

Chapitre 4

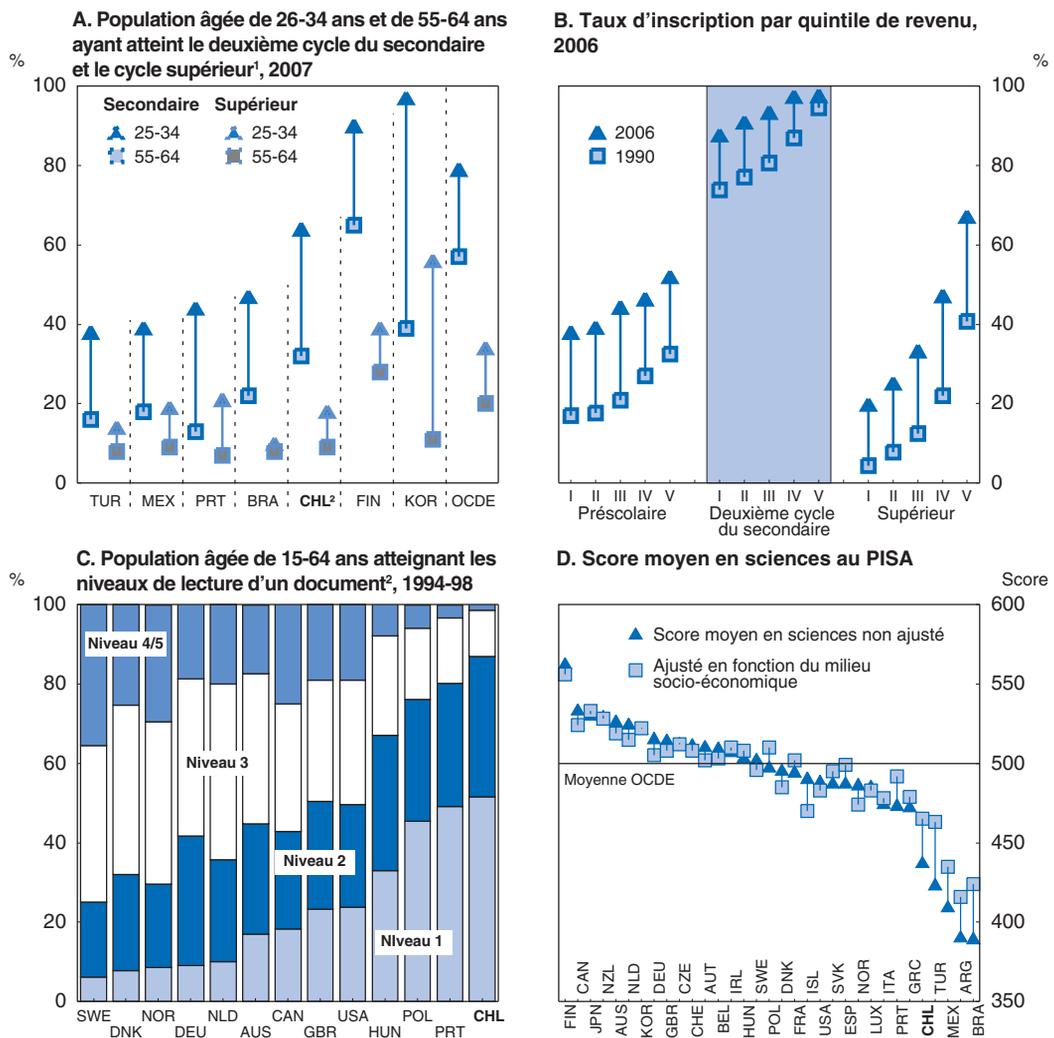
Un défi de taille : des écoles plus performantes pour tous les jeunes Chiliens

La progression des niveaux d'instruction au Chili est impressionnante. Pourtant, malgré des améliorations récentes, les résultats – mesurés dans le cadre du PISA – doivent encore rattraper ceux des pays de l'OCDE, et il faut aussi s'employer à résoudre les problèmes d'équité. Les enseignants auront dans ces domaines un rôle capital. Le Chili doit s'efforcer d'attirer des personnes qualifiées vers le métier d'enseignant et de soutenir les initiatives visant à améliorer leur formation initiale et en cours d'emploi. Il faut également renforcer les mécanismes d'assurance qualité. Depuis longtemps, le Chili recourt largement à la concurrence pour assurer la qualité des établissements scolaires, mais cette méthode n'a eu que des résultats limités, en partie à cause de règles du jeu très inégales entre écoles publiques et privées concernant la sélection des élèves, le recrutement des enseignants et le mode de financement. Le Chili a commencé à s'attaquer à ces problèmes en interdisant la sélection des élèves jusqu'à la 6^e année de scolarité. Le nouveau dispositif national d'assurance qualité, fondé sur une évaluation indépendante des résultats, est en cours de mise en œuvre et viendra utilement compléter l'ensemble. Enfin, il faudra aider les élèves en difficulté encore plus que les autres si le Chili veut améliorer les résultats scolaires moyens et renforcer l'équité dans le même temps. Les pouvoirs publics ont entrepris récemment des réformes d'envergure pour investir davantage en faveur des enfants de familles modestes. Ces ressources supplémentaires peuvent contribuer à obtenir des progrès considérables.

Le niveau d'instruction progresse rapidement, mais la qualité est toujours à la traîne

Le Chili a fait des progrès impressionnants en ce qui concerne le niveau d'instruction, c'est-à-dire le diplôme le plus élevé obtenu par ses citoyens. La scolarisation à l'école primaire est désormais quasiment universelle et les taux de réussite dans le secondaire et le supérieur s'accroissent rapidement (graphique 4.1, partie A), quel que soit le niveau de

Graphique 4.1. Niveau d'instruction et résultats scolaires



1. À l'exception des programmes courts de niveau 3C de la CITE.
2. Année de référence : 2004.
3. Le niveau de compétence 1 dénote une faible capacité de traitement d'informations élémentaires. Le niveau 4/5 indique une bonne capacité de traitement de l'information.

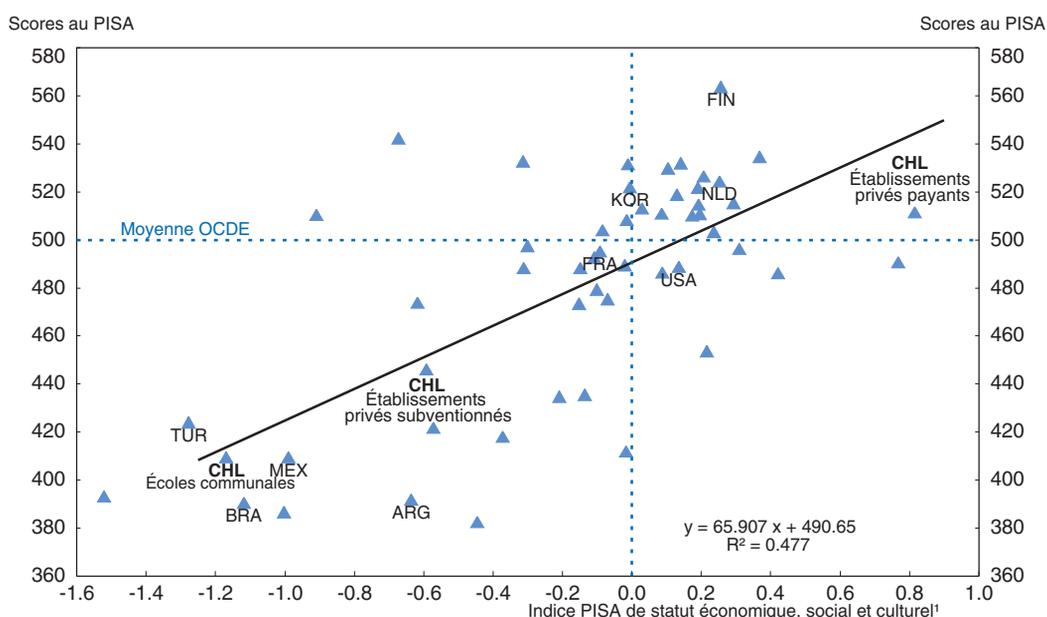
Source : OCDE, *La littératie à l'ère de l'information, 2000* ; *Regards sur l'éducation 2009* ; Base de données des résultats du PISA 2006 ; ministère de la Planification, Encuesta CASEN 1990 et 2006.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/776636601227>

revenus (graphique 4.1, partie B), même si les taux d'inscription des enfants de familles modestes continuent d'accuser un retard par rapport aux autres. Ces améliorations interviennent dans le contexte d'un niveau de compétences relativement faible de l'ensemble de la population. L'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (OCDE, 2000), bien qu'un peu datée maintenant, montrait que les compétences d'une grande partie de la population chilienne étaient insuffisantes pour maîtriser des tâches basiques (graphique 4.1, partie C).

Les résultats au PISA se sont considérablement améliorés entre 2000 et 2006, mais les scores des élèves de 15 ans en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques sont toujours bien au dessous de la moyenne OCDE, y compris lorsqu'on tient compte du milieu socio-économique plus modeste des élèves chiliens (graphique 4.1, partie D). Même les enfants de milieu aisé, qui fréquentent des établissements privés consacrant plusieurs fois le montant des ressources allouées à chaque élève inscrit dans des écoles financées sur fonds publics (établissements municipaux et privés subventionnés), obtiennent des résultats à peine supérieurs à la moyenne OCDE (graphique 4.2).

Graphique 4.2. Milieu social d'origine et scores au PISA 2006



1. L'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) résume divers aspects du milieu socio-économique d'origine. Il est établi à 0 pour la moyenne OCDE. Une valeur supérieure à 0 indique un milieu d'origine plus favorisé.

Source : OCDE, résultats du PISA 2006.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/776665166832>

Après une telle progression du niveau d'instruction, il sera essentiel pour le Chili d'améliorer également les résultats scolaires. Le pays aura besoin d'accroître la qualité de son capital humain pour stimuler la croissance de sa productivité, développer les perspectives d'emploi et de gains de ses citoyens et réduire les inégalités de revenu au fil du temps. De très nombreuses données font apparaître que les acquis, mesurés par des tests sur les aptitudes cognitives, comptent bien davantage que le niveau d'instruction en tant que déterminants de la croissance économique et des perspectives d'emploi

(Hanushek et Wößmann, 2008). Il a également été démontré que les aptitudes cognitives étaient étroitement liées au revenu des personnes (Lazear, 2003) et à la répartition des revenus (Nickell, 2004).

Même lorsque le niveau inférieur du revenu par habitant est pris en compte, les dépenses d'éducation par élève au Chili sont faibles dans le primaire et dans le secondaire, malgré des dépenses privées comparativement élevées (graphique 4.3). De fait, la part des dépenses privées est importante à tous les niveaux d'enseignement. La grande place qu'occupent les dépenses privées dans le financement des établissements scolaires reflète principalement le mécanisme de partage du financement ainsi que l'existence d'écoles privées payantes (encadré 4.1). Des dépenses privées élevées ont l'avantage d'attirer plus de ressources dans le secteur éducatif, mais elles posent des problèmes d'équité dans un pays où la répartition des revenus est très inégale.

Une petite partie des élèves (7 % environ), issus pour la plupart de familles aisées, fréquentent des écoles privées payantes, alors que les élèves des ménages les plus pauvres sont inscrits dans les écoles municipales (encadré 4.1). Entre ces deux extrêmes, les établissements privés subventionnés accueillent des élèves de multiples horizons (graphique 4.5). Les résultats scolaires, mesurés par les notes aux examens, ont tendance à décliner selon le même ordre (graphique 4.2). La variance des résultats au PISA qui s'expliquait par le milieu d'origine des jeunes Chiliens était plus prononcée que dans toute la zone OCDE (graphique 4.6), ce qui indiquait que le système scolaire devait faire plus d'efforts pour aider les enfants de milieux défavorisés à rattraper leur retard. Cette situation s'explique probablement en partie par les effets combinés de la ségrégation des jeunes défavorisés, qui sont souvent regroupés dans les mêmes établissements, et des ressources moindres consacrées aux enfants dont les parents ne peuvent pas compléter ou remplacer le chèque-éducation (encadré 4.1). Le Chili vient à peine de commencer à améliorer en profondeur le mécanisme de financement des établissements scolaires mais, comme pour tous les investissements dans l'éducation, il faudra du temps pour obtenir des résultats meilleurs et plus justes.

Un enseignement de meilleure qualité permettrait d'améliorer les résultats de tous les élèves

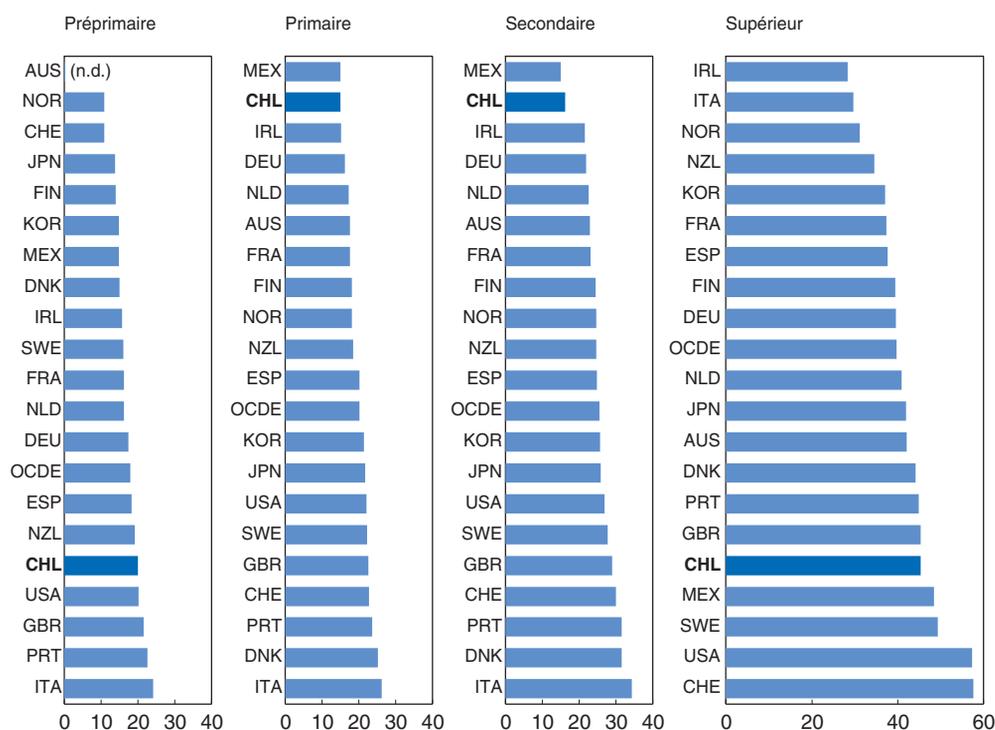
Les pouvoirs publics pourraient chercher à attirer plus de personnes qualifiées vers le métier d'enseignant...

Il sera essentiel, pour améliorer les résultats scolaires de tous les jeunes Chiliens, de relever la qualité de l'enseignement. Les enseignants constituent dans ce domaine l'élément le plus déterminant. Toutes les données montrent que les élèves sont plus performants lorsqu'ils sont suivis par des professeurs ayant obtenu de meilleurs résultats aux épreuves de compréhension de l'écrit et de mathématiques (Gustaffson, 2003 ; Rice, 2003). En outre, le niveau d'instruction des enseignants est en corrélation positive avec les performances de leurs élèves (Wößmann, 2003). Dans les meilleurs systèmes éducatifs, tels ceux de Finlande, de Corée, de Singapour et de Hong-Kong, les futurs enseignants sont systématiquement recrutés parmi le tiers supérieur de chaque cohorte de diplômés (Barber et Mourshed, 2007). Dans ces pays, les enseignants jouissent en outre d'un statut social élevé.

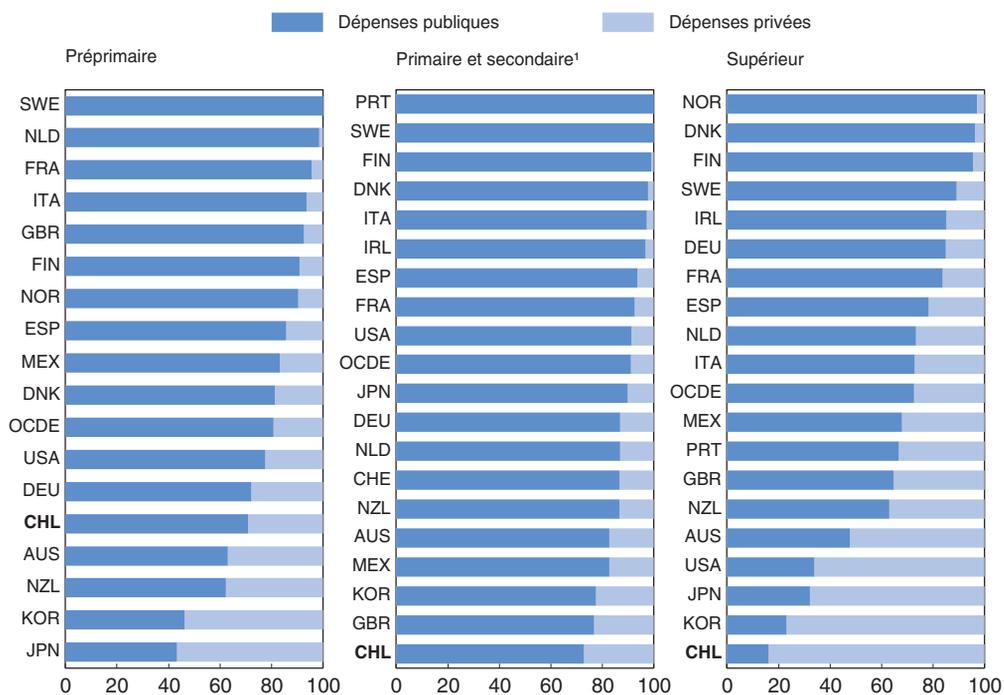
Le Chili parvient progressivement à attirer des candidats mieux préparés vers le professorat, mais ils sont encore trop peu nombreux à faire partie des meilleurs étudiants.

Graphique 4.3. Dépenses par élève

A. Dépenses par élève rapportées au PIB par habitant, 2006



B. Part des dépenses privées et publiques



1. Y compris enseignement postsecondaire non supérieur.

Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2009.

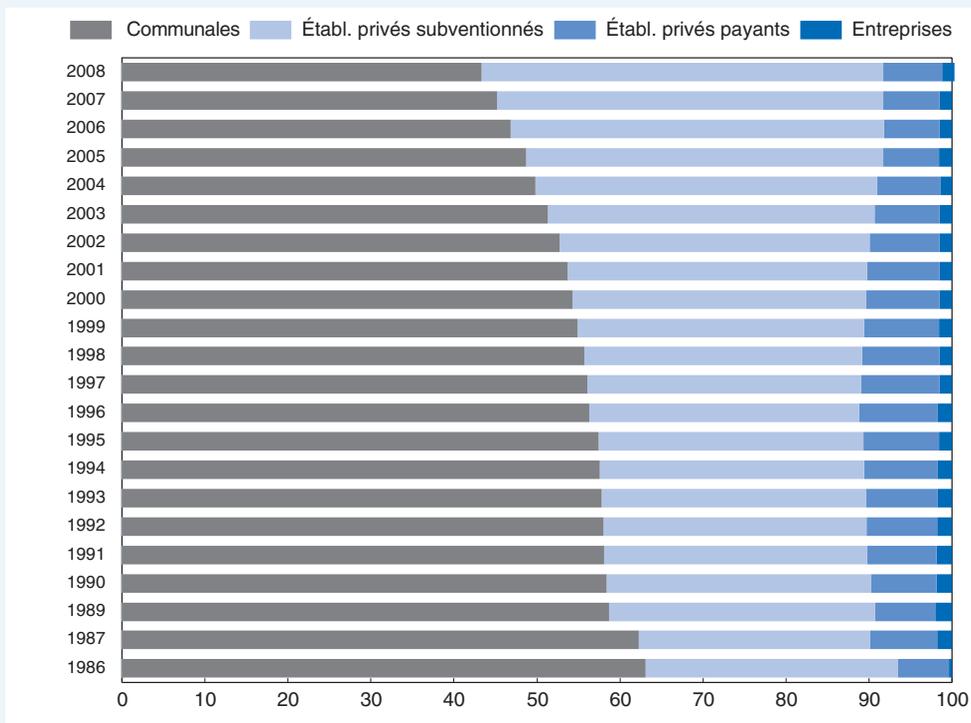
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/776665861378>

Encadré 4.1. Le système scolaire chilien

Au début des années 80, le gouvernement Pinochet avait lancé une réforme radicale du secteur éducatif axée sur le marché, avec dévolution de la gestion des établissements scolaires aux communes et programme national de chèques-éducation. Cette réforme, qui s'est largement prolongée jusqu'à ce jour, a débouché, pour la part publique du financement des écoles municipales et privées subventionnées, sur l'application d'une subvention forfaitaire par élève. En outre, les parents ont été autorisés à inscrire leurs enfants dans l'école de leur choix et le marché des établissements scolaires a été ouvert à de nouveaux entrants. La réforme a entraîné l'arrivée massive d'écoles privées sur le marché, ce qui a eu pour conséquence un net recul des inscriptions dans les écoles municipales (graphique 4.4). Un certain nombre d'établissements privés ont choisi de refuser les subventions accordées sous forme de chèques-éducation afin de pouvoir continuer à imposer des droits de scolarité. Ces établissements sont appelés écoles privées payantes, par opposition aux écoles privées subventionnées, qui perçoivent la subvention sous forme de chèques-éducation. Récemment, l'aide sous forme de chèque-éducation a été fortement augmentée pour les enfants les plus pauvres.

