon incitative plutôt qu'administrative, c'est-à-dire non pas en contraignant les écoles, mais en accordant plus de moyens à une école chaque fois qu'elle décide d'accueillir et de garder un élève plus faible, et moins de moyens s'il s'agit d'un élève plus fort.

6. Propositions relatives aux établissements scolaires

6.1. Objectif

Pour responsabiliser les écoles, à savoir les équipes directeur-enseignants, il faut tout d'abord leur fixer un objectif.

Celui qui est proposé ici est que l'école fasse progresser ses élèves : pour une école secondaire, il s'agit de comparer le niveau moyen atteint par ses élèves à la fin de la 4^{ème} année avec celui que ces mêmes élèves avaient en 6^{ème} primaire. Ainsi, un établissement scolaire est évalué sur base des progrès qu'il aura fait accomplir à ses élèves, compte tenu donc de leur niveau de départ, et non pas du niveau absolu atteint par ceux-ci. L'école élitiste, qui sélectionne au début de secondaire les élèves les plus forts, ne sera de ce fait pas nécessairement bien cotée. En France, une évaluation des progrès des élèves par lycée est réalisée après les résultats du baccalauréat ; dans le classement qui s'en suit, ce ne sont pas les lycées les plus prestigieux et sélectifs qui sont en tête.

6.2 Evaluation

Pour mesurer les progrès réalisés par les élèves, tous les élèves devraient en tout cas être évalués de façon externe, et suivant les mêmes critères dans l'ensemble de la Communauté française, à deux reprises : au cours de la 6^{ème} primaire (avant la période des inscriptions en secondaire, on y reviendra) et en fin de 4^e secondaire, où les questions différencieraient bien entendu selon la filière suivie, mais où les programmes comportent encore suffisamment de disciplines communes. Ces évaluations permettraient d'abord aux écoles et aux enseignants de situer leur niveau d'exigence par rapport à la moyenne, et d'estimer la progression de leurs élèves pendant les 4 premières années du secondaire. Il faut éviter d'introduire dans ces évaluations des questions sur le milieu social des élèves : elles ne feraient qu'inciter au fatalisme les élèves de milieu modeste qui auraient été peu performants.

L'évaluation externe réalisée en quatrième année du secondaire permettra d'estimer la valeur ajoutée que l'école secondaire a apportée à un élève : s'il est passé de 55 % en sixième

primaire à 70 % quatre ans plus tard, l'école lui a apporté une valeur ajoutée de 15 % ; s'il est passé de 75 % à 80 %, la contribution de l'école n'est que de 5 %. La première école est plus performante car elle apporte plus de valeur ajoutée. On pourrait attribuer un label aux écoles qui, sur l'ensemble de leurs élèves, apportent plus de valeur ajoutée. Ce ne sera pas les écoles sélectives à l'admission en première secondaire, mais celles qui auront le plus fait progresser leurs élèves quel que soit leur niveau de départ, qui seront distinguées.

6.3 Financement différencié

Pour encourager les écoles secondaires à accueillir des élèves plus faibles ou de milieux défavorisés, et éviter qu'elles ne soient tentées d'inscrire de préférence des élèves forts ou de milieux privilégiés, il convient de mettre en place des incitants plutôt que des contraintes.

Un exemple est donné ici à titre illustratif. Il faudrait évidemment être plus nuancé et plus explicite, et sans doute intégrer des critères sociaux ou le fait qu'un élève n'a pas le français comme langue maternelle. L'illustration ci-dessous se fait à coût global inchangé pour l'enseignement secondaire : ce que certaines écoles perdraient serait gagné par d'autres.

Suite à l'évaluation intervenant en sixième primaire, on distinguerait les élèves «forts», par exemple ceux qui ont plus de 60 % et n'ont jamais doublé, et les «faibles», qui ont moins de 60 % ou ont doublé au moins une fois (on pourrait y ajouter des critères sociaux ou linguistiques, voir ci-dessus). Les premiers auront vraisemblablement moins besoin que les seconds d'encadrement dans le secondaire ; le handicap socioculturel fera qu'il y aura relativement plus d'enfants de milieux défavorisés dans le second groupe.

Une école secondaire qui décide d'inscrire un élève «fort» reçoit par élève 25 % d'encadrement et de budget de fonctionnement en moins que si elle inscrit un élève «faible», ce qui est logique puisque le second élève nécessite plus d'accompagnement scolaire. Ainsi, chaque école sera incitée à inscrire des élèves «faibles», plus présents dans les milieux défavorisés, car elle aura droit à plus d'enseignants et à plus de moyens financiers. Si elle refuse, elle sera à juste titre pénalisée sur ces deux points. La mixité scolaire résultera des incitants et non de la contrainte.

Dans ce système, l'école n'aura plus intérêt à « évacuer » en fin de première année des élèves faibles ; c'est leur progression et non le niveau atteint qui importera pour elle.

Le calcul du niveau d'encadrement et de financement par élève faible et par élève fort (25 % de moins dans cette illustration) se ferait de façon à ce que l'opération soit neutre budgétairement.

