

CHAPITRE Réformes des systèmes éducatifs QUATRE

Résumé

Les progrès réalisés ces dernières années en Amérique latine et dans les Caraïbes en matière d'accès, de financement et de performances dans le secteur de l'éducation ouvrent de nouveaux défis. La tâche principale de la région consiste à tirer parti du potentiel de l'éducation en tant qu'instrument d'égalité des chances, d'inclusion sociale et de formation de capital humain qualifié. Pour ce faire, différentes réformes ont cherché à améliorer l'accès, la qualité et la gestion du secteur, en donnant à l'État le rôle central de régulateur et de fournisseur d'éducation de qualité. Ce chapitre réalise un tour d'horizon de la situation du secteur dans la région et s'interroge sur le rôle de différentes réformes pour parvenir à cet objectif : politiques de décentralisation, adoption de systèmes nationaux d'évaluation, réformes de l'enseignement supérieur et gestion du corps enseignant. Le chapitre analyse plusieurs recommandations pour la conception et la mise en œuvre de politiques : augmenter la dotation des collectivités territoriales, promouvoir la formation aux nouvelles technologies, renforcer l'enseignement universitaire technique en l'adaptant aux exigences du secteur productif, consolider les systèmes nationaux d'évaluation pour les utiliser également en dehors de l'école, et enfin améliorer la gestion du corps enseignant par une véritable professionnalisation de la carrière professorale qui passerait par la sélection, l'évaluation et les mesures d'incitation. Ces aspects doivent représenter le cœur des réformes de l'éducation des prochaines années.

4.1 Introduction

L'éducation est un droit fondamental dont l'application joue un rôle clé dans le développement des pays. En effet, elle génère plus d'égalité, d'inclusion sociale et stimule les capacités nécessaires à l'intégration des progrès techniques. L'éducation a des effets positifs directs sur le bien-être économique et social, la productivité, les revenus, l'emploi et la compétitivité. C'est la raison pour laquelle il est indispensable que l'État mette en œuvre les réformes adéquates des systèmes éducatifs.

Ce chapitre réalise un tour d'horizon de l'état actuel de l'éducation en Amérique latine et aux Caraïbes et met en lumière les principaux défis qui attendent la région pour la conception et la mise en œuvre des réformes dans ce domaine. Les tendances en matière d'accès, de performances, d'équité et de dépenses d'éducation dans la région sont décrites dans la section 4.2. Les réformes mises en œuvre récemment dans les systèmes éducatifs d'Amérique latine et des Caraïbes sont présentées dans la section 4.3, avec une analyse plus poussée de quatre facteurs fondamentaux : décentralisation, systèmes nationaux d'évaluation, enseignement supérieur et gestion des enseignants. Les recommandations de politiques éducatives viennent conclure le chapitre en section 4.4. Il est prioritaire de permettre aux jeunes des familles aux faibles revenus d'accéder à l'enseignement secondaire, de combler les fossés des connaissances et de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur, d'appliquer des politiques de décentralisation afin d'éviter un accroissement des inégalités et de transférer des moyens financiers, humains et de gestion au plan local ; il est tout aussi urgent de renforcer les mécanismes et les institutions pour garantir la qualité des programmes éducatifs, notamment dans l'enseignement supérieur. Il faut enfin une évaluation et une reddition de comptes pertinentes, relatifs au rendement scolaire, à la gestion du corps enseignant et à ses pratiques.

Les décennies précédentes, l'accès à l'enseignement a été élargi et les dépenses d'éducation ont augmenté dans la région. Elles ont bénéficié à des secteurs plus vulnérables de la population, qui auparavant ne pouvaient accéder à ce service. Mais les défis restent les mêmes. Les progrès dans l'accès à l'école primaire permettent à l'Amérique latine et aux Caraïbes de se rapprocher du respect des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), mais il existe encore de grands écarts entre l'enseignement secondaire et le supérieur. Il convient d'améliorer encore l'accès aux systèmes éducatifs, ainsi que leur qualité, leur efficacité et leurs performances. En matière de résultats pédagogiques, dans des études telles que celles du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), les étudiants latino-américains présentent encore un retard par rapport au reste du monde, et ce, malgré les progrès des dernières années.

La région est encore parmi les plus inégales au monde, aussi bien en termes de revenus que d'accès et de qualité des services éducatifs. Le contexte socio-économique entraîne des différences importantes d'accès et de réussite, qui ont augmenté dans les niveaux secondaire et tertiaire. Le niveau de revenus est un facteur majeur qui explique la persistance de la segmentation de l'accès à des services éducatifs de qualité. Fréquemment, le système éducatif renforce les inégalités de revenus et des chances, perpétuant ainsi l'inégalité sociale. L'État dispose d'un outil essentiel pour compenser les inégalités d'origine, qui octroie aux nouvelles générations davantage d'options de mobilité professionnelle et inverse la répétition, génération après génération, des fractures sociales : la construction d'un système éducatif accessible à tous et de qualité à ses différents niveaux¹.

Les réformes éducatives dans la région ont tenté de renforcer le rôle social et inclusif de l'éducation. Des améliorations dans la gestion et l'administration des systèmes éducatifs ont été initiées, avec l'intégration de nouvelles méthodes d'enseignement dans les cursus scolaires et la création d'un lien plus étroit avec le marché du travail. L'enseignement supérieur latino-américain a également fait l'objet de réformes profondes ces dernières années, afin de résoudre certains de

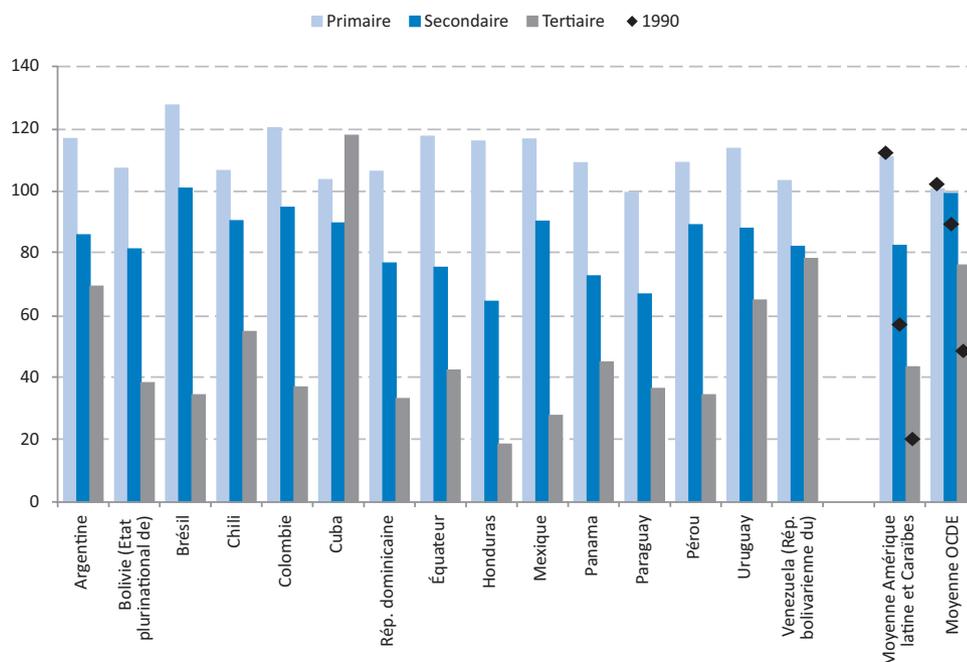
ses problèmes traditionnels, tels que l'accès et le financement. Les universités doivent à présent faire face à de nouveaux défis, à partir des changements du paradigme productif et de la plus grande demande de connaissances scientifiques et technologiques, qui exigent un renforcement de la capacité de recherche appliquée et la coordination avec le secteur productif.

4.2 Tendances dans le domaine de l'éducation : accès, performances et financement

4.2.1 Tendances en matière d'accès et de performances

Ces dernières années, l'accès à l'enseignement primaire et secondaire s'est élargi petit à petit en Amérique latine et aux Caraïbes. Les taux d'inscription dans l'enseignement primaire et secondaire ont atteint des niveaux proches voire supérieurs à ceux des pays de l'OCDE, alors que les taux d'accès sont encore faibles dans l'enseignement secondaire et supérieur (Figure 4.1).

Figure 4.1 Amérique latine et Caraïbes (15 pays) et OCDE : taux d'inscription brut par niveau d'enseignement, 2009 ou année plus récente disponible



Note : Le taux d'inscription brut est le nombre total d'élèves de tous les âges inscrits dans des établissements par rapport au nombre total d'enfants, garçons et filles, du groupe d'âge scolaire officiel. Il correspond dans tous les cas à 2009, ou à l'année la plus récente disponible dans les pays de l'échantillon. En Argentine, au Brésil, au Chili, en Équateur, au Honduras, au Pérou et en Uruguay, chiffres de 2008 ; pour l'enseignement supérieur, dans l'Etat plurinational de Bolivie et au Panama, 2007 ; au Pérou, 2006 ; en République dominicaine, 2004. La moyenne d'Amérique latine et Caraïbes correspond à 18 pays (les 15 mentionnés plus le Costa Rica, le Salvador et la Jamaïque). Les valeurs d'accès à l'éducation primaire sont plus élevées en Amérique latine que dans l'OCDE. Ceci peut s'expliquer par une entrée plus tardive dans le système scolaire et/ou par l'existence d'un contingent d'élèves de primaire plus âgés.

Source : Institut de Statistique UNESCO (2011).
<http://dx.doi.org/10.1787/888932553539>

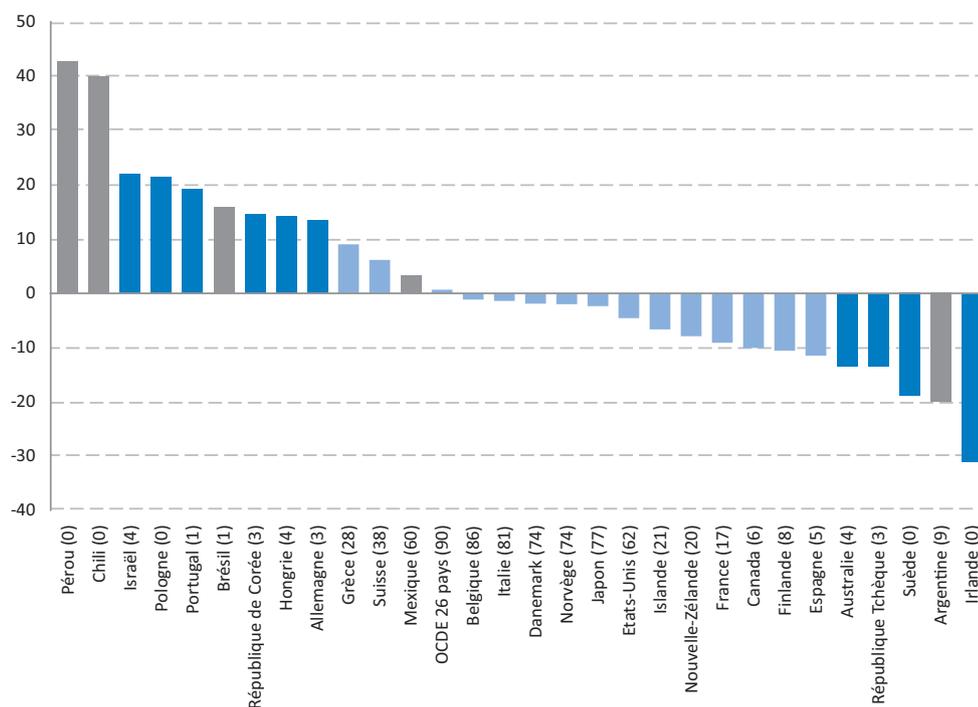
Le panorama de l'accès et des performances dans l'enseignement tertiaire en Amérique latine et les Caraïbes présente des enjeux multiples. Malgré la forte augmentation de la participation dans ce niveau d'enseignement ces 20 dernières années (notamment au Brésil et au Paraguay), la plupart des pays de la région ont un taux d'inscription dans l'enseignement supérieur inférieur à 40 %. La région est caractérisée par un accès fortement hétérogène : dans certains pays, il est supérieur à 60 % (Argentine, Cuba et Uruguay), alors qu'il est inférieur à 30 % dans d'autres (Honduras, Salvador, Nicaragua, Jamaïque et Mexique)². Ces valeurs sont bien inférieures à celles observées dans les pays de l'OCDE. Aux États-Unis, en Finlande et en République de Corée, l'accès à l'enseignement supérieur est de plus de 80 %.

