



RÉSUMÉ DU RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2020

# Inclusion et éducation :

## TOUS, SANS EXCEPTION



Rapport  
mondial de  
suivi sur  
l'éducation

RÉSUMÉ DU RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION



2020

# Inclusion et éducation :

TOUS, SANS EXCEPTION

Comme le précisent la Déclaration d'Incheon Éducation 2030 et le cadre d'action afférent, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* « constituera le mécanisme de suivi et de rapport sur l'ODD 4 et sur l'éducation dans les autres ODD » et devra « [rendre] compte de l'application des stratégies nationales et internationales visant à ce que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre du suivi et de l'examen d'ensemble des ODD ». Ce Rapport est préparé par une équipe indépendante qui siège à l'UNESCO.

Les désignations employées dans cette publication ainsi que la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Le choix et la présentation des données contenues dans cette publication et les opinions qui y sont exprimées sont ceux de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* ; ils ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation. Le directeur du Rapport assume la responsabilité globale des opinions et des points de vue qui y sont exprimés.

### L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation

Directeur : Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Laura Stipanovic, Morgan Strecker, Rosa Vidarte et Lema Zekrya.

Boursiers : Madhuri Agarwal, Gabriel Badescu, Donny Baum et Enrique Valencia-Lopez

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est une publication annuelle indépendante financée par des gouvernements, des organismes multilatéraux et des fondations privées, et facilitée et soutenue par l'UNESCO.



Cette publication est disponible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de la présente publication, les utilisateurs acceptent les conditions d'utilisation de l'Archive en libre accès de l'UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

Ladite licence s'applique uniquement au texte contenu dans la publication. Pour l'usage de tout autre matériel qui ne serait pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO, une demande d'autorisation préalable est nécessaire auprès de l'UNESCO : [publication.copyright@unesco.org](mailto:publication.copyright@unesco.org) ou Éditions l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.



Titre original en anglais : *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*

Cette publication peut être citée accompagnée de la mention suivante : UNESCO. 2020. *Résumé du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception*. Paris, UNESCO.

#### Pour plus d'informations, contacter :

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation  
UNESCO, 7, place de Fontenoy  
75352 Paris 07 SP, France  
Courriel : [gemreport@unesco.org](mailto:gemreport@unesco.org)  
Tél. : +33 1 45 68 07 41  
[www.unesco.org/gemreport](http://www.unesco.org/gemreport)  
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Toute erreur ou omission constatée dans la version imprimée du présent Rapport sera corrigée dans la version en ligne disponible à l'adresse : [www.unesco.org/gemreport](http://www.unesco.org/gemreport)

© UNESCO, 2020

Deuxième édition

Publié en 2020 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture  
7, Place de Fontenoy, 75352  
Paris 07 SP, France

Composition : UNESCO

Création graphique : FHI 360

Mise en page : FHI 360

Photo de couverture : Jenny Matthews/Panos

Légende : *Des élèves de l'école primaire St Pius jouent à l'élastique (Sierra Leone).*

Infographie : FHI 360 et Anne Derenne

ED-2020/WS/18

#### Série des Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation

- 2020 *Inclusion et éducation : Tous, sans exception*
- 2019 *Migration, déplacement et éducation : Bâtir des ponts, pas des murs*
- 2017/8 *Rendre des comptes en matière d'éducation : Tenir nos engagements*
- 2016 *L'éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenir durables pour tous*

#### Rapports mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous

- 2015 *Éducation pour tous 2000–2015 : progrès et enjeux*
- 2013/4 *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*
- 2012 *Jeunes et compétences : l'éducation au travail*
- 2011 *La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*
- 2010 *Atteindre les marginalisés*
- 2009 *Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*
- 2008 *L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?*
- 2007 *Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance*
- 2006 *L'alphabétisation, un enjeu vital*
- 2005 *Éducation pour tous : l'exigence de qualité*
- 2003/4 *Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*
- 2002 *Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie*

Le résumé et les supports afférents peuvent être téléchargés à l'adresse suivante : <http://bit.ly/2020gemreport>





# Avant-propos

---

Faire de l'éducation un droit universel et une réalité pour tous est aujourd'hui plus crucial que jamais. Dans ce monde en mutation rapide qui est le nôtre, des défis majeurs ne cessent de se poser : des bouleversements technologiques aux changements climatiques, des conflits aux déplacements forcés de populations, de l'intolérance à la haine, tous entraînent dans leur sillage un creusement des inégalités et des effets qui se feront sentir durant des décennies. La pandémie de COVID-19 a davantage révélé et accentué ces inégalités ainsi que la fragilité de nos sociétés. Plus que jamais, nous avons la responsabilité collective de soutenir les plus vulnérables et les plus défavorisés, en aidant à réduire les fractures sociétales persistantes qui menacent notre humanité commune.

Face à ces défis, les messages du Rapport GEM 2020 sur l'inclusion dans l'éducation prennent une dimension encore plus importante. Le Rapport lance une mise en garde en soulignant que les possibilités d'éducation restent inégalement réparties. Trop d'apprenants demeurent privés d'une éducation de qualité, car les obstacles à surmonter sont encore trop hauts. Même avant le COVID-19, l'exclusion totale de l'éducation touchait un enfant, adolescent ou jeune sur cinq. Des millions d'autres sont marginalisés au sein même de leur salle de classe à cause de la stigmatisation, des stéréotypes et de la discrimination.

La crise actuelle va perpétuer ces différentes formes d'exclusion. Avec plus de 90 % de la population étudiante mondiale touchée par les fermetures d'écoles liées au COVID-19, le monde se trouve confronté à des perturbations sans précédent dans l'histoire de l'éducation. Les fractures sociales et numériques exposent les plus défavorisés au risque de perdre leurs acquis et d'abandonner leurs études. Les expériences du passé – comme avec Ebola – ont montré que les crises sanitaires pouvaient laisser un grand nombre de personnes sur le bord du chemin, en particulier les filles les plus pauvres, dont beaucoup risquent de ne jamais retourner à l'école.

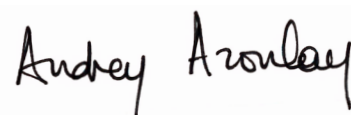
La principale recommandation du présent Rapport, qui appelle l'ensemble des acteurs de l'éducation à élargir leur conception de l'éducation inclusive en vue d'englober tous les apprenants, indépendamment de leur identité, de leur origine ou de leurs aptitudes, arrive à un moment opportun, à l'heure où le monde cherche à reconstruire des systèmes éducatifs plus inclusifs.

Le présent Rapport identifie différentes formes d'exclusion, leurs causes et les moyens de les combattre. Il est, de ce fait, un appel à l'action auquel nous devrions répondre pour ouvrir la voie à des sociétés plus résilientes et équitables à l'avenir. Un appel à collecter des données de meilleure qualité, sans lesquelles il est impossible de saisir la véritable étendue du problème et d'en prendre l'exacte mesure. Un appel à rendre les politiques publiques beaucoup plus inclusives, en s'inspirant d'exemples de politiques efficaces actuellement en vigueur, et en unissant nos efforts pour lutter contre les désavantages croisés, tout comme les ministères et les services gouvernementaux ont été capables de le faire dans la lutte contre le COVID-19.

Nous ne saurons quel chemin emprunter à l'avenir que si nous tirons les enseignements contenus dans le présent Rapport. L'UNESCO se tient prête à aider les États et la communauté éducative afin de parvenir, ensemble, à mettre en œuvre l'éducation dont le monde a grand besoin et à faire en sorte que l'apprentissage ne s'arrête jamais.

Pour être à la hauteur des défis de notre époque, une évolution vers une éducation plus inclusive n'est pas négociable : il n'est pas envisageable de ne rien faire.

Audrey Azoulay  
Directrice générale de l'UNESCO



# Avant-propos

L'éducation apporte une contribution essentielle à l'édification de sociétés inclusives et démocratiques qui, mues par le souci de promouvoir la cohésion sociale et de célébrer la diversité, garantissent la liberté d'exprimer des opinions différentes et permettent aux voix les plus diverses de se faire entendre.

Cette année, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* nous rappelle que le degré d'inclusion d'un système éducatif équivaut ni plus ni moins au degré d'inclusion voulu par ceux qui en sont les architectes. Un système, tout comme son contexte, peut être à l'origine d'un désavantage. C'est le cas lorsque les besoins des personnes ne sont pas pris en compte.

Le but de l'inclusion dans l'éducation est que chaque apprenant se sente valorisé et respecté et puisse éprouver un véritable sentiment d'appartenance. Or, la réalisation de cet idéal se heurte à une multitude d'obstacles. Nombreux sont les exclus, victimes de la discrimination, des stéréotypes et de la marginalisation. Ces mécanismes d'exclusion sont fondamentalement les mêmes, quels que soient le genre, le lieu de résidence, le niveau de revenu, le handicap, l'appartenance ethnique, la langue, le statut de migrant ou de déplacé, l'orientation sexuelle, l'incarcération, la religion ou les autres croyances et attitudes.

Le Rapport nous rappelle les disparités persistantes et préoccupantes qui existent dans l'éducation, en particulier dans l'accès universel à l'éducation censé sous-tendre l'inclusion. Mais la règle du « tous, sans exception » de la démarche inclusive implique aussi de ne plus apposer sur les enfants des étiquettes stigmatisantes. Adopter des approches de l'apprentissage qui tiennent compte de ces étiquettes limite leurs possibilités, au mépris des bienfaits que la diversité des approches de l'apprentissage peut apporter à tous les enfants.

La conception d'un système éducatif est donc d'une importance décisive. Les pays ont la possibilité de choisir ce qui compte au moment de déterminer si leur système éducatif est ou non sur la bonne voie. Ils ont le choix entre aborder l'inclusion au cas par cas ou s'attaquer de front à tous les défis.

Atteindre l'idéal de l'inclusion totale ne va pas sans dilemmes et tensions. Le passage des systèmes actuels à des systèmes qui répondent aux besoins de tous les apprenants, y compris ceux qui sont lourdement handicapés, est difficile. Le présent Rapport ne nie pas que l'idéal d'une éducation pleinement inclusive puisse aussi avoir ses inconvénients. Même animée de bonnes intentions, l'inclusion peut dériver vers une conformité contrainte, éroder l'identité collective et faire disparaître les langues. Reconnaître et aider un groupe exclus au nom de l'inclusion risque dans le même temps de concourir à le marginaliser. S'ajoutent à cela des problèmes pratiques pour déterminer le bon rythme de changement, tant pour les pays riches qui tentent d'abandonner leur système ségrégatif initial que pour les pays pauvres qui se mobilisent pour bâtir un système inclusif sur des bases entièrement nouvelles.

Prenant la pleine mesure de ces défis, ce Rapport s'interroge sur la nécessité réelle de chercher des justifications à la poursuite d'une éducation inclusive. Il constate un parallèle entre le débat sur les bienfaits de l'éducation inclusive et le débat sur les bienfaits de l'abolition de l'esclavage ou même de l'apartheid. L'inclusion dans l'éducation est un processus, et non un aboutissement souhaité. Il existe en l'occurrence une multitude de solutions simples qui peuvent changer les choses, dans les gestes qui sont posés par les enseignants, dans la philosophie que les chefs d'établissement instaurent dans leurs environnements d'apprentissage, dans les décisions que les familles prennent face aux choix scolaires qui se présentent à elles et dans l'avenir que nous voulons, pour nous et pour la société à laquelle nous appartenons.

L'inclusion est plus qu'un choix pour les décideurs. Imposée d'en haut, elle ne fonctionnera jamais. C'est pourquoi la question qui vous est posée à vous, lecteurs, dans ce Rapport est de savoir si vous êtes prêts à bousculer les mentalités actuelles et à tout mettre en œuvre pour que l'éducation soit accessible à tous et totalement inclusive.

La très honorable Helen Clark  
Présidente du Comité consultatif  
du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*



# MESSAGES CLÉS

## **Identité, origine et aptitudes sont déterminants pour les possibilités d'éducation.**

Dans tous les pays, à l'exception des pays à revenu élevé d'Europe et d'Amérique du Nord, pour 100 jeunes parmi les plus riches qui achèvent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ils ne sont que 18 parmi les jeunes les plus pauvres à y parvenir. Dans 20 pays au moins, pour la plupart situés en Afrique subsaharienne, pratiquement aucune jeune femme pauvre de milieu rural ne mène ses études secondaires à leur terme.

## **Les mécanismes de discrimination, de stéréotypes et de stigmatisation sont identiques pour tous les apprenants exposés à un risque d'exclusion.**

Alors que 68 % des pays disposent d'une définition de l'éducation inclusive, 57 % des pays seulement y mentionnent les multiples groupes marginalisés.

## **En dépit des progrès, il n'existe encore aucune collecte, communication ou utilisation de données sur les personnes laissées-pour-compte dans de nombreux pays.**

Depuis 2015, il n'y a eu aucune enquête auprès des ménages disponible publiquement permettant de fournir des données désagrégées sur des indicateurs clés de l'éducation dans 41 % des pays, soit 13 % de la population mondiale ; la zone où la couverture est la plus faible est l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest. Les données récentes provenant de 14 pays utilisant le Module sur le fonctionnement de l'enfant indiquent que les enfants handicapés représentent 15 % de la population non scolarisée. Ils sont confrontés à des obstacles complexes. Les personnes ayant un handicap sensoriel, physique ou intellectuel ont 2,5 fois plus de chances de n'avoir jamais été à l'école que leurs pairs n'ayant pas de handicap.

## **Des millions d'enfants n'ont pas la chance d'apprendre.**

Dans les pays à revenu intermédiaire, en dépit de la progression de 25 points de pourcentage observée ces 15 dernières années, seuls 75 % des enfants sont toujours scolarisés à l'âge de 15 ans, et la moitié d'entre eux seulement apprennent les bases, une proportion qui est restée invariable sur cette période. Soulignons en outre que, dans de nombreux cas, les évaluations surestiment les résultats des élèves : lors d'une évaluation régionale menée dans 15 pays d'Amérique latine, 75% des élèves ont été considérés comme compétents en lecture alors qu'ils n'avaient fait que répondre au hasard à des questions à choix multiples.

## **Un obstacle majeur à l'inclusion dans l'éducation tient à la difficulté de croire qu'elle est possible et souhaitable.**

En 2018, dans 43 pays, pour la plupart à revenu intermédiaire de la tranche supérieure ou à revenu élevé, un enseignant sur trois a déclaré n'avoir pas adapté son enseignement à la diversité culturelle des élèves.

## **Bien que la transition vers l'inclusion soit amorcée dans plusieurs pays, les systèmes ségrégatifs continuent de prévaloir.**

En matière d'éducation des élèves handicapés, les lois prévoient un système séparé dans 25 % des pays (mais plus de 40 % en Asie et en Amérique latine et dans les Caraïbes), un système intégré dans 10 % des pays, un système inclusif dans 17 % des pays, les pays restants appliquant un système mixte d'enseignement ségrégatif et intégré. Dans les pays de l'OCDE, plus des deux tiers de tous les élèves issus de l'immigration fréquentent des écoles où au moins la moitié des élèves sont des immigrants.

## **Le financement doit cibler ceux qui sont le plus dans le besoin.**

Dans 32 pays de l'OCDE, les écoles et les classes défavorisées sur le plan socio-économique sont plus susceptibles d'avoir des enseignants moins qualifiés. En Amérique latine, depuis les années 1990, les transferts d'espèces assortis de conditions ont eu pour effet d'allonger la durée d'études de 0,5 à 1,5 année supplémentaire. Un pays sur quatre dispose de programmes d'action positive ou de type équivalent visant à faciliter l'accès des personnes marginalisées à l'enseignement supérieur. Environ 40 % des pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur n'ont pris aucune mesure pour soutenir les apprenants menacés d'exclusion pendant la crise de COVID-19.

## **Les enseignants, les matériels pédagogiques et les environnements d'apprentissage valorisent peu les bienfaits de la diversité.**

Environ 25 % des enseignants de 48 systèmes éducatifs expriment un grand besoin de développement professionnel pour enseigner à des élèves ayant des besoins spéciaux. La langue des signes n'est reconnue comme langue officielle que dans 41 pays à travers le monde. Dans 23 des 49 pays européens, les questions d'orientation sexuelle et d'identité de genre ne sont pas explicitement abordées dans les programmes d'études.