6.4 Liberté et autonomie des écoles

Pour pouvoir atteindre au mieux l'objectif fixé, l'école (équipe directeur-enseignants) doit, comme dans les pays les plus performants, disposer de plus de liberté, c'est-à-dire d'une autonomie accrue.

L'autonomie devrait porter sur l'arbitrage entre les ressources destinées aux heures de cours et à d'autres activités. Par exemple, l'école pourrait supprimer des heures de cours à option et utiliser le temps-enseignant ou le budget (coût salarial) équivalent à d'autres activités comme l'accompagnement d'élèves en difficulté, le soutien aux jeunes enseignants, les dépenses de

fonctionnement liées à l'enseignement, la mise au point de méthodes pédagogiques adaptées au public de l'école, l'accompagnement et la préparation des examens de passage de fin août, ... Les enseignants ne devraient pas tous être tenus à donner le même nombre d'heures de cours. Comme dans les pays où ils ont à prêter un nombre global d'heures de travail (environ 1.650 heures par an en général), d'autres activités seraient à prendre en charge, en ce compris la formation continuée des enseignants et du directeur hors périodes scolaires. Les enseignants les plus expérimentés, en particulier ceux de plus de 55 ans, sont sans doute les mieux à même d'accompagner les élèves en difficulté et de conseiller les nouveaux enseignants. L'école ne «perdrait» pas si elle supprime des cours à option suivis par un petit nombre d'élèves, mais pourrait affecter autrement les ressources humaines ou l'équivalent coût salarial correspondant.

L'école pourrait recruter elle-même les enseignants, en suivant une procédure déterminée par le Ministère. Etant donné l'objectif de l'école défini ci-dessus, celle-ci aurait tout intérêt à recruter les meilleurs candidats ; ceux qui sont retenus seraient ainsi plus motivés à collaborer avec l'équipe et seraient mieux soutenus par elle.

L'élargissement des responsabilités des directeurs nécessite l'organisation d'une formation particulière pour eux.

L'école ne pourrait pas se financer librement au-delà du budget attribué par le Ministère : il faut éviter ce qui créerait une forte inégalité entre écoles et serait un pas important vers la privatisation.

Le statut des enseignants continuerait bien entendu à relever du Ministère, et leur salaire serait toujours payé à l'initiative de celui-ci.

6.5 Lutte contre l'échec scolaire

L'échec scolaire, on le sait, a un coût élevé. Coût humain tout d'abord, et beaucoup d'élèves pourraient éviter l'échec et le redoublement s'ils étaient mieux soutenus ; nous avons vu que c'était le cas dans les pays les plus performants. Coût financier ensuite : les estimations connues l'estiment à plus de 400 millions EUR, soit plus de 5 % du budget total de l'enseignement.

Il est utopique de compter sur un refinancement de l'enseignement pour lutter contre l'échec scolaire : vu le haut niveau de financement de notre enseignement et compte tenu des perspectives budgétaires de la Communauté française, c'est difficilement imaginable. De plus, notre taux d'encadrement est plus généreux que celui de pays où l'échec scolaire est plus bas ; ce n'est pas un manque d'enseignants qui nous empêche de diminuer le taux d'échec.

Mais le système proposé ici devrait rendre plus réalisable cette lutte contre l'échec scolaire.

- L'objectif imparti à chaque école est tel que la réussite et le progrès de ses élèves affectent sa performance, et un échec compte négativement.
- L'autonomie des écoles leur permet d'affecter des ressources humaines et financières à l'accompagnement d'élèves en difficulté et d'élèves préparant les examens de passage fin août, tâches qui pourraient mobiliser une partie du temps des enseignants de 55 à 65 ans.
- Les moyens supplémentaires accordés aux écoles qui accueillent des élèves plus faibles renforcent les possibilités d'accompagner ceux-ci.

7. Propositions relatives à l'organisation du système d'enseignement

7.1 Réduire les cloisonnements et restructure les Pouvoirs Organisateurs

Notre enseignement souffre de nombreux cloisonnements : entre les quatre réseaux (Communauté, Provinces, Communes, libre subventionné), entre disciplines proches, entre écoles, cloisonnements renforcés par la diversité des statuts des enseignants. Ces cloisonnements ne se justifient pas tous ; ils sont sources de dysfonctionnements, de coûts inutiles, de doubles emplois entraînant à la fois des enseignants en surnombre à certains endroits et des pénuries à d'autres, mais ils résistent aux volontés de réforme. Une réduction, même faible, des cloisonnements améliorerait pourtant l'efficacité de notre enseignement.

La combinaison des cloisonnements et du grand nombre d'options dans l'enseignement secondaire rénové fait que le taux d'encadrement (nombre de personnes rémunérées par élève) y est plus de 40 % supérieur à celui des pays voisins (Allemagne, France, Pays-Bas).