La demande en enseignement supérieur augmente depuis plusieurs décennies, conséquence des changements de la structure économique et sociale de la région. Le phénomène est notamment dû à l'augmentation des revenus par habitant et au consensus croissant quant à l'importance des connaissances et des capacités scientifiques et technologiques pour favoriser la compétitivité et le développement à long terme³. La formation universitaire, une aspiration à la portée de secteurs plus larges de la population que par le passé, se voit reconnaître à présent une plus grande valeur sociale, ce qui a également contribué à promouvoir la demande. L'un des effets positifs de l'augmentation des taux d'inscription est que, dans plusieurs pays, plus de la moitié des étudiants à l'université sont les premiers membres de leurs familles à parvenir à ce niveau d'éducation, ce qui améliore leurs possibilités de mobilité sociale et professionnelle par rapport à leurs parents.

Les performances des pays latino-américains dans les études PISA sont faibles, mais elles s'améliorent néanmoins légèrement depuis une dizaine d'années. De récents résultats confirment deux données importantes concernant les pays de la région : premièrement, ils se situent dans le groupe aux performances les plus faibles ; deuxièmement, leurs résultats se sont améliorés par rapport aux évaluations précédentes (Figure 4.2)⁴. La moyenne des résultats du test de lecture des cinq pays ayant réalisé l'épreuve en 2000 et 2009 (Argentine, Brésil, Chili, Mexique et Pérou) a légèrement comblé le fossé par rapport aux pays de l'OCDE (de 23 % à 19 %, respectivement)⁵. Ceci est dû à une augmentation de 2 points de la moyenne des pays de l'OCDE pendant la période (de 485 à 487), et à une augmentation de 16 points en moyenne des pays de la région (de 395 à 411 points). Dans plusieurs pays, cette amélioration est attribuée aux progrès des étudiants les moins performants. Dans les cas du Chili et du Mexique, la proportion des étudiants les moins performants est tombée à environ 15 %. Au Brésil, les résultats des meilleurs étudiants ont progressé (avec des niveaux de capacité 5 et 6) et ceux des étudiants de faible niveau sont restés stables. Le Chili et le Pérou ont réalisé de grands progrès à tous les niveaux⁶. Malgré tous ces progrès, les pays d'Amérique latine se situent toujours parmi les moins performants de l'enquête. Le Mexique est toujours le pays de l'OCDE aux résultats les plus modestes, avec une différence moyenne équivalente à deux ans de scolarisation (114 points) par rapport à la Corée, le pays qui a obtenu les meilleurs résultats en 2009. Le fossé entre la région et l'OCDE est plus profond que celui d'autres régions émergentes, telle que l'Asie du Sud-Est⁷.

De même que dans plusieurs pays de l'OCDE, en Amérique latine les élèves des établissements publics et privés ont des performances comparables. Après une première analyse des données, les élèves des établissements privés obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que ceux des écoles publiques. Cependant, ce résultat masque les différences socio-démographiques et économiques entre les deux groupes. Si on les prend en compte, les résultats des élèves des établissements privés ne sont pas significativement différents de ceux des élèves des écoles publiques. Ceci corrobore, d'une part, l'effet persistant du statut socio-économique comme facteur explicatif des performances (au-delà de la gestion publique ou privée

Figure 4.2 Pays d'Amérique latine et de l'OCDE : évolution des performances lors du test de lecture du PISA, 2000 et 2009



Note : Les changements statistiquement significatifs sont indiqués en foncé, valeur-p entre parenthèses. Les pays sont classés par ordre décroissant, selon l'intensité des variations entre leurs scores aux tests de lecture de 2000 et 2009. Pour les pays de la région qui réalisent le test, seuls ceux ayant des résultats pour les deux années sont considérés dans le graphique.

Source : Base de données OCDE, PISA 2009, Tableau V.2.1 (OCDE, 2010e).
<http://dx.doi.org/10.1787/888932553558>

des établissements), et reflète, d'autre part, la forte segmentation qui existe entre les établissements publics et privés de la région, selon le statut socio-économique⁸.

Les performances par genre et par région sont encore très hétérogènes. Les tendances globales se répètent en Amérique latine; les femmes connaissent des améliorations supérieures à celles des hommes, en matière d'inscription, de permanence dans le système éducatif et d'obtention de diplôme⁹. Le test de lecture montre que les femmes, par rapport à tous les membres de l'évaluation PISA, réalisent des performances supérieures et importantes, y compris dans les pays latino-américains¹⁰; cette différence a parfois augmenté grâce à un progrès des performances des femmes alors que celles des hommes n'a pas évolué. Cependant, les différences géographiques jouent également un rôle dans les performances. La distinction entre écoles urbaines et rurales montre des performances plus élevées dans les villes de la plupart des pays de l'OCDE (en prenant en compte leurs caractéristiques socio-économiques) et dans des pays tels que l'Argentine, le Brésil et le Chili. Au plan régional, les résultats des différents pays signalent une variation importante des performances selon les zones géographiques, qui peut s'expliquer en grande partie par les différences socio-économiques. Ces différences interrégionales concernent aussi bien les performances que leur distribution (équité des performances)¹¹.

Encadré 4.1 Le programme PISA : une évaluation intégrale des capacités

Le programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), lancé en l'an 2000, cherche à évaluer la capacité des étudiants à utiliser leurs connaissances et leur expérience dans des situations du « monde réel ». Les tests mesurent la compréhension de concepts et la maîtrise de processus dans trois domaines : mathématiques, lecture et sciences.

En 2009, ce sont environ 470 000 étudiants de 65 pays qui ont répondu à cette évaluation, la quatrième depuis l'origine. Chaque étudiant a passé environ deux heures pour réaliser les différents tests et répondre à un questionnaire orienté sur son passé personnel, ses habitudes d'apprentissage, son attitude vis-à-vis de la lecture, ainsi que son engagement et sa motivation. L'évaluation comprend des tâches qui demandent aux étudiants de construire leurs propres réponses ainsi que des questionnaires à choix multiple. Les directeurs des écoles répondent également à un questionnaire sur les caractéristiques démographiques des étudiants et la qualité de l'environnement d'enseignement.

Le programme PISA 2009 fournit des informations sur trois facteurs essentiels pour l'analyse des systèmes éducatifs. En premier lieu, il dessine un profil des connaissances et des capacités des étudiants de 15 ans (en 2009), avec une attention particulière à la lecture, et il fournit des indicateurs contextuels associant les résultats des performances aux caractéristiques personnelles et de l'école. Ensuite, l'étude évalue l'implication des élèves dans les activités de lecture, ainsi que leur connaissance et utilisation de différentes stratégies d'apprentissage. Enfin, elle fournit des données et des tendances sur les évolutions des connaissances et la capacité des étudiants dans les domaines des mathématiques, de la lecture et des sciences, et des données sur l'impact de différents facteurs (socio-démographiques, par exemple) sur leurs performances.

En 2012, le PISA étudiera plus précisément le domaine des mathématiques et tentera de mettre l'accent sur l'évaluation de la capacité des élèves à lire et comprendre des textes numériques ainsi qu'à résoudre des problèmes sous forme numérique, reflétant ainsi l'importance croissante des technologies de l'information.

Encadré 4.2 Les TIC dans les systèmes éducatifs : plus de qualité et d'égalité

La diffusion généralisée des technologies de l'information et des communications (TIC) entraîne de rapides changements dans la vie économique, sociale et culturelle des pays, à tel point que le développement du potentiel des nouvelles générations dépend dorénavant essentiellement de la façon dont ces dernières peuvent tirer parti de l'utilisation des TIC^a. Cette utilisation massive des TIC a, non seulement entraîné une valorisation croissante sur le marché du travail des compétences exigées pour l'utilisation de ces nouvelles technologies (car dans des conditions d'analphabétisme numérique il est toujours plus improbable d'atteindre des postes proposant de meilleurs salaires), mais également modifié les caractéristiques de l'inclusion sociale, en imposant le passage de seuils de compétences numériques comme condition nécessaire pour y parvenir^b.

L'intégration progressive de l'utilisation des TIC dans les systèmes éducatifs représente un enjeu clé pour l'Amérique latine et les Caraïbes; elles ont une importance majeure dans le programme d'études et elles offrent des possibilités de profiter des opportunités d'insertion et de mobilité sociale, car elles permettent une participation entière au sein de la société et un exercice fluide de la citoyenneté.

L'école est le lieu le plus rapide, le plus économique et le plus accessible à l'ensemble de la population pour diminuer la fracture numérique des nouvelles générations et donner accès aux TIC aux étudiants aux revenus les plus faibles, qui n'en disposent pas à la maison. L'école est non seulement un canal d'alphabétisation numérique massive, mais les TIC peuvent en outre être introduites de manière transversale dans le processus d'enseignement, facilitant la pédagogie au travers d'outils de didactique et d'apprentissage continu.

Un premier défi consiste à progresser dans l'accessibilité. Ceci demande des stratégies en vue d'accroître l'accès, la couverture et les ressources technologiques disponibles, afin de proposer davantage d'ordinateurs et d'améliorer la qualité du haut débit pour l'accès à Internet. En matière d'accès aux TIC et de leur utilisation dans l'éducation, la région présente encore une grande hétérogénéité entre les pays. Citons, parmi les exemples réussis, l'expérience au Brésil du projet de haut débit dans les écoles, le programme ENLACE (liens) au Chili, et, en Uruguay, le plan CEIBAL de connectivité éducative d'informatique de base pour l'apprentissage en ligne en vue d'universaliser l'accès aux TIC en fournissant un ordinateur à chaque élève.

L'hétérogénéité se reflète également dans le taux d'élèves par ordinateur dans l'enseignement primaire : en Uruguay, en 2008, on dénombre un élève par ordinateur, alors que le Chili dispose d'un ordinateur pour 13 élèves de l'enseignement primaire ou secondaire, et que le Brésil et le Honduras comptent 83 et 137 élèves par appareil, respectivement. L'accès au haut débit dans les écoles élémentaires est également hétérogène, comme le démontrent les cas du Costa Rica (40 %) et de l'Uruguay (100 %).

Autre grand défi, celui de la formation des enseignants pour acquérir les compétences nécessaires à l'utilisation des TIC dans leur pratique professionnelle et à leur intégration dans le processus d'enseignement. C'est la raison pour laquelle il est souhaitable que les politiques de promotion des infrastructures numériques soient accompagnées de l'application de politiques de formation des enseignants à l'utilisation des nouvelles technologies dans leur pratique quotidienne^c.

^a Voir Kaztman (2010); CEPALC/OIJ (2008).

^b CEPALC (2010d).

^c *Ibidem*.

4.2.2 Tendances en matière d'équité

Les résultats de l'étude PISA montrent une légère amélioration de l'équité au niveau de l'éducation ces dix dernières années¹². Le programme PISA permet d'analyser l'équité en trois dimensions : les performances des élèves, la distribution des moyens entre les établissements et les chances dans l'éducation. La variation (calculée comme variance totale du score au test de lecture) des performances par élève entre les pays de l'OCDE montre un léger déclin (d'environ 3%) entre 2000 et 2009. La plupart des pays ayant amélioré leurs performances au test PISA pendant cette période ont également diminué la dispersion des résultats, y compris certains pays latino-américains. Lors de la décomposition de la variation des résultats, les performances au test PISA reflètent des tendances par rapport à l'égalité. À la différence de la variation totale, la variation entre les établissements est restée constante entre 2000 et 2009, ce qui suggère une politique scolaire inclusive.

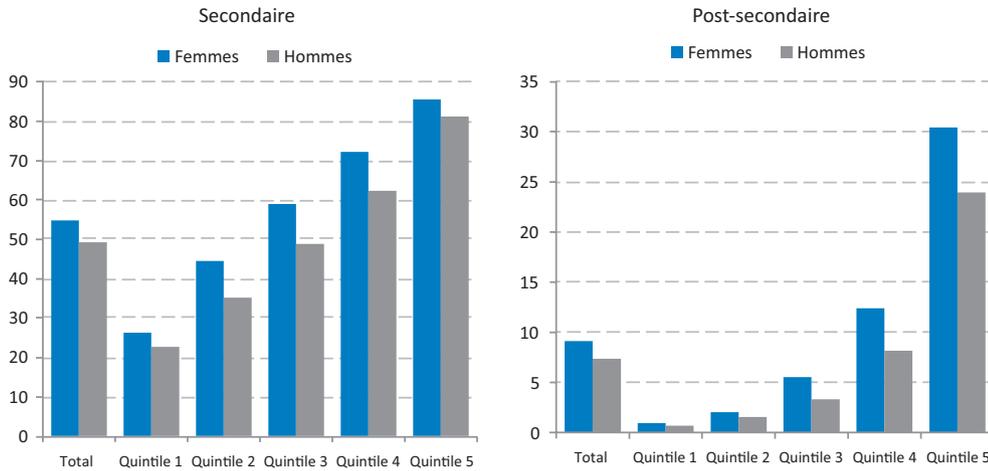
Le statut socio-économique et culturel est un facteur majeur de l'accès et des performances scolaires à tous les niveaux d'enseignement en Amérique latine et aux Caraïbes. Il existe une corrélation claire dans la région entre les cycles scolaires achevés et le niveau d'éducation du foyer (exprimé en années et en niveaux d'enseignement validés des parents). Alors que seuls 3.1% des enfants de parents n'ayant pas achevé l'enseignement primaire achèvent des études tertiaires, cette valeur dépasse 70% dans le cas de parents ayant suivi un cycle tertiaire complet¹³.

