

L'éducation au temps du coronavirus:

Les systèmes éducatifs d'Amérique Latine et des Caraïbes face au COVID-19

Horacio Álvarez Marinelli
Elena Arias Ortiz
Andrea Bergamaschi
Ángela López Sánchez
Alessandra Noli
Marcela Ortiz Guerrero
Marcelo Pérez-Alfaro
Sabine Rieble-Aubourg
María Camila Rivera
Rodolfo Scannone
Madiery Vásquez
Adriana Viteri

Secteur social

Division de l'éducation

DOCUMENT DE
DISCUSSION N°
IDB-DP-00768

L'éducation au temps du coronavirus:

Les systèmes éducatifs d'Amérique Latine et des Caraïbes face au COVID-19

Horacio Álvarez Marinelli

Elena Arias Ortiz

Andrea Bergamaschi

Ángela López Sánchez

Alessandra Noli

Marcela Ortiz Guerrero

Marcelo Pérez-Alfaro

Sabine Rieble-Aubourg

María Camila Rivera

Rodolfo Scannone

Madiery Vásquez

Adriana Viteri

Mai 2020

Mai 2020



L'éducation au temps du coronavirus:

Les systèmes éducatifs
d'Amérique Latine et des
Caraïbes face au COVID-19

Horacio Álvarez Marinelli, Elena Arias Ortiz, Andrea Bergamaschi, Ángela López Sánchez, Alessandra Noli, Marcela Ortiz Guerrero, Marcelo Pérez-Alfaro, Sabine Rieble-Aubourg, María Camila Rivera, Rodolfo Scannone, Madiery Vásquez et Adriana Viteri

BANQUE INTERAMÉRICAINNE DE DÉVELOPPEMENT

Table des Matières

1.	Introduction	3
2.	Panorama des actions entreprises pendant la crise pour la continuité des services éducatifs	6
3.	Principaux défis auxquels les pays font face pour la continuité des services éducatifs	10
3.1	Conditions initiales des Systèmes d'Information et de Gestion de l'Éducation (SIGED)	10
3.2	Barrières relatives aux caractéristiques des foyers et des étudiants	12
4.	Stratégies, actions et options de politiques publiques pour maintenir les services éducatifs pendant et après la crise	19
4.1	Stratégies pour la continuité pédagogique	19
4.2	Stratégies de réponse pour la gestion administrative des établissements scolaires	25
4.3	Assurance de conditions sanitaires pour la réouverture des centres éducatifs	27

La pandémie de COVID-19 a eu un impact direct sur les systèmes éducatifs de tous les pays de la région, affectant des élèves/étudiants, des foyers, des ministères, des secrétaireries, des centres éducatifs des enseignants et des directeurs. Dans le cadre des actions visant à contenir la propagation du virus¹, la fermeture des centres éducatifs engendre que plus de 165 millions d'élèves ne fréquentent pas les centres d'enseignement, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement secondaire, dans 25 pays de la région (UNESCO, 2020)². Les coûts économiques et sociaux de la pandémie restent inconnus, mais on prévoit une crise économique sans précédent dans l'histoire moderne. On estime que les chutes généralisées du PIB à l'échelle mondiale affecteront davantage les pays en développement³. Le Rapport Macroéconomique de la BID "Politiques pour combattre la pandémie" estime une chute du PIB régional jusqu'à 5.5%⁴. Il est prévu que la crise ait un impact sur les processus de base de constitution de capital humain; par conséquent, il est indispensable d'avoir des politiques pour atténuer ses effets et préserver les parcours éducatifs à long terme. L'objectif du document est de guider dans la mise en œuvre de politiques pour renforcer la capacité de réponse des systèmes éducatifs d'Amérique Latine et des Caraïbes (ALC) pendant et après l'urgence sanitaire.

La fermeture prolongée des centres éducatifs aura des répercussions négatives sur les apprentissages réalisés, la scolarisation à temps, l'abandon et la promotion. Cela affectera encore plus les élèves pauvres et de la classe moyenne vulnérable, ainsi que les élèves issus des populations autochtones, les migrants et ceux qui ont des besoins spéciaux⁵. En outre, les élèves redoublants et trop âgés, ainsi que ceux qui sont dans des classes spéciales et ceux qui ont déjà atteint un âge critique font face à un risque plus élevé d'être expulsés du système⁶. Cette situation pourrait s'aggraver encore plus dans les systèmes éducatifs qui ne disposent pas de mécanismes efficaces d'enseignement à distance, selon les caractéristiques des

1 Earn, D. J., He, D., Loeb, M. B., Fonseca, K., Lee, B. E., & Dushoff, J. (2012). Effects of school closure on incidence of pandemic influenza in Alberta, Canada. *Annals of internal medicine*, 156(3), 173-181.

2 Les données comprennent: l'Argentine, les Bahamas, la Barbade, le Belize, la Bolivie, le Brésil, le Chili, la Colombie, le Costa Rica, l'Équateur, le Salvador, le Guatemala, la Guyane, Haïti, le Honduras, la Jamaïque, le Mexique, le Paraguay, le Pérou, la République Dominicaine, le Suriname, Trinidad et Tobago, l'Uruguay et le Venezuela. Information tirée de l'Institut de Statistiques de l'UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Date de la dernière mise à jour: 1er mai 2020.

3 Shalal, Andrea y Lawder, David (2020). IMF chief says pandemic will unleash worst recession since Great Depression. <https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-imf/imf-chief-says-pandemic-will-unleash-worst-recession-since-great-depression-idUSKCN21RISM>. April 9, 2020.

4 Nuguer, V., & Powell, A. (2020). 2020 Latin American and Caribbean Macroeconomic Report: Policies to Fight the Pandemic. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002284>

5 Closing schools for covid-19 does lifelong harm and widens inequality, *The Economist*, April 30th 2020. OEI. (2020) Répercussions de la crise du coronavirus sur l'éducation. Rapports OEI. Organisation des États Ibéro américains; UNESCO (2020). Conséquences négatives de la fermeture des écoles. Retrieved the 25/03/2020 from <https://es.unesco.org/themes/educacion-situaciones-crisis/coronavirus-cierres-escuelas/consecuencias>; Reimers, Fernando y Schleicher, Andreas (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD.

6 Duarte, et. al (2009). Education and the Financial Crisis: Risks and Instruments for Latin America and the Caribbean. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank. Unpublished document. Sanz, Ismael, Sáinz González, Jorge et Capilla, Ana (2020).

foyers⁷, ce qui pourrait élargir davantage le fossé existant entre les élèves qui ont plus d'accès ou moins d'accès à ces systèmes.

Les pays de l'ALC ont lancé des initiatives d'enseignement à distance en situation d'urgence⁸ pour fournir des solutions à court terme et assurer une certaine continuité dans le processus d'enseignement-apprentissage. Les solutions adoptées dépendaient des capacités et des modalités dont chaque pays disposait, ainsi que des contenus disponibles pour construire un modèle d'urgence d'enseignement à distance. Par exemple, la plupart des ministères disposaient de ressources éducatives numériques imprimées (ex. manuels scolaires, bibliothèques, etc.), de portails éducatifs et de ressources en ligne pour élèves et enseignants. Peu de pays disposaient de plateformes de contenus et de systèmes de gestion des apprentissages. Il est crucial de comprendre, toutefois, que ces ressources étaient conçues pour une éducation qui, en d'autres termes, serait présentielle ou semi présentielle et pas complètement à distance.

Les ministères font face à ces défis avec une capacité de réponse limitée. En fonction des restrictions imposées pendant la crise, ces ministères font face à des difficultés pour continuer à fonctionner, en particulier pendant le confinement, étant donné qu'ils ne sont pas en mesure de faire le travail de bureau. Comme en témoignent les différents diagnostics sur les Systèmes d'Information pour la Gestion de l'Éducation (SIGED)⁹, la capacité de nombreux ministères de la région était déjà limitée avant la crise en matière de planification et de gestion du système éducatif; réaliser cela à distance et pendant la crise est plus complexe. Il convient d'ajouter que la crise économique prévue et la chute consécutive des recettes fiscales - ainsi que les demandes qui continueront dans d'autres secteurs, tels que le secteur de la santé - imposeront de plus grandes restrictions budgétaires. Il est prévu que ceci ait une incidence sur les Budgets et les prévisions de dépenses des ministères d'éducation. En résumé, la situation de réouverture des établissements ne sera pas déterminée par les mêmes conditions qui existaient avant la crise.

Dans la perspective de la réouverture des écoles, la pandémie imposera de plus fortes pressions aux ministères en ce qui a trait à la qualité de l'infrastructure et au transport scolaire. L'infrastructure sanitaire de base et l'accès à l'eau potable devront fonctionner pleinement pour le retour en classe, afin de répondre aux

7 Cooc, N., McIntyre, J., & Gomez, C.J. (2016). Seasonal dynamics of academic achievement inequality by socioeconomic status and race/ethnicity: Updating and extending past research with new national data. *Educational Researcher*, 45(8), 443--453; Cooper H., et. Al. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.; Alexander, Karl, Entwisle, Doris and Linda Olson (2001). *Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective*. AERA, Vol. 23, Issue 2.

8 Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review.

9 Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M., & Zoido, P. (2019). *Del papel a la nube: Cómo guiar la transformación digital de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED)*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001749>.

exigences des protocoles de base de lavage des mains et de nettoyage général qui seront exigés par les ministères de la santé¹⁰. La réduction de la promiscuité devra constituer une priorité également, en particulier dans les zones péri-urbaines¹¹, ainsi que les protocoles pour le transport scolaire; cela sera indispensable pour garder la distanciation sociale minimale recommandée pour réduire les contagions.

En outre, le revenu familial est en train de diminuer en raison des pertes d'emplois, de la faible activité dans le secteur informel et de la diminution des revenus liés aux transferts de fonds de l'étranger¹². Bien que les impacts d'une chute de revenus en matière de fréquentation scolaire dépendent d'une série de facteurs¹³, il existe des évidences montrant qu'**une crise prolongée provoquerait la diminution de l'inscription des élèves dans le secteur public**, particulièrement dans certains groupes de populations¹⁴, ainsi qu'au sein de **l'éducation privée dans les centres urbains**, comme ce fut le cas pour Bogota et Buenos Aires en 2000-2002¹⁵.