L'engagement énoncé dans le quatrième Objectif de développement durable (ODD 4) « [d']assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » fait écho à la promesse formulée dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies de ne laisser personne de côté. La quête d'un « monde juste, équitable, tolérant et ouvert, où les sociétés ne fassent pas de laissés-pour-compte et où les besoins des plus défavorisés soient satisfaits » est au cœur de ce programme.

Les facteurs sociaux, économiques et culturels peuvent, selon le cas, contribuer ou nuire à la réalisation de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation. L'éducation représente un point d'entrée essentiel pour des sociétés inclusives pour peu que la diversité des apprenants y soit vue non pas comme un problème, mais comme un défi : identifier les talents individuels sous toutes leurs formes et créer les conditions nécessaires à leur épanouissement. Les groupes défavorisés sont malheureusement tenus à l'écart ou évincés des systèmes éducatifs par suite de décisions plus ou moins subtiles qui conduisent à l'exclusion des programmes d'études, au manque de pertinence des objectifs d'apprentissage, à la présence de stéréotypes dans les manuels scolaires, à des pratiques discriminatoires dans l'affectation et l'évaluation des ressources, à la tolérance de la violence et à une négligence des besoins.

Les facteurs contextuels, comme la politique, les ressources et la culture, peuvent donner le sentiment que le défi de l'inclusion varie d'un pays ou d'un groupe à l'autre. En réalité, le défi est le même, quel que soit le contexte. Un système éducatif doit traiter tous les apprenants avec dignité afin de surmonter les obstacles, d'améliorer les résultats et de favoriser l'apprentissage. L'étiquetage des apprenants pratiqué par certains systèmes sous prétexte de faciliter la planification et la mise en œuvre de réponses éducatives doit cesser. On ne peut pas réaliser l'inclusion en prenant les groupes un par un (**figure 1**). Les apprenants ont des identités multiples et croisées. Qui plus est, aucune caractéristique n'est associée à une capacité prédéterminée d'apprendre.

## L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION EST D'ABORD ET AVANT TOUT UN PROCESSUS

**L'inclusion a une dimension universelle.** L'éducation inclusive est communément associée aux besoins des personnes handicapées et au lien entre l'éducation spéciale et l'éducation ordinaire. Depuis 1990, la lutte engagée par les personnes handicapées a fait évoluer la vision mondiale de l'inclusion dans l'éducation, aboutissant à la reconnaissance du droit à l'éducation inclusive dans l'article 24 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées de 2006. Dans l'Observation générale n° 4 relative à cet article formulée en 2016, toutefois, l'inclusion couvre un champ plus large. L'exclusion opère selon les mêmes mécanismes, que ce soit à l'égard des personnes handicapées ou sur la base d'autres critères comme le genre, l'âge, le lieu de résidence, la pauvreté, le handicap, l'origine ethnique, l'appartenance autochtone, la langue, la religion, le statut de migrant ou de déplacé, l'orientation sexuelle ou l'expression de l'identité de genre, l'incarcération, les croyances et les attitudes. C'est le système et le contexte qui ne prennent pas en compte la diversité et la multiplicité des besoins, comme l'a également exposé la pandémie de COVID-19. C'est la société et la culture qui dictent les règles, définissent la normalité et considèrent la différence comme une déviance. Le concept d'obstacles à la participation et à l'apprentissage devrait remplacer le concept de besoins spéciaux.

**L'inclusion est un processus.** L'éducation inclusive est un processus qui aide à la réalisation de l'objectif d'inclusion sociale. Dans la définition d'une éducation équitable, il faut bien distinguer « égalité » et « équité ». L'égalité est un état de choses (quoi) : un résultat observable à travers des intrants, des extrants, des résultats. L'équité est un processus (comment) : des actions ayant pour but d'assurer l'égalité. Définir l'éducation inclusive est plus complexe du fait que s'y confondent les deux notions de processus et de résultat. Le présent rapport invite à penser l'inclusion comme un processus, autrement dit des actions qui valorisent la diversité et créent un sentiment d'appartenance, reposant sur la conviction que toute personne possède une valeur et un potentiel et doit être respectée, indépendamment de son origine, de ses aptitudes ou de son identité. Mais l'inclusion est également un état de choses, un résultat : il n'en est pas donné de définition précise dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées ni dans l'Observation générale n° 4, probablement en raison de divergences de vues sur ce que devrait être le résultat.

## L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION EST AUSSI UN RÉSULTAT : L'ÉDUCATION POUR TOUS COMME POINT DE DÉPART

### La pauvreté et les inégalités sont des freins majeurs.

Malgré les progrès accomplis pour faire reculer l'extrême pauvreté, particulièrement en Asie, elle touche un adulte sur dix et deux enfants sur dix (cinq sur dix en Afrique subsaharienne). Les inégalités de revenu se creusent dans plusieurs régions du monde. Là où elles régressent, elles restent à un niveau inacceptable d'un pays à l'autre comme au sein d'un même pays. Les principaux résultats en matière de développement humain font également apparaître une répartition inégale. Dans 30 pays à revenu faible et intermédiaire, 41 % des enfants de moins de cinq ans appartenant au quintile des ménages le plus pauvre, soit plus du double de ceux appartenant au quintile le plus riche, souffrent de malnutrition, compromettant ainsi gravement leurs chances de bénéficier d'une éducation.

### Les progrès en matière de participation à l'éducation stagnent.

D'après les estimations, 258 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes, soit 17 % de la population totale de cette tranche d'âge, ne sont pas scolarisés (figure 2). Les taux de fréquentation scolaire présentent de grandes disparités selon la richesse du ménage. Dans 65 pays à revenu faible et intermédiaire, l'écart moyen des taux de fréquentation entre les quintiles des ménages le plus pauvre et le plus riche atteint 9 points de pourcentage chez les enfants en âge de fréquenter le primaire, 13 points de pourcentage chez les adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et 27 points de pourcentage chez les jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire. Comme la probabilité de redoublement et d'abandon scolaire précoce est la plus élevée chez les enfants les plus pauvres, les disparités de taux d'achèvement par niveau de richesse sont encore plus fortes : 30 points de pourcentage pour le primaire, 45 points de pourcentage pour le premier cycle du secondaire et 40 points de pourcentage pour le deuxième cycle du secondaire.

La pauvreté a une incidence sur la fréquentation scolaire, le taux d'achèvement et les possibilités d'apprentissage. Partout, sauf en Europe et en Amérique du Nord, pour 100 adolescents du quintile des ménages le plus riche, 87 adolescents du quintile le plus pauvre ont fréquenté le premier cycle du secondaire et 37 l'ont mené à son terme. Dans ce dernier cas, pour 100 adolescents du

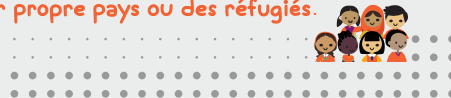
FIGURE 1 :

Ce que nous avons tous en commun ce sont nos différences

Sur 100 enfants...



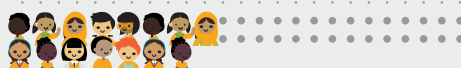
Parmi ceux qui restent, il peut y avoir des migrants, des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays ou des réfugiés.



Parmi ceux qui restent, il peut y avoir des personnes appartenant à une minorité ethnique, religieuse ou linguistique ou à un groupe autochtone.



Parmi ceux qui restent, il peut y avoir des personnes vivant dans des zones rurales isolées.



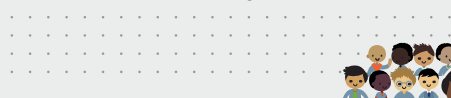
Parmi ceux qui restent, il peut y avoir des personnes appartenant à un autre groupe marginalisé, par exemple une race ou une caste.



Parmi ceux qui restent, il peut y avoir des filles.



Parmi ceux qui restent, il peut y avoir des obèses, déprimés, perturbateurs, orphelins, délinquants, gauchers, asthmatiques, allergiques, des personnes qui travaillent après l'école, ...

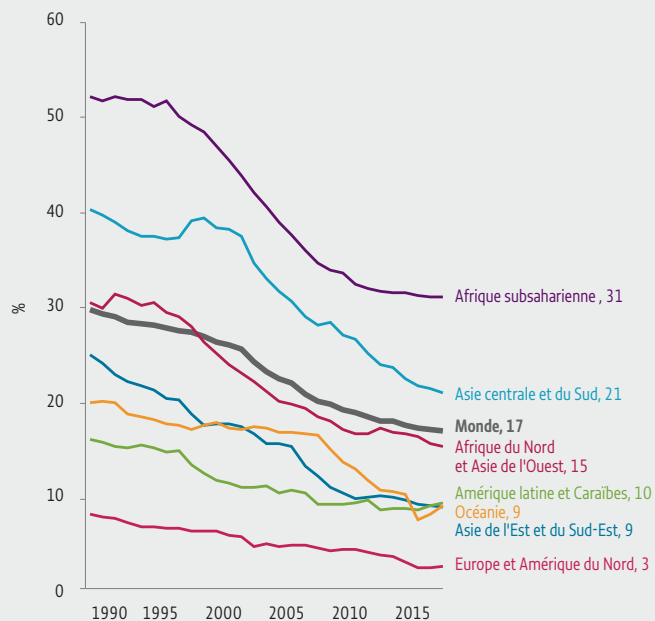


Et ce dernier ?  
Il est nouveau ici !

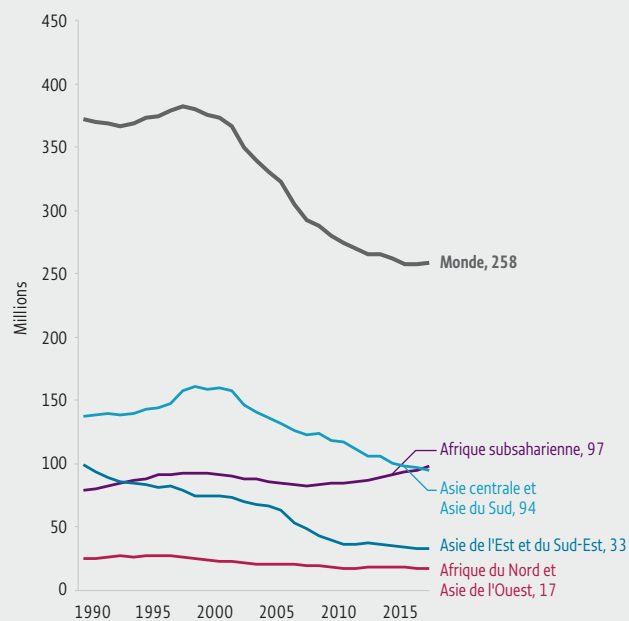


**FIGURE 2 :****Environ 250 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes ne sont pas scolarisés**

a. Taux de non-scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes en âge de fréquenter le cycle primaire ou secondaire, 1990–2018



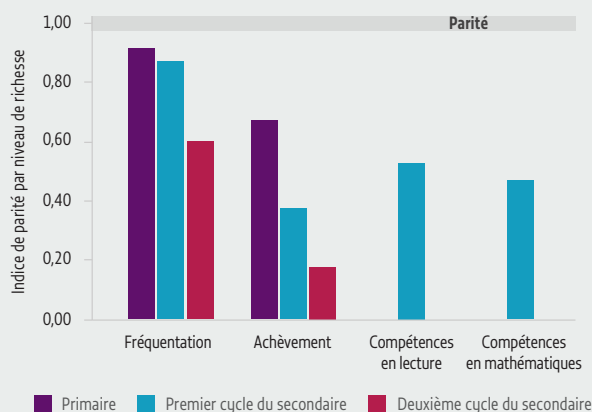
b. Nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes en âge de fréquenter le cycle primaire ou secondaire, 1990–2018

GEM StatLink : [http://bit.ly/GEM2020\\_Summary\\_fig2](http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig2)

Source : Base de données de l'ISU.

**FIGURE 3 :****Les disparités de fréquentation, d'achèvement et d'apprentissage par niveau de richesse sont considérables**

Indice de parité par niveau de richesse pour le taux de fréquentation, le taux d'achèvement et le niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques, par niveau d'enseignement, dans un échantillon de pays, 2013–17

GEM StatLink : [http://bit.ly/GEM2020\\_Summary\\_fig3](http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig3)

Note : Les pays à revenu élevé d'Europe et d'Amérique du Nord sont exclus de l'échantillon.

Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir d'enquêtes auprès des ménages (fréquentation et achèvement) et de la base de données de l'ISU (compétences).

quintile des ménages le plus riche, une cinquantaine a atteint un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques (figure 3). Les situations de cumul des désavantages sont fréquentes. Le risque d'exclusion de l'éducation s'accroît pour ceux qui, en plus, sont défavorisés en raison de leur langue, de leur lieu de résidence, de leur genre et de leur origine ethnique. Dans 20 pays au moins disposant de données, pratiquement aucune jeune femme pauvre de milieu rural n'a mené ses études secondaires à leur terme.

## LES RÉSULTATS DE L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION SONT PARFOIS DIFFICILES À OBTENIR, MAIS ILS SONT BIEN RÉELS ET CONCRETS

Si l'accès universel à l'éducation est une condition préalable à l'inclusion, les autres éléments requis pour réaliser l'inclusion d'apprenants handicapés et d'autres groupes défavorisés menacés d'exclusion dans l'éducation ne font pas autant consensus.

**L'inclusion d'élèves handicapés à l'école ne se réduit pas à leur y trouver une place.** En mettant l'accent sur le placement à l'école, la Convention relative aux droits

des personnes handicapées marque une rupture avec la tradition tendant à exclure les enfants handicapés du système scolaire ou à les confiner dans des établissements spéciaux, mais aussi avec la pratique consistant à les placer pendant une grande, sinon la plus grande partie, du temps dans des classes séparées. Cela étant, l'inclusion exige une multitude d'autres changements relatifs au soutien et à la philosophie de l'école. Si la Convention relative aux droits des personnes handicapées ne va pas jusqu'à considérer les écoles spéciales comme étant en infraction avec la convention, les récents rapports du Comité des droits des personnes handicapées vont de plus en plus dans ce sens. La Convention laisse toute liberté aux gouvernements en matière d'éducation inclusive, reconnaissant implicitement les obstacles à une inclusion totale. Tout en admettant la nécessité de dénoncer les pratiques d'exclusion de nombreux gouvernements qui contreviennent aux engagements qu'ils ont pris dans la Convention, il convient aussi de prendre en compte les limites de la flexibilité des écoles et des systèmes éducatifs ordinaires.

**L'éducation inclusive sert de multiples objectifs.** Il peut y avoir conflit entre le souhait de maximiser les interactions avec d'autres enfants (réunir tous les enfants sous le même toit) et le souci d'exploiter le potentiel d'apprentissage (optimiser l'environnement d'apprentissage des élèves). D'autres aspects entrent en considération, comme la rapidité d'évolution d'un système vers le modèle idéal et le déroulement de la période de transition, ou encore le juste compromis à trouver entre l'identification précoce des besoins et le risque d'étiquetage et de stigmatisation.

**La quête simultanée de différents objectifs peut être source de complémentarité ou de conflit.** Les questions auxquelles sont confrontés les responsables politiques, les législateurs et les professionnels de l'éducation en matière d'inclusion sont délicates et propres au contexte. Ils ne doivent ignorer ni l'opposition de ceux qui sont attachés au maintien d'un enseignement ségrégatif, ni la précarité potentielle d'un changement rapide qui peut nuire au bien-être de ceux auxquels il est censé bénéficier. Intégrer des enfants handicapés dans des écoles ordinaires qui ne sont pas préparées à l'éducation inclusive, soutenues dans sa mise en œuvre ni tenues d'en rendre compte peut accentuer des situations d'exclusion et provoquer des réactions hostiles au déploiement d'écoles et de systèmes plus inclusifs.

