



RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2020

Inclusion et éducation :

TOUS, SANS EXCEPTION



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



Objectifs de
développement
durable



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

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.

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

Titre original en anglais : *Global Education Monitoring Report 2020, Inclusion and education: All Means All*. Paris, UNESCO.

© UNESCO, 2020
Première 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 et Phoenix Design Aid

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

ISBN : 978-92-3-200221-1

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 ou Éditions l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.



Le présent *Rapport* et tous 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.

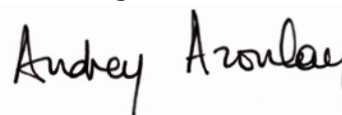
La principale recommandation du présent *Rapport*, qui appelle l'ensemble des acteurs de l'éducation à élargir leur conception de l'éducation inclusive en vue d'englober tous les apprenants, indépendamment de leur identité, de leur origine ou de leurs aptitudes, arrive à un moment opportun, à l'heure 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 ségréatif 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*



Remerciements

Le présent *Rapport* n'aurait pu voir le jour sans les précieuses contributions de nombreuses personnes et institutions, que l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* souhaite remercier pour leur soutien, leur temps et leurs efforts.

Les membres du Comité consultatif du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* et sa présidente, Helen Clark, nous ont apporté leur inestimable contribution. Notre gratitude va tout spécialement à nos bailleurs de fonds, engagés et déterminés, sans le soutien financier desquels le *Rapport* n'aurait pu exister.

Nous exprimons toute notre reconnaissance à l'UNESCO pour son rôle prépondérant. Nous sommes très reconnaissants envers de nombreuses personnes, divisions et unités du Siège de l'UNESCO, principalement le Secteur de l'éducation et le Bureau de la gestion des services de soutien, qui ont facilité notre travail au quotidien. L'Institut de statistique de l'UNESCO a joué un rôle capital en facilitant l'accès à ses données par le biais de son interface de programmation d'applications (UIS Data API). Nous aimerions remercier sa Directrice, Mme Silvia Montoya, et son personnel dévoué pour leur étroite collaboration, en particulier au titre de notre partenariat conjoint sur la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation et dans le cadre du Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030 (GCT). Nous remercions en outre les nombreux collaborateurs de l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, du Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels, ainsi que du dispositif hors siège de l'UNESCO.

L'équipe du *Rapport GEM* souhaiterait remercier les chercheurs qui ont rédigé des documents de référence destinés à étayer les analyses du *Rapport* : Ehaab Dyaa Abdou, Anjlee Agarwal, Joyceline Alla-Mensah, Parul Bakhshi, Jan Berkvens, Alisha Braun, Liliane Garcez, Martin Gustafsson, Seamus Hegarty, Marion Hersh, Paula Frederica Hunt, Soohyun Kim, Maxwell Opoku, Pauliina Patana, Helen Pinnock, Richard Rose, Jamil Salmi, Aemiro Mergia Tadesse et Laura Rodriguez-Takeuchi.

Nous sommes infiniment reconnaissants envers plusieurs institutions et leur personnel de recherche qui ont également rédigé des documents de référence : Education Sub Saharan Africa (Ranjit Majumdar, Tracy Hart), l'Institut Georg Eckert (Eckhardt Fuchs, Marcus Otto, Simiao Yu), Idara-e-Taleem-o-Aagahi (Muhammad Afzan Munir, Hamza Sarfaraz, Baela Raza Jamil, Monazza Aslam), Oxfam India (Anjela Taneja, Randeep Kaur, Sanjeev Rai, Shamaila Khalil, Sanghamitra Mishra), Pratham Education Foundation (Samyukta Lakshman, Rukmini Banerji, Arjun Agarwal), Sightsavers – Royal Commonwealth Society for the Blind (Guy Le Fanu, Gareth Roberts, Lianna Jones, Clare McGill, Elena Schmidt), l'Institut de l'UNESCO pour l'application des technologies de l'information à l'éducation (Tao Zhan, Natalia Amelina) en association avec l'Université de Russie de l'amitié des peuples, le Centre Innocenti de l'UNICEF (Dominic Richardson) et l'University of Oulu (Elina Lehtomäki).

Nous saluons avec gratitude les conseils spécialisés et éclairés du Groupe de travail pour la promotion de l'inclusion et de l'éducation du *Rapport GEM* : Nafisa Baboo (Light for the World), Julia McGeown et Sian Tesni (International Disability and Development Consortium), Sirtaj Kaur (Partenariat mondial pour l'éducation), Catherine Howgego et Matt Clancy (Ministère du développement international du Royaume-Uni), Rosmarie Jah et Wongani Grace Taulo (UNICEF), Emilie Sidaner (Programme alimentaire mondial), Rebecca Telford (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés), Rubén Ávila (Organisation internationale des étudiants et de la jeunesse lesbienne, homosexuelle, bisexuelle et transsexuelle), Robie Halip (Grand groupe des peuples autochtones), Priscille Geiser (International Disability Alliance) et Deboleena Rakshit (Promundo).

Nos remerciements vont par ailleurs aux nombreuses institutions qui ont accueilli des consultations sur la note conceptuelle 2020 du *Rapport GEM*, et aux nombreuses personnes et organisations qui ont contribué au processus de consultation. Nous remercions tout particulièrement la Foundation to Promote Open Society, le Groupe d'intérêt pour l'éducation inclusive de l'Association d'éducation comparée et internationale, la Commission allemande pour l'UNESCO et le UK Forum for International Education and Training.

Nous remercions Florence Migeon (UNESCO) et l'équipe chargée de l'organisation à Cali du Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation, ainsi que Natasha Graham (UNICEF) et Jennifer Pye (IIPE), de leur invitation aux tables rondes techniques sur la prise en compte des enfants en situation de handicap dans la planification du secteur de l'éducation. Maria Martinho et Mario Spiezio (DESA) ont bien voulu faire circuler des données sur l'accessibilité dans les écoles. Paula Reid (Zero Project) a partagé des informations générales sur les pratiques innovantes en matière d'éducation inclusive.

Nous nous réjouissons de notre partenariat extrêmement fructueux avec les organisations suivantes dans le contexte des deux éditions régionales sur l'inclusion et l'éducation à paraître prochainement : d'une part, l'édition sur l'Amérique latine et aux Caraïbes réalisée avec le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes (Claudia Uribe, Carlos Vargas Tamez, Ximena Rubio Vargas) et SUMMA, laboratoire d'innovation et de recherche en éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (Javier Gonzalez, Ismael Tabilo) ; d'autre part l'édition sur l'Europe centrale et orientale, le Caucase et l'Asie centrale réalisée avec l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (Cor J. W. Meijer, Amanda Watkins) et le Network of Education Policy Centres (Lana Jurko, Dženana Husremović).

Un groupe d'experts indépendants a révisé la version préliminaire de la partie thématique du *Rapport GEM* et formulé de remarquables commentaires. Nous remercions Nafisa Baboo, Verity Donnelly, Daniel Mont, Diane Richler, Nidhi Singal et Roger Slee. Lani Florian a bien voulu réviser le chapitre relatif aux enseignants.

Des remerciements particuliers vont à la première cohorte de consultants du *Rapport GEM*, qui ont bénéficié de l'appui de la Foundation to Promote Open Society : Madhuri Agarwal, Gabriel Bădescu, Donald Baum et Enrique Valencia Lopez.

La relecture du *Rapport* a été assurée par Jessica Hutchings, que nous remercions pour ses efforts inlassables. Nos remerciements s'adressent aussi à Justine Doody, qui s'est chargée de la relecture de nos supports de communication.

Nous tenons par ailleurs à remercier celles et ceux qui ont travaillé sans relâche pour accompagner la production du *Rapport*, notamment Rebecca Brite, Blossom, Erin Crum et FHI 360 (Shannon Dyson, Kay Garcia, Krista Gill et Aziza Mukhamedkhanova), Phoenix Design Aid et Isabelle Hannebicque pour la relecture.

De nombreux collègues, de l'UNESCO et d'ailleurs, ont pris part à la conception, à la production et à l'impression du *Rapport GEM 2020* et de ses supports afférents ; qu'ils soient tous chaleureusement remerciés pour leur aide. Nous adressons des remerciements spéciaux à Karim Abdel-Rahman qui a assuré la coordination de la traduction française du *Rapport*.

Nous remercions tout particulièrement Burness Communications Inc., Anne Derenne, Dean Swift, Housatonic Design Network et Rooftop qui ont apporté leur concours à la diffusion du *Rapport GEM*, l'Association Valentin Haüy qui a produit des versions du résumé en Braille et en caractères faciles à lire, de même que Humanity and Inclusion, Foundation to Promote Open Society, Save the Children, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés et l'UNICEF qui ont autorisé une large utilisation de leurs photos.

Enfin, nous aimerions remercier les consultants et les stagiaires en contrats de courte durée qui ont grandement épaulé l'équipe du *Rapport GEM* : Gabriela Mathieu, Ulrich Janse van Vuuren, Walter Gomez Velarde et Jiaheng Zhou. Nos remerciements s'étendent aussi aux étudiants de l'École d'Économie de la Sorbonne de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne qui ont contribué à l'élaboration des profils des pays : Alexandra Methot, Diallo Kindi Mohamed, Kyeonghun Joo et Yang.

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, Milagros Lechleiter, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Kate Linkins, 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.

Consultants : Madhuri Agarwal, Gabriel Bădescu, Donny Baum ET Enrique Valencia López.

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.



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
Tél. : +33 1 45 68 07 41
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

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*
- 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'alphabetisation, 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 ?*

Table des matières

Avant-propos	iii
Remerciements	vi
Table des matières	ix
Messages clés	xviii
CHAPITRE 1. Introduction	3
L'éducation pour tous, fondement de l'inclusion dans l'éducation	6
L'inclusion dans l'éducation : plus qu'un résultat, un processus	8
Pourquoi l'éducation inclusive est-elle importante?	22
Guide du rapport	22
Recommandations	24
CHAPITRE 2. Lois et politiques	33
Des déclarations et des instruments internationaux ont fait évoluer la notion d'éducation inclusive	36
Les lois sur l'inclusion tendent à se concentrer sur les élèves handicapés	38
L'accent mis sur l'inclusion varie selon les politiques éducatives	44
L'absence de mise en œuvre des lois et des politiques fait obstacle à l'inclusion	49
Les politiques d'inclusion doivent être menées à tous les niveaux d'éducation et à tous les âges	51
Conclusion	67
L'épidémie de covid-19 aggrave le défi de l'inclusion dans l'éducation	68
CHAPITRE 3. Données	75
Données sur l'inclusion : les pays n'évaluent pas tous les mêmes groupes	79
Les données au service de l'inclusion : les pays n'évaluent ni les mêmes politiques ni les mêmes résultats	90
Conclusion	101
CHAPITRE 4. Gouvernance et financement	103
L'éducation inclusive exige la coopération de nombreux acteurs	105
Pour financer l'ÉquitÉ et l'inclusion dans l'éducation, plusieurs pistes sont possibles	117
Conclusion	129
CHAPITRE 5. Programmes, manuels et évaluations scolaires	131
Les programmes scolaires inclusifs prennent en compte les besoins de tous les apprenants	134
Les manuels scolaires peuvent exclure par omission ou représentation faussée	146
Les évaluations fiables, pertinentes et formatives favorisent l'inclusion	152
Conclusion	155

CHAPITRE 6. Enseignants.....	157
Un enseignement inclusif est adapté aux points forts et aux besoins des élèves	160
L'attitude positive des enseignants envers l'inclusion se double d'un certain scepticisme	161
Les enseignants ont besoin d'être formés sur tous les aspects de l'inclusion	163
Pour dispenser un enseignement inclusif, les enseignants ont besoin de soutien	172
De nombreux systèmes éducatifs s'efforcent d'améliorer la diversité du corps enseignant	175
Conclusion	177
CHAPITRE 7. Établissements d'enseignement	179
Inclusion et sentiment d'appartenance dépendent de la philosophie de l'établissement.....	181
La sécurité et l'accessibilité de l'école sont des éléments essentiels de l'inclusion	191
La technologie peut faire toute la différence entre la participation et la marginalisation	197
Conclusion	201
CHAPITRE 8. Élèves, parents et communautés	203
L'inclusion souhaitée par les enfants vulnérables risque aussi de les isoler.....	205
Les parents peuvent être à la fois un soutien et un frein à l'éducation inclusive.....	210
Les communautés et les organisations soutiennent les gouvernements et les obligent à rendre des comptes en matière d'éducation inclusive.....	218
Conclusion	222
CHAPITRE 9. Les Objectifs de développement durable et le suivi de l'éducation.....	225
Points positifs de l'évolution du cadre de suivi de l'ODD 4.....	227
Le manque crucial de données continue à entraver le suivi de certains indicateurs mondiaux	230
Guide de la partie du <i>Rapport</i> relative au suivi – en version imprimée et en ligne.....	237
CHAPITRE 10. Enseignement primaire et secondaire	241
Fréquentation scolaire et achèvement	242
Point clé 10.1 : Beaucoup de pays recensent un grand nombre d'élèves ayant dépassé l'âge de référence	245
Point clé 10.2 : Des enfants non scolarisés invisibles dans les pays à revenu élevé	247
Apprentissage.....	248
Point clé 10.3 : Les faibles scores obtenus aux évaluations d'apprentissage requièrent une attention immédiate.....	254
CHAPITRE 11. Petite enfance	259
Participation	260
Développement de la petite enfance.....	262
Point clé 11.1 : L'entrée précoce à l'école est plus fréquente qu'on ne le pense	264
CHAPITRE 12. Enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur et éducation des adultes..	269
Enseignement technique et professionnel et éducation des adultes.....	270
Enseignement supérieur	272
Point clé 12.1 : La poursuite de l'apprentissage est une course d'obstacles pour les adultes	275
Point clé 12.2 : L'éducation en prison est un droit et un investissement.....	276
CHAPITRE 13. Compétences nécessaires à l'emploi	281
Point clé 13.1 : L'entrepreneuriat de nécessité a une incidence sur les compétences	286

CHAPITRE 14. Équité	291
Point clé 14.1 : Combien y a-t-il d'enfants scolarisés dans des écoles non mixtes ?	294
Point clé 14.2 : L'identification des groupes autochtones dans les enquêtes et les recensements est complexe en Amérique latine	299
CHAPITRE 15. Alphabétisme et numératie.....	303
Point clé 15.1 : Les programmes d'alphabétisation devraient s'efforcer d'atteindre les personnes qui ont des difficultés ou des troubles d'apprentissage	310
CHAPITRE 16. Développement durable et citoyenneté mondiale.....	313
Point clé 16.1 : Les progrès en matière de suivi et de rapport sur la cible 4.7 ont été progressifs	318
Point clé 16.2 : La lenteur du processus de conception des manuels entrave la progression vers la cible 4.7	319
CHAPITRE 17. Établissements scolaires et cadres d'apprentissage	321
Point clé 17.1 : Effets de la température et de la qualité de l'air sur l'apprentissage.....	326
Point clé 17.2 : Une école est sûre si on y accède dans des conditions de sécurité.....	328
CHAPITRE 18. Bourses d'études.....	331
Point clé 18.1 : Les bourses allouées aux étudiants d'Afrique subsaharienne augmentent en nombre, mais devraient être inclusives.....	333
CHAPITRE 19. Enseignants	339
Point clé 19.1 : Le personnel de soutien à l'éducation, une situation disparate selon les pays.....	343
Point clé 19.2 : De grandes disparités dans le calcul du temps de travail des enseignants.....	345
CHAPITRE 20. L'éducation dans les autres ODD – égalité des genres, changements climatiques et partenariats ..	349
Les liens entre l'éducation et l'égalité des genres sont étroits, mais fondés sur des normes	350
Il faut développer les liens entre l'éducation et l'adaptation aux changements climatiques et l'atténuation de leurs effets ..	352
Il faut renforcer les capacités professionnelles à l'appui des efforts en matière d'égalité des genres et de changements climatiques	353
CHAPITRE 21. Financement.....	357
Dépenses publiques.....	359
Dépenses d'aide.....	363
Point clé 21.1 : Les donateurs réfléchissent à de nouvelles approches de l'éducation intégrant les personnes handicapées...	369
Dépenses des ménages	372
Point clé 21.2 : Les dépenses d'éducation des ménages entachées de préjugés sexistes.....	374
Annexe	
Tableaux statistiques	377
Tableaux relatifs à l'aide	447

La bibliographie peut être téléchargée ici: bit.ly/2020gemreport_references

Liste des figures, tableaux et encadrés

FIGURES

Figure 1.1 : Les défis mondiaux que sont la pauvreté et les inégalités nuisent à l'éducation.....	6
Figure 1.2 : Le risque de souffrir de malnutrition est deux fois plus élevé chez les enfants les plus pauvres que chez les enfants les plus riches	7
Figure 1.3 : 250 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes ne sont pas scolarisés	8
Figure 1.4 : Les taux de fréquentation scolaire varient considérablement en fonction de la richesse, de la langue, de la région et de l'origine ethnique	9
Figure 1.5 : « Les plus défavorisés seront les premiers que nous nous efforcerons d'aider », une promesse non tenue ..	9
Figure 1.6 : Le statut socioéconomique est un indice majeur des résultats d'apprentissage.....	10
Figure 1.7 : Les disparités de fréquentation, d'achèvement et d'apprentissage par niveau de richesse sont considérables ..	11
Figure 1.8 : Les enfants handicapés progressent plus lentement que leurs pairs dans l'acquisition des apprentissages de base	11
Figure 1.9 : Cette représentation très connue de l'égalité et de l'équité prête à confusion	12
Figure 1.10 : Tous, sans exception	16
Figure 2.1 : Il reste un long chemin à parcourir avant que les lois sur l'éducation consacrent l'inclusion des handicapés ..	43
Figure 2.2 : Au niveau mondial, les politiques ont évolué vers l'inclusion plus vite que les lois	46
Figure 2.3 : Les taux de redoublement varient considérablement selon les pays	56
Figure 2.4 : Mesures adoptées par les pays en faveur d'un accès plus équitable à l'enseignement supérieur	63
Figure 2.5 : Incidence du niveau d'études et du revenu national sur le choix des dispositifs d'apprentissage à distance pendant la période de fermeture des écoles	69
Figure 2.6 : Pendant la pandémie de Covid-19, beaucoup de pays à revenu faible et intermédiaire n'ont pas été en mesure de venir en aide aux apprenants menacés d'exclusion	72
Figure 3.1 : Dans 27 pays au moins, le taux d'achèvement du second cycle du secondaire est quasi nul parmi les jeunes femmes pauvres vivant dans les zones rurales	80
Figure 3.2 : Les enquêtes permettent de ventiler les données sur la durée des études selon l'origine ethnique.....	82
Figure 3.3 : Les troubles cognitifs et psycho-émotionnels sont les handicaps les plus répandus chez les enfants et les adolescents.....	85
Figure 3.4 : Les enfants handicapés représentent 15 % des enfants non scolarisés.....	86
Figure 3.5 : Le désavantage dû au handicap est plus marqué dans le second cycle de l'enseignement secondaire.....	87
Figure 3.6 : En Europe, le pourcentage d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et qui sont scolarisés dans des écoles spécialisées est très variable selon les pays	92
Figure 3.7 : Dans les pays les plus pauvres, les enfants handicapés sont généralement scolarisés dans des écoles ordinaires	93
Figure 3.8 : La ségrégation socioéconomique entre les écoles continue à poser problème	95
Figure 3.9 : Beaucoup d'élèves ont l'impression d'être des étrangers à l'école	97
Figure 3.10 : Les élèves défavorisés ont le sentiment de ne pas être à leur place à l'école	98
Figure 3.11 : La plupart des pays collectent des données sur le handicap qui toutefois ne sont en général pas suffisamment détaillées	99
Figure 4.1 : La mise en œuvre de l'éducation inclusive exige collaboration, coopération et coordination	106
Figure 4.2 : Le ministère de l'éducation partage la responsabilité de l'inclusion avec d'autres ministères et avec les administrations locales.....	107
Figure 4.3 : À New York, les dépenses d'éducation sont trois fois plus élevées pour les étudiants ayant des besoins spéciaux que pour les autres	127
Figure 4.4 : La Namibie a chiffré le coût de mise en œuvre de sa politique d'éducation inclusive	129
Figure 6.1 : Beaucoup d'enseignants s'estiment incapables de relever le défi de la diversité	162
Figure 6.2 : Les enseignants doivent avoir plus de possibilités de développement professionnel sur l'inclusion	167

Figure 6.3 : Aux États-Unis, les enseignants issus de minorités sont sous-représentés	177
Figure 7.1 : De nombreux chefs d'établissement expriment un besoin de développement professionnel dans le domaine de l'inclusion	188
Figure 7.2 : La mise en œuvre de politiques et de pratiques inclusives fait défaut dans de nombreux établissements....	189
Figure 7.3 : Dans un grand nombre de pays pauvres, les toilettes séparées pour les garçons et les filles ne sont pas la norme, mais l'exception	193
Figure 7.4 : Les pays ont bien du mal à doter leurs établissements scolaires d'installations adaptées aux élèves handicapés.....	194
Figure 9.1 : La Papouasie-Nouvelle-Guinée devra surmonter bien des obstacles pour atteindre la cible 4.1	233
Figure 9.2 : En Afrique, les évaluations de l'apprentissage présentant un niveau de qualité suffisant pour contribuer au suivi de l'ODD 4 demeurent peu fréquentes	235
Figure 9.3 : Moins de 25 % des pays fournissent des valeurs séparées pour les enseignants qualifiés et les enseignants formés	237
Figure 10.1 : En Afrique subsaharienne, les taux de scolarisation dans le primaire stagnent mais les taux d'achèvement poursuivent leur lente progression	244
Figure 10.2 : Le centre de gravité de la population mondiale d'âge scolaire se déplace vers l'Afrique	244
Figure 10.3 : Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, beaucoup d'adolescents sont toujours scolarisés dans l'enseignement primaire	245
Figure 10.4 : La plupart des enfants non scolarisés ne sont pas trop âgés pour reprendre leurs études	246
Figure 10.5 : Les pays les plus riches eux-mêmes ne progressent pas vers la cible mondiale relative au niveau de compétence en lecture	249
Figure 10.6 : Au Cambodge, au Sénégal et en Zambie, moins de 3 % des enfants de 15 ans ont atteint un niveau minimum de compétence en lecture	250
Figure 10.7 : Dans les régions rurales de l'Inde, plusieurs années de scolarité sont nécessaires pour acquérir les compétences de base	251
Figure 10.8 : Dans beaucoup de pays pauvres, moins de 50 % des enfants de 14 ans ont acquis des compétences de base en calcul correspondantes à la 3 ^e année d'études	252
Figure 10.9 : L'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement est extrêmement préjudiciable à l'acquisition des compétences en lecture des apprenants défavorisés au Lesotho et au Zimbabwe	253
Figure 10.10 : Les mauvais lecteurs sont moins susceptibles de répondre au questionnaire individuel figurant dans les évaluations d'apprentissage	253
Figure 10.11 : Les évaluations internationales ne discernent ni les participants les meilleurs ni les plus faibles.....	255
Figure 10.12 : Même dans leur version simplifiée, les grandes évaluations internationales présentent un niveau de difficulté encore trop élevé pour les apprenants défavorisés	257
Figure 10.13 : En Amérique latine, un grand nombre d'apprenants ont été considérés comme ayant atteint un niveau minimum de compétence alors qu'ils n'ont pas réellement montré qu'ils avaient acquis des connaissances	257
Figure 11.1 : Djibouti affiche le taux de participation à l'éducation de la petite enfance le plus faible au monde.....	261
Figure 11.2 : Dans certains pays, la participation des enfants en âge de fréquenter le préprimaire augmente rapidement	261
Figure 11.3 : Le Maroc ne s'est pas encore doté d'un système public d'enseignement préprimaire	262
Figure 11.4 : Peu d'enfants des pays pauvres bénéficient d'une éducation préprimaire	263
Figure 11.5 : Dans certains pays, un plus grand nombre d'enfants ayant le même niveau de développement sont à la traîne	265
Figure 11.6 : Les enfants issus de ménages pauvres sont moins exposés à des interactions stimulantes avec des adultes ..	266
Figure 11.7 : En Afrique subsaharienne, de nombreux enfants entrent à l'école primaire avant l'âge officiel	266
Figure 11.8 : Au Nigéria, 12 % des enfants commencent l'école à l'âge prévu après une éducation préprimaire	267
Figure 12.1 : Les estimations de la participation à l'éducation des adultes varient en fonction de la période de référence ..	271
Figure 12.2 : Tous les pays ne connaissent pas une expansion rapide de l'enseignement supérieur.....	273
Figure 12.3 : Des expériences scolaires antérieures négatives découragent de nombreux adultes de participer à des programmes d'éducation	276

Figure 12.4 : Dans les pays européens, les femmes sont près de deux fois plus nombreuses que les hommes à ne pas participer à des programmes d'éducation des adultes pour des raisons familiales	277
Figure 13.1 : La prévalence des compétences en technologies de l'information et de la communication présente une forte corrélation	283
Figure 13.2 : Dans la majorité des pays, une grande partie des adultes n'ont pas acquis la plupart des compétences en technologies de l'information et de la communication	284
Figure 13.3 : Dans les pays à faible revenu et à revenu moyen de la tranche inférieure, les femmes sont moins nombreuses à posséder des compétences de base en matière de technologies de l'information et de la communication	285
Figure 13.4 : Dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, de profondes disparités socioéconomiques existent dans la répartition des compétences en base en matière de technologies de l'information et de la communication	286
Figure 14.1 : La pauvreté exacerbe les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation	293
Figure 14.2 : Les pays ayant des valeurs moyennes comparables pour un indicateur de l'éducation peuvent se classer différemment concernant ceux qui sont laissés pour compte	294
Figure 14.3 : Le quintile le plus pauvre des ménages a plus que le quintile le plus pauvre des enfants	295
Figure 14.4 : Il est difficile d'interpréter les écarts éducatifs par type de handicap lorsque la mesure et la prévalence du handicap changent à l'âge de 18 ans	296
Figure 14.5 : La proportion d'écoles non mixtes est élevée dans de nombreux pays	297
Figure 14.6 : Les critères officiels d'identification rendent compte de la plupart des locuteurs de langues autochtones au Mexique, mais d'une fraction seulement de ceux qui s'identifient comme autochtones	300
Figure 15.1 : Dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure évalués, près de 40 % des adultes sont en dessous du niveau minimal d'alphabétisme	305
Figure 15.2 : Être capable de lire une phrase ne signifie pas qu'on l'a comprise	306
Figure 15.3 : La proportion de femmes analphabètes est restée constante depuis 20 ans	307
Figure 15.4 : Les changements démographiques et les investissements dans l'éducation sont un facteur déterminant des progrès en matière de réduction de l'analphabétisme	307
Figure 15.5 : Même avec l'achèvement universel de l'enseignement secondaire en 2030, il faudra encore des programmes d'alphabétisation dans 50 ans	308
Figure 15.6 : Les pays ayant les taux d'alphabétisme des adultes les plus faibles présentent une grande diversité linguistique	308
Figure 15.7 : Dans la plupart des régions du Tchad et de la Guinée, pas plus d'1 femme sur 10 sait lire une phrase	309
Figure 16.1 : Dans certains pays, les élèves sont évalués sur l'éducation au développement durable, alors que les enseignants n'ont reçu aucune formation en la matière	315
Figure 16.2 : Les programmes d'enseignement privilégient les thèmes environnementaux plutôt que la diversité et la tolérance	316
Figure 17.1 : Dans les pays pauvres, la plupart des écoles primaires sont dépourvues d'un accès élémentaire à l'eau, à des installations sanitaires minimales et à des lavabos	323
Figure 17.2 : Dans les écoles, les installations sanitaires sont souvent inaccessibles aux personnes à mobilité réduite	324
Figure 17.3 : Très peu de bâtiments scolaires sont adaptés aux élèves handicapés	324
Figure 17.4 : Corrélation entre châtiement corporel à l'école et attitudes sociales	326
Figure 17.5 : Le risque de mourir lors d'un accident de la route est plus élevé chez les enfants vivant dans les pays pauvres où le nombre de véhicules est peu élevé	329
Figure 18.1 : La France et l'Allemagne assurent la majeure partie de l'aide à l'enseignement supérieur sous forme de bourses et de coûts imputés aux étudiants	333
Figure 18.2 : Les pays ayant davantage d'étudiants reçoivent davantage d'aide aux bourses, mais les petits États insulaires en développement reçoivent de plus hauts niveaux par étudiant	334
Figure 18.3 : La majorité des bourses d'enseignement supérieur offertes aux étudiants d'Afrique subsaharienne sont allouées aux études de premier cycle	335
Figure 19.1 : Dans plusieurs pays, le pourcentage d'enseignants du primaire formés est en progression	341
Figure 19.2 : En Afrique subsaharienne, les ratios élèves/enseignants du primaire restent supérieurs aux niveaux de 1990	342
Figure 19.3 : En Inde, les ratios élèves/enseignant varient considérablement selon les états	342

Figure 19.4 : Dans certains pays à revenu élevé, lorsque le personnel de soutien est pris en compte, le ratio élèves/enseignants baisse dans une proportion de 15 % à 20 %	345
Figure 19.5 : Les enseignants ont du mal à estimer leur temps de travail	346
Figure 19.6 : Le public sous-estime le temps de travail des enseignants	347
Figure 20.1 : Faire des études est une condition nécessaire, mais non suffisante pour l'émancipation des femmes	351
Figure 20.2 : Les capacités de recherche et de développement ont augmenté dans un certain nombre de pays à revenu intermédiaire, mais de fortes disparités persistent	355
Figure 21.1 : Certains pays ne parviennent pas à sortir d'un cycle de faibles dépenses d'éducation	360
Figure 21.2 : Bien qu'au niveau mondial les dépenses publiques d'éducation stagnent depuis 20 ans, certaines régions affichent des variations importantes	361
Figure 21.3 : Par rapport aux moyennes de leur région respective, les dépenses d'éducation sont très élevées en Chine et très faibles au Nigéria	362
Figure 21.4 : Depuis 10 ans, l'aide stagne à 0,3 % du revenu national brut	364
Figure 21.5 : Recul de l'aide en tant que source de financement des pays pauvres	364
Figure 21.6 : L'aide à l'éducation de base stagne depuis 2010	365
Figure 21.7 : L'aide directe à l'éducation de base dans les pays les plus défavorisés diminue au fur et à mesure que les plates-formes de financement multilatérales gagnent en importance	365
Figure 21.8 : Bien que l'aide humanitaire à l'éducation poursuive sa progression, la part de l'éducation demeure inchangée	366
Figure 21.9 : Le volume des prêts à l'éducation n'a pas changé en ces dernières années	369
Figure 21.10 : L'éducation a perdu du terrain par rapport aux autres priorités des donateurs	370
Figure 21.11 : Plus le pays est pauvre, plus la part des dépenses nationales d'éducation prise en charge par les ménages est importante	373

TABLEAUX

Tableau 1.1 : L'équité et l'inclusion dans Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 . 5	
Tableau 3.1 : Indicateurs potentiels de l'inclusion dans l'éducation, par niveau de responsabilité et par résultat	78
Tableau 4.1 : Couverture des programmes de transferts monétaires assortis de conditions dans les pays d'Amérique latine	124
Tableau 5.1 : Les différentes étapes de développement d'un programme scolaire	134
Tableau 6.1 : Valeurs fondamentales et domaines de compétences de l'enseignement inclusif	160
Tableau 7.1 : Exemples d'état des infrastructures concernant l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité	192
Tableau 9.1 : L'ODD 4 et les autres indicateurs mondiaux relatifs à l'éducation, par institution dépositaire et niveau de classification	229
Tableau 9.2 : Taux de couverture des données publiquement accessibles extraites des enquêtes auprès des ménages, par région, 2015-19	232
Tableau 10.1 : Indicateurs sélectionnés relatifs à la participation à l'éducation, 2018	243
Tableau 10.2 : Taux d'achèvement, par niveau, 2018	243
Tableau 11.1 : Indicateurs relatifs à la participation à l'éducation de la petite enfance, 2018	260
Tableau 12.1 : Indicateurs relatifs à la participation à l'enseignement supérieur, 2018	272
Tableau 13.1 : Profils et besoins de formation des entrepreneurs de nécessité et d'opportunité	287
Tableau 14.1 : Indice de parité entre les sexes ajusté du taux brut de scolarisation, par niveau d'enseignement, 2018 ou dernière année disponible	292
Tableau 15.1 : Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes, 2018	305
Tableau 19.1 : Pourcentage d'enseignants formés, par niveau d'études, 2018	340
Tableau 19.2 : Mesure de la qualité de l'enseignement dans les trois domaines principaux du cadre Teach de la Banque mondiale	343
Tableau 20.1 : Exemples de mesures relatives à l'éducation et aux changements climatiques citées dans divers examens nationaux volontaires	353
Tableau 21.1 : Cadre du soutien public total au développement durable	368

ENCADRÉS

Encadré 1.1 : La manière de considérer le handicap, et son évolution, influent sur l'offre éducative.	13
Encadré 1.2 : L'éducation des enfants atteints d'albinisme en Afrique subsaharienne est compromise, quand ce n'est pas leur existence qui est menacée.	17
Encadré 1.3 : Dans certains pays arabes, les apatrides n'ont pas accès à l'éducation publique.	18
Encadré 1.4 : La persécution des Rohingya bafoue le droit à l'éducation.	19
Encadré 1.5 : En Europe, les enfants roms sont souvent victimes de ségrégation dans l'éducation.	20
Encadré 1.6 : En Amérique latine, les difficiles conditions d'accès à l'éducation auxquelles se heurtent les personnes d'ascendance africaine sont une survivance du passé.	21
Encadré 2.1 : Trois éléments clés garantissent le droit des personnes handicapées à une éducation inclusive.	39
Encadré 2.2 : Les efforts mondiaux en faveur de l'éducation inclusive concordent avec la défense des droits d'autres groupes de population.	39
Encadré 2.3 : Le Portugal s'est doté d'une législation complète sur l'éducation inclusive.	40
Encadré 2.4 : Les Vénézuéliens de Trinité-et-Tobago éprouvent des difficultés pour accéder à l'éducation.	42
Encadré 2.5 : Les pays d'Afrique subsaharienne déploient une série d'outils pour inclure les élèves handicapés.	48
Encadré 2.6 : Les écoles commencent à respecter la diversité en matière d'orientation sexuelle, d'identité de genre et d'expression du genre.	50
Encadré 2.7 : Les pays à revenu faible et intermédiaire examinent en quoi l'apprentissage par le jeu fait progresser l'inclusion.	53
Encadré 2.8 : Au Kenya, l'apprentissage par le sport, un chemin vers l'inclusion des enfants présentant des déficiences intellectuelles.	54
Encadré 2.9 : Le diagnostic précoce de la dyslexie favorise l'inclusion mais les pays peinent à mettre au point des procédures adéquates.	54
Encadré 2.10 : Dans certains États indiens, malgré ses effets bénéfiques, le passage automatique en classe supérieure a été supprimé.	57
Encadré 2.11 : Les enfants qui commencent à travailler, se marient ou ont des enfants de bonne heure sont souvent privés d'une éducation de la deuxième chance.	59
Encadré 2.12 : Au Malawi, l'inclusion dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels butte sur la pauvreté, le handicap et les inégalités entre les sexes.	61
Encadré 2.13 : La Colombie dispose d'un programme de prêt aux étudiants de grande qualité.	65
Encadré 2.14 : Les quotas d'admission obligatoires et la révision des critères d'admission font partie des solutions courantes adoptées dans l'enseignement supérieur.	66
Encadré 3.1 : Les écoles islamiques dans le monde : entre inclusion et autoségrégation.	94
Encadré 3.2 : Aux Fidji, le Système d'information sur la gestion de l'éducation privilégie l'inclusion.	100
Encadré 4.1 : Chili crece contigo, programme en faveur de la petite enfance, fixe des normes claires.	111
Encadré 4.2 : Les pays d'Afrique subsaharienne peinent à financer leurs récents engagements en faveur de la gratuité de l'enseignement secondaire.	119
Encadré 4.3 : En Inde, un programme de restauration scolaire compromis par les discriminations de caste.	121
Encadré 5.1 : Les progrès en matière de reconnaissance de l'orientation sexuelle, de l'identité de genre et de l'expression du genre dans les programmes scolaires sont mitigés.	137
Encadré 5.2 : Prévoir ou non des plans d'éducation personnalisés dans les programmes inclusifs pour élèves handicapés.	139
Encadré 5.3 : La conception universelle de l'apprentissage dépasse le stade de l'environnement inclusif pour garantir un enseignement inclusif.	141
Encadré 6.1 : Les pédagogies inclusives viennent en réaction à des modes plus traditionnels et plus passifs d'enseignement et d'apprentissage.	161

Encadré 6.2 : Le Laos a adopté un large cadre de formation des enseignants à l'inclusion, mais la mise en œuvre est lente	166
Encadré 6.3 : Le Nouveau-Brunswick propose des formations pour accompagner les élèves souffrant de troubles du spectre de l'autisme	168
Encadré 6.4 : Des personnels de soutien à l'éducation ont été déployés dans les Îles Cook	174
Encadré 6.5 : Les enseignants handicapés apportent une contribution exceptionnelle aux systèmes éducatifs	176
Encadré 7.1 : Les pratiques collaboratives sont l'un des fondements d'une école inclusive	183
Encadré 7.2 : La philosophie inclusive dans les écoles peut couvrir une large gamme de catégories d'élèves	184
Encadré 7.3 : Les directeurs d'établissements spécialisés sont confrontés à des défis bien particuliers	187
Encadré 7.4 : Le trajet de l'école est souvent jalonné d'obstacles et de risques	193
Encadré 7.5 : Les technologies d'assistance au service de l'éducation sont d'une grande variété	199
Encadré 7.6 : Les pays améliorent l'inclusion de différents groupes grâce aux technologies d'assistance	200
Encadré 8.1 : En dépit d'un changement radical de politiques et d'attitudes, l'inclusion des élèves autochtones en Australie et au Canada est encore loin d'être acquise	210
Encadré 8.2 : L'enseignement à domicile étend les limites de l'inclusion, tout en les testant	215
Encadré 8.3 : Les parents handicapés ont des difficultés pour assurer l'éducation de leurs enfants	217
Encadré 8.4 : Diverses organisations ont fait évoluer l'éducation des personnes handicapées	218
Encadré 8.5 : L'éducation communautaire a fait progresser l'inclusion en Afghanistan	223
Encadré 9.1 : La Papouasie-Nouvelle-Guinée est parvenue à mener à bien une enquête démographique et sanitaire afin de définir les critères de référence nécessaires au suivi des indicateurs clés de l'ODD 4	233
Encadré 9.2 : La ventilation est nécessaire mais nullement suffisante pour un suivi axé sur l'équité et l'inclusion	234
Encadré 10.1 : En 2030, 25 % des enfants en âge d'être scolarisés vivront en Afrique subsaharienne	244
Encadré 11.1 : L'Australie évalue régulièrement si le développement des enfants est en bonne voie	265
Encadré 12.1 : Les jeunes défavorisés reçoivent moins de soutien pour accéder à l'enseignement supérieur alors qu'ils en ont davantage besoin	274
Encadré 14.1 : La discontinuité des définitions du handicap peut avoir une incidence sur les indicateurs de l'éducation	296
Encadré 14.2 : Il faut veiller à ne pas sous-estimer le problème de la langue employée dans les outils de collecte des données	297
Encadré 16.1 : Année 2019 : une vague de grèves pour le climat initiées par les enfants	317
Encadré 17.1 : En Érythrée, le service militaire à durée indéterminée est l'un des obstacles majeurs à l'éducation	325
Encadré 21.1 : L'aide humanitaire augmente plus vite que l'aide au développement	366
Encadré 21.2 : De nouvelles définitions du financement du développement pour un meilleur suivi de l'aide à l'éducation	368
Encadré 21.3 : L'attribution de l'aide aux secteurs n'est pas toujours simple	370

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 socioéconomique 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.

Cette photo symbolise le potentiel de force, de pouvoir et de confiance des nombreuses filles des Îles Salomon « si on nous donne la chance d'achever nos études secondaires ».

CRÉDIT : Plan International/Adolescentes, Îles Salomon



CHAPITRE

1

Introduction

*Jusqu'où va l'inclusion
dans l'éducation ?*



MESSAGES CLÉS

La répartition des ressources et des possibilités d'éducation est inégale

- 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. En Afrique subsaharienne, la population non scolarisée ne cesse de croître.
- Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, les adolescents appartenant aux 20 % des ménages les plus riches ont trois fois plus de chances que ceux appartenant aux 20 % des ménages les plus pauvres de mener le premier cycle du secondaire jusqu'à son terme ; parmi ceux qui y parviennent, les élèves des ménages les plus riches ont deux fois plus de chances que ceux des ménages les plus pauvres d'acquérir un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques.
- Dans 10 pays à revenu faible ou intermédiaire, la probabilité d'atteindre un niveau minimum de compétences en lecture est 19 % plus faible chez les enfants handicapés que chez les enfants non handicapés.

Les déclarations internationales renferment des engagements contre la discrimination depuis 1960 et en faveur de l'inclusion depuis 1990 ; l'inclusion s'inscrit en toile de fond de l'ensemble de l'Agenda 2030 à travers son appel à ne laisser personne de côté

- Plusieurs Objectifs de développement durable et cibles associées évoquent directement l'équité, l'inclusion, la diversité, l'égalité des chances ou la non-discrimination, notamment l'ODD 4 relatif à l'éducation.
- La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées de 2006 garantit le droit à une éducation inclusive, sans toutefois donner de définition précise de l'inclusion dans l'éducation. La lutte engagée par les personnes handicapées a fait évoluer les différentes visions de l'inclusion dans l'éducation.
- En 2016, l'Observation générale n° 4 relative à l'article 24 de cette convention présente l'éducation inclusive comme impliquant « un processus... [conçu] dans l'optique de dispenser à tous les élèves... un enseignement axé sur l'équité et la participation, dans un environnement répondant au mieux à leurs besoins et à leurs préférences ».

Sous des formes multiples, la discrimination prive les élèves du droit à fréquenter les mêmes établissements d'enseignement que leurs pairs ou à bénéficier de la même qualité d'éducation

La discrimination fondée sur le genre, l'isolement géographique, le niveau de richesse, le handicap, l'origine ethnique, la langue, le statut de migrant ou de déplacé, l'incarcération, l'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression du genre, la religion et autres croyances et attitudes sévit partout dans le monde ; la pandémie de Covid-19 y ajoute de nouvelles formes d'exclusion.

