

**EFFET D'ETABLISSEMENT SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLOMES DU
SUPERIEUR : UNE COMPARAISON DE SIX PAYS EUROPEENS ET LE JAPON**

Jake MURDOCH¹

Résumé

Cette étude cherche à analyser en Europe et au Japon, dans quelle mesure il existe des différences d'insertion professionnelle dues à un effet d'établissement, pour les diplômés du supérieur. Nous considérons ensuite, si un tel effet d'établissement peut être expliqué soit par la sélectivité des établissements (théorie du filtre), soit par leur qualité pédagogique (théorie du capital humain). En nous appuyant sur l'exemple de la filière Commerce et Gestion, nous comparerons par la suite nos résultats avec ceux des recherches existantes sur la question, notamment américaines.

Introduction

Les résultats des enquêtes d'insertion des diplômés du supérieur dans les différents pays européens sont souvent présentés en fonction du type ou du niveau de diplôme, mais ne tiennent pas compte des variations internes à chaque niveau ou type de diplôme. Ces variations peuvent être expliquées par les caractéristiques individuelles des diplômés (sexe, origine sociale) ou même par les caractéristiques des établissements d'étude. En effet, on peut penser qu'une partie de l'hétérogénéité des situations peut être expliquée par des différences de qualité de la formation dispensée par les divers institutions.

¹ Chargé d'études Céreq et docteur en Sciences de l'Education, IREDU, Université de Bourgogne

L'approche en termes de Capital humain

Selon la théorie du capital humain, l'éducation accroît la productivité individuelle et donc la valeur du travail fourni par le bénéficiaire de cette formation. Si certains établissements scolaires offrent des enseignements de meilleure qualité, leurs diplômés vont acquérir des compétences leur permettant de recevoir des salaires plus élevés. Ces établissements peuvent posséder un corps enseignant plus compétent, des ressources pédagogiques plus abondantes (taux d'encadrement plus élevé, bibliothèques plus fournies, matériel informatique aisément accessible, etc.), des programmes actualisés et exigeants, une meilleure ambiance de travail, des stages en entreprise, etc.

Cette meilleure qualité pédagogique donne la possibilité aux étudiants de développer certaines compétences qui sont valorisées sur le marché du travail. Ces compétences peuvent être des connaissances déclaratives ou procédurales (connaissances en langues et informatique, capacités à gérer le temps ou à travailler en équipe, capacités d'analyse, etc.) qui, selon la théorie du capital humain engendrent un accroissement de la productivité individuelle (Becker, 1964 ; Weiss, 1995).

De plus, les étudiants ont la possibilité d'acquérir des compétences et des attitudes qui leur donnent les moyens d'être plus efficaces dans leur apprentissage. Ils peuvent " apprendre à apprendre " (Thurow, 1975 ; de Weert, 1994). Ces compétences et attitudes consistent par exemple, en la capacité d'apprendre ou de travailler sous pression. De telles capacités d'apprentissage semblent être recherchées par les employeurs car certains emplois nécessitent que les diplômés soient capables d'apprendre par l'expérience afin de résoudre de nouveaux problèmes. Etant données les exigences changeantes du marché du travail, les capacités d'apprentissage permettent aux diplômés de rester flexibles en s'adaptant à ces nouvelles exigences du travail (Teichler, 1999).

Cependant, les étudiants ne choisissent pas de s'inscrire dans les mêmes types d'établissements. Selon Foster et Rodgers (1979, p.23), les étudiants ne vont pas de façon aléatoire dans les établissements : les meilleurs, les plus doués, les plus motivés et les plus riches ont tendance à être regroupés dans les meilleures écoles.

De plus, il existe des différences entre les établissements du supérieur en ce qui concerne les pratiques de sélection des étudiants à l'entrée des études. Dans des pays comme le Royaume-Uni, l'Espagne, les pays Nordiques (Finlande, Suède, Norvège) ou le Japon, les établissements d'enseignement supérieur sélectionnent leurs étudiants dans l'ensemble des filières.

