

Chapitre 3

Réformer l'éducation en Angleterre

En dépit d'une forte augmentation des dépenses consacrées à l'accueil des jeunes enfants et à l'éducation au cours des dix dernières années, les résultats des tests PISA conduisent à penser que les performances du système éducatif restent inchangées et inégales et qu'elles sont fortement liées aux revenus et à l'origine sociale des parents. De meilleures performances pourraient améliorer la situation sur le marché du travail, stimuler la croissance, diminuer les conséquences de l'appartenance à un milieu social défavorisé et accroître la mobilité sociale. Compte tenu des perspectives budgétaires peu encourageantes, les améliorations nécessaires doivent venir d'une plus grande efficacité plutôt que d'un accroissement des dépenses. Cibler davantage les dépenses préscolaires sur les enfants issus de milieux défavorisés pourrait améliorer le développement des compétences. Des aides plus spécifiques en faveur de ces enfants, associées à de nouvelles incitations encourageant les établissements scolaires à les attirer et à leur fournir un soutien contribueraient à améliorer les résultats scolaires. Le gouvernement a élargi les possibilités de choix de l'établissement scolaire pour les familles en développant le programme relatif aux établissements indépendants (academies) et en permettant la création d'écoles libres (Free Schools), mais il doit suivre étroitement les effets du libre accès aux établissements de leur choix pour les enfants issus de milieux défavorisés. Il n'est pas certain que l'élargissement des possibilités de choix proposées aux utilisateurs de l'éducation ait un impact sur les résultats scolaires, mais le gouvernement devrait tenter de mettre un terme à l'application de critères de résidence pour l'admission dans les établissements scolaires gérés par les administrations locales dans certains cas. Les réformes tendant à accroître la flexibilité de l'offre devraient être poursuivies. Tous les établissements financés sur fonds publics devraient jouir de la même liberté que les autres au niveau du recrutement et de la fixation de la rémunération des enseignants, afin d'assurer une concurrence équitable entre les différentes catégories d'établissements. Afin de mieux évaluer les progrès et d'informer les décideurs, les établissements et les parents sur les résultats scolaires, de nouveaux indicateurs de performance devraient être mis au point et des mesures devraient être prises afin que l'on accorde une moindre place aux notes dans la gestion des performances. Une offre insuffisante de places dans des programmes d'enseignement professionnel de qualité et dans l'enseignement supérieur fait obstacle à la formation de capital humain et à la croissance. Stabiliser et simplifier l'enseignement professionnel en plaçant davantage l'accent sur les apprentissages de qualité permettrait d'améliorer les taux de scolarisation. Le gouvernement doit rechercher des moyens efficaces d'accroître la scolarisation, en particulier parmi les enfants issus de milieux modestes, afin de remplacer l'allocation pour la poursuite des études, qui a été supprimée. De nouvelles réformes du financement de l'enseignement supérieur se traduiraient par une baisse des coûts pour le contribuable et contribueraient à financer le développement indispensable de ce secteur.

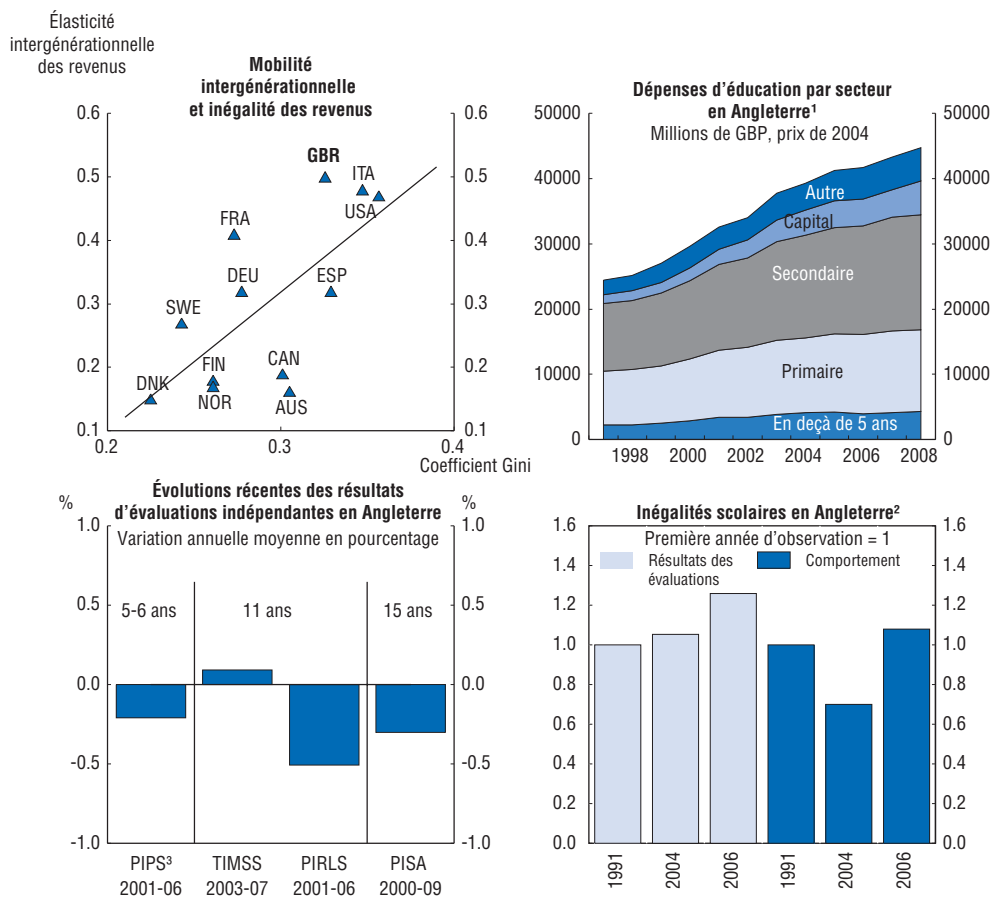
Les résultats des tests internationaux conduisent à penser que les performances du système éducatif ne se sont pas améliorées

Les résultats de l'enseignement et de la formation de capital humain figurent parmi les moteurs les plus importants de la croissance économique et contribuent au bien-être humain (voir encadré 3.1). En outre, d'importants écarts entre ces résultats augmentent les inégalités de revenus. Ces différences réduisent aussi la mobilité sociale, les enfants de parents à hauts revenus ayant tendance à obtenir de meilleurs résultats que leurs pairs (Blanden *et al.*, 2007). Par comparaison avec beaucoup d'autres pays de l'OCDE, le Royaume-Uni se caractérise par une répartition inégale des revenus et des résultats scolaires, ainsi que par une faible mobilité sociale intergénérationnelle (graphique 3.1, première partie).

Dans bien des cas, il est cependant difficile d'évaluer les réformes de l'éducation et de cerner les politiques efficaces. Premièrement, il n'est généralement pas possible de procéder à des évaluations concluantes en termes de résultats sociaux et de résultats professionnels avant que les groupes concernés par les réformes aient atteint l'âge adulte, soit une vingtaine d'années après que celles-ci aient été appliquées. La mise au point et l'analyse d'indicateurs de résultats intermédiaires doit donc constituer un élément important de l'évaluation des mesures de réforme. Deuxièmement, l'évaluation de ces mesures se révèle difficile étant donné que les systèmes éducatifs sont complexes par nature et que divers pays semblent obtenir de bons résultats dans des cadres institutionnels différents (Braconier et Brézillon, à paraître). D'où la nécessité de considérer les réformes dans le contexte institutionnel propre à chaque pays.


Au cours des dix dernières années, des réformes ambitieuses visant à améliorer les résultats du système éducatif, à lutter contre les inégalités et à accroître la mobilité sociale ont été mises en œuvre en Angleterre. Les dépenses afférentes à l'éducation préscolaire et à l'enseignement en général ont fortement augmenté (graphique 3.1, deuxième partie). Le gros des réformes a eu pour objet d'apporter un soutien aux enfants et aux familles défavorisées en s'attaquant à la pauvreté des enfants et en mettant en place des incitations au travail pour les parents. Ces mesures se sont révélées fructueuses pour ce qui est de réduire la pauvreté, en particulier parmi les enfants et les pensionnés au cours de la dernière décennie (Joyce *et al.*, 2010), mais des progrès limités ont été enregistrés en ce qui concerne l'amélioration des résultats scolaires et la diminution des inégalités à cet égard (graphique 3.1, parties 3 et 4).

Graphique 3.1. Résultats éducatifs et sociaux au Royaume-Uni et en Angleterre



1. Dépenses d'éducation des administrations centrale et locales en Angleterre. Ne sont pas compris les coûts et dépenses d'administration du DCSF dans d'autres domaines que l'éducation, par exemple en ce qui concerne les enfants et les familles, ainsi que les compétences.
2. Mesure l'impact du revenu des parents sur les compétences cognitives des enfants en âge de 6 ans.
3. PIP est utilisé par un nombre relativement restreint d'écoles et il y a eu des préoccupations au sujet de la robustesse des résultats des essais (Massey, 2005).

Source : Panel 1 : Les données sur l'élasticité intergénérationnelle des gains sont basées sur la méta-analyse effectuée par Corak (2006) pour la plupart des pays. Ceux pour l'Espagne, l'Australie et l'Italie sont de D'Addio (2006). Les données sur les inégalités de revenus de l'OCDE. Panel 2 : Département pour les enfants, le sécoles et les familles, rapport annuel du département (2009). Panel 3 : Base de données PISA, PIMS (2006), Mullis et al. (2007 and 2008) et Merrel, Tymms et Jones (2007). Panel 4 : Blanden et Machin (2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932511511>

Encadré 3.1. Le bien-être au Royaume-Uni

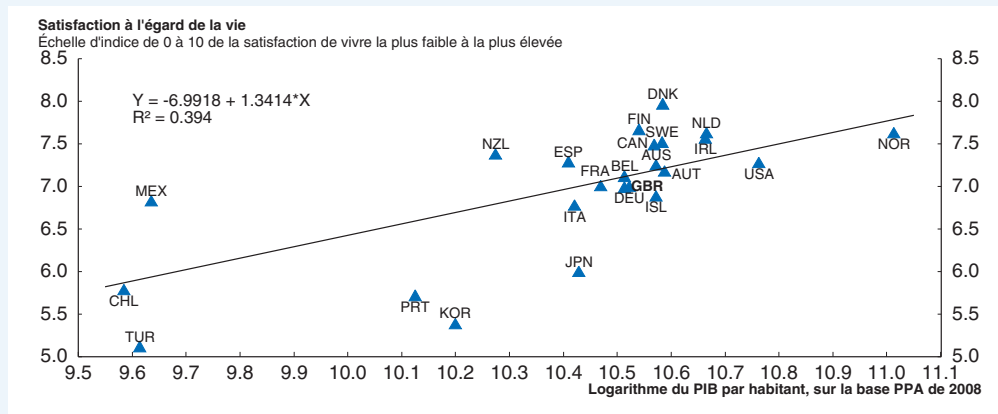
En tant que mesure du bien-être, le produit intérieur brut (PIB) présente des inconvénients bien connus, sur lesquels l'attention a été récemment appelée par Stiglitz et al. (2009). Le PIB donne essentiellement une image de la production marchande, qui exclut par exemple, la production des ménages. En outre, Stiglitz et al. (2009) soulignent que le bien-être est un concept pluridimensionnel et identifie, outre les conditions de vie matérielles, divers autres déterminants importants du bien-être, comme la santé, l'éducation, les activités personnelles, la participation à la vie politique et la gouvernance, les liens et les rapports sociaux, l'environnement et l'insécurité, tant économique que physique. D'autres études révèlent par ailleurs que le bien-être n'est pas uniquement fonction du revenu à un moment donné, mais qu'il varie avec l'évolution du revenu. Si la croissance du PIB ralentit, la satisfaction à l'égard de la vie peut diminuer (Di Tella et al., 2003).

Encadré 3.1. Le bien-être au Royaume-Uni (suite)

Les responsables de l'action publique portent un intérêt croissant à ces indicateurs et à leurs déterminants en tant que compléments du PIB. Ainsi, un indice du mieux-être a été mis au point au Canada, et le gouvernement australien s'est donné pour objectif d'améliorer le bien-être des générations actuelles et futures (Gouvernement australien, 2010). L'*Australian Bureau of Statistics* (Bureau australien de statistiques) publie un tableau de bord d'indicateurs du bien-être depuis 2002, suivant les modalités exposées plus longuement dans Stiglitz *et al.* (2009). Au Royaume-Uni, le Premier ministre Cameron a récemment proposé que l'on mette au point un indice de bien-être à prendre en compte dans l'élaboration des politiques, en s'appuyant sur les travaux de l'*Office for National Statistics* (2010). Le but clairement défini du gouvernement est d'améliorer le bien-être des générations actuelles et futures. Il a reconnu que le bien-être constituait un concept pluridimensionnel ne se limitant pas au PIB par habitant et aux performances économiques, et que l'action publique devait tenir compte de l'ensemble des ressources environnementales, humaines et sociales (Waldron, 2010). Les efforts visant à améliorer la mesure du bien-être sont coordonnés dans le cadre d'un projet en cours de l'OCDE intitulé « Mesurer le progrès des sociétés », qui s'inscrit dans le prolongement des travaux de Stiglitz *et al.* (2009).

Les comparaisons du bien-être entre pays et dans le temps demeurent délicates, et il existe de nombreuses façons de le mesurer. Au cours des dernières années, de nombreux travaux de recherche théoriques et empiriques ont porté sur les problèmes intrinsèquement complexes de conceptualisation et de mesure associés à l'élargissement de la notion de bien-être. Les recherches dans ce domaine ont été facilitées par l'élaboration d'indicateurs de bien-être comparables à l'échelle internationale (World Value Survey, Gallup World Poll). Cependant, ces enquêtes conservent un caractère non officiel et il leur est parfois reproché de porter sur des échantillons limités et de faire l'objet d'importantes modifications d'une vague à l'autre. Qui plus est, on n'y trouve pas de variables sur le logement, alors que celui-ci peut se révéler un déterminant important du bien-être. Parmi les différents indicateurs élaborés, on peut citer le PIB élargi, les moyennes pondérées d'indices de satisfaction à l'égard de la vie, et les évaluations subjectives du bien-être autodéclaré fondées sur les résultats d'enquêtes (Boarini *et al.*, 2006). Le bien-être subjectif autodéclaré peut reposer d'une part, sur des enquêtes de satisfaction à l'égard de la vie (chaque individu se voyant demander d'évaluer sur une échelle de 0 à 10 la satisfaction qu'il retire de son existence) et d'autre part, sur des indicateurs de bien-être émotionnel (reflétant les émotions qu'inspire à un individu sa vie à un moment donné) (Kahneman et Deaton, 2010 ; Di Tella R *et al.*, 2001). L'utilisation d'indices soulève des problèmes de subjectivité des coefficients de pondération retenus, tandis que le PIB élargi exclut des facteurs de bien-être potentiellement importants. Les études fondées sur la satisfaction autodéclarée à l'égard de la vie permettent d'éviter ces problèmes, mais elles soulèvent des questions délicates d'interprétation des données. Ces études, auxquelles est accordée une attention grandissante dans les travaux publiés sur la question (Helliwell *et al.*, 2008 et 2009), tendent à montrer qu'il existe une forte corrélation entre le bien-être subjectif autodéclaré et le revenu (graphique 3.2), mais aussi que d'autres facteurs, tels que la santé, le chômage et le divorce, ou les indicateurs de la qualité de vie fondés sur des résultats objectifs, sont importants.

Encadré 3.1. Le bien-être au Royaume-Uni (suite)

Graphique 3.2. Satisfaction à l'égard de la vie et PIB par habitant entre les pays de l'OCDE, 2008¹

1. La satisfaction à l'égard de la vie est mesurée sur une échelle d'indice de 0 à 10 de la satisfaction de vivre d'une personne, de la satisfaction de vivre la plus faible à la plus élevée.

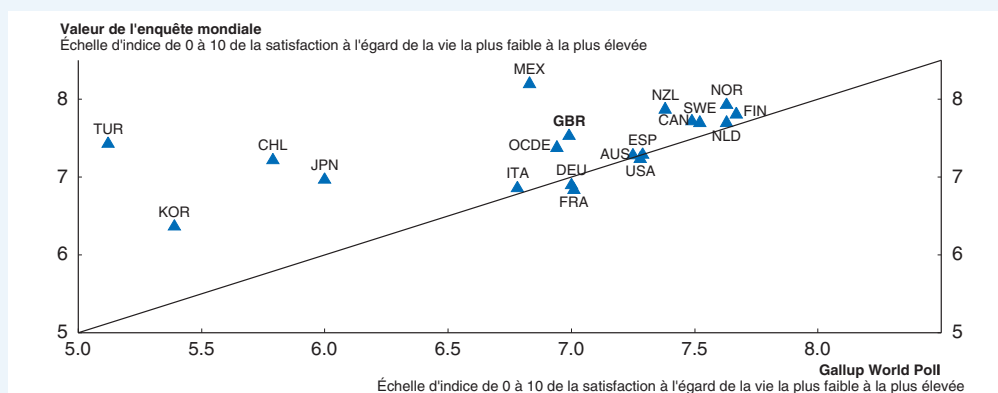
Source : Gallup World Poll, 2008 et Base de données des Perspectives économiques de l'OCDE n°88.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932511530>

Le bien-être mesuré par la satisfaction autodéclarée à l'égard de la vie au Royaume-Uni se situe aux environs de la moyenne OCDE. Le pays se classe à un rang légèrement supérieur dans la *World Value Survey* et dans le *World Gallup Poll* en 2008 (graphique 3.3). Les pays scandinaves, ainsi que le Canada, la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas se classent globalement à un très bon niveau, tandis que la Corée, le Japon et l'Italie se classent à un niveau plus faible. Au Royaume-Uni, la satisfaction à l'égard de la vie est restée inchangée entre 1981 et 2008, malgré une forte croissance du PIB, tandis qu'elle a augmenté dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Pendant cette période, la santé autodéclarée et les perceptions de l'environnement se sont dégradées au Royaume-Uni, alors que les perceptions des résultats scolaires et de l'emploi s'amélioraient fortement. Les perceptions de la liberté de choix et du contrôle des activités personnelles ont également augmenté d'après la *World Values Survey* (graphique 1.4).

Graphique 3.3. Satisfaction à l'égard de la vie dans les pays de l'OCDE

Comparaison des résultats sur la satisfaction de vivre de deux enquêtes



1. La satisfaction à l'égard de la vie est mesurée sur une échelle d'indice de 0 à 10 de la satisfaction de vivre d'une personne, de la satisfaction de vivre la plus faible à la plus élevée. L'échelle d'indice de Gallup World Poll va de 0 à 10 et l'échelle de valeurs de l'enquête mondiale, de 1 à 10.

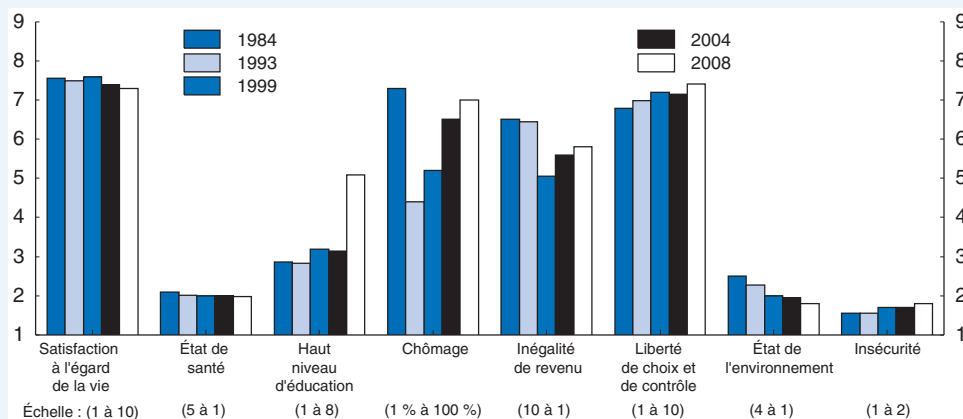
Source : Gallup World Poll, 2008 et World Values Survey, 2005-2008.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932511549>

Encadré 3.1. Le bien-être au Royaume-Uni (suite)

Graphique 3.4. Satisfaction à l'égard de la vie et autres indicateurs au Royaume-Uni

Échelle d'indice du plus faible au plus élevé



Source : World Values Survey, 1981-2008.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932511568>

Pour mieux comprendre quels sont les facteurs qui contribuent au bien-être autodéclaré au Royaume-Uni par rapport aux autres pays de l'OCDE, une analyse préliminaire empirique a été menée à titre indicatif (annexe 3.A2). Au Royaume-Uni, en dehors du revenu, les facteurs les plus importants de bien-être subjectif autodéclaré sont la santé (autoévaluée), le statut au regard de l'emploi, et les perceptions concernant la liberté de choix et l'environnement (graphique 1.4). Ces facteurs sont également importants pour les autres pays de l'OCDE en moyenne*. Une progression d'une unité de la santé perçue (par exemple passage d'une bonne santé à une très bonne santé), augmenterait la satisfaction globale à l'égard de la vie de 0.53 en moyenne au Royaume-Uni, contre 0.65 dans les pays de l'OCDE. Le fait d'être au chômage réduit sensiblement la satisfaction à l'égard de la vie, ce qui correspond aux résultats d'autres études similaires (Winkelmann et Winkelmann, 1998). Comme dans d'autres pays anglo-saxons, la liberté de choix perçue est également un autre facteur de bien-être relativement important au Royaume-Uni. Une augmentation d'un point environ de cette variable améliore le bien-être de 0.45. La perception de l'état actuel et futur de l'environnement a un coefficient élevé par rapport à la moyenne OCDE, ce qui donne à penser que la perception des problèmes environnementaux liés au changement climatique et à la pollution atmosphérique agissent davantage sur le bien-être au Royaume-Uni que dans la plupart des autres pays de l'OCDE. D'autres déterminants importants du bien-être ont trait aux perceptions de l'insécurité (autoévaluée), aux inégalités de revenus et aux rapports sociaux. Les inégalités de revenus perçues réduisent la satisfaction à l'égard de la vie, ce qui est conforme aux résultats d'autres études (Alesina, Di Tella et MacCulloch, 2004 ; Di Tella et MacCulloch, 2006), mais dans une proportion moins importante au Royaume-Uni que dans la majorité des autres pays de l'OCDE. Enfin, un niveau d'instruction plus élevé n'a pas d'effet direct majeur sur la satisfaction à l'égard de la vie, mais est susceptible d'avoir des effets indirects non négligeables par le biais de l'emploi, des revenus et des rapports sociaux. Les résultats qui précèdent montrent que le bien-être pourrait être renforcé non seulement grâce à des augmentations de revenus et à des actions visant à remédier aux inégalités, mais aussi par l'amélioration de la santé et des résultats sur le plan professionnel, la jouissance d'une plus grande liberté dans la vie et la prise en compte des préoccupations environnementales.