- En Afrique subsaharienne, les enseignants ont parfois peur d'enseigner à des enfants atteints d'albinisme.
- Dans les États du Golfe, les établissements publics d'enseignement n'acceptent pas les enfants et les jeunes apatrides.
- Les Rohingya réfugiés ou déplacés à l'intérieur de leur propre pays n'ont pas accès aux établissements publics du système ordinaire.
- En Europe, les enfants roms font l'objet d'une ségrégation et sont le plus souvent placés dans des établissements spécialisés.
- En Amérique latine, les matériels pédagogiques omettent ou déforment l'histoire des Afro-descendants.

L'inclusion est un impératif non seulement économique, mais aussi moral. Pour autant, l'adhésion au principe de l'inclusion ne doit pas occulter les questions difficiles

- L'inclusion peut, involontairement, inciter à la conformité. Le risque est d'altérer l'identité collective, les pratiques, les langues et les convictions et, ce faisant, d'affaiblir le sentiment d'appartenance.

L'éducation pour tous, fondement de l'inclusion dans l'éducation.....	6
L'inclusion dans l'éducation : plus qu'un résultat, un processus	8
Pourquoi l'éducation inclusive est-elle importante?	22
Guide du rapport.....	22
Recommandations.....	24

En 2015, en s'engageant, conformément au quatrième Objectif de développement durable (ODD 4) du Programme de développement durable des Nations Unies à l'horizon 2030 à « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », la communauté internationale a manifesté très clairement sa ferme volonté de ne laisser personne de côté. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 réunit en une aspiration commune la réduction de la pauvreté et la durabilité de l'environnement, dans une quête de justice sociale étayée par les instruments relatifs aux droits de l'homme adoptés au cours des 70 dernières années.

Transformer notre monde, document fondamental du Programme de développement durable à l'horizon 2030, fait abondamment référence à l'équité, à l'inclusion, à la diversité, à l'égalité des chances et à la non-discrimination. Il prône l'autonomisation des plus vulnérables et affirme la nécessité de répondre à leurs besoins. Plusieurs Objectifs de développement durable mentionnent l'inclusion et l'égalité (**tableau 1.1**). D'autres se contentent d'affirmer que les objectifs doivent être atteints au profit « de tous », que ce soit de manière explicite (objectifs sociaux) ou implicite (objectifs environnementaux).

TABLEAU 1.1 :

L'équité et l'inclusion dans *Transformer notre monde* : le Programme de développement durable à l'horizon 2030

Texte principal : équité et inclusion	Objectifs de développement durable
Un monde où tous jouissent d'un accès équitable à une éducation de qualité à tous les niveaux, aux soins de santé et à la protection sociale... (§7)	Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (ODD 4)
...un monde où soient universellement respectés les droits de l'homme et la dignité humaine, l'état de droit, la justice, l'égalité et la non-discrimination . Un monde où la race, l'origine ethnique et la diversité culturelle soient respectées. Un monde où règne l'égalité des chances , pour que le potentiel humain soit pleinement réalisé ... (§8)	Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles (ODD 5)
Un monde où l'égalité des sexes soit une réalité pour chaque femme et chaque fille et où tous les obstacles juridiques, sociaux et économiques à leur autonomisation aient été levés. Un monde juste, équitable , tolérant et ouvert, où les sociétés ne fassent pas de laissés-pour-compte et où les besoins des plus vulnérables soient satisfaits (§8)	Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous (ODD 8) Bâtir une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation durable qui profite à tous et encourager l'innovation (ODD 9)
Texte principal : ne laisser personne de côté	Réduire les inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre (ODD 10) Faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous , sûrs, résilients et durables (ODD 11)
Nous nous engageons à ne laisser personne de côté (Préambule)	Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et inclusives aux fins du développement durable, assurer l'accès de tous à la justice et mettre en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous (ODD 16)
Les plus défavorisés seront les premiers que nous nous efforcerons d'aider (§4)	Cibles de l'ODD 4
Personne ne doit être laissé pour compte (§26; santé)	... faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité , un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité (4.1)
Il faudra disposer en temps utile de données ventilées de qualité, qui soient facilement accessibles et fiables, pour mesurer les progrès accomplis et garantir qu'il n'y aura pas de laissés-pour-compte (§48; données)	... D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable (4.3)
Un cadre de suivi et d'examen solide, volontaire, efficace, participatif, transparent et intégré [...] pour faire en sorte que nul ne reste à la traîne (§72; cadre de suivi et d'examen)	... D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables , y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable , à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle (4.5)
Les processus de suivi et d'examen [...] seront axés sur l'être humain, tiendront compte des différences entre les sexes, respecteront les droits de l'homme et accorderont une attention particulière aux plus pauvres, aux plus vulnérables et à ceux qui ont pris le plus de retard (§74; processus de suivi et d'examen)	faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir ... l'égalité des sexes ... l'appréciation de la diversité culturelle... (4.7)
	... fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous (4.a)

Source : Nations Unies (2015).

L'ÉDUCATION POUR TOUS, FONDAMENT DE L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION

L'égalité des chances et la répartition équitable des ressources n'étant toujours pas garanties, l'équité et l'inclusion sont désormais au cœur du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Plusieurs caractéristiques sont généralement associées à cette répartition inégale, comme le sexe, l'isolement, le niveau de richesse, le handicap, l'origine ethnique, la langue, le statut de migrant ou de déplacé, l'incarcération, l'orientation sexuelle, l'expression de l'identité de genre, la religion ou autres croyances et attitudes.

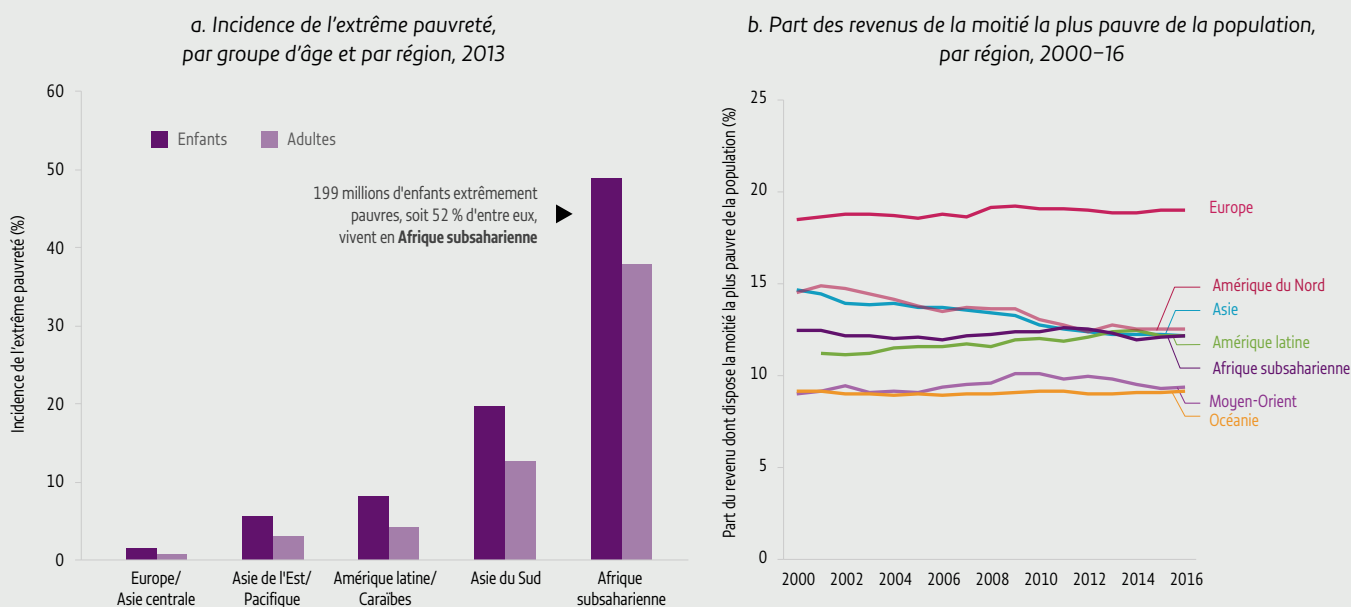
Les mécanismes qui créent ces inégalités sont universels ou propres à certains contextes sociaux et économiques particuliers, comme il est clairement apparu pendant la pandémie de COVID-19. Avantages et désavantages se transmettent de génération en génération, les parents léguant à leurs enfants leurs ressources, revenus, compétences et réseaux. Les organisations et les institutions favorisent certains groupes au détriment des autres et propagent des normes sociales et des stéréotypes qui privent les plus vulnérables de certaines possibilités. Les individus forment des groupes qui font profiter leurs membres de certains avantages qu'ils

contestent aux autres. Les organismes publics ont parfois vocation à corriger les déséquilibres, à moins qu'ils ne soient liés à de puissants intérêts particuliers (PNUD, 2019).

Bien que l'extrême pauvreté recule, en Asie notamment, elle touche toujours une personne sur dix. Les enfants sont plus exposés, en particulier en Afrique subsaharienne, où 49 % des enfants vivent dans des conditions d'extrême pauvreté, ce qui représente 52 % des enfants extrêmement pauvres dans le monde (**figure 1.1a**). Dans certaines régions du monde, les inégalités se creusent. Mais, même lorsqu'elles diminuent, elles demeurent à des niveaux inacceptables entre les pays et à l'intérieur des pays. En Asie et en Amérique du Nord, la part des revenus de la moitié la plus pauvre de la population est en constante diminution depuis 2000. Dans les autres régions, elle stagne et ne dépasse pas un niveau deux fois plus faible que la part des revenus de la moitié la plus pauvre de la population en Europe, région la plus égalitaire du monde (**figure 1.1b**).

Les principaux résultats relatifs au développement humain sont eux aussi inégalement répartis. Dans 30 pays à revenu faible et intermédiaire, les enfants de moins de 5 ans issus du quintile des ménages les plus pauvres ont deux fois plus de risques que les enfants

FIGURE 1.1 :
Les défis mondiaux que sont la pauvreté et les inégalités nuisent à l'éducation



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig1.1
Source : Banque mondiale et UNICEF (2016).

Source : Base de données mondiale sur les inégalités

du même âge issus du quintile des ménages les plus riches (41 %) de présenter un retard de croissance, leurs chances d'accès à l'éducation s'en trouvant gravement compromises (**figure 1.2**).

L'éducation est une chance qui peut changer la vie. On estime cependant que 258 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes, soit 17 % de la population totale de ces tranches d'âge, ne sont pas scolarisés. L'Afrique subsaharienne, où la population non scolarisée est en constante augmentation, devance désormais l'Asie centrale et l'Asie du Sud. Le continent africain représentait 38 % de la population non scolarisée dans le monde en 2018, contre 24 % en 2000 (**figure 1.3**). Le risque d'être exclu de l'éducation pèse surtout sur les personnes défavorisées, à cause de la pauvreté ou de facteurs tels que la langue, le lieu de résidence, le sexe ou l'origine ethnique (**figure 1.4**).

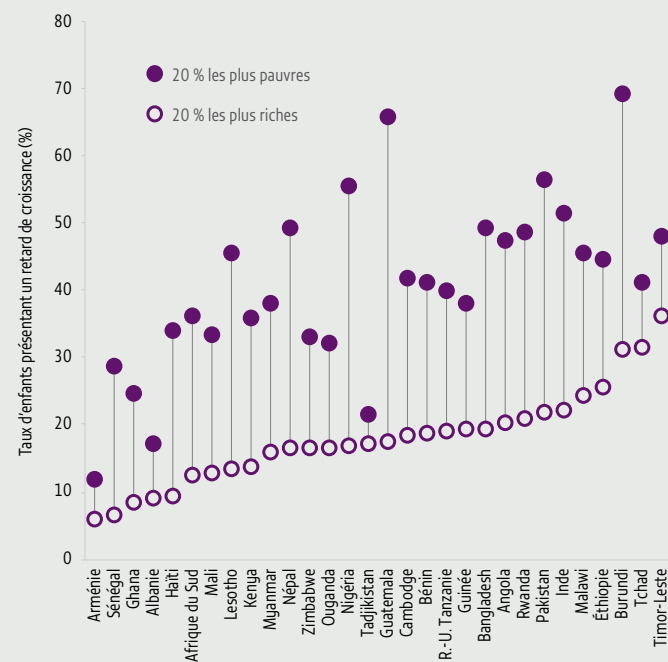
Dans l'ensemble, le bilan des efforts déployés pour venir en aide aux plus défavorisés reste mitigé. Les taux d'achèvement dans l'enseignement primaire et secondaire ont progressé, en moyenne et dans chacun des principaux groupes définis en fonction du sexe, du lieu de résidence et du niveau de richesse. Par rapport à la moyenne, le rythme de cette progression a été légèrement plus rapide pour les enfants vivant en zone rurale. Il en va de même pour les plus pauvres en ce qui concerne l'achèvement de l'enseignement primaire. Pour autant, on ne peut pas dire que le retard se résorbe : si le rythme de progression actuel se maintient, il faudra plusieurs décennies pour que ces deux groupes parviennent à combler l'écart. Les plus pauvres accusent un retard de plus en plus marqué en termes d'achèvement de l'enseignement secondaire (**figure 1.5**).

Les facteurs considérés comme une cause potentielle de désavantage influent également sur les résultats scolaires. Selon le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2018, le sexe de l'élève et, dans une moindre mesure, son statut socioéconomique, défini notamment en fonction du niveau d'instruction des parents et des ressources éducatives disponibles à la maison, se traduisent par des écarts considérables entre les niveaux de compétence en lecture et en mathématiques des enfants de 15 ans. Si l'on prend comme mesure l'indice de parité entre riches et pauvres (les scores des élèves les plus défavorisés par rapport à ceux des moins défavorisés), quel que soit le pays considéré, les enfants appartenant au quart inférieur de l'indice socioéconomique obtiennent de plus mauvais

FIGURE 1.2 :

Le risque de souffrir de malnutrition est deux fois plus élevé chez les enfants les plus pauvres que chez les enfants les plus riches

Pourcentage d'enfants présentant un retard de croissance, 20 % des ménages les plus riches et les plus pauvres, échantillon de pays à revenu faible et intermédiaire, 2014-18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig1_2

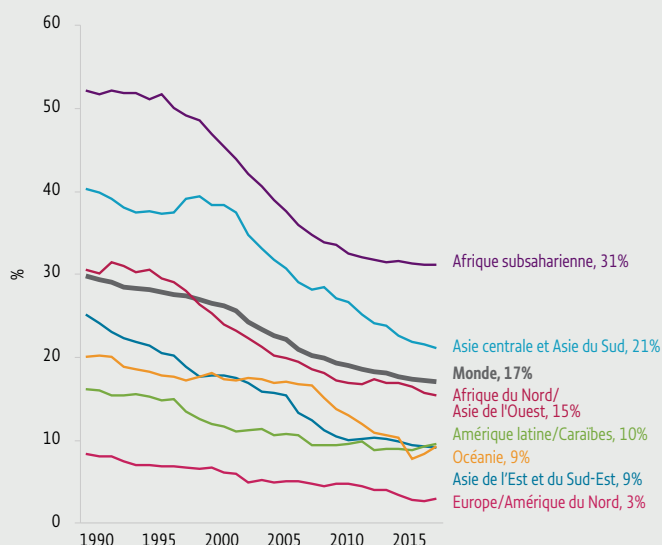
Source : DHS STATcompiler.

résultats que les enfants appartenant au quart supérieur de l'indice socioéconomique (**figure 1.6**).

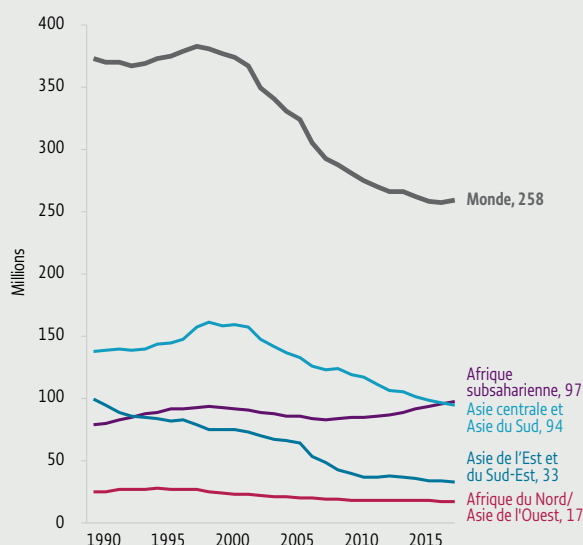
L'écart est sous-estimé car les élèves situés au bas de l'échelle socioéconomique sont plus susceptibles d'abandonner leurs études avant l'âge de 15 ans, auquel cas ils ne prennent pas part aux évaluations. Dans toutes les régions, Europe et Amérique du Nord exceptées, la probabilité d'achever le premier cycle de l'enseignement secondaire est trois fois plus élevée pour les élèves issus des ménages les plus riches que pour les élèves issus des ménages les plus pauvres. Parmi ceux qui ont achevé ce cycle d'études, la probabilité d'acquérir des compétences de base est deux fois plus élevée pour les élèves issus des ménages les plus riches que pour les élèves issus des ménages les plus pauvres. Parmi les jeunes ayant achevé leurs études secondaires, on compte seulement 18 élèves appartenant aux groupes les plus pauvres pour 100 élèves appartenant aux groupes les plus riches (**figure 1.7**).

FIGURE 1.3 :
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, par région, 1990-2018



b. Nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes en âge de fréquenter le cycle primaire et secondaire qui ne sont pas scolarisés, monde et régions sélectionnées, 1990-2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig1_3

Source : Base de données de l'ISU.

Dans les pays à revenu intermédiaire et élevé, les élèves de 4^e année dont la langue d'instruction n'était pas la langue maternelle ont obtenu aux tests de lecture des scores inférieurs de 34 % à ceux des locuteurs natifs. En outre, si les comparaisons des résultats d'apprentissage sous-estiment l'ampleur des inégalités, c'est aussi parce que certains apprenants sont exclus. Les pays participant au PISA excluent parfois les écoles difficiles d'accès ou les établissements spécialisés. Certains élèves sont exclus, notamment parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment bien la langue utilisée lors de l'évaluation ou qu'ils présentent certains types de handicap (OCDE, 2019).

Le risque d'être exclu de l'éducation est particulièrement élevé parmi les enfants handicapés. Tout récemment encore, il n'y avait de consensus clair ni sur la définition ni sur la mesure du handicap, et les liens entre fréquentation scolaire et résultats d'apprentissage restaient flous. Le questionnaire court du Groupe de Washington sur les statistiques du handicap (**chapitre 3**) suscite un intérêt croissant bien qu'on ne trouve dans la base de données statistiques sur les incapacités de l'ONU que très peu de résultats qui l'utilisent (Nations Unies, 2019). Ce questionnaire a été adopté par la sixième enquête

en grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF et par d'autres enquêtes portant sur le handicap, la fréquentation scolaire et les compétences de base en lecture et en mathématiques. Dans dix pays à revenu faible et intermédiaire, la probabilité d'atteindre un niveau minimum de compétence en lecture était 19 % plus faible pour les enfants handicapés que pour les autres, soit un écart de huit points de pourcentage (**figure 1.8**). Dans ces mêmes pays, cependant, et plus particulièrement dans les plus pauvres d'entre eux, la plupart des enfants, qu'ils soient ou non handicapés, présentent un risque très élevé d'exclusion dès lors qu'ils ne parviennent pas à atteindre un niveau minimum de compétence en lecture.

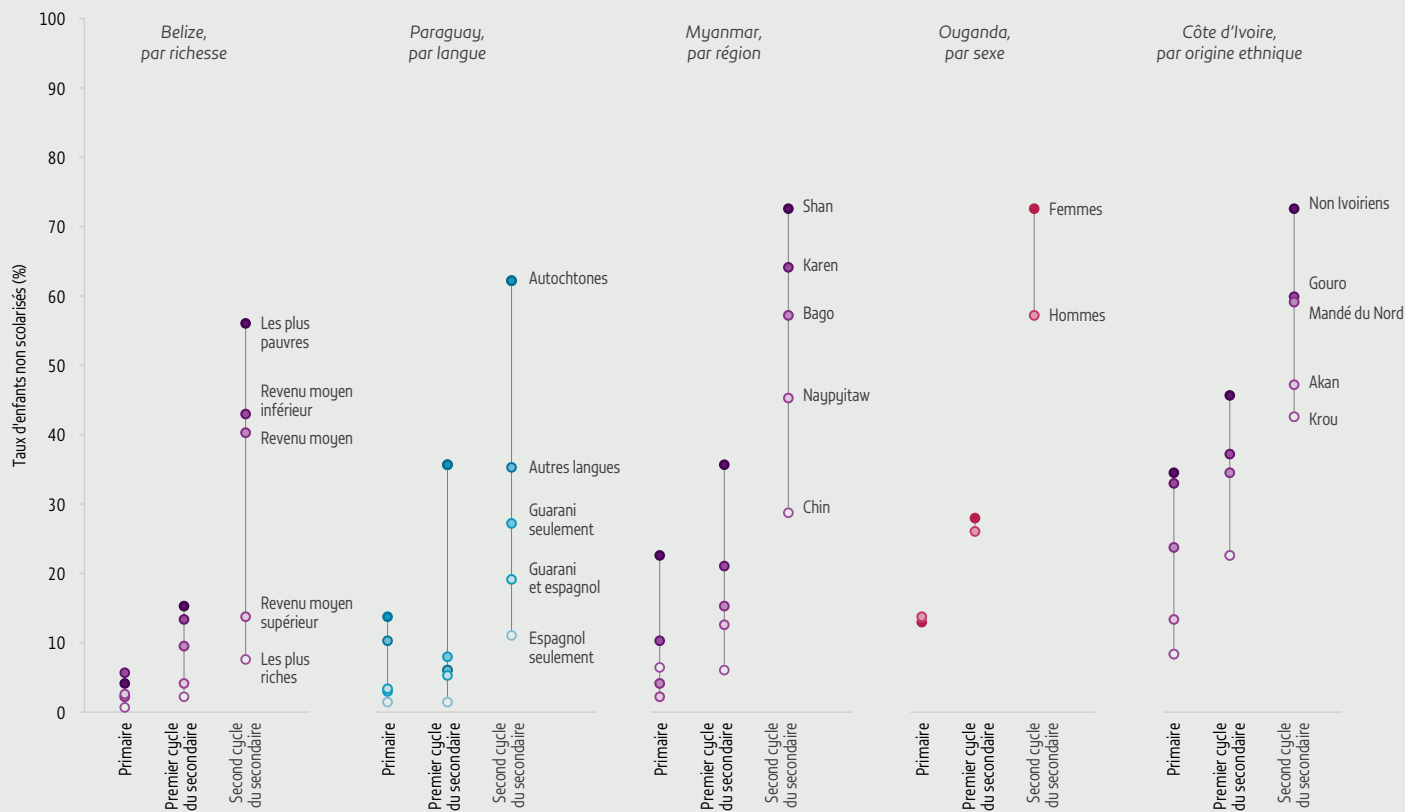
L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION : PLUS QU'UN RÉSULTAT, UN PROCESSUS

Les faibles taux de scolarisation, de progression et d'apprentissage ne sont que le résultat final et le plus visible des processus socioéconomiques qui provoquent la marginalisation, la déception et l'éloignement de milliers d'enfants, de jeunes et d'adultes. À cause d'un « mélange toxique de pauvreté et de discrimination »,

FIGURE 1.4 :

Les taux de fréquentation scolaire varient considérablement en fonction de la richesse, de la langue, de la région et de l'origine ethnique

Taux d'enfants non scolarisés, par groupe de population, échantillon de pays, 2016



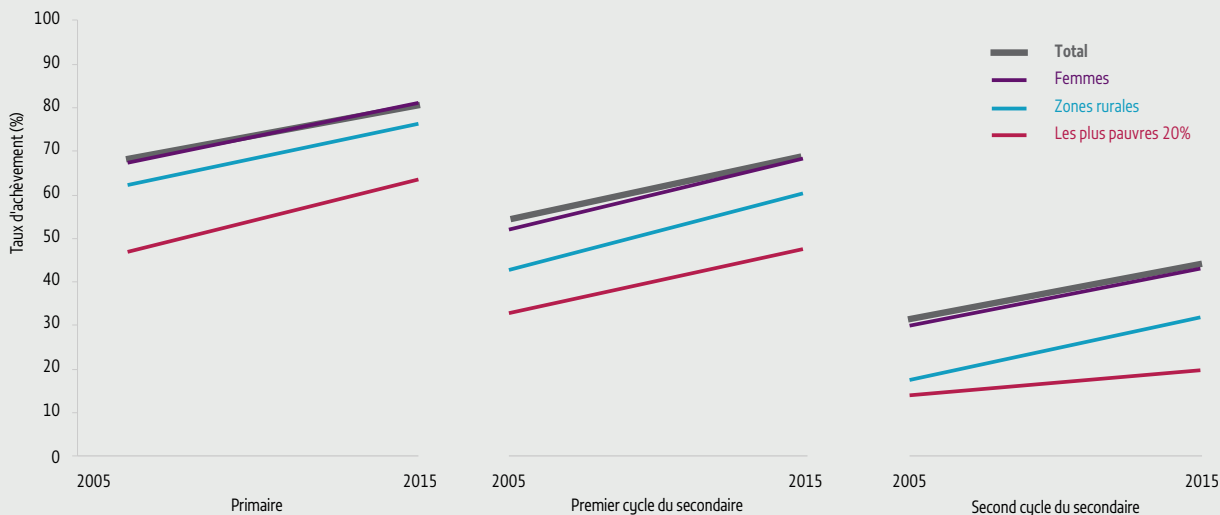
GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig1_4

Source : Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation.

FIGURE 1.5 :

« Les plus défavorisés seront les premiers que nous nous efforcerons d'aider », une promesse non tenue

Taux d'achèvement, par groupe de population, pays à revenu faible et intermédiaire, 2005 et 2015

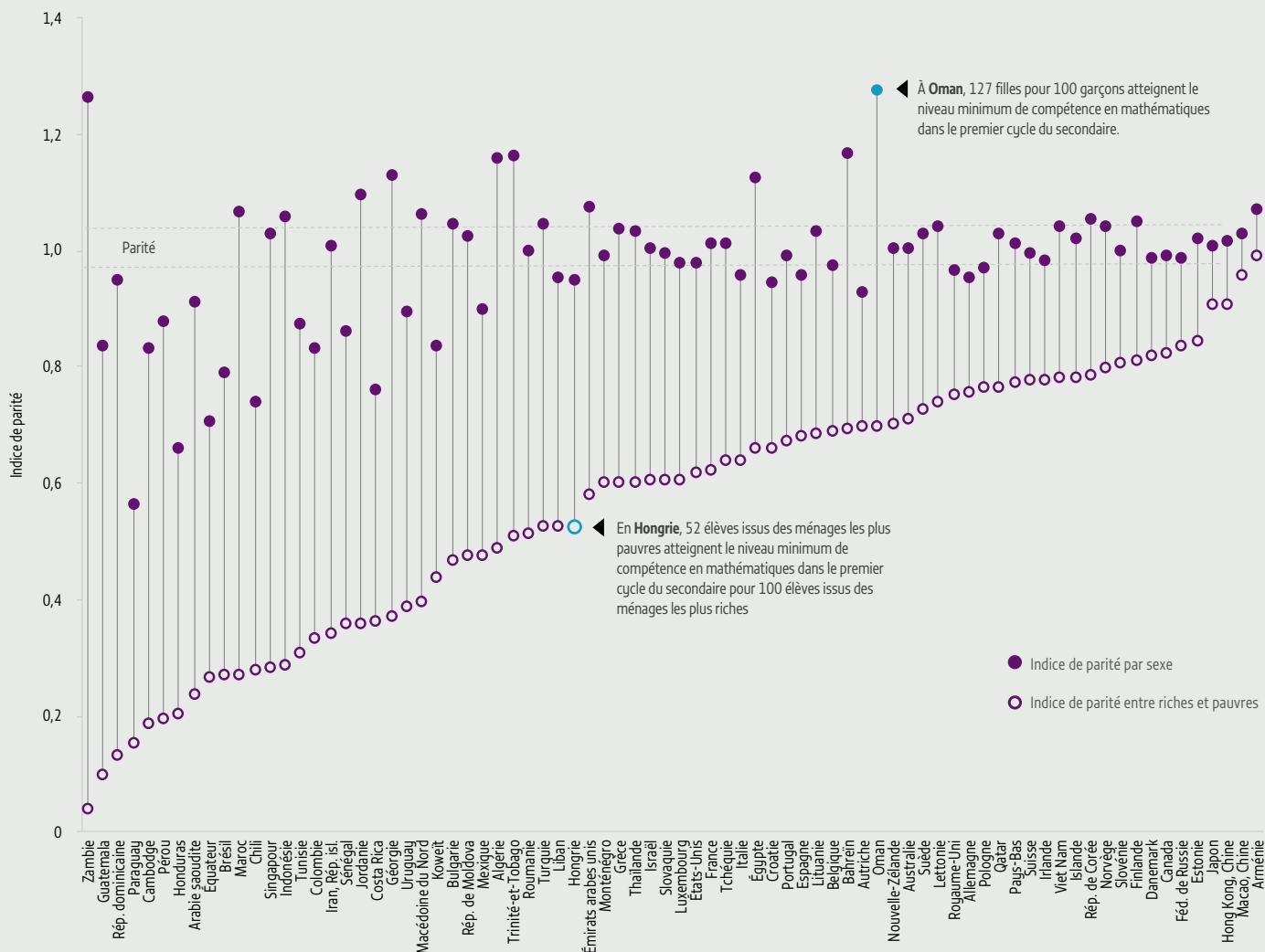


GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig1_5

Source : Estimations de l'équipe du Rapport GEM à partir des données des enquêtes sur les ménages.

FIGURE 1.6 :**Le statut socioéconomique est un indice majeur des résultats d'apprentissage**

Indice de parité ajusté du niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques, par sexe et niveau de richesse, pays participants au Programme international pour le suivi des acquis des élèves 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig1_6

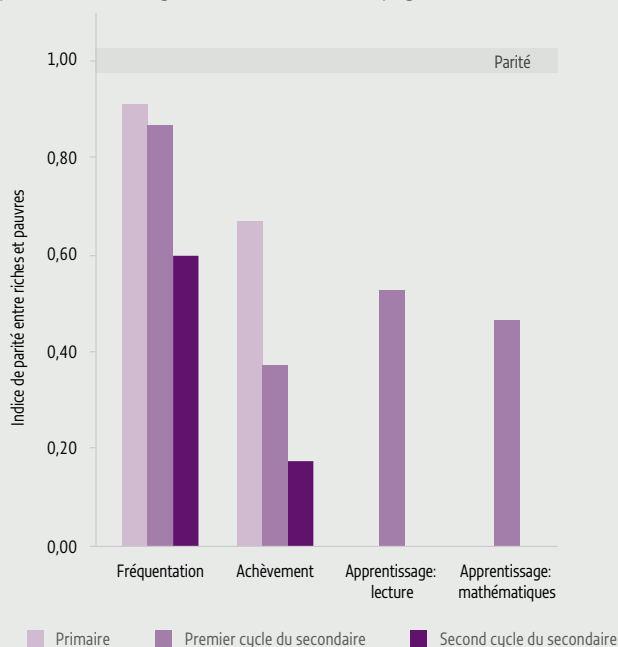
Source : Base de données de l'ISU.

ces personnes sont « exclues en raison de ce qu'elles sont » (Save the Children, 2017, p. 1). Les puissants mécanismes sociaux et économiques qui régissent la répartition et l'utilisation des possibilités, notamment pendant la petite enfance, ont des effets durables sur l'inclusion dans l'éducation. Les mécanismes propres aux systèmes éducatifs qui sont quotidiennement à l'œuvre dans les salles de classe, les cours de récréation,

les rencontres parents-professeurs, les réunions communautaires, les structures de coordination des collectivités locales et les conseils des ministres produisent eux aussi un impact. Le présent *Rapport* a avant tout pour objet de décrire en détail les processus qui conduisent de nombreux élèves à l'échec tout en mettant en relief les mesures audacieuses qui ont été prises pour faire face au défi de la diversité.

FIGURE 1.7 :**Les disparités de fréquentation, d'achèvement et d'apprentissage par niveau de richesse sont considérables**

Indice de parité entre riches et pauvres pour la fréquentation, l'achèvement et le niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques, par niveau d'enseignement, échantillon de pays, 2013-17



Note : L'échantillon n'englobe pas les pays à revenu élevé d'Europe et d'Amérique du Nord.

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir d'enquêtes auprès des ménages (fréquentation et achèvement) et base de données de l'ISU (apprentissage).

FIGURE 1.8 :**Les enfants handicapés progressent plus lentement que leurs pairs dans l'acquisition des apprentissages de base**

Pourcentage des 7-14 ans ayant acquis des compétences de base en lecture, handicapés et non handicapés, échantillon de pays, 2017-19



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig1_8

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir des données de enquêtes MICS et de l'évaluation ASER au Pakistan.

« Assurer à tous une éducation équitable » et « inclusive » est l'ambition première de l'ODD 4. Pour définir ce qu'est l'éducation équitable, il faut bien distinguer entre « égalité » et « équité », deux termes parfois mal compris. Sur un dessin ayant de nombreuses variantes, on voit des enfants de tailles différentes debout sur des caisses de même hauteur et tentant d'écrire sur un tableau noir, le plus jeune ayant bien du mal à atteindre le tableau. Cette case est intitulée « égalité ». Dans la case intitulée « équité », la hauteur des caisses dépend de la taille des enfants, de sorte que les enfants sont tous à leur aise pour écrire sur le tableau. Or, cette illustration prête à confusion (figure 1.9). Les deux dessins donnent une représentation de l'égalité : égalité des intrants dans la première, égalité des résultats dans la seconde. L'égalité est un état de choses (quoi) : un résultat observable à travers des intrants, des produits et des résultats,

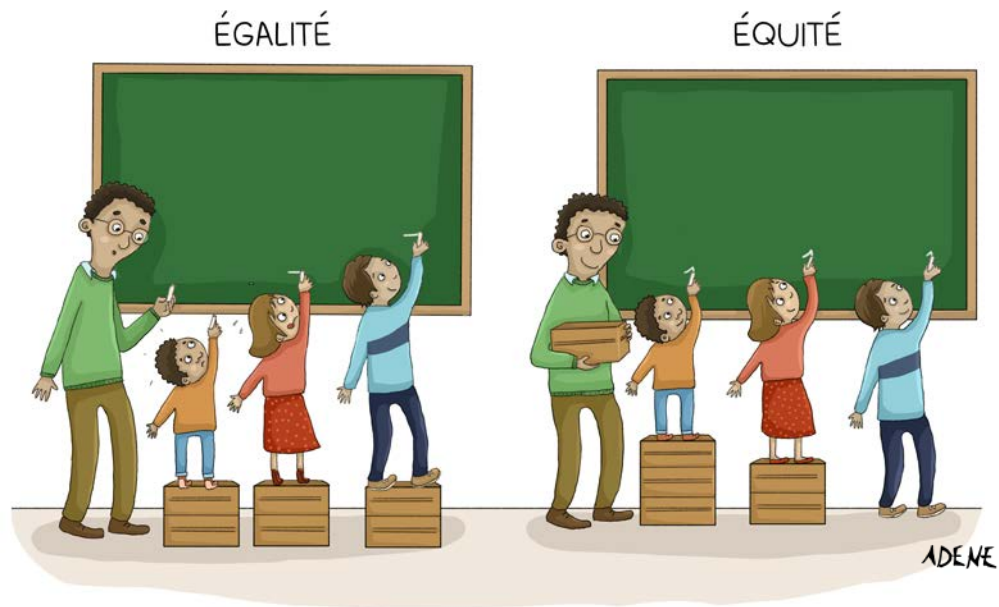
par exemple, parvenir à l'égalité des sexes. L'équité est un processus (comment) : les actions visant à atteindre l'égalité.

Il est plus difficile de définir l'inclusion. Dans le présent Rapport, l'inclusion fait pendant à l'équité. C'est un processus qui comprend les actions et les pratiques qui valorisent la diversité, créent un sentiment d'appartenance et reposent sur la conviction que toute personne a une valeur et un potentiel et qu'elle doit être respectée. Mais l'inclusion est également un état de choses, un résultat qui, en raison de ses multiples facettes, est bien difficile à cerner.

Bien que selon l'ODD 4, l'éducation inclusive englobe tous les enfants, jeunes et adultes, elle a longtemps été associée à l'éducation des enfants handicapés,

FIGURE 1.9 :

Cette représentation très connue de l'égalité et de l'équité prête à confusion



et organisée en tant que telle. La lutte des personnes handicapées a donc profondément influencé le concept d'inclusion.

LA LUTTE DES PERSONNES HANDICAPÉES A FAIT ÉVOLUER LA VISION DE L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION

L'éducation a été reconnue comme un droit fondamental en 1948. En 1960, la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement définit les mesures à prendre par les gouvernements pour lutter contre les facteurs de discrimination ayant pour effet de « détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement » (article 1). La Convention entend avant tout garantir que tous les élèves bénéficient d'une égalité d'accès à un enseignement de qualité respectueux de la dignité humaine. Pour autant, elle ne compte pas le handicap parmi les caractéristiques pouvant aboutir à une situation de « distinction, exclusion, limitation ou préférence » dans l'éducation. La Déclaration adoptée en 1994 à l'issue de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux à Salamanque, Espagne, plaide avec force et clarté en faveur de l'éducation inclusive : « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder

aux écoles ordinaires », à une réserve près, toutefois, « à moins que des raisons impérieuses ne s'y opposent » (UNESCO et Espagne, Ministère de l'éducation et de la science, 1994, art. 2 et 3).

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) de 2006 érige l'éducation inclusive en droit. À l'article 24, les États parties garantissent le droit à l'éducation des personnes handicapées « sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances » et s'engagent à faire en sorte que le système éducatif pourvoie « à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation ». Le premier paragraphe de l'article exprime parfaitement l'esprit de la Convention : l'éducation inclusive est une condition du « plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi » des personnes handicapées et de « l'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » afin qu'elles puissent réellement participer « à une société libre ». Le second paragraphe explique par quels moyens ce droit pourra être réalisé, notamment par l'accès à l'éducation « sur la base de l'égalité avec les autres [...] »

dans les communautés où elles vivent », en ajoutant que les personnes handicapées « bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire » (Nations Unies, 2006).

Bien que ce point ne figure pas dans les versions préliminaires, l'engagement en faveur de l'inclusion des enfants handicapés marque une rupture avec la pratique qui consistait jusque-là à exclure ces enfants de l'éducation ou à les placer dans des écoles spécialisées, tout en établissant une distinction entre inclusion et intégration. Ouvrir aux enfants handicapés les portes des écoles ordinaires mais les placer pendant la majeure partie du temps dans des classes séparées, ne pas leur offrir l'accompagnement nécessaire ou attendre d'eux qu'ils s'adaptent aux services en place, tout cela est en totale contradiction avec l'objectif d'inclusion, qui suppose à la fois un changement philosophique et la mise en place de nouveaux services d'accompagnement scolaire (de Beco, 2018). Cette approche, qui traduit l'évolution radicale du regard porté sur le handicap depuis cinquante

ans, a abouti au modèle social du handicap, fondement de la CDPH (**encadré 1.1**).

La CDPH ne donne pas de définition précise de l'inclusion dans l'éducation. Faute de concept clair, le terme est donc toujours sujet à controverse, ce qui a pu entraîner quelques ambiguïtés et une certaine confusion dans la pratique (Slee, 2020). La CDPH préconise certes des mesures qui favorisent la scolarisation des enfants handicapés dans les établissements ordinaires mais il n'est nulle part indiqué que les institutions spécialisées sont en contradiction avec la Convention (de Beco, 2018). D'aucuns avancent qu'en donnant la priorité à la lutte contre la discrimination plutôt qu'à l'approche axée sur les besoins, l'article 24 privilégie « comme norme effective présumée les environnements éducatifs ordinaires plutôt que la fourniture d'une éducation de qualité dans un cadre approprié (y compris des cadres spécialisés) adapté aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève » (Anastasiou *et al.*, 2018, pp. 9-10). Les rapports sur les pays du Comité des droits des personnes handicapées

ENCADRÉ 1.1 :

La manière de considérer le handicap, et son évolution, influent sur l'offre éducative

Les différents regards portés sur le handicap ont défini trois approches de l'accès à l'éducation des personnes handicapées (Al Ju'beh, 2015). Dans le modèle charitable, les personnes handicapées étaient considérées comme des victimes ou des objets de pitié, inaptes à l'enseignement et exclues de l'éducation, même si certaines institutions religieuses leur dispensaient des soins et un enseignement. Selon le modèle médical, le handicap est avant tout un problème médical appelant un traitement, les professionnels de la santé devenant les principaux responsables de l'éducation. Depuis les années 1970, le modèle social oppose la condition biologique (déficience) à la condition sociale (handicap). Selon cette approche, le handicap ne constitue pas une caractéristique individuelle. Il se manifeste en raison des obstacles que les individus rencontrent et qu'ils ne peuvent pas surmonter dans certains contextes. Ce sont le système et le contexte qui ne prennent pas en considération toute la diversité et la multiplicité des besoins (Norwich, 2014). Le modèle social rejoint l'approche de l'inclusion fondée sur les droits et l'idée que l'éducation doit être disponible, accessible, acceptable et adaptable (Tomaševski, 2001).

En 2001, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a élaboré la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, qui représente une synthèse des modèles médical et social du handicap. Bien qu'elle répertorie 1 500 codes relatifs au handicap, l'OMS indique que le handicap résulte non seulement de particularités physiques et du patrimoine biologique, mais aussi de contextes personnels ou environnementaux (OMS, 2001).

Ces nouvelles perspectives ont aboli l'emploi du terme « handicap ». Le handicap résulte des interactions entre les personnes présentant des déficiences et le contexte dans lequel elles se trouvent (Rimmerman, 2013). Les approches fondées sur le fonctionnement et les capacités revêtent une importance centrale dans la mesure où le modèle social considère en priorité ce qu'un individu éprouve des difficultés à faire. La société et la culture dictent les règles, définissent la normalité et considèrent la différence comme une déviance.