Par contre, dans des pays comme la France, l'Allemagne, les Pays-Bas ou l'Autriche, les établissements ne sélectionnent les étudiants que dans quelques filières uniquement (Vossensteyn, 1997 ; Eurydice, 1999). En général, la sélection est principalement dans les filières professionnelles, surtout médicales, mais aussi, par exemple, en Sciences de l'Ingénierie, Commerce et Gestion pour la France et l'Allemagne, en Biologie pour l'Allemagne et les Pays-Bas (Vossensteyn, Ibid ; Eurydice, Ibid).

Pour les établissements qui en toute légalité sélectionnent les étudiants, se posent les questions suivantes : Les étudiants sélectionnés apprennent-ils plus au cours de leurs études et connaissent-ils une meilleure insertion professionnelle une fois leurs études terminées ? Existe-t-il un appariement entre le niveau académique initial des diplômés et le niveau de la qualité pédagogique reçue par les étudiants pendant leurs études, ou entre ce niveau académique initial et leurs compétences finales?

S'il existe des différences dans le niveau académique des étudiants qui terminent l'enseignement secondaire, il est possible de rencontrer dans certains pays des établissements qui sélectionnent les meilleurs étudiants afin de promouvoir un enseignement plus exigeant. En conséquence, leurs étudiants seraient en mesure d'atteindre un niveau élevé de connaissances (Foster et Rodgers, 1979 ; Shattock, 2000). Dans un système où certains établissements attirent les " meilleurs ", les autres établissements accueilleront les étudiants non sélectionnés en adaptant l'enseignement à leurs capacités. Dans le cas où les ressources financières des établissements en question ne sont pas supérieures à celles des établissements sélectifs, leurs étudiants atteindront un niveau moindre de connaissances. S'il existe effectivement un appariement entre le niveau académique des étudiants et les exigences d'enseignement de l'établissement, les écarts liés à la sélectivité des divers établissements se renforceront.

Cependant, étant donné le bon niveau initial des étudiants (ex : bonnes mentions en fin d'études secondaires), il n'est pas nécessaire que la qualité pédagogique des établissements sélectifs soit meilleure (soit en termes d'inputs ou outputs éducatifs).

L'approche en termes de filtre ou de signal

Selon les approches en termes de filtre ou de signal, le système éducatif vise plutôt à sélectionner les individus en fonction de leurs compétences intrinsèques qu'à réellement développer des compétences supplémentaires (Arrow, 1973 ; Spence, 1973 ; Weiss, 1995). Les établissements de meilleure qualité seront dans ce cas ceux qui réussissent à attirer, ou à retenir, les individus dont les compétences intrinsèques sont les plus appréciées par les employeurs. Dans une certaine mesure, il n'est pas nécessaire qu'il y ait des écarts réels dans la qualité de la formation, mais qu'un filtre soit mis en place pour sélectionner les individus. Les conditions d'accès peuvent servir à cet effet.

Dans les théories du filtre ou signal, il s'agit plus d'une question de " prophétie auto-réalisatrice " : il suffit que de croire qu'un établissement soit meilleur pour qu'il attire les meilleurs candidats, c'est-à-dire ceux dont les compétences intrinsèques seront les plus appréciées par les employeurs.

Qualité des établissements et insertion professionnelle des diplômés

Une quarantaine d'études s'intéressent à l'effet de la qualité des établissements d'enseignement supérieur sur l'emploi des diplômés, la grande majorité concernant les Etats-Unis. Les variables repérant la qualité sont diverses et les résultats plutôt contradictoires. Une très bonne synthèse de la plupart des recherches américaines est disponible dans un article de Brewer et Ehrenberg (1996). Il peut être complété par un article de Paul, Murdoch et Zanzala (2001) qui présentent quelques résultats issus de divers pays européens (France, Allemagne et Royaume-Uni).

On peut distinguer dans les recherches existantes, six familles de variables traduisant la qualité des établissements.