Ce document présente les actions prises par les pays de la région en ce qui concerne la continuité de la prestation du service éducatif pendant l'urgence. De même, il offre une analyse des conditions de base convenues par les pays pour encourager ces actions, du point de vue de l'offre de services ainsi que de la capacité de réception des familles. Finalement, il présente une série de stratégies, d'actions et d'options de politiques en vue de répondre à la crise dans les divers sujets identifiés. Les recommandations sont organisées autour des domaines suivants: (i) stratégies pour la continuité pédagogique; (ii) stratégies de réponse pour la gestion administrative des établissements scolaires; et (iii) assurance de conditions sanitaires pour la réouverture des centres éducatifs.

¹⁰ Framework for reopening schools—Report by UNESCO, UNICEF, the World Bank and the World Food Programme. Retrieved April 28, 2020, from <http://pubdocs.worldbank.org/en/625501588259700561/Framework-for-Reopening-Schools-APRIL27.pdf>

¹¹ Duarte, J., Jaureguiberry, F. & Racimo, M. (2017). Sufficiency, equity and effectiveness of school infrastructure in Latin America according to TERCE. Report. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank. Breisenger, Clemens, et. al. (2020) Economic impact of COVID-19 on tourism and remittances: Insights from Egypt. IFPRI: Blog, April 1, 2020. <https://www.ifpri.org/blog/economic-impact-covid-19-tourism-and-remittances-insights-egypt>.

¹² Breisenger, Clemens, et. al. (2020) Economic impact of COVID-19 on tourism and remittances: Insights from Egypt. IFPRI: Blog, April 1, 2020. <https://www.ifpri.org/blog/economic-impact-covid-19-tourism-and-remittances-insights-egypt>

¹³ Les effets sur l'éducation peuvent avoir deux voies. D'une part, il y a un effet négatif qui est prévu, en raison de «l'effet de revenus» : Il existe une relation positive entre les revenus d'une famille et sa consommation en matière d'éducation. D'autre part, il existe un "effet de substitution" qui concerne le niveau de contraction du marché du travail et la demande ajoutée, qui peut entraîner que la demande pour le travail fourni par les enfants et les jeunes se contracte. Duarte, et. al (2009). Education and the Financial Crisis: Risks and Instruments for Latin America and the Caribbean. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank. Unpublished document.

¹⁴ Duarte, et. al. (2009), "bien que la plupart des familles soient exposées aux dislocations du marché du travail pendant une crise, il est moins probable que les pauvres aient de l'épargne et des instruments financiers pour atténuer leur ajustement et, par conséquent, ils sont plus vulnérables au choc. En général, les enfants plus vulnérables à l'abandon sont ceux qui se trouvent dans les groupes d'âge dans lesquels le profil de présence diminue drastiquement. Le profil d'âge des enfants qui présentent un risque plus important d'abandon scolaire varie entre les pays avec des enfants relativement petits de 10 à 13 ans sur le point d'abandonner l'école dans des pays tels que le Guatemala, le Honduras, Haïti et le Nicaragua et des enfants plus âgés de 14 à 17 ans dans des pays comme l'Argentine la Bolivie, le Brésil, la Colombie le Costa Rica, l'Équateur, le Salvador, la Jamaïque, le Mexique, le Paraguay, le Pérou et le Venezuela.

¹⁵ Duarte, et. al (2009). Education and the Financial Crisis: Risks and Instruments for Latin America and the Caribbean. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank. Unpublished document.

2. Panorama des actions entreprises pendant la crise pour la continuité de services éducatifs



Pendant la fermeture des écoles, il est important que les mesures adoptées (i) maintiennent le lien élève-enseignant et famille-école; (ii) diffusent un contenu en cohérence avec le programme scolaire; et (iii) accompagnent et supervisent le processus d'apprentissage. Les solutions adoptées par les pays se sont concentrées principalement sur la diffusion de contenu en cohérence avec le programme scolaire. La faisabilité d'assurer les deux autres aspects mentionnés du processus d'apprentissage a dépendu des capacités préexistantes d'infrastructure et des contenus disponibles afin de construire un modèle rapide, d'urgence, d'enseignement à distance¹⁶. Cette modalité d'enseignement à distance est en train d'être mise en œuvre dans un laps de temps et avec une vitesse sans précédent, et elle est caractérisée par la disponibilité d'une combinaison de solutions et de médias de première génération (documents imprimés, radio¹⁷ et télévision¹⁸) et de deuxième génération (plateformes, systèmes de gestion d'apprentissages) pour diffuser du contenu et maintenir un certain niveau d'interaction entre les écoles et les élèves. Ces différentes modalités requièrent un accompagnement des enseignants et des familles; cela a été assez hétérogène entre les systèmes. Le Tableau 1 montre les mesures pour la continuité en matière d'éducation en ALC.

Il est très important de comprendre que l'enseignement d'urgence implique l'utilisation de solutions totalement à distance pour l'éducation qui, autrement, serait présente ou de façon combinée. Son objectif n'est pas de recréer un écosystème éducatif robuste, mais de fournir un accès temporaire; ce dernier pourrait recommencer à être présentiel, une fois que l'urgence est contrôlée¹⁹.

Tableau 1. Mesures pour la continuité éducative

	ARGENTINE	BAHAMAS	BARBADE	BELIZE	BOLIVIE	BRÉSIL	CHILI	COLOMBIE	COSTA RICA	ÉQUATEUR	EL SALVADOR	GUATEMALA	GUYANE	HAÏTI	HONDURAS	JAMAÏQUE	MEXIQUE	NICARAGUA	PANAMA	PARAGUAY	PÉROU	RÉP. DOM.	SURINAME	TRINIDAD-ET-TOBAGO	URUGUAY	VENEZUELA
PLATEFORMES D'APPRENTISSAGE		x	x			x										x						x		x	x	
CONTENU NUMÉRIQUE	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x
MATÉRIEL PHYSIQUE OU RÉSEAUX SOCIAUX	x	x					x		x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x				
TV OU RADIO	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x		x
ÉCOLES OUVERTES																		x								

Source: Données compilées par la Division d'Éducation de la BID au 05/01/2020.

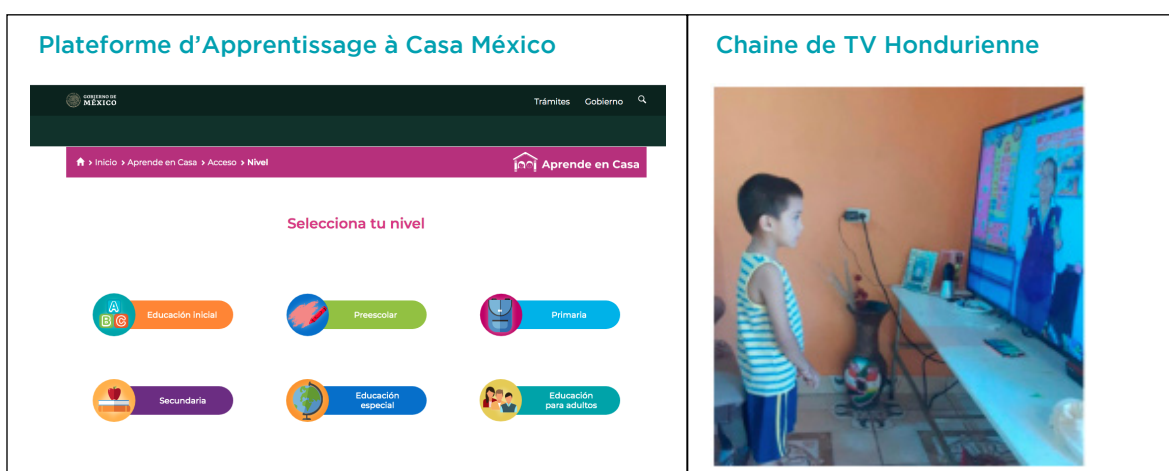
¹⁶ Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EduCause Review.

¹⁷ Thukral, H. & Ho, J. (2009). Tuned in to student success: Assessing the impact of IRI. Education Development Center. <http://idd.edc.org/resources/publications/tuned-student-success-assessing-impact-iri>; Naslund-Hadley, E. Parker, S. W., & Hernandez-Agramonte, J. M. (2014). Fostering early math comprehension: Experimental evidence from Paraguay. (2014). InterAmerican Development Bank. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055163.pdf>.

¹⁸ Mares, Marie-Luise and Pan, Zhongdang (2013). Effects of Sesame Street: A meta-analysis of children's learning in 15 countries. Journal of Applied Developmental Psychology, Volume 34, Issue 3, May-June 2013, Pages 140-151. Kwauk, Christina, Petrova, Daniela y Robinson, Jenny Perlman (2018). Sesame Street: combining education and entertainment to bring early childhood education to children around the world. Brookings Centre for Universal Education.

¹⁹ On veille à ce que le matériel soit clairement en cohérence avec les différents domaines du programme par matière et classe.

Bien que les pays ne disposent pas d'une stratégie nationale d'enseignement à distance consolidée, encore moins pour une urgence, des efforts considérables ont été déployés sur la base de leurs capacités préalables. En ce sens, l'Uruguay a profité de l'infrastructure technologique développée à travers le Plan Ceibal (2006) et est aujourd'hui l'unique pays de la région qui dispose d'une plateforme intégrée pour l'administration des apprentissages des élèves. Cela lui a permis de passer des salles de classe conventionnelles aux virtuelles presque dans l'immédiat²⁰, toutefois avec des défis pour atteindre les populations plus vulnérables dont la connectivité à l'internet est limitée²¹. De leur côté, Le Salvador, le Chili, le Pérou et le Mexique, par exemple disposent d'une vaste bibliothèque numérique avec des manuels scolaires, des livres de référence (narratifs et informatifs), des guides pour enseignants et parents, ainsi que des cahiers de travail pour élèves en format numérique téléchargeable. Ce matériel est fourni régulièrement aux écoles en format papier et disponible dans leurs portails sous forme numérique. Le matériel est clairement en cohérence avec les divers domaines du programme par matière et classe. D'autres contenus numériques sont également disponibles, tels que des jeux alignés sur le programme et disponibles pour être téléchargés ou utilisés en ligne.



La plupart des pays disposent de portails avec des ressources analogues et numériques, disponibles à travers les sites web des ministères. Le Costa Rica, le Salvador, le Guatemala, le Honduras, la Jamaïque, les Bahamas, la Barbade, Trinidad et Tobago et le Pérou figurent parmi les pays qui disposent de sites web avec une variété de contenus à télécharger pour travailler à domicile. La Colombie, par

20 Le thème de l'éducation en ligne, ainsi que la preuve de son impact sur les niveaux, préscolaire, primaire et secondaire sont pratiquement inexistant. Il y a des informations sur les modalités en ligne en matière d'éducation supérieure, recueillies dans le cadre du travail de Means, Barbara, et al. (2010) Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. U.S. Department of Education, Center for Technology in Learning, Revised September 2010. Les auteurs indiquent que leurs constatations ne peuvent pas directement se traduire par de faibles niveaux d'études.