Dans la ligne du plan Di Rupo – Busquin de 1993, le regroupement des 3 réseaux officiels pourrait constituer le point central du décloisonnement. Ce changement institutionnel impliquerait que le Ministre ne soit plus Pouvoir Organisateur du réseau de la Communauté française. Un P.O. (ou une Fédération du P.O.) du réseau officiel unique serait institué par bassin scolaire, c'est-à-dire approximativement par arrondissement. Une même structuration des P.O. pourrait être instituée dans le libre subventionné.

Au niveau des bassins scolaires, des collaborations entre ce réseau officiel et le réseau libre subventionné devraient être encouragées et développées, y compris la possibilité pour des enseignants d'un réseau d'enseigner dans l'autre tout en restant soumis à leur statut d'origine et en conservant leur salaire.

7.2 Faire face à la pénurie d'enseignants

Une difficulté que connaît actuellement la Communauté française est la pénurie d'enseignants, à certains endroits et dans certaines disciplines, principalement au niveau du secondaire.

Cette pénurie est à première vue paradoxale, compte tenu de notre taux d'encadrement plus élevé que dans la plupart des autres pays industrialisés. La Flandre est beaucoup moins touchée alors que le taux de chômage y est bien plus bas que chez nous pour les diplômés de l'enseignement supérieur.

Les nombreux cloisonnements cités plus haut y sont certainement pour beaucoup, de même que l'existence de cours à option suivis par un faible nombre d'élèves.

Les enseignants du primaire et du secondaire peuvent actuellement prendre une «préretraite» financée par la Communauté française (DPPR ou mise en disponibilité de fin de carrière). Parmi les quelque 98.000 membres du personnel enseignant et directeur (équivalents temps-plein), 5.600 personnes sont en disponibilité de fin de carrière. Cette disposition accroît sérieusement la pénurie d'enseignants et prive notre enseignement de professeurs expérimentés. De plus cette mesure est très coûteuse pour la Communauté française (de l'ordre de 80 à 90 millions EUR par an) et ces enseignants ne peuvent plus réintégrer l'enseignement après 60 ans, âge où ils sont pensionnés. Quelle perte d'enseignants qualifiés!

Quelques mesures devraient contribuer ensemble à réduire fortement la pénurie actuelle :

- Comme dans les pays les plus performants, chaque école devrait être tenue d'engager les mieux classés parmi les candidats enseignants qui se présentent, sans faire intervenir des critères qui n'ont rien à voir avec la qualité des enseignants. Il est crucial aussi de favoriser l'intégration et d'accompagner systématiquement les nouveaux enseignants pendant leurs premières années.
- Il conviendrait de supprimer les DPPR. Les enseignants de 55 à 65 ans pourraient, comme suggéré plus haut, avoir pour une part croissante de leur travail des tâches d'accompagnement d'élèves ou de jeunes enseignants et pour une part décroissante des heures de cours en classe (voir section 6.4).
- La possibilité pour des enseignants expérimentés de donner des heures supplémentaires, pour une durée et un nombre d'heures de cours limités, serait certainement à court terme une mesure efficace pour réduire les pénuries.
- Comme indiqué plus haut, la possibilité pour les écoles de supprimer un certain nombre d'heures de cours à option, tout en conservant le cadre en personnel (ou l'équivalent budgétaire) correspondant, à affecter à d'autres activités, leur permettrait de répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves, qui diffèrent d'une école à l'autre.
- Une plus grande compatibilité entre les différents statuts des enseignants décloisonnerait leur affectation dans un réseau, voire un P.O. particulier, et rendrait possible le fait qu'ils enseignent là où des pénuries se font sentir.
- Une question évoquée régulièrement à propos de la pénurie d'enseignants est celle du niveau des salaires : la pénurie serait-elle due à des salaires trop faibles ?

Dans ses « Regards sur l'Education » de 2011 à 2013, l'OCDE a publié des comparaisons portant sur les salaires relatifs des enseignants. Pour les enseignants qui ont eu le même nombre d'années d'études (4-5 ans), nous nous situons parmi les 5 pays (sur 35) où les salaires sont les plus élevés par rapport au revenu moyen de la population (PIB par habitant). Pour les mêmes enseignants, nous nous situons parmi les 8 pays (sur 35 également) où les salaires sont les plus élevés par rapport aux diplômés de l'enseignement supérieur actifs dans d'autres secteurs. Par conséquent, le niveau des salaires ne semble pas être un facteur expliquant une plus grande pénurie d'enseignants en Communauté française qu'ailleurs.

Il faudrait informer correctement les enseignants, et les candidats enseignants, sur le niveau de leurs salaires comparativement aux autres travailleurs et aux enseignants d'autres pays. Une présentation biaisée vers le bas des salaires des enseignants ne peut que les dévaloriser à leurs propres yeux (et auprès des autres) et les détourner du métier d'enseignant pour de fausses raisons.