Graphique 4.4. Taux d'inscription par type d'établissement scolaire (1990 et 2007)

En pourcentage



Source : Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo 2007/Estadísticas Educativas (diverses années).

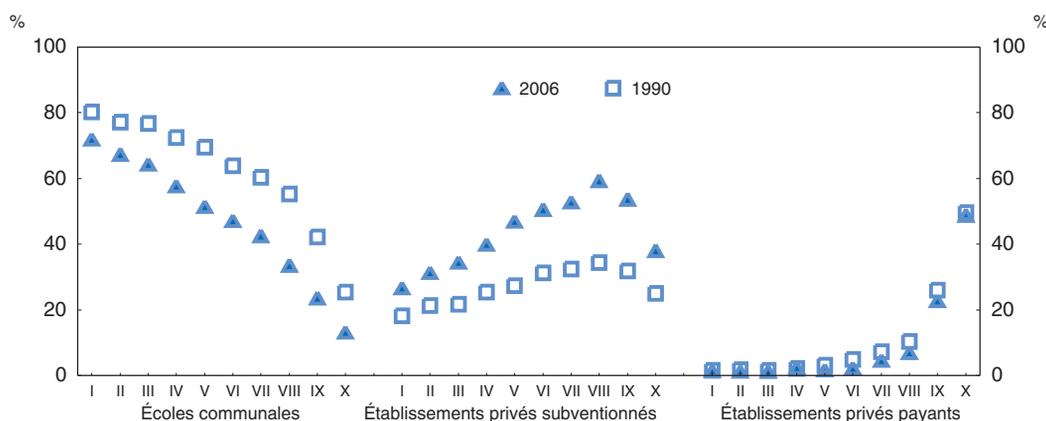
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/776723256727>

Les modalités de fonctionnement des écoles municipales et privées sont très différentes. Alors que, jusqu'à une date récente, les établissements privés étaient libres de sélectionner leurs élèves, les écoles municipales en sous-effectifs d'élèves sont obligées d'accueillir tous les enfants. Le Chili a récemment interdit la sélection des élèves en fonction de leur

Encadré 4.1. **Le système scolaire chilien** (suite)

aptitude ou de leur milieu socioéconomique jusqu'à la 6^e année de scolarité. De plus, les contrats de travail des enseignants diffèrent : les salaires des professeurs d'écoles municipales sont établis dans le cadre de négociations collectives au niveau central et leur licenciement est soumis à restrictions. À l'inverse, les enseignants du privé relèvent du Code du travail comme tous les autres salariés du privé. Les écoles privées ont donc beaucoup plus de latitude concernant l'embauche et le salaire de leurs enseignants.

Depuis 1993, les écoles privées subventionnées – mais pas les écoles publiques – sont autorisées à appliquer des droits de scolarité jusqu'à un certain seuil. La subvention diminue de plus en plus à mesure que les droits de scolarité augmentent, et, lorsque ces droits atteignent un plafond correspondant à environ 125 USD, les subventions sous forme de chèques-éducation sont supprimées.

Graphique 4.5. **Taux d'inscription dans les différents types d'établissement scolaire¹ par décile de revenu (1990 et 2006)**

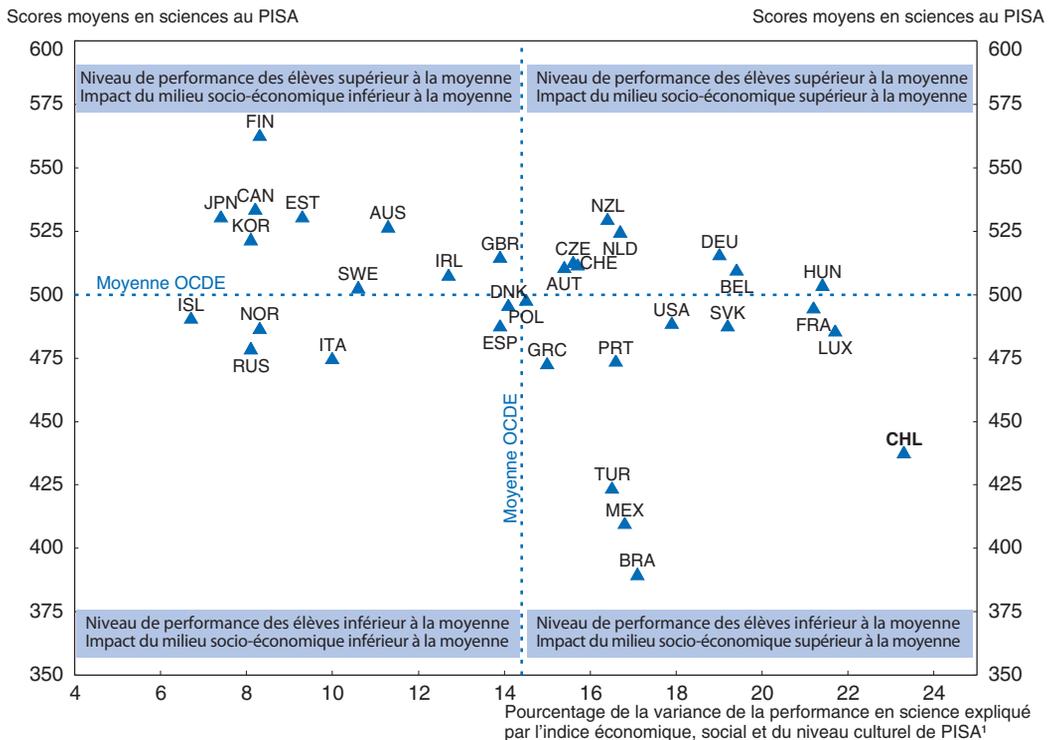
1. Établissements primaires et secondaires confondus.

Source : Ministère du Plan (Mideplan) – Encuesta CASEN 1990 et 2006.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/776752075748>

Des hausses de salaire sensibles depuis 1990 ont été complétées par une campagne de publicité incitant les étudiants à devenir enseignants et par un programme de bourses pour les meilleurs étudiants se destinant au professorat. Ces mesures ont contribué à augmenter notablement le nombre des demandes d'inscription aux programmes de formation des enseignants. Par la suite, les étudiants commençant cette formation ont obtenu de meilleures notes à l'examen d'entrée à l'université, du moins jusqu'en 2004 (OCDE, 2004), même si le métier d'enseignant est encore loin d'attirer de nombreux jeunes issus du tiers supérieur des diplômés du secondaire. Les enseignants sont généralement issus de milieux où le niveau d'instruction est inférieur à celui d'autres professionnels diplômés de l'université (Bravo *et al.*, 2006). Pour une majorité d'entre eux, l'enseignement n'était pas leur premier choix pendant la dernière année du secondaire, mais près de 70 % ont effectivement choisi l'enseignement comme premier choix lorsqu'ils se sont présentés pour entrer à l'université. De nombreux enseignants pourraient ainsi avoir choisi l'enseignement uniquement après avoir constaté que leurs résultats à l'examen d'entrée à l'université ne leur permettaient pas de choisir une voie répondant davantage à leurs

Graphique 4.6. Qualité et équité de l'instruction



Source : OCDE, Résultats du PISA 2006.

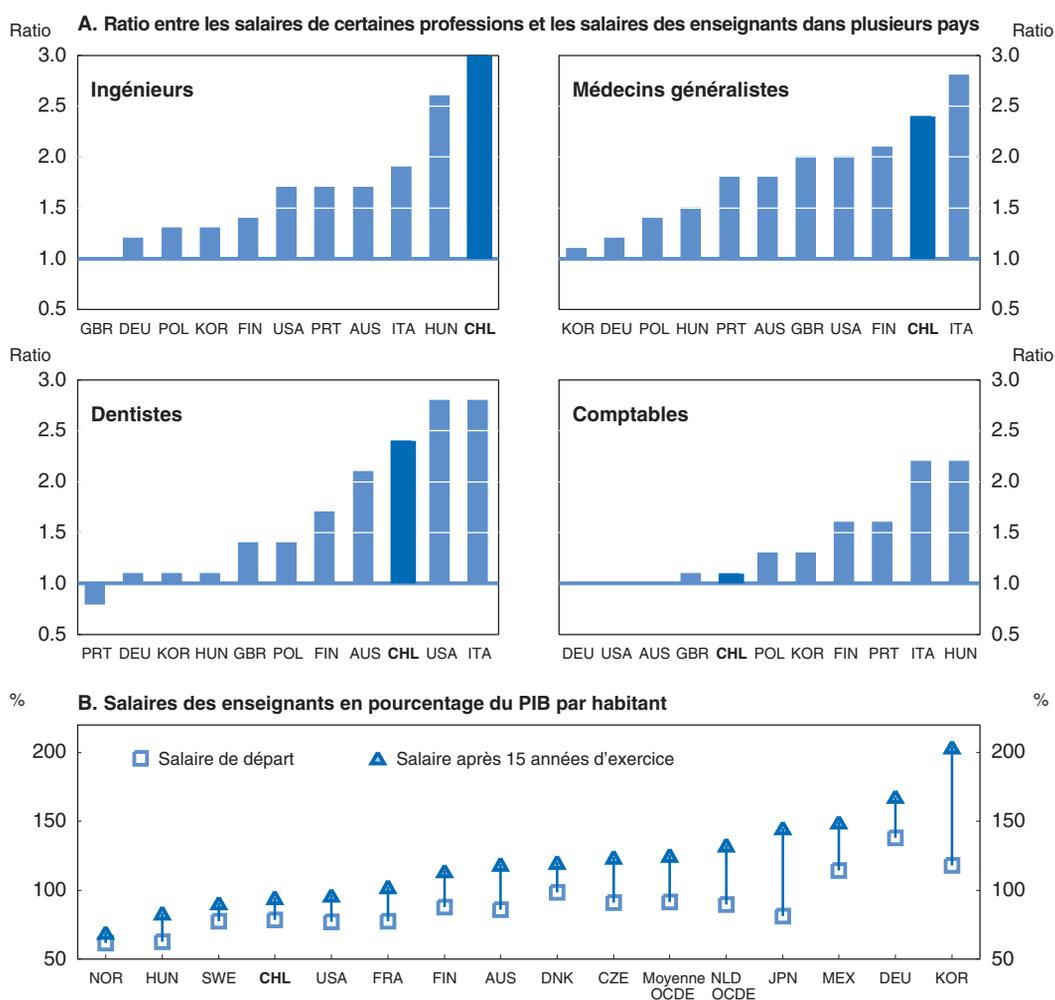
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/776718547142>

attentes. Cette situation est à l'opposé de ce qui se passe dans des pays tels que la Finlande et la Corée, où les meilleurs étudiants postulent aux programmes de formation des enseignants et sont peu nombreux à y être admis. Bien que les salaires aient été augmentés, le revenu moyen des enseignants au Chili est toujours inférieur de 40 % à celui des autres professionnels diplômés du supérieur (Bravo *et al.*, 2006) et certains faits indiquent que l'écart salarial entre les enseignants et certaines professions prestigieuses est plus important au Chili que dans plusieurs pays de l'OCDE (graphique 4.7, partie A). Il semble donc encore possible d'augmenter les salaires des enseignants pour rendre la profession plus compétitive. Les pays de l'OCDE dotés de systèmes scolaires performants proposent des salaires intéressants – sans être exceptionnels – aux enseignants novices (graphique 4.7, partie B).

Les compétences des enseignants doivent encore être améliorées. Un examen pilote a été récemment organisé dans le cadre du programme public INICIA visant à améliorer la formation initiale des enseignants ; cet exercice, qui portait sur les compétences élémentaires en langue, à l'écrit et en calcul ainsi que sur la connaissance des matières à enseigner, et qui s'adressait aux étudiants en passe de devenir enseignants dans le primaire, a mis en évidence des manques chez nombre d'entre eux.

La rémunération au mérite occupe déjà une place importante. La partie du salaire liée à des efforts et à des résultats particuliers peut représenter près de 40 % du salaire des enseignants (Vegas, 2007). Les professeurs assumant des tâches administratives ou travaillant dans des établissements difficiles bénéficient également de primes. Un programme bien pensé d'évaluation des enseignants (*Evaluación del Desempeño Docente*), qui

Graphique 4.7. Le salaire des enseignants



Source : OIT – LABORSTA, Base de données des statistiques du travail ; OCDE, Regards sur l'éducation 2009 ; Base de données des Perspectives économiques mondiales du FMI, 2009.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/776776550364>

contient des informations qualitatives détaillées, notamment un dossier, des références du chef d'établissement et un entretien dirigé, a été mis en place dans les écoles publiques et permet aux bons enseignants d'obtenir des primes de salaire, après avoir passé des examens sur le contenu des matières qu'ils enseignent et sur leurs compétences pédagogiques. Les enseignants mal notés bénéficient d'une formation professionnelle pour combler leurs carences et peuvent être licenciés dans les cas extrêmes si leurs résultats ne s'améliorent pas. Une autre évaluation approfondie des compétences des enseignants (*Asignación de Excelencia Pedagógica*) peut donner lieu à des indemnités, et les enseignants qui réussissent cette épreuve peuvent gagner davantage en formant des collègues (programme *Maestro de Maestros*).

Il existe également un bonus collectif fondé sur les performances pour les enseignants des établissements subventionnés, mais il n'est pas toujours facile d'utiliser cet outil pour encourager les enseignants à devenir plus productifs. Le dispositif, appelé *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados* (SNED), récompense les résultats d'ensemble des enseignants, essentiellement à partir de la note moyenne

obtenue par les élèves de l'école à l'examen national *Sistema de Medición de Calidad de la Educación* (SIMCE) et de l'amélioration constatée depuis le dernier examen. Les résultats sont ajustés en fonction du contexte socio-économique dans lequel s'inscrit l'établissement, du fait qu'il renvoie ou non les élèves trop faibles et d'autres caractéristiques de l'école. Certains éléments semblent indiquer que dans les établissements qui, lorsqu'ils se présentent, ont des chances de remporter ce prix, les notes moyennes à l'examen augmentent légèrement (Mizala et Romaguera, 2005a). Cependant, il est difficile de produire des classements d'établissements pertinents à partir des résultats au SIMCE. Lorsque les résultats sont ajustés pour tenir compte des écarts de niveau socio-économique, les classements font penser à une loterie par les très nettes variations qu'ils présentent d'une année sur l'autre (Mizala et al., 2007). Il y a peu encore, l'examen SIMCE ne permettait pas de calculer les gains intracohorte, ce qui donnerait un indice de la valeur ajoutée, car la même classe ne passait jamais l'examen deux fois. Néanmoins, Carnoy et al. (2007b) ont pu montrer qu'en moyenne, les établissements qui recevaient le bonus SNED n'étaient généralement pas ceux qui avaient enregistré les gains intracohorte les plus élevés entre 1996 et 2000. Il semble donc préférable de fonder le mécanisme de rémunération au mérite sur des informations plus fournies que sur les seuls classements d'établissements réalisés à partir des résultats au SIMCE ajustés en fonction du contexte socio-économique. On pourrait par exemple privilégier des informations sur la valeur ajoutée. Le calendrier des examens SIMCE a été modifié de sorte que les enfants qui passent l'examen en 4^e année y sont à nouveau soumis quatre ans plus tard, en 8^e année – ce qui constitue une amélioration notable. Le Chili pourrait également envisager de produire des données sur la valeur ajoutée au niveau individuel en suivant les résultats au SIMCE de chaque enfant sur la durée, même si cela représente un investissement très lourd. Cependant, toutes les études menées s'accordent sur le fait que l'évaluation des performances des enseignants uniquement à partir de mesures quantitatives des résultats des élèves, même lorsque des indicateurs relatifs à la valeur ajoutée sont disponibles, risque de pénaliser ou au contraire de récompenser des enseignants pour des résultats sur lesquels ils n'ont pas de prise (Kane et Staiger, 2002). L'évolution de la carrière et du salaire devrait donc aussi être déterminée à partir de mesures qualitatives de l'enseignement.

Pour récompenser l'excellence de l'enseignement, le Chili pourrait définir, pour les enseignants des écoles financées sur fonds publics, un cheminement de carrière étroitement lié à la performance, prévoyant des possibilités de progression pour les meilleurs d'entre eux. Des hausses de salaire et un poste intéressant pourraient être attribués sur la base d'une évaluation approfondie des enseignants, analogue à celle qui a été mise en place dans les établissements publics (Castro, 2007). Dans ce but, les évaluations devraient aussi être étendues à toutes les écoles financées sur fonds publics – mesure souhaitable, même sans que soit défini un nouveau cheminement de carrière, étant donné qu'il est possible d'améliorer les performances des enseignants à tous les niveaux du système. Il pourrait être intéressant à cet égard de mettre davantage l'accent sur l'évaluation du chef d'établissement. Un bon dirigeant, qui observe régulièrement les enseignants en classe et suit les progrès des élèves, devrait être bien placé pour évaluer les performances des enseignants. Dans le cadre de l'évolution de carrière, une prime devrait également être accordée aux enseignants qui travaillent dans des établissements difficiles – ce qui est déjà le cas dans les écoles municipales – et ceux qui excellent dans des établissements difficiles devraient être promus, de manière à attirer dans ces écoles les meilleurs professeurs. Ceux capables de jouer un rôle moteur dans la pédagogie devraient

avoir la possibilité de devenir formateurs pour d'autres enseignants en exercice et tuteurs pour des novices. Ces postes devraient s'accompagner d'avantages salariaux ou horaires et pourraient devenir des étapes importantes en vue de devenir chef d'établissement ou superviseur pour l'administration scolaire. En outre, il y aurait ainsi plus de chances que ces postes soient occupés par des professionnels chevronnés, ayant des compétences pédagogiques avérées et la capacité d'aider les autres à développer leurs propres aptitudes, ce qui permettrait de privilégier pour ces fonctions le rôle de directeur pédagogique plutôt que celui de gestionnaire administratif. D'autres avantages accordés en fonction de l'excellence de l'enseignement pourraient inclure des bourses ou des congés d'études, ou encore la possibilité d'enseigner à l'étranger. En principe, un traitement plus égalitaire des écoles publiques et des écoles privées subventionnées serait souhaitable, et la mise au point d'un profil de carrière commun pour les deux types d'établissements s'avérerait utile à cet effet. Toutefois, le Chili pourrait commencer par définir des profils de carrière différents pour les écoles communales et pour les établissements privés subventionnés. De la sorte, on éviterait que la définition d'un profil de carrière commun n'aboutisse à introduire dans le secteur privé les rigidités que présente le secteur public en termes de recrutement et de rémunération des enseignants.

Le Chili projette d'ouvrir le métier d'enseignant à des professionnels d'autres secteurs afin d'attirer plus de personnes capables d'enseigner des disciplines données. Il s'agit là d'une initiative importante, dans la mesure où la connaissance limitée des matières enseignées constitue le talon d'Achille de la profession au Chili (OCDE, 2004 ; Cox, 2007). Cependant, l'expérience acquise dans d'autres pays montre qu'un processus de sélection et de tri efficace des candidats sera nécessaire. Les candidats doivent passer par des programmes de formation solides sur les méthodes pédagogiques et les principes fondamentaux de la prise en charge d'une classe, et ils devront être étroitement supervisés et encadrés au début de leur carrière (*Education Commission of the States*, 2003).

... et à améliorer la formation des enseignants

Le Chili a fait certains progrès en vue d'améliorer la formation initiale des enseignants, mais d'autres efforts sont nécessaires. Pour pouvoir enseigner dans les établissements financés sur fonds publics, les diplômés doivent désormais avoir suivi un programme de formation homologué. Les stages se généralisent et des dispositifs de tutorat ou d'encadrement pour les nouveaux enseignants sont envisagés et parfois instaurés. Cependant, l'homologation n'est obligatoire que depuis peu et ne parvient pas encore totalement à garantir la qualité des programmes de formation des maîtres. Ainsi, on sait que certains programmes spéciaux pour la formation initiale des enseignants (*Programas Especiales de Titulación*) comportent de graves défaillances concernant les critères d'admission, le niveau des formateurs et le contenu des cours de pédagogie (Ruffinelli et Sepúlveda, 2005). Il y a plus de candidats inscrits dans ces programmes que dans les universités classiques, ce qui est préoccupant. Les pouvoirs publics devraient appliquer des procédures d'homologation rigoureuses, fondées sur des normes établies permettant d'obtenir un niveau de formation initiale défini et de veiller à ce que les étudiants acquièrent des compétences essentielles à leur futur métier, telles que gérer une classe, connaître des méthodes d'enseignement et évaluer les résultats de leurs élèves. Le mécanisme d'homologation doit permettre de supprimer les programmes déficients.