21 C'est également le cas nombreux districts scolaires aux États-Unis: dans les communautés en milieu rural ou de niveau socio-économique faible, les jeunes n'arrivent pas à se connecter à des modalités d'éducation en ligne. Voir article de Goldstein, Dana, Popescu, Adam et Hannah-Jones, Nikole (2020). As School Moves Online, Many Students Stay Logged Out. New York Times, <https://www.nytimes.com/2020/04/06/us/coronavirus-schools-attendance-absent.html>

exemple, dispose d'un portail éducatif "Colombia Aprende" avec plus de 80.000 ressources éducatives numériques disponibles pour des enseignants et des élèves et une grande variété de thèmes éducatifs²². Cependant, la qualité de ces contenus et leur articulation explicite avec les leçons et les plans de classe structurés sur la base du programme varient considérablement de pays en pays. Comme il est indiqué antérieurement, les ressources sont conçues à l'intention des enseignants en tant qu'appui en salle de classe ou en tant que complément pour le travail à domicile. En outre, il n'existe pas de contenus ou de programmes "stand alone" qui permettent à l'enseignant d'évaluer le progrès de l'élève dans un thème spécifique.

A leur tour, un important groupe de pays a relancé des stratégies avec une technologie de première génération, telle que la presse, la radio et la télévision.

Des pays, tels que l'Argentine, la Barbade, Belize, le Brésil, le Chili, la Colombie, le Costa Rica, l'Équateur, le Guatemala, la Guyane, Haïti, le Honduras, la Jamaïque, le Mexique, le Panama, le Pérou, la République Dominicaine, le Suriname, Trinidad et Tobago, et le Venezuela ont eu recours encore à ces médias pour maintenir la continuité du processus éducatif, en raison des limites de connectivité à l'internet de nombreux foyers. Le Mexique et l'Argentine disposent d'une vaste offre de programmes éducatifs télévisés et le Pérou a obtenu une grille de contenus en Espagnol et en langues autochtones par classe et par niveau, disponibles à la radio et à la télévision. Trinidad et Tobago sont en train de se baser sur la diffusion à la télévision, et la Guyane sur la diffusion à la radio. La Barbade a favorisé une combinaison des deux à travers ses stations de radio d'État. Le Ministère d'Éducation du Chili a établi une Alliance avec les chaînes de télévision regroupées au sein de l'Association Nationale de Télévision (ANATEL) et avec le Conseil National de Télévision (CNTV) pour donner lieu à TV Educa Chile, une chaîne de télévision à l'échelle nationale; celle-ci transmet un contenu pédagogique en cohérence avec le programme national, un matériel éducatif facilité par les chaînes participantes et des séries éducatives produites par CNTV. De son côté, Haïti a lancé une programmation éducative dans les programmes de télévision et de radio et est en train de travailler pour inclure un nouveau contenu. En outre, l'Argentine, le Chili, le Mexique et le Pérou ont décidé d'imprimer des ressources éducatives sur la base des textes et matériels dont ils disposaient déjà et de les distribuer à travers les écoles qui répondent aux besoins de la population la plus vulnérable. Avec l'appui de l'UNICEF et de la BID, des guides pour des activités à domicile seront distribués au Panamá à travers des journaux de haute diffusion dans des secteurs populaires. Le Costa Rica et le Pérou, en Alliance avec des chaînes de télévision nationale, ont inclus dans leur programmation de «Aprendo en casa» les séries éducatives de Plaza Sésamo, une alliance facilitée par la BID. Le Pérou a également lancé un contenu éducatif à travers un réseau de radiodiffusion à l'échelle nationale et communautaire.

²² Toutefois, la Colombie ne dispose pas de matériel, ni de textes structurés utilisés à l'échelle nationale, dû à sa politique en matière de programme. La Colombie est le seul pays de l'Amérique Latine qui n'a pas un programme national, mais une série de lignes directrices de programmes et de standards par domaine de connaissance et classe terminale par cycle.

Tableau 1.

Bonnes pratiques en dehors de l'ALC pour la continuité éducative

Les pays européens et asiatiques sont dans une phase plus avancée de la courbe de contagion de COVID-19. Certains ont pu ajuster et mûrir leurs stratégies d'enseignement à distance pour mieux répondre à l'urgence. Certaines des bonnes pratiques identifiées en dehors de l'ALC sont mentionnées ci-après:

- **Développer des stratégies multiplateformes pour la continuité éducative basée sur les conditions et les ressources existantes.** Les pays utilisent une diversité de médias de première et de deuxième génération pour avoir accès à toute la population. La France dispose de la plateforme "Mi clase en casa" avec une salle de classe virtuelle, un contenu numérique d'éducation de base, des exercices et des projets (270 mille utilisateurs en 2017 et une capacité pour 15M d'élèves). Cette plateforme est complétée par l'ancienne "France TV Education", maintenant appelée Lumni, avec une grille complète de contenus en ligne et qui sont offerts par les différentes chaînes de télévision nationale française. La France également a mis à la disposition des élèves et des enseignants des textes et des cahiers de travail en format numérique pour être téléchargés et imprimés. De son côté, Israël dispose de modalités mixtes/"blended" avec une plateforme de contenus et de communication en ligne pour des activités asynchrones (Moodle et Google Classroom). Dans d'autres pays, ils ont complété avec des outils de communications pour que les enseignants puissent communiquer avec leurs élèves (WhatsApp, Facebook, Zoom, Microsoft Teams, Skype, etc.).
- **Coordonner et compléter les efforts entre les différents niveaux de gestion (niveau central, niveaux régionaux et centres éducatifs).** Le rôle du gouvernement central a été de dicter un plan général, d'offrir des guides et lignes directrices pour les écoles et les familles, et fournir un appui aux niveaux régionaux et aux écoles dans leur mise en œuvre. La Chine, par exemple, a mis en œuvre des actions aux trois niveaux. Le gouvernement a mis en place un «national cloud d'enseignement à distance» (éducation en nuage) avec des classes de base pour les enfants en âge de fréquenter l'école. Ces leçons couvrent 12 matières, parmi lesquelles figurent l'éducation civique ou les notions de base pour se protéger de l'épidémie. Dans le cas de l'Italie, le ministère national a développé une page web avec des outils, du matériel multimédia et des conseils pour que les écoles gèrent la continuité en matière d'éducation. Chaque arrondissement a disposé de ses propres stratégies, adaptées à sa réalité.
- **Établir des alliances avec d'autres acteurs pour garantir la flexibilité dans l'utilisation des contenus éducatifs.** Les systèmes éducatifs, tous seuls, ne sont pas capables de faire face à ce défi. La plupart n'ont pas non plus tous les contenus éducatifs déjà développés. Les alliances avec le secteur privé et d'autres ministères ont été cruciales pour la continuité en matière éducative. En Italie et en Espagne par exemple, un accord a été convenu par la RAI (TV publique) et TVE pour modifier leur grille du matin, pour allouer plus d'espace à l'éducation et à la culture. En Espagne, en plus de l'alliance avec TVE, le ministère a conclu des accords avec les maisons d'édition afin de diffuser publiquement par la télévision les contenus digitaux qui accompagnaient les textes. En outre, le ministère a obtenu l'appui de membres non conventionnels, tels que les "youtubers," ce qui a été fondamental pour augmenter la disponibilité du contenu éducatif à travers la télévision²³. Dans ce sens, l'interopérabilité des ressources et la flexibilité pour leur utilisation ont été fondamentales. De plus, en Chine, le Ministère de l'Industrie et de la Technologie a réussi à obtenir un apport de sept mille serveurs des entreprises de télécommunications et des fournisseurs d'internet - avec un plus haut débit à 90 terabytes. En outre, la couverture et l'accès à l'internet en milieu rural ont pu être élargis et des rabais ont été négociés pour des élèves à faibles revenus. En Finlande, les fournisseurs d'internet offrent une connectivité gratuite pour les sites ".edu" et les compagnies de logiciels éducatifs offrent des contenus gratuits pour les enseignants.

3. Principaux défis auxquels les pays font face pour la continuité des services éducatifs

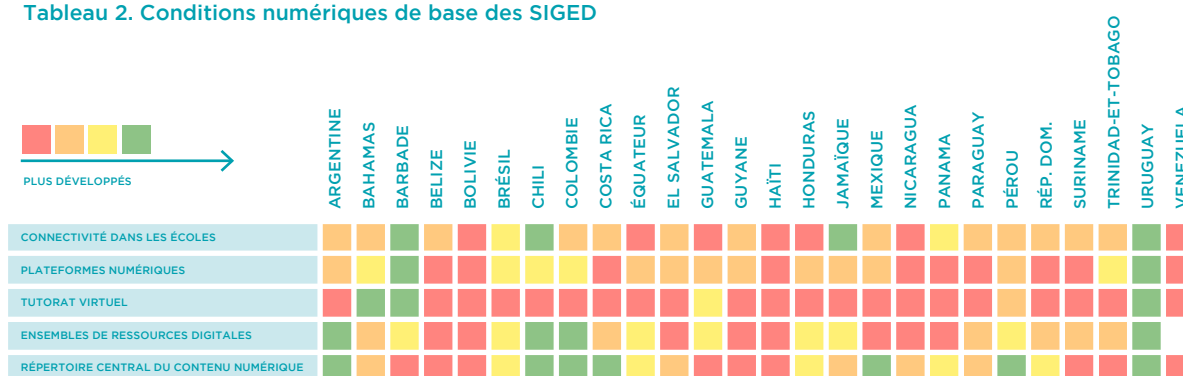


Les efforts des pays ont fait face à de nombreuses barrières pour garantir la continuité éducative et l'accompagnement des élèves pendant l'urgence. La crise de COVID-19 se présente dans un contexte de grande inégalité où la demande pour toute initiative concentrée sur la protection du parcours éducatif est affectée par les caractéristiques des foyers et des élèves. Du côté de l'offre, il est pertinent de considérer les caractéristiques des Systèmes d'Information et de Gestion Éducative (SIGED) et la préparation des systèmes éducatifs pour offrir des solutions numériques. Du point de vue de la demande, il est important de connaître les caractéristiques des élèves et de leurs foyers pour que les systèmes éducatifs optent pour des solutions d'enseignement à distance en cohérence avec le contexte des élèves.