Cependant, malgré les progrès réalisés en termes d'accès, les systèmes éducatifs de la région ne sont pas parvenus à se consolider comme mécanisme d'aide à l'équité sociale; c'est ce que reflètent les faibles taux d'achèvement des cycles secondaire et tertiaire. Si, entre 1990 et 2006, l'accès à l'enseignement secondaire a crû de manière importante dans la région (de 27% à 51% des jeunes de 20 à 24 ans ont achevé le cycle d'enseignement secondaire complet), les données sont moins favorables lorsqu'elles sont décomposées par quintiles de revenus. Dans le premier quintile (celui des moindres revenus), la proportion des élèves ayant achevé le cycle secondaire est à peine légèrement supérieure au quart du pourcentage du quintile le plus élevé (voir la figure 4.3)¹⁴. Cette hétérogénéité marquée à la fin du cycle scolaire moyen est encore plus frappante au niveau supérieur. Parmi les jeunes de 25 à 29 ans, seuls 8.7% parviennent à achever au moins cinq ans d'études supérieures, avec des différences accusées selon les quintiles de revenus (0.6% pour le premier quintile, par rapport à 22% pour le dernier). Ceci illustre combien le coût d'opportunité élevé que suppose le fait de rester dans le système éducatif empêche les jeunes des quintiles de revenus les plus faibles d'achever le cycle d'études tertiaires.

Les différences de distribution des revenus en Amérique latine et dans les Caraïbes sont également reflétées dans les performances scolaires. Si l'on considère les résultats de l'étude PISA des élèves du secondaire répartis par quartiles de revenus, la majorité de ceux situés dans le premier ou le deuxième quartile, les plus pauvres, atteignent des niveaux de réussite inférieurs au niveau 2, ce qui indique qu'ils ne parviennent pas à développer les compétences fondamentales pour réussir dans le domaine. Ceci semble confirmer l'importance du statut socio-économique et culturel du foyer d'origine dans la reproduction des écarts d'apprentissage¹⁵.

Dans certains pays de la région (notamment au Brésil, au Chili et au Mexique), la transmission des inégalités socio-économiques vers des inégalités de réussite a diminué ces dix dernières années. La Figure 4.5 illustre le changement de la relation entre l'indicateur de statut socio-économique et culturel, et les performances en lecture entre les années 2000 et 2009. Ce résultat vient contraster celui des pays de l'OCDE, où cette relation reste constante.

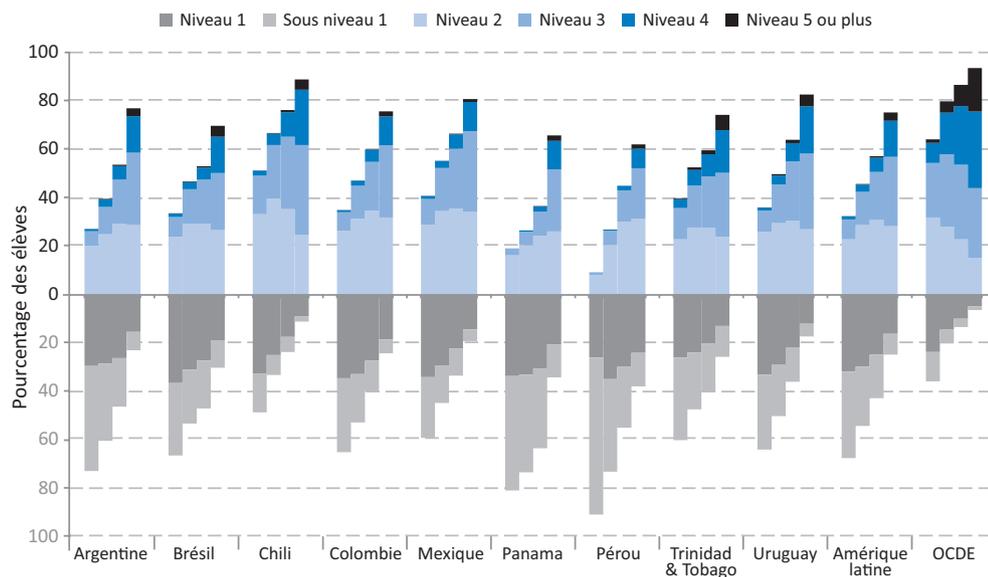
Figure 4.3 Amérique latine et Caraïbes (18 pays) : jeunes achevant l'enseignement secondaire et post-secondaire, par quintiles de revenus, 2008 ou environ



Note : Les résultats correspondent à la moyenne de 18 pays d'Amérique latine et des Caraïbes, à partir de données recueillies lors d'enquêtes dans les ménages. Au niveau secondaire, ce sont les jeunes entre 20 et 24 ans qui ont achevé l'enseignement secondaire. Au niveau post-secondaire, ce sont les jeunes entre 25 et 29 ans qui ont achevé au moins cinq ans d'enseignement supérieur.

Source : CEPALC (2010c).
<http://dx.doi.org/10.1787/888932553577>

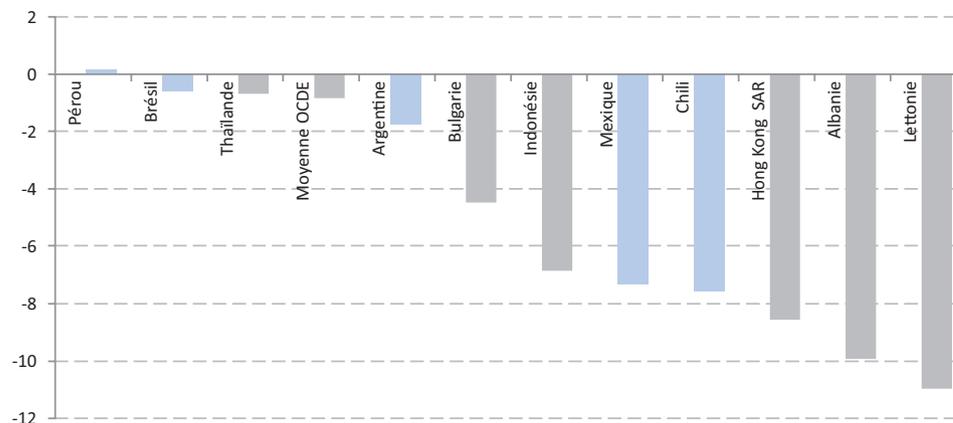
Figure 4.4 Amérique latine et Caraïbes (9 pays) et OCDE : distribution des niveaux de performances au test PISA de lecture, selon le statut socio-économique et culturel des foyers, 2009



Note : La distribution des niveaux de performances d'Amérique latine et de l'OCDE se réfère à la moyenne simple des niveaux moyens de réussite pondérés au niveau national des pays participants à l'enquête PISA 2009.

Source : Élaboration par l'auteur à partir des données du test PISA 2009.
<http://dx.doi.org/10.1787/888932553596>

Figure 4.5 Impact de l'indice de statut socio-économique et culturel, entre 2000 et 2009
(en pourcentage)



Note: Pays organisés selon leur niveau de différence pour l'impact de l'indice de statut socio-économique et culturel, entre 2000 et 2009.

Source: Base de données PISA 2009, Tableau V.4.3 (OCDE, 2010c).
<http://dx.doi.org/10.1787/888932553615>

Encadré 4.3 Le défi de l'élargissement des programmes préscolaires et l'allongement de la journée scolaire

Une stratégie en faveur de l'égalité en matière d'éducation doit comprendre l'élargissement de l'accès à l'enseignement préscolaire et la mise en place de l'allongement de la journée scolaire dans l'éducation publique. Ceci contribue en effet à niveler les capacités d'apprentissage au début du parcours scolaire (un facteur déterminant pour le succès des niveaux supérieurs)^a et à contrecarrer les différences familiales, en promouvant l'égalité des chances dans l'apprentissage. Les faibles performances de l'Amérique latine au test PISA prouvent qu'il est nécessaire d'améliorer les capacités cognitives dès le plus jeune âge. Par ailleurs, l'élargissement de l'accès à l'enseignement préscolaire et l'allongement de la journée scolaire permet aux adultes, en particulier aux femmes, de passer moins d'heures à s'occuper de leurs enfants. Elles ont alors un meilleur accès au marché du travail et les foyers (notamment les plus démunis) disposent ainsi d'une source de revenus.

Ces dernières années, les politiques d'élargissement des programmes scolaires en Amérique latine ont beaucoup progressé dans le domaine préscolaire (de 0 à 5 ans) et, dans une moindre mesure, de l'allongement de la journée scolaire. Cependant, dans la plupart des pays, ces sujets restent encore en suspens. Dans les pays à couverture plus large, l'accès au système préscolaire représente deux tiers de l'assistance à l'enseignement primaire, excepté en Uruguay, où il est de 74%, alors que dans les autres pays il oscille entre un cinquième et moins de la moitié des enfants scolarisés en primaire^b. En matière d'allongement de la journée, des efforts ont été réalisés au moins dans l'enseignement primaire en Colombie, au Chili (en secondaire également dans ce pays) et en Uruguay. Cependant, la principale offre de ce type de journée est privée, et son accès dépend de la capacité de paiement de la famille : c'est là un autre facteur de reproduction des inégalités, car les enfants des couches sociales les moins favorisées sont ceux qui ont le plus besoin de programmes d'enseignement précoce^c.

^a OCDE (2010b).

^b OCDE (2010d).

^c CEPALC/OIJ (2008).

4.2.3 Dépenses d'éducation

L'Amérique latine a commencé à investir davantage dans l'éducation. Traditionnellement, les dépenses publiques totales en éducation dans la région sont faibles par rapport à celles des pays de l'OCDE. Cette différence a cependant commencé à se réduire. En moyenne, l'éducation reçoit 4 % du produit de la région, avec une légère augmentation depuis 2000, alors que la moyenne de l'OCDE atteint 5 %. La répartition des dépenses publiques totales en éducation par niveaux indique que le budget de l'éducation se concentre sur l'enseignement primaire et secondaire, alors que le niveau des dépenses pour l'enseignement préscolaire, malgré l'accès limité, est proche de celui des pays de l'OCDE. Les dépenses pour l'enseignement supérieur sont inférieures à la moyenne de l'OCDE, excepté pour trois pays (Colombie, Uruguay et Venezuela [République bolivarienne du]).