* Pour comparer les résultats relatifs au Royaume-Uni avec ceux de la zone OCDE en moyenne, un test statistique a été effectué afin de déterminer la significativité de la différence entre les coefficients. Si les résultats ne sont pas significativement différents de zéro au seuil de 5 %, ils laissent néanmoins penser que le poids des déterminants du bien-être estimé dans les régressions est similaire à la moyenne de l'OCDE.

Une scolarisation préprimaire mieux ciblée peut favoriser la mobilité sociale et accroître l'efficacité de l'éducation

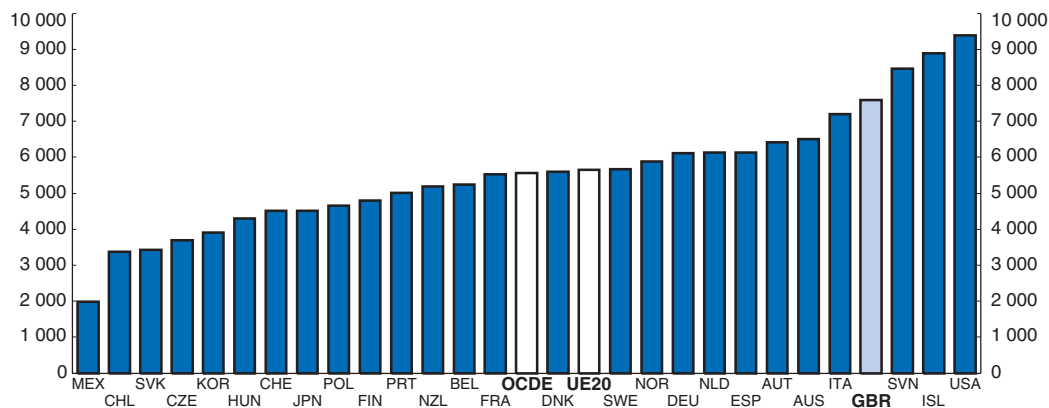
Assurer une scolarisation préprimaire de qualité aux enfants issus de milieux défavorisés peut engendrer des rendements économiques social et individuel élevés et favoriser la mobilité sociale (Goodman et Sianesi, 2005 ; Heckman et Masterov, 2007). Ces rendements élevés sont révélateurs du fait que les familles défavorisées n'ont peut-être pas accès au crédit et investissent donc trop peu dans l'éducation de leurs enfants. Qui plus est, en n'ayant pas les compétences nécessaires pour créer au sein de la famille un environnement propice à l'apprentissage ou en n'ayant pas véritablement conscience du rendement potentiel de l'enseignement, les parents ont aussi tendance à sous-investir dans ce dernier. Il est par conséquent justifié de mettre en place des programmes pour lutter contre ce sous-investissement, en particulier parce que l'accumulation de compétences cognitives (intellectuelles) et non cognitives (comportementales et sociales) pendant la petite enfance a un effet d'entraînement élevé sur l'acquisition de compétences ultérieures (Cunha et Heckman, 2010). Les inégalités en matière de développement des compétences et de niveau de connaissances jusqu'à la fin des études secondaires sont les facteurs les plus importants expliquant les taux de fréquentation plus faibles dans l'enseignement supérieur des groupes ayant un statut socio-économique moins favorable en Angleterre (Chowdry et al., 2010a).

La scolarisation préprimaire s'est développée rapidement au Royaume-Uni au cours des années 2000 sous l'effet de nouveaux programmes. Le taux d'inscription atteignait près de 95 % en 2008, ce qui est sensiblement supérieur à la moyenne OCDE qui s'établissait à 72 % (OCDE, 2010)¹. Les coûts afférents à la préscolarisation en équivalent temps plein figurent parmi les plus élevés de la zone OCDE (graphique 3.5), bien que le niveau des dépenses globales en proportion du PIB soit modéré du fait d'un faible nombre d'heures moyen par enfant. En Angleterre, les éléments moteurs de la préscolarisation ont été les programmes locaux *Sure Start* (services intégrés d'accueil des jeunes enfants, soins de santé et soutien familial), puis la création des *Shure Start Children's Centres* et le programme *Early Years* (enseignement préscolaire gratuit pour les enfants âgés de trois et quatre ans). Initialement, le programme *Sure Start* était centré sur les zones géographiques défavorisées, mais il a par la suite été élargi aux zones non défavorisées.

Les évaluations de l'impact de *Sure Start* n'ont pas débouché sur des résultats clairs, en raison notamment du large degré de liberté laissé à l'échelon local dans la définition de programmes et dans la mise en œuvre de leurs phases successives (NESS, 2008), mais également des difficultés pratiques soulevées par la mise en place de groupes témoins appropriés². Certaines observations donnent à penser que le système d'accueil des jeunes enfants gratuit mais relativement inefficace qu'est *Sure Start* a évincé des établissements préscolaires privés plus efficaces (Sylva et al., 2006). La phase initiale de la *National Evaluation of Sure Start* (NESS) n'a guère permis de déceler des effets positifs. En revanche, des phases plus récentes de l'étude ont mis en évidence certains impacts positifs, notamment sur la qualité autoévaluée de l'environnement familial, le comportement et la santé des enfants, peut-être attribuables aux améliorations de la qualité dans le temps (OCDE, 2008 ; NESS, 2008 ; NESS, 2010). D'après les évaluations des enseignants réalisées à la fin du programme *Early Years Foundation Stage*, le niveau des acquis des élèves entrant en primaire s'est sensiblement amélioré et l'écart entre les 20 % d'enfants en difficulté scolaire et les autres enfants est passé de 36 % en 2008 à 33 % en 2010. Cependant, les PIPS, outil d'évaluation indépendant mis au point par l'Université de Durham pour les enfants

Graphique 3.5. Dépenses annuelles par habitant dans l'enseignement préprimaire pour les enfants âgés de 3 ans et plus

En équivalent temps plein et en équivalent USD, utilisant le PIB en PPA, 2007¹



1. 2008 pour le Chili.

Source : OCDE (2010b).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932511587>

qui commencent leur scolarité, ne révèlent guère d'amélioration des aptitudes cognitives moyennes (Merrell *et al.*, 2007). Qui plus est, les enfants défavorisés semblent avoir obtenu de moins bons résultats en 2006 qu'en 2001, alors que l'impact du revenu des parents sur les compétences cognitives et non cognitives des enfants a très certainement augmenté récemment (graphique 3.1, partie 4). Cette apparente dégradation des niveaux de compétences cognitives chez les enfants défavorisés d'âge préscolaire est particulièrement inquiétante, dans la mesure où ces compétences semblent être moins faciles à acquérir à un âge plus avancé que les compétences non cognitives (Cuhna et Heckman, 2010 ; Carneiro *et al.*, 2007). À ce jour, aucune analyse coût-avantages du programme *Sure Start* n'a été réalisée.

Le faible impact de ces mesures, à ce stade, sur les enfants défavorisés tient sans doute en partie au fait que les interventions ne touchent pas, dans de nombreux cas, les enfants qui en ont le plus besoin. Si, globalement, la préscolarisation est élevée, la participation des enfants appartenant à des minorités ethniques et issus de milieux socialement défavorisés reste relativement faible (Hopkins *et al.*, 2010). Cette situation reflète dans une certaine mesure le trop faible retentissement donné au programme *Sure Start*, en ce sens que des contacts insuffisants sont noués avec les groupes cibles appropriés (NAO, 2006 ; NAO, 2009). Initialement, les activités d'ouverture ne représentaient que 12 % des coûts salariaux (hors frais généraux) du programme *Sure Start*, et les dépenses consacrées aux besoins particuliers 2 % ; en 2008-09, l'accueil des enfants, les services de santé et le soutien aux familles représentaient la majorité des autres dépenses. Ainsi que cela a été souligné par le *National Audit Office* (NAO, 2006), les activités d'ouverture vers les parents les plus pauvres devraient être intensifiées, afin de sensibiliser au programme les groupes cibles. Le gouvernement va financer 4 200 postes supplémentaires de visiteurs sanitaires, parallèlement aux activités d'ouverture et de soutien familial, ce qui permettra de tisser des liens plus solides avec les services locaux de santé familiale. Cette mesure utile devrait s'accompagner d'une intensification des activités d'ouverture afin d'inciter les familles défavorisées à recourir à la préscolarisation, ainsi que pour évaluer les besoins de soutien

Encadré 3.2. Différents indicateurs de désavantage

Dans ce chapitre, l'expression enfants (élèves) défavorisés est utilisée pour décrire en termes généraux les enfants (élèves) ayant des capacités de réussite plus faibles aux niveaux préscolaire et scolaire et qui peuvent donc avoir besoin d'un soutien supplémentaire. On n'utilise pas d'indicateur de désavantage uniforme et l'on considère que les variations entre les capacités s'inscrivent dans un continuum qu'aucun indicateur spécifique ne pourrait prendre en compte. Cela étant, il existe une corrélation entre de faibles niveaux d'aptitudes et d'acquis et un certain nombre de statistiques observables, y compris les caractéristiques des enfants comme des troubles du développement, et les caractéristiques des parents telles que le revenu, le statut socio-économique, l'appartenance ethnique et le niveau d'instruction. Au Royaume-Uni, les indicateurs les plus importants qui sont utilisés sont les suivants :

- Les besoins éducatifs particuliers (BEP) concernent les enfants dont les autorités locales ont estimé qu'ils avaient des difficultés d'apprentissage ou des troubles de l'apprentissage et avaient donc besoin d'un soutien supplémentaire. Les autorités locales affectent des crédits supplémentaires aux établissements accueillant des enfants déclarés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. En 2010, 2.7 % de l'ensemble des élèves des établissements scolaires anglais ont fait l'objet d'une recommandation de BEP.
- Les besoins éducatifs particuliers auxquels n'est pas associée une recommandation de BEP (ou besoins éducatifs supplémentaires) concernent les enfants dont les établissements scolaires estiment qu'ils ont des difficultés d'apprentissage mais pour lesquels les autorités locales n'ont émis aucune recommandation de BEP. Les difficultés d'apprentissage sont moins prononcées que pour les élèves visés par une telle recommandation et les établissements sont en général censés prendre en charge les frais supplémentaires correspondants dans le cadre des crédits qui leur ont été alloués. En 2010, 18.2 % de l'ensemble des élèves des établissements scolaires anglais appartenaient à cette catégorie.
- Cantines scolaires gratuites. Les parents peuvent demander à bénéficier de la cantine scolaire gratuite à leurs autorités locales s'ils bénéficient d'une aide au revenu ou de prestations similaires, ou si leur revenu est faible. La cantine scolaire gratuite est censée refléter des besoins supplémentaires (relativement restreints) et est intégrée dans la formule de financement de l'établissement ; elle sert également de critère d'attribution de la nouvelle prime aux élèves. En 2010, 17.4 % de l'ensemble des élèves inscrits dans des établissements primaires publics bénéficiaient de cet avantage.

régulier destiné à renforcer l'environnement d'apprentissage dans le milieu familial pour les enfants les plus désavantagés.

La préscolarisation a un effet extrêmement important sur les aptitudes cognitives et le devenir professionnel des enfants appartenant à des familles défavorisées (Hopkins et al., 2010 ; Goodman et Sianesi, 2005). Afin d'améliorer les résultats de la préscolarisation pour les enfants défavorisés, il faudrait par conséquent consacrer davantage de ressources à leurs familles et limiter les dépenses relatives à d'autres bénéficiaires de cette scolarisation. Dans ce contexte, le gouvernement a déclaré avoir l'intention de mettre davantage l'accent sur le soutien aux familles les plus vulnérables et désavantagées et sur les interventions concrètes dans le cadre des *Sure Start Children's Centres*. Il a par ailleurs prévu des crédits pour porter à quinze, d'ici à 2013, le nombre d'heures de préscolarisation

gratuite dont peuvent bénéficier les 20 % d'enfants de deux ans les plus désavantagés en Angleterre. Pour les enfants les plus défavorisés, des mesures supplémentaires pourraient se justifier. Des interventions précoces sous la forme de visites à domicile régulières et répétées des enseignants, destinées à aider les parents à mettre en place des activités éducatives plus efficaces au sein de la famille, semblent avoir été particulièrement utiles pour venir en aide aux enfants défavorisés aux États-Unis (Heckman et Masterov, 2007). Il conviendrait d'évaluer l'applicabilité de telles mesures en Angleterre. Cependant, comme les programmes de soutien à domicile exigent beaucoup de ressources, ils doivent être ciblés sur les familles les plus défavorisées et supposent le recrutement du personnel voulu (voir encadré 3.3 pour différentes définitions du désavantage). Le soutien à domicile pourrait par exemple être intensifié grâce à un système de chèques qui seraient utilisés pour rémunérer les enseignants effectuant des visites régulières. On pourrait également envisager d'encourager les parents à prendre part à ces activités au moyen d'incitations financières.

Les effets de la préscolarisation sur le développement des compétences parmi les enfants non défavorisés sont plus limités d'après des évaluations et études de cohortes récentes. Selon des études portant sur des enfants nés avant 2000, elle aurait un effet significatif sur les résultats de tests des enfants commençant l'école en Angleterre (Goodman et Sianesi, 2005 ; Sylva *et al.*, 2004). Les effets de la préscolarisation tendent cependant à s'estomper dans le temps et Goodman et Sianesi (2005) estiment que le rendement moyen des investissements dans ce secteur de l'éducation est plus faible qu'ultérieurement. D'après des recherches plus récentes ciblées sur des enfants ayant été préscolarisés au milieu des années 2000 (nés entre 2000 et 2002), la préscolarisation n'aurait que des effets très limités et souvent non significatifs sur les résultats aux tests au moment de l'entrée à l'école primaire (Hansen et Jones, 2009 ; Hopkins, *et al.*, 2010). Hopkins, *et al.* (2010) remettent aussi en question certaines observations précédentes selon lesquelles les variations dans la qualité de l'accueil des jeunes enfants ont un effet significatif sur les résultats moyens des élèves en Angleterre. Dans un contexte de rigueur budgétaire, il semble donc judicieux de cibler les dépenses sur les enfants défavorisés.

Le gouvernement doit également envisager l'application de méthodes permettant d'évaluer en profondeur et, éventuellement de réformer le programme *Sure Start* et les programmes de préscolarisation en général afin d'améliorer leur efficacité globale. Hopkins, *et al.* (2010) indiquent que près de 40 % des prestataires participant aux programmes *Childcare* et *Early Years* ne connaissent pas le coût total de leurs activités et que les coûts unitaires diffèrent sensiblement selon les administrations et les prestataires (NAO, 2009). Il serait peut-être utile d'imposer des restrictions plus rigoureuses à l'ensemble des programmes afin d'assurer une plus grande comparabilité entre ceux-ci. Toute réforme devrait avoir pour but de permettre une évaluation explicite des programmes, afin de mettre en évidence les variations locales et de veiller à l'utilisation de groupes témoins.

Enseignement primaire et secondaire en Angleterre, au Royaume-Uni et dans les pays de l'OCDE

En Angleterre, la scolarité obligatoire débute à l'âge de cinq ans. Au bout de six années d'étude, les élèves sont soumis aux *National Curriculum Tests* (épreuves au niveau national visant à évaluer leurs acquis par rapport aux programmes) (également dénommés *Key Stage 2* – deuxième étape clé), avant d'entrer dans l'enseignement secondaire. En général, les élèves passent le *General Certificate of Secondary Education* (GCSE, certificat général d'enseignement secondaire, également désigné sous le nom de *Key Stage 4* – quatrième étape clé)

à l'âge de 15 ans, son obtention étant nécessaire pour entrer dans le deuxième cycle, non obligatoire, de l'enseignement secondaire, et préparer le GCE A-level. Pour les étudiants qui ne souhaitent pas suivre une filière universitaire, il existe diverses filières professionnelles. Les études préparant au A-level durent deux ans et l'admission dans l'enseignement supérieur est fonction des résultats obtenus aux examens sanctionnant cette formation. Dans le système d'enseignement primaire et secondaire du Royaume-Uni, environ 93 % des élèves sont inscrits dans des établissements financés sur fonds publics et les 7 % restants dans des établissements indépendants (c'est-à-dire privés) qui sont financés et gérés de manière indépendante et qui définissent leur propre programme d'enseignement (tableau 3.1).

Les systèmes d'enseignement primaire et secondaire de l'Irlande du Nord, de l'Écosse et du pays de Galles partagent de nombreux points communs avec le système anglais, mais différent de ce dernier à certains égards. Les systèmes éducatifs du pays de Galles et de l'Irlande du Nord étaient auparavant très semblables au système anglais, mais depuis 1998, de nouvelles différences les séparent, l'Angleterre s'étant écartée du système d'enseignement secondaire fondé sur des établissements polyvalents qui est toujours en vigueur au pays de Galles et en Irlande du Nord. Il convient de ne pas surestimer ces différences, étant donné que la plupart des établissements secondaires anglais restent polyvalents (Reynolds, 2008). Le système scolaire écossais se distingue davantage des autres en ce sens qu'il applique des critères d'admission légèrement différents et qu'un plus grand nombre de matières sont étudiées au niveau secondaire.

Depuis 2000, le nombre d'*academies* (établissements autonomes financés sur fonds publics) connaît une augmentation rapide en Angleterre, même si elles ne représentent encore qu'une petite partie de l'ensemble des établissements (tableau 3.1). Les *academies* sont indépendantes par rapport aux autorités locales (LA) en termes de fonctionnement quotidien, de recrutement du personnel et d'admission des élèves, et elles sont financées par l'administration centrale selon une formule particulière. Dans l'*Academies Act* de 2010, le gouvernement a spécifié que tout établissement primaire, secondaire ou répondant à des besoins particuliers qui a été désigné comme exceptionnel par l'*Office for Standards in Education* (Ofsted – Office pour l'application de normes dans l'éducation) doit être autorisé à devenir une « *academy* ». Cette décision marque un profond changement par rapport à la politique qui consistait à privilégier les établissements secondaires obtenant de piètres résultats³. Le nombre des « *academies* » devrait croître rapidement au cours des prochaines années. Le gouvernement met également en place une réforme concernant les écoles libres, qui prévoyait que des parents, des enseignants ou des organisations à but non lucratif peuvent créer des Écoles libres jouissant de la même indépendance que les « *academies* ».

Le ministère de l'Éducation supervise l'enseignement dispensé dans les établissements anglais, définit les programmes d'enseignement nationaux et répartit les crédits entre les quelque 150 LA dans le cadre d'un système complexe de dotations « affectées » et générales. Les LA répartissent à leur tour les crédits entre les établissements scolaires publics qui relèvent d'elles selon des formules locales. Les établissements décident alors de l'usage qu'ils vont faire des crédits dont ils disposent, en dehors de certaines dotations pré-affectées. Le gouvernement actuel a proposé de simplifier le système de financement, en réduisant le nombre de sources de financement et en instituant une prime aux élèves visant spécifiquement à aider les élèves pauvres. Outre qu'elles influent sur le financement des établissements par le biais des formules de financement locales, les LA sont par ailleurs chargées de veiller à ce que les établissements scolaires offrent un nombre suffisant de places (tableau 3.1). La qualité de l'enseignement

est supervisée par l'Ofsted. Les établissements dont cet organisme estime qu'ils ne dispensent pas un enseignement de qualité suffisante peuvent faire l'objet de mesures administratives particulières, allant jusqu'au remplacement du personnel de direction et du conseil d'administration, alors que les établissements obtenant de meilleurs résultats sont soumis à un régime d'inspection moins strict.

Tableau 3.1. **Structures institutionnelles de l'enseignement primaire et secondaire en Angleterre**

Type d'établissement scolaire	Principale source de financement	Désignation du Conseil d'administration	Application des programmes d'enseignement nationaux	Admissions et sélection	Recrutement des enseignants	But lucratif	Proportion (%) 2006-07
Communautaire	LA	LA	Oui	Décisions des LA. Priorité souvent donnée aux résidents de la zone de recrutement	LA	Non	62.1
Privé confessionnel sous contrat	LA	Fondation et LA	Oui	Décisions des LA. Souvent sur la base de l'appartenance religieuse	LA	Non	3.3
Fondation	LA	Fondation et LA	Oui	Décisions du Conseil d'administration	Conseil d'administration	Non	16.6
Privé confessionnel subventionné	LA et Fondation	Fondation et LA	Oui	Décisions du Conseil d'administration. Souvent sur la base de l'appartenance religieuse	Conseil d'administration	Non	16.3
« <i>Academy</i> »	Administration centrale	Société anonyme et bailleur de fonds	En partie	Jusqu'à 10 % sur décision du corps professoral	Conseil d'administration	Non	1.4
« <i>Free school</i> » (école libre)	Administration centrale	Organisme caritatif ou similaire	Non	Jusqu'à 10 %, sur décision du corps professoral	Conseil d'administration	Non	–
École privée	Droits de scolarité	Organisme caritatif ou similaire	Non	Souvent sur décision du corps professoral	Conseil d'administration	Non	–

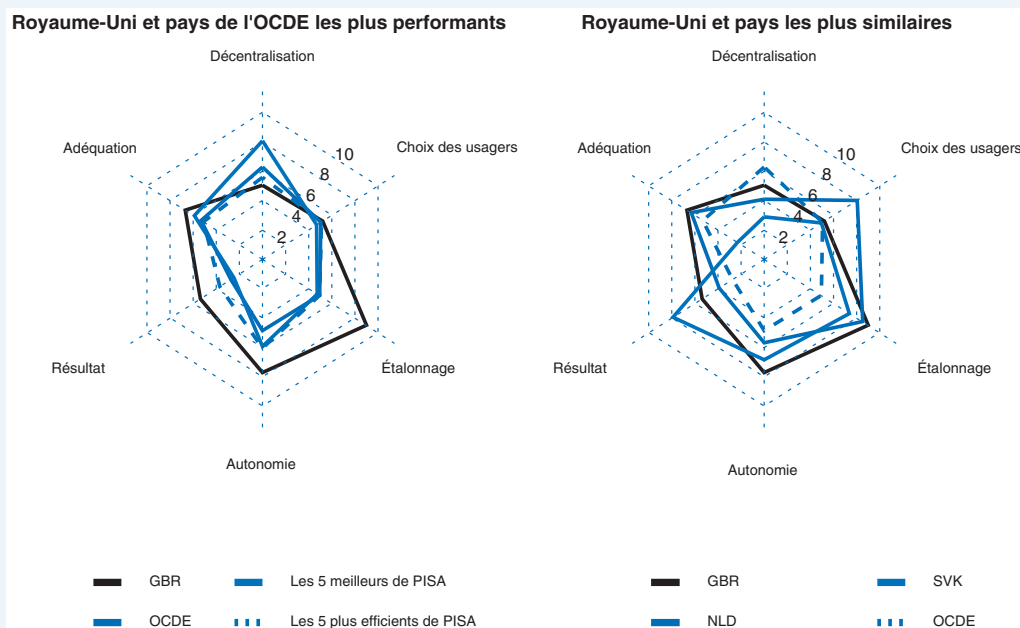
Note : d'autres types d'établissements comme les *City technology colleges* et les *Special schools* ne sont pas financés par les LA. Proportion renvoie à la proportion d'établissements du système scolaire normal financés par le secteur public.