3.1 Conditions initiales des Systèmes d'Information et de Gestion de l'Éducation (SIGED)

Le niveau de développement des SIGED²⁴ montre que les systèmes éducatifs sont bien préparés pour offrir des solutions numériques pour la continuité éducative pendant l'urgence. Le Tableau 1 résume quelques conditions numériques de base observées en ALC préalablement à la clôture d'écoles. Depuis avant la pandémie, de nombreux pays disposaient de connectivité ou d'outils numériques pour appuyer le processus d'enseignement dans le contexte scolaire. Il est important que les mesures pour la continuité du processus d'apprentissage tiennent compte de la capacité des gouvernements de fournir des solutions numériques à tout le système, encore plus dans le contexte d'urgence où les ministères d'éducation ne fonctionnent pas à pleine capacité.

Tableau 2. Conditions numériques de base des SIGED



Source: SIGED et données compilées par la Division d'Éducation de la BID.

23 Une des réflexions des autorités espagnoles est qu'elles avaient laissé de côté, pendant longtemps, le développement de contenus éducatifs pour la télévision; c'est la raison pour laquelle elles ne disposaient pas de matériel suffisant au moment de la crise. À partir de cette expérience, elles sont en train d'analyser les mécanismes pour renouveler et étendre leur programmation et s'associer à d'autres pays européens pour atteindre cet objectif.

24 Les SIGED englobent tous les processus de gestion nécessaires au fonctionnement du système éducatif.

La plupart des pays ne disposent pas d'une stratégie nationale d'éducation numérique à partir de laquelle un modèle d'enseignement à distance pourrait être développé et profiterait des nouvelles TIC.

Le modèle d'éducation, surtout pré-universitaire, a été conçu autour des écoles, avec des efforts insuffisants de modalités mixtes/«blended»²⁵. En outre, l'infrastructure technologique des écoles publiques n'a pas favorisé non plus la mobilisation du potentiel des TIC. La connectivité des écoles suffit à peine à des fins administratives et ne permet pas le fonctionnement des plateformes d'enseignement et d'apprentissage. En Amérique Latine, seulement 33% des élèves du secondaire sont dans des écoles qui ont accès à l'internet avec une vitesse suffisante ou un plus haut débit²⁶, selon PISA-2018²⁷. Cela représente moins de la moyenne signalée de l'OCDE (68%)²⁸. Les élèves qui proviennent de foyers plus vulnérables sont ceux qui ont moins d'accès à l'internet avec une vitesse suffisante ou un plus haut débit dans les écoles (22%)²⁹. Les écarts d'accès à la TIC étaient déjà très grands avant la pandémie; cela a été prouvé aussi en éducation primaire dans l'étude TERCE³⁰. En ALC, seulement l'Uruguay dispose de plateformes numériques pour tout le programme et celles-ci permettent que les enseignants supervisent et accompagnent les apprentissages des élèves (voir Tableau 2).

La disponibilité d'un registre nominal d'élèves est une des bases pour pouvoir déployer toute plateforme numérique d'apprentissage et réaliser un suivi individuel de performance académique des élèves. Toutefois, en ALC on estime que seulement 70% des systèmes éducatifs peuvent identifier chaque élève de manière individuelle³¹. Les pays de la région ont fait des efforts importants pour avoir un type quelconque de contenu numérique à disposition des élèves. Bien que la plupart des pays disposent de contenus digitaux et analogues disponibles dans des répertoires, l'articulation de ces contenus avec le programme scolaire varie de pays en pays. L'utilisation d'outils et les contenus digitaux pour le développement professionnel des enseignants a été encore plus faible³². Cela est en cohérence avec le fait qu'il y a peu d'incorporation d'outils digitaux dans la salle de classe. Les données de PISA 2018 montrent que moins de 60%

25 Comme il a été mentionné antérieurement, en ALC seulement l'Uruguay avait déjà mis en place un modèle mixte/«blended» d'éducation. Dans ce cas, le défi fut d'élargir la couverture, mais déjà avec une solide base d'infrastructure technologique et de connectivité dans tous les foyers.

26 Moyenne des 10 pays participants. En PISA 2018, cet indicateur est exprimé comme pourcentage d'élèves dans des écoles dont le directeur a été d'accord ou a convenu tout à fait que le plus haut débit ou la vitesse d'internet dans les écoles est suffisant.

27 L'information provenant de PISA-2018 a été recueillie dans des conditions normales, mais pas dans les conditions d'une crise sanitaire comme celle du COVID-19.

28 Rieble-Aubourg, S. & Viteri, A. (2020). Note CIMA #20 COVID-19: ¿estamos preparados para el aprendizaje en línea? Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0002303>

29 Ibid.

30 Arias Ortiz, E., & Viteri, A. (2019). Nota CIMA #14: ¿Cuentan las escuelas con la tecnología necesaria para la transformación digital? Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001629>

31 Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M., & Zoido, P. (2020). Buenas prácticas y lecciones aprendidas de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe (ALC): resultados des études de cas de 16 systèmes éducatifs. Document non publié.

32 Seulement 15% des cas étudiés disposent de LMS utilisé pour le développement professionnel des enseignants. Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M., & Zoido, P. (2020).

des enseignants du secondaire ont des compétences techniques et pédagogiques pour intégrer des appareils numériques dans l'instruction³³. De manière générale, les résultats de PISA révèlent les besoins de formation en technologie requis par les écoles en matière d'éducation³⁴.

La transformation numérique des SIGED a le potentiel de faciliter l'échange d'informations³⁵. À Santa Fe (Argentine), les enseignants peuvent consulter l'information des registres de ressources humaines à l'aide d'une application web. À Mendoza (Argentine) et en Uruguay, la communication entre les enseignants et les parents est réalisée à travers des applications. En Uruguay également, ainsi que dans le cas de Santa Fe (Argentine), les parents et les élèves peuvent consulter les notes dans une application accessible à travers des téléphones portables. Dans des contextes comme le COVID-19 où des stratégies d'enseignement à distance d'urgence ont été mises en place, l'existence de ces canaux de communication et d'échange d'informations faciliterait l'appui et l'accompagnement que les enseignants pourraient apporter à des élèves et à des parents.

Dans tout scénario, avant de réaliser des investissements pour développer des plateformes, il est important de disposer d'une vision globale du SIGED et de la manière dont les différentes applications devraient fonctionner pour garantir une gestion efficace des systèmes éducatifs. De cette manière, tout effort déployé devrait être orienté vers une plateforme complète de gestion. L'urgence de donner une réponse à la pandémie peut amener les pays à réaliser des investissements hâtifs qui pourraient déboucher sur des doubles emplois, des inefficacités ou des outils qui ne communiquent pas avec le reste des applications du système éducatif.

3.2 Barrières relatives aux caractéristiques des foyers et des étudiants

Du point de vue de la demande, trois groupes de variables se présentent et influencent la capacité des élèves de poursuivre leur parcours éducatif pendant la crise³⁶, en particulier les élèves les plus vulnérables.

³³ Rieble-Aubourg, S. & Viteri, A. (2020). Nota CIMA #20 COVID-19: ¿estamos preparados para el aprendizaje en línea? Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0002303>

³⁴ Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020

³⁵ Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M., & Zoido, P. (2019). Del papel a la nube: Cómo guiar la transformación de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED). Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001749>.

³⁶ Estimations basées sur les enquêtes harmonisées sur les foyers dans 19 pays de la région.



Connectivité

- Connectivité
- Disponibilité des ordinateurs



Famille et ménage

- Composition de la famille
- Availability of support
- Disponibilité de l'assistance
- Économie familiale
- Santé mentale



Étudiant

- Capacités socio-émotionnelles pour l'auto-apprentissage
- Capacités et compétences avant la crise

La connectivité et la disponibilité d'ordinateurs à domicile conditionnent l'accès à l'enseignement à distance³⁷. Dans la région³⁸, du total d'enfants entre 0 et 17 ans qui fréquentent un centre éducatif public et issus de foyers pauvres avec des revenus inférieurs à 3.1 US\$ par jour (PPP, 2011), seulement 22% ont accès à internet dans le foyer et seulement 19% ont accès à un ordinateur. Cette proportion augmente à 26% et 22% en considérant les enfants des foyers pauvres avec des revenus inférieurs à 5 US\$. Cela, évidemment, ne tient pas compte du fait de la connectivité à haut débit ou de la capacité de l'ordinateur³⁹.

En Amérique Latine, moins de 30% des élèves les plus vulnérables du secondaire ont accès à un ordinateur dans le foyer pour le travail scolaire. Les données de l'étude PISA 2018 montrent que la plupart des élèves de la région ne sont pas prêts pour saisir les opportunités d'apprentissage en ligne dans leurs foyers. En moyenne, 64% des jeunes de 15 ans au secondaire ont accès à un ordinateur dans le foyer pour le travail scolaire. L'Uruguay et le Chili avec 82% affichent un accès à l'ordinateur dans les foyers, plus proche de celui des pays de l'OCDE (89%). L'accès des groupes les plus vulnérables aux ordinateurs est très limité⁴⁰: au Pérou (7%), au Mexique (10%) et en République Dominicaine (13%).