Le concept d'obstacle semble indiquer que beaucoup de personnes risquent d'être exclues de l'éducation. Ce sont les mécanismes sociaux et culturels qui causent l'exclusion sur la base de l'origine ethnique ou de la pauvreté, par exemple. Dans le domaine de l'éducation, le concept d'obstacles à la participation et à l'apprentissage remplace le concept de difficultés et de besoins particuliers.

réaffirment une position sans ambiguïté et prônent « une transition d'un modèle d'éducation spécialisée basé sur la ségrégation vers un modèle inclusif » (Cisternas Reyes, 2019, p. 413).

In fine, la CDPH laisse aux gouvernements le choix de la méthode pour mettre en œuvre l'éducation inclusive, reconnaissant ainsi implicitement que l'élimination des obstacles à une inclusion pleine et entière suppose de résoudre nombre de dilemmes et de tensions (Forlin *et al.*, 2013). Il faut bien sûr dénoncer les pratiques d'exclusion de nombreux gouvernements, qui bafouent ainsi les engagements qu'ils ont eux-mêmes pris dans le cadre de la CDPH, tout en reconnaissant que la flexibilité des établissements et des systèmes éducatifs ordinaires a ses limites.

Si l'on considère que la question de l'inclusion dans l'éducation revient à décider du lieu où doit être dispensé l'enseignement aux élèves handicapés, on peut se retrouver face à un dilemme car il faut alors concilier deux objectifs : favoriser au maximum les échanges avec les autres (tous les enfants sous un même toit) ou permettre aux élèves de réaliser leur potentiel éducatif (là où les conditions d'apprentissage sont les meilleures pour les enfants) (Norwich, 2014). D'autres considérations entrent en ligne de compte, notamment la vitesse à laquelle les systèmes évoluent vers cet idéal et ce qui se passe pendant la transition (Stubbs, 2008), ou encore la nécessité de trouver un juste compromis entre l'évaluation précoce des besoins et le risque de stigmatisation et de catégorisation qui en découle (Haug, 2017).

Les mesures prises pour atteindre les multiples objectifs poursuivis par l'éducation sont parfois complémentaires, parfois incompatibles. En matière d'inclusion, les questions auxquelles sont confrontés les responsables politiques, les législateurs et les professionnels de l'éducation sont délicates et spécifiques au contexte. Ces acteurs ne doivent pas ignorer l'opposition de ceux qui ont intérêt à préserver la ségrégation dans l'enseignement plutôt que de s'attaquer à la question de l'inclusion. Si les personnes handicapées continuent à être considérées comme des êtres fondamentalement différents, la ségrégation deviendra une prophétie autoréalisatrice.

Un changement rapide peut être insoutenable, toutefois, et nuire au bien-être de ceux dont il est censé améliorer le sort. Intégrer des enfants handicapés dans des écoles

ordinaires qui ne sont pas préparées à l'inclusion, qui ne bénéficient pas de mesures soutien pour y parvenir et qui ne sont pas tenues d'en rendre compte, risque d'accentuer les situations d'exclusion et de provoquer, par contrecoup, des réactions hostiles au déploiement d'écoles et de systèmes plus inclusifs. L'utilisation du vocabulaire de l'inclusion par les partisans de l'exception ne fait qu'amplifier les réactions de rejet : « [Au lieu de] fournir un cadre permettant de considérer le handicap comme une relation entre des déficiences ou des différences individuelles et l'ensemble des programmes, de la pédagogie, des évaluations, de l'organisation et de la culture de l'école et de la classe, l'expression "besoins éducatifs spéciaux" désigne désormais une catégorie générale de pathologie et de déficience » (Slee, 2020, p. 22).

Devant ces ambiguïtés, le Comité des droits des personnes handicapées a été amené en 2016 à adopter l'Observation générale n° 4 relative à l'article 24 après avoir examiné pendant deux ans les propositions des pays, des organisations non gouvernementales (ONG), des organisations de personnes handicapées, des universitaires et des défenseurs des droits des personnes handicapées. L'inclusion y est ainsi définie :

On parle d'inclusion dans le cas d'un processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement ainsi que les approches, les structures et les stratégies éducatives, conçus pour supprimer les obstacles existants, dans l'optique de dispenser à tous les élèves de la classe d'âge concernée un enseignement axé sur l'équité et la participation, dans un environnement répondant au mieux à leurs besoins et à leurs préférences. Si elle ne va pas de pair avec des changements structurels – par exemple, dans l'organisation, les programmes d'études et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la scolarisation d'enfants handicapés dans des classes ordinaires ne relève pas de l'inclusion. En outre, l'intégration ne garantit pas automatiquement le passage de la ségrégation à l'inclusion (Comité des droits des personnes handicapées, 2016, p. 4).

Le comité considère que

Pour garantir le droit à l'éducation inclusive, il convient de transformer la culture, les politiques et les pratiques en vigueur dans toutes les structures d'enseignement, formelles ou non, de manière à tenir compte des différents profils et besoins des élèves, ainsi que de s'engager à lever tous les

obstacles qui compromettent cette entreprise. Autrement dit, il faut rendre le système éducatif mieux à même de s'ouvrir à tous les apprenants, afin d'assurer de manière pleine et effective l'accessibilité, la participation, l'assiduité et la réussite de tous les élèves et, plus particulièrement, de ceux qui, pour diverses raisons, vivent l'exclusion ou risquent de connaître la marginalisation. L'inclusion renvoie à la possibilité d'accéder à une éducation, formelle ou non, de qualité, sans discrimination, et de progresser dans son apprentissage. Elle vise à permettre aux communautés, aux systèmes et aux structures de lutter contre la discrimination, notamment contre des stéréotypes préjudiciables, de reconnaître la diversité, de promouvoir l'ouverture et de surmonter les obstacles à l'apprentissage et à la participation de tous, en s'attachant au bien-être et à la réussite des élèves handicapés. Elle suppose la transformation en profondeur des lois et des politiques qui régissent les systèmes éducatifs ainsi que des mécanismes de financement, d'administration, de conception, de mise en œuvre et de suivi de l'éducation (Comité des droits des personnes handicapées, 2016, p. 3).

L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION EST L'AFFAIRE DE TOUS LES APPRENANTS

Deux points de l'Observation générale n°4 revêtent une importance clé eu égard au présent *Rapport*. Premièrement, comme la description des conditions requises l'indique clairement, l'éducation inclusive est un processus qui contribue à la réalisation de l'objectif d'inclusion sociale. La faisabilité de cet objectif ne doit en aucun cas entamer la volonté des personnes chargées de la mise en œuvre de ce processus ou de ceux devant qui elles doivent rendre compte du bon respect de leur engagement. L'éducation inclusive doit incarner les principes de dialogue, de participation et d'ouverture, en rassemblant toutes les parties prenantes afin d'apaiser les tensions et de résoudre les dilemmes. Les décisions doivent être fondées sur la dignité humaine, sans transiger sur l'idéal à long terme de l'inclusion, le rejeter ou s'en détourner.

Dans la poursuite de cet idéal, les responsables politiques et les éducateurs ne doivent cependant pas faire abstraction des besoins et des préférences des personnes concernées. Outre la nécessité de défendre les droits de l'homme et les principes fondamentaux qui donnent une direction morale et politique aux décisions touchant à l'éducation, l'inclusion est un idéal bien difficile à réaliser. L'accompagnement différencié et personnalisé exige de

faire montre de persévérance et de résilience et d'avoir une vision inscrite dans la durée. En Éthiopie, on a constaté que, par rapport à leurs condisciples restés dans des écoles spécialisées, les résultats scolaires et l'image de soi dans le cadre scolaire des élèves de primaire sourds et malentendants se sont détériorés dès lors qu'ils ont été scolarisés dans des établissements ordinaires (Mulat *et al.*, 2018). Aux Fidji, les besoins des élèves présentant des déficiences intellectuelles sont mieux pris en compte dans les établissements spécialisés car les écoles ordinaires ne disposent pas des moyens appropriés (Tones *et al.*, 2017). Passer d'un établissement spécialisé à un établissement ordinaire n'est pas toujours la meilleure solution, à moins de disposer de ressources humaines et financières suffisantes pour que l'éducation inclusive soit efficacement mise en œuvre.

Abandonner un système éducatif qui convient à certains enfants mais oblige les autres à s'adapter ne se décrète pas. Une remise en question des mentalités et des attitudes dominantes s'impose. « La bonne approche ne consiste pas à tenter de justifier les limitations de l'objectif de l'éducation inclusive mais bien au contraire à établir la légitimité de l'action à entreprendre pour atteindre l'objectif en dépit de ses limitations. Nous devons chercher à savoir s'il est possible d'incorporer l'élément de réalisabilité effective à l'idéal de l'éducation inclusive » (de Beco, 2018, p. 408).

Le second point à retenir de l'Observation générale n° 4, c'est que l'inclusion couvre un champ beaucoup plus large. L'inclusion est considérée comme un « processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les enfants, jeunes et adultes et à y répondre » (UNESCO, 2009, p. 8), de façon à éliminer les obstacles qui entravent l'exercice du droit à l'éducation et à transformer la culture, les politiques et les pratiques en vigueur dans les établissements ordinaires afin que tous les apprenants y soient accueillis et inclus. Alors que 68 % des pays disposent d'une définition de l'éducation inclusive, 57 % des pays seulement y mentionnent les multiples groupes marginalisés.

Les élèves handicapés ne sont pas les seuls à être exclus du fait des mécanismes de discrimination. Le nombre disproportionné d'élèves appartenant à des minorités, par exemple, qui sont orientés vers les établissements spécialisés montre à quel point les préjugés culturels influent sur l'évaluation des besoins particuliers. Partout dans le monde, différentes formes de discrimination fondées sur le sexe, le lieu de résidence, la richesse, le handicap, l'origine ethnique, la langue, le statut de

migrant ou de déplacé, l'incarcération, l'orientation sexuelle ou l'expression de l'identité de genre, la religion et autres croyances et attitudes bafouent le droit de chaque élève d'accéder à une éducation de même qualité que ses pairs et avec eux (**encadrés 1.2-1.6**) (**figure 1.10**). La pandémie de COVID-19 a fait apparaître de nouvelles formes d'exclusion liées à l'accès aux possibilités d'apprentissage à distance, qui touchent également de nouvelles catégories de population.

L'attachement au principe d'inclusion ne doit pas occulter la délicate question de l'inclusion des groupes d'apprenants menacés d'exclusion et les difficultés que cette démarche peut comporter. Dans certains contextes, l'inclusion peut, involontairement, inciter à la conformité. Le risque est de dévaloriser, de fragiliser ou d'éliminer le sentiment d'identité des groupes, leurs pratiques, leurs langues et leurs convictions et, ce faisant, d'affaiblir le sentiment d'appartenance. Le droit des groupes à préserver leur 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 la catégorisation ou à des formes inacceptables d'inclusion (Silver, 2015).

FIGURE 1.10 :

Tous, sans exception

Sur 100 enfants...

Il peut y avoir des personnes **handicapées**.



Parmi ceux qui restent, il peut y avoir des **pauvres**.



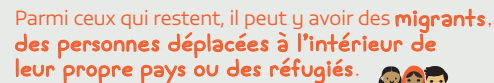
Parmi ceux qui restent, il peut y avoir des personnes ayant des **besoins éducatifs spéciaux**.



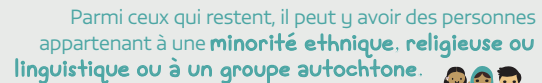
Parmi ceux qui restent, il peut y avoir des personnes **LGBTI**.



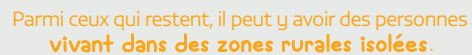
Parmi ceux qui restent, il peut y avoir des **migrants, des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays ou des réfugiés**.



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 !

Salut!

ENCADRÉ 1.2 :

L'éducation des enfants atteints d'albinisme en Afrique subsaharienne est compromise, quand ce n'est pas leur existence qui est menacée

Les personnes atteintes d'albinisme en Afrique subsaharienne sont fortement menacées d'exclusion, surtout dans le domaine de l'éducation. Dans certains pays, les gens croient que certaines parties du corps des personnes atteintes d'albinisme portent bonheur ou amènent la richesse et la réussite, et ces croyances ont donné lieu à des cas de mutilation et à des homicides : 700 agressions et actes de violence ont été dénombrés dans 28 pays depuis 2006 (Action on Albinism, 2019). En raison de leur apparence et de la déficience visuelle dont elles souffrent, les personnes atteintes d'albinisme sont considérées comme des êtres à part, une situation qui entraîne des actes de violence et suscite la stigmatisation, la discrimination et l'exclusion sociale (Burke *et al.*, 2014). Le Conseil des droits de l'homme des Nations Unies recommande aux États « de s'attaquer aux causes profondes des agressions et de la discrimination dont sont l'objet les personnes atteintes d'albinisme, en particulier en luttant activement contre la superstition et la stigmatisation qui entourent l'albinisme, en particulier par des campagnes d'éducation et de sensibilisation » (Conseil des droits de l'homme, 2013, p. 17).

Même si les personnes atteintes d'albinisme peuvent être légalement considérées comme étant aveugles, il leur est possible de lire des textes en gros caractères. En Afrique subsaharienne, cependant, les enfants présentant une déficience visuelle, y compris ceux qui sont atteints d'albinisme, sont pour la plupart envoyés dans les établissements pour aveugles (Lynch *et al.*, 2014). Au Malawi, les enfants atteints d'albinisme sont principalement éduqués par des enseignants itinérants qui suivent les élèves malvoyants (Lynch et Lund, 2011). Au Zimbabwe et dans certaines régions de Zambie, les enfants atteints d'albinisme fréquentent les écoles ordinaires, où l'inclusion ne va pas toujours de soi. Les enseignants peuvent éprouver une certaine crainte à l'idée de faire classe à ces enfants (Miles, 2011), et, parce que les communautés ne sont ni formées ni bien informées, les enseignants sont plus susceptibles d'être influencés par les mythes locaux (Baker *et al.*, 2010).

En République-Unie de Tanzanie, près d'une personne sur 2 650 est atteinte d'albinisme. La moitié seulement des enfants atteints

d'albinisme achèvent l'enseignement primaire (Baker, 2018). Ceux qui sont scolarisés rencontrent souvent des difficultés en lecture et ne peuvent participer qu'à condition d'être équipés d'appareils de vision. Lorsque ce n'est pas le cas, leurs capacités d'apprentissage s'en ressentent et ces élèves sont alors transférés vers des établissements spécialisés. Dans le cadre de sa stratégie d'éducation inclusive 2012-17, le Gouvernement a intégré à son programme de formation un guide destiné aux enseignants s'occupant d'élèves atteints d'albinisme. Cependant, pour parer au risque d'agression, il a également placé plusieurs centaines d'enfants atteints d'albinisme dans des « centres de protection », où ils sont isolés de leurs pairs. Surpeuplés et manquant de personnel, ces centres ne disposent en outre que d'infrastructures éducatives inadaptées (Standing Voice, 2017).

En juin 2015, le Conseil des droits de l'homme a nommé la toute première Experte indépendante sur l'exercice des droits de l'homme par les personnes atteintes d'albinisme. Le Plan d'action régional sur l'albinisme en Afrique (2017-21), qui a été présenté au Conseil en 2017, accorde une importance toute particulière à l'égalité et à la non-discrimination dans l'accès à l'éducation et l'apprentissage (Assemblée générale des Nations Unies, 2017a). En mai 2017, la Commission africaine des droits de l'homme et des peuples a approuvé le plan et invité les États parties à l'adopter et à le mettre en œuvre. En mai 2018, le Parlement panafricain l'a aussi adopté par résolution (Action on Albinism, 2019). Le plan prévoit notamment la mise en œuvre de mesures d'aménagement raisonnables d'ici à 2021. Cela a conduit le bureau du Premier ministre de la République-Unie de Tanzanie à demander au Ministère de l'industrie et du commerce de produire des appareils d'assistance et d'en réduire le coût lorsqu'ils ne sont pas produits dans le pays. Le risque d'exclusion de l'éducation reste néanmoins élevé (Pedneault et Labaki, 2019). Dans son rapport de mission sur la République-Unie de Tanzanie, l'Experte indépendante recommande entre autres que la politique d'inclusion soit pleinement mise en œuvre et que des ressources nécessaires soient mobilisées à cette fin (Assemblée générale des Nations Unies, 2017b).

ENCADRÉ 1.3 :

Dans certains pays arabes, les apatrides n'ont pas accès à l'éducation publique

On estime qu'il y a dans le monde quelque 10 millions d'apatrides, ou personnes sans nationalité reconnue. Les bidoun (sans) au Bahreïn, au Koweït, en Arabie saoudite et aux Émirats arabes unis n'accèdent que difficilement à l'éducation en raison des incertitudes qui entourent leur nationalité (Institute on Statelessness and Inclusion, 2017). Au Koweït, les bidoun n'ont pas de nationalité (Beaugrand, 2017). Ils se répartissent en trois catégories : les personnes dont les parents n'ont pas fait de demande de nationalité ou ne possédaient pas les documents nécessaires au moment de l'indépendance du Koweït en 1961 ; ceux qui étaient employés par l'armée et les forces de police koweïtiennes et qui se sont installés au Koweït avec leur famille dans les années 1960 ; et ceux qui sont nés d'une mère koweïtienne et d'un père apatride ou étranger (Human Rights Watch, 2011). Le Gouvernement, qui conteste le nombre de 100 000 bidoun qui a été avancé (Human Rights Watch, 2019c), considère que 34 000 d'entre eux réunissent les conditions requises pour obtenir la nationalité et que les autres sont des migrants ou des descendants de migrants (*Middle East Eye*, 2016).

Bien que, dans les années 1960 et 1970, les bidoun aient eu droit aux mêmes avantages sociaux et économiques que les citoyens, notamment la gratuité de l'éducation, au cours de la période d'instabilité qui a suivi les années 1980, ces avantages ont été révoqués. La loi sur la nationalité du Koweït a été durcie. Ainsi, depuis 1980, les femmes koweïtiennes ne sont plus autorisées à transmettre la citoyenneté koweïtienne lorsque le père de leurs enfants n'est pas koweïtien. Les cartes d'identification civile nécessaires à l'inscription dans la plupart des écoles et des établissements de formation ne sont pas délivrées aux bidoun, qui se voient attribuer à la place une carte de sécurité qui les protège de l'expulsion et leur permet de s'inscrire dans les quelques écoles privées qui leur sont réservées.

C'est en 1986 que le Gouvernement a mis en place un système scolaire privé parallèle dans lesquels ont été envoyés 50 000 élèves bidoun jusque-là scolarisés dans les établissements publics (Beaugrand, 2010). On estime que les écoles privées manquent de moyens et qu'elles sont

d'un niveau inférieur. Les parents dépensent entre 860 et 1 550 dollars EU par an en frais de scolarité, sans compter le coût des manuels et des uniformes (Human Rights Watch, 2011). Le Gouvernement a cependant créé un fonds qui prend en charge 70 % de ces frais (Elgayar, 2014). Beaucoup d'enfants bidoun perçoivent des subventions, mais pas tous, et parmi les laissés-pour-compte figurent notamment ceux d'entre eux qui ne possèdent pas de carte de sécurité valide ou qui échouent aux examens nationaux (Human Rights Watch, 2011).

Exclus des universités koweïtiennes depuis 1987, les bidoun ne peuvent pas non plus obtenir de bourses pour poursuivre leurs études à l'étranger. Ils ont cependant accès à l'Université arabe ouverte du Koweït, qui accueille les apatrides, à tel point qu'en 2007 les étudiants bidoun représentaient le quart des diplômés de cet établissement (Beaugrand, 2010). Le Gouvernement a fait part de divers projets visant à accorder la citoyenneté à certains bidoun, les autres étant censés obtenir un passeport étranger afin de pouvoir résider légalement au Koweït, par exemple dans le cadre d'un accord en vertu duquel les Comores s'engagent à délivrer des passeports en contrepartie d'investissements dans leurs infrastructures (Zacharias, 2018). Le Ministère de l'éducation a récemment rejeté la proposition du parlement visant à autoriser les enfants bidoun à s'inscrire dans les écoles publiques (Amnesty International, 2019).

Le Koweït est l'exemple le plus frappant d'un problème qui touche l'ensemble de la région. Les femmes qatari mariées à un étranger ne sont pas autorisées à transmettre leur nationalité à leurs enfants, d'où des cas d'expulsions et de séparations familiales. En 2018, les enfants issus de ces mariages ont obtenu le statut de résident permanent et peuvent donc désormais accéder à l'enseignement public. Cependant, les autorités délivrent 100 permis de résidence par an et ces enfants ne peuvent toujours pas obtenir la citoyenneté qatari. Ils ne peuvent en faire la demande qu'après avoir résidé à titre permanent dans le pays pendant vingt-cinq ans (MENA Rights Group, 2018).

ENCADRÉ 1.4 :

La persécution des Rohingya bafoue le droit à l'éducation

Les Rohingya, minorité musulmane de l'État de Rakhine, Myanmar, est l'un des groupes ethniques les plus exposés aux discriminations. En vertu de la loi de 1982 sur la citoyenneté, les Rohingya ne peuvent prétendre à la nationalité et ne sont pas autorisés à exercer certains de leurs droits économiques, sociaux et politiques (Parashar et Alam, 2019). Lors des campagnes de persécution menées notamment en 1978 et en 1991/92, plusieurs centaines de milliers de Rohingya ont fui le pays, trouvant généralement refuge au Bangladesh voisin (Human Rights Watch, 2009). La situation a continué à se détériorer à partir de 2012, à tel point qu'on dénombre depuis août 2017 quelque 742 000 Rohingya déplacés, dont la plupart se sont repliés vers les zones d'installation de réfugiés de Kutupalong et de Nayapara ou aux alentours, dans le district de Cox's Bazar au Bangladesh (UNHCR, 2020).

Dans l'État de Rakhine, le taux de fréquentation scolaire est le plus faible du pays, exception faite de l'État Shan : au niveau primaire, il est de 76 %, par rapport à une moyenne nationale de 83 % ; au niveau secondaire, il s'établit à 49 %, contre 60 % à l'échelle nationale (Myanmar, Ministère de la santé et des sports et ICF, 2017). Selon un rapport indépendant, qui cite à l'appui des témoignages faisant état de cas de négligence et de pratiques humiliantes, les enseignants se moquent des enfants qui ne possèdent pas la citoyenneté et les relèguent au fond de la classe ou dans des salles séparées. L'enseignement n'est pas dispensé dans la langue des Rohingya et, en 2012, la seule université de l'État de Rakhine a fermé ses portes aux étudiants Rohingya (Conseil des droits de l'homme, 2018). Parce que l'accès à la citoyenneté leur est refusé, les Rohingya ne peuvent enseigner tandis que les enseignants non rohingya évitent les écoles rohingya, d'où le fort taux d'absentéisme dans le corps enseignant (Human Rights Watch, 2019a). À la suite des conflits intercommunautaires qui ont éclaté en 2012, près du quart de la population rohingya a trouvé refuge dans des camps accueillant les déplacés internes, où l'accès aux écoles publiques formelles est quasiment impossible (Plan International et REACH, 2015).

Le Gouvernement du Bangladesh refuse d'accorder le statut de réfugié à l'immense majorité des Rohingya. Toutefois, depuis 2016 et la révision de la stratégie sur les réfugiés du Myanmar et les ressortissants du Myanmar sans papiers, l'éducation figure parmi les domaines d'intervention humanitaire. Ce changement a ouvert la voie à la création de quelque 3 000 centres d'apprentissage temporaires au cours de la crise des réfugiés de 2017-18. En grande partie financés par l'UNICEF, ces centres dispensent une éducation préscolaire aux enfants âgés de 4 à 6 ans et une éducation de base non formelle aux enfants de 6 à 14 ans (Human Rights Watch, 2019a). Selon l'état des lieux établi récemment, 126 programmes administrés par des ONG viennent en aide à 166 000 enfants et adolescents (Dupuy *et al.*, 2019) – soit un peu plus de la moitié des 311 000 enfants de 5 à 17 ans recensés dans les camps.

Les centres d'apprentissage temporaires n'appliquent pas les programmes officiels. Bien qu'il ait approuvé deux composantes jusqu'à la 2^e année d'études, le Gouvernement n'a pas indiqué si l'enseignement dispensé serait validé (Human Rights Watch, 2019a). L'accès à l'éducation formelle, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des camps, n'est pas autorisé. Les élèves ne peuvent ni passer d'examens ni recevoir de certificat de fin d'études, ce qui les empêche de poursuivre leur scolarité au-delà de la 8^e année d'études. En 2019, le Gouvernement a interdit à sept établissements secondaires du sous-district de Teknaf d'autoriser la présence des élèves rohingya (Human Rights Watch, 2019b). En janvier 2020, le Gouvernement a annoncé qu'à compter du mois d'avril 2020, 10 000 enfants rohingya scolarisés dans les camps de la 6^e à la 9^e année d'études pourraient participer à un programme pilote basé sur le programme d'études du Myanmar (Ahmed, 2020). Bien que cette décision ait le mérite d'ouvrir des possibilités d'éducation aux Rohingya, elle est contraire au principe d'inclusion des réfugiés dans le système éducatif national.

ENCADRÉ 1.5 :

En Europe, les enfants roms sont souvent victimes de ségrégation dans l'éducation

Plus large minorité ethnique d'Europe, les Roms comptent entre 10 et 12 millions de personnes. Ils vivent dans des conditions de pauvreté et sont en butte aux préjugés, à l'intolérance et à la discrimination (FRA, 2014). Ils ont un faible niveau d'instruction. En 2016, dans neuf pays, le taux de participation à l'éducation de la petite enfance était de 53 % et près de 6 % des jeunes de 16 à 24 ans n'avaient jamais été scolarisés, le pourcentage atteignant même 42 % en Grèce. Le taux d'achèvement de l'enseignement secondaire chez les 18 à 24 ans était de 34 % pour les hommes et de 29 % pour les femmes (FRA, 2016).

La ségrégation que subissent les enfants roms dans l'éducation prend des formes diverses. Le pourcentage d'enfants roms se trouvant dans des classes où la totalité ou la majorité des élèves sont eux-mêmes roms est compris entre 14 % au Portugal et 60 % en Bulgarie, en Hongrie et en Slovaquie. Selon la Deuxième enquête de l'Union européenne sur les minorités et la discrimination, en Bulgarie, 27 % des enfants roms fréquentent des écoles où tous les élèves sont roms (FRA, 2016). En Hongrie, la ségrégation s'accroît, comme en témoigne l'augmentation du pourcentage d'écoles élémentaires dont la moitié au moins des élèves sont roms, qui est passé de 10 % en 2008 à 15 % en 2017 (Commission européenne, 2019a). Pour qu'ils soient isolés des autres élèves, les enfants roms sont par ailleurs placés à des étages ou dans des classes séparés (Albert *et al.*, 2015).

Les enfants roms sont excessivement nombreux à présenter des déficiences intellectuelles et à être placés dans des écoles spécialisées, comme en Hongrie (Van den Bogaert, 2018) et en Slovaquie (Amnesty International et Centre européen pour les droits des Roms, 2017). Dans un document de synthèse intitulé « Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive », le Conseil de l'Europe indique que « de nouvelles formes de ségrégation apparaissent, comme les écoles privées réservées aux Roms » (Conseil de l'Europe, 2017). En 2013, en vertu des recommandations du Conseil européen relatives

à des mesures efficaces d'intégration, les États membres ont l'obligation de « mettre fin à tout placement inapproprié des élèves roms dans des établissements spécialisés » (Conseil européen, 2013, par. 1.3). Néanmoins, en 2016, en République tchèque, 16 % des enfants roms âgés de 6 à 15 ans étaient scolarisés dans des établissements spécialisés, ce pourcentage s'élevant à 18 % en Slovaquie (FRA, 2016).

Conformément à la directive relative à l'égalité raciale adoptée par le Conseil en 2000, qui interdit toute discrimination fondée sur la race ou l'origine ethnique, l'Union européenne (UE) a entamé une procédure d'infraction à l'encontre de la République tchèque (2015), de la Slovaquie (2015) et de la Hongrie (2016), demandant à ces pays de mettre fin à la discrimination à l'égard des enfants roms dans l'éducation et de garantir l'égalité d'accès à une éducation de qualité (Commission européenne, 2016). Malgré la lettre de mise en demeure a été adressée à la Slovaquie en 2015, la Commission européenne a jugé en octobre 2019 que les mesures prises pour corriger la situation étaient insuffisantes et averti le pays que si rien n'était fait avant la fin de 2019, l'affaire pourrait être portée devant la Cour de justice européenne (Commission européenne, 2019b). L'arrêt de 2013 de la Cour européenne des droits de l'homme dans l'affaire Horváth et Kiss c. Hongrie oblige le pays à « mettre fin à une histoire de ségrégation raciale » (Cour européenne des droits de l'homme, 2013, p. 34), mais des acteurs locaux ont tenté de saper cette décision (Zemandl, 2018).

Le projet conjoint entrepris par l'UE et le Conseil de l'Europe, *Inclusive Schools: Making a Difference for Roma Children*, vise à mieux faire comprendre aux enseignants et au public les avantages que présente l'éducation inclusive, à mettre en place des mécanismes d'accompagnement, à allouer des ressources à des écoles inclusives pilotes, à aider les enseignants à dispenser un enseignement inclusif et à contribuer à l'élimination des obstacles auxquels se heurtent les groupes vulnérables (Conseil de l'Europe, 2019).

ENCADRÉ 1.6 :

En Amérique latine, les difficiles conditions d'accès à l'éducation auxquelles se heurtent les personnes d'ascendance africaine sont une survivance du passé

C'est en Amérique latine et dans les Caraïbes que vit la plus forte concentration au monde de personnes d'ascendance africaine, dont le nombre est compris, selon les estimations, entre 120 et 170 millions (Rodríguez et Mallo, 2014). La majorité d'entre elles résident au Brésil (112 millions), où elles représentent 55 % de la population (IBGE, 2017). Dans les autres pays, les populations, moins nombreuses, sont souvent concentrées. Dans le département du Choco, Colombie, par exemple, huit personnes sur dix sont d'ascendance africaine (Banque mondiale, 2018). À travers toute l'Amérique latine, compte tenu des lois qui protègent leurs droits, de plus en plus de personnes se définissent comme étant d'ascendance africaine (Banque mondiale, 2018). Dans 11 pays sur 12, le recensement de 2010 comprenait une question adressée aux personnes d'ascendance africaine (CEPALC, 2017a).

Ces populations, dont les ancêtres ont été victimes de la traite des esclaves, continuent à subir des inégalités structurelles. Au Brésil, le taux de pauvreté est de 26 % pour les personnes d'ascendance africaine contre 12 % dans le reste de la population; en Colombie, ces pourcentages s'élèvent à 41 et 27 % respectivement. En Équateur, 16 % de la population urbaine vit dans des taudis, ce pourcentage atteignant 30 % dans la population d'ascendance africaine, des taux qui vont jusqu'à 59 et 93 % au Nicaragua (Banque mondiale, 2018). L'éducation a un rôle essentiel à jouer pour réduire ces inégalités. L'équité dans l'éducation pour les populations d'ascendance africaine est d'ailleurs l'un des Objectifs 2021 adoptés par l'Organisation des États ibéro-américains (OEI, 2010).

Malgré les progrès réalisés dans de nombreux pays, les inégalités persistent en matière de fréquentation, de durée des études et de résultats scolaires. Dans 7 pays disposant de données pertinentes sur 11, on constate que les taux de fréquentation scolaire des personnes d'ascendance africaine âgées de 12 à 17 ans sont inférieurs à ceux de leurs pairs qui ne sont pas d'ascendance africaine (CEPALC, 2017b). En 2015, par rapport aux enfants qui ne sont pas d'ascendance africaine, la probabilité d'achever l'enseignement secondaire était plus faible

de 14 % au Pérou et de 24 % en Uruguay pour les enfants d'ascendance africaine (Banque mondiale, 2018).

Le matériel pédagogique a, par le passé, été porteur de stéréotypes, de discrimination et de racisme. Dans certains pays, l'histoire de l'Afrique et des personnes d'ascendance africaine, si elle n'est pas omise ou déformée, reste cantonnée à la nourriture, à la musique et à la danse (Chagas, 2017; Mena García, 2009). Les experts de l'ONU recommandent à l'Équateur de « Veiller à ce que les manuels scolaires et autres supports pédagogiques relatent exactement les faits historiques se rapportant à des tragédies et exactions passées et tout particulièrement à l'esclavage, à la traite transatlantique des esclaves africains et au colonialisme, de façon à éviter les stéréotypes ainsi que la distorsion et la falsification de ces faits historiques, qui peuvent conduire au racisme, à la discrimination raciale, à la xénophobie et à l'intolérance qui y est associée » (HCDH, 2019). Le Guatemala a été le premier pays à avoir accordé, dès 2003, le statut de langue officielle à la langue garifuna (Muñoz, 2003), mais les possibilités d'instruction bilingue restent limitées (CEPALC, 2018).

Pour lutter contre la discrimination, certains pays ont adopté des lois et des mesures d'action positive. En Colombie, un projet de formation des éducateurs chargés de la petite enfance destiné à renforcer la pédagogie basée sur les savoirs ancestraux africains avait pour but d'aider les enfants à affirmer leur identité (Torres Fuentes, 2014). Une loi de 2012 prévoit, d'ici à 2024, de fixer à 10 % le quota d'étudiants afro-colombiens admis dans les universités et les écoles techniques publiques (Paschel, 2016). En Équateur, le Plan pour l'élimination de la discrimination raciale et de l'exclusion ethnique fixe à 10 % le quota d'admission dans l'enseignement secondaire et supérieur des Afro-équatoriens et des personnes appartenant aux populations autochtones ou à la population métisse des Montubios (Équateur, Ministère de la coordination du patrimoine, 2009). Huit écoles pour la préservation du savoir afro-équatorien ont vu le jour à la faveur d'un accord de 2016 (Antón, 2020). Quatorze pays ont adopté, en plus de lois spécifiques, des mesures en faveur de l'égalité raciale et font en sorte de mieux cibler leurs politiques (CEPALC, 2017a).

POURQUOI L'ÉDUCATION INCLUSIVE EST-ELLE IMPORTANTE?

À condition d'être planifiée et mise en œuvre de manière rigoureuse, l'éducation inclusive peut améliorer la réussite scolaire, renforcer le développement socioémotionnel et l'estime de soi et favoriser l'acceptation de l'autre. L'accueil d'une large diversité d'élèves dans des classes et des écoles ordinaires contribue à prévenir la stigmatisation, les stéréotypes, la discrimination et la marginalisation. Il faut veiller à ce que les classes et les écoles disposent des ressources et du soutien nécessaires, c'est-à-dire adapter les programmes scolaires, former les enseignants, élaborer des matériels pédagogiques adaptés et pertinents et ouvrir l'accès à l'éducation, or tout cela a un coût. Des gains potentiels d'efficacité sont possibles grâce à la suppression de structures éducatives parallèles et à une utilisation optimale des ressources dans un système unique d'enseignement général inclusif. Trop peu de systèmes en sont à un stade suffisamment proche de l'idéal pour que l'on puisse estimer le coût total de manière fiable et effectuer une analyse économique des coûts-avantages, notamment parce que les avantages sont difficiles à quantifier et qu'ils s'étendent sur plusieurs générations.

La justification économique, bien que valable pour la planification, n'est cependant pas suffisante. On a pu établir un parallèle entre le débat sur les bienfaits de l'éducation inclusive et le débat sur les bienfaits de l'abolition de l'esclavage (Bilken, 1985) ou de l'apartheid (Lipsky et Gartner, 1997). L'inclusion est un impératif moral, une condition préalable à la réalisation de tous les ODD et, plus particulièrement, à l'édification de sociétés durables, équitables et inclusives. L'inclusion est une expression de la justice, non de la charité, quelles que soient les différences, biologiques ou autres, et la façon dont elles sont décrites. Toute réflexion sur l'éducation des élèves handicapés ou ayant des besoins particuliers ne devrait pas être autre chose qu'une réflexion sur les besoins de l'ensemble des élèves. Il est indispensable de mettre en œuvre des méthodes d'enseignement et des mécanismes d'accompagnement qui favorisent la réussite de tous les élèves et renforcent leur sentiment d'appartenance.

L'éducation inclusive favorise l'édification de sociétés inclusives où le vivre ensemble est possible et la diversité célébrée. C'est une condition préalable à l'éducation dans et pour une démocratie fondée sur l'impartialité, la justice et l'équité (Slee, 2020). En vertu du principe selon lequel « chaque apprenant importe et importe de

la même manière », l'éducation inclusive offre un cadre systématique pour cerner et éliminer les obstacles que rencontrent les populations vulnérables (UNESCO, 2017, p. 12). Elle va à l'encontre des tendances observées dans certains systèmes éducatifs qui autorisent les exceptions et les exclusions. Comme l'explique le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/18*, certains systèmes éducatifs accordent une importance démesurée à l'évaluation des écoles en fonction d'un seul critère – par exemple les notes obtenues en lecture et en mathématiques – qui décide de l'attribution des ressources. Dans certains pays, ces pratiques obligent les écoles à adopter des critères sélectifs ou à stigmatiser les élèves susceptibles d'obtenir des résultats inférieurs à la moyenne.

GUIDE DU RAPPORT

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020* 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 plusieurs caractéristiques ; il tient compte des composantes physique, sociale (dans le cadre de relations interpersonnelles et de groupes) psychologique et systémique de l'exclusion, dans la mesure où les conditions requises peuvent entraîner l'exclusion des pauvres (frais de scolarité), par exemple, ou des migrants et des réfugiés (papiers d'identité). Le *Rapport* traite ces défis à travers sept composantes, en examinant en quoi celles-ci favorisent l'inclusion des apprenants menacés d'exclusion, au niveau local et à l'échelle du système. À la fin du chapitre, les recommandations récapitulent les mesures à prendre afin d'atteindre les cibles du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

La partie thématique du *Rapport* comprend huit chapitres. Le chapitre 2 analyse en quoi les instruments juridiques contribuent au développement de l'éducation inclusive. Les lois expriment l'interprétation que l'État donne aux conventions internationales, qui énoncent des engagements en faveur de l'inclusion, en adaptant ces concepts aux complexités et aux obstacles propres au contexte national. Le chapitre évoque également les lois et les politiques formulés en termes vagues ou contradictoires qui entravent l'inclusion et l'accès de tous aux différents niveaux d'enseignement. La difficulté d'inscrire l'inclusion dans les lois et les politiques est également abordée à travers le prisme de la pandémie de COVID-19 dans une courte section.

Le chapitre 3 analyse les difficultés que pose la collecte des données sur et pour l'inclusion dans l'éducation. Il fait le point sur les tentatives qui ont été menées dans le but de définir les groupes vulnérables, en particulier les apprenants handicapés, ainsi que sur les problèmes liés au diagnostic et à la catégorisation. Il examine ensuite les aspects qualitatifs, tels que la ségrégation, les données administratives et les mesures qualitatives de l'inclusion.

Le chapitre 4 porte sur deux aspects interdépendants. Premièrement, bien qu'ils se trouvent au cœur des efforts déployés en faveur de l'inclusion, les ministères de l'éducation doivent travailler de concert avec les ministères et les organismes relevant d'autres secteurs, les autorités locales et régionales chargées de l'éducation et les ONG. Le succès de l'éducation inclusive repose sur la bonne gouvernance de ces partenariats complexes. Deuxièmement, pour que l'éducation soit accessible à tous et que les ressources soient attribuées aux écoles et aux élèves qui en ont le plus besoin, le financement revêt une importance cruciale. En complément des mécanismes généraux de financement axés sur l'équité, il est également préconisé, en vertu d'une double approche, de mobiliser les ressources nécessaires à l'éducation de certains groupes, tels que les élèves handicapés.

Le chapitre 5 aborde la question, tout aussi complexe sur le plan politique, de l'adaptation des programmes d'étude et des supports pédagogiques aux principes de l'éducation inclusive. Il se penche sur les acteurs qui participent à l'élaboration des programmes et des manuels scolaires et s'interroge sur la manière dont les groupes menacés d'exclusion sont négligés, sous-représentés ou mal représentés, y compris dans les illustrations. Les programmes d'études peuvent également exclure en raison de contenus inadaptés et de la trop grande rigidité avec laquelle ils sont dispensés. En conclusion, le chapitre fait le point sur les évaluations et les aménagements.

Le chapitre 6 s'interroge sur le rôle que jouent les enseignants dans la transition entre l'éducation spécialisée et l'éducation ordinaire, sur leurs besoins et sur la façon dont les gouvernements les aident à se préparer. Il s'intéresse également au personnel de soutien, à sa disponibilité et aux relations qu'il entretient avec les enseignants afin de garantir l'inclusion dans l'éducation. En dernier lieu, le chapitre tente de déterminer dans quelles mesure la composition du corps enseignant reflète la diversité des élèves.

Le chapitre 7 examine trois facteurs liés à la scolarité. Premièrement, une approche globale de la scolarité fondée sur une philosophie de l'inclusion est une condition préalable à l'inclusion. Elle suppose que les chefs d'établissement soient prêts à relever le défi. Deuxièmement, l'accessibilité physique, qu'il s'agisse de l'état des routes, de la conception des bâtiments ou de l'accès à l'eau et de l'assainissement, peut constituer un obstacle majeur et nécessite d'adopter une approche universelle. Troisièmement, la technologie peut être d'une grande utilité pour les élèves handicapés à condition de surmonter certaines difficultés persistantes telles que les contraintes budgétaires et la nécessité de préparer les enseignants.

Le chapitre 8 examine la contribution décisive des communautés à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Les élèves peuvent manifester des attitudes discriminatoires ou en être eux-mêmes victimes, ce qui n'est pas sans incidence sur le climat, les conditions de sécurité, le bien-être et l'apprentissage au sein de l'établissement. Tout comme les autres parents, les parents d'enfants vulnérables peuvent souhaiter que l'éducation devienne plus inclusive tout en manifestant une certaine appréhension. Les organisations locales et les organisations de la société civile encouragent l'inclusion à travers les services éducatifs, le plaidoyer et la surveillance de l'action gouvernementale.