Les évaluations comparatives à l'aide de tests et de notes tiennent une place importante dans le système scolaire anglais. Les résultats du *National Curriculum test* concernant les établissements primaires et ceux du GCSE concernant les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire sont publiés. Le classement traditionnel des établissements secondaires en fonction de leurs résultats est en général fondé sur la proportion des candidats au GCSE qui obtiennent des notes d'un certain niveau, comme les *Grades A*-C* qui permettent l'inscription dans le deuxième cycle du secondaire en vue de préparer le *A-level* donnant accès aux études supérieures. Certaines préoccupations exprimées quant à l'utilité de publier le classement des établissements, lequel reflète les niveaux de réussite des élèves plutôt que la valeur ajoutée par un établissement particulier, ont amené le ministère de l'Éducation à publier, depuis 2006, les résultats d'un classement des établissements scolaires en fonction de la valeur ajoutée selon le contexte (*Contextual Value Added – CVA*). L'indicateur de CVA a pour objet de refléter les progrès des élèves en rapprochant les mesures de résultats des ressources mises en œuvre⁴. Cela étant, d'après Kramarz *et al.* (2009), même cette approche plus fine ne débouche pas sur de bonnes estimations de l'efficacité des établissements car elle reflète, dans une large mesure, des facteurs spécifiques aux élèves.

Encadré 3.3. Le système d'enseignement primaire et secondaire en Angleterre et au Royaume-Uni dans le contexte de l'OCDE¹

Des données récentes compilées par l'OCDE décrivent la qualité des établissements d'enseignement dans les pays membres (Gonand, 2007). Vingt et un indicateurs sont regroupés en six indicateurs composites, comme suit : décentralisation, adéquation des ressources aux besoins spécifiques, politique axée sur les résultats, autonomie de gestion à l'échelon des établissements, étalonnage concurrentiel et choix des usagers. Comme le graphique 3.6 permet de le constater, les indicateurs donnent à penser que le contexte institutionnel du Royaume-Uni est sensiblement supérieur à la moyenne OCDE dans quatre domaines, la décentralisation étant le seul domaine dans lequel la performance institutionnelle est inférieure à la moyenne OCDE. Ces conclusions sont également valables lorsqu'on compare le Royaume-Uni aux cinq pays ayant obtenu les scores moyens les plus élevés dans l'enquête PISA (OCDE, 2007a) ou aux cinq pays dont Sutherland et al. (2009)² ont considéré qu'ils possédaient les systèmes d'enseignement primaire et secondaire les plus efficaces.

Graphique 3.6. Cadres institutionnels dans l'enseignement primaire et secondaire



Source : Braconier et Brézillon, 2011.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932511606>

D'après Sutherland et al. (2009), les facteurs institutionnels susmentionnés ne peuvent expliquer les variations observées entre les pays en termes d'efficacité de l'enseignement primaire et secondaire. Ces auteurs constatent néanmoins que la délégation du pouvoir de décision aux établissements en ce qui concerne l'enseignement et la planification (qui entrent dans le cadre de l'autonomie de gestion au niveau de l'établissement) accroît l'efficacité. Il semblerait aussi, d'après les indications disponibles, que les variations en matière d'efficacité entre les établissements au sein des pays diminuent lorsque ceux-ci attribuent une importance particulière à la décentralisation et à l'adéquation des ressources aux besoins spécifiques, même si ce dernier facteur reflète peut-être simplement le fait que dans les pays qui procèdent à une sélection précoce, les variations entre les résultats des établissements ont mécaniquement tendance à être plus prononcées.

Encadré 3.3. Le système d'enseignement primaire et secondaire en Angleterre et au Royaume-Uni dans le contexte de l'OCDE¹ (suite)

L'une des raisons pouvant expliquer que l'on n'observe pas de relation forte entre les « bons » établissements et les performances scolaires tient peut-être à ce que différents types de cadres institutionnels peuvent produire d'excellents résultats scolaires. Braconier et Brezillon (à paraître) identifient des groupes de pays de l'OCDE ayant les mêmes caractéristiques institutionnelles sur la base d'analyses en composantes principales et en grappes. Les systèmes d'enseignement primaire et secondaire des pays de l'OCDE peuvent être divisés en cinq groupes (grappes) entre lesquels se répartissent les pays obtenant de bons résultats en termes de scores moyens au PISA ou d'efficacité, ce qui permet de penser que des cadres institutionnels très différents peuvent produire de très bons résultats (tableau 3.2).

Tableau 3.2. Groupement des pays de l'OCDE d'après les structures institutionnelles de l'enseignement primaire et secondaire

	Grappe 1 : USA, SWE, NZL*#, JPN*#, CZE, FRA, ITA, PRT	Grappe 2 : CAN*, HUN, AUS*, NOR, DNK, ISL	Grappe 3 : GBR, NLD#, SVK#	Grappe 4 : DEU#, AUT, GRC, TUR	Grappe 5 : BEL(FL), BEL(FR), ESP, FIN*, MEX
Score moyen PISA (écart-type)	502 (93.6)	516 (89.0)	507 (90.5)	482 (91.7)	446 (88.5)

* indique que ce pays figure parmi les cinq pays ayant obtenu les scores moyens les plus élevés dans les matières visées par PISA 2009.

indique que ce pays figure au nombre des cinq pays les plus performants en termes d'efficacité (Sutherland et al., 2007).

D'après l'analyse en grappes, le contexte institutionnel du Royaume-Uni se rapproche le plus de ceux des Pays-Bas et de la République slovaque (graphique 3.6, deuxième partie), avec un rang élevé en ce qui concerne les indicateurs « étalonnage concurrentiel », « autonomie de gestion » au niveau des établissements et « politiques axées sur les résultats », mais faible sur le plan de la décentralisation. Le pays le mieux placé au sein du groupe, à savoir les Pays-Bas, se situe aussi à un rang élevé pour ce qui est du « choix des usagers ». Ainsi, pour les pays ayant des structures institutionnelles comparables à celles du Royaume-Uni, l'élargissement du choix des utilisateurs peut améliorer les résultats et l'efficacité de l'enseignement. De fait, on peut même penser qu'un large choix des usagers, conjugué à des informations de qualité (étalonnage concurrentiel), à la liberté de gestion (autonomie de gestion au niveau des établissements) et à une flexibilité de l'offre, débouchent sur de véritables possibilités de choix et de concurrence au sein du système éducatif. Comme on l'a vu dans l'article 3.5, le système éducatif néerlandais semble offrir des conditions propices à un « quasi-marché » efficace en ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire (Patrinos, 2010).

Les ressemblances institutionnelles identifiées au moyen de l'analyse en composantes principales et de l'analyse en grappes permettent d'évaluer l'impact des variables de politique sur les résultats de l'enseignement au sein de chaque grappe au moyen d'une analyse de régression (Braconier et Brezillon, à paraître). Les estimations relatives à la grappe dans laquelle se situe le Royaume-Uni sont ensuite comparées aux estimations concernant l'ensemble de la zone OCDE et le Royaume-Uni, ce qui peut être utile pour mieux déterminer l'impact de l'évolution des politiques publiques sur les résultats. Par exemple, si l'on veut analyser les effets d'un élargissement du choix des usagers en réduisant le poids du critère de résidence lors de l'admission, la seule utilisation des données relatives au Royaume-Uni sera insuffisante, car les critères d'admission y sont fortement corrélés à d'autres structures institutionnelles. En prenant en compte les données relatives à des pays comparables (les Pays-Bas et la République slovaque), il devient possible d'établir de meilleures prévisions de l'influence des variables institutionnelles. Les estimations portant sur les trois pays et l'ensemble du groupe (grappe) figurent à l'annexe 3.A1.

1. Inspiré pour l'essentiel de Braconier et Brezillon (à paraître).

2. L'efficacité est estimée sur la base d'un ensemble de ressources et de résultats. Voir Sutherland et al. (2007) pour plus de précisions.

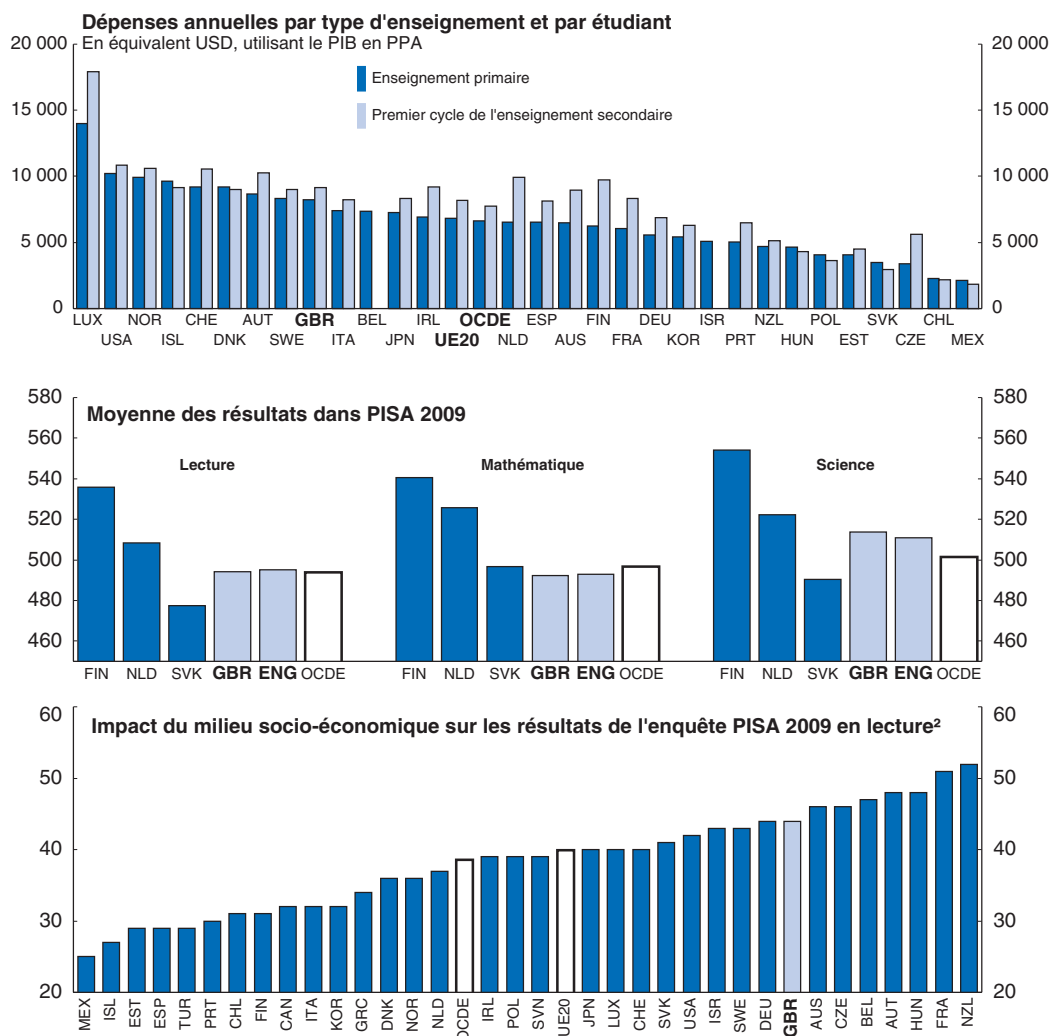
Faiblesse et dégradation de l'efficacité dans l'enseignement primaire et secondaire

Les données disponibles au plan international font apparaître de faibles liens entre les résultats de l'enseignement et les dépenses dans ce domaine (Sutherland *et al.*, 2009). Améliorer sensiblement les résultats de l'enseignement s'est révélé difficile dans beaucoup de pays de l'OCDE malgré une augmentation des dépenses consacrées à l'enseignement primaire et secondaire (OCDE, 2007b). Les études centrées sur des pays pris individuellement mettent plus souvent en évidence des effets positifs des dépenses réalisées. D'après Holmlund *et al.* (2009), une augmentation des dépenses par élève a un impact positif important sur les résultats aux évaluations dans les écoles primaires anglaises. On peut penser que l'incapacité d'observer des résultats positifs similaires dans les séries chronologiques et au niveau international s'explique par le fait que des ressources de moindre qualité ou des dispositifs institutionnels moins efficaces neutralisent les effets d'une augmentation des dépenses.

Malgré la forte hausse des dépenses des établissements par élève à cours des dix dernières années, l'amélioration des résultats scolaires a été limitée au Royaume-Uni (graphique 3.1 ; encadré 3.4). Les dépenses réelles par élève dans les établissements primaires et secondaires ont augmenté de 4.8 % par an entre 1997-98 et 2009-10, si bien qu'elles sont sensiblement supérieures à la moyenne OCDE (graphique 3.7, première partie). Alors que les indicateurs nationaux de résultats moyens affichent de fortes améliorations, celles-ci ne sont pas confirmées par les données internationales, ce qui semble indiquer que la productivité est en forte baisse dans le secteur de l'éducation (encadré 3.4). Bien que les scores moyens aux tests PISA, qui mesurent les compétences cognitives des élèves âgés de 15 ans, soient proches de la moyenne OCDE pour le Royaume-Uni, le pays est devancé par des pays plus performants comme la Finlande et les Pays-Bas (graphique 3.7, deuxième partie). Les performances moyennes des élèves de 10 ans mesurées d'après les résultats atteints dans le cadre de la PIRLS et de la TIMSS (Mullis, *et al.*, 2007 et 2008) sont néanmoins relativement élevées par rapport à celles observées dans les pays de l'OCDE.

Les recherches menées par l'OCDE donnent également à penser que des gains d'efficacité considérables pourraient être réalisés dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire, l'établissement médian au Royaume-Uni se situant environ à 70-80 % des meilleures pratiques observées dans la zone OCDE (Sutherland, *et al.*, 2007). Un alignement sur les meilleures pratiques signifierait donc que les niveaux actuels de résultats pourraient être atteints avec environ 20 % de ressources en moins. La croissance des dépenses réelles consacrées par l'administration centrale à l'enseignement primaire et secondaire devant, selon les prévisions, diminuer de 0.1 % par an entre 2006-11 et 2014-15 (HM Treasury, 2010), une forte amélioration de l'efficacité sera nécessaire pour atteindre des résultats meilleurs et plus équitables dans le domaine de l'éducation.


L'incidence du milieu socio-économique d'origine des élèves britanniques sur leurs scores au PISA est l'une des plus fortes de la zone OCDE (3^e partie du graphique 3.7 et annexe 3.A1) et la part des élèves de familles défavorisées qui ont de bons résultats est faible (OCDE, 2010a). Le score moyen au PISA des 10 % d'élèves les plus faibles est inférieur au score moyen du même groupe pour l'ensemble de l'OCDE : une part non négligeable de

Graphique 3.7. Indicateurs éducatifs¹

1. Les agrégats sont une moyenne non pondérée des pays disponibles.

2. Différence d'un point de résultat associée à une augmentation d'une unité de l'indice PISA du statut social et culturel.

Source : OECD (2010a), *Education at a Glance*; OECD (2010b), PISA 2009.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932511625>

la population termine donc sa scolarité obligatoire avec un faible niveau de qualifications, ce qui a des conséquences néfastes sur les taux d'abandon dans l'enseignement non obligatoire, le devenir professionnel, la croissance de la productivité et sur les inégalités de revenus.

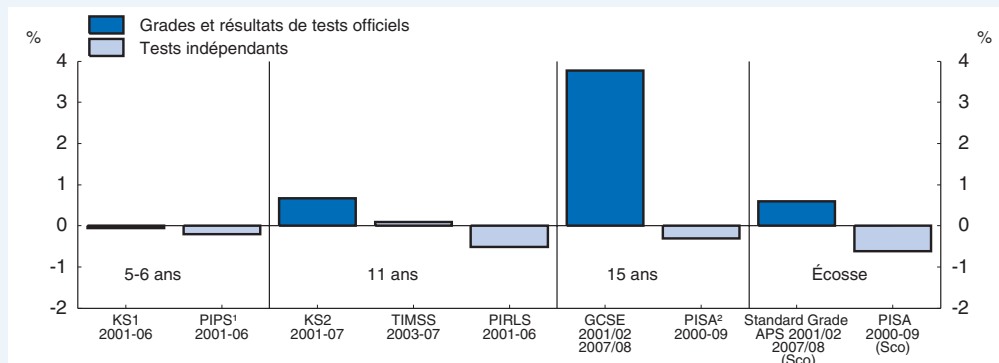
Encadré 3.4. Notes et productivité dans le secteur éducatif

Il est essentiel, pour juger de l'efficacité des politiques mises en œuvre, de mesurer précisément les résultats obtenus dans le secteur éducatif. Les indicateurs quantitatifs (nombre d'élèves, etc.) sont faciles à obtenir, mais la qualité est plus difficile à exprimer. Ces dernières années, plusieurs pays de l'OCDE ont commencé à prendre en compte des facteurs d'ajustement de la qualité afin d'améliorer les estimations des résultats des services publics¹. Au Royaume-Uni, cela s'est traduit essentiellement par une multiplication des indicateurs quantitatifs des résultats scolaires en fonction de l'évolution annuelle des notes moyennes aux épreuves du GCSE et aux examens équivalents. Étant donné que les améliorations observées au GCSE exagèrent les améliorations réelles des résultats scolaires, la valeur ajoutée dans le secteur éducatif est surestimée. Ainsi qu'il est dit dans le corps du texte, l'utilisation d'examen « à enjeu élevé » influe sur les estimations de la qualité de l'enseignement en Angleterre.

Les résultats des examens officiels en Angleterre sont systématiquement nettement meilleurs que ceux des tests internationaux et indépendants (graphique 3.8). Ces écarts de performance se creusent avec l'âge des élèves soumis aux examens et sont plus prononcés pour l'Angleterre que pour l'Écosse. Les indicateurs utilisés par l'Office for National Statistics (ONS) à partir des notes aux examens en Angleterre (note moyenne au GCSE) et en Écosse (APS) montrent une hausse sensible de la qualité au fil du temps, alors que les indicateurs fondés sur des tests cognitifs non utilisés pour les notations montrent un recul faible ou des améliorations minimales. L'écart annuel entre l'amélioration de la note moyenne au GCSE et la baisse du score au PISA est de 4.5 %².


Graphique 3.8. Résultats aux tests en Angleterre et en Écosse

Variation annuelle moyenne en pourcentage



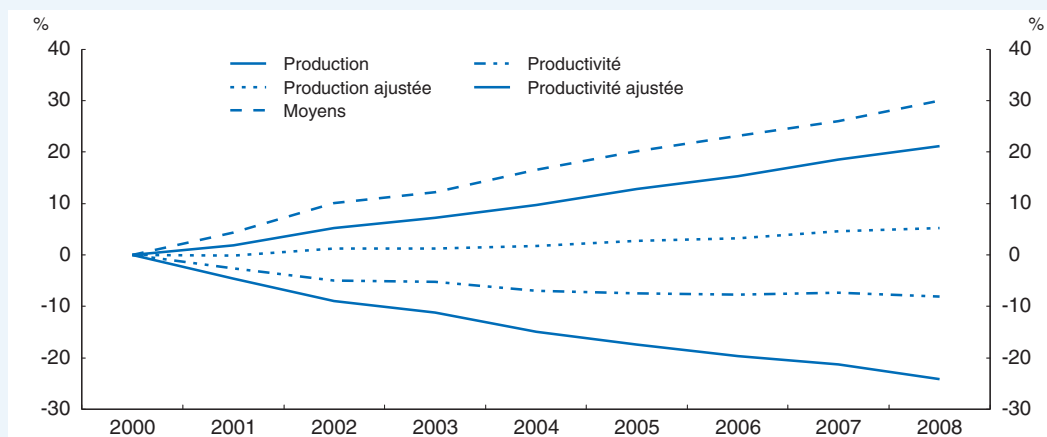
1. PIP est utilisé par un nombre relativement restreint d'écoles et il y a eu des doutes au sujet de la robustesse des résultats des tests (Massey, 2005).
2. Bien que les données du PISA pour le Royaume-Uni pour l'année 2000 doivent être utilisées avec une certaine prudence en raison de problèmes d'échantillonnage, les résultats du teste de lecture de PISA a diminué en moyenne de 0,1% par an entre 2006 et 2009.

Source : Base de données PISA, Mullis et al. (2007 and 2008) et Merrel, Tymms et Jones (2007) et ONS (www.statistics.gov.uk/articles/nojournal/education-extended-analysis.pdf).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932511644>

Pour illustrer les effets de diverses hypothèses sur l'ajustement de la qualité des résultats scolaires, la méthode de l'ONS (qui fait appel aux notes obtenues au GCSE et à l'APS) est comparée à un niveau de qualité supposé inchangé sur la période 2000-2008. La productivité de l'enseignement diminue de 1 % par an avec la première méthode et de 3 % environ par an si la qualité demeure inchangée (graphique 1.9). En partant du principe que la valeur ajoutée dans l'enseignement primaire et secondaire public correspond environ à 4 % du PIB, il y a donc un effet annuel de près de 0.1 % sur la croissance du PIB si l'on tient compte de l'amélioration de la qualité estimée par l'ONS. Même si, en principe, l'ajustement de la qualité des résultats dans le secteur public est manifestement utile, la fiabilité des données est de la plus grande importance. La priorité devrait donc être d'élaborer des indicateurs de la qualité plus performants et plus fiables.

Encadré 3.4. **Notes et productivité dans le secteur éducatif (suite)**
 Graphique 3.9. **Résultats, moyens et productivité dans l'éducation**
 Pourcentage de variation par rapport à 2000



Source : www.statistics.gov.uk/articles/nojournal/education-productivity.pdf, www.statistics.gov.uk/articles/nojournal/education-extended-analysis.pdf and www.statistics.gov.uk/pdfdir/pps0609.pdf et calculs de l'OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932511663>

1. Voir www.statistics.gov.uk/articles/nojournal/education-extended-analysis.pdf.
2. Bien que les données du PISA concernant le Royaume-Uni pour 2000 doivent être utilisées avec précaution en raison de problèmes d'échantillonnage, les scores en compréhension de l'écrit ont reculé de 0.1 % par an en moyenne entre 2006 et 2009.