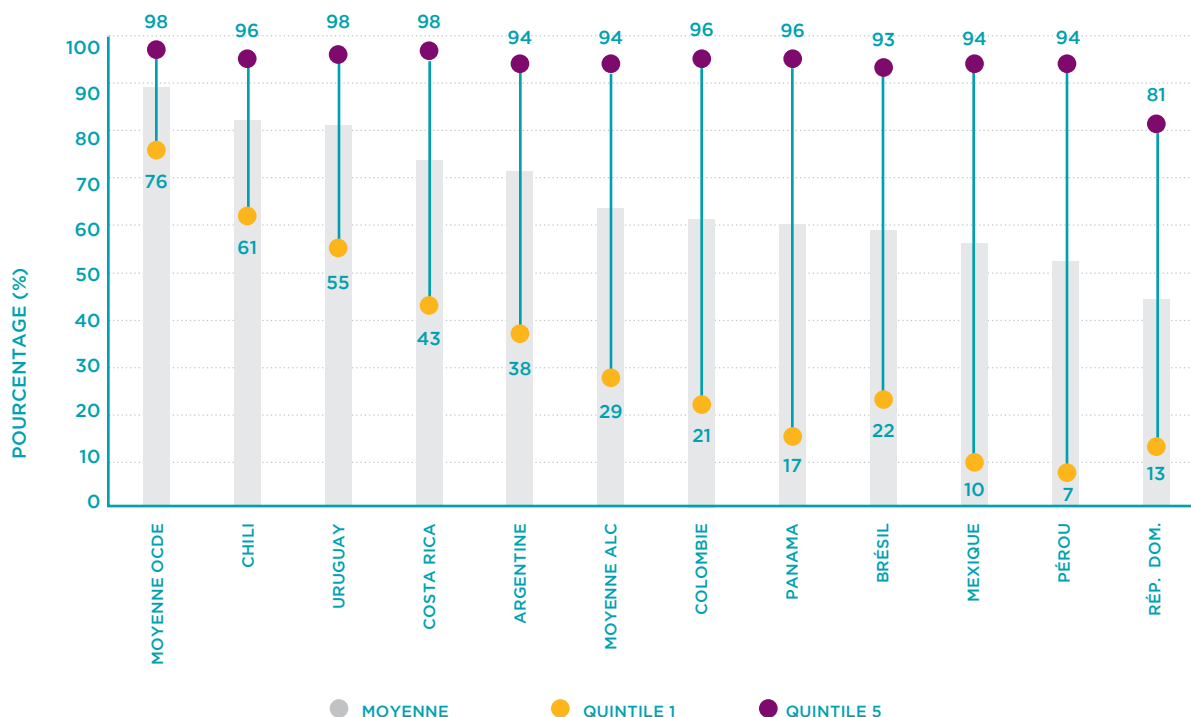
³⁷ Il convient de rappeler que ce n'est pas la connectivité de l'école, ni la disponibilité des ordinateurs ou des laboratoires scolaires qui auront un impact sur l'accès à l'éducation dans un temps comme celui-ci. C'est la connectivité, l'accès et la capacité d'utilisation de technologies dans les foyers qui définira à quel point on pourra mettre à profit ces ressources.

³⁸ Moyenne de 10 pays comprenant le Brésil, (2018), le Chili (2017), la Colombie (2018), le Costa Rica (2018), le Salvador (2018), le Honduras (2017), le Mexique (2018), le Paraguay (2017), le Pérou (2018) et l'Uruguay (2018).

³⁹ Il n'existe pas d'information disponible à ce sujet.

⁴⁰ Rieble-Aubourg, S. & Viteri, A. (2020). Nota CIMA #20 COVID-19: ¿estamos preparados para el aprendizaje en línea? Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0002303>

Graphique 1. Accès à un ordinateur dans le foyer pour les travaux scolaires par niveau socio-économique, PISA 2018



Source: Élaboration interne sur la base de PISA, OCDE (2018)

Note: Pays rangés par ordre décroissant, selon l'accès moyen au foyer. Les foyers vulnérables se réfèrent à ceux qui sont groupés dans le quintile plus bas (q1) de la distribution de l'indice de statut socioéconomique et culturel de PISA. Los foyers favorisés se réfèrent à ceux qui sont groupés dans le quintile supérieur (q5) de la même distribution.

Considérant les limites de connectivité, les médias de première génération technologique offrent la possibilité de sensibiliser la communauté, notamment la télévision et la radio. En Colombie, l'accès à la télévision est quasiment universel dans les foyers les plus vulnérables du pays. Presque 80% des enfants de moins de 17 ans dans les foyers pauvres avec un revenu par habitant de moins de 3.1 US\$ disposent de télévision couleur. Ce pourcentage s'élève à 91% dans les foyers pauvres (avec des revenus de moins de 5 US\$) et 97% pour les enfants dans les foyers de classe moyenne vulnérable (revenus entre 5 et 12.4 USD). Bien qu'on ne dispose pas de données sur la possession des radios, on estime que 99.1% de la population colombienne peut écouter la radio dans plus de 1.596 stations de radios du pays⁴¹. En tenant compte de ces données, pour sensibiliser la communauté et atteindre les populations plus vulnérables, les ministères d'éducation devraient

41 Colombia, un país de radio. (2020). Revista Semana, 2/18/2017 2:49:00 PM. Retrieved Feb 20, 2020, from <https://www.semana.com/tecnologia/articulo/colombia-un-pais-de-radio/516027>

inclure ces moyens analogues au sein de leur stratégie de continuité éducative. À cette date, il existe déjà des programmes éducatifs qui sont transmis par la télévision et par la radio, et qui ont déjà été développés par des organisations telles que Plaza Sésamo, National Geographic, entre autres. Cependant, pour une mise en œuvre efficace, il est nécessaire de tenir compte de certaines limites, telles que: l'horaire de programmation, la limite de temps d'antenne établie, la simplicité du contenu, entre autres.

De nombreuses études ont démontré que l'implication des parents est associée positivement au bon résultat académique⁴². Dans la plupart des pays, les parents qui proviennent de contextes plus favorisés (avec un niveau socio-économique plus élevé) s'impliquent davantage dans l'apprentissage et le progrès des élèves⁴³. À son tour, le niveau éducatif des parents est une des variables les plus importantes au moment de l'estimation du statut socio-économique des familles dont proviennent les élèves⁴⁴. Autrement dit, le niveau éducatif des parents et le statut socio-économique du foyer d'origine sont des déterminants de l'implication des parents dans l'apprentissage et le progrès des élèves. Dans le cas de la population dans des conditions de pauvreté ou de vulnérabilité (avec des revenus journaliers inférieurs à 12.4 US\$), les chefs de famille présentent de faibles niveaux d'éducation. Dans la région, moins de 20% des chefs de famille pauvres ou vulnérables ont 13 ans ou plus d'éducation ou de secondaire complet. **Cela limite l'appui potentiel que les pères, les mères et les tuteurs peuvent fournir aux enfants, particulièrement aux plus petits.** 68% des foyers de la région ont des revenus journaliers en-dessous de 12.4 US\$ (PPP, 2011) et un sur trois dans cette condition de pauvreté ou de vulnérabilité en ALC sont dirigés par des femmes comme chefs de familles. Cela aura une influence, non seulement sur le niveau d'appui que les élèves reçoivent à domicile, mais aussi sur l'impact socio-émotionnel et économique que cette crise aura chez les familles plus vulnérables⁴⁵.

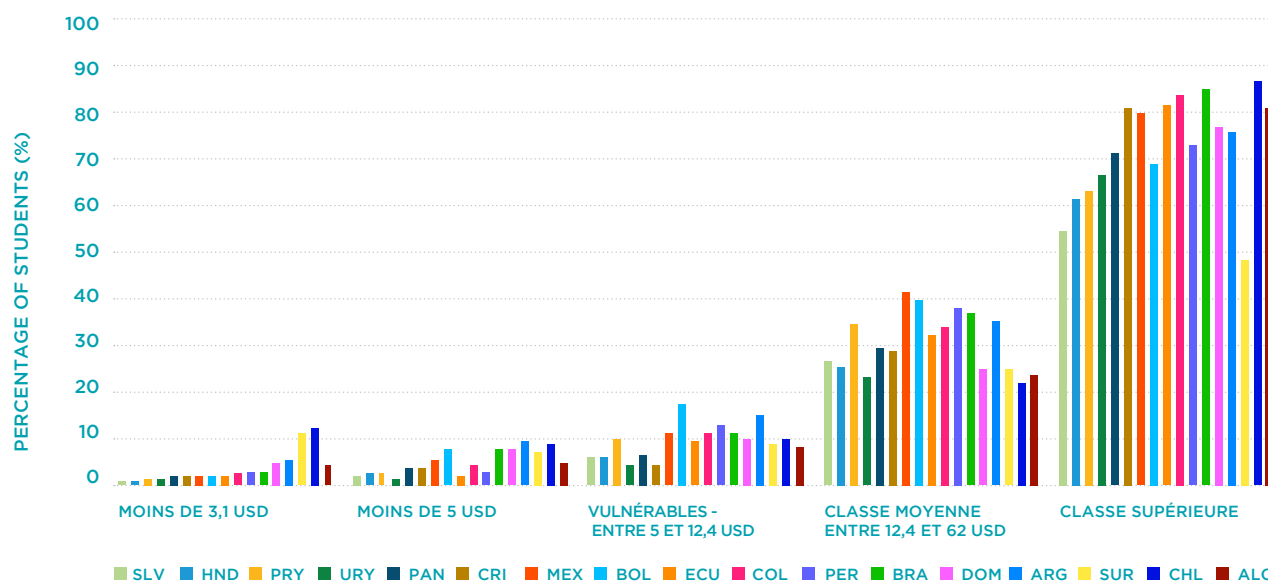
⁴² Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>

⁴³ Rieble-Aubourg, S. & Viteri, A. (2020). Nota CIMA #14 COVID-19: ¿estamos preparados para el aprendizaje en línea? Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0002303>

⁴⁴ Rieble-Aubourg, S. & Viteri, A. (2020). Nota CIMA #14 COVID-19: ¿estamos preparados para el aprendizaje en línea? Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0002303>

⁴⁵ A cela doivent s'ajouter les variables relatives au type de logement de la famille. Si il y a de l'énergie électrique continue ou seulement pour des durées, si le logement a de l'éclairage, s'il y a des espaces communs qui peuvent être utilisés pour que les enfants puissent se concentrer et apprendre ou s'il y a une promiscuité, entre autres.

Graphique 2. Chefs de famille, par classe sociale, qui ont un minimum de 13 ans d'éducation