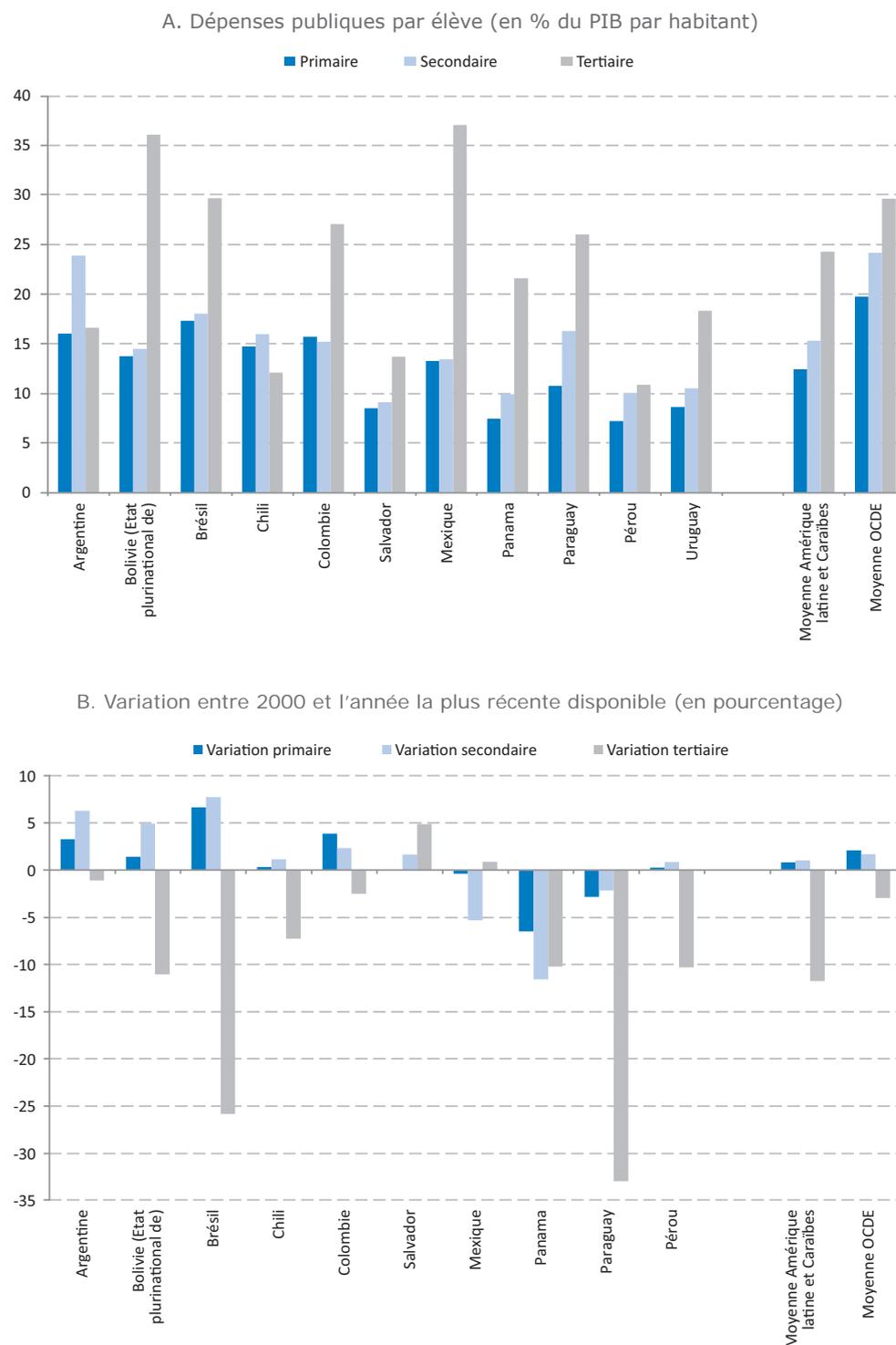
La croissance économique, l'évolution démographique et la participation du secteur privé expliquent l'augmentation des dépenses d'éducation par élève dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Le premier facteur est la croissance économique vigoureuse des dix dernières années, qui s'est traduite par une augmentation du PIB par habitant dans bien des pays de la région. Vient ensuite le vieillissement de la population, qui a entraîné une baisse de la proportion de la population d'âge scolaire (notamment en Argentine, au Brésil, au Chili et au Mexique). Enfin, l'augmentation de la participation du secteur privé dans la prestation de services éducatifs (en particulier en Argentine et au Chili), s'est traduite par une hausse du pourcentage d'élèves dans les établissements privés, ce qui a permis de libérer davantage de ressources publiques par élève¹⁶.

L'augmentation récente des dépenses par élève (enseignement primaire et secondaire) a entraîné une amélioration des conditions du processus éducatif¹⁷. Depuis 1990, la majorité des pays d'Amérique latine et des Caraïbes a augmenté ses dépenses publiques par étudiant, une tendance renforcée ces dix dernières années. Entre 1990 et 2000, les pays ont amélioré l'accès à l'éducation (notamment dans l'enseignement secondaire, puisqu'elle est presque universelle en primaire depuis le début des années 90). Une grande partie de l'augmentation des dépenses du secteur s'est concentrée sur l'intégration de nouveaux élèves, ce qui a limité la croissance des dépenses moyennes par élève. D'autre part, entre 2000 et 2008, l'augmentation des dépenses a été destinée à améliorer les conditions qui influent sur la qualité du processus éducatif, dont les infrastructures, l'équipement et le matériel didactique¹⁸. Il persiste néanmoins une grande hétérogénéité entre les pays : au niveau primaire, par exemple, les investissements publics par étudiant en pourcentage du PIB par habitant oscillent entre 8 % (Pérou) et 16 % (Brésil). La situation est similaire pour l'enseignement secondaire.

En matière d'investissement public par étudiant, les dépenses du cycle tertiaire sont plus élevées par rapport aux autres niveaux éducatifs, ce qui est le cas dans six pays de la région (Brésil, Costa Rica, Cuba, Mexique, Panama et Uruguay)¹⁹. Cet indicateur a cependant reculé dans plusieurs pays (en particulier en Argentine, au Brésil, au Chili et en Colombie), et cette chute est plus importante dans les pays d'Amérique latine que dans ceux de l'OCDE. Ceci est en partie dû au fait que, étant donnée la forte hétérogénéité des dépenses d'éducation selon les quintiles de revenus, les dépenses publiques par étudiant du niveau tertiaire sont régressives et supérieures aux dépenses par élève des niveaux primaire et secondaire.

Les dépenses d'éducation dans la région sont toujours majoritairement financées par des fonds publics, même si certains pays présentent un niveau élevé de dépenses privées. En moyenne, les investissements publics (4 % du PIB) atteignent dans la région des niveaux semblables à ceux des pays de l'OCDE, et le secteur privé prend en charge environ un quart des dépenses totales dans le domaine (Figure 4.7). Dans les pays de l'OCDE, les dépenses du secteur privé en faveur de l'éducation sont inférieures à 1 % du PIB, alors qu'elles représentent 1.3 % en moyenne dans la région, avec le Chili, la Colombie, la République dominicaine et le Pérou en tête²⁰.

Figure 4.6 Amérique latine et Caraïbes : dépenses par élève, entre 2000 et l'année la plus récente disponible



Note : Les données correspondent en Colombie à l'année 2009; en Argentine, Chili, Cuba et Salvador à 2008; au Brésil, Jamaïque, Panama et Paraguay à 2007; en Bolivie (Etat plurinational de), Pérou et Uruguay à 2006.

Source : Institut de Statistique Unesco (2011).
<http://dx.doi.org/10.1787/888932553634>

Encadré 4.4 Bonus démographique et évolution des dépenses publiques en éducation

La croissance du PIB et du revenu par habitant ces dix dernières années est l'un des facteurs ayant permis l'augmentation des dépenses publiques en éducation dans la région. Elle a également eu une influence positive sur les dépenses publiques par étudiant des cycles primaire et secondaire, si l'on considère ceux inscrits dans des établissements publics, suite à la baisse de l'incidence des groupes d'enfants et de jeunes en âge d'étudier (de 5 à 19 ans).

La baisse du pourcentage de la population en âge scolaire par rapport à la population totale qui est passée de 27% en 1990 à 23.4% en 2008, a joué le rôle de « bonus démographique » pour la région^a. Cette évolution démographique a favorisé l'augmentation des dépenses publiques en éducation primaire et secondaire ces 20 dernières années. En effet, contre chaque dollar destiné en 1990 par étudiant potentiel, on destinait 2.7 dollars en 2008.

L'existence de ce « bonus démographique » représente pour la région une immense opportunité de renforcement de la formation des capacités des nouvelles générations. Il est cependant nécessaire de tirer profit de cette opportunité dès à présent, car la situation démographique ne durera pas sur le long terme. Ce besoin est d'autant plus urgent si l'on considère que ce sont les générations qui doivent conserver des niveaux de productivité élevés pour aider les catégories dépendantes, fruit du vieillissement progressif de la société. La plupart des pays de l'OCDE ayant réalisé leur transition démographique se trouvent dans cette situation. Sachant qu'une main d'œuvre mieux formée peut intégrer les connaissances et l'innovation pour soutenir la croissance économique, il est essentiel qu'une partie des ressources libérées par ce « bonus démographique » soit investie dans le renforcement des compétences des générations nouvellement entrées sur le marché du travail^b.

^a Voir CEPALC (2010c) et CEPALC/OIJ (2008).

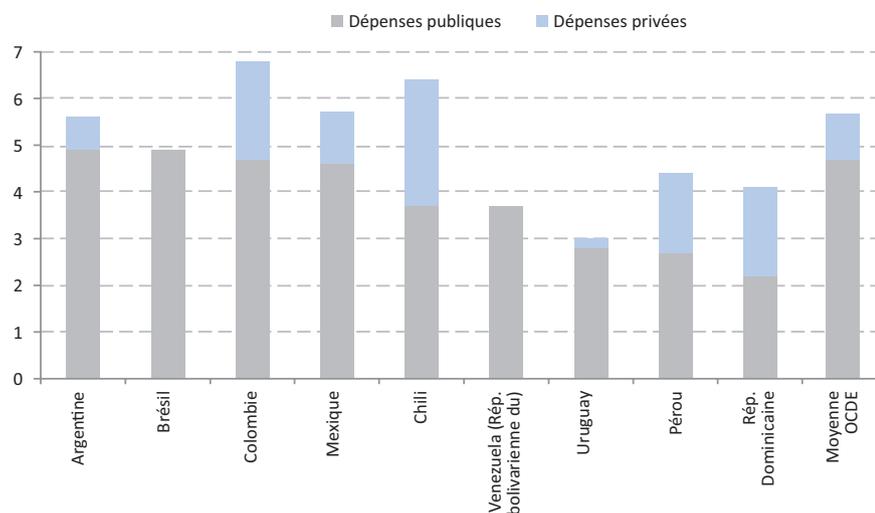
^b CEPALC/OIJ (2008).

4.3 Réformes de l'éducation en Amérique latine

En quête d'une meilleure qualité et d'un accès élargi, la région a mené de nombreuses réformes des systèmes éducatifs pendant les dernières décennies : administrative, budgétaire, et réformes des programmes²¹. Entre autres, des changements en matière de gestion (aux niveaux centraux, ministériels ou d'établissement) ont été mis en place. Les programmes ont été remaniés (adoption de programmes d'accès universel, liberté complète laissée aux écoles pour suivre le programme s'adaptant le mieux à leur population et leurs objectifs), tout comme les politiques de gestion des enseignants (sélection et incitations). Enfin, les règles d'assignation de ressources en matière de transparence des informations et de reddition de comptes au public (la responsabilité), ont également été modifiées.

L'une des conséquences principales de ces réformes a été l'augmentation progressive de la participation de fournisseurs privés dans le secteur de l'éducation. Ces 20 dernières années, le pourcentage d'enfants inscrits dans des établissements d'enseignement privé de niveau préscolaire élémentaire et intermédiaire a augmenté de 2 points, pour se situer autour de 20%. En matière d'enseignement supérieur, la participation privée sur l'ensemble des inscriptions est plus élevée et dépasse 50%²². Cette tendance souligne le besoin d'un rôle accru de l'État, qui est passé du statut de fournisseur à celui de régulateur. Dans les pays où il y a peu de contrôle de l'enseignement supérieur après la mise en place de réformes dans les années

Figure 4.7 Amérique latine et Caraïbes (9 pays) et OCDE : dépenses publiques et privées en éducation en pourcentage du PIB, 2008 ou année la plus récente disponible



Note : Dépenses totales en établissements d'enseignement et administration en pourcentage du PIB, à partir de sources publiques et privées, comprenant tous les niveaux (préscolaire, primaire, secondaire et tertiaire).

Source : Institut de Statistique Unesco (2011).
<http://dx.doi.org/10.1787/888932553653>

90 (au Chili et en Colombie, par exemple), l'administration publique doit faire en sorte que l'amélioration de l'accès ne s'accompagne pas d'une perte de qualité.

Étant donné les objectifs et les structures des systèmes éducatifs, une vigoureuse participation de l'État est nécessaire pour garantir leur bon fonctionnement. La dynamique des systèmes éducatifs actuels comprend de multiples acteurs (élèves, parents, professeurs et administrateurs) et les fournisseurs privés ne peuvent garantir les objectifs de chacun d'entre eux. D'autres caractéristiques rendent la participation active de l'État dans l'éducation encore plus importante. D'une part, les retours de l'éducation ne sont tangibles qu'à long terme, ce qui rend plus difficile la quantification des coûts et des bénéfices des services éducatifs²³. D'autre part, certains facteurs exogènes ont une grande influence sur le processus, par exemple, le rôle du foyer. Les réformes de l'éducation devraient prendre en compte ces particularités.