L'importance considérable des notes dans le système scolaire est problématique

Les *National Curriculum Tests* et le GCSE sont utilisés de multiples façons, par exemple pour l'admission à l'université, pour informer les parents et les élèves sur le choix d'établissements scolaires qui s'offre à eux, pour les inspections menées par l'Ofsted, pour mesurer les variations et les améliorations des résultats scolaires, établir le facteur d'ajustement de la qualité dans les données sur les comptes nationaux, et à des fins de recherche. Ils sont utilisés pour juger les élèves, les établissements scolaires et les réalisations au niveau national. Le recours aux analyses comparatives est plus répandu que pratiquement partout ailleurs dans l'OCDE (Gonand et al., 2007).

Si les études comparatives constituent un élément important d'un système scolaire efficace, les examens « à enjeu élevé » peuvent avoir des conséquences néfastes sur les résultats scolaires (Looney, 2009 ; Rosenkvist, 2010). L'utilisation actuelle des notes en Angleterre pose ainsi plusieurs problèmes. Premièrement, les examens « à enjeu élevé » favorisent un « gonflement » des notes qui entraîne des problèmes de comparabilité sur le long terme. S'il est difficile de se faire une idée exacte de l'ampleur de ce gonflement, le pourcentage de « A » donnés aux élèves passant les épreuves du *A-level* n'a pas cessé de progresser depuis 18 ans et a presque triplé depuis 1980. Bien qu'on ne dispose pas de données comparables sur de longues périodes, les enquêtes internationales menées sur les compétences cognitives ne viennent pas corroborer cette évolution (encadré 3.4). Cette divergence pourrait s'expliquer par différents facteurs, comme des choix de disciplines différents, le fait que les élèves repassent les examens plus souvent ou les modifications

apportées aux enseignements et aux programmes scolaires. Cette évolution va à l'encontre d'examens internationaux tels que les enquêtes TIMSS et PIRLS et le PISA, qui sont conçus pour faciliter les comparaisons au fil du temps. Les comparaisons « à enjeu élevé » peuvent aussi influencer les comportements d'autres manières. Pour les élèves, les notes sont évidemment cruciales, et cette pression est encore accentuée par l'accès limité aux études supérieures. Les établissements et les enseignants tirent bénéfice d'une plus grande autonomie lorsque leurs performances sont bonnes puisque le dispositif d'inspection de l'Ofsted est alors allégé et qu'ils sont mieux classés dans les palmarès d'établissements. Les pouvoirs publics auraient évidemment tout intérêt à ce que les résultats scolaires s'améliorent visiblement. Par ailleurs, les cinq conseils d'examen qui valident les épreuves ne sont guère incités à fixer des niveaux plus élevés que leurs concurrents, bien qu'une autorité de régulation indépendante, l'Ofqual, soit chargée de prévenir toute dégradation. Néanmoins, la tentation reste forte de contourner les règles et de cibler l'enseignement sur les sujets qui ont des chances de tomber aux examens (OCDE, 2007b). Les prestataires de l'enseignement supérieur s'inquiètent également des conséquences de ce contournement des règles sur l'admission à l'université, comme en témoigne l'étude du système d'admission entrepris pendant l'été 2010 par le service chargé des admissions à l'université (UCAS).

Deuxièmement, les notes aux examens compilées pendant une période courte ne mesurent qu'une petite partie des compétences pertinentes de l'élève. En particulier, les compétences non cognitives ne sont pas évaluées par les examens, alors qu'elles ont une incidence importante sur la suite des études ainsi que sur les perspectives d'emploi, les revenus et, plus largement, sur l'intégration dans la société (Carneiro, et al., 2007). Non seulement ces compétences, qui semblent bien plus malléables chez les jeunes que les compétences cognitives, sont négligées dans le cadre des examens, mais le recours massif aux évaluations et à la notation des compétences cognitives pourrait même faire obstacle à l'acquisition de compétences non cognitives en classe. Ce déséquilibre peut toucher tout particulièrement les élèves de familles défavorisées, dont les réseaux sociaux sont peut-être moins à même de compenser ce manque de soutien dans le contexte scolaire. Certains éléments montrent que les apports « non éducatifs » transmis par les parents à leurs enfants ont des effets particulièrement importants au Royaume-Uni, ce qui pourrait indiquer que le système scolaire ne parvient pas à favoriser les compétences sociales qui sont importantes pour le devenir professionnel et la mobilité sociale (Braconier, 2011).

Il serait souhaitable d'accorder moins d'importance aux notes du GCSE et de les utiliser essentiellement comme critères de sélection à l'entrée à l'université et sur le marché du travail. Les universités et les employeurs sont des acteurs principaux au sein du système d'examen et devraient donc avoir plus de poids dans les procédures de validation. Les universités pourraient de toute manière trouver nécessaire d'élaborer des instruments de sélection mieux adaptés à leurs besoins, tels que des entretiens, afin de juger les compétences générales, et notamment non cognitives, des candidats, même si le fait d'accorder plus d'importance aux compétences non cognitives pourrait compliquer l'accès des jeunes de milieux défavorisés à l'université. Les pouvoirs publics devraient chercher à déterminer si les effets négatifs potentiels de l'existence de cinq conseils d'examen concurrents sont suffisamment maîtrisés par l'Ofqual.

Des indicateurs plus sophistiqués de la valeur ajoutée des établissements scolaires devraient être élaborés. Les notes au GCSE et au *National Curriculum test* constituent des indicateurs précieux de la qualité de l'établissement pour les parents, les élèves et l'Ofsted. La décision de publier le classement *Contextual Value Added* (CVA) des établissements

scolaires va dans le bon sens, mais cet indicateur ne mesure que de manière imparfaite l'efficacité des établissements (Kramarz *et al.*, 2009). Le recours à des indicateurs plus précis pourrait corriger l'importance excessive que les parents accordent à l'influence des autres élèves, qui les poussent à vouloir à tout prix inscrire leurs enfants dans des établissements où les élèves viennent d'un « bon » milieu social, en négligeant peut-être d'autres aspects de la qualité des établissements et du bien-être de leurs enfants⁵. Le système d'inspection de l'Ofsted pourrait également tirer parti d'indicateurs plus précis. En outre, il faut mettre davantage l'accent sur les inspections en bonne et due forme des établissements « non défaillants », pour réduire encore la pression qui s'exerce sur les établissements afin qu'ils produisent de bons résultats dans le but d'éviter les inspections⁶. En accordant plus d'attention aux inspections scolaires et à l'environnement pédagogique, il serait possible de rassembler des informations qui pourraient être utilisées, parallèlement aux résultats des élèves, pour évaluer les établissements et dynamiser la gestion des performances (OCDE, 2007b).

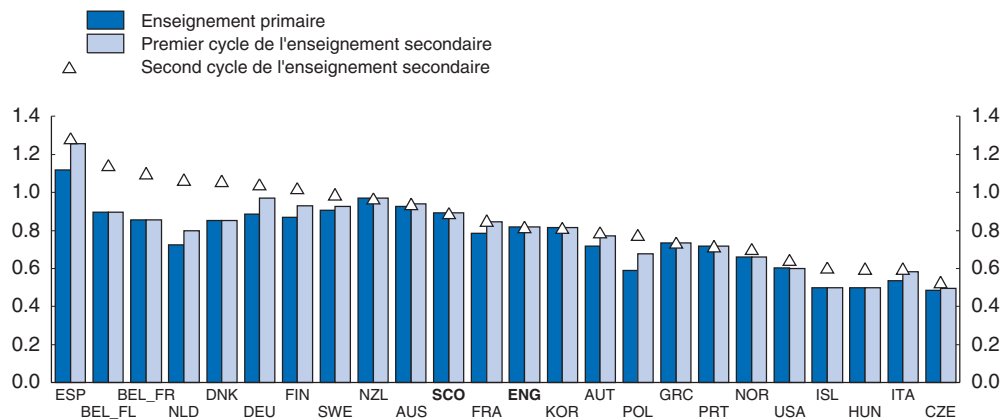
Si l'on veut mesurer plus précisément l'évolution des résultats scolaires d'ensemble, des informations complémentaires doivent être collectées. Les résultats utilisés pour les comparaisons statistiques doivent être séparés des notes obtenues à l'école, afin que les indicateurs de résultats ne soient plus influencés par des notes « gonflées » et par les réformes du programme scolaire. Étant donné le coût des mesures et des tests, des méthodes d'échantillonnage devraient être employées pour suivre l'évolution des résultats dans le temps, dans chaque région et pour chaque organisation scolaire. Avec un système d'échantillonnage, le classement des établissements disparaîtrait, et avec lui, l'incitation à cibler l'enseignement sur les sujets pouvant tomber aux examens. Ces examens cognitifs pourraient également être associés à une série (plus restreinte) d'entretiens approfondis afin d'analyser le développement des compétences non cognitives. Il serait souhaitable que ces oraux soient conçus et gérés par un organisme indépendant, sans lien avec l'Ofsted ou avec les conseils de validation, dont la mission principale serait d'évaluer la qualité de l'enseignement sur la durée, selon la région, le type d'établissement et le milieu social. Une telle structure pourrait peut-être faire partie de l'*Office for National Statistics* (ONS).

Une plus grande attention à la composition et à la qualité des moyens consentis pourrait permettre d'améliorer les résultats

Il est essentiel d'améliorer le niveau de qualité des enseignants afin d'obtenir de meilleurs résultats. Les enseignants constituent la ressource la plus importante des établissements scolaires, les dépenses qui leur sont consacrées correspondant à environ 60 % des dépenses totales dans l'enseignement primaire en Angleterre (Holmlund *et al.*, 2009). Les taux d'encadrement semblent avoir une incidence plus forte sur les résultats scolaires que les financements d'ensemble (Chowdry *et al.*, 2010b). Comme la part des dépenses d'éducation qui va aux activités fondamentales (à l'exclusion du transport, des repas et du logement) est inférieure au Royaume-Uni que partout ailleurs dans l'OCDE (OCDE, 2010b), la réaffectation des ressources à l'enseignement semble justifiée. Le niveau de qualité des enseignants est encore plus important : Hanushek et Wossman (2007) ainsi que Slater *et al.* (2009) montrent qu'avec de bons enseignants, les élèves obtiennent de meilleures notes aux examens. L'embauche et le maintien en poste des enseignants les plus efficaces devraient donc constituer des priorités. L'amélioration du niveau de qualité des enseignants passe par l'amélioration de leur rémunération et de leurs conditions de travail. Un perfectionnement continu est aussi un facteur important à cet égard (Day, *et al.*,


2006). Le salaire des enseignants dans les pays les plus performants aux tests du PISA et les plus efficaces est en général assez compétitif par rapport à d'autres professions de même niveau (graphique 3.10). Si le salaire de départ en Angleterre est généralement élevé, le faible niveau du salaire maximum peut décourager les enseignants les plus expérimentés de rester dans le professorat – un problème qui pourrait s'aggraver dans les années à venir avec le nombre croissant des départs à la retraite. Les horaires dans l'enseignement sont également assez lourds par rapport à de nombreux autres pays de l'OCDE.

Graphique 3.10. Salaire après 15 ans d'expérience (minimum de formation) par rapport au revenu d'un travailleur diplômé de l'enseignement supérieur¹



1. Travailleur de 25 à 64 ans, à temps plein.

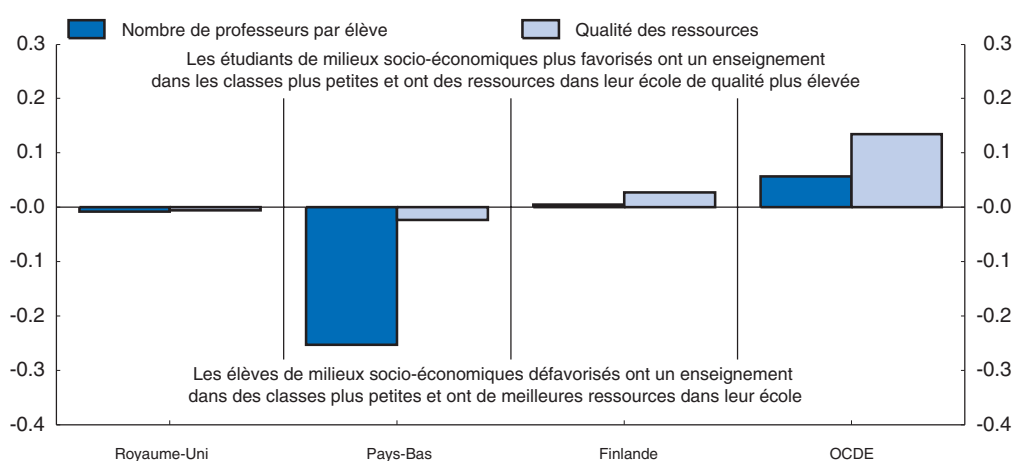
Source : OCDE (2010b).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932511682>

Pour corriger les inégalités profondes du système éducatif anglais, il faut apporter un meilleur enseignement aux élèves les plus défavorisés. Comme on peut le voir dans l'encadré 3.3, les Pays-Bas présentent statistiquement des caractéristiques institutionnelles qui sont très proches de celles du Royaume-Uni. Par rapport aux élèves néerlandais, les élèves britanniques issus de milieux socio-économiques aisés sont en général moins nombreux en classe et bénéficient de ressources pédagogiques de meilleure qualité (graphique 3.11). Le précédent gouvernement a essayé d'améliorer la qualité de l'enseignement pour les élèves issus de milieux désavantagés en accordant des avantages financiers aux jeunes enseignants bien notés s'ils acceptaient de travailler dans des zones défavorisées. Cette politique a été abandonnée par le nouveau gouvernement. La priorité devrait être d'attirer et de retenir les enseignants efficaces. Il convient cependant de noter que, même si de meilleures rémunérations et conditions de travail pourraient permettre d'améliorer le niveau de qualité des enseignants en poste, les caractéristiques facilement observables des enseignants semblent avoir peu de rapport avec leur efficacité (Slater et al., 2009). Il apparaît donc important de donner à chaque établissement scolaire – qui peut repérer les bons enseignants – les outils et les incitations nécessaires pour embaucher et récompenser les meilleurs enseignants, mais aussi pour licencier les moins bons. Il semble donc également justifié d'adapter le recrutement au contexte local et d'assouplir les règles applicables aux rémunérations dans les établissements scolaires gérés par les autorités locales – ce qui leur permettrait par ailleurs d'être sur un pied d'égalité avec les établissements privés, les *academies*, les *Free Schools* et les écoles confessionnelles⁷. Les

propositions actuelles concernant les *academies* et les *Free Schools* risquent en définitive de renforcer la corrélation entre le milieu socio-économique d'origine et la qualité des ressources de l'établissement. Les pouvoirs publics ont proposé que les établissements gérés par les autorités locales et jugés d'un bon niveau par l'Ofsted puissent prétendre au statut d'*academy*, ce qui permettrait aux établissements déjà performants et accueillant assez peu d'élèves défavorisés d'obtenir plus d'indépendance en matière d'embauche et de rémunérations (Machin et Vernoit, 2010). Les *Free Schools* qui obtiendront les mêmes avantages chercheront probablement à répondre aux besoins des parents les plus privilégiés, étant donné le rôle que ces derniers sont censés jouer dans leur création. Il convient de suivre de près les effets de ces réformes.

Graphique 3.11. **Corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et des moyens consentis dans les établissements**



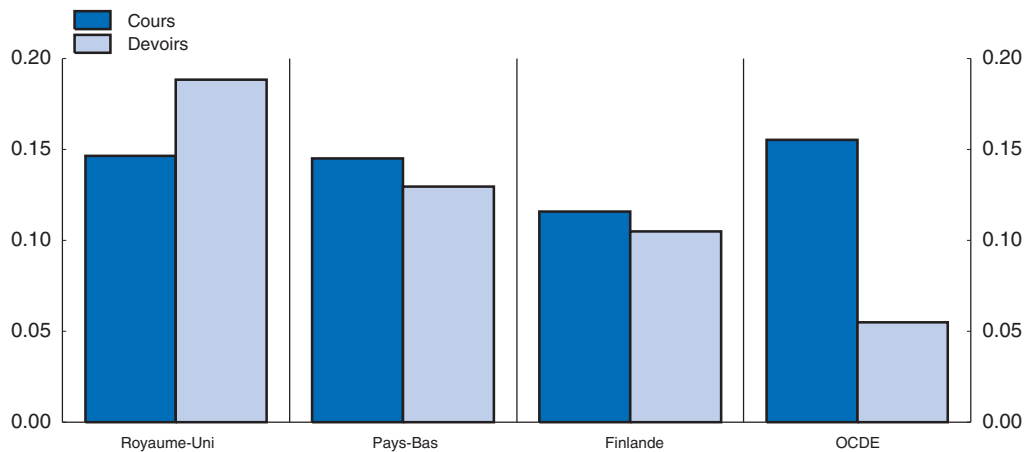
Source : Base de données PISA 2009 et calculs de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932511701>


Ainsi qu'on le verra à l'annexe 3.A1, un temps d'instruction et de devoirs à la maison plus long est généralement associé à de meilleurs scores au PISA au Royaume-Uni. En règle générale, les études mettent en évidence une corrélation positive entre le nombre d'heures de cours et les notes aux examens, même si les estimations ponctuelles sont souvent assez limitées⁸. Cependant, la plupart des études s'appuient sur des données nationales, et donc sur des temps d'instruction qui varient généralement très peu, alors que des éléments probants plus récents, qui reposent sur des données internationales, révèlent une incidence faible à importante du temps d'instruction sur les scores aux tests du PISA (Lavy, 2010). L'augmentation du nombre d'heures de cours pourrait être un moyen relativement simple et efficace d'améliorer les résultats scolaires en Angleterre et au Royaume-Uni, mais il faut souligner que les jeunes Anglais suivent déjà plus d'heures de cours, notamment en sciences, en mathématiques et en anglais, qu'ailleurs dans l'OCDE. Les recherches menées à propos des effets des devoirs sur les résultats sont mitigées, mais on sait que les devoirs et l'aide aux devoirs donnent de meilleurs résultats chez les enfants de langue maternelle étrangère (Cosden *et al.*, 2004). Cela semble moins évident pour les enfants de milieux privilégiés, qui bénéficient déjà d'un cadre familial plus stimulant sur le plan intellectuel et qui ont des activités extrascolaires enrichissantes. Les données du PISA montrent que la corrélation entre le milieu socio-économique et le temps

d'instruction est positive au Royaume-Uni et d'une ampleur analogue à celle d'autres pays de l'OCDE (graphique 3.12). Le temps consacré aux devoirs est bien plus étroitement lié au milieu socio-économique au Royaume-Uni que dans d'autres pays membres (graphique 3.12). L'aide aux devoirs pour les élèves de familles modestes devrait donc être envisagée. Lors de l'élaboration de programmes de ce type, il conviendra d'accorder une attention particulière à l'aide aux parents, car dans le cas contraire, des conséquences néfastes pourraient apparaître à long terme, le risque étant que les parents ne s'impliquent plus dans les devoirs de leurs enfants.

Graphique 3.12. **Corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et le temps consacré aux études**



Source : Base de données PISA 2006.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932511720>

Ce devrait être une priorité que de mener une stratégie reposant sur des ressources suffisantes, un personnel de haut niveau et des structures efficaces, en particulier pour les enfants des ménages les plus défavorisés. Toutefois, ce n'est pas si facile et cela prend du temps. Les mesures palliatives visant à aider les enseignants moins expérimentés, telles que les heures de cours consacrées au calcul, à la lecture et à l'écriture, permettent d'améliorer les résultats scolaires à un coût relativement modeste et devraient être développées (Machin et Vignoles, 2006).

L'inefficacité du système de financement destiné aux enfants de ménages pauvres entraîne des résultats scolaires médiocres

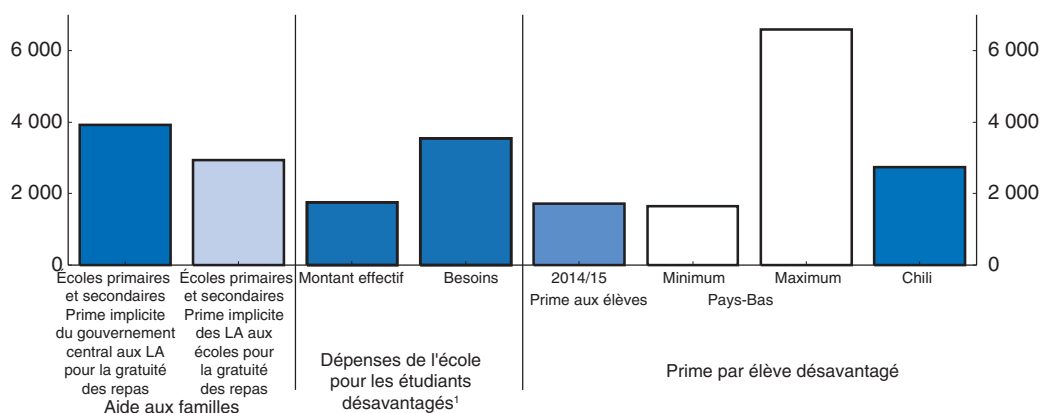
L'hétérogénéité des résultats scolaires et l'incidence profonde du milieu d'origine au Royaume-Uni et en Angleterre traduisent en partie l'inefficacité du système de financement destiné aux enfants de ménages pauvres en Angleterre. Le pouvoir central verse actuellement des fonds supplémentaires (implicites) pour chaque enfant issu de milieu pauvre, qui correspondent, au niveau des autorités locales, à environ 4 000 GBP par an (graphique 3.13). En moyenne, les autorités locales répercutent (implicitement) 3 000 GBP environ par enfant concerné aux établissements scolaires, la différence étant répartie entre toutes les écoles de la circonscription. Plusieurs mécanismes peuvent expliquer ce faible niveau de répercussion des ressources. Il est possible qu'en raison de la complexité du dispositif de transfert, les autorités locales aient du mal à déterminer la part des fonds

destinés aux enfants de ménages pauvres dans l'ensemble des subventions dont elles bénéficient. La répercussion partielle de ces fonds peut également trahir le désaccord des autorités locales avec les priorités du pouvoir central. Les établissements scolaires (et les parents d'élèves de ces établissements) qui comptent peu d'enfants de familles pauvres peuvent estimer injuste que d'autres écoles reçoivent de fortes sommes pour les enfants de ménages pauvres, et peuvent chercher à influencer sur le plan de financement de leurs autorités locales. Ce peut être l'une des raisons pour lesquelles les autorités locales s'opposent parfois à des financements importants pour les enfants de ménages pauvres (OCDE, 2007b).