Le *Rapport* invite à s'interroger sur les questions suivantes :

- Quelles sont les principales solutions politiques adoptées pour chaque composante de l'éducation inclusive afin d'atteindre l'ODD4 ?
- Comment les obstacles les plus courants que pose la mise en œuvre de ces solutions peuvent-ils être anticipés et surmontés ?
- Quelles sont les dispositions à prendre pour améliorer la coordination entre les secteurs publics aux différents échelons administratifs et les autres parties prenantes afin de lutter contre l'exclusion sous toutes ses formes ?
- Comment les systèmes éducatifs procèdent-ils au suivi de l'exclusion, s'agissant de la réussite scolaire des élèves ou des facteurs systémiques, et comment améliorer les pratiques actuelles ?
- Quels sont les canaux de financement utilisés à travers le monde ? De quelle manière sont-ils contrôlés, et quelle est leur incidence sur la pratique locale ?

Le *Rapport* examine autant que possible ces questions dans la perspective des évolutions au fil du temps. Cependant, l'inclusion est un domaine complexe qui est encore assez peu étayé par des documents à l'échelle mondiale. Le présent *Rapport* contribue à cet effort en rassemblant des informations sur la manière dont chaque pays, depuis l'Afghanistan jusqu'au Zimbabwe, relève le défi de l'inclusion dans l'éducation. Le *Rapport* présente une analyse de ces profils, notamment dans le chapitre 2, qui traite des lois et des politiques. Ces informations sont accessibles sur un nouveau site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020* consacré aux Profils sur l'éducation, 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.

La partie du *Rapport* consacrée au suivi, qui va des chapitres 9 à 21, poursuit deux objectifs. Premièrement, elle passe en revue les dernières données en date sur les indicateurs de suivi de l'ODD4 afin d'évaluer les progrès quantitatifs de la réalisation des objectifs internationaux relatifs à l'éducation. Deuxièmement, elle recense, en ce qui concerne le suivi de chaque objectif, les obstacles rencontrés et les progrès accomplis. L'introduction de cette partie du *Rapport* (**chapitre 9**) donne un bref aperçu des modifications apportées au cadre de suivi de l'ODD4 au cours de l'année écoulée et aborde plus particulièrement les difficultés que pose l'insuffisance des données dans trois domaines clés : les enquêtes auprès des ménages, les évaluations de l'apprentissage et les données sur les enseignants – en se référant à l'Afrique subsaharienne pour ces deux derniers types de données. Les chapitres 10 à 19 portent sur les sept cibles et sur les trois moyens de mise en œuvre. Le chapitre 20 examine le rôle de l'éducation dans trois autres ODD : le genre (ODD 5), les changements climatiques (ODD 13) et les partenariats (ODD 17). Le chapitre 21 a trait au financement public, à l'aide extérieure et aux dépenses des ménages.

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 que l'éducation inclusive 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 la participation à l'éducation et l'expérience éducative. Il est indispensable de considérer la diversité des apprenants non comme un problème mais comme une chance. L'inclusion ne peut être réalisée si elle est perçue comme un inconvénient ou si on estime que les capacités des élèves ne peuvent évoluer. Les systèmes éducatifs doivent être à l'écoute des besoins de tous les apprenants, sans exception.

Les pays du monde n'ont plus que dix ans pour agir afin d'honorer leur engagement et d'atteindre l'ODD 4, « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Les dix recommandations suivantes tiennent compte des causes profondes des obstacles et de la multiplicité des difficultés liées à l'inclusion, qui compromettent nos chances d'atteindre les objectifs fixés à l'échéance 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, dans de nombreux pays, les lois, les politiques et les pratiques ne sont toujours pas fondées sur ce principe. Si 74 % des pays donnent une définition de l'éducation inclusive dans leurs lois, leurs politiques et leurs pratiques, seules 54 % de ces définitions font référence à plusieurs groupes marginalisés. Dans 26 % des pays, la définition de l'éducation inclusive ne concerne que les personnes handicapées ou ayant des besoins particuliers.

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 créer un ministère de l'éducation inclusive mais de faire en sorte que nul ne soit victime de discrimination ou de rejet et de procéder à tous les aménagements raisonnables nécessaires pour répondre à la diversité des besoins tout en œuvrant en faveur de l'égalité des genres. Les interventions doivent être cohérentes et s'étendre de la petite enfance à l'âge adulte afin de favoriser l'apprentissage tout au long de la vie. Il convient donc d'adopter une approche inclusive lors de 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.

Aujourd'hui encore, 250 millions d'enfants et de jeunes ne sont pas scolarisés et les apprenants sont nombreux à abandonner prématurément leurs études. Dans quatre pays africains, les jeunes filles enceintes n'ont pas le droit d'aller à l'école, dans 117 pays le mariage des enfants est autorisé et 20 pays n'ont toujours pas ratifié la Convention concernant l'âge minimum d'admission à l'emploi

afin de lutter contre le travail des enfants. Près d'un pays sur quatre a mis en place des mesures d'action positive afin d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur.

Une fois que les instruments juridiques nécessaires pour éliminer ces obstacles sont en vigueur, les gouvernements doivent adopter une double stratégie qui consiste d'une part à allouer un financement général pour favoriser la mise en place d'un environnement d'apprentissage inclusif pour tous les apprenants et, d'autre part, à prendre en charge le plus tôt possible ceux qui sont le plus à la traîne au moyen de financements ciblés. Les politiques de financement des domaines autres que l'éducation revêtent une importance majeure. Depuis les années 1990, les programmes de protection sociale déployés en Amérique latine ont ainsi eu pour effet d'allonger de 0,5 à 1,5 année supplémentaire la durée de la scolarité. Les interventions précoces menées dès l'entrée à l'école 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.

Dans 25 % des pays (mais dans 42 % des pays d'Afrique subsaharienne et dans plus de la moitié des pays d'Asie), la législation nationale prévoit de scolariser les élèves handicapés dans des structures séparées ; 12 % des pays optent pour des structures intégrées et 19 % pour des structures inclusives ; le reste des pays associent diversement ségrégation et intégration. 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 elles sont inégalement réparties. Dans plusieurs pays, des centres de ressources ou des enseignants spécialisés itinérants contribuent à la transition vers l'inclusion. Des mécanismes et des mesures d'incitation sont nécessaires pour les déplacer en souplesse afin 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 parents peuvent entretenir des convictions discriminatoires au sujet du genre, du handicap, de l'origine ethnique, de la race ou de la religion. Près de 15 % des parents en Allemagne et 59 % à Hong Kong, Chine, craignent que les enfants handicapés ne perturbent l'apprentissage des autres élèves. En raison de croyances profondément enracinées, les familles qui en ont les moyens évitent les écoles locales défavorisées ou les écoles ordinaires lorsqu'elles estiment que celles-ci ne répondent pas aux besoins de leurs enfants. Dans l'État australien du Queensland, 37 % des élèves des écoles spécialisées ont d'abord été scolarisés dans des écoles ordinaires. 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.

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves déclarant éprouver un sentiment d'appartenance à l'école est en recul, il est ainsi passé de 82 % en 2003 à 73 % en 2015. 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 doit 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. Une cartographie de la mise en œuvre de l'éducation inclusive réalisée dans 18 pays européens illustre ce partage des responsabilités. La collaboration intersectorielle peut aboutir à la mise en place des guichets uniques, qui représentent une solution idéale pour fournir des services aux personnes et aux familles ayant des besoins multiples et complexes.

Il n'est pas envisageable que les programmes qui ciblent les groupes défavorisés soient tous mis en œuvre en un même lieu ; il convient toutefois d'établir des passerelles entre eux de façon à optimiser les synergies. En Colombie, les familles vulnérables consultent leur indice de pauvreté multidimensionnelle pour savoir quelles sont les aides sociales auxquels elles peuvent prétendre. Environ 89 % des pays disposent, sous une forme ou une autre, d'un programme de santé et de nutrition scolaire.

La décentralisation peut exacerber les inégalités dès lors que les disparités entre les autorités locales en matière de capacités à mobiliser des ressources ne sont pas pleinement prises en compte. Au Royaume-Uni, tandis que le nombre d'enfants et de jeunes dotés d'un projet d'éducation, de santé et de prise en charge augmentait de 33 % entre 2015 et 2019, les subventions allouées aux conseils locaux ne progressaient, quant à elles, que de 7 %. Les gouvernements doivent apporter un soutien humain et financier aux collectivités locales pour qu'elles 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 ONG afin que la prestation de services éducatifs soit source d'inclusion, qu'elle respecte les normes, qu'elle soit conforme à la politique nationale, qu'elle ne crée pas de doublons et qu'elle ne fasse pas en concurrence à d'autres services pour obtenir des financements limités.

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. En Arménie, la campagne menée en 2001 par une ONG a conduit à l'adoption d'un nouveau cadre juridique et budgétaire qui prévoit de mettre en œuvre l'éducation inclusive d'ici à 2025.

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 tienne compte de la diversité et réponde aux besoins des différents apprenants. Pourtant, nombreux sont les pays qui dispensent aux élèves handicapés un programme d'études spécial, qui n'offre aux réfugiés que le programme en vigueur dans leur pays d'origine et encouragent leur rapatriement et qui ont tendance à orienter les élèves en difficulté scolaire vers des filières moins exigeantes. Les points sur lesquels achoppe l'élaboration des programmes scolaires varient selon les contextes : les populations déplacées à l'intérieur de leur propre pays en Bosnie-Herzégovine, les questions de genre au Pérou, les minorités linguistiques en Thaïlande, les réfugiés burundais et congolais en République-Unie de Tanzanie et les peuples autochtones au Canada. En Europe, 23 pays sur 49 n'abordent pas explicitement les questions de l'orientation sexuelle et de l'expression de l'identité de genre.

La terminologie et les images employées dans les manuels scolaires doivent assurer la visibilité de tous tout en supprimant les stéréotypes. Dans l'État indien d'Odisha, une éducation multilingue est dispensée dans 21 langues tribales dans quelque 1 500 écoles primaires. Le pourcentage de femmes dans les textes et les illustrations des manuels scolaires en anglais est de 44 % en Indonésie, de 37 % au Bangladesh et de 24 % dans la province pakistanaise du Pendjab.

L'évaluation devrait être formative et permettre aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris de diverses manières. Dans sept pays d'Afrique subsaharienne, aucun enseignant ne possédait un niveau de connaissances sur l'évaluation des élèves suffisant pour améliorer l'apprentissage. Les infrastructures scolaires ne devraient exclure personne, pourtant quelque 335 millions de filles fréquentent des établissements primaires et secondaires dépourvus d'installations nécessaires à une bonne hygiène menstruelle. Les technologies ont un potentiel immense qu'il convient d'exploiter.

8 Préparer, autonomiser et motiver le personnel éducatif : tous les enseignants doivent être préparés à enseigner à tous les élèves.

Les enseignants doivent être formés à l'inclusion. Dans 48 pays à revenu intermédiaire ou élevé, 25 % des enseignants environ déclarent qu'une formation professionnelle leur serait indispensable pour qu'ils apprennent à s'occuper des élèves ayant des besoins particuliers. Dans dix pays francophones d'Afrique subsaharienne, à peine 8 % des enseignants des 2^e et 6^e années d'études ont bénéficié d'une formation en cours d'exercice sur l'éducation inclusive. 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 contribue également à l'inclusion dans la mesure où elle offre un éclairage unique et sert de modèle à tous les élèves. En Inde, le pourcentage d'enseignants appartenant aux castes répertoriées, qui représentent 16 % de la population nationale, est passé de 9 % en 2005 à 13 % en 2013.

9 Collecter des données sur et pour l'inclusion en faisant preuve d'attention et de respect : éviter la catégorisation et la stigmatisation.

Depuis 2015, 41 % des pays, représentant 26 % de la population mondiale, n'ont pas publié de résultats d'enquêtes auprès des ménages et ne peuvent donc fournir de données ventilées sur les indicateurs clés de l'éducation. Les ministères de l'éducation doivent collaborer avec les autres ministères et les agences statistiques pour collecter les données démographiques de manière cohérente afin de comprendre l'ampleur des désavantages subis par les personnes marginalisées.

Concernant le handicap, il convient de privilégier l'utilisation du questionnaire court et du module sur le fonctionnement de l'enfant du Groupe

de Washington. Les systèmes administratifs devraient viser à collecter des données en vue de la planification et de la budgétisation des services d'éducation inclusive ainsi que des données sur l'expérience de l'inclusion. Toutefois, le désir de disposer de données détaillées ou solides ne doit pas prendre le pas sur la nécessité de veiller à ce qu'aucun apprenant ne soit lésé. Le Portugal a récemment adopté une loi pour que l'évaluation des besoins spéciaux évite toute catégorisation.

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 plates-formes régionales et mondiales. Ensemble, nous devons œuvrer à l'édification d'un monde qui considère la diversité non pas comme un problème à rectifier mais comme une chance à célébrer. Les Profils sur l'éducation du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* ont précisément pour objet de contribuer à ce processus d'apprentissage par les pairs.

Les recommandations énoncées dans le Rapport GEM 2020 ont été entérinées par deux gouvernements et huit organisations qui militent en faveur de l'inclusion.

Nous attendons tous les ans avec impatience le rapport GEM ; il présente des données et des analyses d'un intérêt inestimable pour harmoniser la politique de notre Ministère du développement international et ses programmes avec les données mondiales les plus récentes. Nous nous réjouissons que le Rapport GEM mette, cette année, l'accent sur l'éducation inclusive, car c'est un domaine où il reste beaucoup à faire.

La baronne Sugg, Envoyée spéciale du Royaume-Uni pour l'éducation des filles, Ministère du développement international du Royaume-Uni

Le réseau GLAD se félicite du Rapport GEM et de son approche globale de l'éducation inclusive. Le rapport prend la mesure du changement culturel profond qu'impose l'éducation inclusive aux niveaux de la petite enfance, du primaire, du secondaire et du post-secondaire et de la nécessité de mettre en place un système éducatif ouvert à tous les apprenants et propre à faciliter l'inclusion des apprenants handicapés.

Vladimir Cuk, Association internationale des handicapés (IDA), Penny Innes, Ministère du développement international du Royaume-Uni, et Jon Lomøy, réseau Global Action on Disability de la Norad

L'éducation est moins un privilège réservé à quelques-uns qu'un droit de tous les enfants. Le Rapport GEM 2020 arrive à point nommé pour mettre à l'honneur la diversité des apprenants. Il place l'inclusion au cœur de l'éducation de telle sorte que les enfants puissent réaliser la plénitude de leur potentiel.

Alice P. Albright, Directrice générale du Partenariat mondial pour l'éducation

L'éducation inclusive est le seul moyen de réaliser l'ODD 4 pour tous les enfants, y compris pour tous les enfants handicapés, quels qu'ils soient et où qu'ils soient. Le Rapport GEM 2020 donne l'impulsion et l'orientation requises pour opérer une véritable transformation des systèmes éducatifs de façon à inclure tous les apprenants et édifier des sociétés plus inclusives et pleinement ouvertes à la diversité.

Ana Lucia Arellano, Présidente de l'International Disability Alliance

Nous accueillons avec enthousiasme le Rapport GEM 2020 sur l'inclusion dans l'éducation qui met en avant l'importance de célébrer la diversité chez tous les apprenants, au lieu d'y voir un problème, comme c'est trop souvent le cas.

Dom Haslam, Président de l'International Disability and Development Consortium

Le Rapport GEM 2020 appelle les gouvernements à faire preuve d'efficacité pour créer des systèmes éducatifs inclusifs accessibles à tous les apprenants, y compris aux enfants qui sont ou sont perçus comme étant des lesbiennes, homosexuels, bisexuels, transgenres ou intersexes. L'Organisation internationale des étudiants et de la jeunesse lesbienne, homosexuelle, bisexuelle et transsexuelle (IGLYO) salue son approche large et son engagement en faveur d'une action intersectorielle pour défendre le droit de tous à une éducation de qualité.

Euan Platt, Directeur exécutif de l'IGLYO

Si nous voulons bâtir un avenir sans violence ni discrimination et parvenir à l'égalité des genres au cours de notre vie, la mise en place de politiques et de structures favorables à une éducation inclusive est l'un des moyens les plus puissants d'investir dans le changement ; le Rapport GEM 2020 trace une feuille de route pour nous y conduire.

Gary Barker, Président et directeur général de Promundo

Le thème du rapport de cette année, l'inclusion dans l'éducation, est particulièrement important pour les enfants qui ont été déracinés de leur foyer et de leur communauté. Leur intégration dans le système éducatif national de leur pays d'accueil représente pour eux une chance d'apprendre, de grandir et de contribuer à la société dans laquelle ils vivent et les prépare du mieux possible au retour prochain à leur terre d'origine dans la sécurité et la dignité.

Filippo Grandi, Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés

Les données présentées dans ce rapport laissent clairement entrevoir une crise de l'apprentissage : des millions d'enfants et de jeunes sont en grande difficulté pour acquérir les compétences dont ils ont besoin. Cette crise touche une proportion anormalement élevée d'enfants et de jeunes en situation d'urgence, de filles et d'enfants handicapés. Nous ne devons en aucun cas laisser ces enfants de côté.

Henrietta H. Fore, Directrice générale de l'UNICEF

Aider tous les enfants à atteindre la pleine mesure de leurs potentialités suppose d'investir dans la santé, la nutrition et le bien-être de chaque apprenant, et pas uniquement dans son apprentissage. Cette approche intégrée ouvre de formidables perspectives de réaliser l'ODD 4, mais aussi tous les autres ODD. Le Rapport GEM 2020 nous invite à mener une réflexion holistique sur la diversité des besoins des écoliers et à unir nos forces dans tous les secteurs pour y répondre.

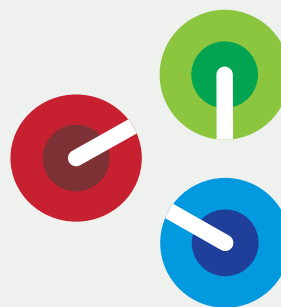
David Beasley, Directeur exécutif du Programme alimentaire mondial

PEER

Profils détaillés sur l'éducation

Un nouvel outil en ligne à l'appui du suivi des lois et politiques nationales d'éducation

education-profiles.org



CONTEXTE ET OBJECTIFS

Au titre du Cadre d'action Éducation 2030, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est investi d'une double mission : suivre les progrès de l'éducation accomplis en vue de la réalisation des Objectifs de développement durable et rendre compte de la mise en œuvre des stratégies nationales et internationales en matière d'éducation de telle sorte que les partenaires concernés respectent leurs obligations. Soucieux de mieux s'acquitter de cette mission, le *Rapport GEM* a mis au point une ressource en ligne, appelée PEER, qui fournit des données systématiques et complètes sur les lois et les politiques nationales. La première série de profils par pays porte sur l'inclusion et l'éducation, thème du *Rapport GEM 2020*.

Ces profils sont destinés à favoriser le dialogue politique au niveau national et l'apprentissage entre pairs au niveau régional sur des questions relatives à l'ODD 4. Ils répondent à l'intérêt exprimé par les pays d'échanger des données comparables et actualisées sur leurs systèmes éducatifs afin d'enrichir leurs connaissances sur les solutions possibles à leurs difficultés. Ils peuvent, en outre, faciliter le suivi des tendances politiques.

PEER couvre tous les pays hormis les pays de l'Union européenne et certains pays voisins dont les lois et les politiques en matière d'éducation sont décrites dans la présentation des systèmes éducatifs nationaux du réseau Eurydice de la Commission européenne.

MÉTHODOLOGIE : INCLUSION ET ÉDUCATION

La première série de profils pays est consacrée au thème du *Rapport GEM 2020* : l'inclusion et l'éducation. Ces profils reposent essentiellement sur une analyse de la littérature complétée, pour une sélection de pays, par des recherches menées pour y ajouter des exemples sous-nationaux. La Campagne mondiale pour l'éducation a, de son côté, communiqué des données sur l'inclusion pour plusieurs pays.

Les profils comprennent environ 2 000 mots et sont rédigés en anglais, en français ou en espagnol.

Les pays ont été invités, par l'entremise de leur délégation auprès de l'UNESCO, à vérifier, actualiser et valider les données les concernant. Un indicateur de validation est prévu. Les pays sont encouragés à apporter les observations et éléments complémentaires utiles pour offrir une vue d'ensemble complète, à jour, précise et concise des lois et des politiques en matière d'inclusion et d'éducation.

CONTENU : INCLUSION ET ÉDUCATION

Les données couvrent sept domaines :

- 1 Définitions
- 2 Organisation scolaire
- 3 Lois, plans, politiques et programmes
- 4 Gouvernance
- 5 Environnements d'apprentissage
- 6 Enseignants et personnel de soutien
- 7 Suivi et établissement de rapports.

Des indicateurs codifiés permettent, à partir d'une analyse de ces données qualitatives, de dégager des tendances et de faire une synthèse des approches de l'inclusion et de l'éducation adoptées par chaque pays. Ces indicateurs sont utilisés dans Rapport, notamment au chapitre 2 relatif aux lois et aux politiques.

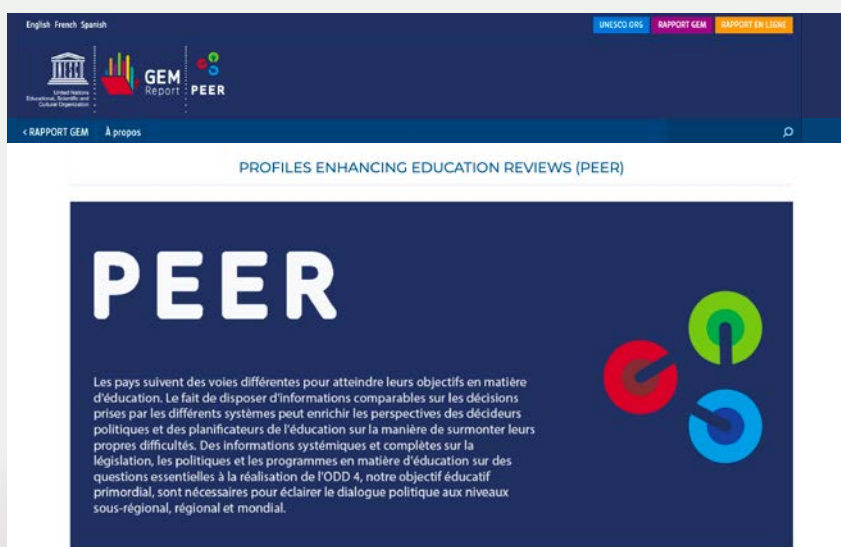
Les pages consacrées à une vue d'ensemble des différents pays contiennent des liens qui renvoient, pour chaque thème, à d'autres sources d'information sur les systèmes éducatifs.

PROCHAINES ÉTAPES

D'autres thèmes seront abordés dans les prochains profils. Pour l'un des thèmes actuellement à l'étude qui traite des lois et politiques de financement de l'éducation en faveur des groupes défavorisés, il est prévu de produire des données qualitatives sur un indicateur thématique de la cible 4.5 de l'ODD relative à l'équité. Ces profils comporteront un examen des mécanismes de financement de l'éducation, ainsi que des politiques et des programmes d'action sociale qui fournissent des ressources aux établissements scolaires, aux élèves et aux ménages.

Un travail de cartographie systématique a débuté sur les approches des différents pays en matière de réglementation des acteurs non étatiques de l'éducation, qui sont le thème du *Rapport GEM 2021*.

Le *Rapport GEM* recherche des partenaires nationaux, régionaux et internationaux susceptibles de contribuer au développement du PEER et de garantir une bonne adéquation avec leurs besoins.



La photo gagnante du concours de photos 2020 du Rapport GEM est celle de Robert Lumu, un garçon de 9 ans, assis et lisant avec ses camarades dans son école en Ouganda central, où l'albinisme est toujours considéré comme une malédiction.

CRÉDIT : Robert Lumu/UNESCO



CHAPITRE

2

Lois et politiques

*Quelles sont
les fondations nécessaires ?*



MESSAGES CLÉS

Les aspirations à l'inclusion exprimées dans les conventions internationales sont assez rarement reprises dans les législations nationales

- À l'échelle mondiale, dans les différents pays, les lois générales ou les lois sur l'éducation inclusive relevant de l'autorité du ministère de l'éducation font une large place aux personnes handicapées dans 79 %, aux minorités linguistiques dans 60 %, à l'égalité des genres dans 50 % et aux groupes ethniques et autochtones dans 49 % des pays.
- Les lois relevant de l'autorité du ministère de la santé, de la femme et de la protection sociale réglementent et encouragent la prise en compte de l'inclusion dans l'éducation des personnes handicapées dans 74 %, de l'égalité des genres dans 46 %, des minorités ethniques et des groupes autochtones dans 28 % et des minorités linguistiques dans 25 % des pays.

Les pays instaurent des lois et des politiques en faveur de l'inclusion des enfants handicapés

- À l'échelle mondiale, dans les différents pays, les lois donnent la priorité à la ségrégation dans 25 %, à la ségrégation partielle dans 48 %, à l'intégration dans 10 % et à l'inclusion dans 17 % des pays.
- Les politiques sont en général plus ambitieuses et donnent la priorité à la ségrégation dans 5 %, à la ségrégation partielle dans 45 %, à l'intégration dans 12 % et à l'inclusion dans 38 % des pays.
- Dans bien des cas, toutefois, la planification politique est médiocre, source d'incohérences et de problèmes de mise en œuvre.

L'inclusion dans l'éducation et la protection de la petite enfance améliore les chances des enfants tout au long de leur vie

- Pourtant, les enfants qui en ont le plus besoin y ont plus difficilement accès. En Irlande, ces structures accueillent gratuitement les enfants de réfugiés de moins de 5 ans afin de faciliter leur intégration.
- La qualité a une incidence déterminante sur l'inclusion, en particulier s'agissant des interactions, de l'intégration, de la composante ludique centrée sur l'enfant. D'après une évaluation de programmes menée dans 121 pays, les deux tiers d'entre eux accordent une importance majeure à l'implication des parents.

Le passage automatique dans la classe supérieure est bénéfique pour les enfants défavorisés s'il s'accompagne de cours de rattrapage

- Au Brésil, les élèves automatiquement admis dans la classe supérieure en tirent un avantage limité, mais durable, lors de la transition entre le premier et le second cycle du primaire.
- En Inde, les enfants qui redoublent une classe de primaire sont moins nombreux à achever ce cycle ; une douzaine d'États ont, pourtant, abandonné leur politique de non-redoublement en 2017.

L'enseignement technique, professionnel et supérieur manque de stratégies en faveur de l'équité et de l'inclusion

- Dans l'enseignement supérieur, seuls 11 % des 71 pays sont dotés d'une stratégie globale en faveur de l'équité.
- Environ un pays sur quatre dispose de programmes d'action positive ou de type équivalent visant à faciliter l'admission à l'université.

Les mesures prises pour faire face à la crise du Covid-19 n'ont pas prêté suffisamment attention à l'inclusion de tous les apprenants

- Environ 40 % des pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire de la tranche intermédiaire n'ont apporté aucune aide aux apprenants menacés d'exclusion, comme les pauvres, les minorités linguistiques et les apprenants handicapés.
- Dans les pays les moins avancés, seuls 12 % des ménages disposent d'un accès à l'Internet à domicile. Les solutions de faible technicité elles-mêmes ne permettent pas d'assurer la continuité de l'apprentissage. Parmi les 20 % de ménages les plus pauvres, ils sont 7 % en Éthiopie et 8 % en République démocratique du Congo à posséder un poste radio.
- En France, jusqu'à 8 % d'élèves ont perdu le contact avec leurs enseignants après trois semaines de confinement.

Des déclarations et des instruments internationaux ont fait évoluer la notion d'éducation inclusive.....	36
Les lois sur l'inclusion tendent à se concentrer sur les élèves handicapés	38
L'accent mis sur l'inclusion varie selon les politiques éducatives.....	44
L'absence de mise en œuvre des lois et des politiques fait obstacle à l'inclusion.....	49
Les politiques d'inclusion doivent être menées à tous les niveaux d'éducation et à tous les âges.....	51
Conclusion.....	67
L'épidémie de covid-19 aggrave le défi de l'inclusion dans l'éducation	68

Le principal obstacle à l'inclusion dans l'éducation est l'absence d'une législation éducative explicite sur le droit de l'apprenant à être traité avec dignité dans tous les contextes scolaires.

Francisco Gomes de Matos, cofondateur et président du conseil d'ABA Global Education, Brésil

Les lois et les politiques définissent le cadre permettant de réaliser l'inclusion dans l'éducation. Au niveau international, des instruments juridiques contraignants et des déclarations non contraignantes, pilotés notamment par les Nations Unies, mais aussi par des organisations régionales, ont exprimé les aspirations de la communauté internationale à cet égard. Ils ont fortement influencé les actions législatives et politiques nationales dont dépendent les progrès en direction de l'inclusion. Mais en dépit des bonnes intentions inscrites dans les lois et les politiques en faveur de l'éducation inclusive, les gouvernements ne prennent souvent pas les mesures de suivi nécessaires pour assurer leur mise en œuvre. Les obstacles à l'accès, à la progression et à l'apprentissage restent importants, touchant de manière disproportionnée les populations plus défavorisées. Au sein des systèmes éducatifs, ces populations se heurtent à la discrimination, au rejet et à une réticence à répondre à leurs besoins. L'exclusion se manifeste surtout par une ségrégation des apprenants ayant des besoins différents dans des classes et des écoles séparées.

Ce chapitre est en deux parties. La première examine l'évolution des instruments et déclarations internationaux et les variations dans les législations et cadres politiques nationaux. L'analyse s'appuie en grande partie sur un relevé méthodique des informations contenues sur le site internet PEER (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*), qui décrit comment chaque pays dans le monde aborde l'inclusion dans l'éducation. La seconde partie examine les questions politiques qui se posent aux différents niveaux d'éducation tout au long de la vie. Elle couvre l'éducation de la petite enfance, l'identification précoce des besoins, le choix entre redoublement et promotion automatique dans l'éducation de base, les programmes de rattrapage et de la deuxième chance, les défis spécifiques de l'enseignement technique, professionnel et supérieur, et la fracture numérique. Cette dernière question permet aussi d'évoquer les différents défis à l'inclusion posés par le COVID-19.

DES DÉCLARATIONS ET DES INSTRUMENTS INTERNATIONAUX ONT FAIT ÉVOLUER LA NOTION D'ÉDUCATION INCLUSIVE

Si le droit à l'éducation a été exprimé pour la première fois dans la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies de 1948, c'est la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960 qui a obligé expressément les pays à s'attaquer aux obstacles tant explicites qu'implicites à l'éducation. La discrimination y est définie comme « toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance », entraîne une inégalité de traitement des individus dans l'éducation (article 1). La Convention soulignait que la discrimination avait pour effet de priver les individus d'accès à l'éducation, de limiter la qualité de l'enseignement « à un niveau inférieur », « d'instituer ou de maintenir des systèmes ou des établissements d'enseignement séparés » et de « placer [les individus] dans une situation incompatible avec la dignité de l'homme » (article 1). Elle acceptait le fait que, sous certaines conditions, les écoles unisexes et les établissements s'adressant aux communautés religieuses ou linguistiques ne constituaient pas des discriminations (UNESCO, 1960). Sur les 105 pays qui sont parties à la Convention, la moitié environ l'ont ratifiée.

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant de 1989 est le traité des droits de l'homme comptant le plus grand nombre de signataires (196, incluant tous les États membres des Nations Unies à l'exception des États-Unis). Deux articles y sont consacrés au droit à l'éducation, et un troisième mentionne l'éducation des enfants handicapés, reconnaissant « les besoins particuliers des enfants handicapés » et demandant que « l'aide fournie (...) [soit] gratuite » et « conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation (...) de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel » (article 23) (Nations Unies, 1989).

La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous adoptée en 1990 à Jomtien, Thaïlande, a appelé les pays à s'attacher activement à « éliminer les disparités éducatives » pouvant exister « pour certains groupes :

Les pauvres, les enfants des rues et les enfants qui travaillent, les populations des zones rurales ou reculées, les nomades et les travailleurs migrants, les populations autochtones, les minorités ethniques, raciales et linguistiques, les réfugiés, les personnes déplacées par la guerre, les populations sous régime d'occupation, ne doivent subir aucune discrimination dans l'accès aux formations » (article 3, §4).

Les personnes handicapées ne figuraient pas dans cette liste, mais étaient citées là où la Déclaration appelait à prendre des mesures pour « assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées » (article 3, §5). La Déclaration opérait donc une distinction entre les personnes handicapées et les personnes mal desservies (UNESCO, 1990).

La Déclaration et le Cadre d'action adoptés en 1994 par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux de Salamanque (Espagne) ont ensuite posé pour principe que « l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre », et par conséquent que « les enfants et les adolescents ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent être intégrés dans les services éducatifs conçus pour la majorité des enfants » (Cadre d'action, p. 6), autrement dit, dans les établissements « qu'ils fréquenteraient s'ils n'étaient pas handicapés » (Cadre d'action, p. 17). La Déclaration exhortait les gouvernements à « adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée » (Déclaration, p. ix) et reconnaissait la nécessité de créer des écoles « accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun » (préface, p. iii). En reconnaissant que les écoles devaient être restructurées, elle a contribué à déplacer l'attention de l'apprenant vers le système (UNESCO et Espagne, Ministère de l'éducation et des sciences, 1994). En 2000, le Forum mondial sur l'éducation convoqué à Dakar, au Sénégal, a reconnu que le concept d'éducation inclusive avait « émergé en réponse à un consensus grandissant selon lequel chaque enfant a droit à une éducation de base, là où il vit, indépendamment de son milieu, de ses capacités ou de ses handicaps » (UNESCO, 2000, p. 18).

En 2006, le droit à l'éducation inclusive est établi dans la Convention des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées (CDPH), qui a été ratifiée par 181 pays, le dernier, Saint-Kitts-et-Nevis, l'ayant

fait en octobre 2019. Neuf autres pays sont signataires (le Bhoutan, le Cameroun, les États-Unis, les Îles Salomon, l'Ouzbékistan, Sainte-Lucie, le Tadjikistan et Tonga) et huit ne le sont pas (le Botswana, l'Érythrée, la Guinée équatoriale, le Liechtenstein, Nioué, le Soudan du Sud, le Timor-Leste et le Vatican) (HCDH, 2020). L'article 24 stipule que les États parties assurent à tous les niveaux des possibilités d'éducation visant « le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine », et « l'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (Nations Unies, 2006).

Les articles 33 et 34 prévoient que tout pays ayant ratifié la Convention doit remettre un rapport au cours des deux années suivantes, puis tous les quatre ans. Les rapports des pays et les rapports alternatifs des organisations de la société civile doivent expliquer les progrès réalisés pour garantir les droits énoncés dans la convention (DAES, 2019). Le Comité des droits des personnes handicapées, composé de 18 experts indépendants, examine les rapports et fait des recommandations aux pays. La signature d'un protocole facultatif permet au comité d'examiner les plaintes individuelles liées à des violations de la Convention (HCDH, 2019).

Ces actions mondiales sont complétées par des initiatives et des processus au niveau régional visant à promouvoir les droits à l'éducation des personnes handicapées. L'article 16 du Protocole juridiquement contraignant de 2018 à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatif aux droits des personnes handicapées en Afrique établit que les personnes handicapées ont droit à l'éducation sur un pied d'égalité avec les autres, et appelle les Parties à leur fournir une éducation inclusive de qualité, assortie d'un aménagement raisonnable, d'un soutien individualisé, de services de formation pour les professionnels de l'éducation et d'un soutien aux langues des signes (Union africaine, 2018). Toutefois, à la différence de la CDPH, l'article 16, bien que d'une large portée, permet le maintien de la ségrégation puisqu'il demande que des « choix appropriés en matière de scolarité » soient offerts aux personnes handicapées « qui choisissent d'apprendre dans des environnements particuliers » (Biegon, 2019). Pour entrer en vigueur, le Protocole doit avoir été ratifié par au moins 15 des 55 pays de l'Union africaine. Or, en décembre 2019, six pays l'avaient signé, mais aucun

ne l'avait ratifié (Commission africaine des droits de l'homme et des peuples, 2019).

L'article 24 de la CDPH a donné lieu à de vifs débats, notamment sur les questions concernant l'« intérêt supérieur » de l'enfant, la portée et le champ d'application de l'article et le lieu de la scolarisation (DAES, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d). Au cours des négociations entre États qui ont eu lieu lors de la rédaction finale, le texte est passé du droit des enfants handicapés à l'éducation (maintenu jusqu'à la sixième session) à leur droit à une éducation inclusive. Toutefois, la question du placement, c'est-à-dire du lieu de scolarisation, n'a pas été tranchée, et le texte final ne prévoit nullement l'obligation d'éduquer les enfants handicapés dans les écoles ordinaires (Kanter, 2019).

Ces tensions ont conduit le Comité des droits des personnes handicapées à présenter l'Observation générale n°4 sur l'article 24 en septembre 2016 (Comité des droits des personnes handicapées, 2016). Celle-ci reconnaît la discrimination qui s'exerce de façon persistante à l'encontre des personnes handicapées, privant nombre d'entre elles du droit à l'éducation ; l'absence de sensibilisation aux obstacles qui entravent la réalisation de ce droit et le manque de connaissances sur l'éducation inclusive, son potentiel et ses implications ; et la nécessité de clarifier et de définir l'éducation inclusive et les stratégies de sa mise en œuvre (Hunt, 2020). L'Observation générale n°4 précise les dispositions que doivent prendre les signataires de la CDPH et leurs obligations concernant le droit à l'éducation inclusive. Elle clarifie le sens et l'intention du droit à l'éducation inclusive et la définit de façon plus approfondie que la Déclaration de Salamanque ou la CDPH. Dans la mesure où elle formule des considérations politiques et des directives de mise en œuvre essentielles, elle représente « la politique de développement mondial *de facto* en matière d'éducation inclusive » (Hunt, 2020).

Le contenu de l'Observation générale n°4 n'en suscite pas moins d'autres tensions. Son interprétation de la ségrégation, par exemple, crée une division entre ceux qui se focalisent sur l'inclusion dans l'apprentissage et ceux qui préoccupent la question du placement. Une contribution présentée par quatre organisations internationales de personnes sourdes l'a souligné clairement :

Bien que le terme d'« écoles spéciales » puisse avoir l'apparence d'une ségrégation, les « écoles spécialisées » ne sont pas nécessairement synonyme d'« exclusion » ou de ségrégation. On y dispense une éducation de la meilleure qualité dans un

“

La vision élargie d'une éducation incluant tous les apprenants est encore largement absente des législations au niveau mondial

”

environnement d'apprentissage où l'enfant peut être pleinement intégré, par exemple en lui offrant un environnement complet en langue des signes, que ce soit dans une école spécialisée pour sourds/en langue des signes, ou dans une école ordinaire pleinement accessible (...). Les États parties devraient offrir une alternative entre différents types de scolarisation pour faciliter le choix » (Fédération mondiale des sourds *et al.*, 2015, p. 6).

L'Allemagne et l'Australie ne considéraient pas la ségrégation comme négative en ce qu'elle respecte le choix parental. L'Espagne a suggéré que, pour parvenir à l'inclusion totale, certains élèves, par exemple ceux qui souffrent de troubles du spectre autistique, devaient d'abord être placés dans des classes séparées de façon à acquérir les routines nécessaires à leur intégration. D'autres, comme l'Argentine, Bahrein et Plan International, se sont prononcés plus nettement en faveur de l'inclusion (HCDH, 2016).

Antérieurement, le Comité n'avait pas explicitement découragé l'éducation en dehors du système général et il lui était arrivé de considérer l'éducation spécialisée comme acceptable. Dans ses observations finales sur l'Espagne, en 2011, il recommandait que les parents soient consultés sur les décisions de placer un enfant handicapé dans une école spéciale (Comité des droits des personnes handicapées, 2011). Plus récemment, une position plus stricte considère que l'exclusion ou la ségrégation dans l'éducation est une forme de discrimination qui viole la CDPH et ses dispositions en matière d'égalité des chances (Degener et Uldry, 2018). Dans ses observations finales sur l'Espagne d'avril 2019, le Comité a redit que « des mesures devraient être prises pour que l'éducation inclusive soit considérée comme un droit et accorder à tous les élèves handicapés, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, le droit d'accéder à des possibilités d'apprentissage inclusif au sein du système éducatif ordinaire, avec accès à des services de soutien si nécessaire » (Comité des droits des personnes handicapées, 2019, p. 10).

Le combat pour l'éducation inclusive des personnes handicapées a été mené par la communauté engagée en première ligne pour la promotion de leurs droits, en s'appuyant sur trois éléments clés (**encadré 2.1**).

Le droit à l'éducation inclusive a également été soutenu par plusieurs conventions concernant d'autres groupes potentiellement défavorisés (**encadré 2.2**). La conjonction de ces appels en faveur d'une offre proactive d'éducation inclusive a modelé la vision énoncée en 2015 dans la Déclaration d'Incheon :

L'inclusion et l'équité, dans l'éducation et à travers elle, constituent la pierre angulaire d'un agenda pour l'éducation transformateur. C'est pourquoi nous nous engageons à lutter contre toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités et les inégalités en matière d'accès, de participation et de résultats de l'apprentissage. Aucune cible relative à l'éducation ne saurait être considérée comme atteinte tant qu'elle ne l'est pas par tous. Nous prenons donc l'engagement d'apporter les changements nécessaires aux politiques éducatives et d'axer nos efforts sur les plus défavorisés, en particulier les personnes en situation de handicap, afin que nul ne soit laissé pour compte (article 7) (UNESCO, 2015a).

Cette approche, qui reconnaissait que les mécanismes d'exclusion étaient les mêmes quels que soient les antécédents, les capacités ou l'identité des élèves, a prélué à la formulation de l'ODD 4, qui insiste sur la nécessité d'assurer « l'accès de tous » à une éducation de qualité.

LES LOIS SUR L'INCLUSION TENDENT À SE CONCENTRER SUR LES ÉLÈVES HANDICAPÉS

Dans ce cadre mondial en évolution, certains pays ont entrepris de traduire les engagements internationaux dans leurs législations nationales. Celles-ci varient selon qu'elles ont trait au droit à l'éducation pour tous ou sont ciblées sur des groupes risquant d'être exclus de l'éducation, qui sont souvent les personnes handicapées.