- La Communauté française, en payant directement les salaires des enseignants du fondamental et du secondaire, et plus généralement en déterminant leurs statuts, est le deuxième employeur du pays, juste après la Communauté flamande. Une meilleure estimation du nombre de départs probables d'enseignants à la retraite, par discipline et par année, confrontée au recrutement potentiel provenant des écoles normales et des universités (étudiants inscrits dans les programmes d'agrégation) permettrait d'anticiper les risques de pénurie d'enseignants par discipline. De telles prévisions seraient relativement faciles à

réaliser. Ces informations sur les emplois prévisibles dans l'enseignement, par discipline et par diplôme, devraient être communiquées aux jeunes entrant dans l'enseignement supérieur, qui seraient alors mieux éclairés sur les perspectives de carrière d'enseignant qui s'ouvrent à eux.

7.3 Allonger les études des enseignants

Une proposition d'allongement de 3 à 5 ans de la durée des études des enseignants formés dans les écoles normales a récemment fait l'objet de débats.

Malheureusement, beaucoup de questions restent sans réponse et bien des points cruciaux n'ont pas encore été clarifiés. Toute décision précipitée et même toute annonce ne pourraient que susciter des attentes et des espoirs irréalisables, bientôt suivis de frustrations, ainsi que du découragement de jeunes dont la vocation est l'enseignement mais qui ne peuvent se permettre que 3 années d'études supérieures.

Avant de les expliciter, il est intéressant de noter que la Communauté Flamande avait envisagé il y a une dizaine d'années un tel allongement de 3 à 5 ans des études des enseignants. Après réflexion, elle y a renoncé, et s'est plutôt inspirée de pays où l'enseignement obligatoire est plus performant, en accordant plus d'autonomie aux écoles, c'est-à-dire aux directeurs et aux équipes directeur-enseignants. Dans les comparaisons internationales, l'enseignement en Communauté Flamande se situe dans le haut du classement, bien au-dessus du nôtre. Cela devrait nous faire réfléchir.

Venons-en aux questions pendantes.

Pour nombre d'acteurs de l'enseignement, l'allongement des études des enseignants « va de soi », alors qu'il y a des désaccords majeurs entre eux quant aux objectifs et au contenu envisagé pour les deux années supplémentaires ; il s'agit d'une fausse unanimité. Une clarification du contenu ne devrait-elle pas précéder toute décision éventuelle ? De plus, on n'a toujours pas évalué l'allongement de 2 à 3 ans des études normales, ce qui devrait être un préalable.

D'aucuns attendent de cet allongement des études une baisse de l'échec scolaire. Cet argument avait déjà été utilisé lors de l'allongement de 2 à 3 ans des études normales. S'est-il avéré justifié ? Rien ne prouve que l'échec scolaire serait plus faible si tous les enseignants étudiaient 5 ans plutôt que 3 avant de commencer leur carrière. Où a-t-on montré que les instituteurs et les régents étaient de moins bons enseignants que les licenciés ?

Nombre de jeunes peuvent financer 3 ans d'études supérieures mais pas 5. Cela ne les empêche pas d'être de bons enseignants, ni d'être prêts à compléter leur formation en cours de route. L'allongement de la durée des études en découragera ou en empêchera beaucoup de se diriger vers l'enseignement. Quelle serait l'ampleur de ce problème ?

L'allongement de la durée des études accroîtra fortement la pénurie d'enseignants. En plus du point cité ci-dessus, notons que ce problème se fait déjà sentir avec l'allongement des études universitaires et de l'agrégation. Mais surtout, pendant 2 ans, il n'y aura plus de nouveaux enseignants. Enfin, le système « Bologne » consiste en une structuration des études supérieures en 3 ans + 2 ans. Beaucoup d'étudiants ne choisissent pas la même formation sur les 2 périodes. Combien de jeunes désireux au départ d'enseigner ne modifieront pas leur choix à la fin des études ?

Il faut enfin examiner les conséquences budgétaires d'une telle décision, non pas, comme nous le faisons trop souvent, en considérant uniquement le coût initial au moment de la mise en œuvre, mais le coût annuel en « vitesse de croisière ». Un premier coût est celui lié à l'augmentation du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur, puisque tous les futurs enseignants y seront pendant 5 ans au lieu de 3. Mais le coût le plus important résulte de l'alignement des salaires. Lorsque les études normales sont passées de 2 à 3 ans, les salaires de ceux qui avaient étudié 2 ans ont été mis au même niveau que pour ceux dont les études étaient de 3 ans. A la fin des années 1990, les salaires des instituteurs ont été alignés sur ceux des régents, avec à juste titre comme argumentation que leurs études étaient de même longueur. Pour les mêmes raisons, l'allongement de 3 à 5 ans entraînera un alignement des salaires de tous les enseignants, y compris ceux qui avaient étudié 3 ans, sur le barème supérieur.

Le coût total serait de plus de 800 millions d'euros aujourd'hui (c'est-à-dire sans prise en compte de l'inflation future) par an. Cela représente une augmentation réelle de plus de 10 % des dépenses totales de l'enseignement, ou encore un montant supérieur au budget total des universités.

La Communauté Française est actuellement en déficit. Un tel projet mobiliserait pendant 1 à 2 décennies l'essentiel de ses moyens budgétaires nouveaux, c'est-à-dire qu'il n'y aurait donc entretemps aucune marge pour l'enseignement supérieur, les bâtiments scolaires, les frais de fonctionnement, la culture... Un étalement du projet sur 30 ans ne change rien aux conséquences, mais les répartit seulement dans le temps.