De nombreux étudiants entrent encore dans les programmes de formation des maîtres alors qu'ils n'ont pas un niveau suffisant à l'écrit et en mathématiques – et la

formation devra combler ces manques. Pour surmonter ce problème, on peut par exemple renforcer la sélection à l'entrée en imposant des examens, conçus soit par le ministère, soit par les universités elles-mêmes, destinés à évaluer le niveau des candidats à l'écrit et en mathématiques, leur motivation et leurs qualités personnelles. Cette méthode est couramment appliquée dans certains des pays ayant les systèmes scolaires les plus performants, notamment la Finlande et Singapour. Au Chili, un dispositif de ce type pourrait avoir une double fonction : en premier lieu, les étudiants particulièrement doués pourraient être admis dans des programmes accélérés pour se destiner à des fonctions de direction pédagogique, à l'exemple d'Israël et de certaines villes aux États-Unis qui ont pu obtenir une rapide amélioration des résultats scolaires de leurs élèves (OCDE, 2005 ; Barber et Mourshed, 2007). Deuxièmement, les candidats ayant des manques à l'écrit et en mathématiques, mais qui sont suffisamment motivés, pourraient être admis dans des cours de remise à niveau. Pour le Chili, ce pourrait être plus intéressant que d'éliminer purement et simplement ces étudiants car il sera peut-être difficile à court ou moyen terme d'attirer un nombre suffisant d'étudiants bien préparés dans les programmes de formation des enseignants. La conception et la gestion des examens d'entrée représentent un investissement considérable, et une telle réforme ne peut être appliquée à brève échéance. Il convient néanmoins de l'envisager à plus long terme, car elle permettrait à la fois de sélectionner des individus hautement qualifiés pour des carrières rapides et de dispenser des cours de remise à niveau aux aspirants enseignants ayant besoin d'un soutien supplémentaire.

La préparation des enseignants concernant le contenu des matières à enseigner suscite toujours des préoccupations, en particulier pour les enseignants des dernières classes de l'école primaire. Les recherches effectuées mettent en évidence une corrélation positive entre des enseignants qui ont été bien préparés sur les matières qu'ils ont à enseigner et les résultats de leurs élèves (Wilson *et al.*, 2001 ; Monk, 1994). Au Chili, les enseignants du primaire reçoivent une formation initiale de type général qui ne prévoit pas suffisamment de cours sur le contenu des programmes de mathématiques, de langue et d'autres matières, même dans les petites classes (OCDE, 2004), mais ce problème est particulièrement aigu dans les dernières classes de l'enseignement primaire. Cela contribue aussi probablement à l'écart de résultats entre les élèves chiliens et ceux des pays de l'OCDE lorsqu'ils passent des tests tels que le PISA. Le problème est particulièrement préoccupant dans le secteur public, où la proportion des professeurs de 7^e année qui n'ont qu'une formation d'enseignant du primaire atteignait 80 % en 2006, contre 55 % dans le secteur privé subventionné. À l'opposé, plus de 68 % des enseignants de 7^e année des écoles privées payantes ont reçu une formation d'enseignant du secondaire (Cox, 2007). C'est un problème car les élèves des établissements publics sont généralement ceux qui ont le plus besoin d'enseignants bien formés. Le Chili a récemment voté une loi prévoyant de ramener le cycle d'enseignement primaire de huit à six ans. Cette décision va dans le bon sens, car les enseignants du secondaire, qui ont une formation plus spécialisée, devraient être plus à même de transmettre à leurs élèves des 7^e et 8^e années les connaissances nécessaires. Toutefois, ce changement devra s'accompagner d'un programme de recyclage de grande envergure pour les enseignants qui exercent à ces niveaux. À terme, une formation plus spécialisée sur le contenu des matières à enseigner sera également nécessaire pour les enseignants des cinquième et sixième années. Il existe un programme restreint, débouchant sur un diplôme de troisième cycle dans des disciplines scolaires spécifiques pour les enseignants en exercice (*Postítulos de Mención*),

mais il devra être étendu afin que les enseignants actuels améliorent rapidement leur connaissance des matières qu'ils doivent enseigner.

Parallèlement, les programmes de formation des enseignants doivent évoluer afin que les étudiants acquièrent une connaissance suffisante des matières à enseigner. Ils doivent également mieux préparer les enseignants du primaire à apprendre à leurs élèves la lecture, l'écriture et le calcul. Le programme de formation des enseignants de la 5^e à la 8^e année a pu être modifié dans 15 écoles de formation, mais on ne sait pas très bien si ces modifications ont dépassé le stade de la définition des compétences que les étudiants doivent acquérir. Il importe que les universités participantes améliorent maintenant leurs cours en conséquence. En outre, les autres organismes qui forment les enseignants devront être incités à faire des efforts analogues.

Les candidats au métier d'enseignant doivent aussi être mieux préparés à développer des compétences pédagogiques pratiques, qu'ils pourront appliquer avec succès en situation réelle dans leur classe. Les cours de pédagogie restent souvent très théoriques et les échanges entre les instituts de formation et les départements universitaires de formation des enseignants sont inexistantes ou presque (OCDE, 2004). Il serait souhaitable que cela change, dans la mesure où les études montrent que les cours de pédagogie n'ont un effet bénéfique sur l'efficacité des enseignants que s'ils reposent sur la connaissance des matières enseignées (Rice, 2003). Les périodes de formation pratique en établissement scolaire sont désormais plus nombreuses, mais elles ne constituent pas la règle. L'exemple d'autres pays montre que les enseignants considèrent les stages pratiques à l'école comme un élément important de leur formation initiale (Wilson et al., 2001) et les étudiants qui font des stages sur le terrain sont généralement plus nombreux à rester dans la carrière que ceux qui ont suivi des programmes de formation majoritairement théorique (Fleener, 1998). Au Chili, comme dans de nombreux autres pays, la pratique pédagogique est souvent assez éloignée du contenu théorique des programmes de formation des enseignants, avec la possibilité pour les étudiants de faire le lien entre ce qu'ils apprennent sur le terrain et le reste du cursus. Les autorités devraient chercher à faire des stages pratiques en classe une partie intégrante de tous les programmes de formation initiale des enseignants. À terme, les partenariats entre les instituts de formation et les établissements scolaires devraient devenir courants. Il serait souhaitable de retenir et de former des tuteurs ayant la capacité avérée de planifier et de donner des cours de didactique et d'évaluer les résultats des étudiants, afin qu'ils transmettent leurs connaissances aux futurs enseignants. Ils devront travailler en étroite collaboration avec les éducateurs au sein des universités. Les stages en classe des étudiants seraient examinés et évalués dans le cadre de cours spécialisés prévus dans les programmes de formation des enseignants, afin d'aider les étudiants à développer les compétences dont ils auront besoin pour aider leurs élèves à obtenir de bons résultats. Occuper des fonctions d'encadrement pour les futurs enseignants pourrait par la suite devenir une étape professionnelle intéressante pour les enseignants motivés.

Les enseignants doivent suivre une formation qui mette davantage l'accent sur la diversité des élèves et sur les approches permettant de combler les différences de niveau. Compte tenu de la stratification importante du système scolaire chilien, de nombreux enseignants sont confrontés à des écoles accueillant, dans des conditions pédagogiques difficiles, un grand nombre d'élèves de familles défavorisées. Aujourd'hui, les étudiants ne sont pas bien préparés à cette situation pendant leur formation initiale (Avalos et Aylwin, 2007). Ils doivent apprendre à reconnaître les élèves qui risquent de prendre du retard et à

leur apporter une aide supplémentaire. Les programmes de formation initiale des enseignants doivent comprendre des cours spécialisés liés aux stages pratiques dans les établissements scolaires afin de mieux préparer les futurs professeurs. Il devrait aussi y avoir davantage de cours de perfectionnement professionnel afin d'aider les enseignants en poste à développer ces compétences.

Pour mieux contrôler la qualité des programmes de formation initiale des enseignants, le ministère pourrait par exemple instaurer des examens de fin d'études donnant lieu à un certificat d'aptitude au professorat. Ce mécanisme d'assurance qualité pourrait être utile dans le système chilien, où la qualité des programmes de formation des enseignants est considérée comme très variable (OCDE, 2005). Le Chili a commencé à élaborer des épreuves de validation que les étudiants doivent passer avant d'être diplômés. Le programme INICIA vise à définir des normes applicables aux candidats à l'enseignement. Après l'examen pilote de 2008 déjà cité, un autre examen sera organisé en 2010 et portera notamment sur la connaissance du contenu pédagogique. Cette initiative devrait être étendue et déboucher sur un examen de fin d'études pour tous les futurs enseignants. Les compétences à l'écrit et en mathématiques devraient être évaluées, de même que la connaissance des matières et, dans l'idéal, la pratique, bien que celle-ci puisse également être évaluée lors d'un examen de titularisation des enseignants à l'issue d'une période d'initiation et d'une période probatoire en classe. Cela contribuerait à établir une norme professionnelle indépendante des programmes de formation des enseignants. Les taux de réussite et les résultats d'ensemble des examens permettraient également aux futurs étudiants éventuels d'évaluer la qualité du programme dans lequel ils souhaitent s'inscrire. Les instituts qui, année après année, se révèlent incapables de préparer correctement leurs étudiants aux examens, s'exposeraient à des sanctions pouvant déboucher en dernier recours sur le retrait de leur agrément.

... et à développer le système de perfectionnement professionnel et d'orientation pour les enseignants

À terme, le Chili pourrait chercher à concevoir un programme d'initiation pour les enseignants novices. Les faits montrent qu'entre les efforts qu'ils déploient pour motiver leurs élèves, s'adapter à leurs différences individuelles, les évaluer et gérer le dialogue avec les parents, les jeunes enseignants jugent souvent la tâche insurmontable pendant leurs premières expériences d'enseignement (Veenman, 1984 ; Britton et al., 1999 ; Avalos et Aylwin, 2007). On sait que des programmes d'initiation bien pensés permettent de réduire les taux de diminution des effectifs (*National Commission on Teaching and America's Future*, 1996) et qu'ils aident les enseignants à adapter ce qu'ils ont appris pendant leur formation à la complexité des classes dont ils ont la charge (voir par exemple Odell et Huling, 2000). Les faits montrent également que les tuteurs des enseignants débutants tirent aussi profit de cette tâche d'encadrement (Resta et al., 1997 ; David, 2000 ; Holloway, 2001, Yosha, 1991), car ils réévaluent la façon dont ils gèrent eux-mêmes leurs classes (Clinard et Ariav, 1998). Le système scolaire chilien tirerait ainsi de nombreux avantages d'un programme d'initiation, qui pourrait être élaboré à partir de programmes existants tels que *Maestro de Maestros*. Il pourrait également être utilisé pour valider les compétences pédagogiques des étudiants à l'issue du programme, validation qui serait requise pour obtenir un certificat d'aptitude au professorat. S'il se révèle difficile de mettre en place un programme d'initiation, la charge d'enseignement des débutants pourrait être allégée afin qu'ils puissent suivre des cours individuels ou en groupe les aidant à construire des unités

didactiques, à développer leur capacité de prise en charge d'une classe, à évaluer les résultats de leurs élèves et à s'efforcer de combler les différences de niveau.

De manière plus générale, il est possible d'améliorer la supervision de l'enseignement dans les écoles chiliennes et d'aider les enseignants à améliorer leur pratique. Malgré des progrès récents, la plupart des chefs d'établissement se consacrent toujours davantage à des tâches administratives qu'à la supervision du travail de leurs équipes et à la direction pédagogique. La classe est souvent considérée comme le sanctuaire des enseignants, et il n'est pas jugé approprié de contrôler leur travail. À l'opposé, la supervision et l'orientation du travail pédagogique pratique du personnel enseignant sont considérées comme les tâches essentielles des chefs d'établissement dans nombre des systèmes scolaires les plus performants, comme en Finlande (OCDE, 2008) et à Cuba (Carnoy *et al.*, 2007a) qui, d'après les résultats des élèves aux examens, obtient de loin les meilleures performances en Amérique latine (UNESCO, 2008). Dans ce contexte, l'initiative récente de l'État, qui vise à former 2000 chefs d'établissement pour qu'ils deviennent des directeurs pédagogiques, va dans le bon sens. Les qualités pédagogiques et managériales des chefs d'établissement, ainsi que leur capacité à conseiller leur personnel sur la prise en charge d'une classe, devraient constituer les critères principaux pour leur sélection, et des formations spécifiques devraient leur être proposées.

Le Chili a mis en place un système très développé de perfectionnement professionnel pour ses enseignants et de nombreuses avancées ont été réalisées ces dernières années, mais des progrès restent possibles. Les programmes pourraient être davantage axés sur l'amélioration des connaissances des enseignants sur les matières enseignées et être mieux adaptés à des situations souvent particulièrement difficiles. L'évaluation systématique des enseignants qui a été mise en place dans les établissements publics constitue un excellent point de départ pour recenser les points forts et les faiblesses des professeurs et les orienter vers des programmes de perfectionnement professionnel personnalisés. L'exemple des écoles regroupées dans la *Sociedad de Instrucción Primaria* donne à penser qu'un large soutien des enseignants en classe peut être très efficace pour les aider à développer leurs compétences pédagogiques et peut-être même combler leurs manques dans les matières qu'ils enseignent (encadré 4.2.). Au Chili, il est probable qu'un certain nombre d'enseignants aient besoin de cours pour améliorer leurs compétences à l'écrit et en mathématiques et les aider à enseigner ces disciplines, en particulier dans les petites classes du primaire. Il sera également nécessaire, ainsi qu'il a été dit plus haut, d'étendre la formation afin d'étoffer les connaissances plus spécialisées.

L'exemple des pays de l'OCDE semble indiquer que les systèmes de perfectionnement professionnel qui sont en rapport direct avec les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés au quotidien et qui favorisent les regroupements pédagogiques d'enseignants sont particulièrement prometteurs. Les enseignants doivent prendre conscience de leurs faiblesses et savoir comment les corriger en fonction de leurs propres conditions de travail (OCDE, 2005). L'étude en groupe ainsi que l'examen et le soutien par les pairs se sont également révélés utiles. Au Japon, des groupes d'enseignants travaillent ensemble pour planifier, exécuter et évaluer chaque leçon et stratégie pédagogique en vue d'atteindre des objectifs spécifiques. Ils se font des visites en classe afin de comprendre les méthodes d'enseignement de leurs collègues. En Finlande, les enseignants consacrent un après-midi par semaine à travailler en commun sur la planification et l'élaboration des programmes (Barber et Mourshed, 2007). Le Chili a une certaine expérience du perfectionnement professionnel par les pairs, notamment à travers des ateliers collectifs destinés aux

Encadré 4.2. *La Sociedad de Instrucción Primaria*

Le réseau d'établissements scolaires *Sociedad de Instrucción Primaria* (SIP) est un exemple réussi d'enseignement à des élèves de milieux défavorisés. Il regroupe 17 écoles de quartiers pauvres à intermédiaires de Santiago. Avec un niveau de ressources similaire à celui d'autres écoles privées subventionnées, les écoles SIP obtiennent systématiquement de meilleurs résultats à l'examen SIMCE, résultats qui varient également beaucoup moins et qui sont robustes, que le milieu socio-économique d'origine soit pris en compte ou non. En fait, les performances des écoles SIP sont proches de celles des écoles privées payantes, qui accueillent les élèves issus de familles à revenu élevé avec des ressources bien supérieures, obtenues grâce à des droits de scolarité élevés. Les écoles SIP sont financées pour l'essentiel à partir du chèque-éducation et d'autres subventions, une plus petite partie (20 %) provenant des droits payés par les parents au moyen du système de financement partagé et de donations privées. Il y a une sélection à l'entrée fondée sur des entretiens avec les parents, mais pas de tests d'aptitude. Les écoles SIP n'excluent ou ne renvoient pas systématiquement les élèves médiocres. Leur réussite semble tenir en partie à une direction efficace au sein du réseau.

Priorité aux résultats scolaires et contrôle systématique des acquis. Le réseau des écoles SIP met véritablement l'accent sur les résultats scolaires, ce qui donne lieu à la définition d'objectifs en matière d'apprentissage, à l'élaboration de méthodes pédagogiques et à l'attribution de ressources. Une unité pédagogique centralisée élabore des contrôles afin que toutes les écoles SIP évaluent systématiquement les progrès des élèves. Elle analyse également les résultats et rédige des rapports pour les enseignants et les parents. Cette prise de décision axée sur les données permet des actions rapides et ciblées pour les élèves en retard, qui peuvent par exemple bénéficier de cours de rattrapage fournis par un organisme partenaire. Elle permet également au chef d'établissement d'intervenir lorsque trop d'élèves d'une classe prennent du retard, par exemple en dirigeant l'enseignant vers une formation. Dans les autres établissements scolaires, les enseignants fixent des objectifs pour leurs élèves et évaluent leurs résultats essentiellement par eux-mêmes. Les organismes partenaires proposent des services de perfectionnement professionnel ainsi que des cours de rattrapage et un soutien psychosocial pour les enfants.

Soutien pédagogique. Les membres de l'unité pédagogique assistent régulièrement aux cours pour observer les professeurs et les aider à s'améliorer. Les chefs d'établissement du réseau SIP ont déclaré lors d'une interview qu'ils n'avaient pas les ressources nécessaires pour embaucher des enseignants issus des meilleures universités et que beaucoup arrivaient avec des manques élémentaires en mathématiques et à l'écrit, mais que ce type de soutien en classe s'était révélé efficace pour combler ces carences. L'enseignement est structuré par les objectifs que l'unité pédagogique a définis et des primes sont parfois accordées aux enseignants qui les atteignent. Les enseignants reçoivent des formations personnalisées, dont le contenu et la fréquence sont adaptés, afin qu'ils combler leurs manques et parviennent ainsi à aider leurs élèves à atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Dans des écoles comparables financées sur fonds publics, les enseignants semblent avoir beaucoup plus de liberté pour « enseigner de la façon qui leur convient le mieux » (Henríquez et al., 2009), et les primes associées à la réalisation d'objectifs prédéfinis sont rares. Le bonus SNED est accordé aux établissements scolaires en fonction de leur classement à l'examen national SIMCE, mais il n'est pas décerné selon que les enseignants ont ou non aidé leurs élèves à atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Les enseignants d'écoles comparables financées sur fonds publics ont accès à des formations offertes par les universités et le ministère, mais ces formations sont moins spécifiquement liées aux faiblesses qu'ils montrent lorsqu'ils s'efforcent d'aider leurs élèves à atteindre leurs objectifs.

Encadré 4.2. *La Sociedad de Instrucción Primaria* (suite)

La direction pédagogique. Les chefs d'établissement du réseau SIP passent beaucoup de temps sur le terrain, à observer leurs enseignants en classe afin de recenser leurs points forts et leurs faiblesses pour les orienter vers des programmes de perfectionnement professionnel. Ils mettent en avant l'intérêt de déléguer une partie des tâches administratives à un directeur adjoint. À l'inverse, d'autres écoles privées subventionnées n'ont pas de directeur adjoint. De la même façon que dans les écoles municipales, les chefs d'établissement sont sélectionnés par concours, mais, si dans les premières, ils sont nommés pour 5 ans, dans les écoles SIP ils ont des contrats permanents, mais ils peuvent être licenciés. Contrairement aux chefs d'autres établissements financés sur fonds publics, ils bénéficient d'une certaine latitude pour recruter et licencier leurs enseignants.

L'engagement des élèves et de leurs familles. Les écoles SIP demandent aux parents une forte implication, en particulier lorsque l'unité pédagogique recommande un soutien supplémentaire pour un élève sur la base de ses résultats aux contrôles. Des ateliers pour les parents – obligatoires – sont également organisés sur des questions telles que la violence à la maison.

enseignants. Le système des microcentres ruraux, qui prévoit des réunions régulières des enseignants de petites écoles rurales, semble particulièrement efficace (OCDE, 2004). Ces programmes pourraient être étendus pour aider les enseignants à développer des techniques d'enseignement plus spécifiques à telle ou telle matière et pour aider des groupes d'enseignants à enseigner ces matières à leurs élèves. Ce serait sans doute une initiative intéressante que d'accorder aux enseignants plus de temps pour des activités communes hors de la classe, par exemple préparer les cours ensemble, visiter les classes des collègues et discuter des points forts et des faiblesses, de préférence avec le soutien structuré d'enseignants formés à cet effet ou du chef d'établissement.

La concurrence entre établissements scolaires est insuffisante pour obtenir les améliorations de qualité souhaitées

Les pressions concurrentielles sont limitées pour plusieurs raisons

Le système scolaire chilien est atypique au sens où il a instauré une forme de concurrence entre établissements scolaires dès le début des années 80 (encadré 4.1). Les défenseurs du choix de l'établissement par les parents maintiennent que cela peut permettre d'améliorer la productivité du système scolaire, car les écoles privées sont plus efficaces que leurs homologues du secteur public (Chubb et Moe, 1990 ; Hoxby 2000). Par ailleurs, la concurrence pousserait tous les établissements à devenir plus productifs (Friedman, 1955 ; Hoxby, 2000), puisque les écoles peu performantes seraient désertées et risqueraient en dernière extrémité de devoir fermer leurs portes.

Cependant, il semble que dans certains cas, les pressions concurrentielles au Chili ne soient pas suffisamment fortes pour conduire à une meilleure productivité. Ainsi, les écoles rurales ne subissent pas les mêmes pressions que les écoles urbaines, qui sont environnées de concurrents (McEwan et Carnoy, 2000). Ce peut être également le cas des écoles municipales, qui ont peu de contraintes budgétaires, car le plus souvent les communes n'ajustent pas les budgets de leurs écoles en cas de modification des effectifs (Beyer, 2001).