La vision élargie d'une éducation incluant tous les apprenants est encore largement absente des législations au niveau mondial. Sur 194 pays, le Chili, l'Italie, le Luxembourg, le Paraguay et le Portugal disposent de lois sur l'éducation inclusive englobant tous les apprenants (**encadré 2.3**). L'Italie a été le premier pays,

ENCADRÉ 2.1 :**Trois éléments clés garantissent le droit des personnes handicapées à une éducation inclusive**

Trois éléments sont essentiels pour garantir les droits à l'éducation des personnes handicapées : la non-discrimination, le concept de « zéro rejet » et l'aménagement raisonnable (Hunt, 2020).

Le droit à l'éducation sans discrimination dans tous les aspects de l'éducation englobe tous les motifs de discrimination interdits au niveau international. Son inscription dans les constitutions nationales lui assure le plus haut degré de protection. Par exemple, la Constitution de 2005 de la République démocratique du Congo stipule qu'« aucun Congolais ne peut, en matière d'éducation (...), faire l'objet d'une mesure discriminatoire, qu'elle résulte de la loi ou d'un acte de l'exécutif, en raison de sa religion, de son origine familiale, de sa condition sociale, de sa résidence, de ses opinions ou de ses convictions politiques, de son appartenance à une race, à une ethnie, à une tribu, à une minorité culturelle ou linguistique » (article 13).

Le concept de « zéro rejet » est étroitement lié à la non-discrimination, les deux étant souvent cités ensemble. Il reconnaît explicitement le droit de chacun à l'éducation (publique), quelle que soit sa situation. Il s'attaque à l'exclusion directe, par exemple lorsqu'une personne est considérée comme non scolarisable, mais aussi à l'exclusion non directe, par exemple lorsqu'une personne est tenue de passer un test sans aménagement ni soutien comme condition d'entrée à l'école (Comité des droits des personnes handicapées, 2016). Aux États-Unis, la Loi sur l'éducation des personnes handicapées a adopté le principe du zéro rejet pour garantir que tous les enfants reçoivent une éducation publique gratuite et adaptée, quelle que soit la gravité de leur handicap (États-Unis, Ministère de l'éducation, 2019). Ce principe interdit d'exclure de l'éducation non seulement les personnes handicapées, mais aussi les minorités ethniques et les populations autochtones.

Un système éducatif inclusif prend en considération non seulement l'accessibilité, mais aussi la nécessité de fournir un aménagement raisonnable et un soutien individualisé. L'aménagement raisonnable permet aux apprenants d'accéder à l'éducation sur un pied d'égalité, les personnes concernées devant être associées aux discussions concernant leurs besoins. Offrir des possibilités de transport aux enfants handicapés, par exemple, est une condition essentielle du droit à l'éducation inclusive. Si les mesures d'accessibilité garantissent l'accès à diverses personnes et sont conçues pour profiter à divers groupes, l'aménagement raisonnable garantit la non-discrimination des personnes handicapées. L'absence d'aménagement raisonnable constitue une discrimination au motif du handicap (Hunt, 2020).

ENCADRÉ 2.2 :**Les efforts mondiaux en faveur de l'éducation inclusive concordent avec la défense des droits d'autres groupes de population**

Si les droits des personnes handicapées ont été au cœur de l'agenda en faveur de l'inclusion dans l'éducation, les actions menées parallèlement en faveur d'autres groupes vulnérables ont également soutenu cet effort. Ainsi, en réponse à la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes de 1979, la Recommandation générale n° 18 du Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes de 1991 a demandé que des mesures soient prises pour garantir que les filles et les femmes handicapées aient un accès égal à l'éducation, reconnaissant ainsi l'intersection des vulnérabilités.

Le droit des réfugiés à l'éducation dans les pays d'accueil a été garanti par la Convention des Nations Unies de 1951 relative au statut des réfugiés, élargie ensuite en 1967 par un Protocole qui en a supprimé les restrictions temporelles et géographiques. Les 146 Parties à la Convention et les 147 Parties au Protocole se sont engagées à accorder aux réfugiés « le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire » et « un traitement aussi favorable que possible, et en tout cas non moins favorable que celui qui est accordé aux étrangers en général dans les mêmes circonstances quant aux catégories d'enseignement autre que l'enseignement primaire » (article 22). Bien qu'elle n'ait été ratifiée que par un pays sur quatre, la Convention internationale de 1990 sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille reconnaît, à l'article 30, le droit à l'éducation des enfants immigrés, quel que soit leur statut officiel de migrant (HCDH, 2020).

La Convention de 1989 de l'OIT relative aux peuples indigènes et tribaux a affirmé la pertinence des programmes d'éducation, l'importance de l'enseignement dans la langue maternelle et la nécessité que « les livres d'histoire et autres matériels pédagogiques fournissent une description équitable, exacte et documentée des sociétés et cultures des peuples intéressés » (article 31). Les 23 pays qui ont ratifié la Convention (le Danemark, la Dominique, l'Espagne, les Fidji, le Luxembourg, le Népal, la Norvège, les Pays-Bas, la République centrafricaine et 14 pays d'Amérique latine) se sont engagés à respecter, réaliser et protéger les droits des peuples autochtones. La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones de 2007 a reconnu leur droit « d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage » (article 14).

en 1977, à fermer ses établissements spécialisés pour scolariser les élèves handicapés dans les écoles ordinaires. D'autres lois, directives et lignes directrices ont depuis étendu la portée de la loi, notamment une directive de 2012, qui organise l'inclusion de tous les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, y compris celles liées à un désavantage socioéconomique, linguistique ou culturel (Italie, Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012).

À l'opposé, 11 pays ont des lois sur l'éducation inclusive couvrant exclusivement les personnes handicapées. En Colombie, le décret de 2017 prévoit que les élèves handicapés doivent être éduqués dans les mêmes établissements que le reste de la population. Il institutionnalise aussi des « plans individuels de soutiens et d'aménagements raisonnables » destinés à rendre l'apprentissage applicable aux élèves handicapés, en respectant leurs styles et leurs rythmes d'apprentissage (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*)¹.

¹ Un nouvel outil du *Rapport GEM* pour le suivi systématique des lois et politiques nationales en matière d'éducation, accessible à l'adresse www.education-profiles.org

Globalement, on compte 16 pays mentionnant l'éducation inclusive dans leurs lois sur l'enseignement général. Le Pérou a adopté en 2018 une loi sur l'éducation inclusive qui intègre l'article 19A sur l'éducation inclusive dans la loi sur l'enseignement général. L'article stipule que l'éducation est inclusive à toutes ses étapes, sous toutes ses formes et modalités et à tous ses niveaux et cycles, et encourage les établissements à adopter des mesures pour garantir des conditions d'accessibilité, de disponibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité dans la prestation des services éducatifs et à élaborer des plans d'éducation personnalisés pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*).

L'analyse du *Rapport GEM* montre que les lois dont les ministères de l'éducation sont responsables, qu'elles soient générales ou axées sur l'inclusion, visent généralement des groupes individuels, principalement les personnes handicapées. Parmi les pays examinés, 79 % sont dotés de lois ayant trait à l'éducation des personnes handicapées, 60 % à celle des minorités linguistiques, 50 % à celle des filles et des femmes et 49 % à celle des minorités ethniques et des populations autochtones.

ENCADRÉ 2.3 :

Le Portugal s'est doté d'une législation complète sur l'éducation inclusive

Le décret-loi 54/6 sur l'éducation inclusive a été adopté par le Portugal en juillet 2018, après 18 mois de préparation. L'article 1 précise que l'inclusion est « un processus qui vise à répondre à la diversité des besoins et du potentiel de tous et de chacun des élèves ». L'article 5 invite les écoles à créer « une culture scolaire où chacun trouvera des possibilités d'apprendre et les conditions nécessaires pour se réaliser pleinement, en répondant aux besoins de chaque élève, en valorisant la diversité et en promouvant l'équité et la non-discrimination dans l'accès au programme d'études et la progression tout au long de leur scolarité obligatoire » (Portugal, Présidence du Conseil des ministres, 2018).

Auparavant, l'éducation inclusive avait été inscrite dans le décret-loi 3/2008, qui prévoyait un soutien spécialisé dans les écoles ordinaires et la création d'écoles spéciales (Portugal, Présidence du Conseil des ministres, 2008). Mais alors que le cadre relatif aux élèves ayant des difficultés de communication, d'apprentissage, de mobilité, d'autonomie, de relations interpersonnelles et de participation sociale et nécessitant un soutien et des ressources hautement différenciés et spécialisés n'avait cessé de se développer, d'autres groupes menacés d'exclusion, en raison de désavantages sociaux, culturels ou économiques, avaient été laissés pour compte.

La nouvelle loi élargit la couverture et le soutien aux enfants et aux jeunes ayant des besoins variés. Son préambule décrit l'éducation inclusive comme un processus destiné à répondre à la diversité des élèves. Il reconnaît que le programme d'études et la participation des élèves sont des éléments centraux du processus d'inclusion, exigeant l'adaptation des processus d'enseignement et d'apprentissage. La loi repose sur les principes d'équité, de conception universelle de l'apprentissage, d'autonomie scolaire et professionnelle, et de diversification des programmes grâce à des aménagements et des adaptations. Le préambule, qui stipule qu'il ne devrait plus être nécessaire de catégoriser les élèves pour intervenir, vise à garantir que tous atteignent le même niveau à la fin de la scolarité obligatoire, « même s'ils le font en suivant des parcours d'apprentissage différenciés qui permettent à chaque élève de progresser dans le programme d'une manière qui assure sa réussite scolaire ».

La loi prévoit que les écoles se dotent d'une équipe multidisciplinaire, composée d'un enseignant, d'un professeur d'éducation spécialisée, d'un psychologue et de trois membres du conseil pédagogique. Elle prévoit aussi la création de centres de soutien à l'apprentissage chargés de favoriser l'inclusion, de produire des ressources éducatives et des outils d'évaluation pour les différentes composantes du programme scolaire et d'organiser la transition post-éducation. En créant ces centres, le Portugal applique l'expertise et les ressources de son ancien système d'éducation spéciale séparé pour soutenir l'inclusion de tous les élèves dans les classes ordinaires.

Les litiges sont de plus en plus utilisés pour lutter contre les discriminations et les inégalités dans l'éducation. La Cour européenne des droits de l'homme a adopté une approche axée sur la vulnérabilité pour remédier aux inégalités structurelles fondées sur le sexe, l'orientation sexuelle, le handicap, la race et l'ethnicité. L'affaire D.H. et autres c. République tchèque a été introduite en 2000 par 18 élèves roms qui avaient été affectés dans des écoles primaires spéciales au programme d'études simplifié. Le tribunal a jugé que ces élèves avaient été privés de leur droit à l'éducation dans la mesure où les critères d'affectation n'avaient pas tenu compte des caractéristiques propres aux Roms, ce qui avait entraîné une discrimination et une ségrégation raciales (Cour européenne des droits de l'homme, 2007). Parmi les arrêts ultérieurs, on peut citer l'affaire Oršuš et autres c. Croatie, qui a demandé à l'État de fournir un soutien linguistique permettant aux enfants roms d'intégrer les classes ordinaires, et l'affaire Horváth et Kiss c. Hongrie, qui a conclu que les enfants roms avaient été mal diagnostiqués en raison de « désavantages socioéconomiques et de différences culturelles » (Broderick, 2019).

Des jugements similaires ont été rendus en référence à la Charte sociale européenne, dans sa version révisée de 1996, et notamment à l'article 15, qui demande que l'éducation et la formation des apprenants handicapés se déroulent « dans le cadre du droit commun chaque fois que possible », et à l'article 17 concernant le droit à l'éducation (Quinlivan, 2019). Dans certains pays, la législation exclut les apprenants gravement handicapés du système ordinaire. Dans la Région flamande de Belgique, en vertu de la loi de 2014, connue sous le nom de décret-M, sur les mesures concernant les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, seuls les enfants capables de suivre le tronc commun ont accès à l'enseignement ordinaire, ce qui exclut *de facto* la plupart des enfants souffrant de handicap mental. En 2017, le Comité européen des droits sociaux a estimé que la Belgique enfreignait la charte, arguant que ces conditions d'éligibilité n'étaient pas justifiées, que le pays ne prévoyait pas suffisamment d'aménagements raisonnables et que le système éducatif exerçait une discrimination au motif du handicap mental (Comité européen des droits sociaux, 2017). En 2002, Autisme-Europe a déposé une réclamation collective pour insuffisance de services éducatifs offerts en France aux personnes autistes (Conseil de l'Europe, 2018a).

“ Globalement, on compte 16 pays mentionnant l'éducation inclusive dans leurs lois sur l'enseignement général ”

Les tribunaux ont également protégé les droits relatifs à l'orientation sexuelle, à l'identité de genre et à l'expression du genre. En 2002, la Cour suprême du Canada a établi que les élèves gays et lesbiennes et les parents de même sexe avaient le droit d'être protégés contre la discrimination et de voir leur vie reflétée dans les programmes scolaires. Le jugement concluait : « La répugnance de certains parents à l'égard des livres incompatibles avec leurs convictions personnelles ne saurait dicter la politique d'un système d'enseignement pluraliste reposant sur l'engagement à accepter et à valoriser la diversité » (Cour suprême du Canada, 2002). En Inde, suite à un arrêt de la Cour suprême de 2014 reconnaissant le statut des personnes transgenres, eunuques et intersexuées (hijras), la Commission des bourses universitaires a demandé aux universités d'inclure cette catégorie dans tous les formulaires de candidature (*Economic Times*, 2015 ; Cour suprême de l'Inde, 2014).

Les tribunaux ont également statué sur les brimades, souvent déclenchées par un handicap ou une difficulté d'apprentissage. Les décisions des hautes cours de Colombie (Cour constitutionnelle de Colombie, 2016) et du Mexique (Cour suprême du Mexique, 2015) ont jugé que les brimades affectaient négativement la dignité, l'intégrité et l'éducation des victimes, et ont indiqué que le secteur de l'éducation devait protéger les élèves contre la violence fondée sur les caractéristiques personnelles.

À l'inverse, l'absence de lois protégeant le droit à l'éducation de certains groupes menacés d'exclusion peut être un obstacle important, comme dans le cas des migrants vénézuéliens et des demandeurs d'asile à Trinité-et-Tobago (**encadré 2.4**).

Dans de nombreux pays, les ministères de la santé, de l'égalité des sexes et de la protection sociale disposent d'instruments juridiques pour réglementer et promouvoir l'inclusion de certains groupes dans l'éducation. Parmi les pays examinés, 74 % avaient des lois relatives au handicap, 46 % à l'égalité des sexes, 28 % aux groupes ethniques et autochtones et 25 % aux minorités linguistiques.

Au Pakistan, une loi de 2018 interdit la discrimination à l'encontre des personnes transgenres dans l'éducation et établit leur droit à l'éducation ainsi qu'un quota de 3 % d'enfants transgenres dans les établissements éducatifs publics et privés. Elle stipule également que les prestataires de services doivent garantir l'égalité des chances dans les activités tant scolaires qu'extrascolaires, comme les activités sportives (Munir *et al.*, 2020). En République de Corée, une loi sur l'éducation dans les régions insulaires et reculées prescrit l'adaptation des infrastructures scolaires et du matériel d'enseignement et d'apprentissage (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*). En Fédération de Russie, une loi fédérale de 1999 protège les minorités autochtones, y compris dans l'éducation. Une loi de 2006 du district autonome de Yamal-Nénets sur les minorités autochtones comprend des dispositions de soutien à l'enseignement et à la promotion des langues maternelles (ITIE, 2020).

LES LOIS SUR L'INCLUSION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS SONT PLUS OU MOINS AMBITIEUSES

Les pays introduisent de plus en plus de législations visant à faciliter l'inclusion des enfants handicapés dans les écoles ordinaires. L'adoption d'une approche d'éducation inclusive pour les élèves handicapés nécessite d'amender et d'adapter les lois existantes à des fins de cohérence. Il peut néanmoins arriver que des lois encourageant l'inclusion dans l'éducation coexistent avec des lois favorisant l'éducation spéciale dans des cadres séparés, ce qui ne permet pas d'avoir une compréhension commune de l'éducation inclusive et entrave sa mise en œuvre.

Selon les estimations du *Rapport GEM*, 25 % des pays ont des dispositions prévoyant un enseignement séparé, en particulier en Asie centrale et en Asie du Sud, en Asie de l'Est et du Sud-Est, et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Environ 48 % des pays ont des régimes mixtes combinant intégration dans le système général et scolarisation séparée, généralement pour les élèves lourdement handicapés, 10 % privilégient l'intégration, et 17 %, situés surtout en Europe et Amérique du Nord et en Océanie, ont des dispositions législatives prévoyant l'éducation des personnes handicapées dans des classes inclusives (**figure 2.1**). Ces résultats concordent avec d'autres études qui montrent que, malgré une tendance croissante à l'inclusion, les pays s'appuient sur diverses combinaisons d'éducation spéciale et d'inclusion pour éduquer les enfants et les jeunes handicapés (Anastasiou et Keller, 2014, 2017).

ENCADRÉ 2.4 :

Les Vénézuéliens de Trinité-et-Tobago éprouvent des difficultés pour accéder à l'éducation

En mai 2020, les gouvernements d'Amérique latine et des Caraïbes ont fait état de 5,1 millions de migrants, de réfugiés et de demandeurs d'asile vénézuéliens, dont environ 80 000 dans les États caribéens non hispanophones d'Aruba, de Curaçao, du Guyana et de Trinité-et-Tobago (R4V, 2020). Ce dernier chiffre n'est peut-être qu'une fraction de ce que reçoivent les autres pays de la région, mais il est considérable en termes relatifs : les 17 000 migrants et réfugiés à Aruba, par exemple, représentent 15 % de la population. Les chiffres réels sont probablement plus élevés, car de nombreuses sources gouvernementales ne tiennent compte que des Vénézuéliens en situation régulière. Ainsi, selon la Plateforme régionale de coordination inter-agences, il y aurait 24 000 Vénézuéliens à Trinité-et-Tobago, mais d'autres estimations suggèrent qu'ils seraient plus de 40 000 (Teff, 2019).

Une Politique nationale portant sur les questions relatives aux réfugiés et à l'asile en République de Trinité-et-Tobago a été approuvée en 2014, mais il n'existe pas de législation (Teff, 2019). Les enfants des demandeurs d'asile enregistrés ne peuvent pas aller à l'école. Le Gouvernement a consacré deux semaines à l'enregistrement des Vénézuéliens en avril 2019, accordant des dispenses de permis de travail de six mois renouvelables dans cinq centres d'enregistrement, mais sans garantie de scolarisation (Trinité-et-Tobago, Bureau du Premier ministre, 2019).

Les organisations non gouvernementales (ONG) s'efforcent d'assurer l'accès des enfants vénézuéliens à l'éducation. La Living Water Community (LWC) a ainsi accueilli 600 enfants vénézuéliens dans six espaces adaptés en décembre 2019, et prévoyait de créer quatre autres espaces accueillant 400 enfants supplémentaires. Le Ministère de l'éducation lui a permis d'accéder au programme scolaire du primaire et a nommé auprès de la LWC un enseignant chargé d'en assurer l'homologation.

Le programme éducatif Equal Place (UNHCR, 2019) aide les enfants vénézuéliens à accéder à un enseignement accrédité. Élaboré par le bureau du Haut-Commissariat des Nations Unies aux réfugiés, l'UNICEF, LWC et le réseau de solidarité Trinité-et-Tobago-Venezuela, il offre un apprentissage sur mesure et gratuit sur deux plateformes mondialement reconnues : NotesMaster, en anglais, et Dawere, en espagnol. Les enfants ont ainsi la possibilité de faire valider les deux dernières années du baccalauréat colombien et vénézuélien. Ce programme est homologué par le Conseil des examens des Caraïbes.

En République islamique d'Iran, qui a révisé sa loi sur l'éducation spéciale en 2004, la Charte des droits des citoyens de 2016 affirme que « personne ne devrait être privé de la possibilité d'acquérir des connaissances ou des compétences professionnelles en raison de son handicap » et comprend des règlements sur l'encadrement des handicapés scolarisés dans les écoles ordinaires par des enseignants spécialisés. Cependant, il n'existe aucune garantie légale du droit à l'éducation inclusive. Un règlement de 2015 prévoit que les élèves qui ne peuvent pas « étudier dans un environnement éducatif normal » soient placés dans des centres d'éducation spéciale séparés (Human Rights Watch, 2019b). Tous les enfants sont soumis à un test à l'âge de 6 ans afin de déterminer s'ils peuvent être admis en première année. Ceux qui échouent sont orientés vers les services médicaux pour évaluation. En 2014, 1,2 million d'enfants ont été testés dans 862 centres fixes et dans 17 bases mobiles destinées aux populations nomades. Environ 13 % ont été orientés pour évaluation, et plus de 90 % d'entre eux ont été placés dans des écoles spéciales (Samadi et McConkey, 2018).

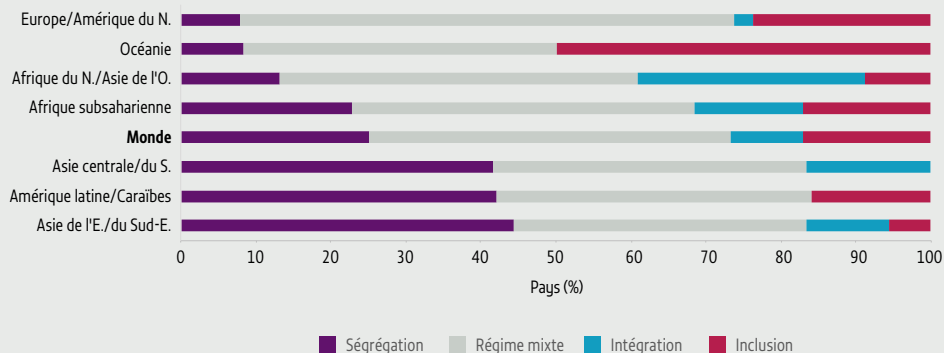
En Iraq, un décret ministériel de 2011 autorise le Ministère de l'éducation à créer des classes et des écoles spéciales pour éduquer les élèves « qui apprennent lentement ou qui ont des faiblesses visuelles ou auditives » (article 14). Il n'y est pas fait mention de possibilités d'intégration de ces élèves, ni d'autres formes de handicap physique ou mental. Les enfants handicapés sont placés dans des classes séparées. En 2019, il y avait 1 325 écoles avec des classes spéciales pour enfants handicapés, dont 107 dans les zones rurales (Profils sur l'éducation du Rapport GEM).

Au Liban, la loi de 2000 sur les droits des personnes handicapées leur accorde des droits à l'éducation tout en permettant la poursuite de la ségrégation. Dans la pratique, l'admission à l'école est laissée à la discrétion des directeurs, qui peuvent refuser les enfants handicapés, ne leur laissant d'autre option que d'aller dans les établissements spécialisés gérés par des organismes privés. Ceux-ci sont financés par le Ministère des affaires sociales, et ne sont pas toujours reconnus comme des écoles par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (Human Rights Watch, 2018a). Au Myanmar, l'article 41b de la loi sur l'éducation de 2014 précise que les personnes handicapées doivent recevoir une éducation par le biais de programmes et de services spéciaux appliquant un programme conçu pour répondre aux besoins des malvoyants, des malentendants, des handicapés mentaux et d'autres apprenants (Profils sur l'éducation du Rapport GEM).

La plupart des pays combinent accueil en milieu ordinaire et diverses formes de scolarisation séparée, destinées en général aux apprenants souffrant de handicaps graves. Mais l'absence de définition de ces derniers peut conduire à des décisions arbitraires. À Djibouti, l'article 15 de la loi sur l'éducation de 2000 établit que les enfants souffrant de handicaps physiques ou mentaux qui les empêchent de suivre un enseignement structuré sont exemptés de l'enseignement obligatoire (Gouvernement de Djibouti, 2000). En Mauritanie, l'article 9 de la loi sur l'éducation de 1975 précisait que les élèves pouvaient être « définitivement exclus, sur décision du directeur régional de l'enseignement fondamental (...), après avis du conseil des maîtres, [en

FIGURE 2.1 :

Il reste un long chemin à parcourir avant que les lois sur l'éducation consacrent l'inclusion des handicapés
Répartition des pays selon le régime scolaire des élèves handicapés tel que défini dans la loi, par région, 2020



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig2_1

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des Profils sur l'éducation du Rapport GEM.

raison] d'un état mental ou physique incompatible avec le travail scolaire au vu du certificat médical » ou d'un comportement compromettant le bon fonctionnement de l'école (Gouvernement de la Mauritanie, 1975). À Oman, un décret ministériel de 2017 stipule que les élèves handicapés, en particulier les malvoyants et autres handicapés physiques, ne peuvent être acceptés que dans des écoles entièrement équipées (Abdou, 2020).

En Inde, la loi indienne de 2016 sur les droits des personnes handicapées a appliqué les principes de la CDPH au contexte national et consacre un droit à l'éducation inclusive. Mais en prévoyant que « tout enfant ayant un handicap de référence ait accès à une éducation gratuite dispensée dans un cadre approprié (...) dans une école de proximité, ou dans une école spéciale de son choix », elle a introduit une ambiguïté et une possibilité de ségrégation. En outre, les enfants souffrant de handicaps multiples et de handicaps graves ont le droit d'opter pour un enseignement à domicile, conformément à la loi de 2012 portant modification du droit à l'éducation. C'est le cas, par exemple, dans l'État du Kerala, dont la loi sur l'éducation mentionne des écoles spéciales et la possibilité de scolariser à domicile les enfants souffrant de handicaps graves et multiples (UNESCO, 2019b).

En Afrique du Sud, la loi sur les écoles de 1996 stipule que le droit à l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux doit être respecté dans les écoles publiques ordinaires grâce à des services et des mesures de soutien « dans la mesure du possible ». En Fédération de Russie, Moscou autorise la prestation de services éducatifs aux élèves handicapés dans des classes séparées ou « correctives » lorsqu'il est impossible de leur dispenser ces services dans un cadre inclusif. L'article 5.1 d'une loi de 2010 engage à assurer aux personnes handicapées les conditions d'une éducation inclusive dans les établissements d'enseignement public (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*).

Certaines lois sont axées sur l'intégration. En Arménie, les amendements de 2014 à la loi sur l'éducation s'engageaient à introduire un système universel d'éducation inclusive d'ici 2025. Un plan d'action de 2016 prévoit, d'ici à 2022, la réorganisation des établissements d'éducation spécialisée en centres d'assistance pédagogique et psychologique destinés à soutenir l'enseignement général (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*).

Parmi les pays dont les lois mettent l'accent sur l'inclusion se trouve la Colombie, qui, par un décret de 2017, reconnaît l'éducation inclusive pour les personnes handicapées comme un processus permanent. Donnant suite à un jugement de la Cour constitutionnelle de 2011, qui soulignait le devoir du Gouvernement de passer d'une éducation séparée ou intégrée à une éducation inclusive où tous les enfants étudient et apprennent ensemble, le décret valorise la diversité dans un environnement d'apprentissage commun, sans discrimination ni exclusion, et garantit, dans le cadre des droits humains, les soutiens et les aménagements raisonnables nécessaires pour éliminer les obstacles par le biais de pratiques, de politiques et de cultures (Colombie, Ministère de l'éducation nationale, 2017). Au Ghana, la loi sur l'éducation de 2008 définit l'éducation inclusive comme un « système de valeurs » qui « considère que toutes les personnes (...) ont droit à un accès égal à l'apprentissage » et qui « transcende la notion d'emplacement physique, pour intégrer les valeurs fondamentales qui favorisent la participation, l'amitié et l'interaction » (article 5.4).

Dans 40 % des pays, la loi sur le handicap physique régleme également l'inclusion dans l'éducation. Au Burkina Faso, une loi de 2010 sur la protection et la promotion des droits des personnes handicapées indique que l'éducation inclusive est garantie à tous les niveaux d'éducation et que « [t]out établissement de formation initiale et continue des enseignants/alphabétiseurs (...) est tenu de prendre en compte l'éducation inclusive dans ses programmes de formation » (article 12). Au Sénégal, la loi de 2010 sur les personnes handicapées garantit le droit des enfants et des adolescents souffrant de handicap à une éducation gratuite en milieu ordinaire autant que possible dans les établissements proches de leur domicile (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*).

L'ACCENT MIS SUR L'INCLUSION VARIE SELON LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Les pays en sont à des stades divers dans l'élaboration de politiques d'éducation inclusive visant à mettre en œuvre les dispositions législatives et à créer les environnements favorables. Un examen du *Rapport GEM* fait état de variations dans les types de placement, les modalités d'enseignement, la dotation en personnel, la préparation des enseignants, les infrastructures, les structures administratives et le financement.

Selon cette étude, 17 % des pays disposent d'une politique complète d'éducation inclusive englobant tous les apprenants. Au Bhoutan, la Norme pour l'éducation inclusive de 2017 définit celle-ci comme « le processus consistant à valoriser, accepter et soutenir la diversité dans les écoles et à garantir à chaque enfant des chances égales d'apprendre ». Au Ghana, la politique adoptée en 2015 la définit comme l'approche qui permet d'accueillir tous les enfants à l'école « quelle que soit leur condition physique, intellectuelle, sociale, émotionnelle, linguistique ou autre ». Au Nigéria, la politique de 2017 fait sienne la définition de l'UNESCO et décrit l'éducation inclusive comme « le processus visant à surmonter tous les obstacles et à donner accès à une éducation de qualité pour répondre aux divers besoins de tous les apprenants dans le même environnement d'apprentissage » (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*).

On trouve des références à l'inclusion dans 75 % des plans ou stratégies sectoriels de l'éducation des pays. L'attention portée aux personnes handicapées reste la norme : c'est le cas des politiques ou des plans, dont les ministères de l'éducation ont la responsabilité partielle ou entière, de 67 % des pays.

En Indonésie, le modèle éducatif prévoit que les enfants ayant des besoins spéciaux soient scolarisés dans des écoles ordinaires, des unités d'éducation spécialisée ou des écoles spéciales. Le pays a renforcé le caractère inclusif de son système éducatif, en diminuant le nombre d'élèves dans les écoles spéciales et en élargissant l'accès des personnes handicapées aux écoles ordinaires, de l'enseignement préprimaire à l'enseignement supérieur : en 2018, 1 600 écoles, soit 11 % du total, offraient un enseignement inclusif aux différents niveaux. Suite à l'évaluation de la mise en œuvre du précédent plan, le Plan directeur 2019–24 pour le développement de l'éducation inclusive entérine une conception large de l'éducation inclusive. Sa mise en œuvre, qui se fera en trois phases, doit débuter en 2021 (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*).

La stratégie nationale d'éducation inclusive du Malawi pour 2017–21 couvre tous les enfants susceptibles d'être exclus du système éducatif ou en son sein, et son plan national d'éducation pour 2015–19 souscrit à une approche inclusive, faisant référence aux enfants et aux jeunes marginalisés ou exclus, comme les filles, les enfants handicapés, les enfants vivant dans des villages isolés et les enfants issus de ménages pauvres. Un des piliers de la vision stratégique 2015–30 du Maroc

garantit le droit d'accès à l'éducation et à la formation des personnes handicapées (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*).

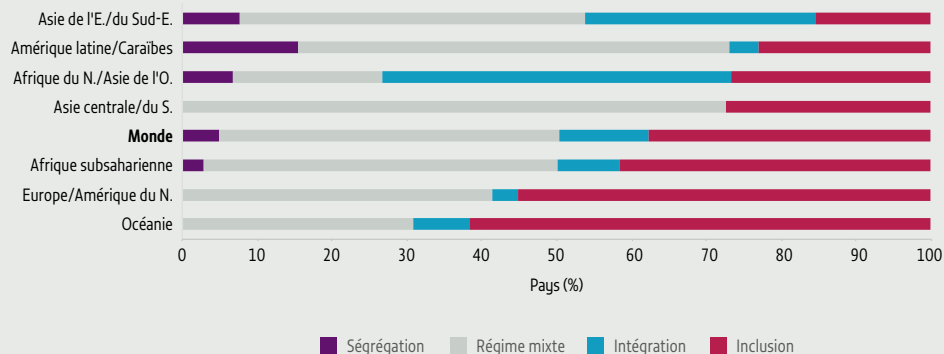
Le Gouvernement du Népal élabore actuellement un plan d'action pour créer des infrastructures et des équipements éducatifs adaptés aux handicapés, améliorer la formation des enseignants et développer un programme d'études flexible d'ici 2030. Toutefois, le Gouvernement n'a pas encore défini, par voie législative ou politique, des normes d'éducation inclusive conformes aux normes internationales, ni les moyens de les garantir (Human Rights Watch, 2018c). En Espagne, le Pays basque dispose d'un plan global pour l'école inclusive qui prend la diversité pour base et considère qu'on est parvenu à l'excellence lorsque tous les élèves ont atteint le développement maximal de leurs capacités personnelles (Pays basque, Département de l'éducation, 2019).

Environ 5 % des pays sont encore dotés de dispositions politiques prévoyant des cadres éducatifs séparés, et 45 % combinent la scolarisation au sein du régime général avec d'autres dispositions concernant les enfants souffrant de handicaps graves (**figure 2.2**). Au Pakistan, dans le cadre de la politique d'éducation inclusive de 2012 de la province du Pendjab, les élèves souffrant d'un handicap léger ou modéré sont admis au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire dans des écoles ordinaires dont les enseignants sont formés par des instructeurs du Département de l'éducation spéciale. La politique d'éducation inclusive des Seychelles stipule que l'accueil des apprenants handicapés en milieu ordinaire doit être une partie intégrante des plans nationaux visant à réaliser l'éducation pour tous. Les apprenants doivent être placés dans des écoles spéciales « uniquement dans des cas exceptionnels » et, dans ces cas, « leur éducation ne doit pas être entièrement séparée » (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*).

Par rapport aux lois, plus lentes à évoluer, les politiques sont beaucoup plus orientées vers l'éducation des élèves handicapés en milieu inclusif. Selon l'analyse du *Rapport GEM*, environ 38 % des pays ont adopté de telles politiques. L'inclusion des élèves ayant des besoins spéciaux dans les classes ordinaires fait partie, à des degrés divers, de la politique éducative de chacune des provinces du Canada. Celle du Nouveau-Brunswick, qui impose que des pratiques consistant à établir des classes ou des programmes ségrégués « ne soient

FIGURE 2.2 :**Au niveau mondial, les politiques ont évolué vers l'inclusion plus vite que les lois**

Répartition des pays selon le régime scolaire des élèves handicapés tel que défini dans les politiques, par région, 2020

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig2_2

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des Profils sur l'éducation du Rapport GEM.

pas adoptées », a fait œuvre pionnière à cet égard (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2013).

En Inde, les pratiques inclusives sont liées à aux interventions précoces auprès des enfants handicapés. L'État du Tamil Nadu a créé un centre de ressources pour l'éducation inclusive. Les États de l'Andhra Pradesh et du Maharashtra organisent le transport des enfants et de leurs parents, car ils ont fermé les petites écoles. L'État du Bihar assure la représentation des parents d'élèves handicapés dans les comités de gestion des écoles (OXFAM Inde, 2020). Dans l'ensemble, cependant, l'accueil en milieu inclusif est une option relativement moins privilégiée en Asie centrale et en Asie du Sud, de même qu'en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest.

Dû à des facteurs contextuels, l'évolution vers l'inclusion suit des voies différentes à des vitesses différentes. Aux Fidji, une école d'éducation spéciale a été créée au milieu des années 1960 pour les enfants atteints de poliomyélite, suivie ensuite par d'autres. Mais comme elles étaient situées dans les principales zones urbaines et sur les deux plus grandes îles, leur accès était limité pour les enfants des zones rurales et des îles périphériques. Une politique d'éducation inclusive soutenant l'accès des enfants handicapés aux écoles ordinaires locales a été approuvée pour la première fois en 2010 et révisée en 2016. Le plan de mise en œuvre de la politique d'éducation spéciale et inclusive 2017-20 soutient une approche par étapes qui promeut à la fois les options d'éducation spéciale et d'éducation inclusive. Les écoles

spéciales font partie de ce plan, permettant aux élèves souffrant de handicaps particuliers d'acquérir des compétences clés, comme le langage des signes ou le braille, qui complètent l'enseignement ordinaire (Fidji, Ministère de l'éducation, du patrimoine et des arts, 2016).

De nombreux pays déploient des ressources spéciales de façon équitable afin de fournir un soutien adéquat à la scolarisation en milieu ordinaire et à la transition vers l'inclusion. Dans la province du Sichuan, en Chine, le modèle 1+5+N de l'École d'éducation spéciale du district de Shuangliu vise à intégrer les apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux grâce à un système de mise à disposition de ressources à trois niveaux. Au premier et au principal de ces niveaux, le centre de ressources du district, mis en place par le Gouvernement local, fournit une aide professionnelle aux autres centres de ressources (1) ; ces derniers, des salles spéciales secondaires créées dans cinq écoles ordinaires (5), reçoivent l'aide du centre d'éducation spéciale du district et aident tous les autres centres de ressources des écoles ordinaires (N) (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive et UNESCO, 2019).

Certains pays, comme l'Australie (pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique) ou la Chine, ont créé des classes satellites, c'est-à-dire des classes spéciales dans les écoles ordinaires. Dans la province du Zhejiang, en Chine, les classes satellites, définies comme un placement des élèves handicapés « entre les écoles spéciales et les classes de soutien à l'apprentissage de

“ 42 % des pays d’Afrique subsaharienne sont considérés comme poursuivant des politiques inclusives ”

la lecture », suivent les principes de mise en commun des ressources, de proximité et de coordination à double sens. Elles s’adressent aux élèves souffrant de handicap mental, de paralysie cérébrale ou de troubles du spectre autistique. Le financement par élève de ces classes satellites est au moins dix fois supérieur à celui des élèves ordinaires de même niveau dans la même région (Chine, Ministère de l’éducation, 2015). Les Îles Cook ont créé des classes satellites dans les villages isolés des petites îles afin d’offrir des programmes de la petite enfance et des premières années du primaire, tandis que les élèves plus âgés fréquentent des écoles plus grandes situées dans des endroits plus centraux (Profils sur l’éducation du *Rapport GEM*). En Afrique subsaharienne, les pays en sont quant à eux à divers stades de l’élaboration de politiques visant à inclure les élèves handicapés (**encadré 2.5**).

LES POLITIQUES D’ÉDUCATION INCLUSIVE CIBLENT PLUSIEURS GROUPES DE POPULATION

Les politiques d’éducation clairement axées sur l’inclusion ciblent souvent d’autres groupes vulnérables. Selon les constatations du *Rapport GEM*, les ministères de l’éducation ou d’autres ministères sont responsables de politiques éducatives visant l’égalité des sexes dans 71 % des pays, les minorités linguistiques dans 46 % des pays, et les groupes ethniques et autochtones dans 37 % des pays.

Au Bangladesh, la politique d’éducation nationale de 2010 reconnaît le droit des enfants à recevoir une éducation dans leur langue maternelle. Le plan d’expansion de l’enseignement préprimaire de 2012 et le septième plan quinquennal 2016–20 ont souligné l’importance de respecter les traditions, la culture et le patrimoine de tous les enfants, y compris dans le programme d’études (Profils sur l’éducation du *Rapport GEM*).

Dans l’État plurinational de Bolivie, le Plan stratégique institutionnel du Ministère de l’éducation et le Plan sectoriel de développement intégral de l’éducation pour le bien-être 2016–20 prévoient une série de programmes ciblant les groupes historiquement exclus, notamment les populations autochtones, les personnes handicapées,

les populations rurales et éloignées, les enfants des rues et les adolescentes enceintes qui abandonnent les études. Le Gouvernement a créé un système plurinational de certification des compétences afin de certifier les savoir-faire et l’expérience acquis dans des métiers ou des professions en dehors de l’éducation formelle. Une certification de post-alphabétisation est décernée chaque année en moyenne à 25 000 personnes, souvent issues de zones rurales et de groupes autochtones jusque là négligés (UNESCO, 2019a).

En Irlande, le plan d’action pour l’éducation de 2019 vise à aider les individus à réaliser leur plein potentiel par l’apprentissage et à contribuer au développement national. Divers instruments, à tous les niveaux d’éducation et pour tous les groupes, soutiennent cette mission. Le plan pour l’égalité des chances à l’école de 2005, principal instrument politique visant à soutenir les écoles à forte concentration d’élèves défavorisés, a été relancé en 2017 avec une centaine d’actions visant à lutter contre les désavantages. En 2019, près de 900 écoles participaient au programme. Les gens du voyage et les Roms constituent un groupe vulnérable. Le Ministère de la justice et de l’égalité coordonne la stratégie nationale interministérielle d’inclusion des gens du voyage et des Roms. Avec le soutien du Ministère de l’éducation et des compétences, du Ministère de l’enfance et de la jeunesse et de l’agence pour l’enfance et la famille, elle adopte une approche inclusive de l’éducation pour améliorer la fréquentation, la participation et l’implication des élèves et lutter contre les abandons scolaires précoces (UNESCO, 2019a).

Le Cadre politique du Kenya pour l’éducation des nomades de 2015 accorde une attention particulière à l’inclusion et à la vulnérabilité au sein des communautés nomades, notamment en faveur des filles et des enfants ayant des besoins spéciaux. Pour faciliter leur accès et leur participation à l’éducation, elle appelle à augmenter le nombre d’écoles mobiles et à introduire l’enseignement ouvert et à distance et des interventions éducatives communautaires innovantes et flexibles (Profils sur l’éducation du *Rapport GEM*).

Aux Philippines, le Ministère de l’éducation a publié en 2017 une politique d’éducation de base sensible au genre appelant à mettre fin aux discriminations fondées sur le genre, l’orientation sexuelle et l’identité de genre. Elle invite les administrateurs de l’éducation et les directeurs d’école à prendre différentes mesures, consistant notamment à enrichir les programmes

Les pays d'Afrique subsaharienne déploient une série d'outils pour inclure les élèves handicapés

Les pays d'Afrique subsaharienne ont pris des mesures en faveur de politiques destinées à soutenir la pleine inclusion des élèves handicapés dans les écoles ordinaires. Au total, 42 % des pays de la région sont considérés comme poursuivant des politiques inclusives, bien que l'adoption d'une approche cohérente de l'inclusion soit encore un défi. Les pays en explorent les possibilités en utilisant les écoles spéciales, les centres de ressources, les enseignants itinérants et les classes satellites. Cependant, on constate aussi une absence marquée d'outils de suivi normalisés et d'évaluations rigoureuses de la mise en œuvre des politiques et des programmes au niveau national (Jolley *et al.*, 2018).