**L'inclusion totale peut comporter des inconvénients.** Dans certains contextes, l'inclusion peut, involontairement, inciter à la conformité. Le risque est de dévaloriser, d'altérer ou d'éliminer l'identité collective, les pratiques, les langues et les convictions et, ce faisant, d'affaiblir le sentiment d'appartenance. Le droit pour un groupe de préserver sa culture est de plus en plus reconnu, tout comme le droit à l'autodétermination et à l'autoreprésentation. Il peut exister des résistances à l'inclusion à cause de préjugés, mais aussi parce que maintenir l'identité et réaliser l'autonomisation n'est possible que si une minorité est majoritaire dans un domaine donné. Dans certaines circonstances, les politiques d'inclusion exacerbent l'exclusion sociale au lieu de favoriser un engagement social positif. Le contact avec la majorité peut parfois renforcer les préjugés dominants et accentuer le désavantage des minorités. Le ciblage de l'aide peut également conduire à la stigmatisation, à l'étiquetage ou à des formes inacceptables d'inclusion.

**Résoudre les dilemmes requiert une véritable participation.** Dialogue, participation et esprit d'ouverture sont la base d'une éducation inclusive. Tout en se gardant de transiger sur un idéal d'inclusion à long terme, de le rejeter ou de s'en détourner, les responsables politiques et les professionnels de l'éducation ne doivent pas faire abstraction des besoins et des préférences des personnes concernées. Les principes et les droits humains fondamentaux confèrent une orientation morale et politique aux décisions en matière d'éducation. Pour autant, la réalisation de l'idéal d'inclusion n'a rien d'une banalité. Pour fournir un soutien différencié et individualisé suffisant, il faut faire montre de persévérance, de résilience et d'une vision inscrite dans la durée. Abandonner un concept de système éducatif qui convient à certains enfants et oblige les autres à s'adapter ne se décrète pas. Une remise en question des mentalités et des attitudes dominantes s'impose. Même avec la meilleure volonté du monde et un engagement au plus haut niveau, la mise en œuvre de l'éducation inclusive peut s'avérer impossible. C'est la raison pour laquelle d'aucuns préconisent d'en réduire les ambitions. La seule façon d'avancer est néanmoins de reconnaître les obstacles et de les éliminer.

**L'inclusion a des effets bénéfiques.** Une éducation inclusive soigneusement planifiée et mise en place peut améliorer la réussite scolaire, le développement social et émotionnel, l'estime de soi et l'acceptation par les pairs. Intégrer des élèves divers dans des écoles et des salles de classe ordinaires permet de prévenir la stigmatisation,

les stéréotypes, la discrimination et la marginalisation. Des gains potentiels d'efficacité sont également possibles grâce à la suppression de structures éducatives parallèles et à une utilisation optimale des ressources dans un système unique d'enseignement général inclusif. Mais la justification économique de l'éducation inclusive, bien que valable pour la planification, n'est pas suffisante. Peu de systèmes en sont à un stade suffisamment proche de l'idéal pour que l'on puisse estimer le coût total. Quant aux effets bénéfiques, ils sont difficiles à quantifier, car ils s'étendent sur plusieurs générations.

**L'inclusion est un impératif moral.** Débattre des bienfaits de l'éducation inclusive revient à débattre des bienfaits des droits de l'homme. L'inclusion est une condition préalable à l'édification de sociétés durables. Elle est une condition préalable à l'éducation dans et pour une démocratie fondée sur l'impartialité, la justice et l'équité. Elle offre un cadre systématique pour éliminer les obstacles en vertu du principe selon lequel « chaque apprenant importe et importe de la même manière ». Elle va par ailleurs à l'encontre des tendances de certains systèmes éducatifs qui autorisent des exceptions et des exclusions, notamment un mode d'évaluation des écoles en fonction d'un seul critère et un mode d'attribution des ressources en fonction de leurs performances.

**L'inclusion améliore l'apprentissage de tous les élèves.** Ces dernières années, un document explicatif sur la crise de l'apprentissage a attiré l'attention sur le fait que, dans les pays à revenu faible et intermédiaire, une majorité d'enfants d'âge scolaire ne disposent pas d'un niveau minimum de compétences de base. On peut imaginer que cette explication ne tient pas compte des caractéristiques dysfonctionnelles de l'éducation dans les pays les plus en retard, tels que l'exclusion, l'élitisme et l'absence d'équité. Ce n'est pas un hasard si l'ODD 4 exhorte explicitement les pays à garantir une éducation inclusive. Les solutions mécaniques qui ne s'attaquent pas aux racines plus profondes de l'exclusion ne peuvent améliorer qu'en partie les résultats d'apprentissage. L'inclusion doit constituer le fondement des approches de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020* invite à s'interroger sur les principales solutions politiques, les obstacles à la mise en œuvre, les mécanismes de coordination, les canaux de financement et le suivi de l'éducation inclusive. Il examine, autant que possible, ces questions à la lumière des évolutions au fil du temps. Cela étant, l'inclusion est un domaine complexe qui est encore assez peu étayé par des documents à l'échelle mondiale. Le présent rapport rassemble des informations sur la manière dont chaque pays, depuis l'Afghanistan jusqu'au Zimbabwe, relève le défi de l'éducation inclusive. Ces informations sont accessibles sur un nouveau site Web, PEER, que les pays peuvent consulter pour partager des expériences et s'informer mutuellement, en particulier au niveau régional, où les contextes sont similaires. Ces profils peuvent servir de point de départ pour évaluer les progrès qualitatifs jusqu'en 2030.

Le rapport analyse les différents contextes et défis auxquels sont confrontés les pays pour fournir une éducation inclusive, les divers groupes menacés d'exclusion et les obstacles que rencontrent les apprenants, en particulier lorsqu'ils cumulent certaines caractéristiques, ainsi que les composantes physique, sociale (dans le cadre de relations interpersonnelles et de groupes) psychologique et systémique de l'exclusion. Il traite de ces défis à travers sept composantes dans des respectifs, tandis qu'une brève section souligne la manière dont ces défis ont été relevés dans le contexte de la pandémie de COVID-19.

## Lois et politiques

**Des instruments juridiques contraignants et des déclarations non contraignantes expriment les aspirations internationales à l'inclusion.** La Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960 et la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous adoptée à Jomtien (Thaïlande) en 1990 appellent les pays à prendre des mesures en faveur de « l'égalité de traitement en matière d'enseignement » de telle sorte que les « groupes défavorisés » ne subissent aucune « discrimination dans l'accès aux formations ». La Déclaration de Salamanque adoptée en 1994 (Espagne) et le Cadre d'action qui l'accompagne posent le principe selon lequel tous les enfants devraient être « inscrits à l'école, c'est-à-dire celle qu'ils fréquenteraient s'ils n'étaient pas handicapés ». Ce principe a été érigé en droit en 2006. Ces textes ont orienté les lois et les politiques nationales dont dépendent les progrès vers l'inclusion.

**La définition que les pays donnent de l'éducation inclusive englobe, en général, un champ plus large.**

Les analyses menées au titre de ce rapport montrent que 68 % des pays définissent l'éducation inclusive dans leurs lois, leurs politiques, leurs plans ou leurs stratégies. La proportion de pays disposant d'une définition où sont mentionnés tous les groupes marginalisés est de 57 %. Dans 17 % des pays, la définition de l'éducation inclusive s'applique exclusivement aux personnes ayant des handicaps ou des besoins spéciaux.

**Dans l'ensemble, les lois ciblent des groupes spécifiques menacés d'exclusion dans l'éducation.** La vision élargie de l'inclusion totale, c'est-à-dire de tous les apprenants, dans l'éducation est pratiquement absente des législations nationales. Seuls 10 % des pays prévoient des dispositions qui englobent tous les apprenants dans leurs lois générales ou leurs lois sur l'éducation inclusive. Le plus souvent, la législation émanant du ministère de l'éducation concerne des groupes spécifiques. Sur l'ensemble des pays, 79 % sont dotés de lois ayant trait à l'éducation des personnes handicapées, 60 % à celle des minorités linguistiques, 49 % à celle des groupes ethniques et autochtones et 50 % des pays ont des lois pour assurer l'égalité entre les sexes.

**Dans l'ensemble, les politiques développent une vision plus large de l'inclusion dans l'éducation.**

Environ 17 % des pays ont mis en place des politiques dont les dispositions englobent tous les apprenants. Cette tendance est beaucoup plus nette dans les textes moins contraignants : ainsi, l'intention d'inclure tous les groupes défavorisés figure explicitement dans 75 % des stratégies et des plans d'éducation nationaux. Quelque 67 % des pays disposent de politiques relatives à l'inclusion des apprenants handicapés, et les ministères de l'éducation et d'autres ministères s'en partagent la responsabilité à parts presque égales.

**Les lois et les politiques qui encadrent la prise en charge des élèves handicapés à l'école, ordinaire ou autre, diffèrent d'un pays à l'autre.** Les lois préconisent des établissements d'enseignement séparés dans 25 % des pays, un pourcentage supérieur à 40 % en Asie et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Dans 10 % environ des pays, l'intégration est obligatoire ; dans 17 % des pays, l'inclusion est obligatoire ; dans les autres pays, des régimes mixtes combinant ségrégation et intégration dans le système général sont appliqués. L'évolution des politiques vers l'inclusion est notable : alors que 5 % des pays sont dotés de politiques en faveur d'un système éducatif séparé, 12 % optent pour l'intégration et 38 % pour l'inclusion (68 % en Amérique latine). En dépit des bonnes intentions affichées dans les lois et les politiques, leur mise en œuvre à l'échelon gouvernemental laisse parfois à désirer.

**Des politiques cohérentes et homogènes à tous les âges et à tous les niveaux d'enseignement sont primordiales.** L'accès à l'éducation et la protection de la petite enfance est extrêmement inéquitable et varie selon le lieu de résidence et le statut socioéconomique. La qualité, en particulier les interactions, l'intégration et l'orientation de l'enfant vers le jeu, détermine également l'inclusion. L'identification précoce des besoins des enfants est essentielle pour concevoir des réponses adéquates, sans toutefois négliger les risques qu'il peut y avoir à étiqueter la différence au nom de l'inclusion. L'affectation disproportionnée de certains groupes marginalisés à des catégories de besoins spéciaux peut s'apparenter à des pratiques discriminatoires, comment le montre le succès des recours juridiques relatifs au droit des enfants roms à l'éducation.



**La prévention de l'abandon scolaire précoce passe par le déploiement de politiques sur plusieurs fronts.** Les systèmes éducatifs font face à un dilemme. La rétention scolaire s'accompagne, semble-t-il, d'un accroissement du décrochage, mais le passage automatique dans la classe supérieure requiert la mise en place de dispositifs systématiques de soutien scolaire, prônés par de nombreux pays, quoique davantage en paroles qu'en actes. Les lois et les politiques ne sont pas toujours compatibles avec l'inclusion ; c'est le cas, par exemple, dans les pays où l'âge limite fixé pour le travail des enfants ou le mariage est bas. Le Bangladesh fait partie des rares pays qui investissent massivement dans des programmes de la deuxième chance, indispensables pour réaliser l'ODD 4. Des approches novatrices sont déployées en faveur des réfugiés, des enfants des rues et des jeunes emprisonnés.

**Les gouvernements s'efforcent de donner un caractère plus inclusif aux politiques d'enseignement post-obligatoire et d'éducation des adultes.** L'enseignement technique et professionnel peut faciliter l'insertion sur le marché du travail des personnes vulnérables, notamment des jeunes femmes et des personnes handicapées. Pour libérer ce potentiel, il faut garantir la sécurité et l'accessibilité des environnements d'apprentissage, comme au Malawi. Les programmes d'enseignement supérieur orientés vers l'inclusion ont, le plus souvent, recours à des quotas ou à des mesures d'accessibilité économique pour encourager l'accès des groupes défavorisés. Pourtant, 11 % des 71 pays seulement sont dotés de stratégies globales en faveur de l'équité ; 11 % également des pays n'ont élaboré que des stratégies concernant des groupes particuliers. L'inclusion numérique, en particulier des personnes âgées, est un défi majeur pour les pays qui sont de plus en plus tributaires des technologies de l'information et de la communication.

**Les réponses à la crise de la COVID-19, qui a touché 1,6 milliard d'apprenants, n'ont pas accordé une attention suffisante à l'inclusion de tous les apprenants.** Alors que 55 % des pays à faible revenu ont opté pour l'apprentissage à distance en ligne dans l'enseignement primaire et secondaire, seuls 12 % des ménages des pays les moins avancés ont accès à l'Internet à domicile. Même les approches qui ne nécessitent que de faibles moyens technologiques ne peuvent garantir la continuité de l'apprentissage. Parmi les 20 % de ménages les plus pauvres, seuls 7 % disposent d'une radio en Éthiopie et aucun n'a de télévision. Dans l'ensemble, environ 40 % des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur n'ont pas réussi à soutenir les apprenants menacés d'exclusion. En France, jusqu'à 8 % des élèves ont perdu le contact avec les enseignants après trois semaines de confinement.

## Données

---

**Des données sur et pour l'inclusion dans l'éducation sont essentielles.** Les données relatives à l'inclusion peuvent mettre en évidence des lacunes dans les possibilités et les résultats de l'éducation parmi les groupes d'apprenants, en identifiant ceux qui risquent d'être laissés pour compte et la gravité des obstacles qu'ils rencontrent. Forts de ces informations, les gouvernements sont en mesure d'élaborer des politiques inclusives et de recueillir des données supplémentaires sur leur mise en œuvre et sur des résultats qualitatifs moins facilement observables.

**Formuler correctement les questions sur des caractéristiques associées à la vulnérabilité peut être délicat.** Les données relatives aux disparités d'éducation d'une population qui sont collectées lors de recensements et d'enquêtes permettent de sensibiliser les ministères de l'éducation à cet égard. Toutefois, selon la façon dont elles sont formulées, les questions portant sur des caractéristiques comme la nationalité, l'origine ethnique, la religion, l'orientation sexuelle et l'expression de l'identité de genre peuvent toucher des points sensibles de l'identité personnelle, être intrusives et susciter des craintes de persécution.

**La formulation des questions sur le handicap s'est améliorée.** Le choix d'un indicateur du handicap pertinent a été un long processus. Le Groupe de Washington sur les statistiques du handicap de la Commission de statistique de l'ONU a proposé, en 2006, une série restreinte de questions à utiliser dans le cadre de recensements ou d'enquêtes couvrant des activités et des domaines fonctionnels clés spécifiques aux adultes.

Il a, par la suite, mis au point un module spécifique aux enfants en collaboration avec l'UNICEF. Ces questions mettent en concordance des statistiques du handicap avec le modèle social du handicap et ont permis de résoudre de sérieux problèmes de comparabilité. Leur adoption n'en demeure pas moins extrêmement lente.

**Les données probantes recueillies sur le handicap sont de meilleure qualité mais demeurent lacunaires.**

Selon une étude conduite dans 14 pays ayant participé à des enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) en 2017-19 et appliquant le module élargi spécifique aux enfants, la prévalence du handicap, comprise entre 6 % et 24 %, s'établit à 12 % en raison de niveaux élevés d'anxiété et de dépression. Dans ces pays, les enfants, les adolescents et les jeunes handicapés représentent 15 % de la population non scolarisée. Par rapport à leurs pairs en âge de fréquenter le primaire ou le premier et le second cycles du secondaire, les élèves handicapés présentent un risque de déscolarisation plus élevé de 1, 4 et 6 points de pourcentage respectivement ; dans le cas des élèves présentant un handicap sensoriel, physique ou intellectuel, ce risque est plus élevé de 4, 7 et 11 points de pourcentage.

**Plusieurs enquêtes scolaires livrent un aperçu plus complet de l'inclusion.**

Dans l'enquête PISA 2018 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), un élève de 15 ans sur cinq déclare se sentir comme un étranger à l'école, mais ce pourcentage dépasse 30 % au Brunéi Darussalam, aux États-Unis et en République dominicaine. Dans tous les systèmes éducatifs participants, les élèves de faible statut socioéconomique sont moins susceptibles d'éprouver un sentiment d'appartenance. Les données administratives peuvent être exploitées pour obtenir des données qualitatives sur l'inclusion. La Nouvelle-Zélande effectue un suivi systématique des indicateurs non techniques au niveau national, notamment pour ce qui concerne le sentiment des élèves d'être pris en charge et en sécurité, ainsi que leur capacité à établir et entretenir des relations positives, à respecter les besoins des autres et à faire preuve d'empathie. Aucune collecte de données administratives sur les élèves handicapés n'est faite dans près de la moitié des pays à revenu faible et intermédiaire.