Par ailleurs, les faits montrent que la qualité de l'information dont disposent les parents sur les établissements scolaires n'est pas aussi bonne que ce qui serait souhaitable pour que la concurrence entraîne une hausse de la productivité, et l'accès à cette information ainsi que les incitations à l'utiliser diffèrent en fonction du milieu socio-économique d'origine, ce qui pose des problèmes d'équité. À partir de données d'enquête, Elacqua et Fabrega (2004) observent que les parents utilisent peu de sources d'information pour choisir l'école de leurs enfants, qu'ils en savent peu sur la qualité (les résultats aux examens, par exemple) et qu'ils étudient peu d'options. En outre, la qualité de leurs sources d'information dépend de leur milieu d'origine. Carnoy et McEwan (2003) font valoir que tous les parents sont sensibles aux caractéristiques associées à la qualité, telles que des résultats plus élevés aux examens ou le milieu d'origine des enfants qui fréquentent l'école, mais que ces éléments influencent moins la décision des parents ayant de faibles revenus. Dans le même ordre d'idées, Chumacero, Gomez et Paredes (2008), ainsi que Gallego et Hernando (2009) présentent des données probantes donnant à penser que la distance comme la qualité dictent le choix des parents, mais que ceux qui ont des revenus plus élevés et évoluent dans un milieu favorisé accordent relativement plus d'importance à la qualité. Il peut y avoir de nombreuses raisons à cela : l'information peut être en partie orientée par des opinions liées au statut socio-économique et le coût de l'accès à l'information peut aussi être fonction du statut socio-économique (Wells et Crain, 1992 ; Levin, 1991 ; Carnoy et McEwan, 2003). De plus, certains parents peuvent renoncer à demander une bonne école parce que leurs revenus ne leur permettent pas de payer les droits supplémentaires, et qu'ils savent qu'ils seront probablement éliminés au cours de la procédure de sélection.

Certains éléments semblent également indiquer que les indicateurs de qualité existants sont peu utiles et que les parents comme les enseignants ont du mal à les interpréter. Un indicateur de qualité évident, que les parents peuvent consulter, et qu'ils consultent, concerne les résultats à l'examen national d'évaluation des élèves (SIMCE). Les notes moyennes des établissements sont publiées dans les journaux, mais, ainsi qu'il a déjà été dit, ces notes dépendent très largement du contexte socio-économique ou, lorsque celui-ci est pris en compte, varient très fortement d'une année sur l'autre. Il semble en outre que les parents et les professeurs soient nombreux à ne pas connaître les notes au SIMCE de l'établissement qui les concerne ou qu'ils aient des difficultés à les interpréter (Taut *et al.*, 2009). Tant que cette situation perdurera, il ne faut pas trop compter que le choix de l'établissement par les parents suffise à inciter les écoles à améliorer la qualité de manière satisfaisante.

Jusqu'à un certain point, la concurrence a favorisé la sélection des élèves, ce qui réduit les effets sur la productivité

La concurrence entre les établissements scolaires ne favorise pas toujours les hausses de productivité, car il est plus facile pour les écoles de se concurrencer en commençant par sélectionner les bons élèves. Jusqu'à ces derniers temps, les établissements privés au Chili étaient autorisés à choisir leurs élèves, alors que les établissements publics ne le pouvaient pas (encadré 4.1). En conséquence, plutôt que de s'efforcer d'améliorer les résultats scolaires de leurs élèves, les écoles privées peuvent tout simplement concurrencer les autres en cherchant à attirer des enfants plus faciles à instruire. De fait, les enquêtes montrent que les écoles privées utilisent les entretiens avec les parents, des examens d'entrée et d'autres outils pour sélectionner des élèves présentant des caractéristiques qui

favorisent la réussite scolaire, par exemple le milieu socio-économique d'origine (Parry, 1996 ; Gauri, 1998). Selon des données du SIMCE 2002, les établissements privés étaient également plus susceptibles que les établissements municipaux de renvoyer les élèves qui redoublent (Bellei, 2005). En outre, les faits indiquent que les parents choisissent des établissements fréquentés par des enfants issus d'un milieu similaire au leur, ce qui renforce les effets de la sélection (Elacqua et al., 2006 ; Hernando et Gallego, 2009).

On a constaté que la concurrence au Chili était associée à une forme de sélection, ce qui en amoindrit les effets positifs potentiels sur la qualité des établissements scolaires. Dans l'ensemble, il n'est pas exagéré de dire que l'arrivée des écoles privées sur le marché a entraîné une désertion des écoles publiques par les classes moyennes (Hsieh et Urquiola, 2006), le pourcentage d'enfants issus de milieux à revenu élevé et intermédiaire ayant très nettement reculé dans les écoles municipales (graphique 4.4). De plus, dans les communes où de nombreuses écoles privées sont arrivées (signe de pressions concurrentielles), les notes aux examens des élèves des écoles municipales ainsi que leur milieu d'origine et le revenu de leurs parents sont comparativement plus bas qu'ailleurs (Hsieh et Urquiola, 2006 ; Auguste et Valenzuela, 2006 ; McEwan et al., 2008). Cela démontre que les enfants ayant plus de facilités et provenant d'un milieu familial plus favorisé sont dirigés vers les établissements privés. En outre, si l'on tient compte des estimations des fonctions de production éducative pour le biais de sélection, les données semblent indiquer que les élèves des écoles privées présentent des caractéristiques propices à de bons résultats (voir par exemple, Henriquez et al., 2009 et, dans une certaine mesure, McEwan, 2001). Bellei (2005) présente des éléments démontrant que les établissements scolaires chiliens qui renvoient les redoublants obtiennent de meilleurs résultats aux examens, ce qui laisse à penser que ce type de sélection permet d'améliorer les résultats. Lorsque les établissements scolaires peuvent obtenir de meilleurs résultats uniquement en attirant et en gardant les meilleurs éléments, les pressions en faveur de la valeur ajoutée s'amoindrissent, que la sélection s'effectue par le biais d'un écrémage actif de la part des établissements ou par l'autosélection du côté de la demande.

Il est mal aisé de déterminer si la concurrence a eu des effets positifs sur la qualité de l'enseignement

Pour autant, la concurrence pourrait avoir eu une incidence bénéfique sur la qualité de l'école au Chili, mais de multiples problèmes économétriques et de calcul se posent lorsqu'on veut séparer les effets sur la productivité de l'impact du milieu socio-économique et de la sélection (encadré 4.3). Parmi les chercheurs qui ont utilisé un indicateur de la concurrence pour faire la distinction entre la sélection et la productivité, la plupart ont mis en évidence des éléments liés à la sélection. Toutefois, si Gallego (2006) ainsi que Auguste et Valenzuela (2006) constatent également que la concurrence a eu un effet positif notable sur les résultats moyens aux examens, Hsieh et Urquiola (2006) et McEwan et al. (2008) n'observent aucune amélioration.

De même, la question de savoir si les établissements privés sont plus performants que les établissements publics en tenant compte des différences de milieu socio-économique et, dans certains cas, du biais de sélection, autrement dit, si les performances apparemment supérieures s'expliquent en premier lieu par la capacité de l'école de choisir des élèves plus doués, demeure sans réponse. Mizala et Romaguera (2000) ainsi que Bravo et al. (1999) ne trouvent aucun écart de résultats significatif entre écoles publiques et privées. À l'inverse, Mizala et Romaguera (2002), Henríquez et al. (2009), Anand et al. (2009)

Encadré 4.3. Définir la productivité des établissements scolaires au Chili

Bellei (2005) montre dans quelle mesure l'écart de productivité entre les écoles publiques et privées peut dépendre des données utilisées pour donner une idée du milieu socio-économique d'origine ainsi que du niveau d'agrégation des variables de contrôle et de la stratégie employée pour corriger le biais de sélection.

Il est en principe possible de tenir compte de l'incidence du milieu socio-économique d'origine sur les résultats scolaires à l'aide de données fiables, mais les résultats dépendent beaucoup de la méthode de mesure employée. À partir des données du SIMCE 2003, Bellei (2005) observe qu'en utilisant une variable catégorielle fondée sur le niveau d'instruction des parents, le revenu familial et la proportion d'élèves vulnérables dans l'école – une variable souvent utilisée dans les études empiriques sur les résultats scolaires au Chili (Mizala et Romaguera, 2000 et 2002 ; Bravo *et al.*, 1999, Gallego, 2002) pour tenir compte de l'impact du milieu d'origine sur les résultats scolaires –, l'écart de productivité apparent entre écoles publiques et privées se réduit sensiblement, mais reste significatif. C'est toujours le cas si l'on remplace cette variable par le logarithme du revenu familial moyen au niveau de l'établissement, mais l'écart se réduit encore. Lorsque des variables de contrôle donnant une valeur approximative du capital culturel, par exemple le niveau d'instruction moyen des parents au niveau de l'établissement (utilisé dans Carnoy et McEwan, 2000 ; Sapelli, 2003 et McEwan, 2001) ou le nombre de livres présents à la maison (McEwan, 2001), sont ajoutées au niveau de l'établissement à la place ou en plus de ce qui précède, les résultats s'inversent et les écoles publiques se révèlent plus efficaces que les écoles privées subventionnées ou payantes.

Bellei montre également que les résultats pourront être très différents si l'on utilise uniquement les variables de contrôle au niveau des élèves (comme dans Sappelli et Vial, 2002), les variables au niveau de l'établissement ou les deux (McEwan, 2001). Avec cet ensemble de données particulier, Bellei constate que l'écart public/privé reste positif et notable lorsqu'on utilise uniquement des variables au niveau des élèves, telles que le niveau d'instruction des parents, le sexe et un effet fixe pour les élèves redoublants, alors que l'écart disparaît lorsque des variables de contrôle au niveau de l'établissement exprimant le capital culturel sont incluses dans les régressions. Cela vaut pour les régressions MCO comme pour les régressions à plusieurs niveaux, utilisées par exemple dans Mizala et Romaguera (2002) pour tenir compte du fait que les résultats des élèves d'une même école ne peuvent être indépendants.

Certains chercheurs – mais pas tous – ont essayé de prendre en compte le biais de sélection, à l'aide d'une procédure en deux étapes de type Heckman, selon laquelle la sélection par secteur scolaire est estimée dans la première étape (Auguste et Valenzuela, 2006 ; Gallego, 2006 ; Henriquez *et al.*, 2009, McEwan, 2001). Cependant, cette approche repose sur des hypothèses fortes concernant la normalité et l'homoscédasticité. En outre, la validité des variables opérationnelles utilisées dans la première étape est souvent douteuse. Elles sont censées expliquer la sélection scolaire, mais être indépendantes des résultats d'épreuves et des variables inobservables qui les influencent.

et Sapelli et Vial (2002, 2005) constatent que les établissements privés subventionnés ont de meilleurs résultats que les établissements publics, même si leur avance est souvent très réduite. Les études qui font la distinction entre différents types d'élèves ajoutent une nuance à ces observations. Mizala *et al.* (2005) montrent que les écoles publiques ont un avantage en ce qui concerne les enfants issus de milieux défavorisés. Tokman (2002) présente une conclusion similaire.

Certains éléments donnent à penser qu'il est important de faire la distinction entre les différents types d'établissement privé, mais même ainsi, les résultats restent contradictoires. Chumacero et Paredes (2008) observent que les écoles privées à but lucratif obtiennent de meilleurs résultats que les écoles publiques, et que les écoles privées à but non lucratif pourraient même avoir des résultats encore meilleurs. En revanche, McEwan (2001) constate que les écoles privées payantes et les écoles catholiques privées subventionnées obtiennent de meilleurs résultats que les écoles publiques, alors que ce n'est pas le cas des écoles privées laïques. Il est à noter que les établissements catholiques et les établissements privés payants dépensent plus par élève que les écoles municipales et que la plupart des écoles privées subventionnées laïques, de sorte qu'ils ne sont pas nécessairement plus efficaces. McEwan et Carnoy (2000) présentent des constatations analogues à partir de données au niveau des établissements. À l'inverse, Elacqua (2009) observe que les groupements d'écoles privées à but lucratif et les écoles catholiques ont un avantage notable sur les écoles publiques, tandis que les écoles privées à but lucratif indépendantes n'en ont aucun. Ces établissements sont généralement petits, parfois dirigés par leurs enseignants et souvent situés dans des zones défavorisées, ils ont donc peu de possibilités d'exploiter des économies d'échelle au niveau de la gestion et ils se heurtent souvent à une forte concentration d'élèves vulnérables, comme les écoles municipales.

Dans l'ensemble, la concurrence ne permet pas à elle seule d'apporter les améliorations souhaitables. Entre 1970 et 1999, après près de vingt ans de concurrence entre établissements scolaires, la place relative du Chili dans l'étude internationale TIMSS, qui porte sur les mathématiques et les sciences, n'avait pas progressé (Hsieh et Urquiola, 2006). Il s'agissait d'une période de croissance économique rapide, mais sans fortes hausses des taux d'inscription dans le primaire, ce qui pourrait brouiller les résultats. Par ailleurs, l'écart de résultat au SIMCE entre les établissements privés et publics touchant la subvention par chèques-éducation, où la concurrence est censée s'exercer, et les écoles privées payantes, ne s'est pas atténué entre 1982 et 2006. Il n'en reste pas moins que des progrès ont été constatés récemment, par exemple lorsqu'on compare les résultats de 2000 et de 2006 au PISA. Le Chili déploie des efforts notables depuis les années 90 en vue d'améliorer la formation initiale des enseignants ainsi que les résultats des élèves de familles défavorisées, grâce à des mesures qui vont au delà de la simple concurrence. Ainsi, le programme P-900, destiné aux établissements dont les élèves obtiennent des résultats faibles, ainsi que le programme des écoles rurales, prévoient des ateliers d'enseignants, du matériel pédagogique renforcé et une aide à la gestion. De même, le projet *Montegrande* vise à encourager l'innovation dans le secondaire afin de lutter contre certains des problèmes de réussite des élèves évoluant dans des contextes marginalisés. Le Chili a aussi lancé un troisième programme consécutif visant à améliorer la formation initiale des enseignants dans certaines universités. Il est difficile de déterminer si certaines améliorations récentes des résultats scolaires sont liées à ces efforts, aux effets bénéfiques de la concurrence ou aux deux. Dans tous les cas, la situation jusqu'à présent semble indiquer que, s'il est possible d'améliorer la façon dont la concurrence s'opère, des mesures complémentaires visant à améliorer la qualité sont également souhaitables.

Le fonctionnement de la concurrence pourrait être amélioré, mais l'État doit également intervenir davantage

Certaines mesures pourraient être prises pour que la concurrence soit plus efficace...

Si l'on veut que la concurrence donne lieu à une amélioration de la qualité plutôt qu'à l'écroulement des élèves, il faut que tous les établissements scolaires puissent se mesurer sur

un pied d'égalité, y compris en ce qui concerne les procédures de sélection. Il est difficile pour les écoles municipales de lutter à armes égales avec leurs concurrentes si ces dernières peuvent facilement choisir et renvoyer leurs élèves, qui, pour les plus vulnérables, se retrouvent alors dans les écoles municipales. Dans ce contexte, l'interdiction pour les établissements de recevoir des fonds publics pour sélectionner leurs élèves selon leur milieu d'origine ou leur dossier scolaire jusqu'à la fin de l'école primaire (6^e année), prévue dans la *Ley General de Educación*, constitue un principe important – de même que l'obligation à laquelle sont tenus les établissements de permettre à leurs élèves de redoubler au moins une classe avant de les renvoyer. La nouvelle loi n'empêchera peut-être pas les établissements scolaires d'appliquer certaines méthodes de sélection plus subtiles étudiées plus loin, mais s'il n'accorde pas à tous les établissements des chances égales, au moins d'un point de vue juridique, pour sélectionner et renvoyer leurs élèves, l'État ne peut espérer qu'ils se feront concurrence principalement en essayant d'améliorer leur productivité.

Les autorités devraient également s'efforcer d'appliquer des règles plus uniformes concernant le recrutement et le salaire des enseignants. Les établissements privés ont beaucoup plus de latitude sur le salaire et le licenciement des enseignants (encadré 4.1). En fait, ils ont tendance à engager des enseignants très jeunes et à les licencier par la suite, lorsqu'ils deviennent plus coûteux. Les écoles municipales, quant à elles, ne le peuvent pas, étant donné que les salaires des professeurs sont négociés au niveau central et que les enseignants sont affectés à leur poste par les communes et bénéficient d'une plus grande protection de l'emploi. Par voie de conséquence, ils sont plus âgés et plus coûteux que dans les établissements privés (OCDE, 2004), ce qui fausse la concurrence. Les pouvoirs publics devraient s'efforcer d'appliquer des règles plus uniformes pour l'emploi et la rémunération des enseignants dans les écoles financées sur fonds publics (privées subventionnées et municipales). Une partie de la sécurité relative de l'emploi pourrait être préservée pour compenser le niveau de salaire inférieur par rapport à d'autres professions, mais tous les établissements devraient jouir d'une certaine flexibilité concernant le recrutement et le salaire des enseignants. Les négociations salariales pour les écoles publiques pourraient être décentralisées au niveau de la commune ou de l'établissement. Si ce n'est pas possible, les pouvoirs publics et les prestataires privés pourraient s'entendre afin de négocier les salaires au niveau central.

Plusieurs initiatives visant à atténuer les handicaps des enfants de milieux pauvres sont ciblées sur les établissements classés comme vulnérables, et non sur les enfants eux-mêmes, ce qui peut créer des effets de blocage. À l'inverse des subventions par chèques-éducation, qui suivent les élèves, les avantages déterminés en fonction du revenu, y compris la gratuité de la cantine scolaire, sont attribués directement aux établissements. Ils se concentrent dans certaines écoles municipales et écoles privées subventionnées de zones défavorisées, puisqu'ils sont dictés par la composition socio-économique de l'établissement, ce qui peut dissuader les parents de milieux pauvres d'envoyer leurs enfants dans des établissements qui ne sont pas classés comme vulnérables (Sapelli et Torche, 2002). Les autorités voudront peut-être envisager de rendre certains de ces avantages transférables afin d'empêcher les effets de blocage.

Il est nécessaire de disposer de plus d'informations sur la qualité des établissements, qui soient rapidement accessibles et plus faciles à interpréter. En l'état actuel des choses, les chefs d'établissement, mais aussi les enseignants et les parents, ont besoin de plus d'informations sur la façon dont ils doivent lire les résultats au SIMCE, car ils ne sont pas

souvent capables de les interpréter (Taut *et al.*, 2009). Le nouveau calendrier de cet examen, qui prévoit que les mêmes classes sont désormais testées à deux reprises, une fois en 4^e année et une autre en 8^e, devrait contribuer à se faire une idée plus juste de la valeur ajoutée de chaque établissement. Il pourrait également être utile de réunir des données de panel permettant de calculer les gains individuels. Le Chili prévoit d'ouvrir une agence d'assurance qualité (*Agencia de Calidad de la Educación*), qui sera chargée d'évaluer les résultats scolaires ainsi que la qualité des établissements et de leurs exploitants, et d'en informer le public. Ce sera une excellente occasion de faire reposer l'évaluation des performances sur un plus grand nombre d'instruments, notamment des indicateurs qualitatifs et, éventuellement, sur la valeur ajoutée, afin de la rendre plus fiable, et de communiquer des rapports sur les performances de manière plus systématique, avec des explications suffisantes pour que toutes les parties concernées puissent en interpréter les résultats.

... mais les autorités ont également tout intérêt à renforcer les mécanismes complémentaires d'assurance qualité

Le Chili a pris des mesures importantes pour renforcer son mécanisme public d'assurance qualité. Parmi les systèmes scolaires plus performants, même les plus décentralisés sont dotés de dispositifs plus solides que celui du Chili en ce qui concerne l'assurance qualité et l'établissement de rapports sur les performances (Banque mondiale, 2007). Au minimum, ils permettent de déterminer si les écoles et les enseignants satisfont aux normes de qualité minimales (comme en Nouvelle-Zélande) et ils peuvent prévoir le retrait de l'agrément ou de l'autorisation d'enseigner si ces normes ne sont pas respectées. Les mêmes normes s'appliquent aux écoles privées et publiques. Dans d'autres systèmes, par exemple en Angleterre, en Finlande et dans certains districts aux États-Unis, l'État ne se contente pas de retirer l'agrément aux établissements qui ont de mauvais résultats mais intervient de manière active. Ces modèles encouragent également le partage d'information, de sorte que les programmes et les méthodes pédagogiques efficaces sont diffusés dans tout le système. Le Chili a commencé à renforcer son dispositif d'assurance qualité. Il y a peu encore, les rapports consacrés aux performances se limitaient à publier les résultats d'ensemble du SIMCE. Une évaluation complète des performances des enseignants a été mise en place il y a quelques années, même si elle ne s'applique qu'aux écoles municipales. Ainsi qu'on l'a vu plus haut, un certain nombre de programmes ont été lancés ces dernières années pour améliorer la qualité des écoles, dont beaucoup sont ciblés sur les établissements peu performants ou confrontés à des conditions difficiles. En particulier, un programme d'assurance qualité couvrant les écoles qui acceptent le chèque-éducation majoré pour les enfants pauvres a été mis en place récemment. C'est sur ce dispositif que s'appuie le système global d'assurance qualité couvrant tous les établissements financés par l'État. À terme, les deux systèmes seront fusionnés.