En Angola, la politique nationale d'éducation spéciale adoptée en 2017, qui prévoit d'inclure 30 000 enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles ordinaires d'ici 2022, sera mise en œuvre dans 6 000 écoles primaires (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*). Elle vise à transformer les écoles spéciales en centres de soutien, qui fourniront des conseils pour l'inclusion des enfants handicapés dans les écoles du régime général, ainsi qu'un renforcement des capacités et une formation aux enseignants (section VI) (Lobo d'Avila *et al.*, 2019).

En Éthiopie, les écoles inclusives sont des écoles ordinaires où les élèves, handicapés ou non, apprennent dans les mêmes salles de classe. On leur adjoint éventuellement des assistants d'éducation, par exemple des interprètes en langue des signes. Les écoles sont regroupées en 7 532 cellules pour faciliter le partage des ressources. Parmi celles-ci, 213 écoles, soit 2,9 % du total, ont créé des centres de ressources pour l'éducation inclusive (Tadesse Mergia, 2020).

Au Ghana, la politique d'éducation inclusive de 2015 envisage la transformation des écoles spéciales en centres de ressources chargés d'assister l'éducation ordinaire, parallèlement au maintien des unités, des écoles et autres institutions spéciales accueillant les élèves souffrant de handicaps lourds ou profonds. Les écoles spéciales sont censées coopérer avec les écoles ordinaires accueillant des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, travailler en étroite collaboration avec les centres d'évaluation pour un dépistage et un diagnostic périodiques et veiller à ce que leur personnel soit formé dans les centres. La politique ghanéenne voit au-delà de l'accessibilité physique pour intégrer des valeurs fondamentales favorisant la participation, l'amitié et l'interaction (Ghana, Ministère de l'éducation, 2015).

Au Kenya, les élèves handicapés fréquentent des écoles spéciales, des écoles intégrées et des unités spéciales au sein d'écoles ordinaires ciblant les personnes souffrant de déficiences auditives et visuelles, de handicaps mentaux et de handicaps physiques. La politique sectorielle de 2018 relative aux apprenants et aux stagiaires handicapés prévoit leur scolarisation dans les écoles ordinaires. Elle reconnaît le rôle central des écoles spéciales dans la transition vers l'éducation inclusive et s'appuie sur les services éducatifs fournis par les dispositifs existants, ainsi que sur l'enseignement à domicile, en particulier pour les enfants gravement handicapés ou en situation de vulnérabilité. Actuellement, 1 882 écoles primaires et secondaires ordinaires dispensent un enseignement aux élèves ayant des besoins spéciaux (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*).

Le Malawi a adopté une double approche. Les enfants et les jeunes souffrant de handicaps graves sont scolarisés dans des écoles spéciales ou des centres pour besoins spéciaux, tandis que ceux souffrant de handicaps légers sont intégrés dans le système général. Le Plan de mise en œuvre II du secteur de l'éducation vise à renforcer l'éducation inclusive dans tous les établissements afin d'éviter la ségrégation. Les écoles spéciales à chaque niveau d'éducation sont transformées en centres de ressources, comme le prévoit la politique nationale de 2007 sur l'éducation des besoins spéciaux (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*).

Au Nigéria, les missionnaires ont introduit la ségrégation dans les années 1970 et les gouvernements leur ont ensuite emboîté le pas. La politique éducative de 2004 a officialisé les écoles spéciales publiques. Si l'inclusion a été affirmée pour divers groupes d'apprenants, les interventions séparées ont conduit à la ségrégation de l'offre éducative. La politique nationale de 2017 sur l'éducation inclusive tente d'en harmoniser les modalités afin d'offrir un système unifié. Elle prévoit de réaliser l'éducation inclusive en réhabilitant et en modernisant les écoles spéciales pour qu'elles servent de centres de ressources répondant aux besoins des personnes handicapées et formant les enseignants à l'inclusion (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*). La plupart des écoles spéciales publiques financées par les États ciblent une ou deux déficiences. L'État d'Enugu soutient trois écoles en tant que centres d'éducation spéciale intégrant des enfants avec et sans handicap. L'État de Lagos a créé quelques écoles primaires inclusives, auxquelles il fournit des enseignants formés et des matériels destinés aux enfants handicapés dans des classes uniques ou séparées. Les États plus pauvres ne disposent que d'une ou deux écoles spéciales, qui offrent à la fois des services de jour et d'internat (Pinnock, 2020).

L'Afrique du Sud a introduit des écoles inclusives en vue de développer « des cultures, des politiques et des pratiques qui célèbrent la diversité, respectent les différences et valorisent l'innovation et la résolution de problèmes ». Connues sous le nom d'écoles « à service complet », au sens où elles répondent à toute la gamme des besoins d'apprentissage, elles sont également censées soutenir les écoles ordinaires voisines (Afrique du Sud, Département de l'éducation de base, 2010). Un Prix d'excellence de l'éducation nationale récompensant l'école à service complet la plus améliorée a été créé en 2014 (Afrique du Sud, Département de l'éducation de base, 2016a). Une des écoles primées comptait, parmi ses facteurs de réussite, des équipes de soutien scolaire, des services institutionnalisés de dépistage, d'identification, d'évaluation et de soutien, des programmes scolaires différenciés, un soutien direct aux apprenants et la collaboration avec la communauté (Martin, 2015). L'objectif 26 du Plan quinquennal stratégique 2015/16–2019/20 vise à augmenter le nombre d'écoles qui mettent effectivement en œuvre la politique d'éducation inclusive et ont accès aux centres offrant des services spécialisés (Afrique du Sud, Département de l'éducation de base, 2016b). Le dernier rapport annuel ne fait pas le point sur cet objectif, mais mentionne la nomination de membres d'équipes itinérantes transversales de sensibilisation dans les provinces (Afrique du Sud, Département de l'éducation de base, 2019).

Des enseignants itinérants exercent également dans certaines régions de la République-Unie de Tanzanie, où ils apportent un soutien aux enseignants et aux élèves, en mettant l'accent sur l'adaptation et sur la préparation de matériels pour les apprenants malvoyants (Mnyanjji, 2014). Ils sont formés, gérés et supervisés par la Société tanzanienne des aveugles et sont employés par le Gouvernement par l'intermédiaire des bureaux d'éducation des districts. Ils sont équipés d'une moto et bénéficient d'une prise en charge des coûts récurrents. Ces enseignants itinérants effectuent également un dépistage des troubles de la vue, orientent les enfants vers les dispensaires et organisent des activités de sensibilisation et de conseil communautaires (Light for the World et Imprint Consultants, 2016).

scolaires et les programmes de formation des enseignants de contenus sur le harcèlement, la discrimination, le genre, la sexualité et les droits de l'homme (Thoreson, 2017). Il s'agit d'un des nombreux exemples d'attention croissante portée par les systèmes éducatifs au droit de chacun à un environnement d'apprentissage sûr et inclusif (**encadré 2.6**).

L'ABSENCE DE MISE EN ŒUVRE DES LOIS ET DES POLITIQUES FAIT OBSTACLE À L'INCLUSION

Même lorsque des lois sont promulguées et des politiques annoncées, les actions de suivi nécessaires pour parvenir à l'inclusion dépendent du contexte national, lui-même modelé par des facteurs historiques, politiques, culturels et socioéconomiques, par la volonté politique d'inclure certains groupes défavorisés, par la résistance aux nouvelles formes d'offre éducative, par les attitudes et par les capacités de coordination. La planification des politiques est souvent faible, ce qui entraîne des incohérences dans l'ensemble du système et une mauvaise exécution. Un examen mondial des programmes de formation des enseignants pour l'inclusion a par exemple identifié des difficultés dans la gestion du changement (Rieser, 2013).

Obtenir que les lois soient traduites en politiques adaptées aux besoins des apprenants n'est qu'une première étape. La plupart des pays tardent à assurer le respect effectif de ces engagements souvent ambitieux. L'examen de 85 rapports nationaux, soumis au Comité des droits des personnes handicapées, sur la mise en œuvre de la CDPH concernant les programmes et services d'éducation inclusive a révélé partout un décalage spectaculaire entre les lois, les politiques et les pratiques. La Jordanie y reconnaissait que la plupart de ses écoles n'étaient pas bien préparées à pratiquer l'inclusion, car les mesures prises en matière de transport, d'accès et d'utilisation sûre de l'environnement physique, ainsi que d'harmonisation des programmes scolaires, notamment dans l'enseignement de base, étaient insuffisantes. L'Afrique du Sud faisait état de nouvelles écoles séparées et d'un manque de dispositions pour les enfants souffrant d'un handicap mental sévère (Leonard Cheshire Disability, 2017).

Dans toute l'Afrique subsaharienne, alors que les enseignants appliquent des stratégies d'enseignement individualisées, des modèles de rôle, un soutien par

les pairs et des stratégies de groupe pour promouvoir l'inclusion des élèves souffrant de handicap mental et de troubles du développement, le manque de ressources humaines et matérielles pour l'éducation inclusive est préoccupant (Okyere *et al.*, 2019a). Une analyse des expériences des enfants souffrant de ces formes de handicap dans les écoles inclusives d'Accra, au Ghana, fait valoir que, malgré des progrès constants et un cadre législatif et politique solide, les élèves handicapés doivent accomplir les mêmes tâches dans les mêmes délais que leurs camarades non handicapés, occupent des pupitres placés loin des enseignants et sont souvent punis physiquement par ces derniers pour des troubles du comportement ; en outre, l'enseignement n'est pas différencié (Okyere *et al.*, 2019b).

Le Malawi encourage de plus en plus les apprenants ayant des besoins spéciaux à s'inscrire dans les écoles ordinaires, mais le manque d'infrastructures oblige beaucoup d'entre eux à intégrer une école spéciale : c'est le cas des élèves malvoyants, transférés dans des écoles pour aveugles (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*). En évaluant ses efforts de mise en œuvre de la politique nationale d'éducation inclusive, le Gouvernement namibien a constaté une pénurie d'écoles ressources dans les zones rurales, un manque d'infrastructures accessibles, une sensibilisation insuffisante et des attitudes défavorables à l'égard du handicap (Namibie, Ministère de l'éducation, des arts et de la culture, 2018a).

L'Inde a déployé des efforts considérables pour élargir son réseau d'écoles rurales depuis la loi de 2009 sur le droit à l'éducation, qui exigeait que les écoles primaires ne soient pas situées à plus d'un kilomètre du domicile d'un enfant. Toutefois, cette expansion a été réalisée en augmentant le nombre de petites écoles aux infrastructures inadéquates, ce qui a entraîné un processus permanent de rationalisation de la répartition des ressources éducatives. Si l'enseignement primaire est assuré dans la plupart des villages ruraux, rationaliser la répartition des écoles dans les zones rurales éloignées a eu des répercussions sur l'éloignement des établissements d'enseignement secondaire et supérieur, en particulier pour les filles et les apprenants handicapés (Oxfam Inde, 2020).

Au Népal, selon la loi sur les droits des personnes handicapées et la politique d'éducation inclusive pour les personnes handicapées de 2017, les enfants devraient pouvoir fréquenter les écoles de leur communauté sans discrimination, mais d'autres dispositions permettent

ENCADRÉ 2.6 :

Les écoles commencent à respecter la diversité en matière d'orientation sexuelle, d'identité de genre et d'expression du genre

Au niveau mondial, 42 % des jeunes lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et intersexes ont déclaré avoir été « ridiculisés, taquinés, insultés ou menacés à l'école » (Richard avec MAG Jeunes LGBT, 2018, p. 11) la plupart du temps par leurs pairs, en raison de leur orientation sexuelle ou de leur statut de genre. Environ 37 % ont indiqué ne jamais ou rarement se sentir en sécurité à l'école, la plus forte prévalence se situant en Afrique subsaharienne et dans les États arabes.

La législation peut renforcer les comportements discriminatoires ou rendre impossible la prise en compte des questions liées à l'identité de genre et à l'orientation sexuelle dans l'éducation. Environ 68 pays criminalisent les actes sexuels consentis entre personnes de même sexe. La Barbade a rejeté toutes les recommandations de l'examen périodique universel des Nations Unies de 2013, qui préconisaient une dépénalisation des actes sexuels entre personnes de même sexe. Environ 31 pays ont des lois et des réglementations limitant le droit à la liberté d'expression des individus, des éducateurs ou des médias en matière d'orientation sexuelle. Si on note la quasi-omniprésence des codes moraux dans les États arabes, de nouveaux outils juridiques criminalisent l'expression d'une affirmation ou d'un soutien de l'homosexualité. Au Paraguay, par exemple, une résolution de 2017 du Ministère de l'éducation et des sciences interdit la diffusion et l'utilisation de matériels éducatifs faisant référence à la « théorie et/ou l'idéologie du genre » (Mendos, 2019). En mai 2019, la Haute Cour du Kenya a confirmé une loi datant de l'époque coloniale qui criminalise les relations homosexuelles (Kyama et Pérez-Peña, 2019).

Les pays commencent à prêter attention à l'identité de genre. En 2015, Malte a adopté une loi sur l'identité de genre, l'expression du genre et les caractères sexuels (**encadré 14.1**). La même année, le Ministère maltais de l'éducation et de l'emploi publiait sa politique relative aux élèves transgenres, de genre variant et intersexués dans les écoles. En 2016, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a appelé ses pays membres à encourager le respect et l'inclusion et à diffuser des informations objectives (Conseil de l'Europe, 2016). Et en 2018, 21 des 47 membres de l'Assemblée étaient dotés de plans d'action nationaux ou régionaux interdisant explicitement toute brimade fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression du genre à l'école et s'attaquant à ce problème (UNESCO, 2018b).

Bien que les pays s'orientent vers une reconnaissance des droits des personnes ayant diverses identités de genre, on trouve encore des lois et des politiques incohérentes. En Lituanie, alors que la loi de 2017 sur l'égalité de traitement oblige les établissements d'enseignement secondaire et post-secondaire à garantir l'égalité des chances pour tous les élèves et étudiants, quelle que soit leur orientation sexuelle, un article de la loi de 2011 sur la protection des mineurs contre les effets néfastes de l'information publique interdit la diffusion d'informations sur des concepts d'union et des valeurs familiales différents de ceux de la Constitution et du Code civil (LGL, 2018).

Les exemples de reconnaissance sont moins nombreux en dehors de l'Europe et de l'Amérique du Nord. Le Ministère chilien de l'éducation a publié des directives scolaires visant à favoriser l'inclusion des élèves transgenres sans discrimination ni violence (Initiative pour le droit à l'éducation, 2017). En Inde, dans le Territoire de la Capitale nationale de Delhi, la coopération entre l'ONG de défense des droits des transgenres, Society for People's Awareness, Care and Empowerment, et la Direction de l'éducation a permis d'homologuer 27 écoles comme étant favorables aux transgenres. Ces établissements ont pris des mesures pour inclure les enfants transgenres ou en non-conformité de genre, entre autres en rendant neutre au moins une toilette et en sensibilisant la population pour prévenir les brimades (*New Delhi Times*, 2019). En Afrique du Sud, une vingtaine d'écoles du Cap ont pris des dispositions similaires, y compris des uniformes non genrés et l'autorisation pour les élèves d'utiliser de nouveaux prénoms (BBC News, 2019).

d'éduquer les enfants handicapés séparément. Les efforts du Gouvernement en matière d'infrastructures et d'équipements, de formation des enseignants et de flexibilité des programmes scolaires d'ici 2030 doivent être alignés sur les normes internationales (Human Rights Watch, 2018c ; Nepal Law Commission, 2017).

En Turquie, malgré un cadre législatif complet en faveur de l'inclusion dans l'éducation, les attitudes négatives, les infrastructures physiques déficientes et le manque de connaissances et de compétences des enseignants compliquent sa mise en œuvre (Hande Sart et al., 2016). Au Viet Nam, selon les conclusions, fin 2014, du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, la loi sur le

handicap de 2010 n'a pas réussi à empêcher la ségrégation dans l'éducation (Fiala-Butora, 2019). Le Gouvernement a depuis émis des règlements sur la formation, la collecte de données, les matériels, les équipements et les évaluations pour soutenir l'éducation des personnes handicapées. L'article 15 de la loi sur l'éducation de 2019 définit l'éducation inclusive comme le mode d'éducation à privilégier, s'engageant à adopter des politiques pour soutenir sa mise en œuvre (Hai et al., 2020). Toutefois, le défi reste important : 53 % des Vietnamiens estiment que les enfants handicapés devraient étudier dans une école spéciale soit par principe, soit en fonction de leur niveau de handicap (Viet Nam, Bureau des statistiques générales, 2018).

LES POLITIQUES D'INCLUSION DOIVENT ÊTRE MENÉES À TOUS LES NIVEAUX D'ÉDUCATION ET À TOUS LES ÂGES

Si les politiques d'inclusion dans l'éducation visent généralement certains groupes de population, elles tiennent également compte des différents besoins en matière d'accès et de progression dans les niveaux d'éducation. La section suivante aborde cette perspective tout au long de la vie, ainsi que les défis posés aux différentes étapes.

DES SERVICES INCLUSIFS D'ÉDUCATION ET DE PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE PEUVENT AIDER À APLANIR LES DISPARITÉS

Une alimentation, une sécurité, une santé et un apprentissage médiocres au cours des premières années peuvent provoquer des retards de développement et des handicaps. Une éducation et une protection de la petite enfance (EPPE) inclusives donnent aux enfants de meilleures chances pour leur vie entière. L'éducation préscolaire peut avoir une influence positive sur les résultats de l'apprentissage (Elango *et al.*, 2015). Or, l'accès à la PEPE tend à être plus faible pour les enfants qui en ont le plus besoin, y compris dans les pays où ce droit est légalement garanti pour tous les enfants (Melhuish *et al.*, 2015). Dans 34 pays d'Europe, la participation à l'EPPE est nettement plus faible chez les enfants dont les mères sont immigrées ou moins instruites, qui vivent dans des zones rurales ou sont issus de familles pauvres (Ünver *et al.*, 2016). En Albanie, la pauvreté, l'absence d'enregistrement, la discrimination et la méconnaissance de ses avantages par les parents freinent la préscolarisation des enfants roms (Conseil de l'Europe, 2018b), malgré les mesures prises pour en faciliter l'accès (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019). Au Monténégro, une campagne de sensibilisation des parents dans les municipalités défavorisées du Nord a utilisé des approches innovantes, comme les représentations artistiques dans les centres-villes, ce qui a permis d'augmenter les inscriptions de 20 % entre 2014 et 2015 (UNICEF, 2019).

En Inde, les services intégrés de développement de l'enfant du Ministère du développement de la femme et de l'enfant, lancés en 1975, offrent six services aux femmes enceintes et allaitantes et aux enfants de la naissance à 6 ans, dont une éducation préscolaire non formelle pour les enfants âgés de 3 à 6 ans. Environ 1,36 million de centres de garde en zone rurale (anganwadi) étaient opérationnels en 2018 (Inde, Ministère des femmes et du développement de l'enfant, 2018). Parallèlement, l'offre privée s'est développée (Wadhwa *et al.*, 2019) : en 2011, 28 % des villages en Assam, 42 % au Telangana et 93 % au Rajasthan disposaient déjà d'au moins un jardin d'enfants privé (Kaul *et al.*, 2017). Toutefois, la qualité de l'éducation dispensée n'est pas celle dont les enfants devraient bénéficier à cet âge : dans les anganwadis, on ne se soucie pas suffisamment de dispenser une éducation, et les centres privés n'offrent pas une pédagogie adaptée à l'âge des enfants (Bhattacharjea et Ramanujan, 2019).

Les groupes menacés d'exclusion de l'EPPE sont les réfugiés, les minorités ethniques et linguistiques et les enfants handicapés. Bien qu'il existe des tentatives prometteuses de leur apporter des services au sein des systèmes gouvernementaux, les pays ont tendance à s'en remettre à ceux qu'offrent les ONG. En Arménie, les enfants réfugiés syriens, avec le soutien de Save the Children, ont droit à quatre heures de cours dans deux écoles maternelles d'enseignement général d'Erevan (Gouvernement de l'Arménie, 2016). En Irlande, le programme de financement des services de garde communautaire (CCS) offre des services gratuits aux enfants réfugiés de moins de 5 ans afin de favoriser leur intégration (Gouvernement de l'Irlande, 2019). En Ouganda, dans le cadre de la politique globale d'aide aux réfugiés, le Gouvernement a adopté des politiques visant à augmenter le nombre d'assistantes maternelles certifiées et de centres offrant des services intégrés de développement de la petite enfance de bonne qualité (Ouganda, Ministère de l'éducation et des sports, 2018 ; UNHCR, 2018a, 2018b).

Au Cambodge, le plan d'action national pour l'éducation multilingue 2015-18 a permis aux enfants des minorités ethniques d'accéder à l'éducation préscolaire et aux trois

“

Une alimentation, une sécurité, une santé et un apprentissage médiocres au cours des premières années peuvent provoquer des retards de développement et des handicaps

”

“

En Europe, la participation active est un objectif primordial à atteindre pour que les enfants puissent apprendre et avoir un sentiment d'appartenance

”

premières années de l'enseignement primaire dans cinq langues autres que le khmer. Ce programme est mis en œuvre dans cinq provinces, touche 92 établissements préscolaires publics et communautaires et a depuis été étendu à une langue supplémentaire (Ball et Smith, 2019). Le Gouvernement s'est engagé à accroître le nombre d'enseignants multilingues de 25 % d'ici 2023 (Cambodge, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, 2019).

L'accès des enfants handicapés à la PEPE est particulièrement difficile dans les zones rurales. Dans les zones rurales de Namibie, les programmes de développement de la petite enfance se déroulent souvent en dehors des structures officielles (Ngololo Kamara *et al.*, 2018). En revanche, à Cuba, les enfants handicapés sont inclus dans le système général de développement de la petite enfance. Une aide est fournie à tous les enfants, y compris dans les zones rurales, en partie grâce à Educa tu hijo (Éduque ton enfant), qui dessert plus de 5 000 enfants handicapés (Gouvernement de Cuba, 2019).

La qualité, facteur d'inclusion dans l'éducation et la protection de la petite enfance

Même lorsque les services d'EPPE sont accessibles, c'est leur niveau de qualité qui détermine dans quelle mesure ils contribuent à l'inclusion. Trois dimensions importantes de la qualité liées à l'inclusion méritent d'être mentionnées : les modalités basées sur les interactions, l'efficacité basée sur l'intégration et les programmes d'apprentissage par le jeu et axés sur l'enfant.

Les services inclusifs de développement de la petite enfance cherchent de plus en plus à être universellement accessibles et équitables, même lorsqu'ils s'adressent aux enfants présentant un retard de développement ou un handicap. À la différence des services autrefois dispensés en milieu médical par des experts, les interventions destinées à ces jeunes enfants, de plus en plus personnalisées, sont désormais fournies à domicile. Selon l'analyse de 426 programmes inclusifs de développement et de prise en charge de la petite enfance mis en œuvre dans 121 pays, dans les deux tiers des cas, les parents sont

partie prenante de l'intervention. Les gouvernements restent confrontés à de nombreuses difficultés : l'absence de données administratives documentant les retards de développement, les failles des initiatives communautaires visant à recenser les enfants à risque, les difficultés qu'éprouvent les proches aidants à formuler une demande d'aide et le manque de supervision de la qualité des services. Pour que les programmes soient efficaces, il faut que le personnel soit formé et que les interventions bénéficient d'un soutien politique et d'un cadre politique propice (Vargas-Barón *et al.*, 2019).

Il ressort d'une étude portant sur 32 programmes inclusifs d'éducation de la petite enfance menés en Europe que la participation active est un objectif primordial à atteindre pour que les enfants puissent apprendre et avoir un sentiment d'appartenance. Les interactions positives avec les adultes et les autres enfants, la participation aux jeux et à l'ensemble des activités quotidiennes, une approche axée sur l'enfant, une évaluation personnalisée des acquis de l'apprentissage, les aménagements, l'adaptation et le soutien comptent parmi les composantes clés (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016). En France, où tous les enfants ont droit à une éducation préprimaire gratuite (dès l'âge de 2 ans depuis peu), des classes pour enfants atteints de troubles du spectre autistique ont été ouvertes dans les écoles maternelles et les autres élèves apprennent à comprendre les besoins de leurs camarades afin de communiquer avec eux. Dans les écoles maternelles de Lettonie, pendant le premier mois de scolarité, les parents chinois issus de l'immigration peuvent être présents dans la classe puis, progressivement, ils confient leurs enfants aux enseignants de plus en plus longtemps. En Suède, tous les enfants ont droit à l'EPPE dès l'âge de 1 an et à des services gratuits pendant 15 heures par semaine à compter de l'âge de 3 ans. Les enfants de moins d'un an ayant des besoins éducatifs particuliers bénéficient d'un accès gratuit à l'EPPE à raison de 15 heures par semaine. Les mesures de soutien s'appliquent à l'ensemble de la classe de maternelle et le nombre de membres du personnel et d'élèves peut être ajusté en fonction des besoins (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016; Commission européenne/EACEA/ Eurydice, 2019).

Lorsque le caractère global des services de la petite enfance n'est pas compris, l'inclusion s'en ressent, et c'est également ce qui se produit en l'absence de coordination entre les services de santé, de nutrition et d'éducation (**chapitre 4**). L'intégration des services a beaucoup progressé en Amérique latine. Afin de favoriser le développement intégral de l'enfant dès les toutes premières années, le Brésil a créé par décret présidentiel le programme Criança Feliz (Enfance heureuse) qui comprend des visites à domicile et accorde une grande importance à la coopération intersectorielle. En janvier 2018, 25 unités fédérales sur 27 avaient adopté ce programme (Girade, 2018). En Colombie, le programme De Cero a Siempre (De zéro à toujours), lancé en 2011, a fait l'objet d'une loi en 2016. Il comprend un ensemble intégré de services auxquels chaque enfant a droit entre sa naissance et l'âge de 6 ans. L'intégration des services est horizontale, entre les ministères, et verticale, entre les différents échelons administratifs nationaux et sous-nationaux (Santos Calderón, 2018).

Afin de mettre en œuvre l'éducation inclusive, il est indispensable de renoncer aux pédagogies qui risquent de laisser certains enfants de côté au profit de celles qui tiennent davantage compte des intérêts de l'enfant. L'apprentissage par le jeu contribue au développement des compétences et des capacités, il améliore les interactions des pairs et encourage la coopération comme méthode de résolution des problèmes. Si ce concept a été largement adopté dans les pays à revenu élevé, les tentatives qui ont été menées pour l'appliquer dans les pays à revenu faible et intermédiaire, généralement financés par les organisations et les fondations multilatérales, restent pour la plupart anecdotiques (**encadré 2.7**). Au Kenya, le Gouvernement soutient une initiative novatrice d'inclusion par le sport mise en œuvre dès la petite enfance (**encadré 2.8**).

L'ÉVALUATION PRÉCOCE EST INDISPENSABLE POUR APPORTER UNE RÉPONSE APPROPRIÉE AUX MULTIPLES BESOINS DES APPRENANTS

Le diagnostic précoce est essentiel pour répondre aux besoins d'apprentissage de tous les apprenants et prévenir les retards éventuels (Braun, 2020). Certains symptômes de la dyslexie, par exemple la difficulté à développer les compétences linguistiques orales, la conscience phonologique ou les capacités motrices, se manifestent généralement dès le plus jeune âge (**encadré 2.9**). La définition des besoins éducatifs particuliers, qui varie selon les pays, est au cœur des procédures de diagnostic fixées par les dispositions

législatives ou administratives. Sans diagnostic, il est difficile d'apporter un soutien adéquat : selon une décision de justice, en Irlande, lorsqu'un établissement scolaire n'est pas informé du handicap d'un élève, il ne peut pas être contraint à procéder à des aménagements raisonnables (Whyte, 2019).

Dans 21 pays d'Afrique orientale et australe, ce sont d'ordinaire les parents qui informent les écoles, à moins que le handicap ne soit constaté par le personnel scolaire. Les systèmes officiels de diagnostic et de dépistage

ENCADRÉ 2.7 :

Les pays à revenu faible et intermédiaire examinent en quoi l'apprentissage par le jeu fait progresser l'inclusion

Rares sont les pays à revenu faible et intermédiaire qui ont intégré à leurs programmes officiels des méthodes d'apprentissage par le jeu. La Serbie a établi un cadre pour les programmes préscolaires, intitulé Années d'ascension, en 2018. Axé sur l'enfant, ce cadre privilégie une pédagogie par le jeu afin de stimuler la participation des enfants, des familles et des écoles. Destiné aux enfants de 6 mois à 6 ans et demi, il accorde une grande importance à la cohérence des programmes et à la continuité de l'apprentissage (UNICEF, 2019).

Au Viet Nam, en application de la loi sur l'éducation de 2005 qui invite les établissements préscolaires à « contribuer au développement intégral des enfants en organisant des activités ludiques », le programme d'éducation de la petite enfance de 2009 accorde une importance majeure au développement intégral. Avec l'aide de l'organisation belge à but non lucratif VVOB, le Ministère de l'éducation et de la formation a conçu un programme de formation en deux modules pour apprendre aux enseignants de maternelle comment veiller au bien-être des élèves et s'assurer de leur participation tout en repérant les enfants qui risquent de rencontrer des difficultés d'apprentissage. Les enseignants ont constaté que le degré de bien-être et de participation des enfants n'était pas aussi élevé pendant les séances d'apprentissage scolaire dirigées par les enseignants que pendant les activités ludiques (VVOB, 2018).

Dans la plupart des pays, les interventions sont menées à petite échelle par des ONG. Au Kenya, Kidogo cible les enfants de moins de 6 ans résidant dans des taudis. Basé sur l'apprentissage par le jeu, la résolution des problèmes et le développement des compétences, ce projet, qui s'appuie sur le programme d'études national, favorise une prise en charge holistique dans des contextes adaptés aux besoins de l'enfant. Les activités, auxquelles les parents sont associés, sont animées par des prestataires de soins certifiés. Des repas nourrissants sont servis aux enfants (Jordan *et al.*, 2015). Au Nicaragua, le programme d'éducation de la petite enfance de la fondation Fabretto fournit des services éducatifs aux enfants âgés de 2 à 6 ans dans plus de 80 écoles publiques situées dans des communautés rurales mal desservies. Il forme les enseignants en mettant l'accent sur des stratégies d'apprentissage ludiques qui s'inspirent d'approches éducatives holistiques adaptées aux besoins de l'élève (Center for Education Innovations, 2018b).

ENCADRÉ 2.8 :**Au Kenya, l'apprentissage par le sport, un chemin vers l'inclusion des enfants présentant des déficiences intellectuelles**

Unified Champion Schools est un programme conçu par Special Olympics, organisation sportive qui s'adresse aux enfants et aux adultes présentant des déficiences intellectuelles. Mis en œuvre dans 14 pays, ce programme, qui s'étend de la petite enfance à l'adolescence, encourage l'inclusion à l'école par le sport à l'aide d'activités visant à éliminer les obstacles et à faire évoluer les attitudes. Il s'articule autour de quatre composantes : le développement des compétences motrices par le jeu pour les 2 à 7 ans; l'entraînement conjoint d'équipes réunissant des jeunes avec et sans déficience intellectuelle, qui jouent et participent ensemble à des compétitions sportives ; des activités de plaidoyer menées par des clubs et des associations d'étudiants en faveur de l'inclusion tout au long de la scolarité; et des activités de sensibilisation auprès de l'ensemble de la communauté scolaire afin de comprendre, de soutenir et de pratiquer l'inclusion (Special Olympics, 2019).

Au Kenya, en partenariat avec le Ministère de l'éducation et l'UNICEF, Unified Champion Schools contribue à évaluer et à orienter les enfants présentant des déficiences intellectuelles et organise des ateliers de suivi sur l'éducation inclusive à l'intention des familles, des enseignants et des chefs d'établissement. Près de 600 enfants présentant des déficiences intellectuelles se sont déjà inscrits au programme, qui encourage la communauté scolaire des écoles participantes à adopter des attitudes positives à l'égard de ces élèves. Special Olympics a contribué à l'élaboration de la politique nationale sur l'éducation inclusive, notamment en en rédigeant une version en lecture facile. Unified Champion Schools, en partenariat avec Catholic Relief Services, poursuit l'action que mène Special Olympics Kenya en faveur du développement des jeunes enfants présentant des déficiences intellectuelles au moyen du programme Young Athletes. Lorsque les enfants qui nécessitent des services particuliers sont recensés, il est plus facile d'apporter un soutien aux familles et de les aider à envisager l'avenir de leurs enfants avec optimisme, en réfutant les idées fausses, mais largement répandues, sur les capacités d'apprentissage (Special Olympics Kenya, 2018).

ENCADRÉ 2.9 :**Le diagnostic précoce de la dyslexie favorise l'inclusion mais les pays peinent à mettre au point des procédures adéquates**

La dyslexie se rencontre chez les locuteurs de toutes les langues (Shaywitz *et al.*, 2008; Ziegler et Goswami, 2005). Lorsqu'elle n'est pas diagnostiquée, le risque d'analphabétisme et d'exclusion sociale s'accroît. Bien que le manque de formation et de connaissances des enseignants reste problématique, lorsque les enseignants sont formés, 90% des enfants dyslexiques peuvent suivre une classe ordinaire. Les méthodes employées avec ces élèves sont par ailleurs efficaces pour tous ceux qui apprennent à lire (Dyslexia International, 2014).

Selon une étude longitudinale menée en Finlande afin de suivre un échantillon d'enfants de la naissance à l'adolescence, c'est quasiment dès la naissance que l'on peut observer les premiers signes d'un risque de dyslexie. Les potentiels cognitifs évoqués mesurés trois à cinq jours après la naissance sont fortement corrélés aux aptitudes à la lecture en deuxième année d'études (Lyytinen *et al.*, 2015). La détection précoce du risque favorise l'inclusion.

Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, comme en Indonésie, le concept de dyslexie et les outils de diagnostic précoce sont insuffisamment développés (Rofiah, 2015). En indonésien standard, qui est la principale langue d'instruction, l'orthographe est très simple compte tenu d'une correspondance quasi parfaite entre le son et la lettre. La dyslexie peut se manifester par un rythme de lecture plus lent. Selon un projet de recherche qui avait pour but d'élaborer des tests de dépistage et d'évaluer l'évolution des compétences en lecture, 17% des élèves de 1^{re} année et 14% des élèves de 2^e année présentaient un risque de dyslexie (Jap *et al.*, 2017). L'Association indonésienne de la dyslexie a conçu un système de diagnostic précoce en ligne (Dewi *et al.*, 2017).

D'après les estimations effectuées à partir d'une étude menée à Qom, République islamique d'Iran, 5% des élèves âgés de 6 à 14 ans étaient dyslexiques (Pouretamad *et al.*, 2011). Toutefois, les tests de dépistage en sont encore au stade de projet de recherche dans les facultés de médecine et n'ont donc pas été intégrés aux procédures officielles (Delavarian *et al.*, 2017; Faramarzi *et al.*, 2019). Cette situation relève dans une certaine mesure du problème plus vaste que pose la scission entre connaissance scientifique et pratique éducative, en raison notamment des « divergences constantes au sujet de la définition des [troubles de l'apprentissage], des critères de diagnostic, des pratiques d'évaluation, des procédures de soins et des politiques éducatives », comme il a été noté aux États-Unis (Fletcher *et al.*, 2018, p. 2).

“ Selon une étude menée en Finlande, c'est quasiment dès la naissance que l'on peut observer les premiers signes d'un risque de dyslexie ”

restent peu fréquents (Education Development Trust et UNICEF, 2016). L'Afrique du Sud a adopté en 2014 une stratégie nationale sur le dépistage, le diagnostic, l'évaluation et le soutien afin de définir des procédures normalisées (Afrique du Sud, Département de l'éducation de base, 2014). Cette politique, qui s'inscrit dans la droite ligne de la politique de santé scolaire intégrée, cible les enfants déscolarisés ainsi que les élèves des écoles ordinaires ou spécialisées rencontrant des difficultés d'apprentissage. Les évaluations et les mesures d'accompagnement tiennent compte du niveau et de la nature des besoins d'apprentissage, elles ne sont pas mises en œuvre en fonction de types de handicap prédéfinis. Lors de l'admission, les enseignants évaluent tous les enfants, notent les résultats dans les profils d'apprenant et gèrent au cas par cas.

À Belize, les enseignants conseillent aux chefs d'établissement d'inscrire les élèves qu'ils considèrent comme ayant « des besoins d'apprentissage exceptionnels » sur la liste des élèves qui devront être évalués par un agent de ressource itinérant (Belize National Resource Centre for Inclusive Education, 2019). Or, étant donné que les agents ne se rendent pas régulièrement dans les écoles, il faut parfois attendre plusieurs mois avant que les enfants puissent être évalués. Les agents aident les enseignants à élaborer des plans d'éducation personnalisés adaptés aux besoins d'apprentissage et encouragent la scolarisation des enfants qui ne vont pas à l'école (UNICEF, 2013). À Saint-Vincent-et-les-Grenadines, en vertu de la loi sur l'éducation de 2005, lorsque le directeur général de l'enseignement considère que des élèves présentent des troubles de l'apprentissage, le ministère de l'éducation oriente les enfants concernés vers les services médicaux, sociaux et éducatifs pour qu'ils soient soignés et pris en charge (Gouvernement de Saint-Vincent-et-les-Grenadines, 2005).

Dans l'état indien du Madhya Pradesh, le programme communautaire Samarpan effectue des interventions précoces afin de recenser, dépister, soigner et réinsérer les enfants de moins de 5 ans présentant un retard de développement ou un handicap physique. Dans le cadre d'une approche globale, ses cliniques d'intervention précoce font appel à des agents travaillant dans les domaines de la santé publique, du bien-être familial, du développement des femmes et des enfants, de la justice sociale, de l'autonomisation et des revenus (NITI Aayog et PNUD, 2015). Dans d'autres pays, les autorités sanitaires conservent un rôle important. En République démocratique populaire lao, le Centre de rééducation

médicale, qui relève du Ministère de la santé, est chargé de l'examen et du diagnostic des enfants de moins de 18 ans et, dans les cas où un handicap est diagnostiqué, il oriente les personnes concernées vers des services de prise en charge renforcée (Gouvernement de la RDP lao, 2016).

D'aucuns se demandent si le diagnostic précoce est souhaitable parce que la stigmatisation résultant de la catégorisation des élèves aggrave souvent l'exclusion au nom de l'inclusion et qu'il aboutit aussi par ailleurs à une forme de ségrégation au sein de l'éducation, les élèves concernés étant isolés des autres afin de bénéficier de mesures de « soutien approprié » (Ainscow, 1991; Algraigay et Boyle, 2017). Au nom de l'inclusion et de l'équité, le dépistage et l'évaluation des besoins éducatifs particuliers engendrent la différence et la marginalisation. Le diagnostic peut par ailleurs inciter les enseignants à revoir leurs attentes à la baisse (Tomlinson, 1982), susciter des réactions de rejet chez les autres élèves (Keogh et MacMillan, 1996), exclure les élèves concernés des évaluations normalisées et se traduire par une représentation anormalement élevée des élèves pauvres et issus des minorités dans l'éducation spécialisée (Cruz et Rodl, 2018; Gordon, 2017).

Cette représentation anormalement élevée a fait l'objet d'une étude approfondie aux États-Unis, où le taux de handicap diagnostiqué est plus important parmi les élèves noirs. Ces conclusions ont été corroborées, dans certaines conditions, par des études récentes (Braun, 2020). En Floride, les élèves noirs et hispaniques sont sous-représentés dans les statistiques sur le handicap physique et surreprésentés dans les chiffres du handicap intellectuel. C'est surtout dans les écoles accueillant peu d'élèves issus des minorités que l'on constate un taux supérieur à la norme de déficiences intellectuelles parmi les élèves noirs et hispaniques. Chaque augmentation de 10 points de pourcentage de la proportion d'élèves issus des minorités est associée à une baisse de 0,9 point de l'écart des taux de handicap entre élèves blancs et élèves issus des minorités (Elder et al., 2019). La représentation anormalement élevée de certains groupes dans l'éducation spécialisée est souvent due à des biais dans les procédures ou le matériel utilisé lors des tests, mais aussi à des préjugés. Ainsi, les erreurs de diagnostic ne sont pas rares dans le cas des élèves issus de l'immigration, considérés à tort comme ayant des besoins éducatifs particuliers, parfois parce que les tests d'alphabétisme ne sont pas proposés dans leur langue maternelle (Adair, 2015; Sanatullova-Allison et Robison-Young, 2016).

LE PASSAGE AUTOMATIQUE EN CLASSE SUPÉRIEURE ACCOMPAGNÉ DE MESURES DE SOUTIEN SCOLAIRE EST BÉNÉFIQUE POUR LES ÉLÈVES DÉFAVORISÉS

Le redoublement, pratique répandue dans le monde entier, n'est pas propice à l'inclusion. En 2016, le taux de redoublement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire était de 10,2 % au Luxembourg et de 8,5 % en Espagne. Aux États-Unis, 18 États imposent que les élèves redoublent leur troisième année s'ils n'atteignent pas un certain niveau de compétence en lecture (Modan, 2019). Le redoublement est plus fréquent dans les pays pauvres et légèrement plus fréquent dans le premier cycle du secondaire que dans le primaire, mais la situation varie selon les pays : en 2017, les taux de redoublement dans le primaire et le secondaire étaient de 10% et 21% respectivement au Maroc, de 9% et 12% en Afrique du Sud, de 9% et 5% au Guatemala et de 13% et 5% au Rwanda (**figure 2.3**). Le redoublement nuit à l'inclusion dans la mesure où la probabilité de redoubler est plus élevée

chez les élèves défavorisés. Au Rwanda, la probabilité de redoubler une classe plus d'une fois est plus élevée de 15 points de pourcentage chez les enfants ayant des difficultés à parler et à se faire comprendre et de neuf points de pourcentage chez les enfants présentant des troubles du comportement (Rwanda, Ministère de l'éducation et UNICEF, 2017).

Imposer le redoublement ou autoriser le passage en classe supérieure, telle est l'alternative à laquelle se trouvent confrontés les responsables politiques. On craint souvent que le redoublement ne favorise le décrochage mais, pour étayer cet argument, il conviendrait de mener des recherches rigoureuses. Il est probable que l'élaboration des politiques tienne uniquement compte des effets positifs du redoublement tels que communément admis au lieu de s'appuyer sur des éléments probants (Goos *et al.*, 2013).