Cette section met l'accent sur cinq facteurs des réformes mises en œuvre à des degrés divers dans de nombreux pays de la région : décentralisation, réforme de l'enseignement supérieur, renforcement des systèmes d'évaluation des apprentissages, politiques de sélection et d'évaluation du corps enseignant, et participation privée dans les systèmes éducatifs.

L'on observe des initiatives de qualité en matière d'amélioration de l'offre éducative, mais il s'agit de les accompagner de mesures concrètes et de les doter d'une vision à long terme. Tout comme dans d'autres domaines de la connaissance, les investissements en éducation ne produisent pas de retour immédiat, et il est donc important de créer une ligne budgétaire et politique pour que les réformes aient une véritable portée, avec des mécanismes périodiques d'ajustement, qui permettent de maintenir le cap²⁴. En matière budgétaire, les gouvernements doivent générer des outils qui assurent la poursuite des programmes et des réformes entamées. L'espace budgétaire doit être complété par un espace politique ouvert aux différents acteurs afin de parvenir à des accords sur le type de mesures à mettre en œuvre.

La hiérarchisation des réformes de l'éducation est également fondamentale pour obtenir l'impact escompté. Le calendrier des investissements, des interventions et ses réformes est stratégique. Par le passé, les gouvernements d'Amérique latine ont souvent mis en œuvre des réformes sans se préoccuper des étapes de leur application. Dans le domaine de l'éducation, il convient que le manque d'infrastructures physiques soit le souci prioritaire des entités publiques. La dotation des enseignants et des directeurs avec les moyens et les compétences pédagogiques nécessaires est essentielle pour la politique éducative de la région. L'étape suivante est celle des réformes des programmes d'études ; la continuité de ces interventions est donc essentielle. Si, tel que l'indique le consensus qui se met en place dans la région, il est nécessaire de promouvoir la journée scolaire à temps plein pour améliorer l'apprentissage, il conviendra de réaliser préalablement des investissements dans les infrastructures d'accueil des élèves.

4.3.1 Décentralisation

Les réformes de décentralisation peuvent améliorer les performances, mais également accentuer les inégalités. Parmi les arguments favorables à la décentralisation, on retiendra que les autorités locales connaissent mieux les préférences locales²⁵ et sont mieux à même de répondre aux nécessités locales²⁶. Les gouvernements locaux sont par ailleurs davantage exposés à la surveillance du public, ce qui facilite la transparence dans le processus de prise de décisions²⁷. Mais d'autres arguments relativisent les effets de la décentralisation : les autorités locales seraient plus exposées aux pressions des groupes d'intérêt locaux²⁸, on ne peut plus faire d'économie d'échelle, et les capacités de gestion décentralisées sont bien plus hétérogènes que les centralisées, voire parfois de moins bonne qualité²⁹. Si la décentralisation a lieu, elle peut avoir tendance à répliquer la segmentation des autorités locales en termes de capacités de gestion des systèmes éducatifs. Étant donné la multiplicité des expériences de décentralisation en Amérique latine, ces arguments peuvent effectivement caractériser ce qui est arrivé. D'autres ajoutent que la décentralisation n'a rien changé à l'endroit situé au cœur des politiques publiques d'éducation : la salle de classe³⁰.

La décentralisation de la gestion des systèmes éducatifs en Amérique latine a été mise en œuvre à des degrés divers et avec des attributions diverses³¹. En Argentine, au Chili, en Colombie et au Mexique, des processus de décentralisation ont été lancés dans les années 80, avant le reste de la région, et d'autres pays ont suivi la tendance. La majorité des pays de la région possèdent certains éléments de gestion décentralisée dans leur système d'éducation. En général, les processus de décentralisation sont lents, découpés par étapes ou progressifs, car ils ne sont pas la simple application d'une norme, mais plutôt de perspectives à long terme. Les attributions déléguées à des organismes territoriaux et des entités éducatives sont également différentes. Les fonctions décentralisées peuvent être classées ainsi : *i)* guidage, régulation et surveillance du secteur ; *ii)* financement ; *iii)* administration directe du service (politique d'emploi, gestion de l'investissement et autres) ; et *iv)* programmation (objectifs pédagogiques, d'accès et de qualité, de programme d'études, horaires et calendrier scolaire, entre autres)³².

La décentralisation peut générer une amélioration graduelle de l'offre de services éducatifs privés. Les processus de décentralisation n'ont pas forcément d'effet sur l'accès ou les résultats. Par exemple, la réforme de décentralisation mise en œuvre par la Colombie en 2001 n'a pas amélioré les taux d'inscription, selon une évaluation de suivi. Cependant, les municipalités disposant d'une plus grande autonomie ont été plus enclines à utiliser davantage la sous-traitance de services d'éducation à des établissements privés³³. La décentralisation a été un outil de renforcement de l'offre de services éducatifs privés.

Encadré 4.5 L'OCDE soutient les réformes en faveur de l'éducation^a

Mener une réforme à son terme n'est pas un processus facile. Le processus de mise en œuvre est tout aussi important que celui de conception des politiques. Même les politiques les plus logiques et les mieux fondées peuvent ne pas être mises en œuvre si la voie de la réforme n'a pas été bien préparée. L'OCDE a développé une vision novatrice pour soutenir les réformes tendant à améliorer les résultats scolaires de ses pays membres et des pays associés. Le processus articule deux volets : *i*) une évaluation de l'OCDE afin de réaliser un diagnostic et de formuler des recommandations en fonction du contexte; et *ii*) l'implication des personnes liées à la réforme pour créer un espace de consultation et d'échanges pendant le processus.

Le Mexique s'est associé au processus. L'une des publications finales du projet, *Améliorer les écoles : stratégies pour l'action au Mexique*^b, présente un cadre d'action afin d'améliorer la qualité de l'éducation. Ses 15 recommandations proposent un schéma de réforme de l'éducation qui peut servir de référence à d'autres pays latino-américains.

- **Des enseignants de meilleure qualité :** 1) définir les critères d'un enseignement efficace 2) attirer les meilleurs candidats à des postes d'enseignants 3) renforcer la formation initiale des enseignants 4) améliorer la sélection des enseignants 5) ouvrir toutes les places d'enseignants à concours 6) instituer des périodes de familiarisation et d'essai 7) améliorer les plans de carrière et 8) évaluer en vue d'améliorer.
- **Des écoles de meilleure qualité :** 9) définir les critères d'une direction d'établissement efficace 10) professionnaliser la formation et l'affectation des directeurs 11) renforcer la direction pédagogique dans les établissements 12) augmenter l'autonomie scolaire 13) garantir le financement de toutes les écoles 14) renforcer la participation sociale.
- **Mise en œuvre :** 15) créer un groupe de travail pour la mise en œuvre, composé des différents acteurs impliqués dans le processus.

Pour soutenir les réformes et promouvoir le développement des compétences au Mexique, l'OCDE a organisé au Chili et dans la province de l'Ontario (Canada) des « Séminaires pour les leaders des réformes éducatives ». Chaque séminaire a été animé par 30 décideurs politiques de haut niveau, dont des représentants du secrétariat de l'Enseignement public, des autorités nationales de l'éducation, du Congrès, du Syndicat national des travailleurs de l'éducation (SNTE) et de la société civile. Tous ont travaillé en équipe pour extrapoler les leçons et concevoir une stratégie de réforme éducative.

Cet effort de consultation et de recommandations cherche à faire germer les graines de la réforme de l'éducation, en facilitant l'apprentissage entre les décideurs politiques, par l'utilisation des expériences étrangères et la promotion d'un processus de consultation et de contextualisation des recommandations avec les membres de l'OCDE.

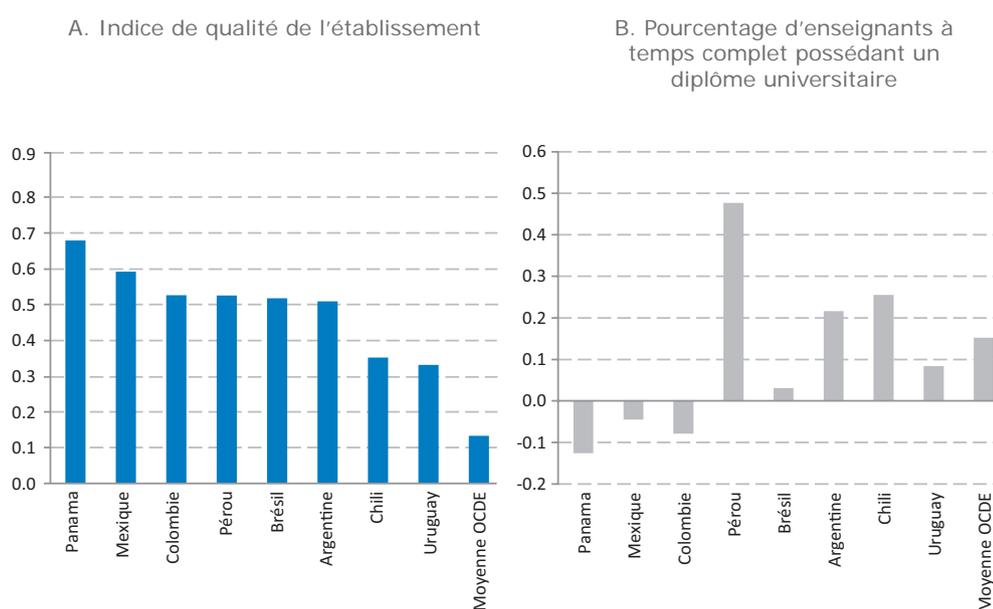
^a Contribution de Beatriz Pont et Diana Toledo, de l'équipe de Politiques d'éducation et de formation de la Direction de l'éducation de l'OCDE. D'après OCDE (2010h).

^b OCDE (2010h).

Une politique de décentralisation implique une meilleure dotation pour la gestion des établissements. Pour transformer des politiques et des stratégies sectorielles centralisées en actions de programmation exécutées au niveau local, deux éléments sont indispensables : *i)* des liens de communication et de contrôle entre les niveaux central, régional et local ; et *ii)* un système d'information de gestion adapté, précis et réactif pour instaurer une procédure de suivi³⁴. En matière d'économies d'échelle, certaines interventions sont plus efficaces si elles relèvent du niveau central : *i)* la planification et la programmation sectorielle ; *ii)* l'assignation de moyens additionnels conformément à certains critères d'égalité ; *iii)* l'élaboration des programmes d'études ; et *iv)* la gestion du statut du corps enseignant ainsi que la régulation du travail des enseignants³⁵. Tout ceci exige une capacité de gestion locale solide. Voilà le grand défi qui reste à relever en matière de décentralisation : doter les entités locales d'une meilleure capacité de gestion, notamment dans les territoires moins développés économiquement, qui présentent des indices plus élevés de besoins élémentaires non satisfaits, des minorités ethniques plus nombreuses, une plus grande exposition aux conflits armés et aux catastrophes naturelles.

En Amérique latine comme dans l'OCDE, les écoles défavorisées tendent à être plus dépourvues de moyens. Cependant, en analysant le lien entre le contexte socio-économique moyen des élèves et les ressources dont disposent des établissements ayant un nombre similaire d'enseignants, on peut conclure que les établissements défavorisés reçoivent généralement plus de moyens selon certains critères, tel que le pourcentage de professeurs certifiés à temps plein. En revanche, dans d'autres domaines, par exemple la qualité des moyens éducatifs, ce sont les établissements favorisés qui reçoivent l'essentiel des ressources (Figure 4.8). Les réformes de décentralisation peuvent avoir un effet déterminant en équilibrant mieux la distribution de ces ressources³⁶.

Figure 4.8 Corrélation entre origine socio-économique et dotation de l'établissement



Source : OCDE, PISA 2009, Tableau II.2.2.
<http://dx.doi.org/10.1787/888932553672>

4.3.2 Enseignement supérieur

Les réformes de l'enseignement supérieur dans la région ont été axées principalement sur la déréglementation et la décentralisation. En conséquence, la structure, le modèle de gestion et les formes de financement des universités ont été profondément modifiés. Citons, entre autres, la moindre participation de l'État dans l'offre et le financement de l'éducation tertiaire, la création de systèmes et d'organismes d'évaluation et d'accréditation, l'adoption de nouveaux critères de qualité et l'allocation de fonds, ainsi qu'un contrôle plus strict de l'utilisation de ces ressources. Fortement influencés par le processus de mondialisation des économies de la région, les pays ont peu à peu ouvert la prestation de services éducatifs dans l'enseignement supérieur à des prestataires transnationaux. En Amérique latine, ces transformations ont été intégrées dans un nouveau cadre normatif pour l'éducation, à l'aide de lois spéciales, de décrets ou, comme ce fut le cas en Argentine et dans l'État plurinational de Bolivie, de réformes constitutionnelles³⁷.