Les trois premières sont liées aux inputs et aux processus éducatifs :

- **indicateurs financiers** : le budget des établissements par étudiant ou les frais nets d'inscription par établissement (mesures de l'input financier),
- **formation du corps enseignant** : la proportion des enseignants possédant un doctorat (mesures de l'input des enseignants),
- **indicateurs liés au nombre d'étudiants ou d'enseignants** : la taille des établissements, les taux d'encadrement (mesures du processus d'apprentissage).

Les trois autres types de variables recouvrent :

- le statut des établissements : “ research oriented institutions ” vs “ teaching institutions ”, établissements privés vs établissements publics, “ universities ” vs “ polytechnics ” ou “ Oxbridge ” vs autres “ universities ” au Royaume-Uni, *Universitäten* vs. *Fachhochschulen* en Allemagne, “ universiteiten ” vs HBO ou “ universiteiten ” d'origine religieuse (ex : catholique ou protestante) vs autres “ universiteiten ” aux Pays-Bas,
- la proportion de certains groupes sociaux dans chaque établissement : étudiantes, étudiants noirs ou autres minorités ethniques.
- et enfin, les conditions d'accès des établissements.

De plus, quelques études ont analysé l'effet de certains indicateurs comme les conditions d'études (en termes d'inputs) sur l'insertion professionnelle des diplômés. Cependant, aucune n'a considéré l'impact des outputs, en termes de compétences finales des étudiants.

L'exemple de la filière Commerce et Gestion²

Nous cherchons à analyser en Europe et au Japon, dans quelle mesure il existe des différences d'insertion professionnelle dues à un effet d'établissement, pour les diplômés de la filière Commerce et Gestion. Nous examinerons si un tel effet d'établissement peut être expliqué soit par la sélectivité des établissements (théorie du filtre), soit par leur qualité pédagogique (théorie du capital humain).

L'effet d'établissement

“ L'effet d'établissement”, c'est-à-dire la proportion des différences d'insertion professionnelle des diplômés (ici les salaires des diplômés) qui est expliquée par des écarts entre les établissements, varie entre moins de 5% et 20 à 30% selon le pays (cf. Tableau 1).

Tableau 1 : Modèles multiniveau vides pour Commerce et Gestion

	IT	FR	DE	NL	UK	SE	JP
	11,7% (5,7)	27,6% (10,8)	23,8% (9,1)	12,6% (6,5)	6,9% (4,8)	0% (0)	14,7% (7,3)
Nombre d'établissements	17 Etab	19 Etab	19 Etab	21 Etab	13 Etab	11 Etab	13 Etab

Les erreurs types sont entre parenthèses

Lecture : en France, 27,6% des écarts d'insertion professionnelle des diplômés sont dues à des différences entre les établissements.

Nous pouvons classer chaque pays dans un des quatre groupes suivants :

- 1) **moins de 5% : Suède,**
- 2) **entre 5 et 10% : Royaume-Uni,**
- 3) **entre 10 et 15% : Pays-Bas et Japon,**
- 4) **entre 20 et 30% : France et Allemagne.**

Les écarts entre les établissements sont naturellement plus grands dans les systèmes qui recouvrent une grande diversité d'établissements (à la fois en nombre et en type). En effet la France, le Japon et l'Allemagne connaissent la plus grande diversité d'établissements (cf. Kaiser et Neave, 1993 ; Paul et Murdoch, 2000 ; Harayama, 1998 ; Frackmann et de Weert, 1993). Les employeurs qui recrutent des

² Notre analyse utilise des données issues d'un projet européen intitulé CHEERS (Careers after Higher Education: a European Research Survey), financé par la Commission Européenne, DG XII, dans le cadre du programme de Recherche Socio-Economique Finalisée. Ce projet a permis la constitution, à partir d'un questionnaire commun et comparable, d'une base de données concernant la formation et le devenir professionnel de 35 000 diplômés du supérieur de 1995, dans 11 pays européens (Italie, Espagne, France, Allemagne, Autriche, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède, Finlande, Norvège et République Tchèque) et le Japon. Nous présentons dans cet article l'exemple des résultats d'une filière : Commerce et Gestion. Ces résultats sont tirés d'une thèse de doctorat préparée par l'auteur (Murdoch, 2002). Dans cette recherche, les données concernant l'Espagne, l'Autriche, la Finlande, la Norvège et la République Tchèque, ne sont pas analysées pour la filière Commerce et Gestion car le nombre des établissements dans l'échantillon est trop petit (moins de 10).

diplômés du supérieur dans chaque pays, semblent être plus ou moins conscients de la diversité des établissements de leur pays.