**Les données indiquent les régions qui conservent un système éducatif ségrégatif.**

Au Brésil, suite à un changement de politique, la proportion d'élèves handicapés scolarisés dans les écoles ordinaires a augmenté de 23 % en 2003 à 81 % en 2015. Dans la région Asie-Pacifique, près de 80 % des enfants handicapés fréquentent une école ordinaire, un pourcentage qui va de 3 % au Kirghizistan à 100 % au Timor-Leste et en Thaïlande. Des données dispersées font état de l'existence d'écoles destinées à des groupes spécifiques, comme les filles, les minorités linguistiques et les communautés religieuses. Leur contribution à l'inclusion est ambiguë : les écoles autochtones, par exemple, peuvent offrir un environnement respectueux des traditions, des cultures et des expériences, mais peuvent aussi perpétuer la marginalité. Les enquêtes scolaires comme celles du PISA indiquent des niveaux élevés de ségrégation socioéconomique dans plusieurs pays comme le Chili et le Mexique, où il faudrait changer d'établissement la moitié des élèves pour obtenir une meilleure uniformité socioéconomique. Ce type de ségrégation scolaire n'a pratiquement pas changé entre 2000 et 2015.

**L'identification des besoins éducatifs spéciaux peut prêter à controverse.**

Étant informés des besoins des élèves, les enseignants sont mieux en mesure de cibler l'aide et la prise en charge. Il existe, néanmoins, un risque que les enfants soient catalogués par leurs pairs, les enseignants et les administrateurs, ce qui peut favoriser des comportements stéréotypés à l'égard de ces enfants et encourager une approche médicale. Dernièrement, le Portugal a adopté une loi en faveur d'une approche non catégorielle de la définition des besoins spéciaux. Le faible niveau d'attentes attribué à un enfant étiqueté comme ayant des difficultés d'apprentissage par exemple peut avoir un effet autoréalisateur. En Europe, le pourcentage d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux va de 1 % en Suède à 20 % en Écosse. Les troubles d'apprentissage, qui forment la plus grosse catégorie de besoins spéciaux aux États-Unis, sont en revanche inconnus au Japon. Cette différence tient en grande partie au fait que chaque pays a sa propre conception de cette catégorie d'éducation : les besoins en matière d'établissements, de financements et de formation varient, tout comme les conséquences politiques.

## Gouvernance et financement

**La responsabilité de l'éducation inclusive ne repose pas exclusivement sur les acteurs de la politique éducative.**

La mise en place de services intégrés peut améliorer la prise en compte des besoins des enfants, de même que la qualité de ces services et leur rentabilité. Dans un modèle d'intégration, un prestataire de services fait fonction de référent pour l'accès à un autre. Une cartographie de l'offre d'éducation inclusive dans 18 pays européens, concernant pour l'essentiel les élèves handicapés, montre la répartition des responsabilités entre les ministères : les enseignants, l'administration scolaire et les matériels pédagogiques relèvent des ministères de la santé ; les services de dépistage, d'évaluation et de rééducation incombent aux ministères de la santé ; et l'aide financière revient aux ministères de la protection sociale.

**Le partage des responsabilités ne garantit pas la collaboration, la coopération et la coordination horizontales.**

Les normes, les traditions et les cultures professionnelles bureaucratiques ancestrales opposent un frein à une transition en douceur vers le décloisonnement de l'offre éducative. Le manque de ressources joue aussi un rôle : au Kenya, dans un tiers des centres de ressources pour l'évaluation de l'éducation établis dans les comtés pour élargir l'accès des enfants handicapés à l'éducation, il n'y a qu'un seul responsable au lieu des équipes multidisciplinaires initialement prévues. Nécessité s'impose de fixer des normes mesurables et clairement définies. Le Rwanda a élaboré des normes permettant aux inspecteurs d'évaluer le degré d'inclusion des classes. En Jordanie, les divers acteurs appliquent des normes distinctes pour l'agrément et l'accréditation des centres éducatifs spécialisés ; il est prévu de traiter la question dans la nouvelle stratégie décennale.

**Une intégration verticale entre les divers échelons gouvernementaux est nécessaire, de même qu'un soutien aux administrations locales.** Les gouvernements doivent financer la totalité des engagements des administrations locales et renforcer leurs capacités. En République de Moldova, une réforme visant à retirer les enfants des internats, publics pour la majorité d'entre eux, a échoué, faute d'avoir réaffecté les sommes économisées aux institutions publiques locales et aux écoles accueillant les enfants. Au Népal, il est apparu à l'issue d'une évaluation à mi-parcours du programme portant sur le secteur scolaire et du premier atelier d'éducation inclusive que, si certains postes du gouvernement central avaient été décentralisés, les moyens à la disposition des administrations locales pour soutenir l'offre de services éducatifs étaient limités.

**Trois leviers de financement sont importants pour l'équité et l'inclusion dans l'éducation.** Un premier levier est l'octroi d'une subvention publique par élève afin de compenser le désavantage lié à l'allocation de ressources aux autorités locales ou aux écoles. Le gouvernement fédéral argentin verse des dotations forfaitaires aux administrations provinciales qui prennent en charge des populations rurales et non scolarisées. Les provinces cofinancent l'éducation avec leurs recettes, mais, leur montant étant très variable, ce système aggrave les inégalités. Un deuxième levier est l'adoption de politiques et de programmes de financement de l'éducation ciblés vers certains élèves et leurs familles sous la forme de versements en espèces (de bourses, par exemple) et d'exonérations (des frais de scolarité par exemple). Un pays sur quatre environ dispose de programmes d'action positive en faveur de l'accès à l'enseignement supérieur. Un troisième levier est la mise en place de politiques et de programmes de financement qui, sans concerner directement l'éducation, peuvent avoir une forte incidence sur l'éducation. Sur le long terme, les transferts d'espèces assortis de conditions instaurés en Amérique latine ont eu pour effet d'allonger la durée d'études de 0,5 à 1,5 année supplémentaire.

**Le financement d'une éducation favorable à l'inclusion des personnes handicapées exige un regain d'attention.**

Il est recommandé d'adopter une stratégie de financement à deux volets, en complétant les mécanismes généraux par des programmes ciblés. Les décideurs doivent définir les normes relatives aux services à fournir et les coûts y afférents. Il leur faut trouver des solutions pour faire face aux surcoûts consécutifs à l'augmentation du taux d'identification des besoins spéciaux et imaginer des moyens de hiérarchiser, financer et fournir des services ciblés pouvant répondre à un large éventail de besoins. Il faut aussi qu'ils spécifient les résultats à atteindre pour inciter les autorités locales et les écoles à ne plus affecter de ressources à des services destinés à des enfants diagnostiqués comme ayant des besoins spéciaux ni maintenir de structures séparées au détriment d'autres groupes ou besoins généraux de financement. La Finlande s'est engagée dans cette voie.

**Même les pays les plus riches manquent de données sur le financement de l'éducation des élèves handicapés.**

Un projet de cartographie du financement de l'éducation inclusive dans les pays européens révèle que seuls 5 pays sur 18 disposent de données pertinentes. Il n'existe pas de mécanisme de financement idéal, car l'histoire, le concept d'éducation inclusive et les niveaux de décentralisation varient d'un pays à l'autre. Quelques pays

abandonnent progressivement le système de pondération en fonction de multiples critères (par type de handicap, par exemple) qui risque de gonfler le nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins spéciaux et se tournent vers une formule simple de financement pour des écoles ordinaires. De nombreux pays encouragent la création de réseaux pour partager des ressources, des installations et des possibilités de renforcement des capacités.

**Les pays les plus pauvres peinent souvent à financer le passage de l'éducation spéciale à l'éducation inclusive.**

Certains pays ont accru leur budget pour améliorer l'inclusion des élèves handicapés. Dans le budget de l'exercice 2018/2019 de Maurice, la subvention annuelle par élève destinée à couvrir les auxiliaires pédagogiques, les services collectifs, le mobilier et l'équipement des élèves ayant des besoins spéciaux a été multipliée par quatre.

## Programmes, manuels et évaluations scolaires

**Le choix des programmes d'études peut, selon le cas, favoriser ou entraver l'édification d'une société inclusive et démocratique.**

Les programmes d'études doivent donner à tous les groupes menacés d'exclusion l'assurance qu'ils occupent une place fondamentale dans le projet éducatif, tant en termes de contenu que de mise en œuvre. L'existence de programmes différents et de normes différentes selon les groupes est un frein à l'inclusion et un vecteur de stigmatisation. Pourtant, de nombreux pays continuent de dispenser un programme d'études spécial aux élèves handicapés, de ne proposer aux réfugiés que le programme d'études de leur pays d'origine pour encourager leur rapatriement et d'orienter les élèves médiocres vers des filières d'études plus lentes. Plusieurs contextes posent des difficultés : les populations déplacées à l'intérieur de leur propre pays en Bosnie-Herzégovine, la problématique du genre au Pérou, les minorités linguistiques en Thaïlande, les réfugiés burundais et congolais en République-Unie de Tanzanie, les peuples autochtones au Canada. Dans 23 pays européens sur 49, la question de l'orientation sexuelle et de l'expression de l'identité de genre n'est pas explicitement abordée.

**Les programmes inclusifs doivent être pertinents, flexibles et adaptés aux besoins.**

Les résultats de diverses évaluations conduites par des citoyens en Asie du Sud-Est et en Afrique subsaharienne mettent en évidence d'importants écarts entre les objectifs des programmes et les résultats d'apprentissage. Quand des programmes sont destinés à des élèves de milieux plus favorisés et portent sur certains types de connaissances, des inégalités de mise en œuvre apparaissent entre les zones rurales et les zones urbaines, comme il ressort d'une étude sur le programme scolaire de mathématiques dans le primaire en Ouganda. L'apprentissage dans la langue maternelle est essentiel, particulièrement à l'école primaire, pour éviter aux enfants d'accumuler un retard de connaissances et leur permettre d'apprendre et de comprendre plus rapidement. Dans l'État de l'Odisha en Inde, une éducation multilingue est assurée dans environ 1 500 écoles primaires et 21 langues d'enseignement tribales. La langue des signes n'est reconnue comme langue officielle que dans 41 pays à travers le monde, dont 21 font partie de l'Union européenne. En Australie, 19 % des élèves bénéficient d'adaptations du programme. Les programmes d'études doivent non pas mener à l'impasse éducative, mais ouvrir la voie à des possibilités de formation continue.

**Les manuels peuvent perpétuer des stéréotypes.**

La représentation des minorités ethniques, linguistiques, religieuses et autochtones dans les manuels scolaires dépend dans une large mesure du contexte national et historique. Plusieurs facteurs influent sur le traitement des minorités dans un pays, par exemple la présence de populations autochtones, la domination démographique, politique ou économique d'un ou de plusieurs groupes ethniques, un passé de ségrégation ou de conflits, la conception de la nation et le rôle de l'immigration. La description que l'on trouve parfois des groupes minoritaires dans les manuels atténue ou exacerbe la perception qu'ils suscitent ou qu'eux-mêmes ressentent d'être « différents ». Devant des images et des descriptions inappropriées qui associent certaines caractéristiques à certains groupes de population,

des élèves appartenant à un groupe non dominant peuvent avoir le sentiment d'être incorrectement décrits, mal compris, frustrés et mis à l'écart. Dans maints pays, les femmes sont souvent sous-représentées et stéréotypées. La proportion de femmes dans les textes et les images des livres d'anglais dans le secondaire était de 44 % en Indonésie, 37 % au Bangladesh et 24 % dans la province du Pendjab au Pakistan. Les femmes sont associées à des métiers moins prestigieux et qualifiées d'introverties.

**Des évaluations de qualité sont l'une des bases d'un système éducatif inclusif.** Dans bien des cas, les évaluations reposent sur une conception trop étroite, conditionnent l'admission à certains établissements ou le placement dans des filières séparées et envoient des signaux contradictoires sur l'engagement du gouvernement à l'égard de l'inclusion. Les évaluations sommatives internationales à grande échelle, par exemple, ne tiennent généralement pas compte des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage. L'évaluation doit être axée sur les tâches de l'élève : comment il les aborde, ce qui lui paraît difficile et comment il adapte certains aspects pour réussir une tâche. Plutôt que de planifier des évaluations sommatives à enjeu élevé à la fin du cycle d'enseignement, il est préférable d'opter pour des évaluations formatives à faible enjeu tout au long du parcours scolaire, davantage en accord avec la finalité de l'éducation inclusive. Il est important de prévoir des aménagements des épreuves, même si l'on est en droit de s'interroger sur leur validité dans la mesure où l'objectif est, en l'occurrence, d'adapter les élèves à un modèle. Il faudrait plutôt chercher à savoir comment une évaluation peut aider un élève ayant une déficience à faire la preuve de ses acquis d'apprentissage. Dans sept pays d'Afrique subsaharienne, aucun enseignant ne possédait de notions élémentaires sur l'évaluation des élèves.

**Réformer les programmes, les manuels et les évaluations pour les rendre inclusifs impose de coordonner plusieurs facteurs.** Un renforcement des capacités est nécessaire pour faciliter la collaboration et la planification stratégique entre les parties prenantes. La mise en place de partenariats est capitale pour permettre à toutes les parties de s'approprier le processus et d'œuvrer à la réalisation d'objectifs communs. Le succès des efforts déployés pour rendre les programmes, les manuels et les évaluations scolaires plus inclusifs passe par des approches participatives pendant la conception, le développement et la mise en œuvre.

## Enseignants et personnel de soutien

**Dans un système éducatif inclusif, il y a lieu de préparer tous les enseignants à enseigner à tous les élèves.**

Il n'y a d'inclusion possible que si l'enseignant est acteur du changement et met en pratique les valeurs, les connaissances et les attitudes indispensables à la réussite de chaque élève. L'enseignant est souvent tiraillé entre l'engagement en faveur du principe de l'inclusion et le doute sur sa capacité de gérer et sur le soutien qu'il peut attendre du système éducatif. Il n'est pas toujours à l'abri des préjugés et des stéréotypes sociaux. Un enseignement inclusif exige de l'enseignant qu'il soit ouvert à la diversité et sensibilisé au fait que l'élève apprend en faisant le lien entre ce qu'il vit en classe et ce qu'il expérimente dans sa vie personnelle. Ce principe est appliqué dans la conception de nombreuses possibilités de formation pédagogique et professionnelle. Il arrive, toutefois, que des enseignants aient du mal à prendre du recul par rapport à des idées solidement ancrées sur la déficience ou l'incapacité d'apprendre de certains élèves et à voir en chacun d'eux une capacité illimitée d'apprendre.

**Le manque de préparation à un enseignement inclusif peut provenir d'un déficit de compétences pédagogiques.** Selon l'enquête internationale de 2018 sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage, 25 % environ des enseignants expriment le besoin de suivre une formation professionnelle pour enseigner à des élèves ayant des besoins spéciaux. Dans 10 pays francophones d'Afrique subsaharienne, 8 % des enseignants de 2<sup>ème</sup> et de 6<sup>ème</sup> année ont suivi une formation continue sur l'éducation inclusive. Il est important de comprendre que former différents types d'enseignants pour différents types d'élèves dans des structures séparées est aujourd'hui une notion dépassée. Les enseignants ont besoin d'une formation de

qualité qui englobe les multiples aspects d'un enseignement inclusif pour tous les apprenants, c'est-à-dire les techniques pédagogiques, la gestion de classe, les équipes pluriprofessionnelles et les méthodes d'évaluation de l'apprentissage, ainsi que d'un soutien suivi pour les aider à mettre en pratique ces nouvelles compétences. Dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick, une politique globale d'éducation inclusive propose aux enseignants des formations pour accompagner les élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme.

**Les enseignants ont besoin de bonnes conditions de travail et d'un soutien approprié pour adapter leur enseignement aux besoins des élèves.** Au Cambodge, des enseignants ont émis des réserves sur la possibilité d'appliquer une pédagogie centrée sur l'élève alors que les classes sont surchargées, que les ressources pédagogiques sont limitées et que les programmes scolaires sont démesurément ambitieux. Les enseignants peuvent avoir plus de difficultés à adapter leur pratique pour se conformer aux exigences de contenu normalisé pour évaluer l'apprentissage. La coopération entre enseignants de différents établissements peut faciliter la prise en compte de la diversité, notamment pendant la phase de transition d'un système ségrégué vers un système inclusif. Cette collaboration entre enseignants fait parfois défaut au sein même d'une même école. Au Sri Lanka, rares sont les enseignants de classes ordinaires qui collaborent avec leurs collègues de structures spécialisées en charge d'élèves ayant des besoins spéciaux.