Si le coût est si élevé, comment les pays où les enseignants étudient 4 ou 5 ans arrivent-ils à financer leur enseignement ? La réponse réside dans le taux d'encadrement : par rapport à la moyenne des pays industrialisés (OCDE) nous avons par élève 25 % d'enseignants en plus dans le primaire et 40 % en plus dans le secondaire.

Le métier d'enseignant évolue et évoluera encore. Plutôt que d'allonger les études initiales, il vaudrait mieux mettre en place une formation continuée structurée et substantielle tout au long de la vie professionnelle des enseignants, en dehors des périodes de présence des élèves. Dans bien des professions, et surtout pour les diplômés de l'enseignement supérieur, une formation continuée est organisée systématiquement et fait partie de la charge normale de travail. Pourquoi ne serait-ce pas le cas pour les enseignants ? Ils en ont besoin et y ont droit eux aussi.

7.4 Régionaliser l'enseignement francophone ?

La proposition de régionaliser l'enseignement est régulièrement évoquée comme permettant une meilleure adéquation de l'enseignement aux réalités régionales, différentes en Wallonie et à Bruxelles.

L'enseignement est le lien principal entre la Wallonie et Bruxelles, dans le champ d'action des Pouvoirs publics : il représente 75 % du budget de la Communauté française contre 6 % pour la culture et 6 % pour le social. La régionalisation de l'enseignement réduirait à peu de chose l'institution commune aux francophones que constitue la Communauté française. Les déplacements de professeurs, de chercheurs et d'étudiants entre établissements d'enseignement de tous niveaux de Wallonie et de Bruxelles montrent si besoin en était l'intérêt commun des

deux Régions dans ce domaine.

En quoi la régionalisation de l'enseignement permettrait-elle de répondre à des besoins spécifiques, bruxellois d'une part, wallons d'autre part ? Les problèmes spécifiques de l'enseignement sont plus locaux que régionaux. Ceux d'une école technique de Molenbeek ne sont pas ceux d'un collège de Woluwé, de même que ceux d'un athénée de Liège diffèrent de ceux d'un collège d'Arlon, etc. La meilleure façon d'y répondre est d'accroître l'autonomie des écoles, comme proposé au point 6.4 : en disposant de plus de marges de manœuvre, les écoles seront plus à même de faire face aux besoins particuliers de leurs élèves ; en faisant dépendre le niveau d'encadrement et le budget de fonctionnement d'une école de critères sociaux et linguistiques, on aidera mieux l'école à rencontrer les réalités de terrain que par une régionalisation. La structuration des P.O. par bassin scolaire (voir section 7.1) permettrait elle aussi de mieux répondre aux problèmes locaux et sous-régionaux.

Soyons conscients qu'une régionalisation de l'enseignement impliquerait deux administrations de l'enseignement, l'une en Wallonie et l'autre à Bruxelles ; il y aurait forcément moins de moyens budgétaires pour les écoles.

A Bruxelles, les décisions relatives à l'enseignement francophone seraient prises par le Gouvernement bruxellois dans son ensemble (ou par la Cocof, mais chaque décision de refinancement de celle-ci pour son enseignement serait prise par le Gouvernement bruxellois et impliquerait un refinancement proportionnel de l'enseignement néerlandophone), alors que les décisions relatives à l'enseignement néerlandophone continueraient à être prises par la Communauté flamande. De cette asymétrie dans la prise de décision découlerait une inégalité de traitement entre les enseignements francophone et néerlandophone à Bruxelles, au détriment du premier, placé sous tutelle.

Une autre question est celle de la régionalisation de tout l'enseignement bruxellois, francophone et néerlandophone. Elle ne peut être traitée que si la Communauté flamande décide de transférer son enseignement bruxellois à la Région de Bruxelles-Capitale, où les francophones sont majoritaires. Cela paraît peu vraisemblable.

8. Pour un nouveau Pacte scolaire

Voulons-nous vraiment un meilleur enseignement ? Les propositions faites ici vont dans ce sens. Elles s'inspirent de l'exemple de pays plus performants que nous. Elles visent à adapter ce qu'ils font à notre réalité institutionnelle.

La mise en œuvre de ces propositions nécessite un solide changement de mentalité. Le point central est la confiance faite aux écoles et aux enseignants, ce qui va de pair avec leur responsabilisation.

Si nous voulons vraiment nous inscrire dans cette perspective d'amélioration de notre enseignement, peut-être faudrait-il que les Partis démocratiques, la Communauté française et les 2 Pouvoirs régionaux wallon et bruxellois (COCOF) scellent un Pacte dans ce sens de façon à consolider et conforter la démarche dans le temps, au fil des coalitions politiques changeantes.