Les établissements sont en outre incités à moins dépenser pour les élèves défavorisés. Premièrement, à cause de la complexité du système de financement, les écoles peuvent sous-estimer la part des financements consacrés à ces enfants dont ils bénéficient. En second lieu, si la part estimée de ces fonds est inférieure aux coûts perçus des établissements, ces derniers peuvent décider « d'écramer » les élèves en essayant de dissuader les élèves de familles modestes de s'inscrire et en cherchant à attirer des élèves plus capables. Le retard avec lequel sont attribuées les ressources consacrées aux élèves défavorisés incite certains établissements à ne pas accueillir ou conserver des élèves issus de milieux défavorisés (Sibieta *et al.*, 2008). Les établissements scolaires semblent par ailleurs dépenser nettement moins que ce qu'ils déclarent approprié pour les élèves de ménages modestes (graphique 3.13).

Graphique 3.13. Financements et dépenses concernant les enfants de familles pauvres dans l'enseignement primaire et secondaire

En livre sterling



1. Se réfère aux estimations des écoles par élève avec des besoins d'enseignement supplémentaires (à l'exclusion des besoins engendrant des coûts élevés).

Source : Chowdry *et al.* (2010), PwC (2009), ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences (2009) et calculs de l'OCDE.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932511739>

Le gouvernement est en train de mettre en place une prime par élève (DfE, 2010) : en 2011-2012, les établissements scolaires recevront une prime de 430 GBP par enfant bénéficiant de la gratuité des repas, en plus du financement de base. L'OCDE estime qu'après un premier cycle complet en 2014-2015, les établissements scolaires recevront un supplément d'un peu moins de 1 700 GBP par an et par élève de famille défavorisée, ce qui comblera en partie le manque de financement en faveur de ces enfants. Les objectifs du

pouvoir central en matière de dépenses minimum pour ce groupe sont ainsi précisément définis. Il est en difficile de déterminer si le montant proposé sera suffisant et il faudra donc assurer un suivi attentif de cette mesure. Les fonds supplémentaires alloués aux enfants de familles pauvres aux Pays-Bas et au Chili sont également plus généreux par rapport aux financements de base (graphique 3.13). Les effets de ces fonds supplémentaires sur les ressources globales allouées aux élèves de ménages défavorisés sont en outre difficiles à déterminer, dans la mesure où se posent toujours certains problèmes d'incitation entraînant un manque de financement au sein du système actuel. Les autorités locales pourraient détourner les intentions du gouvernement en accordant moins de fonds tirés du système de subventionnement général aux écoles défavorisées, et les écoles pourraient encore être incitées à écrémer les élèves. La décision d'inclure dans les grilles de performance un indicateur des niveaux atteints par les élèves ayant droit à la prime devrait permettre d'améliorer la transparence dans une certaine mesure et pourrait aussi inciter les établissements à utiliser les fonds qui leur sont alloués pour améliorer les résultats du groupe cible. Pour que cette prime soit pleinement efficace, cependant, les pouvoirs publics doivent faire en sorte qu'associée aux financements implicitement destinés aux enfants de ménages pauvres, elle soit transparente, suffisamment étendue et plus directement liée au nombre réel d'élèves de milieux défavorisés. Cela pousserait les établissements scolaires à attirer et à retenir des élèves de ce groupe. Avec plus de transparence, il serait également plus difficile aux autorités locales d'utiliser les fonds à d'autres fins. Pour la renforcer, les pouvoirs publics doivent donc envisager d'incorporer dans la prime les fonds implicitement consacrés à ces élèves, ce qui en ferait ainsi la seule source de financement pour les élèves de familles pauvres. On pourrait également imaginer de mettre en place un système de financement par chèques-éducation, auquel viendrait se greffer une prime importante, à l'instar des mécanismes appliqués aux Pays-Bas ou au Chili.

L'importance du lieu d'habitation pour l'admission limite le choix des parents

Les autorités d'admission sont différentes selon les établissements en Angleterre (tableau 3.1) : par rapport à d'autres pays, l'inscription en fonction du lieu de résidence est très courante et le dossier scolaire est rarement utilisé comme critère de sélection (voir encadré 3.5 et Musset, 2010). La plupart des écoles gérées par les autorités locales admettent les élèves en fonction de leur lieu d'habitation, ce qui fausse la concurrence entre les écoles de différentes circonscriptions scolaires et entraîne une hausse des prix de l'immobilier au voisinage des « bonnes » écoles (Gibbons *et al.*, 2006 ; Black et Machin, 2010). Les établissements confessionnels utilisent souvent une combinaison entre critères religieux et dossier scolaire, tandis que les *academies* sélectionnent en partie leurs élèves en fonction de critères d'aptitude dans des disciplines particulières, comme le sport et la musique. Les établissements privés imposent des droits d'inscription et tiennent compte du dossier scolaire. Le choix des parents est donc largement influencé par le fait d'avoir ou non les moyens d'inscrire son enfant dans une école privée, d'avoir accès à des établissements confessionnels, d'avoir un enfant ayant des aptitudes particulières ou de pouvoir s'installer à proximité des « bons » établissements gérés par les autorités locales.

Avec l'ouverture des *Free Schools*, le critère du lieu d'habitation pourrait perdre de son importance, ce qui contribuerait à élargir le choix des parents et à renforcer la concurrence entre les établissements. Les données dont on dispose pour la zone OCDE ne permettent cependant pas de déterminer si les systèmes scolaires offrant un choix plus large aux

utilisateurs donne de meilleurs résultats. Une plus grande liberté de choix peut également isoler encore un peu plus les bons des mauvais élèves, ce qui risque de creuser les écarts. Plusieurs systèmes scolaires très performants parmi les pays membres proposent un choix d'établissements très limité aux parents, par exemple en Finlande, au Canada et en Nouvelle-Zélande. Les données relatives à chaque pays sont également nuancées. Les études réalisées ne montrent pas d'effet à long terme mesurable du choix des parents sur les élèves en Suède et au Royaume-Uni (Bohlmark et Lindahl, 2008 ; Gibbons, *et al.*, 2006), mais Gibbons *et al.* (2006) présentent des éléments démontrant que la concurrence entre les écoles confessionnelles (pour lesquelles le lieu d'habitation n'est généralement pas un critère d'admission) semble améliorer l'efficacité des établissements anglais. Patrinos (2010) montre également qu'une plus grande liberté de choix concernant l'établissement, mesurée par le taux d'inscription dans les écoles privées, améliore les scores au PISA aux Pays-Bas.

Il n'est donc pas sûr que la liberté de choix accrue accordée aux parents dans le cadre de la réforme de l'enseignement permette d'améliorer les résultats scolaires d'ensemble. En comparaison de nombreux autres pays cependant, les conditions préalables à la mise en place d'un quasi-marché efficace dans le secteur éducatif sont relativement favorables en Angleterre. Les indicateurs des performances des établissements scolaires sont largement diffusés, ce qui aide les parents à se décider en toute connaissance de cause, et les écoles jouissent d'une grande liberté de gestion, ce qui leur permet de s'adapter aux besoins locaux. En outre, les financements suivent largement l'élève, même si leur réactivité pourrait être meilleure, ainsi qu'on l'a vu plus haut. Une plus grande liberté de choix permettrait ainsi d'accroître la concurrence entre les établissements, ce qui pourrait déboucher sur de meilleurs résultats scolaires.

Même si le nombre d'*academies* et de *Free Schools* devrait augmenter rapidement, la plupart des écoles anglaises continueront de faire face à l'excès de candidatures en utilisant des critères laissant une large place à la proximité géographique. On peut considérer que, dans les écoles financées par le secteur public, l'admission fondée sur le lieu d'habitation constitue un obstacle plus important au choix des parents que les « parts de marché » des *academies* et des *Free Schools*. Les familles défavorisées vivant dans des zones où les écoles financées par le secteur public affichent des performances médiocres n'ont guère le choix, en particulier dans la mesure où l'offre est peu flexible (voir plus loin) et où les établissements réputés reçoivent plus de demandes qu'ils ne peuvent accueillir d'élèves et sont peu susceptibles d'être touchés par les réformes. Il pourrait donc être justifié d'accorder une plus grande liberté de choix aux parents, ce qui placerait également les ménages modestes en meilleure position pour négocier avec les établissements scolaires. Le choix des parents pourrait être élargi en interdisant l'application du critère du lieu d'habitation dans tous les établissements gérés par les autorités locales. L'admission en fonction du lieu de résidence est limitée aux Pays-Bas, ce qui offre aux parents et à leurs enfants une grande liberté de choix (encadré 3.5 ; Patrinos, 2010). Des mesures visant à restreindre les critères relatifs au lieu d'habitation pourraient avoir des répercussions profondes. À partir de l'analyse présentée en annexe, l'adoption d'un système proche de celui pratiqué aux Pays-Bas pourrait entraîner une hausse des scores des élèves britanniques au PISA de presque 8 points (2 %), mais cette estimation manque de fiabilité⁹. De telles réformes devront cependant être radicales, car des mesures parcellaires risquent de limiter une répartition nouvelle des élèves au sein des circonscriptions scolaires, comme cela semble avoir été le cas après la réforme des inscriptions mise en œuvre à Brighton et Hove (Allen, *et al.*, 2010). Étant donné la grande incertitude liée à

l'efficacité de ce type de réforme, le pouvoir central devrait dans un premier temps expérimenter l'interdiction du recours au critère du lieu de résidence auprès de quelques autorités locales.

L'offre doit être assouplie pour que le choix des parents s'exerce réellement

Pour améliorer la concurrence entre les établissements et renforcer la liberté de choix des parents, les réformes du côté de la demande déjà mentionnées doivent être complétées par une offre plus souple, qui permettrait la fermeture des établissements peu performants, l'ouverture de nouvelles écoles et le développement des plus réputées. Faute d'une offre flexible, les établissements scolaires seraient confrontés à un marché captif et le choix des parents se résumerait à modifier la composition des effectifs. Les données empiriques dont on dispose semblent indiquer que l'offre est assez rigide en Angleterre : les taux de fermeture et d'ouverture cumulés étaient en effet de 1.2 % de l'ensemble du primaire et du secondaire en 2005-2006, soit moins de la moitié des taux en Suède sur la même période. En outre, même les établissements qui font partie des 10 % les plus performants parviennent à remplir 93 % (primaire) et 89 % (secondaire) des places disponibles, signe d'une faible pression concurrentielle (Sibieta et al., 2008). Pour tirer parti des gains dynamiques de la concurrence, une surcapacité temporaire pourrait devoir être acceptée afin que les parents et leurs enfants puissent choisir l'école de leur choix et non l'inverse. Le Livre blanc récent intitulé *The Importance of Teaching* témoigne d'une volonté de s'orienter dans cette voie.

L'un des facteurs qui limite l'offre tient au fait que ce sont les autorités locales qui décident de l'ouverture d'un nouvel établissement scolaire, sauf dans le cas des *Free Schools* et qu'elles n'ont donc guère intérêt à encourager la concurrence au détriment des établissements déjà en difficulté qu'elles gèrent. Les places excédentaires peuvent également entraîner des coûts supplémentaires à court terme et une dégradation du rapport qualité/prix, d'où les pressions exercées par la Commission de contrôle et le ministère de l'Enfance, de l'École et de la Famille (désormais ministère de l'Éducation, DfE) sur les autorités locales pour que celles-ci limitent au maximum les places vacantes (Sibieta et al., 2008). Les prestataires présomptifs devraient au contraire être autorisés à ouvrir de nouvelles écoles, ce qui ne devrait pas être réalisé par les autorités locales, si la qualité des évaluations est avérée.

Autre facteur limitant l'offre : l'accès des éventuels nouveaux venus à des installations adéquates. D'ores et déjà, la diminution des fonds d'investissement crée des tensions à mesure que le nombre d'élèves s'accroît. La promotion d'une offre plus souple nécessiterait probablement un système où les prestataires percevraient une subvention raisonnable par élève afin de trouver à louer des installations existantes ou de couvrir les coûts de construction de nouveaux bâtiments. Un mécanisme de ce type pourrait être facilité si les prestataires à but lucratif étaient autorisés à entrer sur le marché, dans la mesure où ces derniers pourraient apporter dès le départ des capitaux importants pour investir dans les équipements.

Les taux d'inscription dans le deuxième cycle du secondaire sont faibles

Les taux d'inscription des 15-19 ans au Royaume-Uni sont en augmentation, mais restent faibles par comparaison avec les autres pays de l'OCDE (graphique 3.14). En 2009, 85.1 % des jeunes de 17 ans étaient scolarisés ou en apprentissage, contre 79.7 % en 2008. La part des jeunes de ce groupe d'âge déscolarisés et inactifs est élevée et a augmenté

Encadré 3.5. Le choix des parents, la concurrence et les résultats scolaires aux Pays-Bas

Les Pays-Bas constituent un point de comparaison utile lorsqu'on étudie les systèmes éducatifs de l'Angleterre et du Royaume-Uni, et ce, à plus d'un titre. Premièrement, les similarités entre établissements scolaires sont nombreuses, comme le montre l'analyse de classification présentée dans l'encadré 3.3. On relève notamment l'accent mis par les pouvoirs publics sur l'analyse comparative (les *National Curriculum Tests* et les autres examens nationaux, dont les résultats sont publiés), une grande liberté de gestion pour les établissements et l'influence relativement limitée des autorités locales. Les différences entre les deux systèmes sont également importantes, le système néerlandais se caractérisant par une orientation précoce, un dispositif national de financement des établissements directement lié aux inscriptions, des fonds directs aux enfants de familles pauvres versés aux établissements, une grande liberté de choix laissée aux parents et une offre souple. En outre, l'admission est généralement déterminée par le dossier scolaire plus que par le lieu d'habitation de l'enfant (tableau 3.3).

En second lieu, les similarités en termes de moyens sont également notables, tant du point de vue du contexte social que des ressources des établissements (les élèves des deux pays sont issus de milieux socio-économiques supérieurs à la moyenne de l'OCDE, et les élèves issus de l'immigration et de langue maternelle étrangère sont nombreux). En 2007, les Pays-Bas ont dépensé 3.7 % de leur PIB dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur, contre 4.2 % au Royaume-Uni (OCDE, 2010b).

Tableau 3.3. Résultats scolaires

	Royaume-Uni	Royaume-Uni (écoles gérées par les autorités locales)	Royaume-Uni (écoles privées)	Pays-Bas	OCDE
Score moyen au PISA	500	497	516	519	492
Milieu socio-économique d'origine	0.20	0.16	0.46	0.27	-0.15
Élèves autochtones	0.93	0.94	0.91	0.95	0.95
Parle la langue nationale à la maison	0.98	0.98	0.97	0.96	0.97
Nombre d'élèves par enseignant	14.5	14.9	9.5	15.6	16.1
Qualité des ressources (indice)	0.45	0.44	0.61	0.32	0.07
Lieu d'habitation non pris en compte dans l'admission	0.19	0.17	0.35	0.62	0.35
Résultats scolaires non pris en compte dans l'admission	0.72	0.84	0.00	0.03	0.41

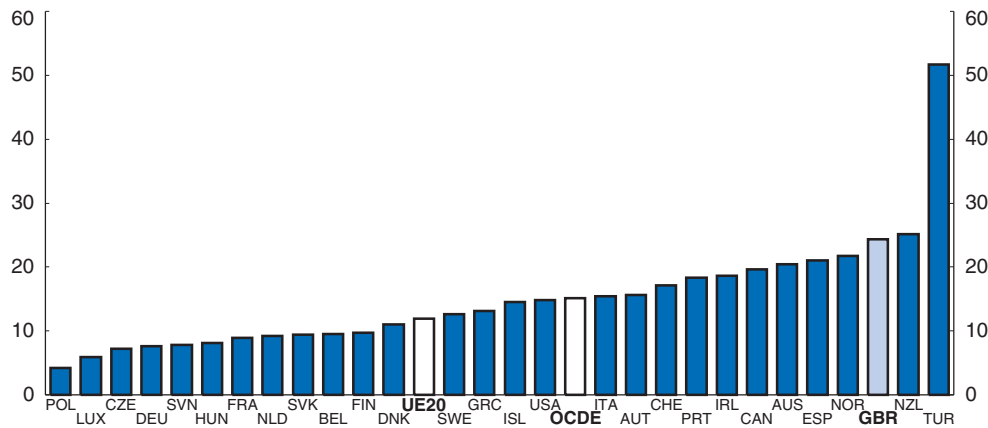
Source : Base de données du PISA.

Troisièmement, le cas des Pays-Bas est intéressant puisque le système scolaire est très efficient et que les résultats moyens des jeunes Néerlandais aux tests du PISA figurent parmi les plus élevés (Sutherland *et al.*, 2007). En outre, le système scolaire semble bien parvenir à atténuer l'influence des différents milieux d'origine, ainsi que le montre le faible impact que cette variable crée sur les scores au PISA (voir tableau 3.4 et annexe). Le système scolaire néerlandais parvient donc à produire des résultats moyens comparables à ceux des écoles privées britanniques avec des ressources comparables à celles des établissements financés sur fonds publics au Royaume-Uni, tout en compensant efficacement les différences liées aux milieux d'origine des élèves.


Au sein de l'enseignement primaire et secondaire financé par l'État néerlandais, environ 70 % des élèves sont inscrits dans des écoles privées et 30 % dans des écoles publiques gérées par les communes. Ces pourcentages sont restés étonnamment stables depuis que l'égalité financière a été instaurée en 1917 (Karsten, 1999). Les établissements privés sont souvent confessionnels et peuvent donc imposer des critères d'ordre religieux à l'admission, mais la sélectivité est, dans la plupart des cas, limitée. Les élèves des écoles privées obtiennent généralement de meilleurs résultats aux examens nationaux, même lorsqu'on tient compte du milieu d'origine (voir tableau 3.A1.3 de l'annexe 3.A1.). Dans l'ensemble, le système d'enseignement primaire et secondaire néerlandais semble réellement laisser le choix de l'établissement aux parents et obtient de bons résultats pour les enfants de milieux modestes (Patrinos, 2010).

pendant la récession (OCDE, 2010d), mais a commencé à diminuer depuis. Pour lutter contre les faibles taux d'inscription dans le deuxième cycle du secondaire, l'âge de fin de scolarité obligatoire va être reculé en Angleterre. En vertu de la Loi de 2008 sur l'enseignement et les compétences, la scolarité ou la formation sera obligatoire jusqu'à 17 ans en 2013 et jusqu'à 18 ans en 2015, au lieu de 16 ans actuellement. Il sera possible de suivre une scolarité à temps plein, une formation en apprentissage ou une formation à temps partiel.

Graphique 3.14. **Proportion des 15-19 ans déscolarisés**
En pourcentage, 2008



Source : OECD (2010b).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932511758>

L'obligation de scolarité peut permettre d'augmenter les taux d'inscription et d'améliorer les perspectives futures en matière de formation et d'emploi (OCDE, 2008b). Certains indices donnent toutefois à penser que les jeunes qui ne poursuivent pas leurs études par la suite ont peu de chances de tirer profit d'une formation complémentaire (Dearden *et al.*, 2004). Ainsi qu'il est dit dans OCDE (2007a), les mesures prises doivent permettre de s'assurer que les élèves ont acquis les compétences nécessaires pour tirer profit de formations complémentaires ultérieures, elles doivent aussi les inciter à poursuivre leurs études et faire en sorte que les formations suivies offrent de bonnes perspectives professionnelles.

Le principal problème posé par le système d'enseignement professionnel semble tenir au fait que de nombreuses qualifications ont une incidence très limitée, voire négative, sur la rémunération future, à l'exception notable des apprentissages de grande qualité et de certains diplômes professionnels de haut niveau (Machin et Vignoles, 2006). Le sentiment est que le système est trop fragmenté et qu'il y a trop de programmes (UKCES, 2010). Le simple volume des programmes et le fait qu'ils ont été sensiblement modifiés au fil des ans contribuent à les rendre difficilement compréhensibles par les employeurs et expliquent leur faible impact (Machin et Vignoles, 2006). En outre, de nombreux titres et diplômes sont d'un niveau trop bas et peuvent même avoir un impact néfaste sur le salaire futur, même s'il existe des exceptions notables, en particulier des formations en apprentissage de grande qualité et certains diplômes professionnels de haut niveau (Machin et Vignoles, 2006). Avec des parcours de formation complémentaire plus simples et de meilleure

qualité, les jeunes seraient plus enclins à poursuivre leurs études et cela pourrait contribuer à faire progresser la productivité globale. Il serait donc souhaitable que l'éventail des parcours éducatifs soit simplifié, que la qualité soit renforcée et que le nombre de places en apprentissage augmente encore. Le gouvernement a récemment demandé la réalisation d'une étude indépendante sur la formation professionnelle.