Selon Teichler (1999, p.298), *“il est certain que les modes de diversification reflètent généralement les traditions spécifiques de chaque pays en terme d’enseignement supérieur, ainsi que les relations entre l’enseignement supérieur et le monde du travail. Cependant, ceci ne signifie pas que la marge d’innovation est de fait limitée.”*. En effet, comme le conclut Teichler, le fait que les effets d’établissement sont plus forts dans les systèmes à plus grande diversité d’établissements, ne signifie pas pour autant qu’il n’existe pas d’effet dans des systèmes moins diversifiés. Ces impacts existent bien, comme aux Pays-Bas ou en Italie pour la filière Commerce et gestion, mais ils sont plus petits.

Enfin, dans deux pays (Royaume-Uni et Suède), les écarts entre les établissements sont très petits³ ou presque nuls (cf. Tableau 1). Pour le Royaume-Uni, ceci peut s’expliquer en partie par l’absence des deux universités “Oxbridge” (Oxford et Cambridge) dans l’échantillon britannique.

Nous allons maintenant considérer comment les différences de sélectivité (mention moyenne à l’entrée) et de qualité pédagogique (inputs et outputs éducatifs) des divers établissements, peuvent expliquer une partie des écarts d’insertion professionnelle des diplômés (indiquées par des différences de salaires) qui soit dus à leur établissement d’origine.

L’impact de la sélectivité sur l’insertion professionnelle

Dans les quelques pays (en dehors des Etats-Unis⁴) où des études ont été menées sur la sélectivité des établissements et l’insertion professionnelle des diplômés, un lien significatif et positif est mis en évidence (le Royaume-Uni, le Japon, la France, la Colombie).

Notre analyse montre que dans quatre cas, un lien significatif et positif apparaît entre la sélectivité (mention moyenne à l’entrée) et l’insertion professionnelle des diplômés de la filière Commerce et Gestion (différences de salaires). Les quatre pays sont ceux de l’Italie, la France, les Pays-Bas et le Japon. De nouveau, l’absence des deux universités Oxbridge pourrait expliquer le fait que la sélectivité des établissements n’est pas significative dans les données britanniques (Paul, Murdoch et Zanzala, 2001).

³ Moins de 7% des différences d’insertion professionnelle des diplômés sont dues à l’établissement d’origine.

⁴ Les résultats pour les Etats-Unis sont mitigés.

Disparités dans la qualité pédagogique et effets sur l'insertion professionnelle

Nous avons décidé de considérer les items de qualité pédagogique (décrits dans l'encart 1) au niveau individuel lorsqu'on observe leur impact sur l'insertion professionnelle des diplômés, notamment les différences de salaires. Ce choix est d'abord dû au fait que l'efficacité des inputs de l'établissement (conditions d'études) dans la production d'outputs éducatifs varie pour chaque étudiant. Ainsi Wagner (1988) remarque en utilisant une métaphore (*ibid*, p.79) que “ *les élèves et les étudiants ne sont pas une matière brute comme le minerai de fer dans une fonte, mais une partie vivante du processus éducatif.* ”.

De plus, les outputs éducatifs mesurent les niveaux individuels d'acquisition. A l'intérieur d'un établissement donné, les diplômés peuvent atteindre différents niveaux d'acquisition qui s'expliquent par des disparités dans les inputs individuels (comme le niveau initial mais aussi la motivation...). De même, la comparaison des niveaux d'acquisition entre les établissements devrait utiliser de préférence les évaluations des compétences individuelles des diplômés, plutôt que des mesures agrégées (moyennes ou pourcentages, etc.).