Un tel Pacte comporterait un objectif de qualité de l'enseignement, des principes, des mesures structurelles et un calendrier. Un organisme indépendant des acteurs de l'enseignement devrait être chargé de suivre sa mise en œuvre et d'en évaluer la réalisation et les résultats.

Références

- (1) «Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE», OCDE 2007 à 2013.
- (2) V. SCHMITZ et R. DESCHAMPS: « Financement et dépenses d'enseignement et de recherche fondamentale en Belgique – Evolutions et comparaisons communautaires et internationales » cahier de recherche, série Politique économique, CERPE, UNamur, mars 2011. Ce document est téléchargeable sur www.unamur.be/cerpe
- (3) Brussels Economic Review, Vol 57 (1/2) Printemps-Eté 2014). Elles sont téléchargeables sur le site www.unamur.be/cerpe
- (4) «How the world's best – performing school systems come out on top», McKinsey and Company, 2007.
- (5) E. DENOEL et B. GERARD « Enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique : comment s'inspirer des systèmes étrangers ? », 20ème Congrès des Economistes belges de langue française, Charleroi, novembre 2013, Presses Universitaires de Charleroi
- (6) J. HINDRIKS et M. VERSCHELDE « L'école de la chance », Regards économiques, février 2010, numéro 77, IRES
- (7) Ph. JOUTARD, Ph. et C. THELOT « Réussir l'école », Seuil 1999.

Cahiers de recherche

Série Politique Economique

2006

N°1 – 2006/1	N. Eyckmans, O. Meunier et M. Mignolet	La déduction des intérêts notionnels et son impact sur le coût du capital.
N°2 – 2006/2	R. Deschamps	Enseignement francophone : Qu'avons-nous fait du refinancement?
N°3 – 2006/3	J. Dubois, C. Janssens, V. Schmitz et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Région wallonne de 2006 à 2016.
N°4 – 2006/4	C. Janssens, J. Dubois, V. Schmitz et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Région de Bruxelles-Capitale de 2006 à 2016.
N°5 – 2006/5	C. Janssens, J. Dubois, V. Schmitz et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Commission communautaire française de 2006 à 2016.
N°6 – 2006/6	V. Schmitz, J. Dubois, C. Janssens et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Communauté française de 2006 à 2016.
N°7 – 2006/7	R. Deschamps	Le fédéralisme belge a-t-il de l'avenir.
N°8 – 2006/8	O. Meunier, M. Mignolet et M-E Mulquin	Les transferts interrégionaux en Belgique : discussion du « Manifeste pour une Flandre indépendante ».
N°9 – 2006/9	J. Dubois et R. Deschamps	Comparaisons interrégionale et intercommunautaire des budgets 2006 des entités fédérées.
N°10 – 2006/10	C. Ernaelsteen, M. Mignolet et M-E. Mulquin	Dépenses privées et publiques de recherche et développement : diagnostic et perspectives en vue de l'objectif de Barcelone.

2007

N°11 – 2007/1	O. Meunier, M. Mignolet et M-E. Mulquin	Les transferts interrégionaux en Belgique : une approche historique
N°12 – 2007/2	O. Meunier et M. Mignolet	Mobilité des bases taxables à l'impôt des sociétés.
N°13 – 2007/3	N. Chaidron, M. Mignolet et M-E. Mulquin	Croissance du secteur industriel entre 1995 et 2004 : une

N°14 – 2007/4	J. Dubois, C. Janssens, V. Schmitz et R. Deschamps	comparaison Wallonie – Flandre. Les perspectives budgétaires de la Région wallonne de 2007 à 2017.
N°15 – 2007/5	C. Janssens, J. Dubois, V. Schmitz et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Région de Bruxelles-Capitale de 2007 à 2017.
N°16 – 2007/6	V. Schmitz, C. Janssens, J. Dubois et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Communauté française de 2007 à 2017.
N°17 – 2007/7	C. Janssens, J. Dubois, V. Schmitz et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Commission communautaire française de 2007 à 2017.
N°18 – 2007/8	J. Dubois, C. Janssens, V. Schmitz et R. Deschamps	Comparaisons interrégionale et intercommunautaire des budgets de dépenses 2007 des Entités fédérées.
N°19 – 2007/9	O. Meunier, M. Mignolet et M-E. Mulquin	Les transferts interrégionaux en Belgique. Extrait de l'ouvrage intitulé « L'espace Wallonie - Bruxelles. Voyage au bout de la Belgique », sous la direction de B. Bayenet, H. Capron et P. Liégeois (De Boeck Université, 2007).
N°20 – 2007/10	R. Deschamps	Fédéralisme ou scission du pays
N°21 – 2007/11	C. Ernaelsteen, M. Mignolet et M-E. Mulquin	Premières expériences de projections macroéconomiques régionales à l'aide d'une démarche « top-down ».