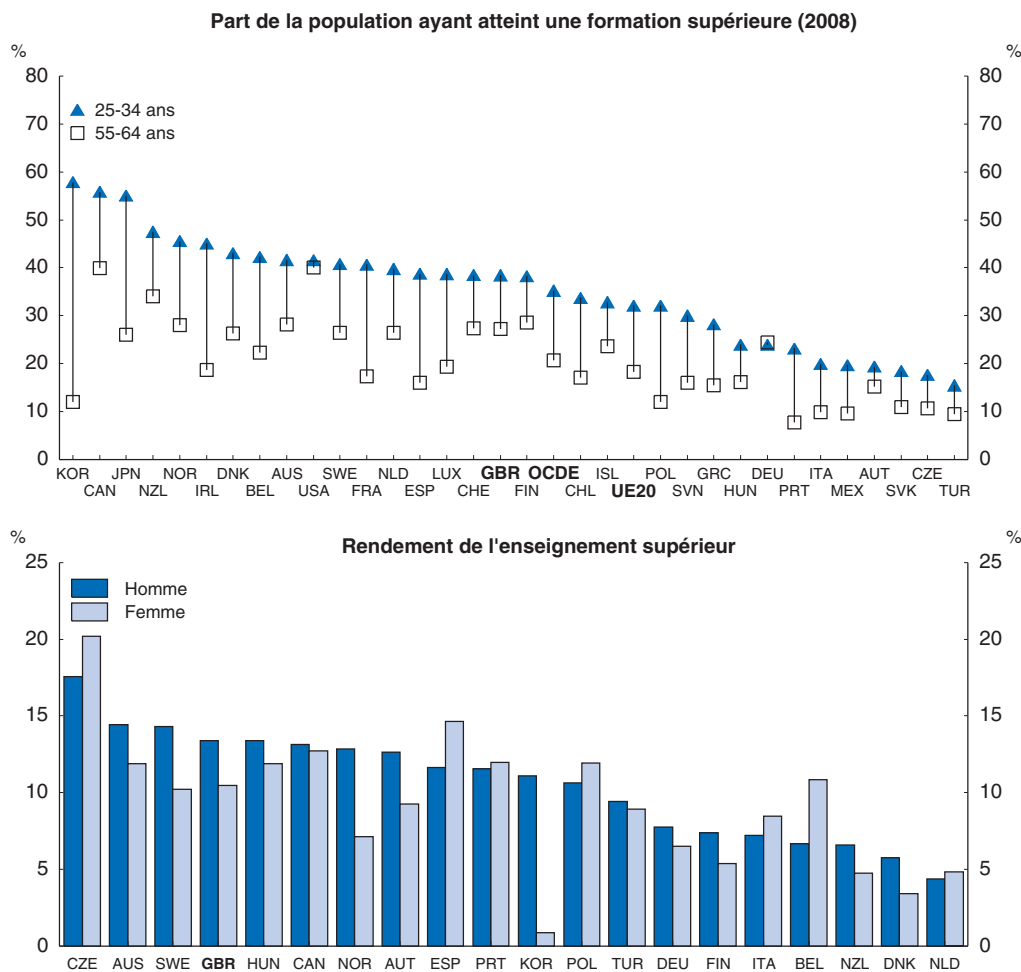
Il conviendrait également de prévoir des incitations économiques en direction des groupes les plus vulnérables, qui ont le plus à gagner à long terme d'une formation, mais qui subissent le plus de contraintes financières. L'*Education Maintenance Allowance* (allocation pour la poursuite des études), qui a été supprimée, a permis d'accroître de 8 % environ les taux d'inscription des bénéficiaires, ce qui correspond à une perte sèche de l'ordre de 92 %, mais les avantages économiques semblent l'emporter sur les coûts du système (Chowdry *et al.*, 2007 ; Dearden *et al.*, 2005). Étant donné que le gouvernement a supprimé l'*Education Maintenance Allowance*, il doit rechercher d'autres mesures propres à accroître de manière efficiente les incitations en faveur de l'inscription des enfants de familles défavorisées.

Des droits d'inscription plus élevés devraient permettre d'augmenter le nombre de places disponibles


Les taux de réussite dans l'enseignement supérieur se situent juste au dessus de la moyenne de l'OCDE (graphique 3.15, première partie) et la qualité globale des universités est remarquable¹⁰. Les avantages que les diplômés retirent de leur formation supérieure sont importants par rapport à la plupart des autres pays membres (graphique 3.15, seconde partie). Bratti *et al.* (2008) montrent qu'un homme diplômé de l'université gagne généralement 16 % de plus (19 % pour une femme) qu'un individu analogue non diplômé du supérieur, même si ces moyennes cachent des écarts importants entre disciplines et entre établissements. Le rendement à la marge semble inférieur, mais néanmoins toujours relativement élevé (Dearden *et al.*, 2004). Même si les taux d'inscription dans le supérieur ont progressé au cours des dernières années, il ne semble pas que les avantages aient reculé (Walker et Zhu, 2008), grâce à une demande dynamique de main-d'œuvre hautement qualifiée par rapport à l'offre (rapport Browne, 2010). Une augmentation du nombre de places à l'université, sans nuire à la qualité, permettrait d'accroître le capital humain, de renforcer la croissance économique, d'améliorer l'égalité et la mobilité en élargissant l'accès aux études supérieures, et pourrait contribuer à réduire les écarts de salaire. Il est donc essentiel de trouver des sources de financement pour développer l'enseignement supérieur.

Dans la mesure où les diplômés bénéficient d'une grande part des avantages tirés de leurs études, il y aurait de bonnes raisons pour que les étudiants prennent en charge une partie importante des coûts de leur formation. Cependant, les imperfections du marché font que les étudiants, en particulier ceux issus de milieux modestes, peuvent juger difficile d'investir suffisamment à l'avance dans des études supérieures. Il pourrait donc être souhaitable de mettre en place un dispositif de financement soutenu par l'État, permettant de recouvrer à terme la plupart des coûts correspondant aux droits d'inscription et aux frais de subsistance des diplômés. Le dispositif de financement actuel de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni prévoit bien plus de mécanismes de ce type que dans la plupart des pays membres, avec un accès étendu aux aides initiales (prêts destinés à couvrir les frais de subsistance et bourses d'études), des droits d'inscription élevés et un système de remboursement ultérieur d'une grande partie des coûts. Pourtant,

Graphique 3.15. Enseignement supérieur au Royaume-Uni



Source : OECD (2010b).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932511777>

les subventions publiques par étudiant demeurent très élevées : elles représentent près de 60 % de l'ensemble des coûts directs d'un diplôme, c'est-à-dire les dépenses de l'université et les prêts et bourses d'études (graphique 3.16)¹¹. Dans le système actuel, les remboursements ne couvrent même pas le coût des aides que les étudiants reçoivent pendant leur formation. Il est donc encore possible d'accroître la contribution du diplômé au coût de ses études, afin de réduire la dépendance envers les fonds publics et de financer la hausse du nombre de places disponibles.

Les dispositifs de soutien en faveur des étudiants varient suivant les régions étant donné que la politique en matière d'enseignement supérieur est décentralisée. Actuellement, les droits d'inscription en Angleterre sont plafonnés à 3 290 GBP par an pour les ressortissants de l'UE, montant maximum que la plupart des universités appliquent¹². Suite au rapport Browne, le gouvernement est en train de revoir la politique de financement de l'enseignement supérieur en Angleterre, afin d'en relever le plafond à 9 000 GBP par an et de modifier le système de prêts et de bourses d'études¹³. Les subventions publiques aux

universités vont subir des coupes non négligeables, mais les subsides de l'État resteront importants : même si les droits d'inscription devaient atteindre le montant maximum autorisé de 9 000 GBP, les contribuables paieraient toujours plus de 40 % du coût total d'un diplôme (graphique 3.16).

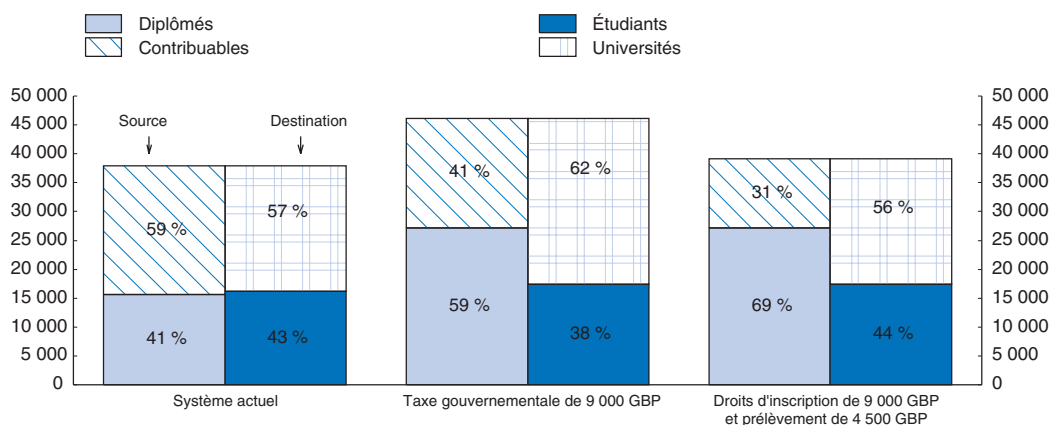
Le montant des droits d'inscription que les universités anglaises choisiront dépendra d'une série de facteurs complexes liés à la demande et à l'offre. Avec cette réforme, les universités devront augmenter les droits d'inscription jusqu'à 7 000 GBP pour compenser la baisse des subventions publiques (Chowdry *et al.*, 2010c). Compte tenu des nombreux avantages qu'offre une formation supérieure et du dynamisme de la demande, les droits d'inscription devraient augmenter encore et apporter ainsi aux universités plus de fonds pour chaque étudiant. Certaines universités ont déjà signalé qu'elles allaient porter leurs droits d'inscription à 9 000 GBP sous réserve de l'accord de la direction chargée de veiller à l'égalité d'accès. Des droits d'inscription dépassant 7 000 GBP signifieraient un gain net pour les universités, et des droits d'inscription annuels de 9 000 GBP feraient plus que couvrir les coûts actuels des universités pour produire un diplôme (graphique 3.16) – ce qui remettrait en question le montant proposé des subventions publiques aux universités. Si les droits d'inscription devaient dépasser 7 000 GBP, il faudrait donc prendre des mesures pour diminuer la part des coûts de chaque diplômé prise en charge par les contribuables.

Les gains nets enregistrés par les universités peuvent être gérés de différentes manières. Le coût unitaire financé par les contribuables peut être réduit, par exemple en diminuant les subventions versées aux universités ou en imposant une taxe, comme le propose le rapport Browne. À titre d'exemple, si l'on modifiait le système proposé par le gouvernement en imposant un prélèvement sur les universités correspondant en moyenne à 4 500 GBP par diplômé, cela équivaldrait à garder le niveau de financement actuel par étudiant (graphique 3.16). Avec des droits d'inscription de 9 000 GBP, cela augmenterait encore la part des coûts pris en charge par les diplômés, qui paieraient alors près de 70 % des coûts d'ensemble, et abaisserait encore un peu plus les coûts pour l'État, tout en préservant les niveaux de financement actuels des universités. Le contexte local et la composition des disciplines doivent être pris en compte dans le prélèvement. Étant donné les grands avantages tirés des études supérieures, une partie du prélèvement sur les droits d'inscription pourrait financer une hausse du nombre de places disponibles, comme le suggère le rapport Browne, cette hausse devant se concentrer sur les disciplines offrant le plus d'avantages à la collectivité et aux diplômés.


Des droits d'inscription élevés pourraient décourager les jeunes de milieux modestes de poursuivre des études supérieures, non seulement à cause de leurs contraintes financières, mais aussi parce qu'ils sont en général moins bien informés des avantages qu'offre une formation supérieure. Des progrès substantiels ont été enregistrés dans la voie d'une plus large participation, et les jeunes des régions les plus désavantagées ont 50 % plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur que leurs homologues du milieu des années 90. Cependant, au Royaume-Uni, les étudiants de milieux défavorisés sont encore nettement sous-représentés, en particulier dans les établissements de « l'élite ». Cela s'explique en grande partie par leurs résultats plus faibles dans le secondaire. En revanche, lorsqu'on tient compte de leurs ces résultats scolaires, les étudiants de milieux défavorisés ne semblent pas sous-représentés dans l'enseignement supérieur (Chowdry *et al.*, 2010b). Il est donc nécessaire d'améliorer en amont le parcours scolaire de ces jeunes. Compte tenu de l'ampleur des changements proposés, les pouvoirs publics devraient néanmoins faire très attention à la composition sociale des étudiants admis dans l'enseignement

Graphique 3.16. **Source et destination des financements dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni**

Livre sterling par grade



Source : Dearden, L. Chowdry, H. et G. Wyness, 2010, « Higher Education Reforms: progressive but complicated with an unwelcome incentive », *IFS Briefing Note 113*. Calculs de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932511796>

supérieur, notamment dans la mesure où l'on peut craindre que le système modifié n'incite les universités imposant des droits d'inscription élevés à refuser les étudiants issus des milieux pauvres (Chowdry et al., 2010c).

Encadré 3.6. **Recommandations concernant l'enseignement en Angleterre**

- Le programme *Sure Start* et les inscriptions croissantes dans les services préscolaires ne semblent pas jusqu'à présent avoir amélioré sensiblement les résultats scolaires. Les ressources destinées à l'éducation préscolaire devraient être davantage ciblées sur ces enfants, et il pourrait être souhaitable d'intensifier les mesures d'aide à la maison pour les enfants des familles les plus défavorisées.
- L'utilisation massive des notes obtenues à l'école primaire et secondaire afin d'évaluer les résultats des élèves, des établissements scolaires et du système scolaire devrait être atténuée, dans la mesure où cela incite très fortement à contourner les règles et à « gonfler » les notes, et où cela peut fausser le contenu des programmes et les résultats mesurés. Les pouvoirs publics devraient notamment :
 - ❖ Poursuivre l'élaboration des indicateurs sur la valeur ajoutée des résultats des établissements scolaires, afin de fournir des informations plus pertinentes aux parents, aux élèves et aux responsables de la réglementation applicable à la qualité des établissements scolaires.
 - ❖ Mettre davantage l'accent, dans les inspections, sur l'enseignement et l'apprentissage, notamment par un plus grand nombre d'inspections de classe et d'évaluations du travail des élèves, afin que les inspecteurs puissent tenir compte de ces informations, parallèlement aux résultats purement scolaires, pour se prononcer sur l'efficacité des établissements.
 - ❖ Mesurer et surveiller la qualité des normes pédagogiques au moyen de données recueillies de manière indépendante par échantillonnage, plutôt qu'en utilisant les notes de l'ensemble des élèves.

Encadré 3.6. **Recommandations concernant l'enseignement en Angleterre** (suite)

- ❖ Prendre davantage en compte l'avis des principaux acteurs du système, notamment les universités et les employeurs, dans les examens de fin d'études (A-level et GCSE), et déterminer s'il est utile de disposer de conseils d'examen concurrents.
- Le manque d'attention accordée aux élèves de familles défavorisées, en termes de dépenses d'éducation, d'encadrement et de qualité des ressources pédagogiques, contribue à la grande hétérogénéité des résultats scolaires en Angleterre. L'instauration d'une prime pour ces élèves va dans le bon sens, mais d'autres réformes sont nécessaires pour que les financements correspondent davantage au nombre réel des élèves issus de milieux modestes. Les pouvoirs publics devraient également rendre ces financements plus transparents, éventuellement en incorporant dans cette prime les financements implicitement destinés aux élèves de ménages défavorisés.
- Avec l'ouverture des *Free Schools* et l'augmentation rapide du nombre d'*academies*, l'importance du lieu d'habitation dans les critères d'admission va décliner, ce qui contribuera à donner plus de choix aux parents. Les pouvoirs publics devraient étudier les effets des réformes de la scolarité sur l'équité et l'égalité d'accès des élèves de ménages défavorisés. Le choix de l'établissement devrait néanmoins rester limité pour les familles défavorisées, dans la mesure où l'admission fondée sur le lieu d'habitation va continuer de limiter le choix des parents sur le plan géographique. Les pouvoirs publics devraient essayer d'interdire l'utilisation du critère du lieu d'habitation pour l'admission dans des établissements publics relevant de certaines autorités locales.
- Le choix des parents est également limité par la rigidité de l'offre, en termes d'ouverture, de fermeture et d'utilisation des capacités, ce qui laisse un marché captif aux établissements scolaires gérés par les autorités locales. L'ouverture de nouvelles écoles devrait être favorisée, même si cela crée provisoirement une certaine surcapacité. La décision d'ouvrir ou non un nouvel établissement devrait dépendre de la qualité du plan d'entreprise et être laissée non pas à l'appréciation des autorités locales, mais à celle d'un autre organe compétent.
- Les établissements scolaires gérés par les autorités locales devraient pouvoir embaucher leur personnel et négocier les salaires au même titre que les *academies* et les *Free Schools*, afin de donner des chances égales à tous les concurrents.
- Les taux de scolarisation après 16 ans demeurent faibles, en partie à cause de l'offre confuse et de l'évolution rapide de programmes d'enseignement souvent de piètre qualité. Le système d'enseignement professionnel devrait être simplifié. Il est nécessaire d'accorder une attention plus grande aux formations en apprentissage efficaces. Étant donné que les pouvoirs publics ont supprimé l'allocation pour la poursuite des études (*Education Maintenance Allowance*), ils doivent rechercher d'autres moyens de renforcer efficacement les incitations à la poursuite des études chez les jeunes issus de milieux modestes.
- La proposition du gouvernement, qui permettrait aux universités d'augmenter nettement leurs droits d'inscription, transfère une part importante des coûts de l'enseignement supérieur des contribuables aux diplômés. Les pouvoirs publics pourraient poursuivre les réformes en abaissant encore la part des financements versés par l'État, par exemple en réduisant les subventions accordées aux universités. Certaines des recettes générées devraient être utilisées pour augmenter le nombre de places disponibles afin de soutenir l'investissement dans le capital humain et la croissance. Les réformes proposées pour le système de subventions et de prêts devraient préserver l'accès des étudiants défavorisés aux universités, mais les pouvoirs publics devraient malgré tout suivre ce point avec attention.

Notes

1. Part de la population âgée de 3 et 4 ans.
2. L'évaluation nationale du programme *Sure Start* (2008) détermine, par exemple, l'effet des programmes locaux *Sure Start* (SSLP) en comparant les enfants inclus dans ces programmes à un échantillon d'enfants considérés dans la *Millennium Cohort Study* (MCS). La collecte de données a été réalisée par diverses organisations et les enfants inclus dans l'Étude MCS ont été étudiés, en moyenne, deux ans avant les enfants pris en compte dans le programme SSLP (NESS, 2008).
3. Voir www.education.gov.uk/popularquestions/schools/typesofschools/a005582/what-are-academies.
4. Voir « A Technical Guide to Contextual Value Added (including English and maths) Key Stage 2 to 4: 2009 Model » (www.dcsf.gov.uk/performancetables/schools_09/s3.shtml) pour plus de précisions.
5. Des données probantes récentes semblent indiquer que « l'influence du groupe » sur les notes aux examens est significative mais relativement limitée (voir par exemple Gibbons *et al.*, 2006 et Kramarz *et al.*, 2009). Il convient néanmoins de noter que l'influence du groupe sur les compétences non cognitives et les réseaux sociaux est bien moins étudiée dans les articles publiés. Gibbons et Silva (2009) montrent que les parents jugent en fait la qualité des établissements en fonction des résultats aux examens, ce qui n'a toutefois que peu de lien avec l'appréciation de leurs enfants pour l'école.
6. Les établissements jugés bons ou excellents sont inspectés tous les cinq ans à moins que les indicateurs de résultats annuels ne suggèrent le contraire (Ofsted, 2010).
7. Il convient toutefois de noter qu'il arrive souvent que les écoles publiques n'utilisent pas les possibilités de différenciation des salaires dont elles disposent.
8. L'incidence du temps d'instruction peut être jugée non significative (Eide et Showalter, 1998), significative mais limitée (Wossmann, 2003), voire significative et importante (Lavy, 2010).
9. Ce chiffre est tiré de l'impact estimé de la variable « lieu d'habitation non pris en compte pour l'admission » pour le groupe de pays « Royaume-Uni, Pays-Bas et Slovaquie », qui représente, d'après le tableau 3.A1.3, 17.96 multiplié par la différence entre l'application de ce critère aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (0.62-0.19), ce qui donne $17.96 \times (0.62-0.19) = 7.72$ points.
10. Voir par exemple le palmarès *QS World University ranking* (2010), dans lequel quatre universités britanniques figurent parmi les dix premières (www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2010/results).
11. Par rapport à d'autres pays de l'OCDE, la part des financements privés de l'enseignement supérieur est nettement au-dessus de la valeur médiane (Santiago *et al.*, 2008).
12. Les droits d'inscription pour les non-ressortissants de l'UE sont généralement plus élevés que pour les citoyens européens.
13. Selon la proposition du gouvernement, les universités qui souhaitent imposer des droits supérieurs à 6000 GBP doivent prendre des mesures supplémentaires pour veiller à l'égalité d'accès des étudiants défavorisés.

Bibliographie

- Alesina, Di Tella, MacCulloch (2004), « Inequality and happiness: are Europeans and Americans different? », *Journal of Public Economics*, Elsevier, vol. 88(9-10), pp. 2009-2042.
- Allen, R., Burgess, S. et Leigh McKenna (2010), « The early impact of Brighton and Hove's school admission reforms », *Document de travail du Centre for Market and Public Organisation*, 10/244, Université de Bristol.
- Australian Government (2010), « Australia to 2050: Future Challenges », Commonwealth of Australia, Canberra, Australian Government (2010).
- The Browne Review (2010), « Securing a sustainable future for higher education: An independent review of higher education and student finance », www.independent.gov.uk/browne-report.
- Black et Machin (2010), « Housing Valuations of School Performance », chapitre préparé pour le *Handbook of the Economics of Education*.

- Blanden, J., P. Gregg et L. MacMillan (2007), « Accounting for Intergenerational Income Persistence: Noncognitive Skills, Ability and Education », *The Economic Journal*, vol. 117, n° 519, Blackwell Publishing.
- Boarini et al. (2006), « Alterautochtone measures of well being », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 476, OCDE.
- Bohlmark, A. et M. Lindahl (2008), « Does School Privatization Improve Educational Achievements? Evidence from Sweden's Voucher Reform » *Note de synthèse de l'IZA*, n° 3691.
- Braconier, H. (2011, à paraître), « Improving Educational Outcomes and Social Mobility in England and the United Kingdom », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- Braconier, H. et J. Brezillon (2011 à paraître), « Institutional setup of school systems in the OECD area: Characteristics and performance », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- Brandolini, A., et T.M. Smeeding (2006), « Patterns of Economic Inequality in Western Democracies: Some Facts on Levels and Trends », *PS: Political Science and Politics*, 39(1), pp. 21-26.
- Bratti, M., Naylor, R. et J. Smith (2008), « Heterogeneities in the returns to degrees: evidence from the British cohort study 1970 », *Documents de travail du Département*, 2008-40, Département d'économie de l'Université de Milan, Italie.
- Carneiro, P., Crawford, C. et A. Goodman (2007), « The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes », *Note de synthèse du Centre for the Economics of Education*, n° 92, Londres.
- Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A. et A. Vignoles (2010a), « Widening participation in higher education: analysis using linked administrative data », *Documents de travail de l'IFS 10/04*, IFS.
- Chowdry, H. et Greaves, E. et L. Sibieta (2010b), « The Pupil Premium : Assessing the Options », *IFS Commentary C113*, Institute for Fiscal Studies.
- Chowdry, H., Dearden, L. et G. Wyness (2010c), « Higher Education Reforms: Progressive but with Complicated with an Unwelcome Incentive », *Note de synthèse de l'IFS*, n° 113.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L. et M. Brown (2004), « The Effects of Homework Programmes and After-School Activities on School Success », *Theory into Practice*, Université de l'Ohio.
- Cuna, F. et J. Heckman (2010), « Investing in Our Young People », *Document de travail du NBER 16201*.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kingston A., Gu, Q., Smeers, R. et T. Mujtalen (2006), « Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness », *Department for Educations and Skills Research Report 743*.
- Dearden, L., McGranahan, L. et B. Sianesi (2004), « Returns to Education for the "Marginal Learner": Evidence from the BCS70 », *Note de synthèse du Centre for the Economics of Education*, n° 45, Londres.
- Dearden, L., Emmerson, C., Frayne, C. et C. Meghir (2006), « Education Subsidies and School Drop-Out Rates », *Note de synthèse du Centre for the Economics of Education Discussion*, n° 53, Londres.
- DfE (ministère de l'Éducation) (2010), *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*, ministère de l'Éducation, Londres.
- Di Tella, M., et Oswald, A. (2001), « The Macroeconomics of Happiness », *The Warwick Economics Research Paper*, Department of Economics.
- Di Tella, M., et R. MacCulloch (2006), « Some Uses of Happiness Data in Economics », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, n° I, pp. 25-46.
- Diener, E., Schimmack, U. et J. Helliwell (2009), « Wellbeing for Public Policy », *Oxford University Press*.
- Eide, E. et M. Showalter (1998), « The effect of school quality on student performance: a quantile regression approach », *Economics Letters*, n° 58, pp. 345-350.
- Ferre-i-Carbonnell, F. (2004), « How important is methodology for the estimates of the determinants of happiness? », *Document de travail*, Université d'Amsterdam,
- Gibbons, S., S. Machin et O. Silva (2006), « Choice, Competition and Pupil Achievement », *Discussion Papers*, n° 2214, Institute for the Study of Labour, Bonn.
- Gibbons, S. et O. Silva (2009), « School quality, child wellbeing and parents' satisfaction », *CEE Discussion Papers*, n° 0103, London School of Economics and Political Science, Londres, RU.