Encart 1 : description des mesures utilisées pour indiquer la qualité pédagogique des établissements

La qualité pédagogique est appréhendée à travers des évaluations faites par les diplômés concernant leurs conditions d'études (inputs) et leur sentiment de posséder certaines compétences après l'obtention de leur diplôme en 1995 (outputs).

L'échelle de Likert, qui mesure ces variables, a cinq modalités allant de 1 = "Très Bonne" à 5 = "Très Mauvaise".

Ces items correspondent aux questions suivantes dans le questionnaire français :

B9 “*Veillez estimer, dans le cadre de votre diplôme de 1995, la qualité de l'enseignement et des conditions d'études*”,

B10 “*Estimez votre compétence dans le domaine de l'informatique au moment de l'obtention de votre diplôme de 1995*”,

B11 “*Estimez votre connaissance des langues étrangères lors de l'obtention de votre diplôme de 1995. Cochez votre compétence pour chaque langue. Une réponse multiple est possible pour chaque langue*”,

E1A “*Veillez indiquer dans quelle mesure vous possédiez les compétences suivantes au moment de votre diplôme de 1995 et dans quelle mesure elles sont requises dans votre travail. Si vous n'êtes pas en emploi, veuillez uniquement remplir la colonne (A)*”.

Pour l'effet des items de qualité pédagogique, une situation différente apparaît entre, d'un côté, l'Allemagne, la France, les Pays-Bas (et à un degré moindre l'Italie) et, de l'autre, le Royaume-Uni, la Suède et le Japon.

Dans le premier groupe de pays, un certain nombre de disparités dans les items de qualité pédagogique explique les différences d'insertion professionnelle des diplômés entre les établissements, alors que dans le deuxième groupe aucun item n'est significatif.

Dans les pays où les items de qualité pédagogique semblent expliquer les écarts entre les établissements, les items qui apparaissent ne sont pas les mêmes dans chaque pays. Ainsi, en **France**, des disparités dans la disponibilité du “Matériel pédagogique”, la qualité du “Matériel technique” et de l’ “Expérience professionnelle” expliquent des différences d’insertion professionnelle des diplômés entre les établissements. En ce qui concerne **l’Allemagne**, une importance relative du développement d’outputs tels que des compétences spécifiques en informatique : “Traitement de texte” et “Bases de données” ont également un impact sur ces écarts. De plus, pour **les Pays-Bas**, des variations de niveaux en termes de compétences cognitives tels que les “capacités d’apprentissage” et les “capacités à prendre des initiatives” ont un effet similaire. Enfin, en **Italie**, seules des différences en ce qui concerne la compétence spécifique en informatique “Traitement de texte”, ont un impact sur l’insertion professionnelle.

Il est intéressant de noter que tous les items de qualité pédagogique qui ont un effet significatif sur les écarts d’insertion professionnelle des diplômés entre les établissements, est estimé être de bon ou très bon niveau par les diplômés de l’ensemble des établissements, et pas seulement par les diplômés des établissements les plus sélectifs. Ces effets de la qualité pédagogique ne sont pas particulièrement le produit d’un appariement entre le niveau initial des étudiants et les exigences de l’enseignement (cf. introduction). De plus, les items de qualité pédagogique qui sont déclarés comme bons ou très bons particulièrement par les diplômés des établissements sélectifs, n’ont pas d’effet significatif sur les différences entre établissements.

L’impact relatif de la sélectivité vs la qualité pédagogique

Concernant l’effet spécifique de la sélectivité et de la qualité pédagogique, les résultats diffèrent selon le pays. Notre analyse montre également que la sélectivité des établissements (théorie du filtre ou du signal) a un plus grand impact que leur qualité pédagogique (capital humain) dans trois cas (en **France**, aux **Pays-Bas** et au **Japon**). Dans les deux autres pays (en **Italie** et en **Allemagne**), c’est le contraire.⁵

Dans deux cas seulement (**France** et **Japon**), l’introduction de la variable de sélectivité des variables de qualité pédagogique réduit en elles-mêmes la plus grande part des différences entre les établissements.