2008

N°22 – 2008/1	C. Ernaelsteen, M. Mignolet et M-E. Mulquin	Financement des Régions, clé IPP et démographie.
N°23 – 2008/2	A. Joskin, N. Chaidron, M. Mignolet et M-E. Mulquin	Salaires et coût du travail : constat émergeant des données sectorielles régionales.
N°24 – 2008/3	M. Lannoy, M. Mignolet et M-E. Mulquin	Dépenses régionales de R&D : diagnostic et perspectives en vue de l' « objectif de Barcelone ».
N°25 – 2008/4	S. Collet, G. Weickmans et R. Deschamps	Les politiques d'emploi et de formation en Belgique : estimation du coût des politiques wallonnes et comparaisons interrégionales et intercommunautaires.
N°26 – 2008/5	N. Chaidron, M. Mignolet et M-E. Mulquin	Les Revenus Régionaux Bruts (RRB) en Belgique : un exercice d'évaluation sur la période 1995 à 2004.
N°27 – 2008/6	R. Deschamps	La politique de l'emploi et la négociation salariale dans l'Etat fédéral belge. Ce texte est paru dans l'ouvrage « Réflexions sur le Fédéralisme Social – Gedachten over Sociaal Federalisme », Bea Cantillon ed, ACCO, février 2008.
N°28 – 2008/7	H. Laurent, O. Meunier et M. Mignolet	Quel instrument choisir pour relancer les investissements dans les régions en retard ?
N°29 – 2008/8	J. Dubois, C. Janssens, V. Schmitz et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Région wallonne de 2008 à 2018. Ce document a été présenté lors du 17e Congrès des Economistes belges de Langue française (Louvain-la-Neuve, 21 et 22 Novembre 2007).
N°30 – 2008/9	V. Schmitz, J. Dubois, C. Janssens et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Communauté française de 2008 à 2018.
N°31 – 2008/10	C. Janssens, J. Dubois, V. Schmitz et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Région de Bruxelles-Capitale de 2008 à 2018.
N°32 – 2008/11	C. Janssens, J. Dubois, V. Schmitz et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Commission communautaire française de 2008 à 2018.
N°33 – 2008/12	V. Schmitz et R. Deschamps	Financement et dépenses d'enseignement et de recherche fondamentale en Belgique – Evolutions et comparaisons communautaires.
N°34 – 2008/13	R. Deschamps	Enseignement francophone. On peut faire mieux, mais comment ?
N°35 – 2008/14	J. Dubois, C. Janssens, V. Schmitz et R. Deschamps	Comparaisons interrégionale et intercommunautaire des budgets de dépenses 2008 des Entités fédérées

2009

N°36 – 2009/01	C. Ernaelsteen, M. Mignolet et M-E. Mulquin	La croissance économique du secteur industriel entre 1995 et 2006 : une comparaison Wallonie - Flandre
----------------	---	--

N°37 – 2009/02	C. Ernaelsteen, M. Dejardin	La performance macroéconomique wallonne. Quelques points de repères
N°38 – 2009/03	J. Dubois, C. Janssens, V. Schmitz, A. de Streel et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Région wallonne de 2009 à 2019.
N°39 – 2009/04	V. Schmitz, J. Dubois, C. Janssens, A. de Streel et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Communauté française de 2009 à 2019.
N°40 – 2009/05	C. Janssens, J. Dubois, V. Schmitz, A. de Streel et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Région de Bruxelles-Capitale de 2009 à 2019.
N°41 – 2009/06	C. Janssens, J. Dubois, V. Schmitz, A. de Streel et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Commission communautaire française de 2009 à 2019.
N°42 – 2009/08 (version détaillée)	N. Chaidron, R. Deschamps, J. Dubois, C. Ernaelsteen, M. Mignolet, M-E. Mulquin, V. Schmitz et A. de Streel	Réformer le financement des Entités fédérées : le modèle CERPE.
N°42 – 2009/08 (version succincte)	N. Chaidron, R. Deschamps, J. Dubois, C. Ernaelsteen, M. Mignolet, M-E. Mulquin, V. Schmitz et A. de Streel	Réformer le financement des Entités fédérées : le modèle CERPE.

2010

N°43 – 2010/01	V. Schmitz, E. Hermans, C. Janssens, A. de Streel et R. Deschamps	Comparaisons interrégionale et intercommunautaire des budgets de dépenses 2009 des Entités fédérées
N°44 – 2010/02	R. Deschamps	Proposition pour un Fédéralisme plus performant : Responsabilisation, coordination, coopération.
N°45 – 2010/03	E. Hermans, C. Janssens, V. Schmitz, A. de Streel et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Région wallonne de 2010 à 2020.
N°46 – 2010/04	V. Schmitz, E. Hermans, C. Janssens, A. de Streel et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Communauté française de 2010 à 2020.
N°47 – 2010/05	C. Janssens, E. Hermans, V. Schmitz, A. de Streel et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Région de Bruxelles-Capitale de 2010 à 2020.
N°48 – 2010/06	C. Janssens, E. Hermans, V. Schmitz, A. de Streel et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Commission communautaire française de 2010 à 2020.
N°49 – 2010/07	R. Deschamps	Un meilleur enseignement en Communauté française – Nous le pouvons si nous le voulons.
N°50 – 2010/08	P. Pousset, M-E. Mulquin et M. Mignolet	La croissance économique du secteur industriel entre 1995 et 2007 : une comparaison Wallonie – Flandre.
N°51 – 2010/09	E. Hermans, V. Schmitz, C. Janssens, A. de Streel et R. Deschamps	Comparaisons interrégionale et intercommunautaire des budgets de dépenses 2010 des Entités fédérées.