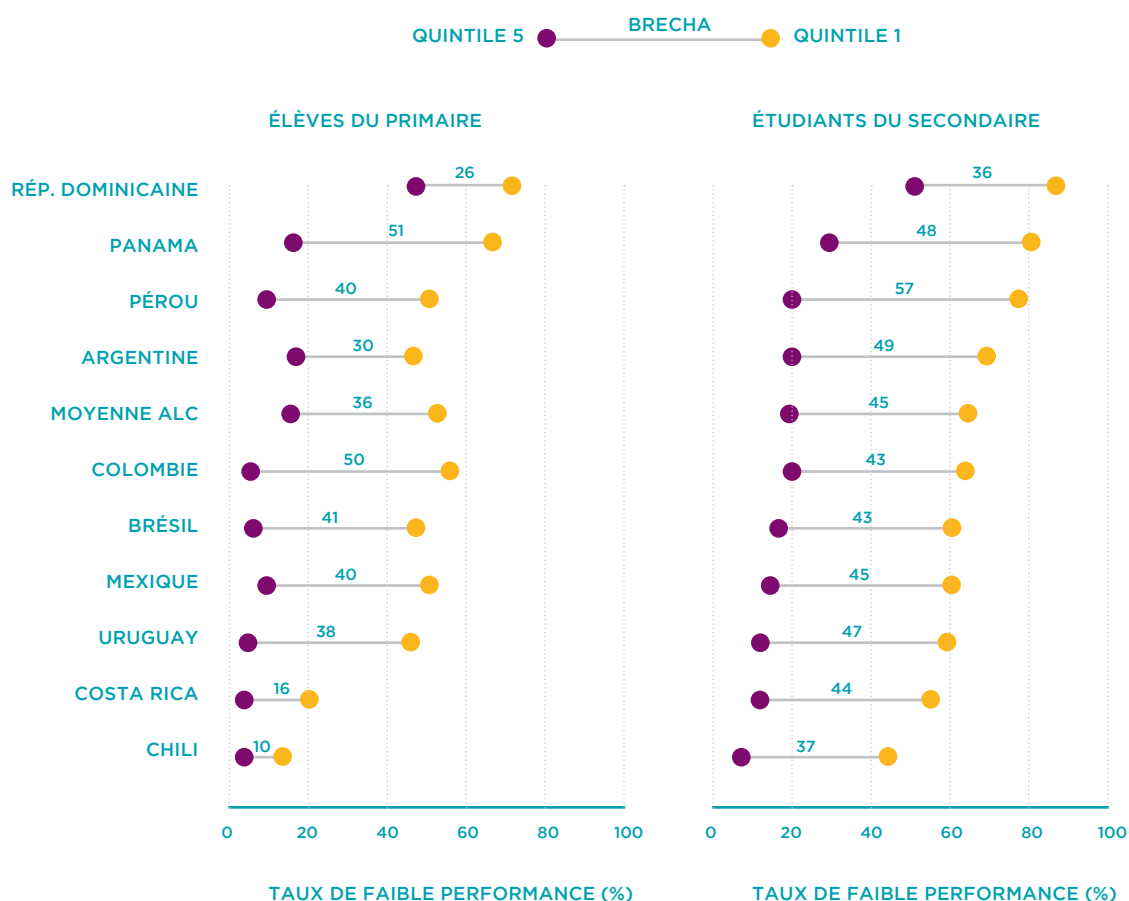
Source: Élaboration interne, basée sur les données de l'enquête sur les foyers.

Toutefois, une question peu abordée et sur laquelle on dispose de peu d'informations dans la région est la capacité et la disposition des élèves pour l'apprentissage à distance. La compréhension en lecture est fondamentale pour tous les apprentissages, mais elle devient indispensable dans les modalités d'enseignement à distance qui requièrent que les élèves interagissent avec les contenus des programmes scolaires de façon plus autonome. On sait, en moyenne, que 40% des élèves de la troisième année ont un faible rendement en lecture; par conséquent, ils ne possèdent pas les compétences de base en lecture selon les tests TERCE. En outre, un plus grand nombre d'élèves, du quintile plus bas de la distribution de niveau socio-économique, ont moins de compétences (55%) contre les élèves du quintile plus haut (19%). En secondaire, le scénario est similaire, 51% des élèves qui sont encore à l'école ont 15 ans et n'ont pas de compétences minimales en lecture selon les tests PISA 2018⁴⁶, avec des écarts importants par quintiles de revenus: tandis que seulement 27% des jeunes du quintile plus haut n'ont pas de compétences de base, 2% des jeunes du quintile 1 ne les atteint pas⁴⁷. Dans le cas des compétences en sciences et en mathématiques, les résultats sont encore plus préoccupants.

⁴⁶ Bos, M. S., Viteri, A., & Zoido, P. (2019). Nota PISA #18: PISA 2018 en América Latina: ¿Cómo nos fue en lectura? Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002039>

⁴⁷ Cette information cache le fait suivant: entre 30% et 50% des élèves de 15 ans de la région ont laissé l'école au moment où ils atteignent 15 ans ou sont encore à l'école primaire à un âge très avancé. Les résultats de Panama indiquent que 50% des élèves de 15 ans ne sont pas encore à l'école, 64% ne disposent pas de compétences de base en lecture. Dans l'intervalle, 96% des 50% restants, qui ne sont pas à l'école ou sont au primaire, ne disposent pas de ces compétences.

Graphique 3: Pourcentage d'élèves avec un faible rendement en lecture au primaire et au secondaire



Source: Élaboration interne sur la base des données de CIMA.

Note: Le taux de faible performance groupe les élèves qui présentent les niveaux plus bas de performance, c'est à dire en-dessous du niveau 2 de performance pour PISA et en-dessous du niveau 1 TERCE. Au secondaire, le taux de faible performance est calculé avec des données de PISA 2018. Au primaire, le taux de faible performance est calculé avec des données de TERCE 2013; à titre illustratif les données ont été localisées pour 10 pays sur le total des 15 qui ont participé à la dernière étape de l'étude. La moyenne d'Amérique Latine considère le total de pays qui ont participé à chacune des études. Les quintiles sont construits sur la base de la distribution de l'indice de statut socioéconomique et culturel de TERCE et PISA respectivement.

Un autre terme à considérer concerne: les caractéristiques intrinsèques qui déterminent le succès d'un élève dans l'enseignement à distance. Il y a des données qui montrent que le niveau d'apprentissage des élèves est associé aux caractéristiques psychologiques et aux aptitudes socio-émotionnelles intrinsèques que ceux-ci apportent au processus d'enseignement à distance. L'auto efficacité, la motivation, le fait de compter sur des stratégies adéquates d'apprentissage et la capacité d'attribution interne sont certains éléments associés à de meilleurs résultats d'apprentissage⁴⁸. Bien que des données spécifiques sur ces caractéristiques pour la région n'existent pas, les questionnaires de facteurs associés au PISA 2015 nous donnent une idée⁴⁹. Un élève sur sept (14%) âgé de 15 ans a une faible performance en résolution de problèmes d'une manière collaborative, et les jeunes à revenus élevés démontrent de meilleures capacités sociales que les jeunes à faibles revenus. Par exemple, 55% des jeunes avec des revenus plus élevés présentent de meilleures capacités que prévu, par rapport à 41% des jeunes avec des revenus plus faibles⁵⁰.

⁴⁸ Wang, Ying, et. al. (2008). Characteristics of distance learners: research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. *Open Learning*, Vol. 23, No.1, February 2008, 17-28;

⁴⁹ PISA 2015 dispose d'un domaine sur la résolution collaborative de problèmes, définie comme la capacité d'un individu de s'impliquer de façon efficace dans un processus dans lequel deux participants ou plus essaient de résoudre un problème en partageant la compréhension et l'effort nécessaires pour trouver une solution.

⁵⁰ Bos, M. S., Moffa, N., Vegas, E., & Zoido, P. (2017). Nota PISA #11: América Latina y el Caribe en PISA 2015: ¿Sabemos trabajar juntos para resolver problemas? Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/17338/america-latina-y-el-caribe-en-pisa-2015-sabemos-trabajar-juntos-para-resolver>

4. Stratégies, actions et options de politiques publiques pour maintenir les services éducatifs pendant et après la crise



Les stratégies et options de politiques publiques suivantes varient en fonction de la capacité de mise en œuvre des ministères et secrétariats d'éducation, des mesures sanitaires imposées, des conditions des écoles et des familles et du cycle d'études de chaque pays; celles-ci ciblent les divers groupes d'élèves. Dans la dernière section, sont incluses des actions pouvant améliorer l'accès et maintenir la couverture, tels que les transferts de fonds conditionnels, dont l'efficacité pour atteindre l'assiduité scolaire est solidement prouvée, bien que ceux-ci dépendent habituellement d'autres institutions publiques telles que les ministères de développement social, par exemple⁵¹.

En reconnaissant l'importance que revêtent les services sociaux fournis en matière d'éducation, ces aspects et les stratégies y relatives seront développés dans une autre note technique de la BID.

4.1 Stratégies pour la continuité pédagogique

Des actions sont décrites ci-après pour veiller à la continuité du processus d'enseignement et d'apprentissage pendant l'urgence et quelques mesures prises par les pays de la région sont illustrées. Des recommandations de politique basées sur de bonnes pratiques pour la gestion d'urgences sont présentées, ainsi que des considérations de la Division d'Éducation de la BID⁵².

Communication et lien

- Établir et/ou renforcer un groupe de travail de communication pour la cohérence des messages qui seront envoyés aux communautés éducatives, en suivant les directives des ministères responsables de la gestion de la crise. Ce groupe doit également définir les moyens par lesquels ces messages seront diffusés.
- Établir un système d'alerte ou d'information éducative. Ce système doit inclure des fonctionnaires, des dirigeants et des enseignants. Cela pourrait être, par exemple, une chaîne de communication téléphonique du ministère et de tous les arrondissements et régions éducatives. De cette manière, chaque arrondissement favorise le développement d'une chaîne de communication pour chaque école et qui inclut les enseignants et les parents du centre.

⁵¹ Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., Jobse, H., Geelen, M., Pastorello, M., and Evers, J. 2015. Interventions for improving learning outcomes and access to education in low- and middle- income countries: a systematic review. *31e Systematic Review* 24. London: International Initiative for Impact Evaluation (3ie).

⁵² UNESCO (2020). Conséquences négatives de la fermeture des écoles. Retrieved the 25/03/2020 from <https://es.unesco.org/themes/educacion-situaciones-crisis/coronavirus-cierres-escuelas/consecuencias>; Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020

- Élaborer une stratégie de communication pour recueillir l'information de contact des familles, tant du secteur public que du secteur privé. De cette manière, on construit un répertoire que le ministère d'éducation peut utiliser pour envoyer les notifications, les enquêtes et la programmation des activités académiques par divers moyens. Cette initiative peut être diffusée, par exemple, lors des conférences de presse réalisées pour communiquer des informations sur l'évolution de la crise sanitaire. Le Pérou, par exemple, a établi un système en ligne pour que les parents ayant leurs enfants dans des écoles privées puissent solliciter des places dans des écoles publiques.
- Établir une stratégie d'information pour la rentrée - avec des informations détaillées sur les protocoles de réouverture d'établissements, les obligations des élèves et des enseignants, le chronogramme et le protocole de nettoyage des centres - afin que les communautés éducatives se sentent confiantes pour retourner à l'école, aussitôt que possible.
- Établir une stratégie de cyber sécurité pour les modèles d'enseignement à distance. Les élèves et les enseignants doivent disposer d'une chaîne pour porter plainte contre le harcèlement. De même, des protocoles de confidentialité et de qualité des données doivent être adaptés pour fournir une réponse en temps opportun pendant la crise⁵³.
- Établir des alliances avec les compagnies de télécommunications, les stations de radio, de télévision ouverte et par câble pour qu'elles diffusent les messages à travers les diverses chaînes disponibles (ex. textes, audio, vidéos, etc.).