On peut se féliciter qu'un dispositif d'assurance qualité complet englobe désormais la totalité des établissements scolaires, puisque la qualité doit être améliorée dans l'ensemble du système. Dans ce cadre, le ministère de l'Éducation continuera d'élaborer la politique éducative ainsi que les normes et les programmes correspondants. Le *Consejo Nacional de Educación*, composé de spécialistes indépendants, approuvera les programmes et normes scolaires proposés par le ministère. Une nouvelle *Superintendencia de Educación* sera chargée de veiller au respect des lois et règlements au sein des établissements scolaires, elle pourra demander au ministère de désigner un administrateur provisoire

dans les écoles obtenant des résultats médiocres plusieurs années d'affilée. Elle pourra également appliquer d'autres sanctions débouchant en dernier ressort sur le retrait de l'agrément officiel de l'établissement. Elle répondra aux demandes et étudiera les plaintes déposées par les acteurs du milieu scolaire et pourra faire office de médiateur. Une *Agencia de Calidad de la Educación* nouvellement créée sera chargée de l'évaluation indépendante des résultats scolaires des élèves et des performances des établissements et de leurs exploitants. En outre, cette agence validera les instruments d'évaluation des enseignants. Les évaluations négatives et les interventions du ministère peuvent également entraîner pour les écoles des sanctions pouvant aller jusqu'au retrait de leur agrément. L'*Agencia de Calidad de la Educación* comme la *Superintendencia* doivent rendre compte des résultats au public. L'Agence de la qualité informera également les parents des résultats scolaires de leurs enfants.

Ces réformes donnent la possibilité au Chili de se rapprocher des meilleures pratiques internationales, ce qui peut aider à relever la qualité de son système éducatif. Cependant, les autorités doivent veiller à ce que les nouvelles agences coopèrent de manière efficace. Ce nouveau cadre institutionnel attribue à différentes agences des responsabilités d'assurance qualité clairement définies pour chaque étape du processus éducatif. L'obligation de rendre compte de toutes les évaluations de performance est maintenant stipulée, de même que les conséquences pour les écoles qui n'atteignent pas les niveaux attendus, y compris les mécanismes de soutien et les sanctions. Tout dépendra de la façon dont le système est appliqué. Les agences qui doivent désormais coopérer et travailler ensemble efficacement sont assez nombreuses. Il peut être avantageux d'établir un équilibre des pouvoirs, mais cela risque aussi de donner lieu à un processus bureaucratique, lourd et coûteux, où les tâches se chevauchent. Les pouvoirs publics ont intérêt à suivre de près l'interaction entre les agences nouvelles et d'en fusionner certaines si cela peut contribuer à éviter les doublons.

Un projet de loi prévoit également un renforcement de l'assistance technique/pédagogique, là encore en créant plusieurs services nouveaux. Un *Servicio Nacional de Educación* aiderait les responsables de l'enseignement privé subventionné et des écoles communales à appliquer les politiques et à obtenir des améliorations de la qualité. Par ailleurs, le pouvoir central prévoit de transférer la gestion des écoles publiques des communes aux autorités locales chargées de l'éducation. Celles-ci peuvent regrouper plusieurs communes et disposeront de personnel qualifié pour l'assistance technique/pédagogique et pour les tâches administratives et financières. On peut saluer cette dotation en personnel appropriée, dans la mesure où les différences de niveau des ressources municipales ont par le passé créé de graves inégalités pour ce qui est de la capacité des communes à faire fonctionner correctement leurs écoles. Certaines communes plus riches ont pu embaucher un personnel nombreux et qualifié pour l'administration des écoles et parfois pour la supervision et l'assistance technique et pédagogique (normalement assurées par le ministère), à partir de plans municipaux d'éducation bien définis. En revanche, les communes rurales et isolées peuvent à peine employer une petite équipe, dont les membres ne se consacrent souvent pas exclusivement à l'éducation (OCDE, 2004). Il peut être intéressant de permettre aux communes de se regrouper, lorsqu'elles sont proches, afin de pouvoir dégager des économies d'échelle. Les avantages sont moins évidents pour les communes isolées et rurales, qui sont éloignées les unes des autres, et pour lesquelles l'application de la loi devrait être aménagée en conséquence.

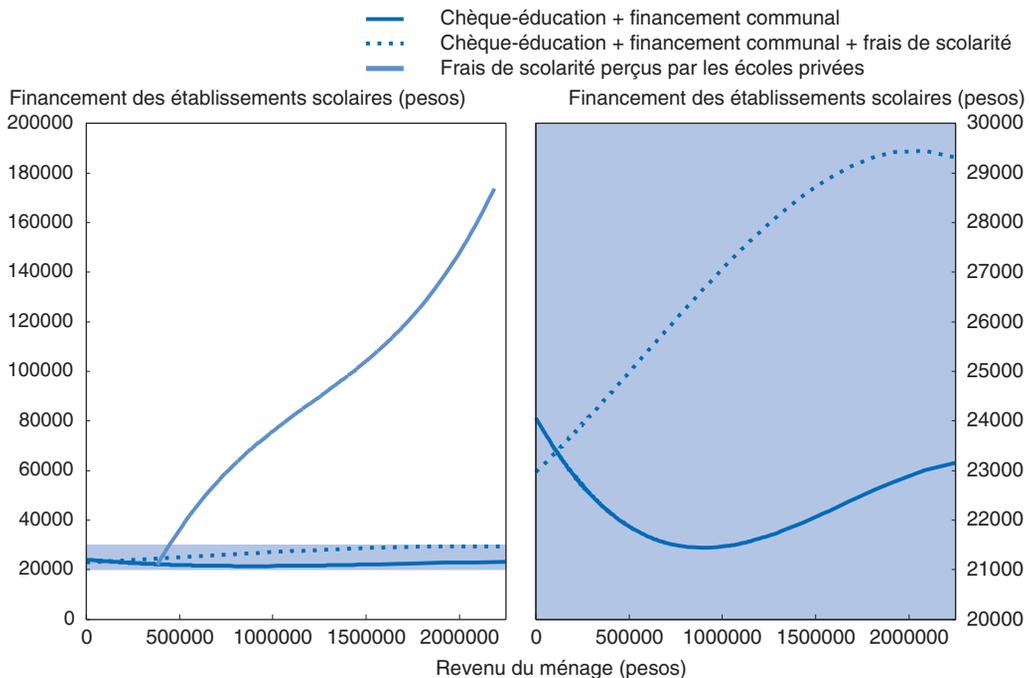
La supervision des établissements scolaires et l'aide à leur amélioration devraient être disponibles dans toutes les écoles financées sur fonds publics. On ne sait pas précisément comment le dispositif d'assurance qualité fonctionnera, étant donné que plusieurs lois n'ont pas encore été votées, mais dans la mesure où la qualité est nécessaire dans l'ensemble du système, il sera important d'appliquer les mécanismes d'assurance qualité de manière équilibrée. Les nouvelles agences devraient évaluer de la même façon toutes les écoles financées sur fonds publics, de même que leurs enseignants et leurs directions. Il ne devrait pas y avoir de distinction entre les différents types d'établissement quant au soutien offert ou aux sanctions imposées. Pour les écoles privées payantes, un processus d'agrément devrait être mis en place pour faire en sorte qu'elles respectent les normes minimales.

Il faut s'attaquer aux problèmes d'équité

Des ressources publiques plus importantes pour les enfants de milieux pauvres sont essentielles afin d'améliorer leurs résultats...

La part élevée des dépenses privées a l'avantage d'attirer plus de ressources dans le secteur éducatif, mais elle pose des problèmes d'équité dans un pays où la répartition des revenus est très inégale. Les dépenses d'éducation au Chili sont raisonnablement efficaces (Schwellnus, 2009), mais elles sont faibles par rapport aux autres pays, en particulier les dépenses publiques (graphique 4.3). Le mécanisme de partage du financement décrit dans l'encadré 4.1 atténue légèrement l'écart entre les ressources investies par élève dans les écoles subventionnées et dans les écoles privées payantes, mais les dépenses par enfant dans les écoles municipales sont encore plus basses (graphique 4.8), même si elles ont été sensiblement augmentées ces derniers temps pour les enfants les plus défavorisés. De plus, le chèque-éducation a été revalorisé de 15 % en 2008. Ces mesures récentes ne sont pas prises en compte dans le graphique 4.8, qui décrit la situation dans la région métropolitaine de Santiago en 2001. Du fait du système des droits supplémentaires, le choix de l'établissement dépend en fait énormément des moyens dont disposent les parents. Il existe bien un système de bourses pour les écoles privées subventionnées qui permet à certains enfants de milieux défavorisés de s'inscrire dans des établissements imposant des droits supplémentaires, mais ce système ne s'applique pas aux écoles privées payantes.

Il serait justifié que le Chili investisse davantage de ressources publiques dans l'éducation. Face aux inégalités fortes et persistantes au sein de la société et à la stratification du système scolaire, le Chili doit faire plus d'efforts que les sociétés plus riches et plus égalitaires pour obtenir des résultats comparables. L'incidence du milieu socio-économique d'origine des élèves sur leurs résultats scolaires est particulièrement prononcée au Chili, qui doit donc déployer plus d'efforts et de ressources pour que les enfants de familles pauvres atteignent un niveau d'instruction adéquat. En outre, le milieu d'origine des camarades de classe exerce également une forte influence sur les résultats individuels (Ammermueller et Pischke, 2009 ; Hanushek et al., 2003 ; Vigdor et Nechyba, 2006 ; Schneeweis et Winter-Ebmer, 2007). De fait, les données du PISA laissent apparaître que cet effet est même plus important que l'incidence du milieu d'origine de chaque élève (OCDE, 2007a et encadré 4.5), ce qui implique que le coût de la scolarisation des enfants de milieux pauvres est encore plus grand lorsque ces derniers sont regroupés comme ils le sont au Chili dans les écoles municipales et dans certaines des écoles privées.

Graphique 4.8. **Financement des établissements scolaires par élève et selon le revenu des ménages (CLP 2001)**

Source : « Vouchers, Inequalities and the Chilean Experience », González P., Mizala A., Romaguera P., Occasional Paper Series n° 94, National Center for Study of Privatization in Education, Teachers College, Université Columbia, 2004.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/776803220432>

subventionnées situées en zone défavorisée. Après avoir attiré des ressources privées importantes vers le système scolaire, il devrait être plus avantageux d'augmenter les dépenses publiques – utilisées à bon escient – que d'augmenter encore les dépenses privées. Le Chili peut relever le niveau de qualifications de l'ensemble de sa population en améliorant les résultats scolaires des enfants de milieux pauvres.

Dans ces conditions, l'initiative du gouvernement de rehausser la valeur de base du chèque-éducation, et de l'augmenter fortement pour les enfants des familles les plus pauvres, va dans le bon sens. La valeur de base du chèque-éducation a été majorée de 15 % en 2008 : pour la première fois, sa hausse a été supérieure au taux d'inflation. Parallèlement, le montant du chèque-éducation est désormais déterminé en fonction du milieu d'origine des élèves, et une hausse sensible des ressources consacrées aux enfants des familles les plus modestes, ainsi que des fonds supplémentaires pour les écoles qui les accueillent en nombre, ont été introduits (encadré 4.4). Un dispositif d'assurance qualité, comportant des plans d'amélioration, s'applique aux établissements qui acceptent ce chèque-éducation. Si les fonds supplémentaires sont dépensés à bon escient, cela pourrait augmenter les chances des enfants de milieux pauvres de suivre une scolarité de haut niveau. Cela permettra également de rendre le financement de l'enseignement un peu moins régressif à l'extrémité inférieure de l'échelle des revenus, même si les droits supplémentaires imposés aux parents dans les écoles privées subventionnées resteront en place et s'il sera très difficile à court terme pour les autorités de combler l'écart de financement entre les établissements financés sur fonds publics et les établissements privés payants.

Encadré 4.4. Des fonds supplémentaires pour les enfants de familles pauvres : la *Subvención Escolar Preferencial (SEP)*

La *Subvención Escolar Preferencial (SEP)* est une subvention préférentielle instaurée en 2008 pour offrir une aide financière et un suivi dans les écoles qui accueillent des enfants de milieux défavorisés. L'acceptation de cette subvention complémentaire par chèque-éducation est facultative et son fonctionnement est le suivant :

- | La subvention pour les élèves vulnérables est sensiblement plus élevée que le taux autrement forfaitaire du chèque-éducation par élève, et une aide financière additionnelle est prévue pour les écoles qui accueillent de nombreux élèves de milieux défavorisés. Ces derniers sont recensés à l'aide de critères socio-économiques préexistants, déjà utilisés au niveau national pour cibler les politiques sociales.
- | Les écoles qui reçoivent la SEP doivent élaborer un plan d'amélioration de l'enseignement (PME), avec des objectifs de progrès des résultats scolaires sur une période de 4 ans et des indicateurs pour aider les élèves en difficulté. Les écoles SEP ne peuvent pas sélectionner leurs élèves d'après leurs résultats antérieurs ni leur milieu d'origine et elles ne peuvent pas non plus imposer de droits d'inscription aux élèves bénéficiaires de la SEP.
- | Les écoles qui demandent la subvention préférentielle sont classées comme « autonomes », « en progrès » et « en voie de redressement » selon leurs résultats au SIMCE et, dans une moindre mesure, selon d'autres critères de performance. Les écoles qualifiées d'autonomes sont largement libres de concevoir leur propre plan d'amélioration, même si elles restent comptables des résultats, en particulier pour les élèves de familles défavorisées. En revanche, les écoles des deux autres catégories sont soumises à la supervision du ministère de l'Éducation et doivent suivre un plan d'amélioration relativement contraignant. Les fonds supplémentaires débloqués pour les écoles « en voie de redressement » sont subordonnés à l'application du plan d'amélioration et au relèvement des résultats scolaires. Une école qui ne parvient pas à passer dans la catégorie « en progrès » au bout de 4 ans risque de ne plus pouvoir toucher aucune subvention de quelque type que ce soit.
- | Une assistance technique est prévue pour l'amélioration des écoles, en faisant notamment appel à des prestataires privés agréés et au dispositif d'évaluation de la qualité de l'enseignement, auquel le public a accès. Les parents sont informés des progrès de leurs enfants et de leur école.

Une école autonome où moins de 15 % des élèves sont issus de milieux défavorisés reçoit une hausse de 50 % environ de la subvention pour chaque enfant vulnérable. Si la concentration des élèves de ce type atteint 60 %, les établissements concernés peuvent percevoir un montant additionnel égal à environ 10 % du chèque-éducation de base pour chaque élève, y compris pour ceux qui ne sont pas considérés comme vulnérables.

... et peuvent être encore étendues pour les enfants qui en ont le plus besoin

Les pouvoirs publics devraient également chercher à déterminer s'il est possible d'étendre encore la *Subvención Escolar Preferencial (SEP)* afin de verser plus d'argent public à plus d'enfants de familles modestes. Cette subvention supplémentaire permet d'investir davantage dans les enfants des familles les plus mal loties, mais elle pourrait être encore développée. Une solution consisterait à rendre le chèque-éducation plus généralement tributaire du revenu (Beyer, 2009) ou du milieu d'origine (Sapelli, 2006). Plutôt que de supprimer le chèque-éducation sur la base des droits supplémentaires payés par les parents, on le supprimerait en fonction du revenu ou du milieu d'origine des parents, par

exemple en établissant plusieurs tranches de revenu auxquelles serait associée une subvention décroissante. À terme, le Chili pourrait alors augmenter le chèque-éducation pour tous les enfants, tout en gardant son caractère progressif, s'il souhaite accroître les dépenses publiques d'éducation. À plus longue échéance, ce serait un moyen d'abandonner progressivement le mécanisme de financement partagé, décision qui mérite d'être envisagée, même si elle n'est pas applicable à court terme étant donné le volume considérable de ressources privées injectées dans le système. Cependant, les données empiriques internationales donnent à penser qu'un nombre élevé d'écoles privées a un effet positif sur les résultats au PISA, mais uniquement si la part des financements publics reste élevée (Wößmann, 2005). À l'inverse, les systèmes scolaires qui se caractérisent par un niveau élevé de financement privé obtiennent des résultats plus faibles.

Le choix de l'établissement devrait être moins tributaire des moyens des parents, ce qu'un mécanisme de chèques-éducation progressifs permettrait d'obtenir. Il existe un système de bourses pour les écoles publiques subventionnées, mais des sommes plus importantes pourraient être destinées à aider un plus grand nombre d'enfants à entrer dans des écoles qui sont actuellement hors de leur portée. Une autre solution – probablement plus efficace – consisterait à lier davantage le chèque-éducation au revenu des parents, ainsi qu'on l'a vu plus haut, et à obliger les écoles à accepter tous les enfants avec un droit de scolarité supplémentaire maximum, qui serait nul pour les enfants des familles les plus pauvres, conformément à la législation actuelle, et augmenterait progressivement en fonction des tranches de revenu. Cela remplacerait le système par lequel les établissements scolaires peuvent fixer librement leurs droits supplémentaires pour autant qu'ils restent au dessous d'un certain seuil. Ce dispositif serait calibré de manière à limiter tout effet néfaste sur les incitations à l'emploi qui pourrait apparaître du fait de la progressivité de la subvention scolaire.

Les pouvoirs publics doivent veiller à ce que les fonds supplémentaires destinés aux enfants de familles pauvres soient utilisés à bon escient

Les autorités doivent évaluer les résultats des établissements scolaires et les aider afin de s'assurer que les fonds supplémentaires sont dépensés de manière judicieuse – ce qui peut impliquer des efforts supplémentaires pour atteindre les écoles isolées. Il sera important de déterminer quels outils permettent d'améliorer les résultats des écoles accueillant des élèves vulnérables, et lesquels sont inefficaces. Les pouvoirs publics doivent par conséquent prévoir une évaluation indépendante des méthodes employées pour renforcer les acquis des élèves vulnérables. Les autorités pourraient envisager une application expérimentale de certaines nouvelles méthodes, limitée à un groupe d'établissements ou à une région, pour permettre une évaluation robuste de l'efficacité et de l'efficacé de ces instruments. Il serait ainsi plus facile de recenser les pratiques efficaces et de les diffuser dans l'ensemble du système. Les établissements scolaires ayant recours aux chèques-éducation différentiels auront probablement besoin d'un soutien pour la gestion et les aspects techniques/pédagogiques. Les autorités apportent déjà une assistance technique à l'élaboration des plans d'amélioration des établissements, ce qui est une bonne chose (encadré 4.4). Néanmoins, les premières évaluations du système font apparaître que les écoles ayant des capacités administratives limitées et les écoles rurales isolées, où l'assistance technique est peu développée, répugnent à demander la subvention préférentielle (Elacqua et al., 2009). Pour atteindre ces établissements, il faudra probablement faire plus d'efforts, par exemple en augmentant les moyens des personnels du ministère de l'Éducation en poste dans les

provinces et en veillant à ce qu'ils puissent se déplacer même jusqu'aux écoles isolées, ou en débloquent des fonds supplémentaires de manière à ce que des organismes d'assistance technique privés puissent envoyer du personnel pour aider ces écoles.

De bons enseignants et des directions d'établissement efficaces seront essentiels pour améliorer les résultats des élèves en difficulté. La recherche laisse entendre qu'un bon enseignement est particulièrement efficace pour les élèves médiocres, alors que ce sont eux qui sont souvent les moins susceptibles d'en bénéficier (OCDE, 2005 ; Darling-Hammond, 2000). Un bon usage des fonds supplémentaires consisterait à augmenter les primes réservées aux bons enseignants qui acceptent d'exercer dans ces écoles. Autre élément important pour obtenir de bons résultats : une direction d'établissement efficace. Le Chili a déjà lancé un programme intéressant visant à former des chefs d'établissement, programme qui devrait être étendu. De nombreux chefs d'établissement croulent sous les tâches administratives et n'ont pas suffisamment de temps pour superviser leurs enseignants et élaborer des orientations méthodologiques. On pourrait également utiliser les fonds supplémentaires pour affecter aux chefs d'établissement suffisamment de personnel afin qu'ils puissent déléguer des tâches administratives et leur apporter une formation continue pour qu'ils développent leurs compétences dans le domaine de la direction pédagogique.

Il importera également de renforcer les méthodes permettant de recenser les élèves qui risquent d'être en difficulté et de les aider à rattraper leur retard. Pour cela, le Chili peut s'inspirer de l'exemple d'autres pays et de ses propres expériences. En Finlande, où les résultats sont régulièrement bons et où l'équité ne pose pas problème, des enseignants bien formés repèrent les élèves en difficulté et leur apportent une aide supplémentaire sous forme de cours individuels ou en petits groupes. Si cela ne suffit pas, leurs assistants et des éducateurs spécialement formés à cet effet apportent un soutien complémentaire sous la supervision de l'enseignant. Près de 30 % des élèves bénéficient de cette forme d'aide chaque année (OCDE, 2007b). Si toutes ces mesures échouent, une équipe pluridisciplinaire composée d'enseignants et de travailleurs sociaux, de psychologues et de représentants des autorités chargées de la santé et du logement social, le cas échéant, élabore un programme de soutien. L'embauche de plus d'éducateurs spéciaux dans les écoles qui perçoivent la subvention supplémentaire pourrait constituer une autre utilisation efficace des fonds pour aider les élèves en difficulté à rattraper leur retard. Un ensemble de méthodes appelé « l'évaluation formative », selon lequel les enseignants se concentrent sur les progrès de leurs élèves en vue d'objectifs d'apprentissage définis et non sur leur niveau proprement dit, et utilisent diverses méthodes pour répondre aux multiples besoins des élèves, s'est également révélé très efficace pour améliorer les résultats des élèves en situation d'échec (Black et William, 1998 ; OCDE, 2007). Autre formule qui a fait ses preuves, le rattrapage en lecture, c'est-à-dire un suivi individuel de court terme aidant les élèves de 3^e année en difficulté à rattraper leurs camarades (Burroughs-Lange, 2000 ; Brooks, 2002). Enfin, au Chili, les programmes de renforcement scolaire pour les enfants vulnérables, offerts par des organismes caritatifs, permettent d'améliorer les notes de ces enfants (Contreras et Herrera, 2007). En revanche, le redoublement est coûteux, peu efficace et devrait être restreint (OCDE, 2007b).