Le corollaire de ces réformes a été une forte augmentation de l'hétérogénéité de l'éducation tertiaire, au détriment de sa qualité moyenne. C'est la raison pour laquelle il est urgent et prioritaire de renforcer le rôle de réglementation de l'État, en créant des organismes de contrôle de la qualité. Les nouveaux modèles d'évaluation, orientés vers les résultats, donnent la priorité aux mesures d'efficacité et de productivité des institutions et impliquent le besoin d'obtenir des systèmes d'information publique et logistique capables de générer des données comparables aux plans national et international. Avec les nouveaux critères de qualité, et après l'élargissement de l'activité privée de prestation de services d'éducation tertiaire, la production des connaissances a perdu de l'importance dans les institutions privées.

La croissance du système d'enseignement supérieur latino-américain des dernières années a intensifié la pression en faveur d'une diversification des mécanismes de financement. De nouvelles formes de financement se sont développées, qui tendent vers des solutions du secteur privé, parmi lesquelles quatre mécanismes prévalent :

- Le financement public direct : dans certains pays, on voit apparaître l'allocation de fonds publics sous condition de résultats ou d'indicateurs de performances par le biais de fonds attribués sur appels d'offres.
- Le financement public sur la base d'objectifs de politique : des fonds en vue d'objectifs spécifiques ou de résultats concrets dans la recherche. Par exemple, le Programme Université pour Tous (PROUNI) au Brésil.
- Le financement privé : paiement de droits par les familles, financement des programmes de recherche et de troisième cycle par les entreprises ou dons privés. La facturation des coûts de l'éducation est un phénomène croissant, y compris dans les universités publiques ; l'exemple le plus frappant à cet égard est celui du Chili.
- Le modèle mixte : Chili.

En matière de financement de l'éducation supérieure, il est urgent pour la région d'équilibrer l'accès et l'égalité. La possibilité qu'ont les jeunes des quintiles aux plus faibles revenus de parvenir à une mobilité sociale effective et durable par le biais d'une amélioration de leurs opportunités professionnelles est liée à l'accès à l'enseignement supérieur, et à la possibilité de ne pas abandonner avant la fin du cycle. Pour obtenir un système éducatif plus équitable, le défi n'est pas de limiter les dépenses publiques pour l'éducation tertiaire. Au contraire, il est nécessaire d'ouvrir l'accès aux jeunes originaires de foyers à faibles revenus, en identifiant des formes de financement autres que les dépenses privées, qui garantissent la gratuité de l'éducation à ceux qui ne peuvent pas payer, par des subventions croisées, des bourses selon les possibilités de paiement, des horaires de cours flexibles avec des modules du soir, et une composition équilibrée de l'offre entre public et privé.

L'enseignement supérieur en Amérique latine et aux Caraïbes doit faire face à plusieurs enjeux « traditionnels », qui ne pourront être relevés qu'avec l'aide active de l'État. Parmi ces enjeux, citons : l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'amélioration de l'efficacité interne des institutions, l'établissement de liens entre l'enseignement technique et les demandes du marché du travail, ainsi qu'une complémentarité entre les missions d'enseignement et de recherche et d'extension. La plus grande présence du privé dans l'éducation publique ne permet pas de résoudre le problème de l'obtention de fonds pour la recherche et la production d'autres biens publics, qui restent généralement à la charge des universités publiques et d'autres institutions qui reçoivent des fonds publics idoines.

Les universités latino-américaines devront faire face à d'autres nouveaux enjeux dans les années qui viennent : ceux de leurs fonctions dans les nouveaux paradigmes technologiques et le besoin de renforcer le rôle qu'elles jouent dans le développement. La transition vers l'économie de la connaissance a entraîné de profondes transformations des structures productives et une redéfinition des fonctions des institutions d'enseignement supérieur. Les transferts de technologies et des connaissances par le biais de la mise en pratique et de la diffusion des résultats générés par la recherche académique commencent à porter leurs fruits, et, en général, à générer des bénéfices économiques. Le secteur public en Amérique latine doit tenir compte de ces exigences afin de définir des politiques éducatives, scientifiques, technologiques et d'innovation cohérentes et efficaces. Le rôle des universités dans la création d'un pôle de compétences dans les pays de la région est crucial, et c'est la raison pour laquelle elles doivent s'ériger en protagonistes sur la route du développement.

La modernisation de l'université en Amérique latine nécessite l'établissement d'une relation solide avec le secteur productif à travers l'exploitation du potentiel en recherche et développement. Traditionnellement, les institutions d'enseignement supérieur ont une mission parallèle à celle de l'enseignement : mener des activités de recherche. En Amérique latine, ce sont les établissements d'enseignement supérieur qui concentrent la plupart des ressources humaines réalisant des activités de recherche scientifique et technologique, et ils offrent donc un grand potentiel dans ce domaine. Cependant, la région ne dispose pas d'une masse critique adéquate de chercheurs et de ressources humaines de recherche. Ce fait est illustré par le nombre de chercheurs à temps complet par rapport à la taille de la population économiquement active (PEA), un chiffre encore bien inférieur aux niveaux des pays de l'OCDE. Cette limitation de ressources se reflète également dans les maigres résultats de la région en matière de production scientifique et de résultats d'innovation (chapitre 6)³⁸.

En sus du nombre réduit de chercheurs, l'université latino-américaine est caractérisée par un poids relatif plus important des disciplines de sciences sociales et d'humanités. La répartition des étudiants universitaires dans la région est majoritairement concentrée dans ces disciplines, au détriment de celles liées aux sciences et aux technologies. Cette situation est très différente de celle de l'OCDE, où certains pays ont une plus grande concentration de diplômés d'ingénierie et des domaines scientifiques et technologiques, ce qui est le cas de la Corée et de la Finlande. Ceci est cohérent avec la stratégie qui consiste à former davantage de ressources humaines dans les domaines d'application des matières de sciences et de technologies utilisés par ces pays, en quête du développement d'un système productif fondé sur la génération de valeur ajoutée en manufacture.

Une interaction plus étroite entre les universités et le secteur productif pourrait permettre de concilier, avec les faibles ressources disponibles, la mission traditionnelle des établissements d'enseignement supérieur avec leurs nouvelles fonctions liées au transfert de technologies et de connaissances. La collaboration entre les universités et les entreprises pourrait permettre le perfectionnement de la formation et de la remise à niveau du corps enseignant, notamment de leurs capacités scientifiques et technologiques, la diffusion et l'application pratique des résultats de la recherche

fondamentale et la promotion de sources de financement alternatives. Du point de vue de l'entreprise, un contact plus étroit avec les universités peut permettre de résoudre des problèmes spécifiques de la structure productive, de disposer d'une activité alternative de recherche et développement, et d'appliquer une stratégie à long terme en faveur de la conservation et de l'amélioration de la compétitivité³⁹.

4.3.3 Création et renforcement des systèmes d'évaluation

Les mesures standardisées des performances scolaires sont certes perfectibles, mais elles ont été un outil permettant de mettre l'accent sur l'importance de l'apprentissage des élèves. Il existe également des mesures pour les enseignants. L'enquête TALIS (Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage) est une première approche comparative des conditions d'enseignement et d'apprentissage entre les professeurs d'enseignement secondaire d'établissements publics et privés⁴⁰. À partir des informations recueillies auprès des enseignants de 23 pays (le Brésil et le Mexique en Amérique latine) sur leurs attitudes et leurs pratiques, cet outil a permis d'identifier les facteurs d'un enseignement efficace : la formation professionnelle des enseignants, la valorisation des professeurs et d'autres facteurs qui modèlent l'environnement d'apprentissage dans les écoles⁴¹. Des études de ce type ont permis de quantifier, par exemple, la conception qu'ont les directeurs des établissements de l'impact sur la qualité de l'éducation de pratiques telles que l'absentéisme et le manque de préparation pédagogique des enseignants. La satisfaction professionnelle, la coopération et la formation professionnelle sont importants pour la création d'un environnement d'enseignement efficace. Il existe différentes pratiques en Amérique latine en matière d'évaluation des professeurs, tels que la *Carrera Magisterial*, le nouveau système universel d'évaluation du Mexique, et le Système national d'évaluation professorale (SNED) du Chili.

Les systèmes d'évaluation ont permis de comprendre la dynamique des systèmes éducatifs, mais ils doivent être évalués et perfectionnés. Jusqu'aux années 90, la mesure systématique des performances des élèves et de l'efficacité pédagogique était peu habituelle dans les pays de l'OCDE et d'Amérique latine. En revanche, actuellement, l'évaluation des établissements et des pratiques des enseignants et des directeurs est une variable fondamentale pour garantir la qualité des systèmes scolaires, en particulier au vu de la multiplication des institutions privées. L'évaluation est devenue un outil clé de la définition de politiques. Cependant, tout comme les autres mécanismes de suivi, les systèmes d'évaluation peuvent avoir des effets pervers, comme les pratiques d'enseignement orientées vers l'évaluation (*teaching to the test*) et la modification des programmes d'études sans une vision d'ensemble des objectifs éducatifs. Ils peuvent aussi être entachés de fraude ou d'autres irrégularités. Cette dimension, l'évaluation de l'évaluation, doit toujours être prise en compte lors de la mise en pratique des systèmes, afin de garantir leur fiabilité.

Les résultats éducatifs doivent être plus transparents et plus diffusés. Ce phénomène, qui peut s'expliquer par le progrès générationnel (les jeunes d'aujourd'hui dépassent largement le nombre d'années de scolarité de leurs parents), dénote un certain manque d'attention vis-à-vis des indicateurs d'apprentissage. Il est nécessaire de promouvoir une « culture de la preuve » en Amérique latine, qui permette d'identifier les aspects à améliorer et les mécanismes de soutien requis, mais qui reconnaisse également les progrès éducatifs réalisés à l'école.

La responsabilité et la transparence sont des facteurs clés pour la réussite des systèmes éducatifs. Dans les pays où les établissements doivent publier les résultats de leur gestion, les établissements les plus autonomes obtiennent généralement de meilleurs résultats. Cependant, dans les pays où ces dispositifs de transparence n'existent pas, l'effet est contraire⁴². Certains pays ont mis en place leurs propres programmes d'évaluation scolaire, tel que le Système national d'évaluation de l'enseignement élémentaire (SAEB, Brésil), le Système de mesure de la qualité de l'éducation (SIMCA, Chili) et l'Évaluation nationale de la réussite académique dans les

centres scolaires (ENLACE, Mexique). Il existe également des initiatives régionales, tel le Laboratoire latino-américain de l'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE). Ces évaluations utilisent des approches différentes, par exemple de recensement ou d'échantillonnage, mais elles ont permis un suivi plus précis et transparent de la réussite académique de l'élève et ses performances⁴³. De plus, l'utilisation de systèmes nationaux d'évaluation a des conséquences sur les niveaux d'égalité des systèmes scolaires. Dans les établissements où l'utilisation des systèmes d'évaluation est plus généralisée, l'origine socio-économique des élèves a moins d'incidence sur les performances⁴⁴. En définitive, le bon fonctionnement des systèmes d'éducation est également lié à leur transparence.

Les systèmes nationaux d'évaluation ne se limitent pas aux établissements scolaires. C'est ce que reflète la récente mise en œuvre du Programme international d'évaluation des compétences des adultes (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC), qui cherche à étudier les capacités d'apprentissage de la population adulte dans les pays de l'OCDE et les autres pays associés. Cette évaluation mesure les capacités cognitives et les compétences sur le lieu de travail d'adultes qui participent activement à la société et contribuent au développement économique. Le programme permettra de mieux déterminer le stock de capital humain dans les pays de l'OCDE, et la répartition des aptitudes de la population selon son activité et son éducation. Les premiers résultats de cette étude seront disponibles en 2013.