Dans les trois autres pays (c’est-à-dire, à l’exception de **la France** et du **Japon**), la région de résidence pendant les études ou même le type d’établissement (*universiteit* vs. *HBO* aux **Pays-Bas**⁶ ou *Universitäten* et

⁵ Comme nous l’avons déjà mentionné ci-dessus, nous considérons que les effets des indicateurs de sélectivité et de qualité pédagogique sont indépendants les uns des autres, étant donné que les items de qualité pédagogique développés à un plus haut niveau par les établissements sélectifs n’ont pas d’effet significatif en eux-mêmes sur les différences d’insertion professionnelle des diplômés entre les établissements.

⁶ Ce résultat est conforme à la recherche néerlandaise existante, dans la mesure où il existe très peu de différences d’insertion professionnelle à l’intérieur des *universiteiten* et des établissements HBO, c’est-à-dire,

Fachhochschulen vs. Fachhochschulen für Verwaltung (des instituts spécialisés dans l'Administration Publique) en Allemagne⁷), expliquent en eux-mêmes la plupart des différences entre les établissements.

Lorsque toutes les variables significatives de sélectivité, de qualité pédagogique, ainsi que les variables de contrôle ont été introduites, il demeure dans certains cas plus d'écart entre les établissements. Ceci dit, dans les autres pays, les différences restantes sont toujours importantes. Pour l'Italie, Allemagne et Pays-Bas, il y a plus ou presque plus d'écart entre les établissements, alors qu'il reste presque un quart des écarts entre les établissements en France. Dans ce pays, les différences restantes pourraient être expliquées par la spécialisation formelle et informelle de chaque école de commerce (ex : Finances, Marketing, Gestion, Comptabilité, etc.). Les écoles qui se spécialisent dans les filières les plus rémunératrices (ex : Finances) peuvent avoir en moyenne des salaires de diplômés plus élevés.

Eléments de conclusion

Pour conclure, nous allons comparer nos résultats issus des données CHEERS avec ceux des analyses existantes.

Notre recherche montre que les écarts entre les établissements en termes d'insertion professionnelle des diplômés (l'effet d'établissement) varient selon les pays, mais peuvent être importantes surtout en France et en Allemagne. La proportion des écarts d'insertion professionnelle des diplômés, qui est expliquée par des différences entre les établissements, peut être entre moins de 20 et 30%. Ceci signifie que le lieu d'études peut expliquer une certaine partie des écarts d'insertion professionnelle des diplômés. Notre analyse montre que les différences entre les établissements sont généralement plus élevées que dans les études américaines et néerlandaises existantes (Rumberger and Thomas, 1993 ; Bosker et al., 1997 ; Allen et al., 2000 ; Ramaekers et Huijgen, 2000).

Les résultats des études américaines et néerlandaises sur l'enseignement supérieur montrent que les écarts entre les établissements représentent moins de 10% des différences de l'insertion professionnelle entre les diplômés.

Notre étude indique également que les écarts entre les établissements de l'enseignement supérieur en termes d'insertion professionnelle des diplômés, peuvent être au moins aussi grands que ceux entre les écoles secondaires ou primaires, en termes de différences d'acquisition des élèves. Ce résultat est intéressant si l'on considère les remarques de Bosker et al. (1997, p.1-2) : "des

environ 6% des différences d'insertion professionnelle des diplômés des *universiteiten*, et 2% de celles des diplômés HBO (Bosker et al., 1997; Allen et al., 2000 ; Ramaekers et Huijgen, 2000).

⁷ Le fait qu'il n'apparaît pas de grandes différences entre *Universitäten* et *Fachhochschulen* en Allemagne est également conforme à la recherche déjà existante dans ce pays (Brennan et al., 1996; Schomburg, 2000).

différences d'outputs éducatifs seront également présentes en terme d'“outcomes” sur le marché du travail. Les effets d'établissements sur ces outcomes sur le marché du travail seront néanmoins probablement moins forts, en raison des effets d'autres facteurs. ”.