D'autres mesures pourraient atténuer la stratification et renforcer l'égalité des chances

Au Chili, il serait particulièrement bénéfique de donner aux élèves vulnérables plus de possibilités d'étudier dans des établissements où le milieu socio-économique est plus

élevé. L'incidence du milieu d'origine d'un élève chilien est forte sur ses résultats scolaires, mais celle du milieu d'origine de ses camarades l'est encore plus (encadré 4.5). En soi, cela semble indiquer que tous les enfants, notamment ceux issus de milieux modestes, devraient avoir une chance d'étudier avec des camarades d'un niveau plus élevé. Plusieurs études montrent que l'influence des camarades de classe, mesurée par les aptitudes moyennes des élèves d'une classe ou leur milieu socio-économique moyen, s'exerce plus fortement sur les élèves plus faibles (Schindler, 2003 ; Levin, 2001 ; Sacerdote, 2000 ; Winston et Zimmermann, 2003, Zimmer et Toma, 2000), même si d'autres auteurs n'observent pas d'effets asymétriques de ce type (Ammermueller et Pischke, 2009, par exemple).

En particulier, les données montrent qu'un système moins stratifié contribuerait à réduire l'influence particulièrement forte du milieu d'origine sur les résultats scolaires au Chili. Plusieurs études ont montré que l'incidence du milieu d'origine des parents sur les résultats scolaires est plus grande dans les systèmes scolaires où les élèves sont regroupés par niveau à un stade précoce de leur scolarité (Wößmann, 2007 ; Hanushek et Wößmann, 2006 ; Ammermüller, 2005 ; Schütz et al.), ce qui se produit assurément dans les faits au Chili. Si Brunello et Checchi (2007) n'observent aucun effet de l'orientation précoce sur les compétences à l'écrit, ils constatent effectivement que cela amplifie l'incidence du milieu d'origine des parents sur le niveau d'instruction et le devenir professionnel des enfants. Meghir et Palme (2005) ont observé un effet positif notable de la suppression de l'orientation en Suède dans les années 50 sur le niveau d'instruction et de revenus des enfants de pères peu qualifiés, alors que les revenus des enfants de pères hautement qualifiés en ont pâti. L'incidence de l'orientation précoce sur les résultats moyens est plus difficile à déterminer : certaines études décrivent des effets positifs, d'autres des effets négatifs, et la plupart n'en voient aucun (Meier et Schütz, 2007). Les résultats du Chili au PISA, présentés dans l'encadré 4.5, font apparaître une forte incidence du milieu socio-économique à l'échelle de l'établissement, alors qu'une plus grande diversité des milieux dans un établissement n'a pas d'impact sur les résultats scolaires – résultat quelque peu paradoxal mais qui est cependant confirmé par un certain nombre d'études (Causa et Chapuis, 2009 ; Hanushek et al., 2003 ; Schindler, 2003, Vigdor et Nechyba, 2006, Schneeweis et Winter-Ebmer, 2007). Pris ensemble, ces résultats donnent à penser qu'un système scolaire plus unifié pourrait être bénéfique, en particulier pour les élèves issus de milieux socio-économiques vulnérables, et que cela n'aurait pas nécessairement de conséquences néfastes sur les élèves de milieux plus privilégiés. Il sera important, pour l'égalité des chances, de créer un système scolaire fondé sur l'excellence, l'encouragement et le soutien à tous les élèves, ainsi que sur la possibilité pour chaque enfant de s'inscrire dans une école fréquentée par de bons éléments.

L'interdiction de la sélection, prévue dans la *Ley General de Educación*, va dans le bon sens. Compte tenu des conséquences néfastes de la stratification pour l'égalité des chances, la sélection des élèves selon leur milieu socio-économique d'origine ou leurs résultats scolaires antérieurs ne devrait pas être encouragée. Les parents modestes pourraient être plus enclins à tenter d'inscrire leurs enfants dans les écoles qu'ils jugent les meilleures pour eux s'ils savaient qu'ils ne peuvent pas être refusés à cause de leur statut socio-économique. Par l'intermédiaire de la nouvelle *Superintendencia de Educación*, les pouvoirs publics devraient faire en sorte que les méthodes de sélection discriminatoires des établissements scolaires soient recensées et que la loi interdisant la sélection soit appliquée. Pour éviter l'écroulement et atténuer la ségrégation, le moyen le plus sûr

Encadré 4.5. Incidence du milieu socio-économique d'origine, au niveau individuel et au niveau des établissements, sur les résultats scolaires au Chili

Le milieu d'origine joue un rôle important dans les résultats scolaires des enfants, probablement parce que les parents plus favorisés ont tendance à apprendre un vocabulaire plus riche à leurs enfants (Willms, 2002), ce qui constitue une base essentielle pour acquérir de nouvelles connaissances, et parce qu'ils sont également plus susceptibles d'attendre davantage de leurs enfants et d'encourager leur réussite scolaire. On estime que le milieu socio-économique d'origine des autres élèves de la même école exerce souvent une influence importante sur les résultats scolaires (OCDE, 2007a), ce qui peut être dû à l'émulation en classe, par exemple parce que les élèves sont plus susceptibles de se concentrer pour apprendre si leurs camarades font de même. Cela pourrait également être dû à des effets contextuels, dans la mesure où les établissements qui accueillent des élèves de milieux plus élevés ont généralement moins de problèmes de discipline, de meilleures relations avec leurs élèves, des enseignants plus motivés et un climat plus propice à de meilleurs résultats (voir par exemple Baker *et al.*, 2002).

Le tableau 4.1 présente les coefficients d'une régression des scores en sciences au PISA des élèves chiliens en fonction de leur milieu d'origine (mesuré selon l'indice PISA de statut économique, social et culturel – SESC) et du milieu socio-économique moyen des élèves de la même école. Les deux sont très significatifs. Comme dans de nombreux pays de l'OCDE, l'incidence du milieu d'origine des camarades sur les résultats scolaires d'un élève est encore plus forte que celle de son propre milieu d'origine. La colonne 3 inclut l'écart-type de l'indice SESC en tant que mesure de la diversité dans l'établissement. Le coefficient n'est pas significatif, ce qui donne à penser que la diversité n'a pas d'incidence sur les résultats scolaires au Chili.

Tableau 4.1. Incidence du milieu socio-économique d'origine sur les résultats au PISA

Indice SESC	(1)	(2)	(3)
Incidence du milieu socio-économique au niveau individuel	37.237***	11.826***	11.364***
	[1.699]	[1.265]	[1.583]
Incidence du milieu socio-économique au niveau de l'établissement		46.996***	23.997***
		[3.002]	[8.935]
Diversité dans l'établissement			-25.895
			[24.001]
N	4989	4979	2906
R-carré	0.25	0.34	0.32

*** robuste au seuil de signification de 1 %

Note : La variable dépendante est le score en sciences au PISA. Les régressions sont obtenues par la méthode des moindres carrés en utilisant des coefficients de pondération pour la probabilité d'échantillonnage des élèves. Les écarts-types robustes rééchantillonnés (par *bootstrap*) entre crochets sont regroupés par établissement scolaire. Toutes les régressions comprennent une constante. Les variables de contrôle (résultats non présentés) sont les mêmes que dans Causa et Chapuis (2009).

Les résultats d'une régression ventilés par milieu d'origine (élevé, intermédiaire et faible) donnent à penser que l'impact du milieu socio-économique à l'échelle de l'établissement est particulièrement fort sur les élèves de milieu socio-économique faible. Toutefois, en ventilant l'échantillon par aptitudes (mesurées par les scores au PISA), on observe à l'inverse une incidence plus forte du milieu socio-économique au niveau de l'établissement sur les élèves les plus doués.

Encadré 4.5. Incidence du milieu socio-économique d'origine, au niveau individuel et au niveau des établissements, sur les résultats scolaires au Chili (suite)

Tableau 4.2. Incidence du milieu socio-économique au niveau de l'établissement, par tercile de l'indice SESC

	Terciles SESC			Terciles des scores au PISA		
	Faible	Intermédiaire	Élevé	Faible	Intermédiaire	Élevé
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Incidence du milieu socio-économique au niveau de l'établissement	0.800***	0.607***	0.744***	0.182***	0.084***	0.294***
Écart-type	[0.110]	[0.102]	[0.084]	[0.055]	[0.030]	[0.044]
Variables de contrôle	Au niveau individuel, au niveau de l'établissement et indice SESC					
N	969	956	981	921	1008	977
R-carré	0.19	0.22	0.35	0.083	0.052	0.194

Note : La variable dépendante est le score en sciences au PISA. Les régressions sont obtenues par la méthode des moindres carrés en utilisant des coefficients de pondération pour la probabilité d'échantillonnage des élèves. Toutes les régressions comprennent une constante. *** $p < 0.01$. Les écarts-types robustes rééchantillonnés (par *bootstrap*) entre crochets sont regroupés par établissement scolaire. Les 4 variables au niveau individuel et les 12 variables au niveau de l'établissement sont les mêmes que dans Causa et Chapuis (2009). L'échantillonnage est divisé en trois quantiles selon l'indice SESC (colonnes 1 à 3) ou les scores au PISA (colonnes 4 à 6).

consisterait peut-être à obliger les écoles qui reçoivent plus de demandes qu'elles n'ont de places disponibles à organiser des tirages au sort.

Les autorités pourraient envisager d'interdire également la sélection à l'entrée des établissements d'enseignement secondaire sur la base des aptitudes ou d'autres indicateurs tels que le milieu socioéconomique. L'argument invoqué au Chili pour s'opposer à cette mesure est que certains établissements municipaux très sélectifs ont permis d'améliorer la mobilité sociale des enfants qui les fréquentent (González et Mizala, 2006) – observation qui fait essentiellement référence à quelques écoles publiques sélectives de Santiago, dont l'*Instituto Nacional*, qui aident systématiquement leurs élèves issus de milieux modestes à entrer dans de bonnes universités et à trouver de bons emplois. Cependant, cet argument doit être pris avec circonspection. Les études comparant les systèmes scolaires sélectifs et non sélectifs au Royaume-Uni ont montré que l'incidence sur les résultats scolaires des enfants « limites », qui ont été admis de justesse dans des établissements sélectifs, peut effectivement être très positive, alors que les bons élèves semblent avoir d'aussi bons résultats dans les écoles non sélectives. Pour autant, il convient aussi de mettre cela en balance avec les effets négatifs subis par les enfants qui échouent de peu à être admis dans ces écoles (Schagen et Schagen, 2001 ; Boaler *et al.*, 2001). Plutôt que de maintenir la sélection à l'entrée, il serait préférable de cultiver le goût de l'excellence et l'ambition chez tous les enfants dans des établissements scolaires moins cloisonnés.

La subvention plus élevée pour les enfants vulnérables pourrait contribuer à atténuer la stratification du système scolaire, ce qui serait un pas dans la bonne direction. Reste à savoir cependant si l'incitation financière qui va avec la subvention différentielle sera suffisante pour atténuer l'avantage que possèdent les établissements qui attirent les enfants issus de milieux socio-économiques élevés. Les établissements qui accueillent des enfants bénéficiant de la subvention différentielle ne seront pas autorisés à leur imposer

des droits de scolarité. Les droits moyens sont actuellement de 13 USD (Gallego et Sapelli, 2007), soit un tiers environ du montant mensuel du chèque-éducation, alors que la subvention différentielle augmente ce montant, pour les enfants de milieux défavorisés, de 50 % (encadré 4.4), et d'un peu plus pour les écoles comptant une forte proportion d'élèves pauvres. Ainsi, en termes purement monétaires, l'incitation devrait être suffisante dans certains établissements, mais non dans d'autres, en particulier dans la mesure où les enfants vulnérables sont plus difficiles à instruire, de sorte que les écoles peuvent avoir besoin de plus de moyens pour les accepter. Par ailleurs, les établissements qui attirent aujourd'hui des jeunes de milieux plus favorisés pourraient craindre que l'admission d'enfants de familles modestes n'amointrisse cet avantage. Il serait souhaitable que les autorités suivent la situation afin de déterminer si la subvention différentielle est suffisante pour que les bons établissements acceptent des enfants vulnérables et leur prodiguent un enseignement de qualité. Si nécessaire, la subvention supplémentaire au titre du chèque-éducation pourrait être augmentée pour tous les établissements.

Cependant, le mécanisme complexe de contrôle que les autorités ont prévu pour les écoles qui adhèrent au système SEP et qui acceptent la subvention différentielle (mais non pour les autres) pourrait être dissuasif. De fait, aussi longtemps que l'État laissera les établissements scolaires décider d'accepter ou non la subvention différentielle, tout en y attachant de nombreuses conditions, les incitations des établissements réputés à accepter les enfants défavorisés et donc à atténuer la stratification risquent d'être affaiblies. Par conséquent, le gouvernement devrait sans tarder intégrer le système d'assurance qualité des écoles SEP dans le nouveau système national d'assurance qualité applicable à tous les établissements. En premier lieu, les évaluations de ce dispositif montrent que ce sont principalement les écoles qui accueillent déjà de nombreux élèves de familles pauvres qui demandent à en bénéficier, contrairement aux établissements plus sélectifs (Elacqua *et al.*, 2009). Les autorités devraient obliger tous les établissements à accepter la subvention SEP sans imposer de droits supplémentaires aux parents. Dans le cas contraire, la subvention risque surtout de fournir plus de ressources aux écoles qui accueillent déjà des élèves vulnérables. Bien que cela soit déjà une bonne chose, cela compromettrait les chances de donner aux ménages pauvres le libre choix de l'établissement et d'atténuer la forte stratification du système scolaire national.

L'État devrait chercher à ouvrir les écoles privées payantes au moins à certains enfants dont les parents n'ont pas les moyens de payer des droits de scolarité élevés. À l'heure actuelle, les établissements qui accueillent les enfants des familles les plus riches sont pratiquement isolés du reste du système éducatif car leurs droits de scolarité sont hors de portée de la plupart des autres parents. Les conditions pédagogiques sont exceptionnellement favorables dans ces écoles, en raison du milieu d'origine favorable de leurs élèves et de ressources considérables, bien supérieures à celles des établissements financés sur fonds publics. Des données en provenance du Royaume-Uni donnent à penser que les enfants des familles les plus démunies, mais aussi les autres, obtiennent des résultats scolaires nettement meilleurs lorsqu'ils fréquentent les écoles les plus privilégiées (Noden et West, 2009 ; Zimmer et Toma, 2000). Au minimum, les écoles privées payantes devraient être autorisées à accepter quelques enfants bénéficiant du chèque-éducation, sans droits supplémentaires ou avec des droits réduits, en fonction des moyens de leurs parents, sous réserve de respecter les lois et règlements applicables aux écoles privées subventionnées. Actuellement, seuls les établissements dont les droits de scolarité ne dépassent pas un seuil de 125 USD environ sont autorisés à accepter ces enfants ; cette

règle particulière pourrait être assouplie. Étant donné que de nombreux établissements privés payants ne veulent pas accepter ces enfants pour ne pas compromettre l'avantage que leur donne le niveau socio-économique supérieur de leurs élèves, les autorités pourraient également franchir une nouvelle étape et imposer aux écoles privées payantes un quota minimum d'enfants bénéficiant du chèque-éducation. L'État pourrait aussi établir un système de bourses cofinancé par les établissements privés payants, analogue à celui déjà mis en place pour les écoles subventionnées. Des subventions pour le transport, certes onéreuses, pourraient également faciliter les déplacements des enfants de milieux défavorisés et les aider à fréquenter des écoles de qualité éloignées de leur domicile.

Investir davantage dans l'éducation préscolaire pour renforcer l'égalité des chances

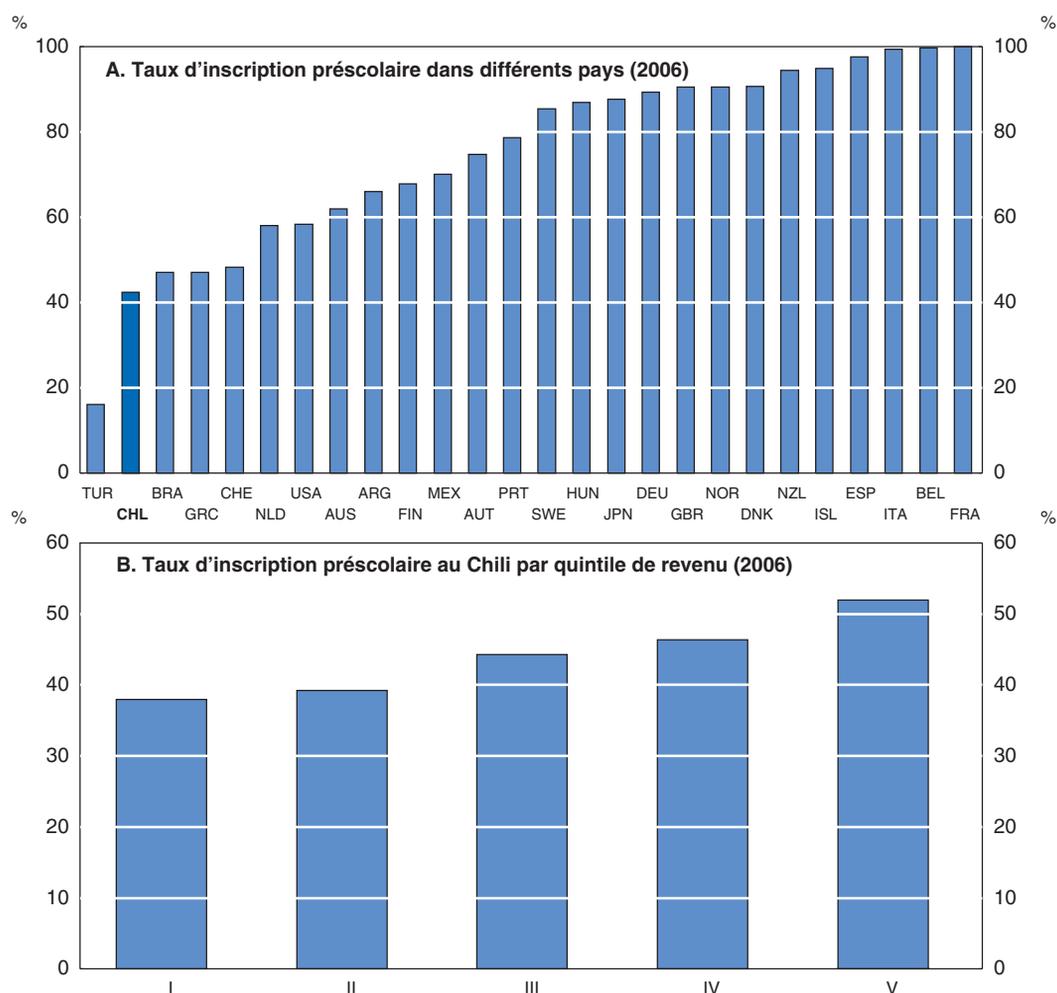
Une solution efficace pour corriger les inégalités dans le domaine de l'éducation et réduire l'incidence du milieu socio-économique d'origine des enfants sur leurs résultats consiste à investir davantage dans l'éducation préscolaire. Les aptitudes cognitives et non cognitives élémentaires se construisent très tôt dans l'enfance. Or, les enfants de milieux défavorisés reçoivent bien moins de stimulation cognitive et émotionnelle, pourtant nécessaire au développement de ces aptitudes, ce qui entraîne un retard dès le plus jeune âge (Heckman et Masterov, 2007). On sait que cette étape est décisive pour les capacités d'apprentissage plus tard (Caneiro et Heckman, 2003) ainsi que pour les perspectives professionnelles et le revenu (Currie et Thomas, 2001). Cependant, il est possible de réduire ces inégalités. Des actions précoces, par exemple des centres préscolaires de qualité et des visites à domicile pour aider les parents à guider leurs enfants, se sont révélées très efficaces pour renforcer durablement les capacités des enfants de milieux défavorisés (Heckman et Masterov, 2007 ; Campbell et al., 2002 ; Albornos Cabezas et al., 2005). Il a également été démontré que l'incidence positive de services d'éducation préscolaire performants était plus forte pour les enfants qui ont au départ des aptitudes moins développées (Connor et al. 2006), montrant par là que ce pourrait être un bon moyen de combler les différences de niveau.