Selon une méta-analyse d'études réalisées pendant vingt ans aux États-Unis, le redoublement n'a aucune incidence sur la réussite scolaire ; les chercheurs préconisent d'accorder toute l'attention voulue aux politiques générales sur le redoublement et à leurs dispositions particulières, notamment aux mesures de soutien prises en faveur des redoublants (Allen *et al.*, 2009). Il est indispensable d'étudier les effets préjudiciables du redoublement sur le plan socioémotionnel, la baisse de l'estime de soi par exemple (Martin, 2011) ou les comportements perturbateurs (Jimerson et Ferguson, 2007).

Les politiques préconisant le passage automatique en classe supérieure varient selon les pays. Au Brésil, en 1997, l'enseignement primaire a été divisé en deux cycles de quatre années chacun et la politique de progression continue impose le passage automatique en classe supérieure sauf en ce qui concerne les 4^e et 8^e années d'études. Cette politique n'a cependant pas été appliquée de façon uniforme dans l'ensemble du pays, en raison notamment des particularités de chaque établissement. Selon une étude tenant compte des disparités de mise en œuvre, les cohortes bénéficiant du passage automatique en classe supérieure affichent des gains modestes mais constants au moment de la transition entre le premier et le second cycle de l'enseignement primaire (Leighton *et al.*, 2019).

Au Cameroun, où le taux de redoublement a pu atteindre jusqu'à 30% dans les années 1990, le passage automatique en classe supérieure dans l'enseignement primaire a été imposé en vertu d'un arrêt ministériel de 2006. Bien qu'ils aient été divisés par deux depuis 2005,

FIGURE 2.3 :

Les taux de redoublement varient considérablement selon les pays

Taux de redoublement dans l'enseignement primaire et secondaire, 2017 ou dernière année disponible



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig2_3

Note : Les axes sont gradués selon une échelle logarithmique.

Source : Base de données de l'ISU.

les taux de redoublement restent proches de 12%. L'arrêt ministériel prévoyait que les élèves en difficulté scolaire bénéficient de cours de rattrapage. Une enquête menée dans les deux régions anglophones du pays auprès des élèves de 6^e année a cependant constaté que, si elles appliquaient la règle du non-redoublement, les régions ne respectaient pas les autres consignes. Les enseignants étaient pour la plupart opposés au passage automatique en classe supérieure (Endeley, 2016). En Éthiopie, une analyse du passage automatique entre les 1^{re}, 2^e et 3^e années d'études a montré que cette disposition nuisait à la motivation des élèves, à leur attitude envers l'école, à leur assiduité et à leur comportement, et qu'elle avait des conséquences préjudiciables sur la gestion de la classe par l'enseignant (Ahmed et Mihiretie, 2015). Des inquiétudes semblables ont été exprimées en Inde en dépit des effets bénéfiques du passage automatique en année supérieure (**encadré 2.10**).

En Namibie, le passage semi-automatique a été instauré en 1996. Jusqu'à la 10^e année d'études, les élèves qui, bien qu'ayant redoublé, n'ont pas atteint les niveaux minimums de compétence, passent en classe supérieure. À partir de la 10^e année, cependant, les élèves en échec scolaire ne sont plus autorisés à redoubler (UNICEF, 2015). Selon une évaluation, il apparaît que le taux de redoublement ne baisse pas, que les élèves les plus faibles ne bénéficient pas de soutien scolaire et que les mesures d'accompagnement ne sont pas systématiquement appliquées (Sichombe *et al.*, 2011); dans le primaire, le taux de redoublement s'élevait toujours à 16% en 2017. En 2018, le Ministère de l'éducation a élaboré une politique sur le redoublement dans l'enseignement secondaire pour garantir qu'aucun élève n'ait trois ans de plus que l'âge correspondant à son année d'études et que les élèves ayant pris du retard dans leur scolarité bénéficient d'une aide et de conseils personnalisés en étroite collaboration avec leurs parents. Les cas les plus difficiles à trancher devront être examinés par un comité de passage. Le Ministère a en outre pris des dispositions pour que les élèves malentendants et malvoyants fassent l'objet d'une juste évaluation (Namibie, Ministère de l'éducation, des arts et de la culture, 2018b).

Les programmes de rattrapage sont efficaces à condition d'être durables

Le passage automatique en classe supérieure n'est efficace que si les élèves en difficulté bénéficient d'un accompagnement. Les cours de rattrapage ciblent les enfants qui risquent de prendre du retard et d'abandonner leurs études. Bien qu'ils puissent être très variés, ces cours en petits groupes sont généralement dispensés après l'école dans les matières fondamentales. Au Chili, le Conseil national d'assistance aux élèves et des bourses, qui relève du Ministère de l'éducation, cible les élèves issus de familles défavorisées

ENCADRÉ 2.10 :

Dans certains États indiens, malgré ses effets bénéfiques, le passage automatique en classe supérieure a été supprimé

En Inde, en vertu de la section 16 de la loi de 2009 sur le droit des enfants à une éducation gratuite et obligatoire, aucun enfant « admis dans une école ne doit redoubler une classe ou être exclu de cette école avant le terme de l'enseignement élémentaire » (de la 1^{re} à la 8^e années). Les éventuels effets préjudiciables de cette mesure sur la qualité de l'apprentissage ont suscité de nombreuses inquiétudes, le passage automatique en classe supérieure étant souvent considéré à tort comme une absence d'évaluation.

“

Selon les analyses réalisées pour le présent *Rapport*, les enfants ayant redoublé une classe du primaire sont moins susceptibles d'achever l'enseignement primaire et présentent un risque plus élevé d'abandon scolaire

”

Compte tenu de ces inquiétudes, en 2017, il a été proposé d'abroger la politique de non-redoublement dans le projet de loi sur le droit à l'éducation (2^e amendement), qui autorise de nouveau la possibilité du redoublement pour les élèves qui échouent aux examens de 5^e année (fin du primaire) ou de 8^e année (fin du premier cycle du secondaire). Une douzaine d'États et de territoires de l'Union (TU), dont l'Assam, le Bihar et l'Uttar Pradesh, ont renoncé à cette politique au motif qu'elle nuisait de façon patente à la qualité de l'apprentissage et aux résultats scolaires dans les classes supérieures (Maadhyam, 2017).

Selon les analyses réalisées pour le présent *Rapport*, les enfants ayant redoublé une classe du primaire sont moins susceptibles d'achever l'enseignement primaire et présentent un risque plus élevé d'abandon scolaire. À l'aide de deux facteurs externes (les différences entre les États et les territoires de l'Union dans la mise en œuvre de la politique de non-redoublement avant l'adoption de la loi sur le droit des enfants à une éducation gratuite et obligatoire et l'âge de l'enfant), l'analyse montre que la politique de non-redoublement a entraîné une baisse des taux de décrochage, en particulier parmi les enfants en âge de fréquenter le primaire dans les États et les territoires de l'Union ayant appliqué la politique après l'adoption de la loi sur le droit des enfants à une éducation gratuite et obligatoire (Agarwal, 2020). Ce point est important car la probabilité de redoubler demeure plus élevée pour les enfants appartenant aux castes répertoriées.

en risque de décrochage au moyen de deux programmes : un programme d'accompagnement des redoublants, dans le cadre duquel une équipe multidisciplinaire composée de travailleurs sociaux et de psychologues apporte aux élèves un soutien socioémotionnel, et *Habilidades para la vida* (compétences pour la vie), mis en œuvre dans les écoles présentant un niveau élevé de vulnérabilité socioéconomique (Santiago *et al.*, 2017).

Ce sont essentiellement les pays à revenu élevé qui évaluent les programmes de rattrapage. Au Japon, il a été constaté qu'un programme destiné aux élèves de 3^e et 4^e années ayant de faibles résultats scolaires avait entraîné une légère augmentation des notes en japonais mais pas en mathématiques. D'après l'évaluation, le programme a eu un effet bénéfique sur les pratiques de travail et le temps consacré à l'étude (Bessho *et al.*, 2019).

Aux États-Unis, les programmes de rattrapage bénéficient aux élèves pauvres. Les parents en profitent eux aussi dans la mesure où, lorsque les programmes ont lieu après la classe, ils n'ont pas besoin de trouver de solution de garde. Toutefois, la clé d'un succès durable réside dans la qualité de l'enseignement et dans l'assiduité (McCombs *et al.*, 2017). En Floride, les élèves de 6^e année ayant obtenu aux examens organisés par l'État des notes inférieures à un certain seuil ont été désignés au hasard pour suivre deux cours de mathématiques au lieu d'un seul. Au bout d'un an, l'amélioration était visible mais, lorsque l'un des deux cours a été supprimé, les progrès ont diminué de moitié l'année suivante, puis de 80% deux ans plus tard (Taylor, 2016). Dans le cadre d'un autre programme mené à Chicago, la durée des cours d'algèbre destinés aux élèves de 9^e année a été multipliée par deux et les compétences en résolution des problèmes ont été privilégiées. L'évaluation fait apparaître une progression des résultats aux examens, du taux d'obtention de diplômes et du taux de passage dans l'enseignement supérieur. La progression a été plus nette parmi les élèves ayant des difficultés en lecture car les concepts mathématiques ont été expliqués oralement (Cortes *et al.*, 2015).

Plusieurs programmes mis en œuvre dans les pays à revenu intermédiaire ont été évalués, par exemple le programme *Teaching at the Right Level* (TaRL, « enseigner au bon niveau »), qui a été conçu en Inde (**chapitre 6**). Dans le cadre de l'Entraide universitaire mondiale du Canada, le projet d'équité dans l'éducation dans les camps de réfugiés de Dadaab et de Kakuma, au Kenya, dispense des cours de rattrapage aux filles de 7^e et 8^e années d'études présentant un risque élevé de décrochage. Selon l'évaluation, de nombreuses filles assistent aux cours

mais de façon irrégulière et les effets sur les résultats d'apprentissage n'ont été positifs que dans le cas des familles dont la sécurité alimentaire était garantie. L'effet sur les notes obtenues aux examens de fin d'études primaires ou sur la fréquentation scolaire n'est pas statistiquement significatif (de Hoop *et al.*, 2019).

À Lima, Pérou, un programme de rattrapage en enseignement scientifique fondé sur le questionnement a été mis en place pour les élèves de 3^e année scolarisés dans des écoles défavorisées et se situant dans la moitié la plus faible de la classe. L'évaluation de ce programme montre que la progression reste minime et qu'elle s'observe principalement chez les garçons (Saavedra *et al.*, 2019). En Serbie, le programme d'assistant d'enseignement rom désigne un assistant rom dans chaque école primaire réunissant les conditions requises. Les assistants sont libres d'organiser leur temps comme ils le souhaitent en fonction des besoins pendant et après les cours ; ils peuvent ainsi se renseigner sur les enfants non scolarisés ou ayant abandonné leurs études, réunir des documents, rendre visite aux familles et coopérer avec la communauté. Selon l'évaluation qui en a été faite, le programme a contribué à améliorer la fréquentation scolaire des élèves roms en 1^{re} année d'études (Battaglia et Lebediniski, 2015, 2017).

Comme le montre une étude, la plupart des pays à revenu faible et intermédiaire inscrivent une stratégie de rattrapage scolaire dans leur plan sectoriel (Schwartz, 2012). La mise en œuvre de ces stratégies est toutefois entravée par l'absence de supports pédagogiques appropriés, le trop grand nombre d'élèves par classe et le manque de formation des enseignants, qui n'y consacrent pas toujours assez de temps. Le plan du secteur de l'éducation de la Gambie pour 2016–30 prévoit un programme de soutien scolaire après les cours (Gambie, Ministère de l'enseignement primaire et secondaire et Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie, 2016). Le plan du secteur de l'éducation 2016–20 de la République démocratique populaire lao comprend des cours de rattrapage pour les enfants en difficulté scolaire (RDP lao, Ministère de l'éducation et des sports, 2015).

PROGRAMMES DE LA DEUXIÈME CHANCE : INDISPENSABLES MAIS CÔUTEUX

Poussées par la pauvreté et influencées par les normes sociales, beaucoup de familles font travailler leurs enfants avant l'âge minimum légal ou les forcent à se marier et à

avoir des enfants de bonne heure. Dans de nombreux cas, les gouvernements privent ces enfants d'une éducation de la seconde chance parce qu'ils n'appliquent pas les règles, qu'ils ne fixent pas de règles ou qu'ils vont jusqu'à définir des règles qui bafouent les droits de l'enfant (**encadré 2.11**). L'éducation de la seconde chance est destinée aux adolescents et aux jeunes qui n'ont jamais été scolarisés ou qui ont abandonné leurs études sans qualification. Pour être efficaces, ces programmes doivent cibler certains groupes marginalisés, le problème étant qu'ils coûtent cher et nécessitent des éducateurs bien formés et très motivés (OCDE, 2016).

L'Argentine a conçu Plan FinEs (Plan pour l'achèvement de l'enseignement primaire et secondaire) en 2008 afin que

les personnes âgées de 18 ans et plus aient la possibilité d'achever leurs études primaires ou secondaires (Argentine, Ministère de l'éducation, 2019). Les États et la société civile agissent de concert pour mener à bien cette initiative, mise en œuvre en dehors de l'enceinte de l'école, dans les clubs ou les églises par exemple, où les personnes concernées sont plus susceptibles de se rendre au quotidien. Le programme n'a semble-t-il réussi qu'à inciter certaines personnes à quitter le système ordinaire d'éducation des adultes. La qualité de l'éducation suscite des interrogations, compte tenu en particulier des pressions auxquelles sont soumis les enseignants afin que les étudiants obtiennent une certification (Beech, 2019).

ENCADRÉ 2.11 :

Les enfants qui commencent à travailler, se marient ou ont des enfants de bonne heure sont souvent privés d'une éducation de la deuxième chance

On estime qu'en 2016 114 millions d'enfants âgés de 5 à 14 ans travaillaient, soit 9,6% des enfants de ce groupe d'âge. Par rapport à 2012, la baisse observée correspond à un point de pourcentage. Trente-six millions d'enfants, soit 32%, n'étaient pas scolarisés ; quant aux autres, même s'ils allaient à l'école, leurs chances d'éducation étaient compromises (OIT, 2017). La quasi-totalité des pays ont ratifié la Convention de 1999 de l'OIT sur les pires formes de travail des enfants, mais 20 pays, dont le Bangladesh et le Myanmar, n'ont pas ratifié la Convention de 1973 de l'OIT concernant l'âge minimum d'admission à l'emploi. Beaucoup de pays autorisent le travail des enfants avant la fin de la scolarité obligatoire. Au Pérou et au Paraguay, par exemple, l'âge minimum d'admission à l'emploi est fixé à 14 ans alors que la scolarité est obligatoire jusqu'à 17 et 18 ans respectivement. En Chine et en Turquie, l'allongement de la durée de la scolarité obligatoire s'est traduite par une diminution du taux de travail parmi les jeunes garçons (Alper Dinger et Erten, 2015; Tang *et al.*, 2020).

Selon des estimations récentes, le pourcentage de femmes de 20 à 24 ans mariées avant l'âge de 18 ans est de 21% dans le monde mais de 41% en Afrique centrale et occidentale (UNICEF, 2018). Pour les hommes, ces estimations sont inférieures d'environ 40 % en Asie du Sud et de 60 % en Afrique subsaharienne (UNICEF, 2020). L'article 16 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes interdit les mariages d'enfants mais 20 pays, dont beaucoup affichent un taux élevé de mariages d'enfants, comme le Bangladesh et le Niger, ont émis des réserves sur cet article (UNESCO, 2018). Bien qu'au Bangladesh la législation interdisant les mariages d'enfants impose des sanctions à l'encontre des parents ou des tuteurs, elle ne prévoit pas l'annulation de ces mariages (Blomgren, 2013). Dans 117 pays au moins, la loi autorise le mariage avant l'âge de 18 ans (Pew Research Foundation, 2016). C'est au Soudan que la limite d'âge légal est la plus basse : 10 ans pour les garçons et à la puberté pour les filles pour les mariages musulmans, 13 ans pour les filles et 15 ans pour les garçons pour les mariages non musulmans (El Nagar *et al.*, 2018).

Selon les estimations, à l'échelle mondiale, le taux de natalité chez les adolescentes était de 44 naissances pour 1 000 jeunes filles de 15 à 19 ans pour la période 2015–20, contre 53 pour 1 000 entre 2000 et 2005. On observera néanmoins que ce taux est de 115 naissances pour 1 000 jeunes filles en Afrique occidentale et en Afrique centrale et qu'il peut atteindre 229 en République centrafricaine. Les jeunes filles concernées ont parfois du mal à poursuivre leurs études, d'autant plus que de nombreux gouvernements s'ingénient à les empêcher de retourner à l'école. L'ONG internationale Human Rights Watch rapporte que sur les 48 pays d'Afrique subsaharienne, trois, la Guinée équatoriale, la Sierra Leone et la République-Unie de Tanzanie, interdisent formellement la présence des jeunes filles enceintes et des jeunes mères dans les écoles publiques (Human Rights Watch, 2019). Des militants ont intenté une action en justice contre la Sierra Leone devant la Cour de justice de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest qui, en décembre 2019, a jugé que cette interdiction était discriminatoire et en a ordonné la levée immédiate. Le Gouvernement a obtempéré en mars 2020, en annonçant l'adoption de deux nouvelles politiques sur « l'inclusion radicale » et la « sécurité globale » de tous les enfants présents au sein du système éducatif (Peyton, 2020). Il n'en demeure pas moins que dans 20 pays d'Afrique subsaharienne il n'existe toujours pas de lois, de politiques ou de stratégies autorisant les jeunes filles à exercer leur droit de reprendre des études après une grossesse (Human Rights Watch, 2018).

Dans quelques pays, les mesures prises récemment vont dans la bonne direction. En 2018, le Burundi a annulé un décret ministériel qui aurait interdit l'accès à l'école aux filles enceintes et aux garçons responsables de leur état de grossesse, tandis que le Mozambique a révoqué un décret qui obligeait les filles enceintes à suivre des cours du soir. En 2019, le Zimbabwe a modifié sa loi sur l'éducation afin de protéger les filles enceintes de l'exclusion (Human Rights Watch, 2019).

Au Bangladesh, le projet d'intervention auprès des enfants déscolarisés II offre une seconde chance aux enfants déscolarisés âgés de 8 à 14 ans et vivant dans 148 sous-districts ruraux défavorisés ou dans certains quartiers insalubres. Associant l'éducation formelle et l'éducation non formelle, y compris la formation pré-professionnelle, et dispensé dans des centres d'apprentissage (les écoles Ananda), ce programme donne aux élèves la possibilité d'achever l'enseignement primaire et d'entamer des études secondaires. Les écoles sont administrées par les communautés à qui elles appartiennent et sont soutenues par le Gouvernement et des ONG. Le programme est flexible et chaque cohorte est suivie par le même enseignant jusqu'au terme des études. Les manuels, les uniformes et les fournitures scolaires sont gratuits et les enfants perçoivent en outre une allocation. Près de 750 000 enfants sont inscrits dans 22 000 centres d'apprentissage pour un coût total de 137,5 millions de dollars EU, ce qui équivaut à environ 90 dollars EU par élève et par an. Le programme affiche un taux d'achèvement moyen de 92% (Banque mondiale, 2019a, 2019b).

Au Népal, Marginalized No More (Pour qu'il n'y ait plus de marginalisés) est l'un des 41 projets lancés au cours de la seconde phase du programme Défi de l'éducation des filles, financé par le Ministère du développement international du Royaume-Uni. Le programme a été modifié en profondeur à la suite des recommandations formulées à l'issue du bilan de la première phase (ICAI, 2016). Le projet comporte un programme d'apprentissage accéléré de neuf mois pour les filles appartenant à la communauté marginalisée des Musahar, répertoriée parmi les intouchables. Des éducateurs communautaires leur enseignent les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. 10 500 filles devraient bénéficier de cette intervention (Girls' Education Challenge, 2018a; Street Child, 2020). Le projet mené par l'ONG Sang Sangai comprend un cours de neuf mois destiné aux filles provenant des groupes défavorisés n'ayant pas ou peu été scolarisées ainsi qu'un programme de rattrapage de trois mois qui permet aux personnes ayant interrompu leur scolarité de se remettre à niveau avant de se réinscrire dans un établissement scolaire. Près de 80% des participants ont réussi à reprendre des études (RDC Népal, 2019).

En Tunisie, le Ministère de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'emploi et le Ministère des affaires sociales ont fait alliance avec deux ONG nationales et France Education International afin de concevoir

un modèle d'éducation de la deuxième chance pour les 12 à 18 ans ayant abandonné leurs études. Ce modèle devrait être intégré au projet national M3D, qui lutte contre le décrochage scolaire parmi les enfants âgés de 15 à 16 ans (France Education International, 2019).

Les ONG ont conçu des solutions innovantes qui associent sport et éducation pour favoriser la réinsertion des enfants des rues, grâce à la capoeira en Haïti ou à la boxe à Mombasa, Kenya, par exemple (Ferguson, 2017). En Éthiopie, l'ONG Retrak vise à réintégrer les enfants des rues dans l'éducation en leur offrant un logement sûr, trois repas par jour, des soins de santé de base, une formation aux compétences de la vie courante, une aide psycho-sociale ainsi que des cours intensifs de rattrapage et des conseils, en fonction de leur niveau en calcul et en alphabétisme (Yohannes *et al.*, 2017).

LA CONTRIBUTION À L'INCLUSION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS

On considère souvent que l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) sont inclusifs par nature car, dans certains pays du moins, ils accueillent généralement les populations exclues de l'enseignement général. L'EFTP est cependant en butte aux mêmes difficultés que les autres niveaux d'enseignement (Alla-Mensah, 2020).

Dans certains pays, les politiques de développement des compétences concernent principalement les personnes handicapées ; c'est notamment le cas de la politique nationale de 2011 sur le développement des compétences au Bangladesh (OIT, 2017a) et du plan national de 2012 sur l'insertion professionnelle des personnes handicapées au Costa Rica (OIT, 2017c). L'Organisation internationale du Travail et le Centre éthiopien pour le handicap et le développement ont apporté leur soutien à l'agence fédérale de l'EFTP afin d'élaborer des lignes directrices nationales sur l'inclusion des personnes handicapées et leur possibilité d'accéder à tous les centres de formation professionnelle de l'ensemble des régions du pays (OIT, 2017c). En Inde, l'article 19 de la loi de 2016 relative aux droits des personnes handicapées prévoit l'octroi de prêts concessionnels dans le cadre du financement de la formation professionnelle, qu'il s'agisse de programmes formels ordinaires ou de programmes non formels (Parlement indien, 2016). Le Bangladesh, le Brésil et l'Afrique du Sud ont fixé des quotas d'admission des personnes handicapées dans les établissements d'EFTP (OIT, 2017c).

D'autres pays appliquent une définition plus large de l'inclusion dans l'EFTP. En République démocratique populaire lao, le Plan stratégique 2006–20 pour le développement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels accorde une grande importance aux femmes, aux pauvres, aux personnes handicapées et aux minorités ethniques (RDP lao, Ministère de l'éducation, 2007). Au Malawi également, la loi et la politique relatives à l'EFTP considèrent l'inclusion en termes très larges (**encadré 2.12**). Au Myanmar, le Plan stratégique de l'éducation nationale 2016–21 insiste sur la nécessité de garantir l'égalité des chances d'accès à l'EFTP dans les zones rurales et urbaines, d'harmoniser les niveaux d'EFTP, d'octroyer des bourses aux élèves défavorisés et de multiplier les passerelles entre l'EFTP et l'enseignement supérieur (Myanmar, Ministère de l'éducation, 2016).

Dans le cadre du programme Défi éducation des filles, plusieurs projets facilitent la transition vers l'emploi ou

la création d'entreprise. Dans le nord de l'Afghanistan, le projet Autonomisation des filles marginalisées, mené en coopération avec le Gouvernement, a pour objet de favoriser l'inclusion des filles dans la formation. Il comprend une formation professionnelle de six mois sur le développement des compétences génératrices de revenu dans des domaines tels que la bijouterie, le tissage de tapis, la boulangerie et la mécanique automobile. Lors de la remise des diplômes, les jeunes filles reçoivent une somme de départ de 400 dollars EU et peuvent compléter leurs études par une formation supplémentaire en gestion d'entreprise (Center for Education Innovations, 2018a).

Au Bangladesh, un essai contrôlé randomisé a été effectué sur un projet consistant à fournir pendant un an et demi 144 heures de formation à des filles âgées de 12 à 18 ans. Il est apparu que la probabilité de se marier avant l'âge de 18 ans était inférieure de 31% dans le cas des filles ayant suivi des cours de soutien scolaire

ENCADRÉ 2.12 :

Au Malawi, l'inclusion dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels butte sur la pauvreté, le handicap et les inégalités entre les sexes

Au Malawi, le système d'EFTP est régi par la loi de 1999 et la politique de 2013 sur l'enseignement et la formation techniques, entrepreneuriaux et professionnels. Dans ces instruments, ainsi que dans le plan stratégique de l'autorité nationale chargée de la mise en œuvre des programmes de formation, les personnes défavorisées sont au cœur des priorités. Une étude récente sur le système d'EFTP, qui comportait des entretiens dans 15 instituts techniques publics, privés et communautaires ainsi que dans des centres communautaires de développement des compétences, a recensé les facteurs faisant obstacle à l'inclusion (Malawi, Ministère du travail, de la jeunesse, des sports et du développement de la main-d'œuvre, 2018a).

Le remboursement des frais de scolarité, les bourses et les subventions versées aux étudiants pendant les stages professionnels ont le mérite d'exister, néanmoins ces aides sont mal ciblées. Les étudiants continuent à payer des frais de scolarité qui, bien que peu élevés, pénalisent les plus pauvres. Moins du tiers des bourses sont attribuées à des femmes. En 2016/17, 9% seulement de la taxe d'apprentissage, qui représente l'une des principales sources de financement, a été directement allouée à l'aide aux étudiants (Malawi, Ministère du travail, de la jeunesse, des sports et du développement de la main-d'œuvre, 2018a).

Les établissements n'ont pas procédé aux aménagements nécessaires pour favoriser l'accessibilité – installation de rampes et d'allées clairement délimitées entre les bâtiments, élargissement des portes – et il n'y a pas de toilettes pour handicapés dans les universités et les résidences étudiantes. Les indemnités de transport sont insuffisantes et les bourses ne tiennent pas compte des frais supplémentaires, dus aux fauteuils roulants par exemple. Les notices d'utilisation des équipements d'apprentissage ne sont pas fournies en Braille et les supports pédagogiques ne sont pas imprimés en gros caractères. Il convient en outre de faire évoluer les attitudes et comportements discriminatoires des employeurs.

Les stéréotypes sexistes sont omniprésents dans les programmes d'études, les attitudes et les comportements, tandis que la violence sexiste perpétrée par les enseignants, les administrateurs et les pairs reste chose courante. Environ 29% des étudiantes ont fait l'objet de remarques irrespectueuses ou humiliantes de la part de leurs condisciples masculins. Une analyse complémentaire menée dans trois collèges a révélé qu'une étudiante sur quatre avait subi les avances d'un professeur ou eu des relations sexuelles avec un professeur (Malawi, Ministère du travail, de la jeunesse, des sports et du développement de la main-d'œuvre, 2018b). La sécurité des étudiantes constitue un autre point épineux. À une exception près, les portes d'entrée des établissements ne sont pas verrouillables. Dans plusieurs foyers, les étudiantes ne peuvent pas fermer la porte de leur chambre à clé. Dans le cadre du programme Compétences et enseignement technique financé par l'UE, des codes de conduite ont été publiés à l'intention des instructeurs, des administrateurs et des stagiaires, accompagnés d'un programme d'orientation destiné aux stagiaires (Heath, 2019).

et des compétences de la vie courante liées au genre, et inférieure de 23% dans le cas des filles ayant suivi une formation professionnelle à l'entrepreneuriat, à l'entretien des téléphones portables, à la photographie et au secourisme (Amin *et al.*, 2018).

En Amérique latine, les programmes s'appuient souvent sur des partenariats et des associations entre l'EFTP et d'autres services publics favorisant l'inclusion. Au Brésil, l'une des composantes du programme national d'accès à l'enseignement technique et à l'emploi cible 1,7 million de bénéficiaires du plan Brasil sem Miséria (Brésil sans misère), dont 53 % de personnes d'ascendance africaine (Abramo *et al.*, 2019). Le succès de ce programme, qui s'inscrit dans le cadre d'un processus visant à remplacer la stratégie de réduction de la pauvreté par des stratégies de sortie de la pauvreté, tient à sa capacité à garantir la qualité de l'éducation et de la formation (Fenwick, 2015). Les programmes tels que Mi Primer Empleo Digno (Mon premier emploi décent) dans l'État plurinational de Bolivie et Con Chamba Vivís Mejor (Avec un emploi on vit mieux) au Honduras versent des indemnités couvrant les frais de déplacement et de restauration. D'autres mettent en place des services de garde d'enfants, c'est le cas notamment de l'Aide aux étudiants argentins, du programme national ProJovem pour l'inclusion des jeunes au Brésil et du programme +Capaz et de l'association des Femmes chefs de famille au Chili (Abramo *et al.*, 2019).

Les partenariats avec les acteurs non étatiques revêtent également une grande importance. Depuis 2016, le Modèle d'emploi inclusif appliqué dans certaines villes colombiennes vise les personnes d'ascendance africaine et les communautés autochtones, les personnes handicapées, les mères adolescentes, les personnes déplacées à l'intérieur du pays et tout autre personne souffrant des suites du conflit. Le but poursuivi consiste à renforcer les compétences des bénéficiaires et leur aptitude à l'emploi en améliorant la coordination inter-agences et la collaboration entre les municipalités et les entreprises. Cette initiative, qui a reçu le soutien de l'association nationale des entreprises, a conduit à la révision des modes de recrutement (Fundación Corona *et al.*, 2020).

DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DES MESURES DOIVENT ÊTRE PRISES AFIN QUE L'ACCÈS ET L'ACHÈVEMENT SOIENT PLUS INCLUSIFS

L'accès inclusif et équitable à l'enseignement supérieur est une condition indispensable de la justice sociale et de l'efficacité économique, thème de la cible 4.3 des ODD, qui ne concerne cependant que l'égalité entre hommes et femmes. L'essor inédit de l'enseignement supérieur s'accompagne en effet d'inégalités verticales et horizontales persistantes. La dimension verticale concerne les inscrits et les diplômés. Même lorsqu'ils accèdent à l'enseignement supérieur, les étudiants provenant des groupes sous-représentés tendent à avoir un taux d'achèvement plus faible. La dimension horizontale fait état du type d'établissement fréquenté et des débouchés professionnels qui s'offrent aux diplômés en fonction de leurs qualifications et de leurs diplômes².

Beaucoup de pays mettent en œuvre des politiques et des programmes pour garantir un accès équitable à l'enseignement supérieur aux étudiants issus des groupes sous-représentés, dont la définition varie considérablement selon les pays (Salmi et Sursock, 2018). Selon une enquête, 11 % des 71 pays participants se sont dotés d'une stratégie globale en faveur de l'équité tandis que 11 % d'entre eux ne ciblent qu'un seul groupe, le plus souvent les étudiants handicapés (Salmi, 2018). Le Global University Disability and Inclusion Network a été créé en 2019 pour accroître le pourcentage d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur (AHEAD, 2019).

Selon une méta-analyse portant sur 75 études d'impact consacrées à l'effet des interventions menées en faveur de l'équité dans 11 pays à revenu moyen et élevé, la plupart des études portaient sur l'accès plutôt que sur l'achèvement et sur les initiatives ponctuelles plutôt que sur les interventions conjointes (Herbaut et Geven, 2019). Les politiques les plus efficaces sont celles qui associent les aides financières à des mesures visant à éliminer les obstacles autres que financiers (OCDE, 2008; Salmi et Bassett, 2014). Bien ciblées et efficacement gérées, les aides financières, telles que subventions, bourses et prêts aux étudiants, jouent un rôle déterminant. Par ailleurs, beaucoup de pays et d'établissements d'enseignement supérieur mènent des actions de sensibilisation et mettent en œuvre des programmes relais en collaboration avec des établissements

² Cette section est tirée de Salmi (2020).

secondaires. Ils adoptent également des mesures d'action positive, modifient leurs procédures d'admission et élaborent des programmes de rétention afin d'améliorer les taux d'achèvement (**figure 2.4**).

Les mesures financières ne parviennent pas toujours à rendre l'accès plus équitable

En ce qui concerne les frais de scolarité, les mesures les plus fréquentes consistent à supprimer ou à réduire ces frais dans les établissements publics. Ces subventions réduisent les coûts mais, lorsqu'elles sont inconditionnelles, elles produisent un effet régressif car elles bénéficient davantage aux élèves issus des ménages les plus riches, notamment dans les situations où l'accès est limité (Guerra Botello *et al.*, 2019).

Beaucoup de pays fournissent une aide financière en nature lorsqu'ils subventionnent fortement la nourriture, le logement et les transports. Étant donné que ces subventions ne sont pas ciblées, les efforts déployés pour atteindre les objectifs d'équité perdent une grande partie, voire la totalité, de leur efficacité. Ainsi, la plupart des pays francophones d'Afrique subventionnent la cantine et les internats mais seuls le Sénégal et la Tunisie réservent ces avantages aux élèves pauvres.

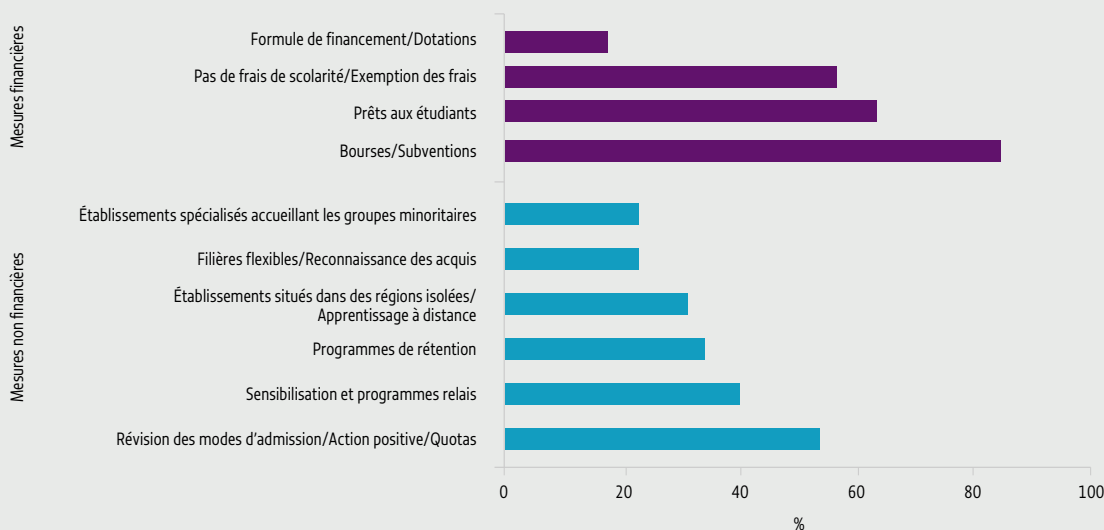
Dans quelques pays, seuls certains élèves ont droit à l'exemption des frais de scolarité. Dans les provinces canadiennes du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario, au Chili, en Italie, au Japon et en Afrique du Sud, seuls les élèves les plus pauvres bénéficient de la gratuité de l'éducation (Usher et Burroughs, 2018). Au Chili, cependant, de nombreux étudiants pauvres sont inscrits dans des universités privées créées récemment qui ne perçoivent pas de subventions publiques et imposent des frais de scolarité. Certains pays réglementent le montant des droits d'inscription dans les universités publiques mais aussi, comme en Azerbaïdjan, dans les universités privées. La réglementation peut également être indirecte. La Côte d'Ivoire a établi un prix de référence qui sert de base de calcul pour déterminer le montant des bourses attribuées aux étudiants pauvres scolarisés dans les établissements privés (Salmi, 2020).

Au Brésil, le programme ProUni Université pour tous, lancé en 2006, est la variante d'un programme de chèques-éducation visant à favoriser l'équité d'accès. Au moyen d'incitations fiscales, le Gouvernement achète des places dans les universités privées pour les étudiants pauvres qui, à cause du nombre limité de places et de leurs mauvais résultats aux examens d'entrée, ne sont pas admis dans les universités publiques les plus prestigieuses (Salmi, 2017).

FIGURE 2.4 :

Mesures adoptées par les pays en faveur d'un accès plus équitable à l'enseignement supérieur

Pourcentage de pays appliquant des mesures en faveur de l'équité et de l'inclusion dans l'enseignement supérieur, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig2_4

Note : À partir d'une analyse portant sur 71 pays.

Source : Salmi (2018).

L'exemption des droits de scolarité n'est pas toujours motivée par la recherche d'une plus grande équité ; l'Égypte ainsi que plusieurs pays d'Europe de l'Est, d'Asie centrale et d'Afrique subsaharienne anglophone exonèrent du paiement des droits de scolarité les diplômés de l'enseignement secondaire ayant obtenu les mieux classés, ce qui peut exacerber les inégalités.

Certains pays recourent à des mesures incitatives – réglementation, formules de financement ou subventions concurrentielles – afin de favoriser l'admission des étudiants issus des groupes menacés d'exclusion dans les établissements d'enseignement supérieur. En Indonésie, les universités publiques doivent fournir une aide financière à 20% au moins des étudiants – 10% au Viet Nam. Au Mexique, les universités privées ont l'obligation d'attribuer des bourses ou des subventions à 5% au moins des étudiants. En Angleterre (Royaume-Uni), conformément à un plan pour l'accès et la participation, chaque établissement d'enseignement supérieur s'engage à consacrer au système de bourses une part fixe du revenu tiré des frais de scolarité.

Au moyen de formules de financement, des subventions sont allouées aux établissements qui contribuent à la réalisation d'un programme national en faveur de l'équité. En Irlande, les subventions globales attribuées aux établissements d'enseignement supérieur sont calculées à partir du nombre d'inscrits et du coût des disciplines mais l'admission d'un étudiant appartenant aux groupes prioritaires recensés par le Gouvernement donne droit à une prime de 30%.

En Australie, dans le cadre du programme de partenariat et de participation à l'enseignement supérieur, le programme d'aide au handicap dans l'enseignement supérieur prend en charge le coût des interprètes en langue des signes, de la prise de note et de la participation aux examens. La subvention au mérite n'a pas réussi à attirer les étudiants handicapés, en raison sans doute de son montant peu élevé (KPMG, 2015). Une réforme récente a abouti à la création d'une nouvelle subvention qui comprend à la fois une base fixe et une part calculée selon le mérite. Le montant de cette subvention sera déterminé à partir des demandes des étudiants et d'une formule de financement (Australie, Ministère de l'éducation et de la formation, 2020). L'Australie se distingue des autres pays par une capacité hors pair à répondre aux besoins des étudiants sourds. En revanche, en Afrique du Sud, en raison des contraintes budgétaires, les lignes directrices du système national d'aide financière aux étudiants ne prévoient pas de

services d'aide à la personne ; de même, en Inde, ce sont parfois les étudiants qui doivent rétribuer eux-mêmes les interprètes en langue des signes (Chiwandire et Vincent, 2019). Cependant, en vertu du programme d'enseignement supérieur destiné aux personnes ayant des besoins particuliers, l'Inde octroie aux universités une aide modeste pour les inciter à créer des unités de ressources et à investir dans les dispositifs d'accessibilité et les équipements spéciaux (Inde, University Grants Commission, 2012).

Plus de 70 pays ont mis en place des systèmes de prêts aux étudiants qui varient en fonction des modalités de remboursement, de la source de capital, du type de dépenses couvertes, des règles d'admissibilité et de l'applicabilité aux établissements privés et aux établissements d'enseignement à distance. On distingue trois principaux modèles de prêt. Premièrement, les prêts de type hypothécaire, qui sont les plus courants mais aussi ceux qui comportent le plus de risques de non-soutenabilité financière en raison de coûts administratifs élevés, de la bonification des intérêts et des défauts de paiement. La charge de remboursement peut être très lourde pour les diplômés les plus pauvres (Chapman *et al.*, 2014). La Colombie offre un exemple de programme de prêt d'une grande efficacité (**encadré 2.13**).

Deuxièmement, les prêts de type hypothécaire, garantis et à risque partagé supposent que le Gouvernement coopère avec les banques privées afin d'augmenter le ratio de levier. Ces programmes de grande envergure affichent un bilan mitigé. Le Chili a opté pour un programme de partage du risque en 2006 afin de multiplier les possibilités de prêt dans un secteur privé en pleine expansion mais, au bout de six ans, il est revenu sur sa décision en raison du niveau d'endettement insoutenable pour de nombreux diplômés.

Troisièmement enfin, les prêts universels accordés en fonction du revenu, comme en Australie et en Nouvelle-Zélande, ont généralement des taux de remboursement plus élevés et sont plus équitables, dans la mesure où les diplômés versent une part fixe de leur revenu et qu'ils sont exemptés de remboursement lorsqu'ils sont au chômage ou que leur revenu tombe en dessous d'un certain seuil. La gestion de ce système de prêt est plus simple et moins coûteuse car le recouvrement des prêts est confié à des mécanismes déjà en place, l'administration fiscale ou la sécurité sociale par exemple.

ENCADRÉ 2.13 :

La Colombie dispose d'un programme de prêt aux étudiants de grande qualité

La Colombie est le premier pays au monde à avoir créé, en 1950, le tout premier établissement de prêt aux étudiants, l'Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX, Institut colombien de crédit éducatif et d'études techniques à l'étranger).

Cet institut accorde des prêts subventionnés aux étudiants issus des familles les plus pauvres et des minorités ethniques et raciales, ainsi qu'aux étudiants handicapés. Les étudiants les plus pauvres bénéficient de prêts sans intérêt. Depuis qu'il a levé des fonds supplémentaires auprès du Gouvernement et des donateurs multilatéraux, dans le milieu des années 2000, l'ICETEX parvient à toucher près de 20% de la population étudiante totale, ce qui représente le taux de couverture le plus élevé d'Amérique latine et l'un des plus élevés parmi les pays à revenu faible et intermédiaire.