Priorité, ressources, alignement et appui au programme scolaire

- Établir un groupe de travail sur la priorité des programmes scolaires, l'évaluation des apprentissages et la réglementation, pour chaque niveau éducatif. Ce groupe définira les éléments de base du programme scolaire qui devront être maintenus pour l'éducation pendant la période de crise et à distance, les stratégies d'évaluation et les modifications nécessaires dans la réglementation en vigueur pour valider les stratégies éducatives qui sont mises en œuvre pendant la crise. Cela devra être accompagné d'une claire stratégie de communications pour les dirigeants et les enseignants, les parents et les élèves.
- L'ordre de priorité en matière de programme scolaire devrait être basé sur la disponibilité des médias et des canaux de chaque pays. Ces médias devraient être associés aux conditions numériques de base des systèmes éducatifs, aux besoins des foyers et au type de connectivité que ceux-ci possèdent. Dans le cas du préscolaire et des premières classes du primaire, la combinaison est appropriée en ce qui a trait à la télévision, la radio, le matériel imprimé et

⁵³ Cabrol, M., Baeza-Yates, R., González Alarcón, N., & Pombo, C. (2020). Is Data Privacy The Price We Must Pay to Survive a Pandemic? Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002292>

Quels sont les moyens qui seront utilisés et quelle population cherchez-vous à atteindre avec chacun?

Stratégie multicanal: Radio, TV et Internet dans le but d'atteindre la plupart des étudiants.

Il y a du contenu pour la éducation interculturelle bilingue (EIB) en 9 langues indigènes

Il y a du contenu pour les étudiants handicapés

PRINCIPAUX MOYENS DE LIVRAISON PAR NIVEAU ET POPULATION					
Modalité et niveau	Populations / Niveaux	Niveaux / cycles	TV Perú	Radio nationale et radios régionales	Web [Aprendoencasa.pe]
Enseignement de base ordinaire (EBR) – Préscolaire	EBR URBAIN	3-5 ans	X		x
	EBR RURAL	3-5 ans	x	x	
	EIB (9 langues maternelles et l'espagnol comme deuxième langue)	3-5 ans		x	
EBR – Primaire	EBR URBAIN	Tous	x		x
	EBR RURAL	Tous	x	x	
	EIB (9 langues maternelles)	9 langues		x	
EBR – Secondaire	EBR URBAIN	Tous	x		x
	RURAL		x	x	
Éducation de base spéciale	EBR URBAIN	Programme d'intervention précoce (PRITE) et centres d'éducation spécialisée (CEBE)		x	x
	EBR RURAL	CEBE		x	
Éducation de base alternative *		Cycle initial et intermédiaire		x	
		Cycle avancé			

* Pour l'éducation de base alternative, il existe une plateforme de classe virtuelle liée au portail Aprendo en Casa



Ministerio de Educación

manipulable et les ressources en ligne. Pour le reste du primaire et du secondaire, on peut combiner la télévision (en milieu rural ou urbain marginal), les ressources imprimées, les plateformes et les systèmes de gestion et d'apprentissage. Dans le cas de l'éducation supérieure, les conditions sont réunies souvent pour l'utilisation de plateformes numériques comme moyen principal.

- Créer et distribuer des kits de matériel pour l'enseignement à distance. Cela doit inclure le matériel imprimé, les crayons, les feutres et les plumes, sur la base des textes scolaires ou des ressources éducatives disponibles. Ce matériel devra être adapté pour être utilisé dans le foyer et devra inclure des guides d'accompagnement pour les parents. Le matériel pourra être distribué à travers la presse écrite, les supermarchés populaires et les épicerie de quartier ou dans les écoles concernées. Ce matériel peut également être remis aux familles par l'intermédiaire des mécanismes de distribution d'aliments disponibles pour les familles vulnérables. Le Chili, le Salvador, le Guatemala, le Panama et le Pérou ont élaboré du matériel spécifique pour l'éducation dans le foyer, par exemple. Le Chili a imprimé des guides et du matériel qui sont en train d'être répartis dans les zones rurales avec peu de connectivité.
- Réaliser une cartographie de solutions existantes et de contenus d'enseignement à distance dans le pays et dans la région⁵⁴. Cette cartographie doit différencier les medias employés pour sa diffusion (ex. imprimé, radio, télévision, téléphone, internet, plateformes) pour les différentes audiences par niveau éducatif, région,

zone géographique et caractéristiques des étudiants et de leurs foyers. En outre, il convient de réaliser une conservation du matériel et de créer des répertoires en cohérence avec les classes, les âges et les matières prioritaires. Dans le cas de la télévision, de la radio ou des ressources imprimées, on doit établir une grille des contenus et la programmation à émettre, les espaces, les jours et la durée et aussi informer par avance les enseignants et les familles⁵⁵. Dans le cadre de son programme «Aprendo en Casa», le Pérou a établi une stratégie multicanale/multiplateforme pour atteindre les différents segments de la population.

- Convoquer les chaînes de télévision, les entreprises de câble et radiodiffusion, les institutions d'éducation radiophonique et les autres voies de communication massives pour établir des espaces dans la grille de contenus afin de fournir l'enseignement à distance. En outre, il convient d'établir des alliances avec des partenaires régionaux avec une expérience en production télévisuelle et en innovation pour établir un ensemble de ressources pour les systèmes éducatifs (ex. Plaza Sésamo, Discovery, Escuela+, NatGeo). Plaza Sésamo et Disney TV, par exemple, ont mis à disposition de la région un contenu éducatif gratuit, par la télévision ainsi que par les réseaux sociaux et les médias écrits. Avec l'Appui financier de la BID, Plaza Sésamo a donné gratuitement plus de 500 épisodes pour une année pour toute l'Amérique Latine. Le Pérou a déjà commencé à transmettre Plaza Sésamo à l'échelle nationale qui est devenu le programme le plus regardé de la bande télévisée. Le Panama a réussi un partenariat avec toutes les chaînes nationales pour la transmission de contenus éducatifs. Le Chili, par le biais d'un partenariat entre le Ministère de l'Éducation, l'Association Nationale des Chaînes de Télévision (Anatel) et le Conseil National de Télévision (CNTV), a donné lieu à la chaîne de télévision éducative "TV Educa Chile", par exemple.
- Établir un groupe de travail de radio et télévision éducative régionale pour partager, adapter et structurer l'offre de contenu. La grille de contenus doit être organisée par âges et matières sur la base des standards d'apprentissage régionaux pour le langage, les mathématiques et les sciences (UNESCO/OREALC). Ce groupe doit être réalisé avec des partenaires tels que: ILCE, TVE (Espagne), EduSat (Mexique), Lumni (Éducation Télévisuelle Française), Señal Colombia, entre autres.

⁵⁴ Par exemple, la radio interactive, les portails, YouTube, les ressources numériques des maisons d'édition, les programmes de radio et de télévision existants, les guides d'auto-apprentissage de modalités flexibles. Comme cela a été fait en Espagne, il est indispensable d'avoir une structure éducative et un corpus, un mécanisme de collecte des données par l'intermédiaire de sondages et de feuilles de collecte de données établissant des paramètres pour échanger les informations protégées par le droit d'auteur et la période pendant laquelle les contenus seront disponibles gratuitement. Établir des accords-cadres circonscrits.

⁵⁵ Conformément aux conditions initiales, les alternatives sont diverses et plus d'une solution coexistera dans un même pays: (i) courrier, journaux, radio et télévision, avec accès presque universel; (ii) Internet, courrier électronique, chats et portails éducatifs; (iii) outils de communication (Zoom, Microsoft Teams, Skype ou Google hangout); et (iv) Systèmes de Gestion d'Apprentissages (LMS), pour administrer, distribuer, superviser et évaluer le processus d'apprentissage non présentiel et travailler de façon asynchrone en répliquant la salle de classe (Moodle, Google Classroom, Schoology, D2L).

- Développer ou adapter des modèles de plans de cours à distribuer par les divers moyens sélectionnés, quand il existe des plateformes qui le permettent. Cela devra être partagé chaque semaine avec les enseignants et les parents, dans des formats numériques et analogues. Le programme “Aprendo en línea”, par exemple, a un progrès hebdomadaire clair sur la base des textes scolaires publiés par le Ministère d’Éducation du Chili.
- Établir une stratégie de “crowdsourcing” (production participative) à l’échelle nationale et régionale pour que les meilleurs enseignants et dirigeants de collèges publics et privés partagent leurs leçons et ressources numériques qui peuvent être publiés à travers les divers canaux d’enseignement à distance.
Créer un centre d’appels et des tables de consultation par divers moyens de communication (ex. Plateformes, réseaux, téléphone, courrier électronique) pour des enseignants, des parents et des tuteurs pour accompagner le processus d’enseignement à distance.
- Créer un centre d’appels et des tables de consultation par divers moyens de communication (ex. Plateformes, réseaux, téléphone, courrier électronique) pour des enseignants, des parents et des tuteurs pour accompagner le processus d’enseignement à distance.
- Mettre en œuvre une stratégie de formation d’enseignants qui comprend: l’utilisation de technologies d’enseignement à distance pendant la crise et l’accompagnement des élèves à distance. Il faut établir une ligne de communication que les enseignants peuvent consulter en cas de doute sur les méthodes éducatives pendant la crise. Le Pérou, par exemple a mis en place un cours obligatoire pour l’apprentissage de compétences numériques pour l’éducation, tandis que le Panama a établi un portail avec des plateformes ouvertes pour la formation des enseignants.
- Réaménager des espaces d’échange d’expériences entre les pays et redynamiser des réseaux de fournisseurs de contenus éducatifs dans les plateformes télévisées, web ou “offline”. Ces espaces peuvent être réalisés à l’aide de webinars et de discussions virtuelles d’experts. Les organismes existants, tels que l’Institut Latino-américain de Communication Éducative (ILCE), peuvent être renforcés, ainsi que des portails tels que Relp, EducarChile et Colombia Aprende.
- Convoquer des fournisseurs d’internet et des entreprises de téléphonie cellulaire pour élargir l’accès à la connectivité et à l’hébergement⁵⁶: (i) encourager l’utilisation gratuite pour les contenus “.edu” et “.gov”; (ii) accorder aux enseignants l’utilisation

⁵⁶ Au cas où cela ne peut pas être obtenu gratuitement, des subventions pourront être allouées à des enseignants et à des élèves pour l’utilisation de l’internet.

gratuite d'un minimum de bande passante; (ii) élargir les possibilités de connectivité aux lieux de résidence d'étudiants à faibles ressources; et (iii) obtenir un espace supplémentaire d'hébergement pour toutes les pages et plateformes à des fins éducatives. En outre, il est recommandé de chercher des mécanismes pour que l'accès à ce type de plateforme soit gratuit sans déduire des données des plans des utilisateurs.