4.3.4 Corps enseignant : sélection, carrière, évaluation et mesures incitatives

Un corps enseignant et des directions bien formés et rémunérés, avec des carrières définies et des incitations adaptées, est le point commun des systèmes scolaires aboutis⁴⁵. La formation, la gestion et le développement professionnel des enseignants et des directeurs sont des composants fondamentaux d'un système éducatif. L'expérience internationale indique que le professeur est le facteur le plus important dans l'apprentissage⁴⁶. Les réformes des politiques liées aux enseignants en Amérique latine se sont concentrées ces dernières années sur cinq aspects : sélection, préparation initiale, soutien, formation continue et mesures d'incitation. Parmi tous ces éléments, l'une des principales difficultés est le manque de clarté dans l'affectation des responsabilités. De plus, il est nécessaire d'améliorer la coordination entre la demande d'éducation et de culture de la société et la formation du corps enseignant, qui est souvent dépassée et peu réactive aux exigences éducatives. Il est de plus en plus urgent de renforcer et de consolider la professionnalisation des professeurs et des directeurs, étant données leur importance déterminante sur la qualité du système. Il est également important de définir un ensemble de normes cohérentes sur ce que l'on attend en termes de connaissances, de capacités et de valeurs associées à un enseignement et une gestion efficaces. Le fait d'améliorer les conditions de travail, d'optimiser le système de recrutement des nouveaux professeurs et directeurs et de proposer des plans de carrière attractifs et flexibles peut avoir un grand impact sur les performances des élèves.

En Amérique latine, le corps enseignant a été profondément transformé ces 20 dernières années. La profession est de plus en plus féminine. Si au début des années 90 un enseignant sur quatre était un homme, à la fin des années 2000 la proportion était passée à un sur six. Dans le même temps, la présence majoritaire des femmes a persisté dans les niveaux préscolaire et primaire par rapport au secondaire. De plus, la profession a vieilli. Le pourcentage d'enseignants de 45 ans ou plus est passé de 7 % à 28 %. En revanche, si, pendant la première période analysée, un enseignant sur quatre avait 24 ans ou moins, dans la seconde période, seul un enseignant sur dix se situait dans cette classe d'âge, ce qui confirme que les jeunes sont de moins en moins attirés par l'enseignement. Le pourcentage d'enseignants ayant achevé des études supérieures est passé de 17 % à 12 %,

un phénomène enregistré parmi les enseignants du secondaire. La formation des enseignants de préscolaire et de primaire s'est par contre légèrement améliorée.

Les mécanismes de sélection sont un facteur déterminant de la qualité du corps enseignant. Pour attirer les meilleurs éléments vers l'enseignement, il est important de disposer d'un mécanisme d'accueil et d'évaluation des candidats, qui n'est guère développé dans plusieurs pays de la région. Il est primordial de renforcer la préparation des nouveaux enseignants, et d'introduire un système d'accréditation des Écoles normales et autres institutions de formation. Certaines études montrent que les mécanismes d'évaluation des professeurs débutants, par exemple par le biais de concours, sont généralement très hétérogènes entre les établissements. L'utilisation de mesures des performances plus claires, qui garantissent un niveau minimal de compétences pour tous les enseignants peut être un objectif important à moyen terme. Dans le domaine de la qualité de l'enseignement, il existe une forte hétérogénéité dans la région. Les pays qui ont récemment élargi l'accès à l'enseignement sont davantage confrontés au nombre insuffisant d'enseignants pour répondre à la demande récente d'enseignement qu'à la qualité et au recrutement du corps enseignant.

Un autre aspect fondamental lié à la carrière professorale est l'adéquation des compétences aux postes existants. Actuellement, la plupart des postes sont adjugés par des commissions spéciales (Colombie et Mexique), ce qui crée une distribution inadéquate des ressources. Il convient de chercher d'autres types de mécanismes pour la nomination de professeurs, qui permettent d'assurer, par exemple, que les capacités personnelles d'un enseignant soient mises à profit dans les établissements qui en ont davantage le besoin. L'établissement doit être directement impliqué dans ce type de décision⁴⁷.

Au-delà de l'aspect salarial, les possibilités de développement professionnel du corps enseignant sont très souvent limitées et dispersées. Les mesures incitatives pour les enseignants obtenant les meilleurs résultats doivent s'associer aux perspectives de professionnalisation, et pas uniquement à la compensation salariale ou aux possibilités de formation. L'offre de cours ou de formations pour les professeurs peut ne pas être adaptée à leurs besoins. Il est donc nécessaire de fournir une formation conforme à leurs attentes et leurs possibilités. De plus, afin d'améliorer l'efficacité scolaire et la gestion, la participation des directeurs d'établissements est essentielle. Il est indispensable que la professionnalisation de la carrière enseignante concerne également les directeurs des écoles. En général, ces derniers ne disposent pas de programmes de formation adéquats, ni de mesures incitatives pour améliorer les performances de leur établissement. Il est important que la titularisation et la professionnalisation des directeurs soient claires et les processus de sélection transparents. La direction institutionnelle se construit dans et par le biais des établissements. L'échange d'expériences entre directeurs a été efficace dans d'autres contextes (Encadré 4.5) et permet de diminuer l'inégalité frappante qui existe entre les écoles aux faibles performances et celles aux bons résultats. Ainsi, l'autonomie des directeurs est essentielle pour guider et mieux soutenir le corps enseignant dans sa pratique éducative (avec la prérogative d'embaucher ou de suspendre un professeur, mais également d'introduire des incitations, de choisir le matériel éducatif ou de gérer la formation professionnelle nécessaire à l'école). Si les directeurs obtiennent une plus grande autonomie financière, ils disposeront alors d'une meilleure capacité de gestion.

La nomination de professeurs qualifiés dans les régions les nécessitant le plus est un autre défi de la région. L'égalité des performances est biaisée par la tendance à concentrer les meilleurs enseignants dans les établissements les plus favorisés⁴⁸. En Colombie, par exemple, moins d'un tiers des enseignants des régions vulnérables (avec une population pauvre, exposée aux conflits armés et une présence plus nette de population indigène et/ou afro-américaine) est diplômé de l'enseignement supérieur. Ceci contraste avec les régions plus aisées économiquement, où plus des trois quarts des enseignants ont eu accès à l'éducation tertiaire. Il est possible de

mieux répartir le corps enseignant par le biais de mesures incitatives appropriées, liées à la rémunération et aux perspectives de carrière. Il est également possible de mettre en place des politiques qui aident à renforcer la qualité de l'éducation dans des contextes scolaires de plus grande vulnérabilité. Les exemples de ces pratiques sont le Conseil national de la promotion de l'éducation (CONAFE) au Mexique et l'École nouvelle en Colombie. Ces programmes proposent des plans d'études adaptés aux élèves fréquentant des établissements difficiles d'accès et fournissent une formation continue aux enseignants afin qu'ils exercent au mieux leur enseignement dans de tels contextes⁴⁹.

4.4 Vers un nouveau calendrier des réformes de l'éducation

L'Amérique latine et les Caraïbes ont des défis complexes et multiples à relever en matière d'éducation. Les réformes récentes des systèmes éducatifs des pays de la région posent plusieurs questions relatives au rôle de l'État : aux défis « traditionnels », tels que l'élargissement de l'accès, la constitution de cycles éducatifs plus égalitaires ou l'amélioration de l'enseignement et de ses résultats, s'ajoutent de nouvelles demandes fondées sur des exigences sociales et économiques propres à la société de la connaissance. La réponse politique doit également être multiple.

L'amélioration de l'accès aux niveaux secondaire et tertiaire est une priorité. Ces 20 dernières années, la majorité des pays de la région ont lancé des réformes des systèmes éducatifs pour améliorer l'accès et l'impact des investissements dans ce secteur. Parmi les réussites, on peut citer l'universalisation de l'enseignement primaire. Cependant, l'Amérique latine et les Caraïbes ont encore des progrès à faire en matière d'accès, de progression et d'achèvement des cycles d'éducation, notamment du cycle secondaire. L'amélioration constante du système éducatif exige également d'élargir l'accès à l'enseignement préscolaire et d'allonger la journée scolaire dans l'enseignement public.

Les systèmes éducatifs latino-américains doivent être des instruments d'égalité et de mobilité sociale. L'un des principaux problèmes de la région est la persistance d'inégalités entre les couches socio-économiques en termes d'accès et de rendement scolaire. L'Amérique latine n'a pas réussi à transformer le système d'éducation en un mécanisme de promotion de la mobilité intergénérationnelle, et elle conserve un retard évident par rapport à d'autres régions. Il est indispensable que les réformes de l'éducation aillent vers une plus grande équité. Plusieurs initiatives en Amérique latine ont cherché à diminuer les inégalités persistantes de la région en matière de qualité du système (public/privé, rural/urbain, homme/femme, minorités ethniques) et d'opportunités d'accès au marché du travail ou de revenus. Les outils fondés sur la demande (comme les programmes de transferts conditionnels) ou l'offre (comme la distribution d'enseignants qualifiés) ont tenté de créer un système plus inclusif.

La qualité de l'enseignement en Amérique latine et aux Caraïbes doit être une priorité dans les futures réformes. La région se trouve dans une situation particulièrement favorable pour améliorer les investissements en éducation, grâce à une bonne conjoncture économique et à l'existence d'un bonus démographique. Malgré l'augmentation des dépenses publiques en éducation dans la plupart des pays, ces efforts financiers ne sont pas accompagnés de progrès palpables dans l'apprentissage. Cependant, le défi de la réforme des systèmes éducatifs est un enjeu qui nécessite non seulement d'investir davantage de ressources monétaires ou de créer une ligne budgétaire, mais également de développer des politiques bien définies et avec une vision à long terme, qui permettront d'utiliser ces ressources avec plus de résultats et d'efficacité. La hiérarchisation des réformes est indispensable et la séquence de leur mise en œuvre devrait tenir compte des objectifs d'accès

(comme les infrastructures) et des objectifs de qualité (gestion des enseignants, établissements, organismes centraux et décentralisés, entre autres).

Afin de maximiser le potentiel des réformes de décentralisation et d'éviter leurs effets pervers, il est essentiel de mieux doter les instances territoriales et les établissements en capacités de gestion. Les politiques de décentralisation peuvent améliorer les performances, mais elles peuvent également accentuer les inégalités. Ces externalités découlent du manque de communication entre les entités centrales et locales et d'une capacité de gestion locale limitée. Certaines interventions, telles que l'élaboration de programmes d'études de base, sont mieux gérées au plan central. En revanche, il convient de donner aux entités locales une capacité de gestion solide, notamment dans les régions les plus défavorisées et vulnérables, afin d'améliorer l'efficacité de la mise en œuvre des politiques. Malgré cela, les systèmes fédérés sont toujours essentiels au fonctionnement du système éducatif, car ils génèrent des incitations pour les performances et la promotion de capacités par le biais de l'échange d'expériences réussies entre établissements.

Une population active et bien formée à l'utilisation des nouvelles technologies est essentielle pour asseoir le développement à long terme. La région doit diriger ses efforts vers le renforcement de l'offre d'enseignement supérieur (universitaire et technique), notamment pour les jeunes aux plus faibles ressources, en créant des liens entre l'offre d'éducation et le secteur productif. À cet effet, il est essentiel de stimuler l'apprentissage, l'utilisation et la diffusion des nouvelles technologies. Les politiques pour l'éducation tertiaire doivent tendre à améliorer la progressivité des dépenses affectées à ce niveau d'éducation et à compenser le manque de ressources financières et de temps par le biais d'instruments tels que les fonds croisés ou les horaires flexibles.

Les systèmes d'évaluation ne peuvent pas se limiter aux établissements scolaires. La mise en place de systèmes d'évaluation nationale et internationale dans les pays d'Amérique latine a permis de calibrer les défis de l'apprentissage, d'explorer leurs mécanismes d'amélioration, de détecter les déficiences des systèmes éducatifs et de quantifier l'impact des pratiques pédagogiques ou de gestion. Il est indispensable d'élargir les schémas d'évaluation au-delà de l'école et d'impliquer les parents plus activement. La mesure des capacités et des compétences dans la population adulte permettra d'avoir une idée plus claire des capacités requises pour l'insertion professionnelle.

Enfin, il est fondamental de gérer efficacement le corps enseignant pour améliorer les performances des systèmes éducatifs. La professionnalisation de la carrière professorale doit être prioritaire dans les pays de la région. Améliorer les conditions de travail, optimiser le système d'embauche de nouveaux professeurs et proposer des plans de carrière attractifs et flexibles peut avoir un impact significatif sur les performances. Il est important d'améliorer les compétences des postes d'enseignants et les mécanismes d'évaluation des professeurs, à la fois en début de carrière et tout au long de leur vie professionnelle.