**Un renforcement des effectifs de soutien a accompagné l'intégration d'élèves ayant des besoins spéciaux dans le système général.** L'offre n'en demeure pas moins insuffisante, à l'échelle mondiale. D'après une enquête menée auprès des syndicats d'enseignants, le personnel de soutien est en grande partie absent ou inexistant dans 15 % au moins des pays. Les auxiliaires pédagogiques peuvent être particulièrement utiles. Mais, quoique leur rôle soit de compléter le travail de l'enseignant, on leur en demande généralement beaucoup plus. Un niveau plus élevé d'attentes professionnelles, qui va souvent de pair avec un faible niveau de développement professionnel, peut avoir plusieurs conséquences : abaissement de la qualité d'apprentissage, ingérence dans les interactions entre pairs, accès réduit à des enseignants compétents et stigmatisation. En Australie, les élèves handicapés bénéficient rarement d'enseignants qualifiés, car le système est fortement tributaire d'un personnel de soutien non qualifié.

**La diversité des enseignants ne reflète pas toujours la diversité de la population.** Cela peut tenir à des problèmes structurels qui empêchent les membres des groupes marginalisés d'acquérir des qualifications, d'enseigner dans des écoles une fois qu'ils ont leur diplôme et d'y faire carrière. Les systèmes doivent reconnaître la contribution possible de ces enseignants à l'inclusion parce qu'ils sont porteurs d'un nouveau regard et peuvent servir de modèles d'identification à tous les élèves. En Inde, la proportion d'enseignants issus des castes répertoriées, qui constituent 16 % de la population du pays, est passée de 9 % à 13 % entre 2005 et 2013.

## Établissements d'enseignement

**Qui dit éducation inclusive, dit école inclusive.** La philosophie de l'établissement scolaire, c'est-à-dire les valeurs et les convictions, explicites et implicites, ainsi que les relations interpersonnelles, qui définissent l'atmosphère qui y règne, a une incidence sur le développement social et émotionnel des élèves et leur bien-être. Dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le pourcentage d'élèves interrogés qui éprouvent un sentiment d'appartenance à l'école est en recul, de 82 % en 2003 à 73 % en 2015, à la suite d'un accroissement du pourcentage d'élèves issus de l'immigration et d'un affaiblissement du sentiment d'appartenance chez les autochtones.

**Les chefs d'établissement ont la possibilité d'encourager une vision commune de l'inclusion.** Ils peuvent guider la pratique d'une pédagogie inclusive et prévoir des activités de développement professionnel. Une étude mondiale menée auprès d'enseignants en charge d'élèves ayant des besoins spéciaux montre que ceux qui ont



reçu un solide leadership pédagogique ont moins besoin de développement professionnel. Alors que les tâches des chefs d'établissement se complexifient, près d'un cinquième d'entre eux (jusqu'à la moitié en Croatie) n'ont bénéficié d'aucune formation en matière de leadership pédagogique. Dans 47 systèmes éducatifs, 15 % des chefs d'établissement (jusqu'à plus de 60 % au Viet Nam) expriment un grand besoin de développement professionnel pour promouvoir l'équité et la diversité.

**Harcèlement et violence en milieu scolaire conduisent à l'exclusion.** Un tiers des jeunes âgés de 11 à 15 ans ont été victimes de harcèlement à l'école. Les plus exposés sont ceux qui sont perçus comme ne correspondant pas aux normes et aux idéaux sociaux, notamment les minorités sexuelles, ethniques et religieuses, les pauvres et les personnes ayant des besoins spéciaux. En Nouvelle-Zélande, les élèves lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et intersexes ont un risque trois fois plus élevé de faire l'objet de harcèlement. En Ouganda, 84 % des enfants ayant un handicap contre 53 % des enfants n'ayant pas de handicap ont subi des actes de violence de la part de leurs pairs ou du personnel. Les pratiques de gestion de classe, les services d'orientation et les politiques doivent définir les responsabilités du personnel et les mesures préventives et correctives à prendre face au harcèlement et à la violence. Les méthodes punitives ne doivent pas remplacer le soutien des élèves et la volonté d'entretenir un climat de respect.

**La sécurité et l'accessibilité de l'école doivent être garanties.** Dans le domaine des trajets scolaires, de la conception des bâtiments et des installations sanitaires, les cas de violation des critères d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité sont fréquents. Dans 11 pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, plus d'une fille sur quatre déclare ne se sentir jamais, ou rarement, en sécurité sur le chemin de l'école. Au Burundi, au Niger et au Samoa, aucune école ne dispose « d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés ». En Slovaquie, 15 % des écoles primaires et 21 % des collèges de premier cycle du secondaire ne sont pas en conformité avec ces normes. Il est difficile d'obtenir des données comparables fiables, car les normes varient d'un pays à l'autre et que certains établissements ne satisfont à tous les éléments d'une norme ; de surcroît, les capacités de suivi sont limitées et aucune vérification indépendante des données n'est effectuée.

**Les infrastructures accessibles ne sont pas toujours utilisables par tous.** La conception universelle encouragée par la Convention relative aux droits des personnes handicapées a pour but d'améliorer la fonctionnalité des



ADENE

équipements et de prendre en compte les besoins de chacun, indépendamment de l'âge, de la taille ou des aptitudes. Construire dès le départ des installations accessibles à tous implique certes un surcoût de 1 %, mais les intégrer après achèvement entraîne un supplément de 5 % sinon plus. Des programmes d'aide ont contribué à la diffusion des principes de conception universelle. En Indonésie, des écoles équipées de toilettes accessibles, de mains courantes et de rampes d'accès ont été construites avec le soutien de l'Australie ; le gouvernement a adopté des mesures similaires pour toutes les nouvelles écoles.

**La technologie d'assistance peut renforcer la participation ou la marginalisation.** Les dispositifs d'assistance utilisent une technologie d'entrée (claviers adaptés et commandes de saisie informatique, transcription vocale, logiciels de dictée) et une technologie de sortie (lecteurs et agrandisseurs d'écran, imprimantes 3D, preneurs de notes en braille). Les systèmes de communication améliorée et alternative remplacent la parole. Les systèmes d'assistance auditive améliorent la clarté du son et réduisent le bruit de fond. Cette technologie a des effets positifs sur le taux de diplômés, l'estime de soi et l'optimisme, mais elle n'est pas toujours disponible faute de ressources, ni utilisée efficacement faute de formation des enseignants.

## Élèves, parents et communautés

**Prendre en compte le vécu des élèves marginalisés.** Il est difficile de documenter les points de vue des élèves défavorisés sans examiner chaque cas séparément. Les données montrent que leurs préférences en matière d'inclusion dépendent de leur vulnérabilité, du type d'école fréquenté, de ce qu'ils ont vécu dans un autre type d'école, ainsi que du niveau et de la discrétion du soutien spécialisé qui leur est apporté. Les élèves vulnérables accueillis dans des établissements ordinaires peuvent apprécier des environnements séparés, qui favorisent leur attention et sont moins bruyants. Le jumelage d'élèves avec des pairs handicapés peut accroître l'acceptation et l'empathie, bien qu'il ne soit pas une garantie d'inclusion à l'extérieur de l'école.

**Les populations majoritaires ont tendance à stéréotyper les élèves minoritaires et marginalisés.** Les attitudes négatives conduisent à une moindre acceptation, à l'isolement et au harcèlement. En Turquie, les réfugiés syriens estiment que les stéréotypes négatifs conduisent à la dépression, à la stigmatisation et à la mise à l'écart de l'école. Les stéréotypes peuvent diminuer les attentes et l'estime de soi des élèves. En Suisse, les filles ont intériorisé l'idée qu'elles sont moins adaptées que les garçons aux sciences, aux technologies, à l'ingénierie et aux mathématiques, ce qui les décourage de poursuivre des études dans ces domaines. Les enseignants peuvent combattre mais aussi perpétuer la discrimination dans l'éducation. À São Paulo, au Brésil, les enseignants de mathématiques étaient plus enclins à assurer le passage des élèves blancs que de leurs camarades noirs ayant fait preuve des mêmes capacités et de bonne conduite. En Chine, les enseignants avaient une perception moins favorable des étudiants migrants ruraux que de leurs pairs urbains.

**Les parents sont à la fois un frein et un soutien à l'éducation inclusive.** Les parents peuvent avoir des croyances discriminatoires concernant le genre, le handicap, l'origine ethnique, la race ou la religion. Quelque 15 % en Allemagne et 59 % à Hong Kong, Chine, craignent que les enfants handicapés ne perturbent l'apprentissage des autres. Lorsqu'ils ont le choix, les parents préfèrent envoyer leurs enfants vulnérables dans des écoles qui assurent leur bien-être. Ils doivent avoir confiance dans la capacité des établissements ordinaires à répondre aux besoins de leurs enfants. L'école devenant plus exigeante avec l'âge, les parents d'enfants atteints de troubles du spectre de l'autisme peuvent être contraints de chercher des établissements qui répondent mieux à leurs besoins. Dans l'État australien du Queensland, 37 % des élèves des écoles spécialisées avaient quitté une école ordinaire.

**Les choix scolaires des parents ont une incidence sur l'inclusion et la ségrégation.** Les familles qui ont le choix peuvent éviter les écoles locales défavorisées. Dans les villes danoises, une augmentation de sept points de pourcentage de la proportion d'élèves migrants est associée à une augmentation d'un point de pourcentage de la proportion de natifs fréquentant une école privée. Au Liban, la majorité des parents privilégie les établissements privés confessionnels. En Malaisie, le morcellement en écoles privées organisées selon le groupe ethnique et de qualité variable a contribué à la stratification de l'enseignement, malgré des mesures

gouvernementales de déségrégation. En dépit des possibilités d'inclusion offertes par l'enseignement général à distance et en ligne, la préférence des parents pour une auto-ségrégation par le biais de l'enseignement à domicile teste les limites de l'éducation inclusive.

**Les parents d'enfants handicapés se trouvent souvent dans une situation pénible.** Les parents ont besoin d'un soutien dans l'identification précoce du handicap, ainsi que dans la gestion du sommeil, du comportement, des traitements médicaux, du confort et des soins de leurs enfants. Les programmes d'intervention précoce peuvent les aider à prendre confiance en eux, à utiliser d'autres services de soutien et à inscrire leurs enfants dans des écoles ordinaires. Les programmes de soutien mutuel peuvent apporter de la solidarité, de la confiance et de l'information. Les parents handicapés sont plus susceptibles d'être pauvres et moins instruits et de rencontrer des obstacles pour venir à l'école ou travailler avec les enseignants. Au Viet Nam, les enfants de parents handicapés ont un taux de fréquentation scolaire inférieur de 16 %.

**La société civile a assuré la défense et la surveillance du droit à l'éducation inclusive.** Les organisations de soutien aux personnes handicapées, les associations de personnes handicapées, les associations de parents et les organisations non gouvernementales (ONG) internationales actives dans le domaine du développement et de l'éducation assurent le suivi des progrès réalisés par rapport aux engagements pris par les gouvernements, font campagne pour le respect des droits et s'opposent aux violations du droit à l'éducation inclusive. En Arménie, une campagne d'ONG a abouti à l'adoption d'un cadre juridique et budgétaire pour le déploiement de l'éducation inclusive au niveau national d'ici 2025.

**Les groupes de la société civile fournissent des services éducatifs sous contrat gouvernemental ou de leur propre initiative.** Ces services peuvent soutenir des groupes que les gouvernements n'atteignent pas (comme les enfants des rues) ou constituer des alternatives aux services gouvernementaux. La politique d'éducation inclusive du Ghana appelle les ONG à mobiliser des ressources, à plaider pour un financement accru, à contribuer au développement des infrastructures et à s'engager dans le suivi et l'évaluation. Le gouvernement afghan soutient l'éducation communautaire, qui repose sur la population locale. Pourtant, les écoles des ONG créées pour accueillir des groupes spécifiques peuvent favoriser la ségrégation plutôt que l'inclusion dans l'éducation. Elles devraient s'aligner sur les politiques et ne pas reproduire les services ou se faire concurrence pour des fonds limités.

# Recommandations

## **TOUS, SANS EXCEPTION : LA DIVERSITÉ DES APPRENANTS EST UNE FORCE QU'IL CONVIENT DE CÉLÉBRER**

Le monde s'est engagé sur la voie de l'éducation inclusive non par hasard, mais parce qu'elle est le fondement d'un système éducatif de qualité, qui permet à chaque enfant, jeune et adulte d'apprendre et de réaliser son potentiel. Le sexe, l'âge, le lieu de résidence, la pauvreté, le handicap, l'origine ethnique, l'appartenance autochtone, la langue, la religion, le statut de migrant ou de déplacé, l'orientation sexuelle ou l'expression de l'identité de genre, l'incarcération, les croyances et les attitudes ne doivent être une cause de discrimination pour personne dans sa participation à l'éducation et son expérience éducative. La condition préalable consiste à considérer la diversité des apprenants non comme un problème, mais comme une opportunité. L'inclusion ne peut être réalisée si elle est perçue comme un inconvénient ou si les gens sont convaincus que les élèves ont tous les mêmes capacités. Les systèmes éducatifs doivent être à l'écoute des besoins de tous les apprenants, sans exception.

Les recommandations suivantes prennent en considération les causes profondes des obstacles et le large éventail de questions liées à l'inclusion, qui menacent les chances du monde d'atteindre les objectifs de 2030.

- 1 Élargir la compréhension de l'éducation inclusive : elle doit inclure tous les apprenants, indépendamment de leur identité, de leur origine ou de leurs capacités.** Bien que le droit à l'éducation inclusive s'applique à tous les apprenants, de nombreux gouvernements n'ont pas encore fondé leurs lois, politiques et pratiques sur ce principe. Les systèmes éducatifs, qui célèbrent la diversité et estiment que chaque personne apporte une valeur ajoutée, a du potentiel et doit être traitée avec dignité, permettent à tous d'acquérir non seulement les bases, mais aussi l'éventail plus large de compétences dont le monde a besoin pour construire des sociétés durables. Il ne s'agit pas de mettre en place un département de l'éducation inclusive. Il s'agit de ne discriminer personne, de ne rejeter personne, de faire tous les aménagements raisonnables pour répondre à la diversité des besoins, et d'œuvrer pour l'égalité des sexes. Les interventions doivent être cohérentes de la petite enfance à l'âge adulte afin de faciliter l'apprentissage tout au long de la vie, et il convient donc d'adopter une perspective inclusive dans la préparation des plans du secteur de l'éducation.
- 2 Cibler les financements sur les laissés-pour-compte : il n'y a pas d'inclusion quand des millions d'individus n'ont pas accès à l'éducation.** Après s'être dotés des instruments juridiques pour s'attaquer à des obstacles à l'accès tels que le travail des enfants, le mariage des enfants et les grossesses d'adolescentes, les gouvernements ont besoin d'une stratégie à deux volets, qui alloue un financement général pour créer un environnement d'apprentissage inclusif pour tous les apprenants, et un financement ciblé pour suivre le plus tôt possible ceux qui sont le plus à la traîne. Dès l'accès à l'école, les interventions précoces peuvent réduire considérablement l'impact potentiel du handicap sur la progression et l'apprentissage.
- 3 Partager l'expertise et les ressources : c'est le seul moyen de favoriser la transition vers l'inclusion.** À bien des égards, la réalisation de l'inclusion est un défi de gestion. Les ressources humaines et matérielles nécessaires pour affronter la diversité sont rares. Historiquement, elles ont été concentrées dans un petit nombre d'endroits en raison de la ségrégation de l'offre et sont inégalement réparties. Des mécanismes et des mesures d'incitation sont nécessaires pour les déplacer en souplesse, afin de garantir que l'expertise spécialisée soutienne les écoles ordinaires et les établissements d'éducation non formelle.
- 4 Engager une consultation significative avec les communautés et les parents : l'inclusion ne peut être imposée d'en haut.** Les gouvernements doivent laisser aux communautés la possibilité d'exprimer leurs préférences sur un pied d'égalité dans la conception des politiques d'inclusion dans l'éducation. Les écoles devraient accroître les interactions à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école sur la conception et la mise en œuvre des pratiques scolaires par le biais des associations de parents ou de systèmes de jumelage des élèves. L'avis de chacun devrait compter.