- Gonand, F. (2007), « Public Spending Efficiency: Institutional Indicators in Primary and Secondary Education », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 543, OCDE, Paris.
- Goodman, A. et B. Sianesi (2005), « Early education and children's outcomes: how long do the impacts last? », *Fiscal Studies*, vol. 26, n° 4, Institute for Fiscal Studies, Londres.
- Gregg, P. et L. MacMillan (2009), « Intergenerational Mobility and Education In The Next Generation: Forecasting Intergenerational Mobility For Current Cohorts of Youths », *CMPO Working Paper*, 09/223.
- Hansen, K. et E. Jones (2009), « Age 5 Cognitive Development in England », *Draft Centre for Longitudinal Studies*, Université de Londres.
- Hanushek, E.A. et L. Woessmann (2007), « The Role of School Improvement in Economic Development », *Document de travail du NBER*, n° 12832, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Heckman, J. et D. Masterov (2007), « The Productivity Argument for Investing in Young Children », *Document de travail du NBER* 13016.
- Helliwell, J.F. et H. Haifang (2008) « Well-Being and Trust in the Workplace », *NBER Working Paper*, n° 14589, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Helliwell, Barrington-Leigh, Harris, Huang (2009), « International evidence on the social context of wellbeing », *Document de travail du NBER*.
- Helliwell J.F., et Barrington-Leigh C.P. (2010), « Measuring and Understanding subjective well-being », *Document de travail du NBER*, avril.
- HM Treasury (2010), « Spending Review 2010 », HM Treasury, Londres.
- Holmlund, H., McNally, S. et M. Viarengo (2009), « Does Money Matter for Schools? », *Note de synthèse du Centre for the Economics of Education* n° 105, Londres.
- Hopkins, R., Stokes, L. et D. Wilkinson (2010), « Quality, Outcomes and Costs in Early Years Education », *Document interne du National Institute of Economic and Social Research*.
- Joyce, R., Muriel, A., Phillips, D. et L. Sibieta (2010), « Poverty and inequality in the UK : 2010 », *IFS Commentaries*, www.ifs.org.uk/publications/4877.
- Kahneman D., et A.B. Krueger (2006), « Developments in the Measurement of Subjective Well-being », *Journal of Economics Perspectives*, vol. 20, n° I, hiver 2006, pp. 3-24.
- Kahneman, D. et A. Deaton (2010), « High income improves evaluation of life but not emotional wellbeing », *PNAS*, 21 septembre 2010, vol. 107, n° 38, pp. 16489-16493.
- Karsten, S. (1999), « Neoliberal Education Reform in the Netherlands » *Comparative Education* 35(3): pp. 303-317.
- Kramarz, F., Machin, S. et A. Ouazad (2009), « What Makes a Test Score? The Respective Contributions of Pupils, Schools and Peers in Achievement in English Primary Education », *Note de synthèse du Centre for the Economics of Education*, n° 102, Londres.
- Lavy, V. (2010), « Do Differences in School's Instruction Time Explain International Achievement Gaps in Maths, Science and Language? Evidence from Developed and Developing Countries », *Note de synthèse du Centre for the Economics of Education*, n° 118, Londres.
- Looney, J. (2009), « Assessment and Innovation in Education », *Documents de travail de la Direction de l'éducation de l'OCDE*, n° 24, OCDE, Paris.
- Machin, S. et A. Vignoles (2006), « Education Policy in the UK », *Note de synthèse du Centre for the Economics of Education*, n° 57, Londres.
- Machin, S. et J. Verhoit (2010), « Academy schools: who benefits? », *CentrePiece*, automne 2010.
- Massey (2005), « Measuring Standards in English Primary Schools », *Statistics Commission Report*, n° 23.
- Merrell, C., Tymms, P. et P. Jones (2007), « Changes in Children's Cognitive Development at the Start of School 2000-2006 », *Conférence EARLI*. Budapest.
- Mullis, I., Martin, M. Kennedy, A., et P. Foy (2007), « IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries », Chestnut Hill, MA.
- TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mullis, I., Martin, M. et P. Foy (2008), *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Musset, P. (2010), « School Choice Schemes in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries, How to Enhance Parental Freedom to Choose Without Hindering Equity », Document interne de la Direction de l'éducation de l'OCDE, OCDE, Paris.
- NAO (National Audit Office) (2006), « Sure Start Children's Centres », www.nao.org.uk/publications/0607/sure_start_childrens_centres.aspx.
- Nasim, B. (2010), « The Interdependence and Determinants of Childhood Outcomes: The Relevance for Policy », *Rapport au ministère de l'Enfance, de l'École et de la Famille*, Centre for the Economics of Education, Londres.
- NESS (National evaluation of Sure Start) (2008), « The Impact of Sure Start Local Programmes on Three Year Olds and Their Families », The National Evaluation of Sure Start Team, Institute for the Study of Children, Families & Social Issue, Birkbeck, Université de Londres.
- NESS (National Evaluation of Sure Start) (2010), « The Impact of Sure Start Local Programmes on five-year-olds and their families », *DfE Research Report 067* <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/DFE-RR067.pdf>.
- OCDE (2007a), *PISA 2006 – Les compétences en science, un atout pour réussir*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007b), *Études économiques 2007 de l'OCDE – Royaume-Uni*, OCDE, Paris.
- OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009*, OCDE, Paris.
- OCDE (2010b), *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris.
- Ofsted (2010), « The framework for school inspection », Crowne publishing, RU.
- ONS (Office for National Statistics) (2007), « Measuring Quality as Part of Public Service Output: Strategy Following Consultation », *UK Centre for the Measurement of Government Activity*, Office for National Statistics, Londres.
- Patrinos, H. (2010), « Private Education Provision and Public Finance: The Pays-Bas », *World Bank Policy Research Working Paper*, n° 5185, Banque mondiale.
- PwC (2009), « Review of the Distribution Formula for DSG – Strand 1: Additional Educational Needs (AEN) », ministère de l'Enfance, de l'École et de la Famille.
- Reynolds, D. (2008), « New Labour, Education and Wales: The Devolution Decade », dans *Oxford Review of Education*, vol. 34, n° 6.
- Rosenkvist, M. (2010), « Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review », *Documents de travail de la Direction de l'éducation de l'OCDE*, n° 54, OCDE, Paris.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. et E. Arnal (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society*, OCDE, Paris.
- Sibieta, L., Chowdry, H. et A. Muriel (2008), « Level Playing Field? The Implications of School Funding », *CfBT Education Trust Research Paper*.
- Slater, H., Davies, N. et S. Burgess (2009), « Do teachers matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England », *Document de travail du Centre for Market and Public Organisation 09/212*, Université de Bristol.
- Stevenson, Wolfers (2008), « Economic growth and subjective wellbeing: reassessing the Easterlin Paradox », *Document de travail du NBER*.
- Stiglitz, Sen, Fitoussi (2009), *Rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social*.
- Sutherland, D. et al. (2007), « Performance Indicators for Public Spending Efficiency in Primary and Secondary Schools », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 546, OCDE, Paris.
- Sutherland, D., Price, R. et F. Gonand (2009), « Improving Public Spending Efficiency in Primary and Secondary Education », *Revue économique de l'OCDE*, vol. 2009, OCDE, Paris.
- Sylva, K., Mehuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et B. Taggart (2004), « EPPE Summary 2004: Early Primary Years », ministère de l'Enfance, de l'École et de la Famille, Londres.
- Trésor britannique (2010), « Spending Review 2010 », Trésor britannique, Londres.

- UKCES,(2010), www.2010review.co.uk/wp-content/uploads/2010/10/UKCES-2010-Review-Interim-Update-October-2010.pdf.
- Waldron, S. (2010), « Measuring subjective wellbeing in the UK », *Document de travail de l'ONS*, septembre.
- Walker, I. et Y. Zhu (2008), « The College Wage Premium and the Expansion of Higher Education in the UK », *Documents de travail de l'Université de Dublin*, n° 200817.
- Winkelmann, Winkelmann (1998), « Why are the unemployed so unhappy? Evidence from Panel Data », *Economica*, 65(257), pp. 1-15.
- Wossmann, L. (2003), « Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, n° 65, pp. 117-170.

ANNEXE 3.A1

Déterminants des scores au PISA, à partir des cycles 2006 et 2009 du PISA

Données

L'analyse économétrique s'appuie sur l'enquête du PISA 2009 (et 2006). Des statistiques descriptives sont présentées pour le Royaume-Uni (ensemble des établissements scolaires, établissements publics, établissements privés et Royaume-Uni moins Écosse), les Pays-Bas et la Slovaquie, ainsi qu'une estimation commune pour ces trois pays (*groupe*) et enfin, pour l'ensemble de la zone OCDE. Les Pays-Bas et la Slovaquie ont été retenus car leurs systèmes scolaires sont ceux qui présentent le plus de similitudes avec celui du Royaume-Uni (voir l'encadré 3.3). Des estimations sur d'autres groupes de pays, ainsi qu'une analyse et une description des méthodes d'estimation, sont présentées dans Braconier et Brézillon (à paraître).

- Les *résultats scolaires* sont exprimés par le score moyen obtenu sur les échelles de compétences du PISA en sciences, en mathématiques et en compréhension de l'écrit par chaque élève.

Les données relatives aux moyens consentis peuvent grosso modo se répartir entre les données au niveau des élèves et les données au niveau des établissements :

- *Données au niveau des élèves* :
 - ❖ *Situation personnelle* : indice PISA de statut économique, social et culturel, sexe, langue parlée à la maison, origine immigrée ou autochtone.
 - ❖ *Facteurs relatifs aux moyens* : temps d'instruction à l'école (dans les trois matières citées plus haut), temps d'apprentissage seul/devoirs. Données uniquement disponibles pour 2006.
- *Données au niveau des établissements* :
 - ❖ *Facteurs relatifs aux moyens* : implantation en zone rurale, taille, taux d'encadrement, indice de la qualité des ressources pédagogiques de l'établissement.
 - ❖ *Facteurs relatifs à l'établissement* : nombre limité d'établissements dans la zone, établissement public, lieu d'habitation non pris en compte pour l'admission, dossier scolaire non pris en compte pour l'admission.

Statistiques descriptives

Tableau 3.A1.1. Statistiques descriptives à partir de la Base de données du PISA 2009

Variable	Royaume-Uni		Royaume-Uni – Établissement privé		Royaume-Uni – Établissement public		Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)	
	moy.	é. t.	moy.	é. t.	moy.	é. t.	moy.	é. t.
Score moyen au PISA dans les 3 matières	500.10	90.00	497.39	89.66	516.26	90.39	499.72	89.96
Milieu socio-économique d'origine	0.20	0.79	0.16	0.77	0.46	0.82	0.21	0.79
Fille ^D	0.51	0.50	0.50	0.50	0.55	0.50	0.51	0.50
Autochtone ^D	0.93	0.25	0.94	0.24	0.91	0.29	0.93	0.26
Parle la langue nationale à la maison ^D	0.98	0.15	0.98	0.15	0.97	0.16	0.98	0.15
École située en zone rurale ^{D, 1}	0.27	0.44	0.31	0.46	0.07	0.25	0.26	0.44
Taille de l'établissement	1 070.56	401.86	1 101.11	386.84	641.78	362.04	1 085.18	403.43
Nombre d'élèves par enseignant	14.51	2.76	14.88	2.45	9.50	1.71	14.77	2.65
Indice de la qualité des ressources pédagogiques de l'établissement	0.45	0.96	0.44	0.97	0.61	0.77	0.44	0.95
Nombre d'établissements limité dans la zone	1.33	0.67	1.35	0.68	1.06	0.32	1.29	0.63
Établissement public	0.86	0.35	1.00	0.00	0.00	0.00	0.85	0.36
Lieu d'habitation non pris en compte pour l'admission ^D	0.19	0.39	0.17	0.37	0.35	0.48	0.19	0.39
Dossier scolaire non pris en compte pour l'admission ^D	0.72	0.45	0.84	0.37	0.00	0.07	0.70	0.46
Variable	Pays-Bas		Groupe ²		Slovaquie		OCDE	
	moy.	é. t.	moy.	é. t.	moy.	é. t.	moy.	é. t.
Score moyen au PISA dans les 3 matières	518.82	87.85	488.13	88.73	506.86	90.49	492.11	94.08
Milieu socio-économique d'origine	0.27	0.86	-0.09	0.84	0.31	0.81	-0.15	1.08
Fille ^D	0.50	0.50	0.50	0.50	0.52	0.50	0.49	0.50
Autochtone ^D	0.95	0.21	0.99	0.09	0.92	0.27	0.95	0.22
Parle la langue nationale à la maison ^D	0.96	0.20	0.98	0.14	0.97	0.16	0.97	0.18
École située en zone rurale ^{D, 1}	0.18	0.38	0.29	0.45	0.19	0.39	0.24	0.42
Taille de l'établissement	999.15	580.96	512.48	260.01	962.73	435.97	972.26	777.07
Nombre d'élèves par enseignant	15.63	4.90	14.12	3.15	13.27	3.37	16.12	11.34
Indice de la qualité des ressources pédagogiques de l'établissement	0.32	0.85	-0.46	0.75	0.48	0.92	0.07	1.12
Nombre d'établissements limité dans la zone	1.27	0.50	1.28	0.57	1.27	0.61	1.50	0.80
Établissement public	0.33	0.47	0.91	0.29	0.50	0.50	0.79	0.41
Lieu d'habitation non pris en compte pour l'admission ^D	0.62	0.48	0.73	0.44	0.26	0.44	0.35	0.48
Dossier scolaire non pris en compte pour l'admission ^D	0.03	0.18	0.27	0.44	0.42	0.49	0.41	0.49

Notes : D variables indicatrices.

1. Catégorie omise : établissement situé en ville (entre 15 000 et 100 000 habitants).

2. Le « groupe » est défini comme l'ensemble non pondéré des élèves britanniques, néerlandais et slovaques.

Tableau 3.A1.2. Régressions à partir de la Base de données du PISA 2009

Variable		Royaume-Uni				Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)				Pays-Bas			
		Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4
Milieu socio-économique d'origine	Coefficient	45.09	44.46	42.07	44.91	45.07	44.38	41.87	44.91	38.84	27.23	27.30	27.29
	é. t.	1.66	1.56	1.81	1.73	1.86	1.75	2.15	1.94	1.91	2.91	2.94	2.98
Fille ^D	Coefficient	-2.38	-2.12	-4.07	-2.11	-2.80	-2.57	-4.83	-2.57	3.83	0.80	0.89	0.87
	é. t.	3.25	3.58	3.69	3.61	3.56	3.94	4.05	3.96	2.40	2.48	2.51	2.54
Autochtone ^D	Coefficient	11.65	11.37	11.63	9.43	12.11	12.02	11.84	10.01	23.01	20.67	20.75	20.74
	é. t.	5.83	6.53	6.65	6.55	6.16	7.00	7.21	7.03	6.35	5.51	5.43	5.43
Parle la langue nationale à la maison ^D	Coefficient	58.84	61.83	60.00	61.69	59.22	63.35	61.72	63.09	51.92	42.24	42.04	42.09
	é. t.	8.59	9.34	9.41	9.46	10.10	11.23	11.31	11.33	6.98	7.80	7.71	7.75
École située en zone rurale ^{D, 1}	Coefficient	..	7.15	8.23	5.09	..	6.84	7.50	4.77	..	-10.97	-10.28	-10.38
	é. t.	..	4.22	4.16	5.02	..	4.66	4.59	5.43	..	9.84	10.27	9.82
Taille de l'établissement	Coefficient	..	0.01	0.01	0.01	..	0.01	0.01	0.01	..	0.05	0.05	0.05
	é. t.	..	0.01	0.01	0.01	..	0.01	0.01	0.01	..	0.01	0.01	0.01
Nombre d'élèves par enseignant	Coefficient	..	-0.70	0.66	-0.80	..	-0.50	1.23	-0.69	..	3.72	3.68	3.65
	é. t.	..	0.86	1.22	0.82	..	1.06	1.73	0.94	..	1.99	1.99	2.01
Indice de la qualité des ressources pédagogiques de l'établissement	Coefficient	..	0.44	0.72	1.00	..	0.51	0.83	1.12	..	-8.07	-8.06	-8.01
	é. t.	..	2.40	2.42	2.35	..	2.67	2.69	2.59	..	4.87	4.98	4.99
Nombre d'établissements limité dans la zone	Coefficient	..	..	..	2.93	..	..	..	3.01	..	..	..	-1.24
	é. t.	..	..	..	3.33	..	..	..	4.14	..	..	..	9.40
Établissement public	Coefficient	..	..	-38.88	..	..	..	-42.07	..	..	..	-0.01	..
	é. t.	..	..	9.46	..	..	..	13.43	..	..	..	9.58	..
Lieu d'habitation non pris en compte pour l'admission ^D	Coefficient	..	10.11	..	..	..	11.29	..	..	..	-3.78	..	..
	é. t.	..	7.01	..	..	..	8.08	..	..	..	9.99	..	..

Notes : D variables indicatrices. Variables dépendantes, score moyen au PISA dans les trois matières.

1. Catégorie omise : établissement situé en ville (entre 15 000 et 100 000 habitants).

2. Établissements où le dossier scolaire de l'élève et la recommandation de l'école précédente ne sont pas pris en compte pour l'admission.

Tableau 3.A1.2. Régressions à partir de la Base de données du PISA 2009 (suite)

Variable		Slovaquie				Groupe ⁴				OCDE			
		Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4
Milieu socio-économique d'origine	Coefficient	43.86	41.77	41.79	41.82	46.75	43.51	39.63	44.98	39.32	35.61	34.78	35.06
	é. t.	2.36	2.26	2.30	2.29	5.58	3.67	2.74	5.57	0.54	0.69	0.64	0.70
Fille ^D	Coefficient	15.61	13.74	14.21	14.25	2.90	3.22	-0.32	2.87	4.83	5.33	5.16	5.05
	é. t.	3.40	3.36	3.32	3.39	6.12	5.89	2.71	5.35	0.86	0.92	0.92	0.94
Autochtone ^D	Coefficient	-3.97	-5.15	-5.11	-5.04	3.13	8.40	8.43	4.91	16.19	19.16	19.68	20.31
	é. t.	15.97	14.56	14.92	15.21	21.94	10.96	9.35	15.26	2.16	2.38	2.36	2.38
Parle la langue nationale à la maison ^D	Coefficient	57.70	56.11	56.52	56.53	55.66	62.33	59.47	62.41	50.75	49.16	48.87	49.15
	é. t.	8.12	7.93	8.17	8.17	8.76	18.89	10.52	20.65	1.86	2.07	2.09	2.07
École située en zone rurale ^{D, 1}	Coefficient	..	-14.03	-16.00	-16.42	..	6.96	9.59	5.40	..	-9.88	-9.62	-9.03
	é. t.	..	8.71	8.88	9.62	..	9.01	14.84	11.47	..	2.47	2.46	2.80
Taille de l'établissement	Coefficient	..	0.04	0.04	0.04	..	0.01	0.01	0.01	..	0.01	0.01	0.00
	é. t.	..	0.02	0.02	0.02	..	0.02	0.02	0.02	..	0.00	0.00	0.00
Nombre d'élèves par enseignant	Coefficient	..	-1.64	-1.76	-1.78	..	-1.56	0.61	-2.45	..	-0.47	-0.45	-0.47
	é. t.	..	1.30	1.30	1.29	..	5.10	1.33	7.09	..	0.09	0.08	0.09
Indice de la qualité des ressources pédagogiques de l'établissement	Coefficient	..	1.47	1.00	1.02	..	2.98	3.84	3.95	..	5.72	5.10	5.39
	é. t.	..	4.14	4.25	4.08	..	8.03	10.53	9.72	..	1.06	1.09	1.10
Nombre d'établissements limité dans la zone	Coefficient	..	..	..	0.61	..	..	..	0.99	..	..	..	-4.57
	é. t.	..	..	..	6.87	..	..	..	3.13	..	..	..	1.40
Établissement public	Coefficient	..	..	-1.23	..	..	..	-39.20	..	..	..	-12.25	..
	é. t.	..	..	13.25	..	..	..	38.83	..	..	..	2.86	..
Lieu d'habitation non pris en compte pour l'admission ^D	Coefficient	..	11.24	..	..	..	17.96	..	..	..	9.56	..	..
	é. t.	..	6.18	..	..	..	9.86	..	..	..	1.76	..	..

Notes : D variables indicatrices. Variables dépendantes, score moyen au PISA dans les trois matières.

1. Catégorie omise : établissement situé en ville (entre 15 000 et 100 000 habitants).

2. Établissements où le dossier scolaire de l'élève et la recommandation de l'école précédente ne sont pas pris en compte pour l'admission.

3. Établissements où le dossier scolaire de l'élève et la recommandation de l'école précédente sont une condition préalable à l'admission.