Notre analyse des écarts entre les établissements pour la filière commerce et gestion montre également que les variables de sélectivité (théorie du filtre) ont un plus grand impact (pourcentage restant de différences entre les établissements) que les variables de qualité pédagogique (capital humain) dans trois pays (**France, Pays-Bas et Japon**). Dans les deux autres pays (**Italie et Allemagne**), c'est le contraire.

De plus, l'impact de la sélectivité des établissements sur les différences entre les établissements semble être plus important en Europe et Japon (particulièrement en France et au Japon) qu'aux Etats-Unis (Rumberger and Thomas, Ibid ; Ethington (1997). Ce dernier résultat est intéressant si nous comparons le prestige des Grandes Ecoles en France et des universités impériales au Japon à celui des universités “Ivy League” aux Etats-Unis.

Finalement, l'impact des variables de qualité pédagogique semble légèrement plus fort en France, que dans les études menées en Allemagne et aux Pays-Bas (Brennan et al., 1996 ; Schomburg, 2000 ; Ramaekers et Huijgen, 2000). Ceci dit, l'effet de la qualité pédagogique en Italie et en Allemagne apparaît plus au moins conforme avec les recherches allemandes existantes, car nous considérons que le traitement de texte capte en lui-même la plupart des effets observables de la qualité pédagogique (utilisant nos données). De même, l'impact de la qualité pédagogique aux Pays-Bas est également conforme à la recherche néerlandaise existante.

Retour page de l'auteur

Bibliographie

- Allen J., Ramaekers G. et Verbeek A. (2000), *WO-Monitor 1999 - De arbeidsmarkpositie van afgestudeerden van de Nederlandse universiteiten.*, Edition Vereniging van Universiteiten (VSNU), Utrecht, March, 79p.
- Arrow K. (1973), "Higher education as a filter", *Journal of public economics*, Vol. 2 N°3 pp.193-216.
- Becker G. (1964), *Human Capital*. Columbia University Press, 187p.
- Bosker R., van der Velden R. et van de Loo P. (1997), "Differential Effects of Colleges on the Labour Market Success of their Graduates", *Research Memorandum, ROA, Maastricht*, 14p.
- Brennan J., Lyon S., Schomburg H. et Teichler U. (1996), "Employment and Work of British and German Graduates", in Brennan, J., Kogan M., Teichler U. (eds.) *Higher Education and Work*, Jessica Kingsley, pp. 47-98.
- Brewer D.J. et Ehrenberg R.G. (1996), "Does It Pay To Attend An Elite Private College?- Evidence From The Senoir High School Class of 1980", *Research in Labor Economics*, Vol. 15 , pp. 239-271.
- Ethington C.A. (1997), "A Hierarchical Linear Modeling Approach to Study College Effects", in Smart J. (eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. XII, Agathon Press, New York, pp. 165-194.
- EURYDICE (1999), "Organization of Higher Education Structures in Europe (1998/99)", EURYDICE Focus, EURYDICE European Unit, Brussels, 44p.
- Foster E. et Rodgers J. (1979), "Quality of education and Student earnings", *Higher Education*, Vol. 8, pp. 21-37.
- Frackmann E. et de Weert E. (1993), "Higher Education Policy in Germany", in Goedegebuure L., Kaiser F., Maassen P., Meek L., van Vught F. et de Weert E. (eds.), *Higher Education Policy - An International Comparative Perspective*. Issues in Higher Education, Pergamon Press, pp. 132-161.
- Harayama Y. (1998), "Le système universitaire au Japon", *Gestion de l'enseignement supérieur*. Vol.10 N°1, March, pp. 77-97.
- Kaiser F. et Neave G. (1993), "Higher Education Policy in France", in Goedegebuure L., Kaiser F., Maassen P., Meek L., van Vught F. et de Weert E.,(eds.), *Higher Education Policy - An International Comparative Perspective*. Issues in Higher Education, Pergamon Press, pp. 104-131.
- Murdoch J. (2002), "The effect of the reputation and the teaching quality of higher education departments on graduate employment - A comparison across 7 European countries and Japan." Ph.D. thesis, IREDU, *Université de Bourgogne*, Dijon, France.
- Naylor R.A., Smith J. et McKnight A. (1998), "Determinants of occupational earnings: evidence from the 1993 UK university graduate population from the USR". Mimeo, university of Warwick, 49p.
- Ono H. (1999), "Does *Examination Hell* Pay Off?- The Cost-Benefit Analysis of College Education in Japan", *Working Paper Series in economics and Finance N°.346*, Stockholm School of Economics, November, 41p.
- Ono H. (2000), "An Empirical Look at the Earnings of Japanese Men: The Significance of College Quality, Occupations and Firm Size", *Working Paper Series in economics and Finance N°.395*, Stockholm School of Economics, September, 40p.
- Oosterbeek H., Groot W. et Hartog J. (1992), "An Empirical analysis of university choice and earnings", *De Economist*, Vol.140, N°3, pp. 293-309.
- Paul J-J. et Murdoch J. (2000), "Higher Education and Graduate Employment in France", *European Journal of Education*, Vol. 35 N°2. June, pp. 179-187.
- Paul J-J., Murdoch J. et Zanzala J. (2001), "Sélection à l'entrée des universités et emploi : une comparaison entre le Royaume-Uni et la France", *Economie Publique*, Vol.1, N°5, (2001), pp. 121-143.
- Psacharopoulos G. et Velez E. (1993), "Educational Quality and Labor Outcomes: Evidence from Bogota, Colombia"., *Sociology of Education*, Vol. 66 N°2, pp. 130-145.
- Ramaekers G. et Huijgen T. (2000), *De arbeidsmarkpositie van afgestudeerden van het hoger beroepsonderwijs - HBO-Monitor 1999.*, Edition HBO-raad, The Hague, June, 88p.
- ROA, (2000), *Scholverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 1999* Statistische Bijlage, Maastricht University, August.