- 5 Assurer la coopération entre les ministères, les secteurs et les niveaux de gouvernement : l'inclusion éducative n'est qu'un sous-ensemble de l'inclusion sociale.** Les ministères partageant la responsabilité administrative de l'éducation inclusive doivent collaborer pour identifier les besoins, échanger les informations et concevoir les programmes. Les gouvernements centraux doivent assurer un soutien humain et financier aux gouvernements locaux pour qu'ils puissent remplir des mandats clairement définis en matière d'éducation inclusive.
- 6 Donner aux acteurs non gouvernementaux un espace pour contester et combler les lacunes : il faut veiller toutefois à ce qu'ils travaillent dans le même but d'inclusion.** Le gouvernement doit assurer le leadership et maintenir le dialogue avec les organisations non gouvernementales afin de garantir que la prestation de services éducatifs mène à l'inclusion, qu'elle respecte les normes et qu'elle soit conforme à la politique nationale. Le gouvernement doit également créer les conditions permettant aux ONG de contrôler le respect des engagements gouvernementaux et de défendre les personnes exclues de l'éducation.
- 7 Appliquer une conception universelle : veiller à ce que les systèmes inclusifs réalisent le potentiel de chaque apprenant.** Tous les enfants devraient apprendre dans le cadre d'un même programme d'études flexible, pertinent et accessible, qui reconnaît la diversité et répond aux besoins des différents apprenants. Les langues parlées et les langues des signes ainsi que les images employées dans les manuels scolaires doivent assurer la visibilité de tous tout en supprimant les stéréotypes. L'évaluation devrait être formative et permettre aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris de diverses manières. Les infrastructures scolaires ne devraient exclure personne et l'énorme potentiel des technologies devrait être exploité.
- 8 Préparer, autonomiser et motiver le personnel éducatif : tous les enseignants doivent être préparés à enseigner à tous les élèves.** Les approches inclusives ne doivent pas être traitées comme un sujet spécialisé, mais comme un élément essentiel de la formation des enseignants, qu'il s'agisse de la formation initiale ou du développement professionnel. Ces programmes doivent s'attaquer aux idées reçues selon lesquelles certains élèves sont déficients et incapables d'apprendre. Les chefs d'établissement doivent être préparés à mettre en œuvre et à transmettre un état d'esprit inclusif dans leur école. Une main-d'œuvre éducative diversifiée favorise également l'inclusion.
- 9 Collecter des données sur et pour l'inclusion en faisant preuve d'attention et de respect : éviter les étiquetages stigmatisants.** Les ministères de l'éducation doivent collaborer avec les autres ministères et les agences statistiques à la collecte cohérente des données démographiques, afin de comprendre l'ampleur des désavantages subis par les marginalisés. Concernant le handicap, il convient de privilégier l'utilisation de la série restreinte de questions et du module sur le fonctionnement de l'enfant du Groupe de Washington. Les systèmes administratifs devraient viser à collecter des données pour la planification et la budgétisation de l'aide à la fourniture de services d'éducation inclusive, ainsi que des données sur l'expérience de l'inclusion. Toutefois, le désir de disposer de données détaillées et robustes ne doit pas prendre le pas sur la garantie qu'aucun apprenant n'en pâtisse.
- 10 Apprendre de ses pairs : le passage à l'inclusion n'est pas chose facile.** L'inclusion représente une évolution qui permet de s'éloigner de la discrimination et des préjugés, et de se tourner vers un avenir qui peut être adapté à divers contextes et réalités. Ni le rythme, ni la direction spécifique de cette transition ne peuvent être dictés. Mais il y a beaucoup à apprendre du partage des expériences par le biais des réseaux d'enseignants, des forums nationaux et des plateformes régionales et mondiales.

# PEER

Un nouvel outil du Rapport GEM, **Profils sur l'éducation**, assurant un suivi systématique des lois et politiques nationales de l'éducation



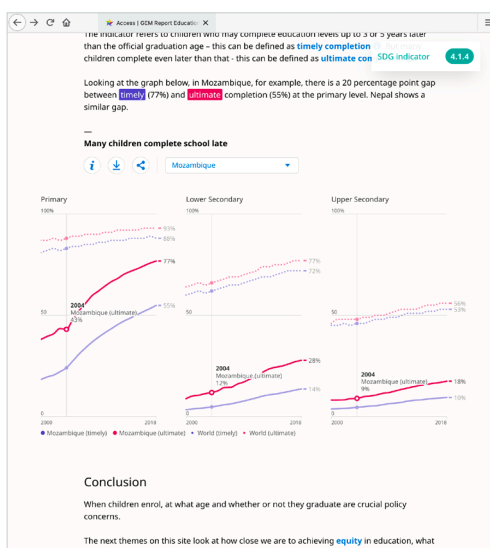
Cet outil vise à favoriser l'apprentissage par les pairs et à encourager le dialogue politique régional sur les questions centrales de l'ODD 4. Les utilisateurs autorisés au niveau national peuvent en modifier le contenu pour qu'il reste pertinent et à jour, et ce contenu est téléchargeable.

La première édition rassemble des informations concernant plus de 160 pays dans sept domaines intéressant l'inclusion et l'éducation : définitions, organisation scolaire, lois et politiques, gouvernance, milieux d'apprentissage, enseignants et personnel de soutien, suivi des données. Des profils, dressant la carte des prestataires non gouvernementaux et des réglementations les encadrant, seront élaborés conjointement avec le Rapport GEM 2021.

[education-profiles.org](http://education-profiles.org)

# SCOPE

**Les Progrès de l'éducation**, un nouvel outil interactif du Rapport GEM, permettant de partager les principales tendances de la réalisation de l'ODD 4



Cet outil permet pour la première fois aux lecteurs du Rapport GEM d'interagir avec les données concernant les indicateurs clés de suivi de l'ODD 4. Cinq thèmes – accès, équité, apprentissage, qualité et financement – rassemblent les principales informations sur les progrès accomplis dans la réalisation des cibles de 2030.

L'outil, disponible en sept langues, réunit des données émanant de différentes sources, en particulier de l'Institut de statistique de l'UNESCO. Des visualisations interactives, s'appuyant également sur les rapports GEM antérieurs, permettent de comparer les pays par rapport aux moyennes régionales et mondiales. Les utilisateurs peuvent créer des images et des fichiers de données afin d'approfondir leurs connaissances, de les imprimer, les télécharger, les partager ou les utiliser en ligne ou dans des exposés.

[education-progress.org](http://education-progress.org)



# Assurer le suivi de l'éducation dans les objectifs de développement durable

**Évolution du cadre de suivi de l'ODD 4.** En 2019, le Groupe inter-agences et d'experts sur les indicateurs des ODD (GIAE-ODD) a procédé au premier examen du cadre de suivi et de ses 232 indicateurs mondiaux. Il y a eu deux développements majeurs concernant l'ODD 4.

Premièrement, le GIAE a approuvé une proposition de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) visant à adopter le taux d'achèvement comme deuxième indicateur mondial pour la cible 4.1. Cette proposition permet d'estimer l'indicateur à l'aide d'un modèle statistique, afin de surmonter les problèmes habituellement posés par les enquêtes auprès des ménages, tels que la fraîcheur, la variabilité, et la multiplicité des sources, comme proposé par le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Les résultats de l'application de ce modèle sont un trait du nouveau site de suivi en ligne du Rapport consacré aux progrès de l'éducation, [education-progress.org](http://education-progress.org), sur lequel les utilisateurs peuvent interagir avec les données afin d'observer les tendances et de comparer les moyennes nationales, régionales et mondiales.

Deuxièmement, après deux tentatives infructueuses, le GIAE a approuvé une demande d'amélioration de l'indicateur mondial 4.7.1 sur les efforts du système éducatif pour intégrer le développement durable et la citoyenneté mondiale, qui l'ont fait passer du niveau III (absence de méthodologie établie) au niveau II (méthodologie établie, mais les pays ne produisent pas régulièrement des données). Bien qu'il reste des défis importants concernant cet indicateur, cette révision introduit une certaine discipline, notamment en veillant à ce que les pays fournissent des documents de référence pour étayer les réponses subjectives.

En mars 2019, suite à la présentation d'un plan par l'UNICEF, qui en est l'organisme responsable, le GIAE a fait passer l'indicateur mondial 4.2.1, sur le développement des enfants de trois à cinq ans, du niveau III au niveau II. Cela signifie qu'il n'y a plus d'indicateurs mondiaux de l'ODD 4 de niveau III : tout indicateur restant aurait été abandonné à la fin de l'examen du GIAE. Les 12 indicateurs mondiaux sont complétés par 31 indicateurs thématiques visant à enrichir l'évaluation des progrès réalisés en direction de l'ODD 4. À partir de la publication des données de 2019, l'ISU rend compte de 33 de ces 43 indicateurs mondiaux et thématiques.

Le principal développement observé lors la réunion d'août 2019 du Groupe de coopération technique à Erevan a été l'accord sur l'élaboration de repères pour sept indicateurs de l'ODD 4, représentant les niveaux minimums devant être atteints par chaque pays d'une région donnée. L'exemple le plus pertinent dans le domaine de l'éducation est le processus d'établissement de critères de référence de la Commission européenne sur sept indicateurs de l'éducation que les pays de l'UE doivent atteindre d'ici 2020, processus réitéré dans les critères à atteindre d'ici 2030. Cette proposition a reçu le feu vert du Comité directeur de l'ODD-Éducation 2030, les comités directeurs régionaux de l'ODD 4 devant l'examiner en 2020.

**Lacunes majeures dans les données de suivi de l'ODD 4.** Trois sources de données sont essentielles pour le suivi des progrès réalisés sur les indicateurs de l'ODD 4.

Les enquêtes sur les ménages servent de base à la ventilation des indicateurs de l'éducation, comme le taux d'achèvement, par caractéristiques individuelles pour estimer l'indicateur global 4.5.1, l'indice de parité. Les enquêtes doivent être fréquentes, leurs questions comparables et leurs données accessibles au public. Ces conditions sont remplies pour 59 % des pays, ce qui correspond à 87 % de la population mondiale. L'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest ont la plus faible couverture en termes de population (46 %). L'Océanie a la couverture la plus faible en termes de pays (29 %).

Les évaluations de l'apprentissage sont la source d'information sur l'indicateur mondial 4.1.1. Si de nombreux pays choisissent de communiquer les résultats de leur participation aux évaluations transnationales, on se sert également des évaluations nationales, par exemple pour les données concernant les compétences en lecture dans des pays tels que la Chine (premier cycle de l'enseignement secondaire) et l'Inde (enseignement primaire). Selon la base de données de l'ISU, 26 % des pays d'Afrique ont fourni des données sur les compétences en lecture depuis 2014, pour les premières années d'études de l'enseignement primaire, ce qui correspond à 28 % de la population. La région a connu de sérieux retards dans la publication des rapports nationaux du quatrième cycle d'évaluation de l'apprentissage du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation, et il existe des doutes sur la validité de ses résultats. La Coalition mondiale pour les données, coordonnée par l'ISU, vise à remédier au manque d'informations sur le soutien des donateurs aux évaluations de l'apprentissage dans la région et au manque de coordination des initiatives des donateurs.

Les données administratives fournissent des informations sur l'indicateur mondial 4.c.1 (pourcentage d'enseignants formés). Environ 58 % des pays d'Afrique subsaharienne ont fourni des données sur l'enseignement primaire depuis 2016, mais seulement 25 % sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Parmi les six pays les plus peuplés de la région, seule la République-Unie de Tanzanie a indiqué le nombre d'enseignants de l'enseignement primaire plus récemment qu'en 2015. L'interprétation des données souffre d'un manque de clarté dans la définition des enseignants formés, défi que l'ISU relèvera grâce à une nouvelle classification internationale type pour les enseignants, un nouveau processus approuvé en 2019 lors de la Conférence générale de l'UNESCO.

## CIBLE 4.1 | ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Les taux d'achèvement s'élèvent à 85 % dans le primaire, 73 % dans le premier cycle du secondaire et 49 % dans le deuxième cycle du secondaire. Le taux d'achèvement s'écarte du taux de fréquentation : le premier augmente régulièrement, bien que lentement, depuis 2000 ; le second stagne depuis le milieu des années 2000. Cet écart doit faire l'objet d'une enquête plus approfondie. En 2018, l'Afrique subsaharienne comptait le plus grand nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés, dépassant l'Asie centrale et l'Asie du Sud (**tableau 1**). Cette tendance devrait s'intensifier. L'Afrique subsaharienne devrait représenter 25 % de la population d'âge scolaire en 2030, contre 12 % en 1990. C'est également dans cette région que l'on trouve les cas les plus extrêmes de scolarisation tardive.

Les données du PISA 2018 montrent un léger recul dans les pays à revenu élevé au cours des 15 dernières années (un élève sur cinq est en dessous du niveau minimum de compétences). La stagnation observée dans les pays à revenu intermédiaire (un élève sur deux en dessous du niveau minimum) devrait être considérée comme un progrès, puisque la fréquentation scolaire des jeunes âgés de 15 ans a augmenté dans de nombreux pays, dont le Brésil, l'Indonésie et l'Uruguay, bien que le taux de progression soit inférieur à celui requis pour atteindre l'ODD 4. Il convient de prêter attention à l'extrémité inférieure de la distribution des résultats d'apprentissage. Le Rapport présente de nouvelles preuves concernant les « effets plancher », qui suggèrent que le nombre d'apprenants dépassant le seuil minimum de compétences dans les évaluations transnationales a peut-être été surestimé dans plusieurs pays, car cette performance pourrait être indiscernable à partir d'une estimation aléatoire basée sur des questions à choix multiples.

## CIBLE 4.2 | PETITE ENFANCE

L'interprétation des données sur la participation à l'éducation de la petite enfance dépend de la façon dont le groupe d'âge est défini, de la façon dont les différents dispositifs institutionnels sont saisis et des modèles d'entrée précoce propres à chaque pays. Pour les enfants âgés d'un an de moins que l'âge d'entrée à l'école primaire, la participation à l'éducation formelle était de 67 % en 2018 (indicateur mondial 4.2.2 ; les pourcentages allaient de 9 % à Djibouti à 100 % à Cuba et au Viet Nam). Certains des progrès les plus rapides ont été observés en République démocratique populaire lao, où la scolarisation préprimaire est passée de 38 % en 2011 à 67 % en 2018. Dans neuf des 17 pays disposant de données récentes des enquêtes MICS, les enfants de ce

**TABLEAU 1 :****Choix d'indicateurs relatifs à la participation scolaire, par groupe d'âge, 2018**

Région	Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire	
	Enfants non scolarisés		Adolescents non scolarisés		Jeunes non scolarisés	
	(000)	(%)	(000)	(%)	(000)	(%)
<b>Monde</b>	<b>59 141</b>	<b>8</b>	<b>61 478</b>	<b>16</b>	<b>137 796</b>	<b>35</b>
Afrique subsaharienne	32 214	19	28 251	37	37 026	58
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	5 032	9	3 998	14	8 084	30
Asie centrale et Asie du Sud	12 588	7	16 829	15	64 745	45
Asie de l'Est et du Sud-Est	5 697	3	9 016	10	17 870	21
Amérique latine et Caraïbes	2 267	4	2 544	7	7 159	23
Océanie	210	5	109	5	408	25
Europe et Amérique du Nord	1 133	2	731	2	2 503	7
Pays à faible revenu	20 797	19	21 243	39	26 176	61
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	30 444	9	30 706	17	87 730	44
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	6 570	3	8 444	7	20 615	20
Pays à revenu élevé	1 330	2	1 085	3	3 275	8

Source : Base de données de l'ISU.

groupe d'âge étaient plus nombreux dans le primaire que dans le préprimaire. Pour les enfants de l'ensemble de la tranche d'âge de l'éducation préprimaire, qui varie de un à quatre ans selon les pays, la participation était de 52 % en 2018 ; les ratios allaient de 1 % au Tchad à 115 % en Belgique et au Ghana (**figure 4**).