4. Le « groupe » est défini comme l'ensemble non pondéré des élèves britanniques, néerlandais et slovaques.

Tableau 3.A1.3. **Statistiques descriptives à partir de la Base de données du PISA 2006**

Variable	Royaume-Uni		Royaume-Uni - Établissement privé		Royaume-Uni – Établissement public		Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)	
	moy.	é. t.	moy.	é. t.	moy.	é. t.	moy.	é. t.
Score moyen au PISA dans les 3 matières	501.77	94.50	497.80	93.06	524.58	99.35	501.37	94.97
Milieu socio-économique d'origine	0.19	0.81	0.15	0.81	0.41	0.83	0.19	0.82
Fille ^D	0.50	0.50	0.51	0.50	0.50	0.50	0.51	0.50
Autochtone ^D	0.94	0.23	0.95	0.22	0.91	0.28	0.94	0.23
Parle la langue nationale à la maison ^D	0.93	0.25	0.94	0.24	0.92	0.28	0.93	0.25
École située en zone rurale ^{D, 1}	0.26	0.44	0.28	0.45	0.15	0.36	0.25	0.43
Taille de l'établissement	1 070.54	394.12	1 099.19	379.27	703.05	396.69	1 078.44	398.56
Nombre d'élèves par enseignant	15.27	2.69	15.70	2.19	9.52	2.09	15.51	2.61
Indice de la qualité des ressources pédagogiques de l'établissement	0.27	1.06	0.24	1.01	0.67	1.43	0.25	1.06
Temps d'instruction à l'école	3.48	0.66	3.47	0.66	3.55	0.65	3.48	0.66
Temps d'apprentissage seul/devoirs	2.19	0.59	2.17	0.59	2.30	0.60	2.20	0.58
Nombre d'établissements limité dans la zone	1.24	0.58	1.25	0.59	1.10	0.35	1.18	0.51
Établissement public	0.85	0.36	1.00	0.00	0.00	0.00	0.85	0.35
Lieu d'habitation non pris en compte pour l'admission ^D	0.15	0.36	0.12	0.32	0.37	0.48	0.15	0.36
Dossier scolaire non pris en compte pour l'admission ^D	0.75	0.43	0.87	0.34	0.07	0.25	0.75	0.43
	Pays-Bas		Groupe ⁴		Slovaquie		OCDE	
	moy.	é. t.	moy.	é. t.	moy.	é. t.	moy.	é. t.
Score moyen au PISA dans les 3 matières	520.75	89.70	482.30	91.93	503.89	93.90	485.80	98.30
Milieu socio-économique d'origine	0.25	0.89	-0.15	0.91	0.18	0.84	-0.11	1.04
Fille ^D	0.49	0.50	0.49	0.50	0.50	0.50	0.49	0.50
Autochtone ^D	0.94	0.23	0.99	0.10	0.95	0.22	0.95	0.22
Parle la langue nationale à la maison ^D	0.92	0.26	0.98	0.13	0.94	0.25	0.91	0.28
École située en zone rurale ^{D, 1}	0.19	0.39	0.35	0.48	0.25	0.43	0.26	0.44
Taille de l'établissement	1 023.32	542.36	532.18	252.37	1 016.47	444.07	965.59	762.02
Nombre d'élèves par enseignant	15.96	4.36	15.04	3.74	15.39	3.20	15.67	6.96
Indice de la qualité des ressources pédagogiques de l'établissement	0.26	0.91	-0.54	0.75	0.20	1.03	0.01	1.07
Temps d'instruction à l'école	2.77	0.63	2.96	0.68	3.31	0.72	3.29	0.85
Temps d'apprentissage seul/devoirs	2.06	0.58	2.19	0.72	2.17	0.60	2.30	0.75
Nombre d'établissements limité dans la zone	1.36	0.66	1.24	0.59	1.26	0.60	1.55	0.82
Établissement public	0.32	0.47	0.92	0.27	0.76	0.43	0.77	0.42
Lieu d'habitation non pris en compte pour l'admission ^D	0.73	0.45	0.73	0.44	0.31	0.46	0.32	0.47
Dossier scolaire non pris en compte pour l'admission ^D	0.09	0.29	0.25	0.43	0.59	0.49	0.47	0.50

Notes : D variables indicatrices.

1. Catégorie omise : établissement situé en ville (entre 15 000 et 100 000 habitants).
2. Établissements où le dossier scolaire de l'élève et la recommandation de l'école précédente ne sont pas pris en compte pour l'admission.
3. Établissements où le dossier scolaire de l'élève et la recommandation de l'école précédente sont une condition préalable à l'admission.
4. Le « groupe » est défini comme l'ensemble non pondéré des élèves britanniques, néerlandais et slovaques.

Tableau 3.A1.4. Régressions à partir de la Base de données du PISA 2006

Variable	Test 1	Royaume-Uni				Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)					Pays-Bas					
		Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	
Milieu socio-économique d'origine	Coefficient	43.48	42.01	39.21	43.18	37.41	43.40	41.83	39.00	42.99	37.63	38.12	28.14	28.50	28.15	25.25
	é. t.	1.74	1.76	1.93	1.78	1.81	1.83	1.87	2.08	1.90	1.90	1.89	2.45	2.41	2.53	2.20
Fille ^D	Coefficient	0.60	0.44	0.34	0.39	-3.59	0.56	0.56	0.39	0.63	-3.48	3.61	-0.01	-0.02	-0.05	0.92
	é. t.	2.26	2.44	2.43	2.46	2.35	2.46	2.69	2.66	2.69	2.61	2.95	3.03	3.06	3.09	3.13
Autochtone ^D	Coefficient	6.21	7.54	8.29	5.88	10.16	7.33	9.26	9.38	7.74	11.76	16.57	13.78	13.70	13.11	14.42
	é. t.	6.03	6.93	6.56	6.67	6.43	6.32	7.27	6.78	7.06	6.84	7.00	5.89	6.00	5.87	5.97
Parle la langue nationale à la maison ^D	Coefficient	30.03	31.03	27.83	31.70	30.58	29.76	31.22	26.99	32.16	30.83	35.23	29.57	29.70	31.30	29.58
	é. t.	7.81	8.39	7.78	8.37	6.18	8.04	8.65	7.88	8.69	6.39	7.13	5.43	5.52	5.55	6.20
École située en zone rurale ^{D, 1}	Coefficient	..	9.12	9.15	7.33	7.63	..	9.13	8.18	7.47	7.59	..	-3.37	-2.83	-2.41	-8.90
	é. t.	..	4.91	5.03	5.43	4.79	..	5.42	5.46	5.70	5.22	..	13.03	12.95	13.16	11.77
Taille de l'établissement	Coefficient	..	0.01	0.01	0.01	0.01	..	0.02	0.01	0.01	0.01	..	0.03	0.03	0.03	0.02
	é. t.	..	0.01	0.01	0.01	0.00	..	0.01	0.01	0.01	0.00	..	0.01	0.01	0.01	0.01
Nombre d'élèves par enseignant	Coefficient	..	-0.93	1.53	-1.85	-1.54	..	-1.21	1.94	-2.48	-1.84	..	5.75	5.83	5.60	4.33
	é. t.	..	0.80	0.84	0.70	0.59	..	0.96	1.23	0.80	0.69	..	1.81	1.83	1.78	1.53
Indice de la qualité des ressources pédagogiques de l'établissement	Coefficient	..	6.00	4.67	5.58	5.58	..	6.01	4.63	5.48	5.61	..	7.98	7.90	8.07	5.21
	é. t.	..	2.08	2.13	2.18	1.84	..	2.24	2.29	2.30	1.97	..	3.96	4.10	4.08	3.95
Temps d'instruction à l'école	Coefficient	..	..	..	..	30.10	..	..	..	..	29.87	..	..	..	..	34.25
	é. t.	..	..	..	..	2.34	..	..	..	..	2.47	..	..	..	..	2.64
Temps d'apprentissage seul/devoirs	Coefficient	..	..	..	..	17.50	..	..	..	..	18.12	..	..	..	..	-3.90
	é. t.	..	..	..	..	2.35	..	..	..	..	2.61	..	..	..	..	2.94
Nombre d'établissements limité dans la zone	Coefficient	..	..	..	4.45	..	..	..	..	8.00	..	..	..	..	-5.02	..
	é. t.	..	..	..	3.59	..	..	..	..	4.12	..	..	..	..	7.62	..
Établissement public	Coefficient	..	..	-64.97	..	..	..	..	-69.55	..	..	..	..	-1.60	..	..
	é. t.	..	..	7.43	..	..	..	..	10.50	..	..	..	..	8.46	..	..
Lieu d'habitation non pris en compte pour l'admission ^D	Coefficient	..	26.12	..	..	..	..	27.53	..	..	..	..	9.10	..	..	..
	é. t.	..	9.48	..	..	..	..	10.41	..	..	..	..	7.52	..	..	..

Tableau 3.A1.4. Régressions à partir de la Base de données du PISA 2006 (suite)

Variable		Slovaquie					Groupe ⁴					OCDE				
		Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5
Milieu socio-économique d'origine	Coefficient	44.54	41.39	41.97	41.24	34.14	46.88	43.37	38.07	45.08	38.22	42.95	37.21	37.06	36.96	33.54
	é. t.	2.62	2.31	2.53	2.36	2.35	7.49	4.64	5.12	5.17	1.31	0.48	0.55	0.58	0.54	0.51
Fille ^D	Coefficient	9.27	7.10	7.54	8.29	0.42	1.18	-1.01	-0.77	-1.37	-6.24	6.76	6.76	6.70	6.51	2.83
	é. t.	3.86	3.68	3.63	3.52	3.31	2.36	5.50	4.84	5.96	8.51	0.96	1.07	1.09	1.08	1.06
Autochtone ^D	Coefficient	-10.60	-11.05	-10.51	-10.44	-9.35	2.70	5.31	8.04	4.91	7.42	18.74	19.28	19.24	18.61	14.82
	é. t.	12.33	12.85	12.33	12.39	11.43	10.71	6.36	5.47	5.92	6.80	2.03	2.03	2.01	2.06	1.88
Parle la langue nationale à la maison ^D	Coefficient	43.12	39.75	42.15	41.59	39.39	26.30	24.72	19.43	26.48	26.67	32.17	37.34	36.85	37.13	29.46
	é. t.	8.75	8.78	8.65	8.66	8.89	8.23	9.67	19.51	7.69	4.90	2.09	2.14	2.17	2.16	1.91
École située en zone rurale ^{D, 1}	Coefficient	..	-3.13	-2.97	1.11	-6.30	..	1.37	5.87	1.44	2.05	..	-6.65	-5.82	-5.02	-5.52
	é. t.	..	7.66	7.78	7.94	7.16	..	8.75	4.04	5.88	5.86	..	2.19	2.19	2.30	1.92
Taille de l'établissement	Coefficient	..	0.04	0.04	0.04	0.04	..	0.02	0.02	0.01	0.01	..	0.02	0.02	0.02	0.01
	é. t.	..	0.02	0.02	0.02	0.02	..	0.02	0.01	0.01	0.01	..	0.00	0.00	0.00	0.00
Nombre d'élèves par enseignant	Coefficient	..	-3.16	-3.57	-3.54	-4.89	..	-2.66	1.56	-4.16	-3.58	..	-1.17	-1.17	-1.16	-1.28
	é. t.	..	1.14	1.04	1.04	0.94	..	7.49	0.48	10.12	8.20	..	0.14	0.14	0.14	0.13
Indice de la qualité des ressources pédagogiques de l'établissement	Coefficient	..	-4.99	-4.73	-4.03	-3.20	..	8.53	5.13	8.66	7.35	..	8.55	8.33	8.65	7.95
	é. t.	..	4.23	4.30	3.98	4.10	..	4.34	1.79	5.21	4.50	..	0.83	0.83	0.82	0.74
Temps d'instruction à l'école	Coefficient	..	..	..	..	34.90	..	..	..	..	27.81	..	..	..	..	29.99
	é. t.	..	..	..	..	3.21	..	..	..	..	12.99	..	..	..	..	0.66
Temps d'apprentissage seul/devoirs	Coefficient	..	..	..	..	2.47	..	..	..	..	18.78	..	..	..	..	-3.07
	é. t.	..	..	..	..	2.54	..	..	..	..	11.81	..	..	..	..	0.70
Nombre d'établissements limité dans la zone	Coefficient	..	..	..	-10.40	..	..	..	..	0.36	..	..	..	..	-3.42	..
	é. t.	..	..	..	8.18	..	..	..	..	4.21	..	..	..	..	1.33	..
Établissement public	Coefficient	..	..	-3.39	..	..	..	..	-66.33	..	..	..	..	-5.11	..	..
	é. t.	..	..	13.11	..	..	..	..	71.05	..	..	..	..	2.13	..	..
Lieu d'habitation non pris en compte pour l'admission ^D	Coefficient	..	17.80	..	..	..	..	26.03	..	..	..	..	-2.15	..	..	..
	é. t.	..	8.92	..	..	..	..	4.95	..	..	..	..	2.28	..	..	..

Notes : D variables indicatrices. Variables dépendantes, score moyen au PISA dans les trois matières.

1. Catégorie omise : établissement situé en ville (entre 15 000 et 100 000 habitants).

2. Établissements où le dossier scolaire de l'élève et la recommandation de l'école précédente ne sont pas pris en compte pour l'admission.

3. Établissements où le dossier scolaire de l'élève et la recommandation de l'école précédente sont une condition préalable à l'admission.

4. Le « groupe » est défini comme l'ensemble non pondéré des élèves britanniques, néerlandais et slovaques.

ANNEXE 3.A2

Estimation des déterminants du bien-être

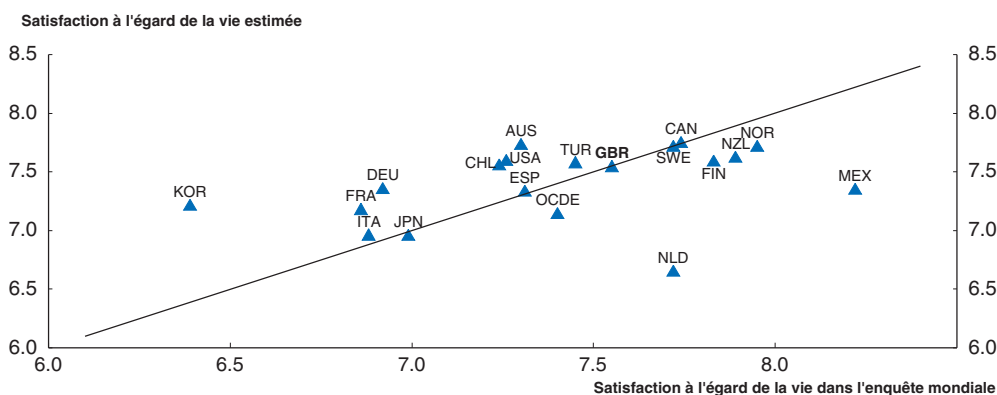
Les effets de diverses variables explicatives sur le bien-être global ont été estimés à l'aide des données de la *World Values Survey* (1981-2008) par les méthodes probit ordonné et moindres carrés pondérés (MCP) (voir tableau 3.A2.1). La valeur explicative de chaque covariable/déterminant de la satisfaction individuelle globale peut être comparée avec le log du revenu au moyen de « différentiels de compensation », en vue de déterminer l'importance relative de diverses dimensions du bien-être dans la satisfaction individuelle globale. Toutefois, cette méthode ne peut expliquer l'évolution du bien-être dans le temps ni en démontrer les effets de causalité. Cette approche, qui s'inscrit dans la lignée des études récentes publiées (Stevenson et Wolfers 2008), évite les problèmes associés aux pondérations arbitraires dans les comparaisons fondées sur des indices. Le modèle probit ordonné, qui se justifie par les notes de 0 à 10 données pour chaque catégorie qualitative définissant la variable « satisfaction individuelle globale », est la méthode théorique la plus utilisée dans les études publiées. Toutefois, comme le soulignent Ferrer-i-Carbonell et Frijters (2004) de même que Stevenson et Wolfers (2008), dans la pratique, le choix du modèle probit ordonné ou des MCP ne fait guère de différence pour les données sur la satisfaction individuelle globale. Les coefficients MCP forment la base de notre analyse car ils sont relativement faciles à interpréter de manière intuitive. Les effets fixes individuels (âge, âge au carré, sexe, état civil, nombre d'enfants) inclus dans les calculs réduisent le risque que l'hétérogénéité non observée (aptitude, exagération ou contexte familial, par exemple) ne détermine la corrélation observée, en améliorant la comparabilité des données individuelles sur le bien-être. Les écarts-types robustes devraient permettre d'éviter les problèmes d'hétéroscédasticité.

Pour comparer les déterminants estimés de la satisfaction individuelle globale à leurs valeurs réelles et évaluer les effets de composition, les « effets marginaux (coefficient) × les stocks moyens disponibles (valeur de l'indicateur dans l'enquête) » ont été calculés pour chaque pays en utilisant les coefficients de régression du Royaume-Uni. Cela nous permet d'estimer la satisfaction globale d'un individu en appliquant les coefficients estimés du Royaume-Uni aux valeurs réelles de la satisfaction individuelle globale obtenues dans l'enquête pour chaque pays. Si la position relative du Royaume-Uni s'améliorait par rapport aux calculs utilisant des pondérations spécifiques par pays, cela signifierait que les différences spécifiques aux pays dans les coefficients expliquent certains des résultats relativement faibles du Royaume-Uni en termes de satisfaction individuelle globale. Si, en revanche, la position du Royaume-Uni demeure inchangée, la faiblesse des résultats peut s'expliquer pour l'essentiel par le niveau inférieur des valeurs réelles des déterminants de

la satisfaction individuelle globale. Les deux méthodes montrent que le classement du Royaume-Uni ne change pas, les résultats semblent donc assez stables en ce qui concerne les différences observées sur les coefficients estimés (voir tableau 3.A2.1). Lorsqu'on utilise les coefficients du Royaume-Uni, la position relative (faible) de certains pays d'Asie se maintient également, ce qui peut signifier que les positions relativement faibles de ces pays dans l'enquête ne sont pas dues à des différences culturelles ressortant dans les réponses aux questions, ainsi qu'il a été suggéré.

Graphique 3.A2.1. Satisfaction à l'égard de la vie entre 2005 et 2008 dans les pays de l'OCDE, à partir des coefficients du Royaume-Uni¹

Échelle d'indice de 1 à 10 de la plus faible à la plus élevée satisfaction de vivre



1. Nous avons calculé un indicateur de remplacement (calculé comme les « effets marginaux * par la moyenne des stocks disponibles pour chaque pays) en utilisant les coefficients du Royaume-Uni. Il nous permet d'estimer la satisfaction de vivre ensemble pour un individu avec des coefficients similaires au Royaume-Uni sur la base des sous-indices subjectifs pour les pays de l'OCDE. Si la position relative du Royaume-Uni s'est améliorée, par rapport aux pays aux poids spécifiques, cela signifie que les différences spécifiques à chaque pays dans les coefficients expliquent un rendement relativement faible pour le Royaume-Uni. Si, d'autre part, la position du Royaume-Uni reste inchangée, la plupart des sous-performances peuvent être attribuées à la faiblesse des résultats en termes des sous-indicateurs.

Source : World Values Survey, 2005-2008 et calculs de l'OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932511815>

Tableau 3.A2.1. Déterminants de la satisfaction à l'égard de la vie au Royaume-Uni et dans l'OCDE

	Régressions probit ordonné, Royaume-Uni, 1981-2008	Régressions MCP, Royaume-Uni, 1981-2008	Régressions probit ordonné, OCDE, 1981-2008	Régressions MCP, OCDE, 1981-2008	Différentiels de compensation par rapport au log du revenu, Royaume-Uni
Microdonnées					
Log du revenu	0.0570 (0.061)	0.1606* (0.107)	0.0873** (0.012)	0.1921** (0.022)	–
Accumulation de richesse	0.0277** (0.013)	0.0435* (0.002)	0.0385** (0.002)	0.0654** (0.004)	0,25*
État de santé (subjectif)	0.3113** (0.038)	0.5386** (0.066)	0.3527** (0.008)	0.6519** (0.015)	3,31**
Chômage	-0.3657** (0.020)	-0.4570** (0.358)	-0.2988** (0.040)	-0.5860** (0.078)	2,81**
Niveau d'instruction élevé	0.0538** (0.025)	0.0919** (0.045)	0.0193** (0.004)	0.0338** (0.007)	0,57**
Appartenance à un groupe culturel, sportif, politique	0.0840* (0.067)	0.1818* (0.119)	0.0665** (0.013)	0.1475** (0.025)	1,12*

Tableau 3.A2.1. **Déterminants de la satisfaction à l'égard de la vie au Royaume-Uni et dans l'OCDE (suite)**

	Régressions probit ordonné, Royaume-Uni, 1981-2008	Régressions MCP, Royaume-Uni, 1981-2008	Régressions probit ordonné, OCDE, 1981-2008	Régressions MCP, OCDE, 1981-2008	Différentiels de compensation par rapport au log du revenu, Royaume-Uni
Données nationales					
Inégalité des revenus (subjectif)	-0.1213** (0.059)	-0.1113* (0.094)	-0.1285** (0.011)	-0.2390** (0.021)	0.68*
Liberté de choix et maîtrise (subjectif)	0.1665* (0.148)	0.4512* (0.228)	0.2152** (0.145)	0.3572** (0.026)	2.81*
État de l'environnement (subjectif)	0.3017** (0.146)	0.2768* (0.223)	0.1414** (0.028)	0.2360** (0.051)	1.68*
Insécurité (perçue)	-0.1741* (0.250)	-0.2248 (0.399)	-0.3813** (0.069)	-0.4624** (0.125)	1.37
Effets fixes individuels					
Âge	-0.0026** (0.012)	-0.049** (0.021)	-0.0179** (0.002)	-0.0325** (0.004)	-
Âge au carré	0.0339** (0.012)	0.0604** (0.021)	0.0249** (0.002)	0.0440** (0.005)	-
Femme	-0.0638 (0.068)	-0.1135 (0.121)	0.0270** (0.013)	0.0368* (0.023)	-
Divorce	-0.0537** (0.018)	-0.0930** (0.033)	-0.0374** (0.003)	-0.0685** (0.007)	-
Nombre d'enfants	-0.0013 (0.026)	-0.0026 (0.046)	0.0024 (0.005)	-0.0035 (0.009)	-



Extrait de :
OECD Economic Surveys: United Kingdom 2011

Accéder à cette publication :

https://doi.org/10.1787/eco_surveys-gbr-2011-en

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Réformer l'éducation en Angleterre », dans *OECD Economic Surveys: United Kingdom 2011*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: https://doi.org/10.1787/eco_surveys-gbr-2011-6-fr

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.