- Rumberger R. et Thomas S. (1993), "The Economic Returns to College Major, Quality and Performance: A Multilevel Analysis of Recent Graduates", *Economics of Education Review*, Vol.12 N° 1, pp. 1-19.
- Schomburg H. (2000), "Higher Education and Graduate Employment in Germany", *European Journal of Education*, Vol. 35 N°2. June, pp. 189-200.
- Shattock M. (2000), "Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self Reliance", *Tertiary Education and Management*, Vol.6 N°2, pp. 93-104.
- Spence M. (1973), "Job market signalling", *Quarterly journal of economics*, 87 p. 355-374.
- Teichler U. (1999), "Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges", *Higher Education Policy*, 12, pp. 285-312.
- Thurow L. (1975), *Generating Inequality: The Distributional Mechanisms of the Economy*, Basic Books, New York.
- Vossensteyn H. (1997), Access: Selection and affordability. CHEPS - higher education monitor Thematic report III. Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, 67p.
- Wagner L. (1988), "Europe - Reflections on the Concept of Productivity in Institutions of Higher Education", in Lapointe, S. et LeVasseur P., (eds.), *The Concept of Productivity in Institutions of Higher Education*. Presses de l'Université du Québec, pp 73-129.
- De Weert E. (1994), "Transposition des besoins de l'emploi dans les stratégies retenues pour les programmes d'enseignement", *Gestion de l'enseignement supérieur*, Vol. 6, N°3, pp. 329-346.
- Weiss A. (1995), "Human Capital vs. Signalling Explanations of Wages", *Journal of Economic Perspectives* Vol. 9 N° 4, pp. 133-154.
- Zanzala J. (1993), L'effet de la qualité de l'université d'origine sur les salaires des diplômés Mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies, IREDU, Dijon, 69p.
- Zanzala J. (1998), L'impact de la qualité des départements universitaires français des diplômés : le cas des maîtrises et DESS de Sciences économiques et de Gestion., Thèse de Doctorat, IREDU, Dijon, 351p.

[Version imprimable](#)