Notes

1. CEPALC (2010a).
2. CEPALC/SEGIB (2010).
3. Gazzola et Didriksson (2008).
4. Depuis le début de cette évaluation, le groupe de pays participant à l'enquête PISA est composé de l'ensemble des pays de l'OCDE et de pays associés dont le nombre va croissant, passant de 43 pays en 2000 à 65 en 2009.
5. OCDE (2010e).
6. Pour le test de lecture, le Chili et le Pérou sont les pays de la région qui ont le plus amélioré leurs résultats dans la décennie des années 2000. Pour le test de mathématiques, le Brésil et le Mexique ont progressé par rapport à 2003, alors que les performances sont constantes dans les autres pays de la région. Pour le test de sciences, trois pays se sont améliorés : Brésil, Chili et Colombie. Dans ces pays, l'amélioration observée est équivalente à une année de scolarisation, due en partie à la diminution de la proportion d'étudiants de faible niveau (OCDE, 2010e).
7. OCDE (2010e).
8. OCDE (2010i).
9. Duryea *et al.* (2007), Katzman (2010).
10. Sur l'échantillon total du PISA, 24% des hommes, contre 12% des femmes, ont des performances faibles. Dans les pays de l'OCDE, cette différence est en moyenne de 39 points. Dans le groupe des pays latino-américains, le pays qui obtient les meilleurs résultats (Chili) et celui aux moindres performances (Pérou) présentent une différence favorable aux femmes de 22 points. C'est en Colombie que l'on observe la moindre différence de genre en faveur de ces dernières (9 points) parmi tous les pays de l'étude (OCDE, 2010a).
11. OCDE (2010j).
12. Le modèle du PISA utilise deux mesures basiques des performances : une notification et une mesure de l'égalité, basée sur la dispersion des résultats dans les établissements, entre établissements et entre pays.
13. CEPALC (2010c).
14. CEPALC/OIJ (2008) ; CEPALC (2010c).
15. CEPALC (2010c).
16. CEPALC (2010c).
17. Sur ce point, voir Marcel et Raczynski (2009).
18. *Ibidem.*
19. *Ibidem.*
20. Il convient cependant de noter que, dans la région, la situation est très hétérogène en matière de privatisation des services d'éducation dans les cycles primaire et secondaire. Ces dix dernières années, le pourcentage d'élèves du système public a augmenté en Bolivie (État plurinational de), Brésil, Colombie, Salvador et Uruguay, alors qu'au Chili, en Équateur, au Honduras et au Pérou la proportion d'élèves du privé a augmenté. Notons cependant qu'il n'y a eu aucune diminution du nombre absolu d'étudiants dans le secteur public.
21. Un exemple récent de réformes des programmes d'études est abordé dans Jakubowski *et al.* (2010). D'autres types de réformes sont étudiées dans Petrow et Vegas (2008).
22. Pereyra (2008).
23. Psacharopoulos et Patrinos (2004).
24. Banque mondiale (2008).
25. Persson et Tabellini (2000).
26. Faguet (2004).
27. Myerson (2006) ; Gradstein *et al.* (2004).

28. Bardhan (2002).
29. Galiani et Schargrodsky (2002).
30. Carnoy (1999) ; Candia (2004).
31. Voir Vegas et Umansky (2007) sur les expériences de décentralisation en Amérique centrale.
32. Di Gropello (1999).
33. Cortes (2010).
34. Rápalo (2003).
35. *Ibidem*.
36. Galiani et Schargrodsky (2002) ; Avendano et Nopo (2011). La loi chilienne de Subvention scolaire préférentielle (SEP), qui octroie des subventions pour chaque enfant considéré comme prioritaire, est un exemple de politique de redistribution des ressources. Un établissement ayant un plus grand nombre d'élèves prioritaires peut recevoir plus de moyens. Les écoles recevant ce type de financement suivent un plan d'amélioration scolaire. Le Mexique est un autre exemple, avec le Programme d'écoles de qualité (PEC) et le Programme d'écoles à temps complet (PETC), deux initiatives en vue de perfectionner la qualité de l'enseignement dans les établissements défavorisés et d'améliorer leurs dotations (OCDE, 2010h).
37. Gazzola et Didriksson (2008).
38. Par exemple, seuls quelques pays sortent du lot par leur nombre de publications et de citations scientifiques au niveau mondial (Argentine, Brésil, Chili et Mexique). (CEPALC/SEGIB, 2010).
39. CEPALC (2010b).
40. OCDE (2009).
41. OCDE (2010c, 2010d).
42. OCDE (2010d).
43. Depuis 2006, le test ENLACE mesure le niveau de connaissances et de compétences des élèves identifiés par les programmes officiels d'études. L'évaluation porte sur l'espagnol, les mathématiques et une matière « tournante ». Plus de 100 000 écoles participent à cette évaluation. Voir à ce sujet Campos Vásquez et Romero (2010).
44. OCDE (2010d).
45. OCDE (2010d).
46. OCDE (2010c, 2010h).
47. Néanmoins, afin d'améliorer la qualité, certains systèmes éducatifs réussis de l'Amérique latine ont ciblé en priorité les salaires des enseignants par devant le nombre d'élèves par classe. De meilleurs salaires pour les professeurs pourraient améliorer les performances des étudiants. Les réformes récentes visant à attirer des enseignants hautement qualifiés au Mexique, ainsi qu'au Royaume-Uni dans le cas de l'OCDE, constituent des exemples parlants (OCDE, 2011). Voir également Mizala et Nopo (2011).
48. OCDE (2010b).
49. OCDE (2011).

Références

- AVENDANO, R. ET H. NOPO (2011), « How Successful Were Decentralization Reforms in Latin America? Evidence From the PISA Survey », *Documents de travail du Centre de développement de l'OCDE* (à paraître).
- BANQUE MONDIALE (2008), *Strategies for Sustained Growth and Inclusive Development, Commission on Growth and Development*, Washington, D.C.
- BARDHAN, P. (2002), « Decentralization of Governance and Development », *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 16, No. 4, pp. 185-205.
- CAMPOS-VÁSQUEZ, R. ET F. ROMERO (2010), « Desempeño educativo en México: la prueba ENLACE », *Documents de travail du Centro de Estudios Económicos*, No 19, El Colegio de México.
- CANDIA, A. (2004), « Razones y estrategias de la descentralización educativa: un análisis comparado de Argentina y Chile », *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 34, janvier-avril 2004, pp. 179-200.
- CARNOY, M. (1999), *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*, Série « Fundamentals of Educational Planning », Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Unesco, Paris.
- CEPALC (COMMISSION ÉCONOMIQUE POUR L'AMÉRIQUE LATINE ET LES CARAÏBES) (CEPAL) (2010a), *La hora de la igualdad : brechas por cerrar, caminos por abrir*, LC/G.2432 (SES.33/3), CEPAL, Santiago du Chili. Une synthèse de cette publication existe en version française : *Synthèse : L'heure de l'égalité - Comblar les écarts, ouvrir de nouveaux chemins*, Trente-troisième session de la CEPALC, Brasilia, 30 mai-1^{er} juin 2010, LC/G.2433(SES.33/4).
- CEPALC (2010b), *Ciencia y tecnología en el Arco del Pacífico Latinoamericano: espacios para innovar y competir*, CEPAL/GTZ, LC/L.3251, Nations Unies, CEPAL, Santiago du Chili.
- CEPALC (2010c), *Panorama Social de América Latina. Nations Unies*, CEPAL, Santiago du Chili.
- CEPALC (2010d), *Monitoreo del Plan eLAC2010: Avances y desafíos de la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe*, LC/R.2165, Nations Unies, Santiago du Chili.
- CEPALC/OIJ (ORGANISATION IBÉRO-AMÉRICAINNE DE LA JEUNESSE) (2008), *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*, LC/G.2391, Nations Unies, Santiago du Chili.
- CEPAL/SEGIB (SECRÉTARIAT GÉNÉRAL IBÉRO-AMÉRICAIN) (2010), *Espacios Iberoamericanos: Vínculos entre universidades y empresas para el desarrollo tecnológico*, LC/G. 2478, Nations Unies, Santiago du Chili.
- CORTES, D. (2010), « Do More Decentralized Local Governments do Better? An Evaluation of the 2001 Decentralization Reform in Colombia », *Documents de travail de l'Université del Rosario*, Faculté d'économie. Bogotá, Colombie.
- DI GROPELLO, E. (1999), « Los modelos de descentralización educativa en América Latina », LC/G2039-P/E, *Revista CEPAL*, No. 68., août 1999, pp. 153-170.
- DURYEY, S. et al. (2007), « The Educational Gender Gap in Latin America and the Caribbean », *IDB Working Paper 502*, Banque interaméricaine de développement, Washington, D.C.
- FAGUET, J.P. (2004), « Does Decentralization Increase Government Responsiveness to Local Needs ? Evidence from Bolivia », *Journal of Public Economics*, Vol. 88, Issues 3-4, pp. 867-893.
- GALIANI, S. ET E. SCHARGRODSKY (2002), « Evaluating the Impact of School Decentralization on Educational Quality », *Economía, The Journal of LACEA*, Vol 2 (2), printemps 2002, pp. 275-314.
- GAZZOLA, A.L. ET A. DIDRIKSSON (EDS.) (2008), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, IESALC-Unesco, Caracas.
- GRADSTEIN, M., M. JUSTMAN ET V. MEIER (2004), *The Political Economy of Education. Implications for Growth and Inequality*, MIT Press.
- JAKUBOWSKI, M. et al. (2010), « The Impact of the 1999 Education Reform in Poland », *World Bank Policy Research Paper*, No. 5263.
- JENSEN, R. (2010), « The Perceived Returns to Education and the Demand for Schooling », *The Quarterly Journal of Economics*, 125 (2), pp. 515-548.

4. RÉFORMES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

KATZMAN, R. (2010), *Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo*. Série « Políticas Sociales », No. 166, CEPAL, LC/L.3254-P, Santiago du Chili. Octobre 2010.

MARCEL, M. ET D. RACZYNSKI (2009), *La asignatura pendiente: claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*, Uqbar Editores, Santiago du Chili.

MIZALA, A. ET H. NOPO (2011), « Teachers' Salaries in Latin America. How Much Are They (Under or Over) Paid ? », miméo.

MYERSON, R. (2006), « Federalism and Incentives for Success of Democracy », *Quarterly Journal of Political Science*, Vol. 1, pp. 3-23.

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OCDE, Paris.

OCDE (2010a), *PISA 2009 Results : What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, Volume 1, OCDE, Paris.

OCDE (2010b), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, Volume 2, OCDE, Paris.

OCDE (2010c), *PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student Engagement, Strategies and Practices*, Volume 3, OCDE, Paris.

OCDE (2010d), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*, Volume 4, OCDE, Paris.

OCDE (2010e), *PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance Since 2000*, Volume 5, OCDE, Paris.

OCDE (2010h), *Improving Schools. Strategies for Action in Mexico*, OCDE, Paris.

OCDE (2010i), *Economic Assessment of Colombia*, Centre de développement de l'OCDE, Paris.

OCDE (2010j), *Iberoamerica in PISA 2006. Regional Report*, Santillana Educación, Paris.

OCDE (2010k) *Panorama de la Educación 2010. Indicadores de la OCDE*, Santillana Educación, OCDE, Espagne.

OCDE (2011), *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*, OCDE, Paris.

PEREYRA, A. (2008), « La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada », *Perfiles Educativos*, V. 30, No. 120, México.

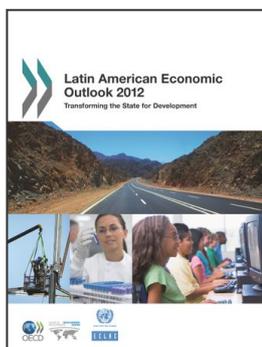
PERSSON, T. ET G. TABELLINI (2000), *Political Economics: Explaining Economic Policy*, MIT Press.

PSACHAROPOULOS, G. ET H.A. PATRINOS (2004), « Returns to Investment in Education: A Further Update », *Education Economics*, Volume 12 (2), pp. 111-134.

PETROW, J. ET E. VEGAS (2008), *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century*, Publications de la Banque mondiale, Washington D.C.

RÁPALO, R. (2003), *Los procesos de descentralización educativa en América Latina y lineamientos de propuesta para la descentralización educativa en Honduras*. Coll. « Cuadernos de Desarrollo Humano Sostenible », No 13, Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), Tegucigalpa.

VEGAS, E. ET I. UMANSKY (2007), « Inside Decentralization: How Three Central American School-Based Management Reforms Affect Student Learning through Teacher Incentives », *World Bank Research Observer*, vol. 22, No. 2, pp. 197-215.



Extrait de :

Latin American Economic Outlook 2012

Transforming the State for Development

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/leo-2012-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE/Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (2012), « Réformes des systèmes éducatifs », dans *Latin American Economic Outlook 2012 : Transforming the State for Development*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/leo-2012-8-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, ainsi que les données et cartes 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. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes :

<http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>.