Les pouvoirs publics ont fait de l'accès à l'éducation préscolaire une priorité de leur action, ce qui doit être salué. Les dépenses dans ce domaine ont été multipliées par deux entre 2005 et 2010 dans le but d'accroître le nombre de places de maternelle de 55 % et de créer 70 600 places supplémentaires au niveau préscolaire. La subvention par chèque-éducation a été étendue aux enfants de 4 ans. En outre, le programme *Chile Crece Contigo* prévoit une assistance pour les familles vulnérables en vue de renforcer le développement psychosocial de leurs enfants, de la naissance jusqu'à l'âge de 4 ans, ainsi que l'accès gratuit aux services d'accueil et d'éducation préscolaire pour les enfants des 40 % de familles les plus pauvres. Il s'agit là d'une avancée importante car le taux d'inscription dans les services d'éducation préscolaire au Chili est faible par rapport aux autres pays (graphique 4.9, partie A), en particulier pour ce qui est des enfants de milieux modestes (graphique 4.9, partie B). Ce peut être en partie dû au fait que la part privée du financement de ces services est relativement élevée, et qu'il est donc plus difficile pour les ménages modestes d'y inscrire leurs enfants. Faciliter l'accès à l'éducation préscolaire des enfants de familles pauvres peut être une mesure efficace, par rapport à son coût, pour améliorer les résultats scolaires de ceux qui en ont le plus besoin.

Il est toutefois important de souligner que l'incidence bénéfique de l'éducation préscolaire dépend largement de sa qualité. Certains éléments indiquent que des améliorations sont possibles au Chili, ce qui sera essentiel lorsque la couverture sera

Graphique 4.9. Taux d'inscription au niveau préscolaire

2006



Source : MIDEPLAN, Encuesta CASEN 2006 et base de données de l'OCDE sur les familles.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/777114363334>

rapidement étendue, car il sera alors plus difficile de garantir des niveaux élevés de qualité. On sait que le nombre d'heures passées dans les services d'éducation préscolaire, la quantité et le niveau de langue utilisé avec les enfants, le taux d'encadrement et la formation des éducateurs constituent des facteurs importants du développement linguistique, cognitif et émotionnel des enfants (*National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), 2000 ; Connor et al., 2006*). Il semble possible d'améliorer la qualité de ces services au Chili. Selon certaines études, la qualité de l'éducation préscolaire n'est pas toujours suffisante pour aider les enfants de familles défavorisées à progresser, et certains prennent même du retard (Eyzaguirre et Le Foulon, 2001). Concrètement, d'autres études montrent que dans les maternelles chiliennes on passe trop peu de temps à familiariser les enfants avec la langue, par exemple à leur apprendre des mots nouveaux, des lettres ou une prononciation, et à les initier à la lecture – et ce, quels que soient les résultats des maternelles au SIMCE, le milieu d'origine des enfants ou le type de prestataire (Eyzaguirre et Fontaine, 2008 ; Strasser et al., 2009). Il faut en tenir compte, car il a été démontré que la stimulation au niveau du langage était l'un des principaux déterminants d'un effet positif

de l'éducation préscolaire sur le développement cognitif des enfants (NICHHD, 2000 ; Ramey et Ramey, 2006 ; Rolla et Rivadeneira ; 2006).

Les données et les recherches sur la formation initiale du personnel de l'éducation préscolaire sont rares, mais certains éléments suggèrent que des progrès sont encore possibles. Du côté positif, les enseignants des services préscolaires ont généralement une formation universitaire avec stages dans des établissements préscolaires, et nombre d'entre eux ont suivi des formations. Cependant, les programmes de formation initiale sont très variés ; cela peut dénoter l'absence de définition commune de ce qu'un enseignant au niveau préscolaire doit savoir. Il semble que l'enseignement général ne soit pas mis suffisamment en avant, ce qui est problématique dans la mesure où les éducateurs au niveau préscolaire sont parmi les premières personnes à exposer les enfants à l'apprentissage. On accorde également trop peu d'importance aux exigences propres à l'éducation des enfants issus de milieux vulnérables, à l'interaction avec leurs parents et aux besoins spécifiques des écoles préscolaires (García-Huidobro, 2006). Ce serait une avancée notable que d'élaborer des normes relatives à la formation initiale des enseignants du niveau préscolaire mettant l'accent sur ces aspects, et de rendre leur application nécessaire à la certification. Il pourrait être utile, pour veiller à la qualité de leur formation initiale, de valider les compétences de ces enseignants au moyen d'examens externes de fin d'études. Il faut également améliorer la préparation des auxiliaires travaillant dans les écoles préscolaires car ce sont souvent eux qui sont le plus au contact des enfants. En raison de la faiblesse du système d'enseignement secondaire au Chili, les compétences élémentaires en langue, en lecture et en calcul des candidats à l'enseignement préscolaire et de leurs auxiliaires risquent d'être insuffisantes dans de nombreux cas. Une solution pourrait être de mettre en place des cours de remise à niveau pendant les premières années de leur formation initiale afin de les aider à combler leurs manques.

S'il est important de développer l'éducation préscolaire, il faut également veiller à la qualité. Le nouveau dispositif d'assurance qualité est une bonne occasion de relever le niveau de l'éducation préscolaire et de faire en sorte que les normes soient respectées, à travers l'évaluation systématique et le soutien aux écoles préscolaires qui doivent s'améliorer. Il faudrait notamment établir des normes de qualité prévoyant suffisamment de temps pour les activités linguistiques entre les éducateurs et les enfants. Les autorités pourraient envisager d'évaluer quelques nouvelles méthodes d'éducation préscolaire en limitant initialement l'application à une région ou à un groupe d'établissements préscolaires, puis comparer les résultats des enfants ayant bénéficié des nouvelles méthodes avec ceux d'un groupe témoin.

Il faut s'attaquer aux inégalités d'accès à l'enseignement supérieur de qualité et au système de financement

Le Chili a fait beaucoup de progrès pour améliorer l'accès des groupes à faible revenu aux études supérieures, mais un large fossé sépare encore les différents groupes de revenu. L'enseignement supérieur s'est rapidement développé ces dernières années, et les étudiants de familles plus modestes en ont aussi bénéficié ; toutefois, l'écart entre le quantile de revenu inférieur et celui de revenu supérieur ne s'est pas réduit, il s'est même creusé (graphique 4.1, partie B). Les données ventilées par type d'établissement montrent que les étudiants d'origine modeste sont sous-représentés dans tous les types d'établissements d'enseignement supérieur, à l'exception peut-être des centres de formation technique (OCDE, 2009).

Sans surprise, les fortes inégalités qui caractérisent le système scolaire se retrouvent au niveau de l'accès aux formations supérieures de qualité. Les chances d'être admis dans une université prestigieuse et d'obtenir une aide financière à cet effet dépendent très largement des résultats à l'examen d'entrée à l'université, appelé *Prueba de Selección Universitaria* (PSU). On constate toutefois quelques améliorations récentes, dans la mesure où les autorités ont élargi l'accès à l'aide financière pour l'enseignement technique sans imposer de note minimum au PSU. Le PSU est organisé par le Conseil des recteurs (*Consejo de Rectores*) d'un groupe d'universités qui, à l'image de nombreux autres établissements du supérieur, subordonnent l'admission aux résultats de l'examen. Lorsque le PSU a été mis en place, pour remplacer un test d'aptitude, l'objectif était de faire porter l'examen sur le programme scolaire afin de responsabiliser les établissements d'enseignement secondaire. En principe, l'idée est bonne. Comme on pouvait s'y attendre au vu des résultats au PISA et au SIMCE, les résultats au PSU sont en corrélation étroite avec les revenus des parents et le type d'établissement fréquenté par l'élève – les taux d'échec les plus élevés étant enregistrés parmi les élèves de familles modestes et ceux ayant fréquenté une école municipale. Pour autant, si cet examen a révélé au grand jour les défaillances du système scolaire chilien, plus d'efforts doivent être faits pour responsabiliser les établissements scolaires. De fait, la plupart des Chiliens ne semblent pas attendre de ces établissements qu'ils préparent leurs enfants correctement à l'examen d'entrée à l'université, et les parents qui en ont les moyens font donner des cours de tutorat à leurs enfants pour les y préparer.

Les enfants de familles aisées ne vont pas seulement dans les écoles qui les préparent mieux au PSU, ils sont également plus susceptibles de recevoir des cours privés, qui sont hors de portée des familles modestes. Ces cours de tutorat sont proposés dans des organismes appelés *pre-universitarios*, qui coûtent de 40 à 50 USD par mois et proposent des cours, en général pendant la dernière ou les deux dernières années du secondaire, le soir ou les weekends, ou, en accord avec des écoles (privées), pendant les heures de cours (OCDE, 2009). Il n'existe quasiment aucune possibilité d'obtenir une bourse ou une subvention pour ces organismes, ce qui signifie que les élèves qui ont été les moins bien préparés au PSU dans leur école sont également les moins susceptibles d'avoir accès à des ressources supplémentaires pour tenter de combler l'écart.

L'État doit prendre des mesures pour rendre les établissements scolaires comptables des résultats de leurs élèves à l'examen d'entrée à l'université, et pour améliorer la préparation des élèves de familles à faible revenu. Le plus important sera d'améliorer la qualité et l'équité du système scolaire, mais cela prendra du temps. Alors que le nouveau dispositif d'assurance qualité est mis en place, les résultats des élèves au PSU devraient servir d'indicateur de qualité pour l'évaluation des établissements scolaires. Les pouvoirs publics devront intervenir dans les écoles où des défaillances sont mises en évidence. Dans l'immédiat, ils devront trouver des moyens de mieux aider les jeunes scolarisés dans des écoles défavorisées et qui veulent poursuivre des études supérieures à mieux se préparer à l'examen d'entrée. Les autorités et les universités ont mis en ligne gratuitement des cours de préparation à l'examen, ce qui est une première étape, mais les élèves qui manquent de connaissances et de compétences en raison d'une préparation insuffisante dans leur école ont probablement besoin de cours spécifiques pour pouvoir exprimer tout leur potentiel pendant l'examen. Une solution consisterait à élaborer des programmes de type *pre-universitario* dans les établissements secondaires désavantagés, avec des enseignants capables de déterminer et de combler les manques des élèves. Les pouvoirs publics

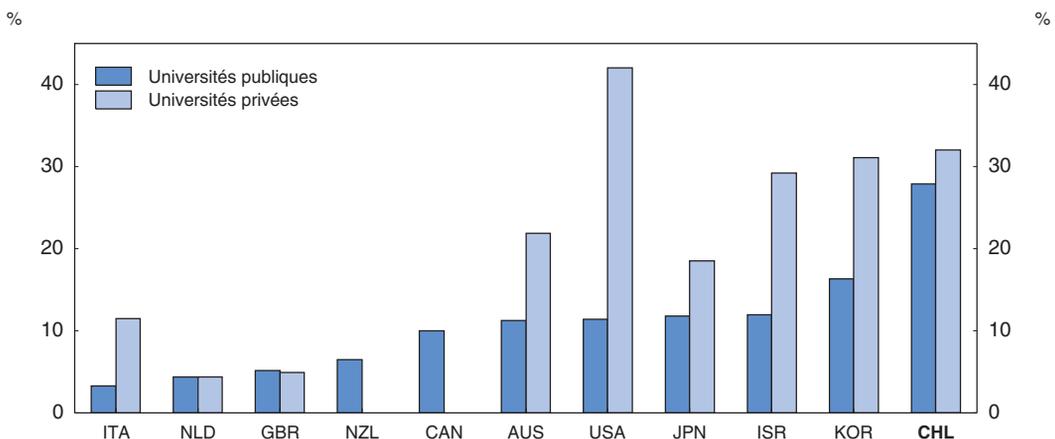
pourraient également financer des organismes en dehors du système scolaire ou des cours de préparation spéciaux à l'université qui auraient la même fonction.

Il serait souhaitable d'évaluer l'examen d'entrée à l'université afin de déterminer s'il laisse réellement présager de la réussite des études supérieures ou si des réformes sont nécessaires. Le problème avec le PSU est que sa pertinence n'est pas évaluée de manière systématique, pas plus que les notes permettant d'évaluer correctement la capacité des élèves à réussir leurs études supérieures (OCDE, 2009). Cela doit être fait et, si nécessaire, il faudra modifier l'examen afin qu'il permette de repérer les compétences nécessaires pour réussir à l'université. L'Université catholique du Chili et certains partenaires ont récemment conçu un examen d'entrée complémentaire dont la première évaluation a révélé qu'il pouvait permettre de réduire le fossé socio-économique à l'admission dans le supérieur, tout en restant un bon indicateur de la réussite future à l'université (Santelices, 2009). Il semble donc possible d'élaborer des examens efficaces, qui facilitent l'accès à l'université des jeunes issus de milieux défavorisés.

À terme, les pouvoirs publics devraient envisager de remplacer l'examen d'entrée à l'université par un examen national de fin d'études secondaires, qui deviendrait le premier critère d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur. Un lien plus étroit pourrait ainsi être établi entre les résultats d'examen et l'école secondaire fréquentée, ce qui permettrait d'atteindre plus facilement l'objectif qui avait été fixé avec l'introduction du PSU. Des éléments d'observation révèlent une corrélation positive étroite entre les examens de fin d'études centralisés et les résultats scolaires (Wössmann, 2005 ; Bishop, 2006). Pour permettre aux élèves de montrer leurs connaissances plus en détail et leur capacité de les appliquer, l'examen de fin de scolarité pourrait être plus approfondi que le PSU – qui repose sur des questions à choix multiple – et inclure des épreuves de raisonnement à l'oral et à l'écrit.

Au Chili, les droits de scolarité dans l'enseignement supérieur sont très élevés par rapport aux autres pays (graphique 4.10), tandis que les bourses et autres aides financières sont plus difficiles à obtenir qu'ailleurs. L'État a mis en place un vaste programme d'aide financière en direction des étudiants à faible revenu, qui prévoit des bourses d'études, des

Graphique 4.10. Droits de scolarité
En pourcentage du RNB par habitant



Source : *Reviews of national Policies for Education: Tertiary Education in Chile*, OCDE et BIRD/Banque mondiale, 2009.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/777142616386>

allocations de subsistance et des prêts étudiants. Les fonds publics alloués aux bourses d'études ont beaucoup augmenté ces dernières années, mais jusqu'à une date récente les étudiants n'étaient que 13,8 % à en bénéficier, contre plus de 50 % aux États-Unis. Moins de la moitié des étudiants se situant dans les deux derniers quintiles de revenu recevaient des bourses d'études, lesquelles ne suffisaient pas à payer les droits universitaires (OCDE, 2009). Un vaste éventail de bourses est disponible, avec des critères d'admissibilité différents, mais la situation s'est récemment améliorée, puisque le nombre de bourses a augmenté de près de 70 % entre 2007 et 2009. Il existe deux mécanismes de prêts étudiants qui peuvent contribuer à compenser le taux de couverture relativement faible des bourses. Toutefois, jusqu'à une date récente, la plupart des aides financières s'adressaient aux étudiants qui s'inscrivent dans l'une des universités du *Consejo de Rectores*, alors que les aides destinées aux étudiants des centres de formation technique étaient bien plus rares. Cela posait problème, car les étudiants ayant des revenus modestes sont plus susceptibles de s'inscrire dans ces centres. Il est donc heureux que la revalorisation récente des bourses concerne dans une large mesure les étudiants de la filière technique. En outre, l'un des programmes de prêts étudiants a vu son champ d'action élargi au-delà des universités du *Consejo de Rectores*. Néanmoins, les autorités devraient simplifier le système des aides financières, de préférence en créant une seule bourse d'études et un seul mécanisme de prêts étudiants, dont pourraient bénéficier les étudiants de tous les établissements agréés. Des programmes de prêts remboursables en fonction du revenu réduiraient aussi les obstacles au financement des études supérieures pour les étudiants de milieux modestes, qui sont plus susceptibles de suivre une formation technique débouchant fréquemment sur des emplois moins bien rémunérés.

Conclusion

Le Chili a encore du chemin à parcourir pour améliorer la qualité de son système scolaire et se rapprocher des normes OCDE. Il n'en reste pas moins que les autorités nationales ont entrepris de nombreuses actions prometteuses, dont certaines très originales. Si le Chili poursuit dans cette voie, il devrait obtenir progressivement des améliorations.

Encadré 4.6. Recommandations en vue d'améliorer les résultats dans le domaine de l'éducation

Améliorer l'enseignement

- | Déterminer si les salaires des enseignants ne devraient pas être encore augmentés afin de rendre la profession plus intéressante et définir un cheminement de carrière pour les enseignants des écoles financées sur fonds publics, avec des promotions étroitement liées à la performance.
- | Mettre en place un système d'évaluation des enseignants dans toutes les écoles financées sur fonds publics.
- | Faire en sorte que les programmes médiocres de formation initiale des enseignants soient supprimés.
- | Améliorer la connaissance que les enseignants ont des matières qu'ils enseignent, en particulier dans les dernières classes de l'école primaire, en étoffant les programmes de formation initiale des enseignants ainsi que les programmes de postlicence destinés aux enseignants en poste.

Encadré 4.6. **Recommandations en vue d'améliorer les résultats dans le domaine de l'éducation** (suite)

- | Élaborer, à terme, un programme d'initiation.
- | Mettre en place des examens externes à l'issue des programmes de formation initiale des enseignants.
- | Renforcer la direction pédagogique en poursuivant les efforts entrepris pour former les chefs d'établissement et en s'assurant qu'ils aient suffisamment de temps à consacrer à la supervision et au soutien des enseignants.
- | Mieux préparer les enseignants à gérer des élèves issus de différents milieux et à aider les enfants qui risquent de prendre du retard.

Améliorer le fonctionnement de la concurrence et les mécanismes d'assurance qualité complémentaires

- | Veiller à ce que l'interdiction de sélectionner les enfants soit respectée par les écoles, envisager de l'étendre aux établissements d'enseignement secondaire et la renforcer en imposant un système de tirage au sort dans les établissements qui reçoivent plus de demandes d'inscription qu'ils n'ont de places disponibles.
- | Instituer des règles plus uniformes et suffisamment flexibles pour le recrutement et la rémunération des enseignants dans tous les établissements financés sur fonds publics.
- | Veiller à ce que les enseignants, les chefs d'établissement et les parents aient suffisamment d'informations sur la façon de lire les résultats de l'examen national d'évaluation des élèves (SIMCE), et les compléter avec des indicateurs de qualité plus pertinents, notamment des données qualitatives et, éventuellement, des indicateurs de valeur ajoutée.
- | Mettre en œuvre le dispositif d'assurance qualité prévu par la loi, tout en veillant à ce que les agences nouvellement créées coopèrent efficacement.
- | Veiller à ce que toutes les communes disposent d'un personnel qualifié de soutien administratif et technique/pédagogique.

Renforcer l'équité

- | Envisager de mettre en place des subventions plus élevées mais dégressives pour plusieurs tranches de revenu, et de limiter les droits de scolarité supplémentaires en fonction des revenus des parents.
- | Évaluer systématiquement les résultats de la hausse de la subvention pour les enfants de familles pauvres, informer et soutenir les écoles afin que les méthodes probantes puissent être diffusées rapidement.
- | Exiger de tous les établissements scolaires financés sur fonds publics qu'ils adhèrent au système *Subvención Escolar Preferencial* prévoyant des aides supplémentaires pour les élèves défavorisés et utiliser le nouveau mécanisme d'assurance qualité pour exercer un contrôle identique sur l'ensemble des écoles.
- | Envisager d'autoriser les écoles privées payantes à accepter quelques enfants bénéficiant du chèque-éducation sans percevoir de droits de scolarité complémentaires (ou en ne percevant que des droits limités), ou d'imposer des quotas à ces établissements.
- | Après en avoir largement étendu l'accès, évaluer de manière systématique la qualité des services préscolaires et veiller à ce que la formation initiale des éducateurs et de leurs auxiliaires les prépare à renforcer les capacités et l'aptitude à apprendre des enfants.

Encadré 4.6. **Recommandations en vue d'améliorer les résultats dans le domaine de l'éducation** (suite)

- | Tenir les établissements scolaires pour responsables des résultats de leurs élèves à l'examen d'entrée à l'université et améliorer la préparation à cet examen dans les écoles. Évaluer l'examen d'entrée, envisager de le développer au-delà de la formule à choix multiples et de le remplacer, à terme, par un examen de fin de scolarité secondaire centralisé.
- | Simplifier le système des bourses et les mécanismes de prêts étudiants et les rendre accessibles pour tous les établissements d'enseignement supérieur agréés.