- Établir une plateforme commune ou adapter les portails éducatifs existants pour la diffusion d'information du contenu éducatif auquel la priorité sera accordée et établir, à moyen terme, une politique d'interopérabilité de médias: écrits, numériques, radiophoniques, télévisés, etc.

Ordre de priorité, diagnostic académique et protection des parcours éducatifs

- Concevoir et mettre en œuvre un diagnostic formatif standardisé et agile pour l'utilisation des enseignants et dirigeants et des programmes de formation pour leur utilisation dans les domaines de base de connaissance. Cela doit être réalisé en collaboration avec les institutions et directions d'évaluation, ainsi qu'avec d'autres partenaires spécialisés dans le sujet. Le diagnostic doit informer sur les résultats au niveau de l'élève pour fournir un appui au travail des enseignants dans la salle de classe.
- Concevoir des stratégies spécifiques pour la prévention de l'abandon scolaire, la manière dont les transferts monétaires peuvent soulager le stress financier, éviter que les élèves soient transférés au marché du travail et encourager le retour en classe. Ces stratégies devront tenir compte et se différencier des différents profils démographiques de risque d'abandon.
- Établir un système de suivi des élèves qui ont pu abandonner l'école pendant la fermeture des centres éducatifs. Renforcer les systèmes de protection des parcours éducatifs pour la recherche d'élèves qui ont abandonné ou qui sont susceptibles d'abandonner l'école.
- Établir des mécanismes pour réinscrire les élèves qui étaient en dehors du système, à l'aide de l'utilisation d'instruments de remédiation, de modalités flexibles et d'accélération. Des incitations additionnelles pourraient être incluses pour réussir à les réinscrire.

Mise à niveau et accélération d'apprentissages

- Mettre en œuvre la relance des activités présentielles articulées avec les contenus prioritaires et le diagnostic effectué. Il convient de considérer les modalités mixtes/«blended» pour garantir une faible densité des élèves dans les centres éducatifs jusqu'à obtenir l'assurance que les écoles fonctionnent à pleine capacité.
- Mettre en œuvre des programmes de mise à niveau et d'accélération d'apprentissages, avec le développement de ressources analogues et en ligne et de modalités flexibles pour les trois zones de base: langage, mathématiques et sciences dans tous les niveaux. Un programme de tutorat pourra être établi avec du matériel d'instruction pour les tuteurs et les élèves. Cela pourra être réalisé par l'intermédiaire de la réorganisation de l'institut de formation au niveau du centre éducatif ou des arrondissements/communes, ou avec la création d'un programme de volontaires avec des enseignants en formation ou retraités, pour fournir un appui à des groupes d'élèves qui le requièrent.
- Établir des paramètres clairs pour la promotion des élèves. Établir des mécanismes de promotion assistée ou flexible, en évitant à tout prix la réprobation étudiante. Si possible, établir un système de production automatique avec un cycle de mise à niveau dans le cycle académique suivant.
- Réaliser des programmes de formation en ligne et des modalités mixtes/“blended” pour les enseignants, axés sur le dépistage des difficultés et les problèmes d'apprentissage, la gestion de la salle de classe et l'intervention pour la remédiation, l'appui socio affectif pour les étudiants.

Réglementation et normes

- Réviser les régimes de promotion et de progrès entre les années, en mettant l'accent plus particulièrement sur les politiques de redoublement et de transition entre les niveaux éducatifs.

4.2 Stratégies de réponse pour la gestion administrative des établissements scolaires

En raison du coup que la crise représente sur les finances familiales, des changements sont prévisibles dans la demande des familles pour l'éducation privée. Si cela se produisait, comme ce fut le cas lors de la crise de 2008, beaucoup de familles pourraient changer leurs enfants d'écoles (des écoles privées aux publiques), avec

la pression conséquente sur l'offre publique existante et les élèves⁵⁷. Il est possible que cela ait un impact dans une plus grande mesure sur le milieu urbain et périurbain où la plus grande offre d'éducation privée est concentrée.

- Établir une stratégie rapide de collecte des données des centres éducatifs privés sur les mesures prises en réponse à la crise. A ces fins, des plateformes ou des appareils mobiles peuvent être utilisés. Il convient de recueillir des informations sur la continuité du service, les inscriptions d'élèves, les décisions qui sont en train d'être prises en ce qui a trait au paiement des frais de scolarité, aux pensions étudiantes au coût des mensualités, à la localisation et aux centres éducatifs publics proches, aux enseignants, au transport scolaire, etc.
- Faire une analyse de prospection par pays et par district scolaire, en utilisant les bases de données et les sondages auprès des foyers, en vue d'estimer les fluctuations potentielles d'inscription entre le secteur éducatif public et privé par niveau.
- Établir un mécanisme de micro-planification avec géo-positionnement, qui crée un lien entre les bases de données administratives du secteur public avec l'offre du secteur privé pour définir les écoles qui peuvent générer des places supplémentaires pour recevoir une nouvelle inscription provenant du secteur privé par zone géographique.
- Établir des mécanismes ou renforcer ceux qui existent en matière de gestion centralisée de l'inscription scolaire afin de permettre de superviser les élèves et de prendre des décisions sur la création de nouvelles sections et l'affectation d'enseignements, sur la base de changements potentiels dans la demande.
- Établir un programme de subvention ou de financement de la demande pour maintenir, dans la mesure du possible, l'inscription actuelle dans le secteur privé, en particulier dans les centres en milieu urbain, dans les écoles qui disposent d'une offre éducative de qualité pour la population à faibles revenus.
- Établir ou renforcer les fonds de crédit étudiant, en incluant les subventions pour les élèves qui fréquentent des établissements d'enseignement secondaire supérieur et d'enseignement supérieur qui sont soumis à des processus de reddition de compte, pour couvrir le paiement de pensions ou de manutention.
- Établir un fonds d'appui pendant la crise pour les établissements éducatifs privés, pré-universitaires ainsi que d'enseignement supérieur, incluant des exigences de respect de la reddition de compte et de la qualité pour minimiser la perturbation dans la prestation du service éducatif privé.

⁵⁷ Steinberg, M. P., & MacDonald, J. M. (2019). The effects of closing urban schools on students' academic and behavioral outcomes: Evidence from Philadelphia. *Economics of Education Review*, 69, 25-60.

4.3 Assurance de conditions sanitaires pour la réouverture des centres éducatifs

Ces actions viseront le rétablissement du service éducatif présentiel dans les écoles et le redémarrage des travaux sur la base des lignes directrices et des protocoles définis par les autorités sanitaires de chaque pays.

- Élaborer des scénarios de réouverture des centres éducatifs. Cela doit tenir compte de l'information sanitaire, du calendrier scolaire et des perspectives pour l'année scolaire suivante. Il conviendra d'y inclure des stratégies différenciées pour l'adaptation et l'ordre de priorité du programme, le calendrier et l'horaire scolaire, selon le contexte de chaque région et centre éducatif.
- Établir un groupe de travail placé sous l'autorité de la direction de planification: (i) en utilisant des appareils mobiles, réaliser un diagnostic rapide des besoins d'infrastructure de base, d'eau potable et d'assainissement de chaque centre éducatif et, (ii) identifier le personnel enseignant et administratif avec des facteurs de risque pour la rentrée scolaire.
- Sur la base de cette information et de l'information administrative des centres préalablement à la crise, établir un plan de réouverture de centres, en tenant compte des conditions de promiscuité et en établissant des mécanismes pour équilibrer: l'inscription entre les établissements scolaires, le travail du matin et de l'après-midi, la disponibilité des enseignants; ceci dans le but d'éviter la promiscuité et maintenir les règles de distanciation sociale.
- Sur la base des protocoles et des lignes directrices développés par les autorités sanitaires et en association avec celles-ci: (i) élaborer des modules de formation en ligne des enseignants pour la réouverture des centres et l'établissement de protocoles de nettoyage et de salubrité; (ii) fournir des kits minimaux pour la rentrée scolaire qui incluent des produits de base de désinfection et de nettoyage, ainsi que d'autres produits établis (ex. thermomètres, masques, savon en gel).
- Mettre en œuvre un plan d'actions de réparations mineures d'infrastructure sanitaire et d'exécution des travaux; cela pourrait inclure des programmes de transferts directs aux CE (ex. Organisations communautaires, assemblées d'action communautaire, associations de parents, commissions scolaires), ainsi que le recrutement de services spécialisés, tels que ceux du Bureau des Nations Unies pour les Services d'Appui aux Projets (UNOPS), PNUD, entre autres.
- Unifier la gestion des bâtiments sous l'autorité d'une structure de gestion unique en particulier dans les centres éducatifs qui comptent deux ou plusieurs vacations.

L'ouverture des centres éducatifs doit pouvoir garantir que les élèves et les enseignants puissent rester en bonne santé tandis qu'ils progressent avec le processus d'apprentissage. En ce sens, de nouvelles réglementations sur la distanciation et l'assainissement seront nécessaires et affecteront l'utilisation des espaces physiques et l'organisation des centres éducatifs. Les aspects d'infrastructure et d'assainissement relatifs à la distanciation sociale, au nettoyage, à la protection de la santé au sein des écoles et à l'accès à l'eau potable et au lavabo seront développés plus minutieusement dans un document séparé qui sera publié et diffusé par les différents moyens de communication de la BID.

Copyright © 2020 Banque Interaméricaine de Développement (BID). L'œuvre ci-présente est sous une Licence Creative Commons IGO 3.0 Paternité - Pas d'utilisation commerciale - Pas de travaux dérivés (CC-IGO BY-NC-ND 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) et peut être reproduite à la condition de l'attribuer à la BID et pour tous les types d'utilisation non commerciales. Les œuvres de types dérivées sont interdites.

Toutes les différences concernant l'usage des produits de la BID qui ne peuvent être résolues amicalement, doivent être soumises à la procédure d'arbitrage conformément aux règles UNCITRAL. Le nom de la BID peut être utilisé seulement pour l'attribution de l'œuvre à la BID. Dans tous autres cas, l'utilisation du nom de la BID et l'utilisation du logo de la BID est interdit et il sera nécessaire d'avoir un autre accord de licence convenu entre la BID et l'utilisateur.

N.B Le lien ci-dessus contient des informations supplémentaires sur les termes et conditions de la licence.

Les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions de la Banque Interaméricaine de Développement, de son Conseil d'administration ou des pays qu'elles représentent.