2011

N°52 – 2011/01	C. Janssens, E. Hermans, V. Schmitz, A. de Streel et R. Deschamps	Les Régions disposent d'une large autonomie fiscale : Inventaire des compétences et estimations chiffrées.
N°53 – 2011/02	M. Lannoy, M.-E. Mulquin et M. Mignolet	Transferts interrégionaux et soldes nets à financer régionaux belges : quelques considérations arithmétiques et les réalités 2006-2010.
N°54 – 2011/03	E. Hermans, C. Janssens, V. Schmitz, A. de Streel et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Région wallonne de 2011 à 2021.
N°55 – 2011/04	V. Schmitz, E. Hermans, C. Janssens, A. de Streel et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Communauté française de 2011 à 2021.
N°56 – 2011/05	C. Janssens, E. Hermans, V. Schmitz, A. de Streel et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Région de Bruxelles-Capitale de 2011 à 2021.
N°57 – 2011/06	C. Janssens, E. Hermans, V. Schmitz, A. de Streel et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Commission communautaire française de 2011 à 2021.
N°58 – 2011/07	M.-E. Mulquin et K. Senger	Interregional transfers and economic convergence of regions.
N°59 – 2011/08	C. Ernaelsteen, M. Mignolet, M-E. Mulquin et P. Pousset	Les dynamiques de croissance régionale : Flandre et Wallonie font jeu égal. Que cachent ces observations ? - Analyse de la croissance du secteur marchand en Wallonie et en Flandre entre 2003 et 2008.
N°60 – 2011/09	E. Hermans, V. Schmitz, B. Scoreneau, A. de	Comparaisons interrégionale et intercommunautaire des

2013		
N°61 – 2013/01	B. Scorneau, S. Thonet, V. Schmitz et R. Deschamps	Comparaisons interrégionale et intercommunautaire des budgets de dépenses 2012 des Entités fédérées.
N°62 – 2013/02	S. Thonet, B. Scorneau, V. Schmitz et R. Deschamps	L'autonomie fiscale des Régions : Inventaire des compétences et estimations chiffrées.
N° 63 – 2013/03	B. Scorneau, V. Schmitz et R. Deschamps	The structure of expenditure of the Regions and Communities in Belgium : a comparison 2002-2011 (in « The Return of the Deficit, Public Finance in Belgium over 2000-2010 »).
N°64 – 2013/04	S. Thonet, B. Scorneau, V. Schmitz et R. Deschamps	Comparaisons interrégionale et intercommunautaire des budgets de dépenses 2013 des Entités fédérées.
N°65 – 2013/05	I. Clerbois, C. Ernaelsteen, P. Pousset, M. Dejardin et M. Mignolet (CERPE), S. Avanzo, J. Bouajaja, L. de Wind, S. Flament, P. Kestens, R. Plasman et I. Tojerow (DULBEA)	La 6ème réforme de l'Etat : Impact budgétaire du transfert de compétences et des nouvelles modalités de financement.
N°66 – 2013/06	S. Thonet, B. Scorneau, V. Schmitz et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Wallonie de 2013 à 2023 tenant compte de la 6ème réforme de l'État.
N°67 – 2013/07	V. Schmitz, S. Thonet, B. Scorneau et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles de 2013 à 2023 tenant compte de la 6ème réforme de l'État.
N°68 – 2013/08	B. Scorneau, V. Schmitz, S. Thonet et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Région de Bruxelles-Capitale de 2013 à 2023 tenant compte de la 6ème réforme de l'État.
N°69 – 2013/09	B. Scorneau, V. Schmitz, S. Thonet et R. Deschamps	Les perspectives budgétaires de la Commission communautaire française de 2013 à 2023 tenant compte de la 6ème réforme de l'État.
N°70 – 2013/10	C. Ernaelsteen, I. Clerbois, M. Dejardin et M. Mignolet	Dépenses privées et publiques de R&D en Belgique – Diagnostic en vue de l'objectif « Europe 2020 »
N°71 – 2013/11	B. Scorneau, V. Schmitz, S. Thonet et R. Deschamps	La 6 ^{ème} réforme de l'État : Perspectives budgétaires de la Communauté française et des Régions wallonne et bruxelloise et enjeux pour leurs politiques budgétaires
N°72 – 2013/12	C. Ernaelsteen, M. Romato	Disparités régionales d'inflation ressentie par les ménages en Belgique : constat pour la Belgique 2000-2011

2014

N°73 – 2014/01	V. Schmitz, R. Deschamps	Financement et dépenses d'enseignement et de recherche fondamentale en Belgique : évolution et comparaisons communautaires et internationales
N°74 – 2014/02	R. Deschamps	Un meilleur enseignement : nous le pouvons si nous le voulons