Bibliographie

- Albornos Cabezas, M., M.E. Mathiesen de Gregori et M.O. Garbarini (2005), « Estudio Longitudinal sobre la Comprension Léxica en Niños de Segundo Ciclo de Educacion Parvularia y Primer Ciclo de Educacion Básica de la Region del Bío-Bío », *Revista de lingüística teorica y aplicada*, vol. 43, n° 2, pp. 71-84.
- Ammermueller, A. et J.-S. Pischke (2009), « Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Study », *Journal of Labor Economics*, vol. 27, n° 3, pp. 315-348.
- Anand, P., A. Mizala et A. Repetto (2009), « Using School Scholarships to estimate the Effect of Private Education on the Academic Achievement of Low-Income Students in Chile », *Economics of Education Review*, vol. 28, n° 3, pp. 370-381.
- Auguste, S. et J.P. Valenzuela (2006), « Is It Just Cream Skimming? School Vouchers in Chile », document non publié.
- Avalos, B. et P. Aylwin (2007), « How Young Teachers Experience Their Professional Work in Chile », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, n° 4, pp. 515-528.
- Baker, D., B. Goesling et G. Letendre (2002), « Socio-economic Status, School Quality and National Economic Development: A Crossnational Analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on Mathematics and Science Achievement », *Comparative Education Review* vol. 46, n° 3, pp. 291-312.
- Banque mondiale (2007), « Chile – Institutional Design for an Effective Quality Assurance », *Rapport n° 39830-CL*, Banque mondiale, Washington DC.
- Barber, M. et M. Mourshed (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, Londres : McKinsey & Co.
- Bellei, C. (2005), « The Private-Public School Controversy – The Case of Chile », *The Program on Education Policy and Governance (PEPG) Working Paper 05-13*, établi pour la conférence du PEPG : « Mobilizing the Private Sector for Public Education », Université Harvard, 5-6 octobre.
- Beyer, H. (2001), « Falencias Institucionales en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS », *Estudios Públicos*, n° 82, pp. 5-33.
- Beyer, H. (2009), « ¿Qué hacer con la Educación Pública? », *Estudios Públicos*, n° 114, pp. 89-125.
- Bishop, J.H. (2006), « Drinking from the Fountain of Knowledge: Student Incentive to Study and Learn – Externalities, Information Problems and Peer Pressure », dans E.A. Hanushek et F. Welch (dir. publ.), *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, Amsterdam, Hollande-Septentrionale.
- Black, P. et D. William (1998), « Assessment and Classroom Learning », dans *Assessment in Education*, vol. 5, n° 1, mars 1998, p. 140.
- Boaler, J., William, D. et Brown, M. (2000), « Students' experiences of ability grouping – disaffection, polarization and the construction of failure », *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 5.
- Bravo, D., D. Contreras et C. Sanhueza (1999), « Rendimiento Educacional, Desigualdad Y Brecha de Desempeño Privado/Público 1982-1997 », *Series Documento de Trabajo n° 163*, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Bravo, D., C. Peirano et D. Falck (2006), *Encuesta Longitudinal de Docentes 2005: Análisis y Principales Resultados*, Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

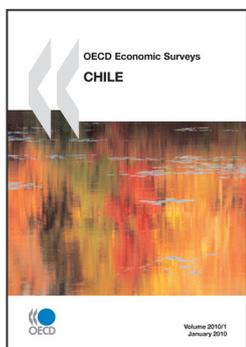
- Britton, E., L. Paine et S. Raizen (1999), *Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries: Preliminary Findings*, National Center for Improving Science Education, WestEd, Washington DC.
- Brooks, G. (2002), « What works for Children with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes », *London: DfES research report*, n° 380.
- Brunello, G. et D. Checchi (2007), « Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence », *Economic Policy*, vol. 22, pp. 781-861.
- Burroughs-Lange, S.G. (2000), *What Can the Philosophy and Practices of Reading Recovery offer Initial Teacher Education?*, London: Institute of Education.
- Campbell, F.A., Ramey, C.T. Pungello, E.P., Miller-Johnson, S., et J.J. Sparling (2002), « Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project », *Applied Developmental Science*, vol. 6, n° 1, pp. 42-57.
- Carneiro, P. et J. Heckman (2003), « Human Capital Policy », dans J. Heckman et A. Krueger (dir. publ.), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies*, MIT Press.
- Carnoy, M. et P. McEwan (2000), « The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 22, n° 3, pp. 213-239.
- Carnoy, Martin et P. McEwan (2003), « Does Privatization improve Education? The Case of Chile's National Voucher Plan », dans D. Plank et G. Sykes (dir. publ.) *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*, pp. 24-44, Teachers College Press, New York.
- Carnoy, M., A.K. Gove et J.H. Marshall (2007a), *Cuba's Academic Advantage: Why Students in Cuba do Better in School*, Stanford University Press, Stanford, California.
- Carnoy, M., I. Brodziak, A. Molina et M. Socías (2007b), « The Limitations of Teacher Pay Incentive Programs Based on Inter-Cohort Comparisons: The case of Chile's SNED », *Education Finance and Policy*, vol. 2, n° 3, pp. 189-227.
- Castro, A. (2007), « Formación Inicial y Profesión Docente », dans J.-J. Brunner et C. Peña (dir. publ.) *La reforma al Sistema Escolar: Aportes Para el Debate*, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Causa, O. et C. Chapuis (2009), « Equity in Student Achievement across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 708.
- Chubb, J.E. et T.M. Moe (1990), *Politics, Markets, and America's Schools*, The Brookings Institution, Washington, DC.
- Chumacero, R., D. Gómez Caorsi et R. Paredes (2008), « I would walk 500 miles (if it paid) », http://mprapa.uni-muenchen.de/15125/1/MPRA_paper_15125.pdf.
- Clinard, M. et T. Ariav (1998), « What Mentoring Does for Mentors: A Cross-Cultural Perspective », *European Journal of Teacher Education*, vol. 21, n° 1, pp. 91-108.
- Connor, C. M., F. J. Morrison, et L. Slominski (2006), « Preschool Instruction and Children's Literacy Skill Growth », *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, n° 4, pp. 665-689.
- Contreras, D. et R. Herrera (2007), « Refuerzo Escolar para Niños Pobres: « Funciona? », *El Trimestre Económico*, vol. 124, n° 1, pp. 123-159.
- Cox, C. (2007), « Niveles del Sistema Escolar y Formación de Profesores: Fallas Estructurales y Implicancias de la Inacción », dans J.-J. Brunner et C. Peña (dir. publ.) *La Reforma al Sistema Escolar : Aportes para el Debate*, Universidad Diego Portales, Santiago, Chili.
- Currie, J. et D. Thomas (2001), « Early Test Scores, Socioeconomic Status, School Quality and Future Outcomes », *Research in Labor Economics*, vol. 20, pp. 103-132.
- Darling-Hammond, L. (2000), « Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy and Evidence », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, n° 1, <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- David, T. (2000), « Programs in Practice: Teacher Mentoring – Benefits All Around », *Kappa Delta Pi Record*, vol. 36, n° 3, pp. 134-136.
- Education Commission of the States (2003), « Eight Questions on Teacher Preparation: What Does the Research Say? », *Education Commission of the States*, Denver, Colorado.
- Elacqua, G. (2009), « For Profit Schools and the Politics of Education Reform in Chile: When Ideology trumps Evidence », *Centro de Políticas Comparadas de Educación Document de travail n° 5*, Universidad Diego Portales, Santiago.

- Elacqua, G. et R. Fabrega (2004), « El Consumidor de La Educación: El Actor Olvidado de La Libre Elección de Colegios en Chile », PREAL, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chili.
- Elacqua, G., M. Schneider et J. Buckley (2006), « School Choice in Chile: Is it Class or the Classroom? », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 25, n° 3, pp. 577-601.
- Elacqua, G., D. Contreras et F. Salazar (2007), « The Effectiveness of Private School Franchises in Chile's National Voucher Program », Paper presented at the World Bank Conference, « Public-Private Partnership », Washington DC, 7-8 juin.
- Elacqua, G., U. Mosqueira et H. Santos (2009), « La Toma de Decisiones de un Sostenedor: Análisis a partir de la Ley SEP », *En Foco Educación* n° 1. Expansiva, Santiago.
- Eyzaguirre, B. et C. Le Foulon (2001), « La Calidad de la Educación Chilena en Cifras », *Estudios Públicos* n° 84, Centro de Estudios Públicos, Santiago, Chili.
- Eyzaguirre, B. et L. Fontaine (2008), *Las Escuelas que tenemos*, Centro de Estudios Públicos. Santiago, Chili.
- Fleener, C.E. (1998), « A Comparison of the Attrition Rates of Elementary Teachers Prepared through Traditional Undergraduate Campus-based Programs, and Elementary Teachers Prepared through Centers for Professional Development and Technology Field-based Programs by Gender, Ethnicity, and Academic Performance », thèse de doctorat non publiée, Texas A and M University, Commerce, Texas.
- Friedman, M. (1955), « The Role of Government in Education », dans *Economics and the Public Interest*. Solo, R.A. (dir. publ.), New Brunswick, NJ : Rutgers University Press, pp. 123-144.
- Gallego, F. (2002), « Competencia y Resultados Educativos: Teoría y Evidencia para Chile », *Cuadernos de Economía*, vol. 39, n° 118, pp. 309-352.
- Gallego, F. (2006), « Voucher-School Competition, Incentives, and Outcomes: Evidence from Chile ». Pontificia Universidad de Chile, Instituto de Economía, Santiago.
- Gallego, F. et A. Hernando (2008), « On the Determinants and Implications of School Choice: Evidence from Chile », *Economía*, vol. 9, n° 1, pp. 197-244.
- Gallego, F. et A. Hernando (2009), « School Choice in Chile: Looking at the Demand Side », *Documento de Trabajo* n° 356, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chili.
- Gallego, F. et C. Sapelli (2007), « El Financiamiento de la Educación en Chile : Una Evaluación », *Revista de Pensamiento Educativo*, vol. 40, n° 1, pp. 263-284.
- García-Huidobro, J.E. (2006), « Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile », *En Foco*, n° 80. Expansiva.
- Gauri, V. (1998), *School Choice in Chile: Two Decades of Educational Reform*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.
- Gustafsson, J-E. (2003), « What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results? », *Swedish Economic Policy Review*, vol. 10, n° 2, pp. 77-110.
- González, P. et A. Mizala et P. Romaguera (2002), « Recursos Diferenciados a la Educación Subvencionada en Chile », *Serie Economía* n° 150, Universidad de Chile.
- González P. et A. Mizala (2006), « Calidad de la Educación Escolar: donde está el Problema? », Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Santiago.
- Hanushek, E., Kain, J., Markman, J., Rivkin, S. (2003), « Does Peer Ability affect Student Achievement? », *Journal of Applied Econometrics*, vol. 18, n° 5, pp. 527-544.
- Hanushek, E. A., et L. Wößmann (2006), « Does Educational tracking affect Performance and Inequality? Difference-in-differences evidence across Countries », *Economic Journal*, vol. 116, pp. C63-C76.
- Hanushek, E. et L. Wößmann (2008), « The Role of Cognitive Skills in Economic Development », *Journal of Economic Literature* vol. 46, n° 3, pp. 607-668.
- Heckman, J. et D. Masterov (2007), « The Productivity Argument for Investing in Young Children », *Review of Agricultural Economics*, vol. 29, n° 3, pp. 446-493.
- Henríquez, F., A. Mizala et A. Repetto (2009), « Effective Schools for Low Income Children: A Study of Chile's Sociedad de Instrucción Primaria », Document de travail n° 258, *Centro de Economía Aplicada*, Universidad de Chile.

- Holloway, J. (2001), « The Benefits of Mentoring », *Educational Leadership*, vol. 58, n° 8, pp. 85-86.
- Hoxby, C. (2000), « Does Competition Among Public Schools Benefit Students and Taxpayers? » *American Economic Review* vol. 90, n° 5, pp. 1209-1238.
- Hsieh, C.-T. et M. Urquiola (2006), « The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile's Voucher Program », *Journal of Public Economics*, vol. 90, n° 8-9, pp. 1477-1503.
- Ingvarson, L., Kleinhenz, E. et Wilkinson, J. (2007), *Research on Performance Pay for Teachers*, Australian Council for Educational Research (ACER).
- Kane, T. et Staiger, D. (2002), « Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems », *Brookings Papers on Education Policy*, Washington, DC.
- Lara, B., A. Mizala et A. Repetto (2009), « Revisiting the school choice debate in Chile », *Documentos de Trabajo n° 263, Serie de Economía, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, Santiago*.
- Lazear, E.P. (2003), « Teacher Incentives », *Swedish Economic Policy Review*, vol. 10, n° 3, pp. 179-214.
- Levin H.M. (1991), « The Economics of Educational Choice », *Economics of Education Review*, vol. 10, n° 2, pp. 137-158.
- Levin, J. (2001), « For whom the Reductions Count? A Quantile Regression Analysis of Class Size and Peer Effects on Scholastic Achievement », *Empirical Economics*, vol. 26, pp. 221-246.
- McEwan, P. (2001), « The Effectiveness of Public, Catholic, and Non-Religious Private Schools in Chile's Voucher System », *Education Economics*, vol. 9, n° 2, pp. 103-128.
- McEwan, P., M. Urquiola et E. Vegas (2008), « School Choice, Stratification, and Information on School Performance: Lessons from Chile », *Economía*, vol. 8, n° 2, pp. 1-27.
- MacLeod, W.B. et M. Urquiola (2009), « Anti-Lemons: School Reputation and Educational Quality », *Documents de travail du NBER*, n° 15112.
- Meghir, C. et M. Palme (2005), « Educational Reform, Ability, and Family Background », *American Economic Review*, vol. 95, n° 1, pp. 414-424.
- Meier, V. et G. Schütz (2007), « The Economics of Tracking and Non-Tracking », *Document de travail de l'Ifo*, n° 50.
- Mizala, A. et P. Romaguera (2000), « School Performance and Choice: The Chilean Experience », *Journal of Human Resources*, vol. 35, n° 2, pp. 392-417.
- Mizala, A. et P. Romaguera (2001), « Factores Socioeconómicos Explicativos de los Resultados Escolares en la Educación Secundaria en Chile », *El Trimestre Económico*, vol. 68, n° 4, pp. 515-549.
- Mizala, A. et P. Romaguera (2002), « Equity and Educational Performance », *Economía* vol. 2, n° 2, pp. 219-262.
- Mizala, A. et P. Romaguera (2005a), « Teachers' Salary Structure and Incentives in Chile », *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*, publié par E. Vegas, Washington : World Bank Press, 2005.
- Mizala, A. et P. Romaguera (2005b), « Calidad de la Educación Chilena: El Desafío de la Próxima Década », dans Meller, P. « La Paradoja Aparente », Taurus, Santiago, Chili.
- Mizala, A., P. Romaguera et C. Ostoic (2005), « Equity and Achievement in the Chilean School Choice System », *Centre d'économie appliquée, Universidad de Chile*.
- Mizala, A., P. Romaguera et M. Urquiola (2007), « Socioeconomic Status or Noise? Tradeoffs in the Generation of School Quality Information », *Journal of Development Economics*, vol. 84, n° 1, pp. 61-75.
- Monk, D. (1994), « Subject Area Preparation of Secondary Mathematics and Science Teachers and Student Achievement », *Economics of Education Review*, vol. 13, n° 2, pp. 125-145.
- National Commission on Teaching and America's Future (1996), *What Matters Most: Teaching For America's Future*, National Commission on Teaching and America's Future, New York.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000), « The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development », *Child Development*, vol. 71, pp. 960-980.
- Nickell, S. (2004), « Poverty and Worklessness in Britain », *Economic Journal*, vol. 114, n° 494, pp. C1-C25.
- Noden, P. et A. West (2009), *Attainment Gaps between the Most Deprived and the Most Advantaged Schools*, The Sutton Trust, Londres, Royaume-Uni.

- OCDE (2000), *La littératie à l'ère de l'information – Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Examens des politiques nationales d'éducation – Chili*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants – Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007a), *PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007b), *En finir avec l'échec scolaire – Dix mesures pour une éducation équitable*, OCDE, Paris.
- OCDE (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires - Vol. 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2009), *Reviews of National Policies for Education Tertiary Education in Chile*, OCDE, Paris.
- Odell, S.J. et L. Huling (2000), *Quality Mentoring for Novice Teachers*, Joint publication : Association of Teacher Educators, Washington, DC et Kappa Delta Pi, Indianapolis.
- Parry, T.R. (1996), « Will Pursuit of higher Quality sacrifice Equal Opportunity in Education? An Analysis of the Education Voucher System in Santiago », *Social Science Quarterly*, vol. 77, pp. 821-841.
- Ramey, S.L. et C.T. Ramey (2006), « Early Educational Interventions: Principles of effective and sustained Benefits from targeted Early Education Programs », dans D. K. Dickinson et S.B. Neuman (dir. publ.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, pp. 445-459. New York : Guilford Press.
- Resta V., L. Huling, S. White et D. Matschek (1997), « A Year to Grow on », *Journal of Staff Development*, vol. 18, n° 1, pp. 43-45.
- Rice, J. (2003), *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*, Economic Policy Institute, Washington DC.
- Rolla, A. et M. Rivadeneira (2006), « ¿Por qué es Importante y Cómo es una Educación Preescolar de Calidad? », *En Foco*, n° 76. Expansiva.
- Ruffinelli, A. et L. Sepúlveda (2005), « Sistematización de la Oferta de Programas Especiales de Pedagogía en Educación Básica de las Instituciones de Educación Superior Chilenas », Universidad Alberto Hurtado, Centro de Investigación y del Desarrollo de la Educación, Santiago, Chili.
- Sacerdote, B. (2000), « Peer Effects with Random Assignment: Results for Dartmouth Roommates », *Document de travail du NBER*, n° 7469.
- Santelices, V., J.-J. Ugarte, P. Flotts, D. Radovic et P. Kyllonen (2009), « Measurement of New Attributes for Chile's Admissions System to Higher Education », document présenté lors de la Conférence annuelle de l'American Psychological Association, 6-9 août, Toronto, Canada.
- Sapelli, C. (2003), « The Chilean Voucher System: Some new Results and Research Challenges », *Cuadernos de Economía*, vol. 40, n° 121, pp. 530-538.
- Sapelli, C. (2006), « Desafíos del Sistema Educativo : la Subvención Preferencial », in *Temas de la Agenda Pública*, vol. 1, n° 1. Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sapelli, C. et A. Torche (2002), « Subsidios al Alumno o a la Escuela: Efectos sobre la Elección de Colegios », *Cuadernos de Economía*, vol. 39, n° 117, pp. 175-202.
- Sapelli, C. et B. Vial (2002), « The Performance of Private and Public Schools in the Chilean Voucher System », *Cuadernos de Economía*, vol. 39, n° 118, 423-54.
- Sapelli, C. et B. Vial (2005), « Private vs Public Voucher Schools in Chile: New Evidence on Efficiency and Peer Effects », Document de travail 289, Instituto de Economía. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Schagen, I. et S. Schagen (2001), « The Impact of Selection on Pupil Performance », *Paper presented at the NFER Council of Members Meeting*, National Foundation for Educational Research.
- Schindler-Rangvid, B. (2003), « Educational Peer Effects, Quantile Regression Evidence from Denmark with PISA 2000 data », chapitre 3 dans *Do Schools Matter?* Thèse de doctorat : Aarhus School of Business, Danemark.
- Schneeweis, N. et R. Winter-Ebmer (2007), « Peer effects in Austrian schools », *Empirical Economics*, vol. 32, n° 2, pp. 387-409.
- Schütz, G., H.W. Ursprung et L. Wößmann (2005), « Education Policy and Equality of Opportunity », *Document de travail de l'IZA*, n° 1906, Bonn.

- Schwellnus, C. (2009), « Achieving higher Performance : Enhancing Spending Efficiency in Health and Education in Mexico », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 732, OCDE, Paris.
- Strasser, K., M.R. Lissi et M. Silva (2009), « Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción », *Psyche*, vol. 18, n° 1, pp. 85-96.
- Taut, S., F. Cortés, C. Sebastian et D. Preiss (2009), « Evaluating School and Parent Reports of the National Student Achievement Testing System (SIMCE) in Chile: Access, Comprehension, and Use », *Evaluation and Program Planning*, vol. 32, n° 2, pp. 129-137.
- Tokman, A. (2002), « Is Private Education Better? Evidence from Chile », *Documents de travail de la Banque centrale du Chili*, n° 147, Santiago.
- UNESCO (2008), *Second Regional and Explanatory Study – Student Achievement in Latin America and the Caribbean*, UNESCO, Santiago.
- Veenmann, S. (1984), « Perceived Problems of Beginning Teachers », *Review of Educational Research*, vol. 54, n° 2, pp. 143-178.
- Vegas, E. (2007), « Teacher Labor Markets in Developing Countries », *The Future of Children*, vol. 17, n° 1, pp. 219-232.
- Vigdor, J. et T. Nechyba (2006), « Peer Effects in North Carolina Public Schools », dans : Peterson, P., Wössmann, L. (dir. publ.), *Schools and the Equal Opportunity Problem*. MIT Press, Cambridge.
- Wells, A. et R. Crain (1992), « Do Parents choose Quality or School Status? A Sociological Theory of Free Market Education », dans P. Cookson (dir. publ.), *The Choice Controversy*, pp. 65-81, Corwin Press, Newbury Park, Californie.
- Wilson, S., R. Floden et J. Ferrini-Mundy (2001), *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations*, Université de Washington.
- Willms, J.D. (2002), *Vulnerable Children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*, University of Alberta Press, Edmonton.
- Wößmann, L. (2003), « Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 65, n° 2, pp. 117-170.
- Wößmann, L. (2005), « Public-Private Partnerships in Schooling: Cross-country Evidence on Their Effectiveness in Providing Cognitive Skills », *The Program on Education Policy and Governance Research Paper*, Université Harvard, Cambridge, Massachusetts.
- Wößmann, L. (2007), « Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries », *Document de travail du CESifo*, n° 1981, Munich.
- Yosha, P. (1991), « The Benefits of an Induction Program: What Do Mentors and Novices Say? », *document présenté à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Zimmer, R.W., et E.F. Toma (2000), « Peer Effects in Private and Public Schools across Countries », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 19, n° 1, pp. 75-92.



Extrait de :
OECD Economic Surveys: Chile 2010

Accéder à cette publication :

https://doi.org/10.1787/eco_surveys-chl-2010-en

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2010), « Un défi de taille : des écoles plus performantes pour tous les jeunes Chiliens », dans *OECD Economic Surveys: Chile 2010*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: https://doi.org/10.1787/eco_surveys-chl-2010-7-fr

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

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

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