Les données des MICS sont utilisées pour estimer l'indice de développement de la petite enfance, une mesure du pourcentage d'enfants dont le développement est en bonne voie (indicateur mondial 4.2.1). Au Mali et au Nigéria, un peu plus de 60 % des enfants étaient en bonne voie dans au moins trois des quatre domaines. Mais la proportion d'enfants en bonne voie dans un domaine seulement était de 5 % au Mali et de 10 % au Nigéria, ce qui suggère une plus grande inégalité dans ce dernier domaine.

### **CIBLE 4.3 | ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL, ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET ÉDUCATION DES ADULTES**

L'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest ont connu l'une des croissances les plus rapides en matière de participation à l'enseignement supérieur au cours des dernières années, mais il existe de grandes variations d'un pays à l'autre. Au Maroc et au Soudan, environ 15 % des jeunes étaient inscrits dans l'enseignement supérieur autour de 2010, mais alors que le Soudan a stagné, le Maroc a connu une augmentation rapide pour atteindre 36 %. L'Algérie et l'Arabie saoudite ont rapidement étendu la participation féminine à environ deux tiers des jeunes femmes.

Les enquêtes de main d'œuvre de la base de données de l'Organisation internationale du Travail ont été ajoutées aux sources de données pour le suivi de l'indicateur mondial 4.3.1 sur la participation à l'éducation et à la formation des adultes, augmentant ainsi la couverture de 45 à 106 pays et à des régions autres que l'Europe. Parmi les défis restant à relever, citons l'absence de questions normalisées sur les types d'éducation et de formation suivis, ainsi que les variations dans les tranches d'âge et une discordance dans les périodes de référence : de nombreuses enquêtes sur la main d'œuvre se réfèrent au mois écoulé, alors que l'indicateur mondial se réfère à l'année écoulée. Les données disponibles suggèrent que la participation moyenne au cours du mois précédant l'enquête dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure n'est que de 3 % (**figure 5**). L'Enquête sur l'éducation des adultes de 2016 a permis de mieux comprendre les contraintes qui pèsent sur la participation. Les obstacles liés à la disposition sont généralement moins étudiés,

**FIGURE 4 :**

**Peu d'enfants des pays pauvres bénéficient d'une éducation préprimaire**

Taux brut de scolarisation dans l'éducation et le développement de la petite enfance et l'enseignement préprimaire, par niveau de revenu des pays, 2018



GEM StatLink : [http://bit.ly/GEM2020\\_Summary\\_fig4](http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig4)

Source : Base de données de l'ISU.

mais sont beaucoup plus susceptibles d'entraver l'apprentissage des adultes que d'autres : 60 % des personnes interrogées ont déclaré qu'elles ne voyaient pas la nécessité de participer à l'éducation des adultes. Dans tous les pays, à l'exception du Danemark, les femmes étaient plus susceptibles de mentionner des conflits avec les responsabilités familiales.

Il y a près de 11 millions de personnes dans les établissements pénitentiaires qui ont le droit à l'éducation, mais ne bénéficient pas de programmes répondant à leurs besoins. L'éducation en milieu carcéral présente de nombreux avantages : une étude réalisée en 2013 aux États-Unis a montré que les détenus qui ont suivi une formation en établissement pénitentiaire présentent un risque de récidive inférieur de 13 points de pourcentage à celui des autres détenus.

## CIBLE 4.4 | COMPÉTENCES NÉCESSAIRES À L'EMPLOI

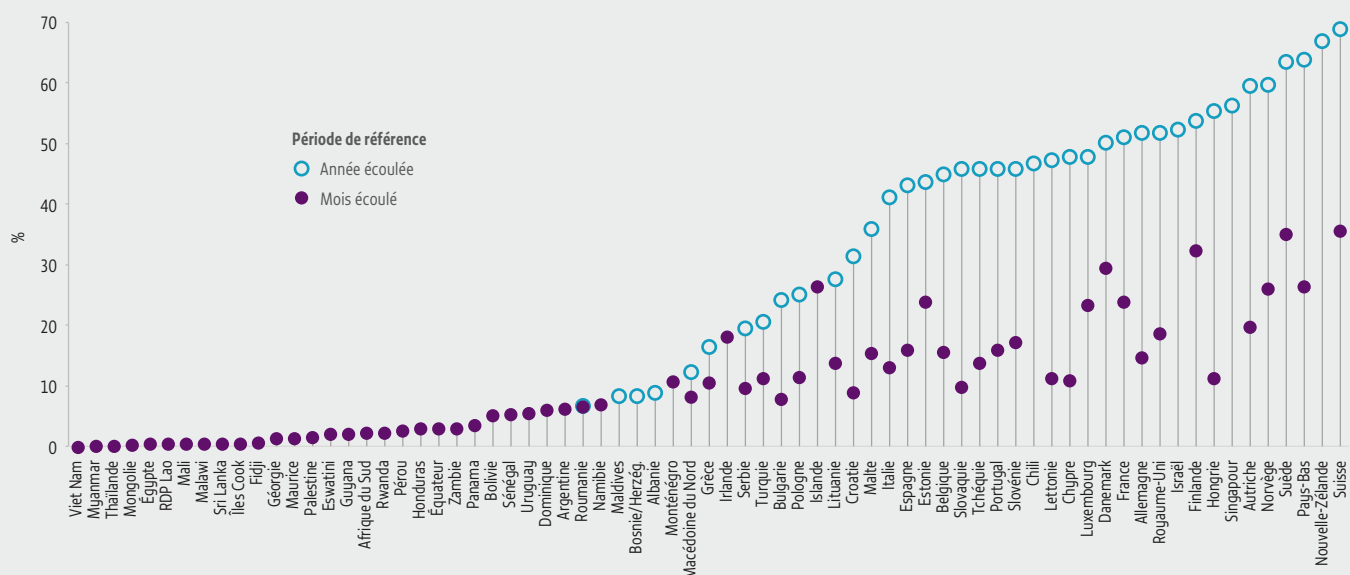
La disponibilité des données sur les compétences de base en technologies de l'information et de la communication (TIC) s'améliore, bien qu'elle reste fortement orientée vers les pays riches. L'indicateur mondial 4.4.1 couvre neuf compétences de base en TIC ; dans moins d'un tiers des pays, au moins la moitié des adultes en possèdent au moins quatre, et aucun pays à revenu faible ou intermédiaire ne signale que la moitié des adultes possèdent plus de trois de ces compétences. Cette année, les pays doivent adopter les modifications que l'Union internationale des télécommunications a apportées à l'ensemble des compétences figurant dans le questionnaire recommandé, ajoutant, entre autres, les compétences liées au respect de la vie privée et à la sécurité.

Les enquêtes européennes sur les TIC donnent un aperçu de l'acquisition de compétences numériques et de l'importance relative de l'école, du travail et du domicile dans cette acquisition. En 2018, malgré la pertinence des compétences en TIC pour l'emploi, seuls 10 % des répondants ont participé à une formation spécifique en TIC sur leur lieu de travail, et 20 % ont participé à au moins une activité générale pour améliorer leurs compétences en informatique, logiciels et applications. Le développement des compétences en TIC se fait plus souvent par le

**FIGURE 5 :**

**Les estimations de la participation à l'éducation des adultes varient en fonction de la période de référence**

Pourcentage d'adultes ayant participé à une éducation formelle ou non formelle des adultes, par période de référence, 2018 ou année la plus récente



GEM StatLink : [http://bit.ly/GEM2020\\_Summary\\_fig5](http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig5)

Source : Base de données d'Eurostat et de l'ISU.

biais de formations en ligne gratuites ou d'autoformation, en particulier chez les jeunes. Bien que ces options aident à surmonter les problèmes de coût, de calendrier et de lieu, les écarts entre les sexes persistent.

La cible 4.4 se penche également sur le développement des compétences en matière d'entrepreneuriat. Plus de 90 % des entrepreneurs en Afrique et dans les États arabes et plus de 80 % en Asie et dans le Pacifique travaillent dans le secteur informel. L'offre de formation dans ces régions devrait être adaptée aux micro-entreprises dont les perspectives de croissance sont limitées.

## CIBLE 4.5 | ÉQUITÉ

Au niveau mondial, la parité entre les sexes dans la scolarisation est respectée du préscolaire au deuxième cycle du secondaire. Toutefois, ce résultat mondial cache des écarts au niveau des pays. Dans le quart inférieur des pays à faible revenu, on ne compte pas plus de 60 filles inscrites dans le deuxième cycle du secondaire pour 100 garçons. Dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, les disparités entre les sexes peuvent être au détriment soit des filles, soit des garçons : on compte au maximum 92 filles pour 100 garçons dans le quart inférieur, contre 91 garçons pour 100 filles dans le quart supérieur. Le présent rapport passe en revue les données sur la prévalence mondiale des écoles non mixtes.

Les disparités éducatives en fonction de la richesse comparent généralement les 20 % de ménages les plus pauvres aux 20 % de ménages les plus riches. Les ménages les plus pauvres ayant tendance à avoir plus d'enfants, les comparaisons entre pays sont faussées si la comparaison porte sur les 20 % d'enfants les plus pauvres dans un pays (par exemple, l'Afghanistan) et les 25 % les plus pauvres dans un autre (par exemple, le Myanmar).

L'ajout de la série restreinte de questions du Groupe de Washington sur le handicap dans les enquêtes MICS élargit les connaissances sur les lacunes liées au handicap dans l'éducation. Des questions différentes produisent des taux de prévalence du handicap différents entre les enfants et les jeunes de moins de 17 ans (questions basées sur le module concernant le fonctionnement de l'enfant) et les jeunes âgés de 18 ans et plus, pour lesquelles les taux peuvent diminuer d'environ 90 %. Cela entrave l'interprétation des indicateurs de l'éducation calculés sur des tranches d'âge chevauchant ces groupes (par exemple, de 17 à 19 ans).

L'Amérique latine manque de données comparables sur les peuples autochtones. Si la plupart des pays utilisent l'auto-identification, certains appliquent des critères supplémentaires dans les recensements et les enquêtes, notamment la reconnaissance officielle de l'identité et de la langue. Les changements démographiques ont brouillé les frontières ethniques et donné naissance à des identités autochtones fluides, ce qui signifie que des critères différents donnent des résultats différents, y compris sur les indicateurs de l'éducation. Dans les enquêtes menées auprès des ménages en Bolivie, au Guatemala, au Mexique et au Pérou, la fréquentation scolaire des 15-17 ans est de 3 à 20 points de pourcentage inférieure chez les locuteurs de langues autochtones que chez ceux qui s'identifient eux-mêmes comme autochtones.

## CIBLE 4.6 | LECTURE, ÉCRITURE ET CALCUL

Au niveau mondial, 86 % des adultes et 92 % des jeunes savent lire, écrire et compter. Les femmes restent moins susceptibles d'être alphabétisées, mais l'écart se réduit au sein de la jeune génération. Ces chiffres incluent de nouvelles estimations pour 72 pays, dont 21 pour lesquels les taux d'alphabétisation nationaux précédents dataient de 2010 ou d'avant. Le nombre d'adultes n'ayant pas terminé l'école primaire continuera à diminuer relativement lentement et pourrait rester supérieur à 10 % en Afrique jusque dans les années 2050, même si l'achèvement universel de la scolarité primaire est atteint d'ici 2030, ce qui signifie que l'alphabétisation des adultes restera un défi. Dans 25 pays pourvus de données pertinentes, le taux d'alphabétisme des adultes souffrant d'un handicap quelconque est inférieur à celui des autres adultes, l'écart variant de 5 % au Mali à 41 % en Indonésie.



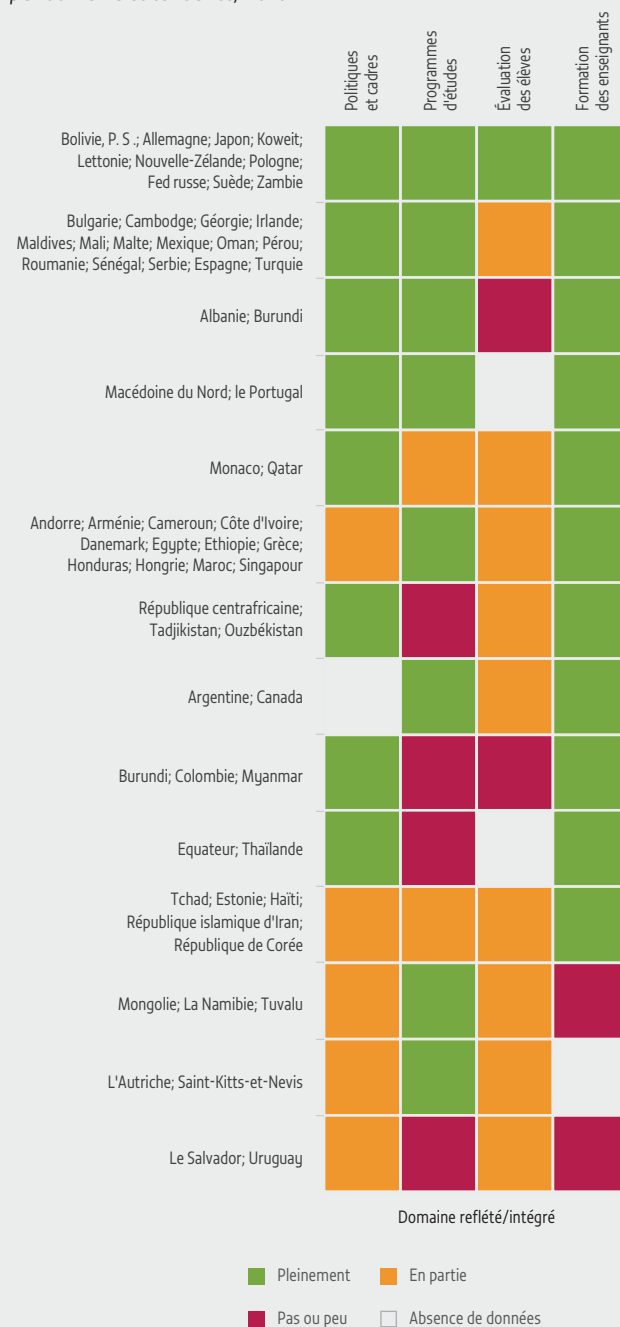
Les résultats de la troisième vague du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes ont apporté des éléments de preuve supplémentaires sur l'indicateur mondial 4.6.1. En 2017, quelque 51 % des adultes au Mexique, 71 % au Pérou et 72 % en Équateur ne possédaient pas le niveau minimum de compétences en lecture et en écriture. Aux États-Unis, le pourcentage de personnes dont les compétences en calcul sont inférieures au seuil minimum a augmenté, passant de 27,6 % en 2012-14 à 29,2 % en 2017.

### CIBLE 4.7 | DÉVELOPPEMENT DURABLE ET CITOYENNETÉ MONDIALE

L'analyse des 83 réponses recueillies en 2016-17 dans le cadre de la Sixième consultation sur la mise en œuvre de la Recommandation de 1974 fournit une base de discussion sur l'indicateur global 4.7.1. Seuls 12 % des pays reflètent ou incluent pleinement les principes directeurs de la Recommandation dans les politiques éducatives, les programmes d'études, la formation continue des enseignants et l'évaluation des élèves. Peu de pays forment pleinement les enseignants au contenu concernant le développement durable que leurs politiques et leurs programmes d'études prescrivent et sur la base duquel les élèves sont évalués. Dans certains pays, comme le Burundi, la Colombie et le Myanmar, les élèves sont évalués même si les enseignants n'ont aucune formation (figure 6). Environ 93 % des pays enseignent la prévention de la violence sexiste, 34 % la prévention de l'extrémisme violent et 29 % l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Si les données indiquent que les programmes scolaires évoluent lentement vers l'intégration de la durabilité environnementale et du changement climatique, il n'existe pas de collecte systématique de données internationales sur la durée d'une réforme « typique » des programmes scolaires, de sa conception à sa mise en œuvre. Le temps nécessaire dépend de l'intensité des changements, des consultations, du pilotage et des validations. Les révisions peuvent prendre jusqu'à cinq ans – plus longtemps si elles sont politiquement controversées et si toutes les étapes du processus reçoivent l'attention nécessaire. Les réformes sensiblement plus rapides sont probablement précipitées. En Roumanie, les manuels scolaires

**FIGURE 6 :**  
**Dans certains pays, les élèves sont évalués, mais les enseignants ne sont pas formés à l'éducation au développement durable**  
 Degré de mise en œuvre de la Recommandation de 1974, par domaine et tendance, 2016-17



GEM StatLink : [http://bit.ly/GEM2020\\_Summary\\_fig6](http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig6)  
 Note : La figure n'indique pas les pays n'ayant répondu que sur un seul point.  
 Source : UNESCO (2019).

sur l'histoire des minorités ont été introduits en deux ans, mais les enseignants n'avaient pas été formés à leur arrivée dans les salles de classe.

## CIBLE 4.A | ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET CADRES D'APPRENTISSAGE

On estime que 335 millions de filles fréquentent des établissements primaires et secondaires dépourvus de programme d'hygiène menstruelle de base. Les installations sanitaires peuvent ne pas être accessibles aux personnes en fauteuil roulant. Au Salvador, à Fidji, au Pérou, au Tadjikistan et au Yémen, au moins 80 % des écoles disposent d'installations sanitaires améliorées, mais moins de 5 % d'entre elles sont accessibles.

Dans 29 pays, les températures extrêmes ont un effet négatif sur le niveau d'éducation atteint. En Asie du Sud-Est, on prévoit qu'un enfant affrontant des températures supérieures de deux écarts-types à la moyenne aura 1,5 année de scolarité de moins que ceux qui connaissent des températures moyennes.

En février 2020, 102 pays avaient signé la Déclaration de 2015 sur la sécurité dans les écoles. Cependant, plus de 1 000 écoles avaient été fermées en Afghanistan en raison du conflit à la fin de 2018, laissant un demi-million d'enfants non scolarisés. Au Burkina Faso, au Mali et au Niger, les fermetures d'écoles ont doublé entre 2017 et 2019 en raison de l'insécurité croissante, perturbant l'éducation de plus de 400 000 enfants.

Si 132 pays ont interdit les châtiments corporels à l'école, la moitié des enfants d'âge scolaire vivent dans des pays où ils ne sont pas totalement interdits. Une forte opposition au châtiment corporel à la maison est positivement corrélée avec des niveaux plus faibles de châtiment corporel à l'école. En Inde et en République de Corée, les châtiments corporels à l'école sont beaucoup plus fréquents que ce que l'on pourrait prévoir.

Il y a 6,2 décès chez les 5-14 ans pour 100 000 personnes dans les pays à faible revenu, qui comptent en moyenne 8 véhicules pour 1 000 habitants, contre 1,7 décès dans les pays à revenu élevé, où la moyenne est de 528 pour 1 000 habitants. Une étude portant sur près de 250 000 km de routes dans 60 pays a révélé que plus de 80 % des routes ayant un flux circulant à plus de 40 km/h et empruntées par des piétons n'étaient pas goudronnées.

## CIBLE 4.B | BOURSES D'ÉTUDES

L'aide consacrée aux bourses et aux frais imputés aux étudiants s'élevait en 2018 à 3,5 milliards de dollars EU. Le montant moyen de l'aide affectée aux bourses par étudiant de l'enseignement supérieur varie considérablement : entre pays ayant une population étudiante similaire, il diffère par un facteur de 100 ou plus. Les flux d'aide aux bourses d'études par étudiant les plus élevés vont aux petits États insulaires en développement, dont les ressortissants ne peuvent obtenir des diplômes spécialisés qu'en allant étudier à l'étranger. Parmi eux, les îles des Caraïbes reçoivent beaucoup moins d'aide aux bourses par étudiant que les îles du Pacifique.

Selon les recherches menées pour le présent rapport, 30 000 bourses auraient été offertes aux étudiants d'Afrique subsaharienne en 2019 par les 50 principaux pourvoyeurs, qui attribuent environ 94 % de toutes les bourses destinées à ces étudiants au niveau mondial, selon une cartographie de plus de 200 pourvoyeurs. Environ 56 % des bourses étaient destinées aux études supérieures de premier cycle.

Les initiatives gouvernementales dominent l'offre de bourses destinées aux étudiants d'Afrique subsaharienne, la Chine étant le premier pourvoyeur de bourses avec plus de 12 000 offres par an. Bien que le volume de l'aide aux bourses d'études ait stagné depuis 2010, le nombre d'offres destinées aux étudiants d'Afrique subsaharienne a augmenté depuis 2015 et continuera probablement à le faire au cours des cinq prochaines années.

Les pourvoyeurs de bourses ne disposent souvent pas de mesures vérifiables des performances des programmes en matière d'inclusion. Sur les 20 fournisseurs consultés pour le présent rapport, la plupart

n'ont pu fournir aucune information détaillée sur les caractéristiques individuelles des boursiers autres que leur sexe. Les procédures de candidature et de sélection sont mal adaptées aux besoins des 60 % d'étudiants d'Afrique subsaharienne qui étudient en dehors de la région, et qui vivent également dans des environnements d'apprentissage très différents de ceux auxquels ils sont habitués.

## CIBLE 4.C | ENSEIGNANTS

Au niveau mondial, on estime que 85 % des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire sont formés selon les définitions nationales. En Afrique subsaharienne, ces proportions sont de 64 % pour le primaire et de 58 % pour le premier cycle du secondaire. Moins de la moitié (49 %) des enseignants du préprimaire de cette région sont formés, et la part pour le deuxième cycle du secondaire est de 43 %. L'interprétation des données sur la disponibilité des enseignants dépend en partie des informations concernant les assistants d'éducation. Les données relatives aux pays à revenu faible et intermédiaire précisent rarement si ces personnels d'appui participent à l'enseignement. Les données concernant les pays de l'OCDE sont plus explicites et montrent que des pays comme le Chili ou le Royaume-Uni comptent beaucoup sur les assistants dans l'éducation préscolaire. L'analyse des données sur les heures de travail suggère que l'on n'en sait pas assez sur l'emploi du temps des enseignants. Dans quelques cas au moins, les réglementations légales sur le temps de travail et d'enseignement pourraient ne pas refléter la réalité.

Une étude de l'OCDE portant sur neuf pays confirme que les enseignants du préprimaire peuvent être hautement qualifiés, mais pas nécessairement formés pour travailler avec des enfants : cette dernière proportion est d'un maigre 64 % en Islande. Malgré une faible satisfaction en matière de salaire, le personnel fait état d'une grande satisfaction professionnelle, de 79 % en République de Corée à 98 % en Israël.

## L'éducation et les autres ODD

Les objectifs en matière d'égalité des sexes, de changement climatique et de partenariats ont des synergies importantes et non réalisées avec l'éducation. Un examen des moyens efficaces de lutte contre le changement climatique a classé l'éducation des filles et des femmes et la planification familiale en sixième et septième position sur 80 solutions. Selon cette étude, combler le déficit de financement, estimé par le Rapport GEM à 39 milliards de dollars annuels, pourrait permettre de réduire les émissions de CO<sub>2</sub> de 51 gigatonnes d'ici 2050 – un retour sur investissement « incalculable ». Les peuples autochtones et les communautés locales gèrent au moins 17 % du carbone total stocké dans les terres forestières de 52 pays tropicaux et subtropicaux, ce qui rend la protection de leurs connaissances vitale. En 2017, 102 des 195 États membres de l'UNESCO avaient désigné un point focal pour l'éducation au titre de l'action pour l'autonomisation climatique, afin de soutenir l'éducation à l'atténuation du changement climatique.

Alors que le genre est une priorité transversale dans tous les partenariats de financement multipartites prenantes, les liens entre l'éducation et le changement climatique sont plus faibles. En 2015–16, aucun financement n'a été clairement ciblé au titre du financement mondial de la lutte contre le changement climatique sur le renforcement des systèmes éducatifs et l'éducation des filles, les changements de comportement en matière de déchets et de régime alimentaires, ou les approches autochtones d'utilisation et de gestion des terres.

## Financement

Au niveau mondial, la valeur médiane des dépenses publiques d'éducation représentait 4,4 % du PIB et 13,8 % des dépenses publiques totales en 2018, alors que le Cadre d'action Éducation 2030 a fixé des seuils de 4 % et 15 % respectivement. Au total, sur 141 pays disposant de données, 47 pays, soit le tiers, n'ont atteint aucun de ces seuils, ce qui représente quatre pays de plus que l'année précédente, et sept pays de moins ont transmis leurs données. Étant donné que la liste des pays qui communiquent des données concernant leurs dépenses d'éducation change chaque année, l'imputation de séries chronologiques cohérentes est nécessaire. En 2000-18, la part des dépenses d'éducation dans le PIB est restée stagnante, bien que cela masque des variations régionales considérables, allant d'une hausse de 1,7 point de pourcentage en plus en Amérique latine et dans les Caraïbes à une baisse de 0,5 point de pourcentage en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest (**figure 7**).

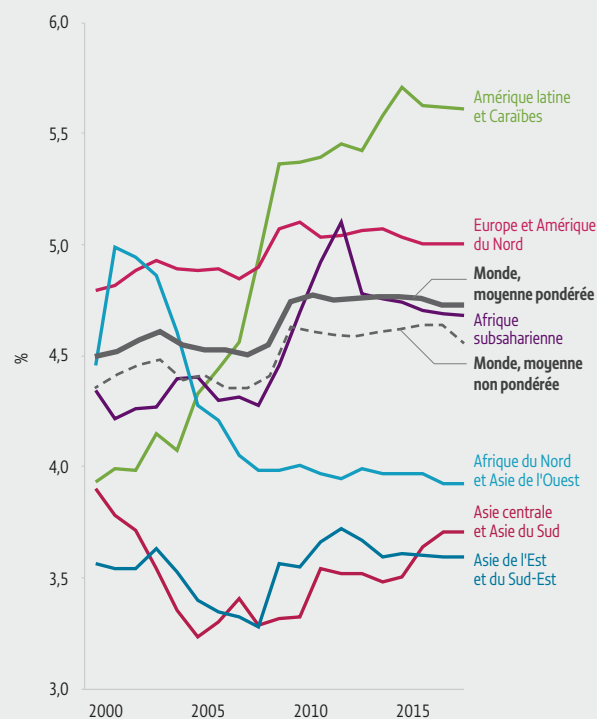
Le niveau de l'aide à l'éducation est resté constant à environ 0,3 % du revenu national brut des principaux pays donateurs depuis 2005. Au cours de cette période, la part de l'aide dans le PIB des pays à faible revenu a diminué, atteignant 7,9 % en 2014, pour rebondir à 9,1 % en 2018. L'aide à l'éducation a atteint 15,6 milliards de dollars EU en 2018, un sommet historique. Toutefois, pas plus de 47 % de ce montant, soit 7,4 milliards de dollars EU, sont consacrés à l'éducation de base et secondaire et aux pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur qui en ont le plus besoin. L'aide humanitaire à l'éducation a été multipliée par cinq entre 2012 et 2019, pour atteindre 705 millions de dollars EU.

L'OCDE modifie sa définition et sa méthodologie de calcul de l'aide. Le nouveau Soutien public total au développement durable devrait avoir plusieurs implications pour l'éducation. De nouveaux codes relatifs aux mécanismes multilatéraux, tels que le Partenariat mondial pour l'éducation, réduiront la proportion de l'aide à l'éducation jusqu'à présent non attribuée aux pays. Des informations sectorielles seront fournies concernant l'aide humanitaire. Les contributions aux biens publics mondiaux, aux services de conseil sur les politiques et aux efforts de recherche seront également mises en évidence. Seul l'élément de libéralité des prêts concessionnels sera comptabilisé comme une aide.

Plus le pays est pauvre, plus la part des dépenses des ménages consacrée à l'éducation est importante. Les données d'un petit nombre de pays indiquent que la médiane était de 0,5 % du PIB en Europe et en Amérique du Nord, mais de 1,9 % en Afrique subsaharienne. Les dépenses des ménages compensent souvent l'insuffisance des dépenses publiques : dans six des neuf pays où les ménages ont consacré au moins 2,5 % du PIB à l'éducation, les gouvernements ont dépensé moins de 4 %. Les ménages peuvent faire preuve de préjugés sexistes dans les dépenses qu'ils consacrent aux fils et aux filles, avec des variations d'amplitude selon le contexte.

**FIGURE 7 :**  
L'Amérique latine et les Caraïbes ont enregistré la plus forte augmentation des dépenses d'éducation

Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB, 2000-17



GEM StatLink : [http://bit.ly/GEM2020\\_Summary\\_fig7](http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig7)

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir de la base de données de l'ISU.

# Inclusion et éducation :

## TOUS, SANS EXCEPTION

L'édition 2020 du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* examine les mécanismes sociaux, économiques et culturels qui discriminent les enfants, les jeunes et les adultes défavorisés, les tenant à l'écart de l'éducation ou les marginalisant en son sein. Encouragés par leur engagement à réaliser le droit à l'éducation inclusive, les pays élargissent leur vision de l'inclusion dans l'éducation afin de placer la diversité au cœur de leurs systèmes. Pourtant, la mise en œuvre de lois et de politiques bien intentionnées échoue souvent. Publié au début de la décennie d'action à l'horizon 2030, et en pleine crise de COVID-19 qui a exacerbé les inégalités existantes, rapport affirme que la résistance à la prise en compte des besoins de chaque apprenant constitue une menace réelle pour la réalisation des objectifs mondiaux d'éducation.

Inclusion et éducation : Tous, sans exception recense les pratiques en matière de gouvernance et de financement, de programmes, de manuels et d'évaluations, de formation des enseignants, d'infrastructures scolaires et de relations avec les élèves, les parents et les communautés, qui peuvent enclencher le processus menant à l'inclusion. Il fournit des recommandations stratégiques pour faire de la diversité des apprenants une force à célébrer, une force de cohésion sociale.

Deux nouveaux sites web complètent cette quatrième édition du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. PEER décrit la manière dont les pays abordent l'inclusion, et sert de ressource pour le dialogue sur les politiques. SCOPE offre la possibilité d'interagir avec les données et d'explorer un choix d'indicateurs de l'ODD 4.

*Une inclusion imposée d'en haut ne fonctionnera jamais. C'est pourquoi la question qui vous est posée à vous, lecteurs, dans cette édition 2020 du Rapport, est de savoir si vous êtes prêts à remettre en question les mentalités actuelles, et à décider que l'éducation est réellement pour tous, sans aucune exception.*

**La très honorable Helen Clark**  
Présidente du Conseil consultatif du Rapport GEM

*Notre évolution vers l'inclusion n'est pas négociable. Ignorer l'inclusion est contraire à la raison pour quiconque s'efforce de construire un monde meilleur. Nous n'y parviendrons peut-être pas complètement, mais il n'est pas envisageable de ne rien faire.*

**Audrey Azoulay**  
Directrice générale de l'UNESCO

*Si nous ne faisons pas pression en faveur de l'accessibilité et de l'inclusion dans les écoles, nous choisirons d'éduquer des générations entières dans l'idée que la ségrégation est une solution valable au soi-disant « problème » posé par la diversité des individus.*

**Ariana Aboulafia**  
étudiante en droit à  
l'Université de Miami, États-Unis

*Ce qui m'a le plus aidé à me sentir intégré à l'école a été d'être placé dans le même environnement d'apprentissage que mes camarades plus en capacité que moi. J'ai été accueilli comme tout le monde et sanctionné comme tout le monde. Cela m'a débarrassé de mon complexe d'infériorité.*

**Marc Kikudi**  
CONEPT, République  
démocratique du Congo

*L'éducation inclusive n'est qu'une progression naturelle des droits de l'homme dans le système éducatif. C'est aujourd'hui une nécessité.*

**Percy Cardozo**  
Directeur de programme  
et conseiller, Inde

*Nous devons enseigner à nos enfants à considérer les différences non comme un inconvénient, mais comme une source d'enseignements, qui fera de nous de meilleures personnes, de meilleurs élèves et de meilleurs citoyens.*

**Herminio Corrêa**  
membre du directoire de Parents  
International Portugal



Rapport  
mondial de  
suivi sur  
l'éducation



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture



Objectifs de  
développement  
durable



4  
ÉDUCATION  
DE QUALITÉ



Objectifs de  
développement  
durable