L'ICETEX a également amélioré le mode de collecte et les pratiques de gestion. L'institut a ramené ses coûts d'exploitation de 12% en 2002 à 3% en 2010. Il a conclu des partenariats avec plusieurs universités afin d'apporter un soutien financier, scolaire et psychologique à ses bénéficiaires. Dans le cas des étudiants les plus pauvres, le dispositif de prêt est complété par des bourses afin que les frais de subsistance soient pris en charge. L'ICETEX entend lever des fonds supplémentaires pour accorder des prêts à un plus grand nombre d'étudiants pauvres et éviter ainsi que le manque de moyens ne contraigne certains d'entre eux à abandonner leurs études. Grâce à l'aide apportée par l'Australie, l'ICETEX renonce peu à peu au système de prêts hypothécaires et privilégie désormais les prêts octroyés en fonction des revenus, ce qui devrait contribuer à alléger le poids de la dette des diplômés issus des ménages les plus pauvres (Salmi, 2020).

Il est indispensable de compléter les aides financières par d'autres types de mesures pour garantir des conditions d'accès équitables

Outre les difficultés financières qui bloquent leurs possibilités d'accès à l'enseignement supérieur, les groupes marginalisés sont pénalisés par le manque de préparation scolaire, les difficultés d'accès à l'information, leurs faibles attentes en matière d'éducation et le manque de confiance en soi, un capital culturel modeste, des procédures d'admission rigides et le caractère inaccessible des environnements d'apprentissage (Salmi, 2020).

Les programmes de sensibilisation et de transition fournissent à un stade précoce des conseils sur les études universitaires envisagées. L'enquête en ligne qui a été menée en 2015 au Royaume-Uni auprès des

diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur âgés de 18 et 19 ans et candidats au cycle d'admissions montre que, par rapport à ceux qui n'ont pris leur décision qu'à 16 ans ou après, les étudiants qui se préparaient dès l'âge de 10 ans à faire une demande d'inscription à l'université avaient 2,6 fois plus de chances d'être admis dans une université qui accepte les candidats ayant un niveau de qualification plus élevé (UCAS, 2016).

Les mesures d'action positive, grâce auxquelles des étudiants issus des groupes défavorisés peuvent échapper à l'exclusion et accéder à l'université, prévoient des quotas ou accordent des conditions préférentielles, en ajoutant des points supplémentaires aux résultats d'admission, par exemple (encadré 2.14). Pour ses partisans, l'action positive est indispensable car la discrimination et les stéréotypes continuent à compromettre les chances d'éducation. Ses détracteurs estiment pour leur part que le manque de possibilité éducatives ne peut être corrigé par de telles pratiques.

Afin d'atteindre les populations laissées pour compte, certains pays ont créé des universités virtuelles en mettant explicitement l'accent sur l'équité. C'est le cas notamment des 241 centres régionaux d'enseignement supérieur en Colombie ou du projet Swayam en Inde. En Tunisie, l'Université virtuelle offre des cours de soutien scolaire aux étudiants universitaires en difficulté, en particulier dans les régions isolées (Salmi, 2018).

LA FRACTURE NUMÉRIQUE, UN FREIN À L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION

À la fin de 2018, on recensait dans le monde 3,9 milliards d'internautes, soit 51,2% de la population mondiale (UIT, 2018d). La Déclaration de Qingdao de 2015 reconnaît pourtant que l'essor de la technologie numérique et de la connectivité à Internet, qui ont le pouvoir de transformer l'enseignement et l'apprentissage, ne bénéficie pas à tout le monde (UNESCO, 2015b). Une personne sur quatre en Amérique latine et près d'une sur trois en Afrique ne peuvent utiliser Internet pour des raisons d'ordre financier. Les femmes ont 17% de chances de moins que les hommes d'utiliser Internet dans les États arabes et en Asie et dans le Pacifique, et 25% de chances de moins en Afrique. On constate également d'importants écarts entre hommes et femmes en ce qui concerne la réalisation de tâches plus complexes telles que la programmation et l'utilisation de grands ensembles de données. La fracture numérique entre les deux sexes se creuse lorsque les femmes présentent également d'autres caractéristiques liées à l'âge,

ENCADRÉ 2.14 :

Les quotas d'admission obligatoires et la révision des critères d'admission font partie des solutions courantes adoptées dans l'enseignement supérieur

Dans près d'un pays sur quatre, les procédures d'admission dans l'enseignement supérieur comprennent des mesures d'action positive (Jenkins et Moses, 2014), en fonction de circonstances particulières ou en raison de tensions éventuelles. En Autriche, la stratégie nationale de 2017 sur les dimensions sociales de l'enseignement supérieur fixe des objectifs relatifs à la probabilité de l'admission des groupes sous-représentés par rapport aux groupes dominants pour 2020 et 2025 et ambitionne de faire passer de 4 000 à 5 300 le nombre « d'admissions non conventionnelles ». Le nombre de programmes diplômants comptant moins de 30% d'hommes ou de femmes sera divisé par deux. Les établissements devront accroître de 22 à 30% le pourcentage d'immigrants de deuxième génération (Autriche, Ministère de la science, de la recherche et de l'économie, 2017).

Au Brésil, depuis le début des années 2000, les universités d'état et les universités fédérales ont commencé à appliquer des quotas afin qu'un certain nombre de places soient réservées aux groupes défavorisés. Dans certaines universités ayant fixé des quotas raciaux, des comités ont été établis pour vérifier l'identité raciale des candidats, mais ils ont été jugés contraires au droit légitime à l'auto-identification, et suscité une vive polémique (Daflon *et al.*, 2013). Une nouvelle loi adoptée en 2012 prévoit de réserver la moitié des places des établissements fédéraux aux étudiants issus de l'enseignement secondaire public, en particulier aux personnes d'ascendance africaine ou issues des populations autochtones ou de familles ayant un revenu inférieur à une fois et demie le salaire minimum par habitant. Ce quota a permis d'accroître l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants noirs, mais uniquement dans les universités ayant adopté une politique de conscience raciale (Vieira et Arends-Kuenning, 2019). Les familles des bénéficiaires ont un revenu parfois deux fois plus faible que les autres (Norões et McCowan, 2016). Les bénéficiaires ont des résultats de même niveau que les autres étudiants (Wainer et Melguizo, 2017).

Depuis les années cinquante, l'Inde exige que les étudiants admis dans les universités publiques appartiennent à une caste répertoriée pour 15% d'entre eux et à une tribu répertoriée pour 7,5% d'entre eux, et ce afin de refléter la composition de la population. Les études révèlent que, si les quotas réservent des places à des groupes défavorisés bien ciblés, cela peut être au détriment d'autres groupes défavorisés, comme les femmes (Bertrand *et al.*, 2010). Le risque de retard scolaire est plus élevé parmi les étudiants issus des castes répertoriées (Frisancho Robles et Krishna, 2016). Les dalits font l'objet d'humiliations fondées sur le système de caste et de remarques injurieuses, il leur est également plus difficile de faire en sorte que leurs différends soient résolus (Bhattacharya *et al.*, 2017; Thorat *et al.*, 2007). En 2019, les défenseurs des castes répertoriées se sont vivement opposés à une loi qui prévoit d'augmenter les quotas en réservant 10% des places aux étudiants pauvres issus des castes supérieures. Cette loi s'appliquera à l'ensemble des établissements publics et privés d'enseignement supérieur (Jyoti, 2019; Niazi, 2019).

En Malaisie, grâce à un programme institué en 1998, il est devenu plus facile pour les Malais et les autochtones de Sabah et Sarawak, ou bumiputera, d'être admis à l'université et de s'inscrire aux cours. En 2019, le Gouvernement a annoncé que le quota ethnique du programme d'inscription aux études pré-universitaires (90% des places réservées aux bumiputera) serait maintenu. En réponse aux protestations, le nombre total d'étudiants admis dans les programmes d'études pré-universitaires a été augmenté, il est ainsi passé de 25 000 à 40 000 (Yi, 2019). Les universités néo-zélandaises réservent des places aux étudiants d'ascendance māori et pasifika (Université d'Auckland, 2019; Université Victoria de Wellington, 2019).

En vertu d'une politique adoptée en 2019, le Gouvernement du Pakistan a instauré des quotas d'admission pour les étudiants handicapés. Par ailleurs, les établissements d'enseignement supérieur doivent dorénavant exempter les candidats handicapés des épreuves d'admission, assouplir les limites d'âge, alléger les droits de scolarité et mettre en place des modalités d'examen adaptées (Pakistan, Commission de l'enseignement supérieur, 2019).

En Roumanie, l'admission à l'université dépend des résultats à des épreuves normalisées mais, pour répondre aux demandes, quelques places sont depuis quelque temps réservées aux étudiants roms dans les universités publiques, principalement en sciences sociales. Les candidats doivent fournir un certificat délivré par une organisation rom attestant de leur appartenance ethnique. Une bourse d'étude est systématiquement accordée aux personnes admises, qui bénéficient en outre d'un logement payant sur le campus. Des bourses d'État peuvent être attribuées en fonction des besoins et il existe également quelques possibilités de financement externe (Pantea, 2014).

À Sri Lanka, 40% de toutes les places disponibles dans les établissements d'enseignement supérieur sont réservées aux meilleurs élèves. Les autres places sont réparties de la manière suivante : dans de nombreuses disciplines, 55% des étudiants doivent avoir fait leurs études dans le district où se situe l'établissement pendant les trois années précédentes ; 40% des places sont réservées aux personnes ayant fait leurs études dans l'un des 25 autres districts ; et 5% sont attribuées aux étudiants issus de l'un des 16 districts économiquement défavorisés de Sri Lanka (Sri Lanka, Commission des bourses universitaires, 2018).

à l'éducation, au lieu de résidence et au revenu (UIT et UNESCO, 2019). Les habitants des zones rurales sont en outre surreprésentés parmi les personnes qui n'utilisent pas Internet, y compris dans les pays à revenu élevé comme l'Australie (Hodge *et al.*, 2017).

Pour réduire la fracture numérique, il est indispensable d'éliminer les obstacles liés au coût et à l'accès. À cette fin, quelques pays soutiennent le déploiement du Wi-Fi gratuit. La République dominicaine installe actuellement 5 000 points d'accès Wi-Fi gratuits. Madagascar a entrepris de connecter les écoles et les hôpitaux avec un accès gratuit au haut débit, en particulier dans les régions éloignées. La Thaïlande installe la connectivité dans 4 000 villages, ce qui représente une dépense de 325 millions de dollars EU (UIT et UNESCO, 2019).

Bien qu'elles revêtent une importance cruciale, les compétences en culture numérique sont inégalement distribuées. Aux États-Unis, les adultes possédant une culture numérique représentent 59% des personnes n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire, 83% des personnes ayant achevé l'enseignement secondaire et 95% des personnes ayant poursuivi des études supérieures (Mamedova et Pawlowski, 2018). Dans les pays ayant participé au Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, 10% des adultes déclarent ne s'être jamais servi d'un ordinateur et 14% ont échoué aux tests sur les compétences de base ou décidé de ne pas y participer (Martin, 2018). Au Mexique, 78% des adultes de plus de 55 ans n'utilisent pas l'internet (Martínez-Alcalá *et al.*, 2018).

En Argentine, les initiatives prises par les autorités de certaines provinces, comme celle de Rio Negro, et municipalités, à La Plata par exemple, visent à renforcer les compétences numériques des personnes âgées. À Algarrobo, dans la province de San Luis, la campagne Abuelo (grand-père) a consisté à connecter les personnes âgées à l'internet, à installer des applications et des services sur des tablettes afin de faciliter la vie de tous les jours des personnes âgées, qui ont en outre bénéficié d'une assistance personnalisée. Des retraités se sont portés bénévoles pour aider les personnes âgées à acquérir ces compétences (UIT, 2018a, 2018b, 2018c). Au Bangladesh, le programme pour l'accès à l'information a implanté plus de 5 000 centres numériques dans les régions rurales, permettant à près de 6 millions de personnes de se connecter tous les mois. Les centres ont formé plus de 3 000 femmes à la gestion d'entreprise, aux compétences numériques et à la réparation du

matériel informatique afin qu'elles puissent ouvrir des centres d'entretien des technologies de l'information, encore trop rares dans les régions rurales (UIT, 2018b).

À Sri Lanka, les personnes qui se rendent dans l'un des 300 centres installés dans des bibliothèques publiques et des lieux de culte peuvent bénéficier d'un programme de formation aux compétences numériques destiné aux habitants des régions rurales dépourvus d'accès à Internet (E-Nenasala, 2019). Au Royaume-Uni, la Fondation Good Things a aidé plus de 2 millions de personnes à renforcer leurs compétences numériques grâce aux 5 000 partenaires communautaires qui proposent un accès à Internet à un tarif réduit ainsi qu'un programme d'enseignement des compétences informatiques de base, *Learn My Way*, à titre gratuit (UIT, 2018b). Au Viet Nam, le syndicat des paysans, en partenariat avec Google, forme actuellement 30 000 paysans aux compétences numériques de base (Gouvernement du Viet Nam et Banque mondiale, 2019).

CONCLUSION

Dans beaucoup de pays, les systèmes éducatifs deviennent plus inclusifs. Les cadres législatifs bien conçus, en général inspirés des engagements internationaux, sont un signe de progrès mais il faut souvent du temps pour les mettre en place. Les politiques sont généralement plus abouties. Ni les lois ni les politiques ne sont suffisantes, toutefois, et le bilan de la mise en œuvre reste fragile. Dans les chapitres suivants, qui sont consacrés aux données, à la collaboration avec les secteurs et les acteurs extérieurs à l'éducation, à l'élaboration des programmes, des matériels et des environnements d'apprentissage et enfin à l'adoption de méthodes inclusives par les enseignants, les chefs d'établissement et les communautés, le *Rapport* décrit en détail les efforts à mettre en œuvre pour compléter les lois et les politiques afin que l'éducation inclusive devienne réalité.

L'inclusion exige une approche systémique. C'est un processus qui prend de l'ampleur au fil du temps et qui s'étend à tous les niveaux d'études, de l'EPPE à l'EFTP, à l'enseignement supérieur et aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Pas à pas, les systèmes éducatifs progressent vers l'inclusion quelles que soient les capacités, les origines et l'identité des élèves. Il est indispensable de répondre à la diversité des besoins éducatifs afin d'atteindre les objectifs ambitieux de l'inclusion sociale.

L'ÉPIDÉMIE DE COVID-19 AGGRAVE LE DÉFI DE L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION

En l'espace de quelques semaines, la pandémie de COVID-19 a submergé quantité de systèmes de santé nationaux. Les incertitudes entourant la mortalité du virus ont conduit de nombreux gouvernements du monde entier à imposer le confinement à leur population et à donner un coup de frein à l'économie, menaçant les moyens de subsistance de milliards d'individus. L'une des mesures phares qui ont été prises pour contenir la propagation du virus a consisté à fermer les écoles et les universités. Au plus fort de la période de fermeture des établissements scolaires, en avril 2020, 91% de la population mondiale étudiante de 194 pays était concernée. Seuls quelques rares pays, dont la Biélorussie, le Nicaragua et le Tadjikistan, ont gardé toutes leurs écoles ouvertes, tandis que dans certains pays à revenu élevé, en Australie, dans la Fédération de Russie et en Suède par exemple, une partie des écoles restaient ouvertes. Le COVID-19 a donc précipité une crise de l'éducation qui a été aggravée par les inégalités profondes et multiples dont fait état le présent *Rapport*. Bien qu'elles existent depuis longtemps, ces inégalités avaient jusqu'alors été dissimulées dans les salles de classe. Le confinement et la fermeture des écoles les ont brutalement mises en lumière.

Au cours de cette période, des millions de personnes se sont retrouvées face à des choix difficiles ; les particuliers ont dû prendre la décision de respecter les mesures de quarantaine ou de s'y soustraire ; le personnel médical a été contraint de faire le tri entre les besoins concurrents des patients et, quant aux autorités, il a fallu qu'elles se prononcent sur le mode de répartition des aides économiques. La gestion de l'éducation a par ailleurs fait naître un dilemme moral. La désorganisation de l'éducation a confronté les responsables politiques au principe « de précaution », selon lequel nul plan ou programme ne doit être mis en œuvre dès lors qu'il risque de porter atteinte à qui que ce soit. Hélas, tandis que les responsables de l'éducation portent leurs regards vers l'avenir pour voir si quelque chose de bon peut sortir de la crise, il apparaît clairement qu'à cause de la plupart des solutions qui ont été expérimentées, beaucoup d'enfants et de jeunes risquent d'accumuler des retards de plus en plus importants.

LES MESURES PRISES POUR GARANTIR LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE RISQUENT D'EXACERBER L'EXCLUSION

La crise sanitaire et économique a eu des répercussions à la fois immédiates et graduelles sur l'inclusion dans l'éducation. Les systèmes éducatifs y ont répondu en mettant en place des dispositifs d'éducation à distance, qui se sont substitués avec plus ou moins de bonheur à l'instruction en classe. La fermeture des écoles a en outre interrompu les mécanismes de soutien dont bénéficient beaucoup d'apprenants défavorisés. Forcer ces apprenants à passer plus de temps chez eux n'a pas toujours été propice à l'apprentissage. Les difficultés économiques dues au confinement devraient produire des effets à moyen et long terme. Pendant la période de récession qui s'ensuivra, les gouvernements seront aux prises avec une perte de revenu ainsi qu'avec les demandes concurrentes émanant de multiples secteurs. Pour les ménages, en particulier pour ceux qui se situent en dessous du seuil de pauvreté ou juste au-dessus, la répartition des ressources imposera des choix difficiles qui pourront, dans certains cas, entraîner la déscolarisation des enfants.

Aucune des solutions adoptées à ce jour ne garantit la continuité pédagogique pour tous les élèves

Lorsque la pandémie a frappé, le monde a été pris de court même si, rétrospectivement, il est sans doute possible d'affirmer que la crise aurait dû être anticipée. On estime que la probabilité qu'une pandémie de grippe provoque au moins 6 millions de décès dans le monde au cours d'une année donnée est de 1%, ce qui représente une probabilité de 25% à l'échelle d'une génération (Madhav *et al.*, 2018). L'épidémie de maladie à virus Ébola de 2014-15 en Afrique de l'Ouest est si récente qu'il n'est pas concevable que les planificateurs l'aient effacée de leur mémoire. L'ampleur du défi est telle, toutefois, qu'aucun système éducatif ne pouvait y apporter de réponse adéquate. Après la fermeture des écoles, la volonté de garantir la continuité pédagogique a suscité des difficultés inédites pour les gouvernements, les enseignants, les élèves et les parents.

Les pays les plus pauvres se sont plutôt tournés vers la radio. Telle a été la solution adoptée dans l'enseignement primaire par 64% des pays à faible revenu mais par 42% seulement des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure. Au fil des années, la place de la radio dans l'enseignement a peu à peu décliné, à quelques exceptions près comme en Sierra Leone où, pendant la crise Ébola, la radio diffusait cinq jours par semaine des cours d'une durée d'une demi-heure (Powers et Azzi-Huck, 2016). Dès la mi-mars, la radio publique du Kenya a commencé à diffuser les cours du primaire et du secondaire (Kenya Institute for Curriculum Development, 2020). À Madagascar, une association non gouvernementale composée d'une trentaine de stations de radios locales propose des programmes éducatifs (Verneau, 2020).

À l'inverse, 74% des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ont diffusé des cours d'enseignement primaire à la télévision, contre 36% des pays à faible revenu. Le revenu du pays a par ailleurs été un facteur déterminant dans le choix des dispositifs d'apprentissage

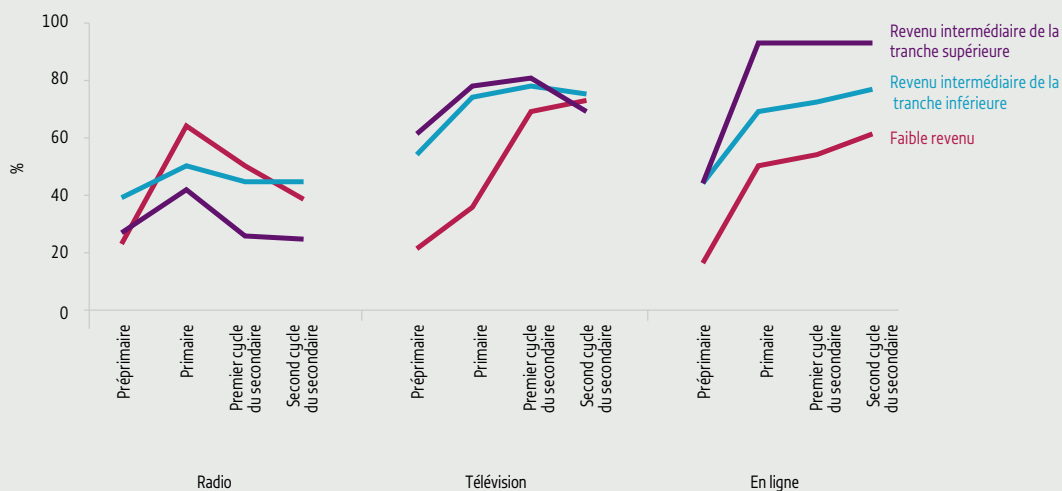
en ligne. L'enseignement en ligne dans le primaire et le secondaire a ainsi été la solution privilégiée par environ 55% des pays à faible revenu, 73% des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et 93% des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure (figure 2.5).

Les pays à revenu élevé ont profité de leurs investissements récents dans les technologies de l'éducation pour mobiliser des plates-formes pédagogiques en ligne, synchrones (en temps réel) ou asynchrones. En France, le nombre d'utilisateurs autorisés du dispositif Ma classe à la maison du Centre national d'enseignement à distance est passé de six (Autin, 2020) à 15 millions (France Inter, 2020). Mais même si les gouvernements ont de plus en plus recours à la technologie, la fracture numérique révèle les limites de cette solution. Les élèves et les enseignants ne disposent pas tous d'une connexion à Internet, du matériel et des conditions de travail requis pour utiliser les plates-formes proposées et ils ne possèdent pas toujours non plus les compétences nécessaires.

FIGURE 2.5 :

Incidence du niveau d'études et du revenu national sur le choix des dispositifs d'apprentissage à distance pendant la période de fermeture des écoles

Pourcentage de pays selon le type de dispositifs d'apprentissage à distance choisi, par niveau d'études et groupe de revenu du pays, 2020



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig2_5

Note : Ces estimations ont été réalisées à partir de 71 pays.

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir du questionnaire conjoint UNESCO-UNICEF-Banque mondiale.

Dans les pays de l'OCDE, un élève sur 20 n'a pas la possibilité de se connecter à Internet depuis son domicile. Dans les écoles défavorisées, cette proportion passe à un élève sur dix et même à 25% au Chili, à 50% en Turquie et à près de 75% au Mexique (OCDE, 2020). Les connexions à Internet ne sont pas toujours assez puissantes pour permettre le téléchargement des données ou la participation aux appels vidéo. En Italie, bien que 95% des ménages soient connectés, 25% d'entre eux ont une connexion inférieure à 30 Mbps, ce qui est insuffisant pour télécharger des contenus éducatifs et les consulter en streaming (AgCom, 2020).

La technologie n'avait jusqu'alors été un élément essentiel de l'expérience pédagogique que pour un nombre relativement restreint d'élèves et d'enseignants, essentiellement dans le second cycle du secondaire. Dans 11 pays, dont l'Allemagne, la République de Corée et l'Uruguay, seul un élève de 8^e année sur quatre tout au plus déclare utiliser les technologies de l'information et de la communication chaque semaine pour travailler en ligne avec d'autres élèves dans l'enceinte de l'établissement ou en dehors ; seul un élève sur trois déclare avoir recours à ces technologies pour rédiger et réviser des documents (Fraillon et al., 2019).

Les enseignants et les administrateurs des écoles ont dû, du jour au lendemain pour la plupart, apprendre à utiliser de nouveaux outils pour donner des cours, distribuer des contenus, corriger les devoirs et communiquer avec les élèves et leurs parents. Pour les parents qui s'occupent de leurs enfants ou d'autres membres de leur famille, le télétravail est quasiment impossible. En 2018, aux Pays-Bas, les chefs d'établissement ont déclaré que la moitié seulement des enseignants possédaient les compétences techniques et pédagogiques nécessaires pour utiliser le matériel numérique dans l'enseignement, cette proportion n'étant que de trois sur dix au Japon (OCDE, 2020). Selon une enquête menée aux États-Unis, seuls 43% des enseignants estiment avoir été suffisamment préparés pour dispenser un enseignement à distance, moins de 20% d'entre eux ajoutant avoir bénéficié des conseils de leur chef d'établissement (ClassTag, 2020). Peu de pays à revenu élevé ont eu les moyens de former leurs enseignants à la dernière minute. Dans les Émirats arabes unis, le Ministère de l'éducation a formé 42 000 enseignants à l'utilisation de dispositifs tels que Devenir tuteur en ligne en 24 heures et Concevoir un cours en ligne en 24 heures (Mojib, 2020). Quoi qu'il en soit, pendant la crise, les enseignants utilisant des

plates-formes en ligne ont dû apprendre bien plus que de simples compétences techniques.

Pour effectuer une transition vers les plates-formes éducatives en ligne, les pays à revenu faible et intermédiaire sont partis avec un handicap considérable. Au Burkina Faso, au Burundi et au Tchad, par exemple, au moins 85% de la population n'avait toujours pas accès à l'électricité en 2018 (Banque mondiale, 2020). En 2019, la part des ménages pouvant se connecter à Internet depuis leur domicile était de 47% dans les pays en développement et de 12% dans les pays les moins avancés, contre 87% dans les pays développés. La largeur de bande internet par internaute était de 91 kbit/s dans les pays en développement et de 21 kbit/s dans les pays les moins avancés, contre 189 kbit/s dans les pays développés (UIT, 2019).

Au Maroc, en 2019, 71% des ménages avaient accès à Internet mais, dans 93% des cas, uniquement par téléphone. L'infrastructure de l'internet fixe est insuffisante, notamment dans les régions rurales. Étant donné que 90% des données internet mobiles sont payées en fonction de la consommation, la facture est beaucoup plus élevée qu'un abonnement, qui reste cependant trop cher pour les ménages n'ayant ni revenu régulier ni compte bancaire. Les ministères de l'éducation et de l'industrie collaborent avec trois opérateurs mobiles afin d'offrir un accès à tous les sites et plates-formes officiels d'apprentissage à distance (Kadiri, 2020).

Cependant, même lorsque les solutions adoptées dépendent moins de la technologie, elles parviennent difficilement à garantir la continuité pédagogique. Dans le quintile le plus pauvre de la population, le pourcentage de ménages qui possèdent un poste de radio est de 7% en Éthiopie (2016), de 8% en République démocratique du Congo (2014), de 14% à Madagascar (2016) et de 30% au Kenya (2014), aucun de ces ménages ne possédant de poste de télévision. Le pourcentage de ménages appartenant au quintile le plus pauvre qui possèdent un téléviseur est de 5% au Népal (2016), de 10% au Yémen (2013), de 13% au Guatemala (2014/15), de 14% au Pakistan (2017/18) et de 22% au Cambodge (2014) (DHS Program, 2020).

Conscients que même les solutions moins technologiques ne pouvaient fonctionner, quelques pays ont tenté d'envoyer des supports pédagogiques au domicile des élèves. Au Pérou, le Ministère de l'éducation a demandé aux autorités locales de coordonner la livraison des

manuels dans les écoles, les maisons ou à d'autres points de collecte (Pérou, Ministère de l'éducation, 2020). Toutefois, même lorsque l'apprentissage à distance est opérationnel et accessible, plusieurs facteurs nuisent à la capacité d'apprentissage des élèves défavorisés, par exemple lorsque leurs parents ou tuteurs censés les aider ne sont eux-mêmes pas ou peu instruits. Bien qu'ils aient besoin d'un environnement familial propice, en Malaisie, aux Philippines et en Thaïlande, près de 30% des élèves de 15 ans ne disposent pas d'un endroit calme pour étudier (OCDE, 2020). Les enfants pauvres souffrent davantage des effets du confinement. Selon une enquête menée par téléphone auprès d'élèves de 14 à 18 ans en Équateur, la probabilité de consacrer davantage de temps au travail ou aux tâches domestiques qu'aux devoirs est plus forte chez les élèves appartenant au quartile le plus pauvre que chez les plus riches (Asanov *et al.*, 2020).

La nécessité d'inclure tous les apprenants n'a pas bénéficié de toute l'attention requise

Les écoles remplissent beaucoup de fonctions qui sortent du cadre de l'éducation. Dans l'idéal, ce sont des lieux sûrs, des lieux d'échanges sociaux et des prestataires de biens et de services vitaux, qui vont de la fourniture de serviettes hygiéniques en Inde (Inde, Ministère de la santé et du bien-être familial, 2016) aux services de cantine scolaire, qui revêtent une importance vitale pour les familles pauvres. La restauration scolaire a été maintenue dans certains districts du Japon, en Argentine, en Catalogne (Espagne) et dans les États de Washington et de Californie (États-Unis). En Chine, les internats ont continué à servir des repas aux élèves (Chang et Yano, 2020).

En de telles circonstances, les élèves handicapés courent un risque d'exclusion accru. Ainsi, même si les solutions technologiques existent, beaucoup de ressources ne sont pas accessibles aux élèves aveugles et sourds. Les enfants présentant des troubles de l'apprentissage légers, comme des troubles du déficit de l'attention avec hyperactivité par exemple, n'ont pas toujours l'autonomie voulue pour travailler seuls devant leur écran. Indépendamment des technologies et de l'apprentissage, le fait de devoir renoncer aux habitudes qui font leur quotidien à l'école est une source de difficultés supplémentaires pour les élèves sensibles au changement, tels que les élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme. Les écoles ont été contraintes de réduire ou de suspendre le soutien scolaire afin de limiter le risque de propagation du virus. Aux États-Unis, une proposition

visant à exonérer les personnes handicapées des frais de scolarité, conformément à la loi fédérale, a provoqué une vive réaction, obligeant le Gouvernement à publier des directives sur la continuité de ces services (États-Unis, Département de l'éducation, 2020). Les enseignants se sont efforcés de rassurer les personnes concernées de la seule manière possible, en intervenant personnellement (Tugend, 2020).

Parce qu'elle a aggravé l'isolement social, la pandémie a par ailleurs accru le risque de démobilité et de décrochage parmi les élèves marginalisés. En France, trois semaines après le début du confinement, 8% des élèves au moins n'avaient plus le moindre contact avec leurs enseignants. Dans la ville américaine de Los Angeles, près du tiers des élèves étaient injoignables, 15 000 élèves du secondaire ne se sont pas connectés et n'ont pas fait leurs devoirs et 40 000 élèves, soit le tiers de l'effectif du secondaire, étaient en contact avec leurs enseignants moins d'une fois par jour (Blume et Kohli, 2020).

Tout comme l'épidémie d'Ébola dans trois pays d'Afrique de l'Ouest en 2014-15, le COVID-19 pourrait avoir des conséquences sur l'éducation des filles et des jeunes femmes. En raison du confinement, certaines d'entre elles ont été contraintes de contribuer davantage aux tâches domestiques tandis que d'autres ont été exposées aux violences sexuelles et, dans le cas des adolescentes, au risque de grossesse précoce. Sur ce dernier point, le bilan est nuancé. Selon certaines études, en Sierra Leone, le taux de grossesses précoces a pu augmenter localement (Elston *et al.*, 2016) mais, à l'échelle nationale, le taux de jeunes filles âgées de 15 à 19 ans ayant accouché d'un enfant vivant est passé de 26,4% en 2010 (Statistics Sierra Leone et UNICEF-Sierra Leone, 2011) à 19,3% en 2017 (Statistics Sierra Leone, 2018). Il est toutefois de la plus haute importance que les communautés veillent à ce que les filles poursuivent leurs apprentissages et qu'elles gardent le contact avec elles afin de prévenir le décrochage. Dans cinq pays d'Afrique subsaharienne, l'ONG internationale la CAMFED a déployé des travailleurs communautaires afin de faire face aux difficultés suscitées par la pandémie (CAMFED, 2020).

De façon générale, dans près de 40% des pays à revenu faible ou à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, les apprenants menacés d'exclusion, les personnes résidant dans des régions reculées, les pauvres, les minorités linguistiques et les élèves handicapés n'ont reçu aucun soutien pendant la pandémie de

COVID-19 (figure 2.6). Mais il y a également eu des réactions judicieuses, qui méritent d'être évoquées. À Sri Lanka, un service téléphonique gratuit de soutien scolaire a été mis en place pour aider les élèves de 11^e année en sciences, en mathématiques et en anglais dans trois langues d'enseignement : cinghalais, tamoul et anglais. Des mesures ont également été prises pour lancer, avec l'aide d'un fournisseur privé de services de télécommunication, un service d'enseignement gratuit accessible par téléphone fixe.

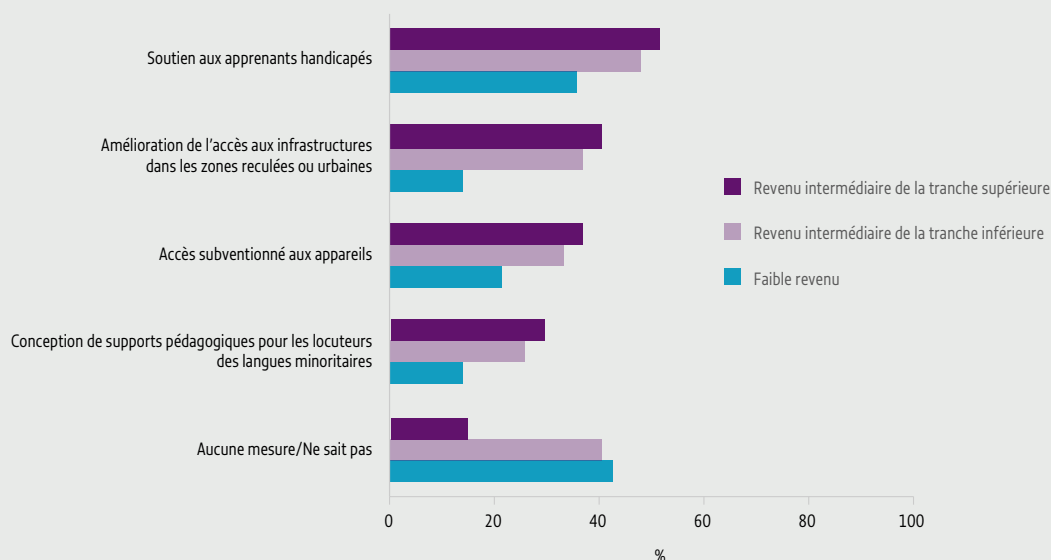
Quant aux effets de la fermeture des écoles sur le taux d'infection au COVID-19, en l'absence d'éléments concluants, pour l'heure, les incertitudes demeurent (Brauner *et al.*, 2020; Esposito et Principi, 2020), d'où les polémiques que cette question peut susciter. Certains enseignants appartenant à la population à risque craignent pour leur santé. Seule une minorité de pays est en mesure de faire appliquer des règles de distanciation sociale strictes à l'école. Des écoles commencent cependant à réouvrir : fin mai 2020, toutes les écoles restaient fermées dans 150 pays représentant 68% de la population scolaire mondiale.

En fonction de l'organisation de l'année scolaire, la fermeture des écoles a perturbé le calendrier scolaire, les dates de formation et de certification des enseignants ainsi que la tenue des examens. En Inde, le Conseil central d'enseignement secondaire a annulé les examens de 10^e et 12^e années, l'examen national des écoles ouvertes et les examens d'entrée communs (Firstpost, 2020). L'Indonésie a annulé l'examen national et déclaré qu'il ne serait pas exigé pour l'obtention des diplômes ou l'entrée à l'université. Le Gouvernement a publié des orientations sur la prise en compte des résultats aux examens de fin d'études lors de la remise des diplômes aux autres niveaux (Indonésie, Ministère de l'éducation et de la culture, 2020). Le Royaume-Uni a annulé les examens du General Certificate of Secondary Education (Certificat général de l'enseignement secondaire) et prévoit de décerner des qualifications en considérant avec indulgence les appréciations données par les enseignants (Thomson, 2020). On peut cependant craindre que ces appréciations ne soient influencées par des idées préconçues sur certains types d'élèves.

FIGURE 2.6 :

Pendant la pandémie de Covid-19, beaucoup de pays à revenu faible et intermédiaire n'ont pas été en mesure de venir en aide aux apprenants menacés d'exclusion

Pourcentage de pays à revenu faible et intermédiaire ayant pris des mesures pour permettre aux populations de participer à l'apprentissage à distance, 2020



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig2_6

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir du questionnaire conjoint UNESCO-UNICEF-Banque mondiale.

De manière générale, l'apprentissage devrait subir une perte considérable, qu'il est toutefois difficile de quantifier. Aux États-Unis, selon des chercheurs qui se sont penchés sur la perte des acquis de l'apprentissage pendant les longues vacances d'été, les élèves perdent une partie des apprentissages qu'ils ont acquis au cours de l'année scolaire, soit près de 20% en lecture et 27% en mathématiques entre la 2^e et la 3^e années d'études, et 36% en lecture et 50% en mathématiques entre la 7^e et la 8^e années (Kuhfeld, 2018; Kuhfeld et Tarasawa, 2020). Or, il est préoccupant de constater que les écarts sont plus importants dans le cas des élèves défavorisés, dont l'environnement familial est plus pauvre en ressources (Cooper *et al.*, 1996). Le risque que les disparités socioéconomiques ne s'aggravent n'est donc pas à exclure. Dix-sept pour cent des pays à revenu faible et intermédiaire prévoient de recruter davantage d'enseignants au moment de la réouverture des écoles, 22 % prévoient d'allonger la durée des cours et 68 % envisagent de donner des cours de rattrapage. Quant à savoir si les élèves défavorisés pourront rattraper leur retard, tout dépendra de la façon dont ces cours seront planifiés et ciblés.

La crise du COVID-19 montre que l'enjeu ne consiste pas seulement à trouver des solutions techniques pour réduire la fracture numérique. Bien que l'apprentissage à distance fasse souvent la une des journaux, seule une petite minorité de pays disposent des infrastructures de base nécessaires pour pouvoir accorder toute l'attention voulue au défi pédagogique des approches de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne. Les enfants et les jeunes ont, pour la plupart, subi une perte directe des acquis de l'apprentissage, dont on peut espérer qu'elle ne soit que temporaire. Les inquiétudes subsistent toutefois en ce qui concerne les éventuels effets indirects et plus durables de la récession, qui fera retomber des millions de personnes dans la pauvreté. Il est de la plus haute importance que les gouvernements examinent attentivement les défis de l'inclusion mis en évidence par le présent Rapport afin de reconstruire des systèmes éducatifs de meilleure qualité et accessibles à tous les apprenants.

En Colombie, Maria Angel, fillette de 8 ans originaire du Venezuela, cherche la solution d'un problème de mathématiques dans l'un des centres d'apprentissage temporaire récemment créés par Save the Children dans l'une des installations informelles de Maicao.

CRÉDIT : Jenn Gardella/Save the Children



CHAPITRE

3

Données

Qui sont les exclus ?

MESSAGES CLÉS

Le type de données collectées et leur utilisation ont une incidence sur l'inclusion

- Classer des groupes par catégories confère une visibilité aux groupes défavorisés, mais risque de contribuer à une stigmatisation des enfants qui peut agir comme une prophétie autoréalisatrice. En définitive, tout le monde est exposé à un risque d'exclusion.
- Les enfants victimes d'exclusion n'appartiennent pas tous à un groupe identifiable ou reconnu, tandis que d'autres appartiennent à plusieurs groupes. Le Portugal applique une approche qui évite toute catégorisation dans le cadre de l'évaluation des besoins spéciaux.

Les recensements et les enquêtes permettent d'évaluer des résultats à l'échelle d'une population, mais leur utilisation est délicate

- Les enquêtes donnent des indications sur des caractéristiques croisées. Dans 20 pays au moins, le taux d'achèvement de l'enseignement secondaire est quasi nul parmi les jeunes femmes pauvres et vivant en milieu rural.
- Les questions portant sur la nationalité, l'origine ethnique, la religion, l'orientation sexuelle et l'identité de genre peuvent toucher des points sensibles de l'identité personnelle, paraître inquisitrices et susciter des craintes de persécution. Lors du recensement de 2019, le Kenya a ajouté de nouvelles catégories de groupe ethnique, ainsi qu'une catégorie de genre intersexe.

La mesure statistique du handicap se rapproche progressivement du modèle social

- Les données émanant des réponses fournies par 14 pays à revenu faible ou intermédiaire en 2017-19 à la série de questions du module sur le fonctionnement de l'enfant indiquent une prévalence du handicap chez les enfants de 12 %, s'échelonnant entre 6 % et 24 %.
- Par rapport à leurs pairs en âge de fréquenter le primaire, la probabilité des enfants présentant un handicap sensoriel, physique ou intellectuel de ne pas aller à l'école est plus élevée de 4 points de pourcentage, contre 7 points de pourcentage pour le premier cycle du secondaire et 11 points de pourcentage pour le second cycle du secondaire.
- Si l'on s'appuie sur les définitions nationales, le pourcentage d'élèves considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux en Europe va de 1 % en Suède à 20 % en Écosse. Ces écarts tiennent à des différences institutionnelles plus qu'à des différences de population. La comparaison de la prévalence du handicap est d'une grande complexité : les troubles de l'apprentissage, qui forment la plus grande catégorie de besoins spéciaux en Allemagne, sont en revanche inconnus au Japon.

Certains pays ne prennent pas en compte les données les plus élémentaires, alors que d'autres s'intéressent à l'expérience des élèves

- Selon une étude effectuée auprès des ministères de l'éducation de 11 pays d'Afrique subsaharienne, le Cameroun et le Nigéria ne disposent d'aucune donnée sur la scolarisation des enfants malvoyants.
- Un élève de 15 ans sur quatre déclare se sentir comme un étranger à l'école ; ce pourcentage dépasse 30 % au Brunéi Darussalam, aux États-Unis et en République dominicaine.
- La Nouvelle-Zélande mesure le sentiment des élèves d'être pris en charge et en sécurité, et examine leur capacité à établir et entretenir des relations positives, à respecter les besoins des autres et à faire preuve d'empathie.

Les données recueillies auprès des écoles témoignent de la persistance de l'exclusion et de la ségrégation

- Dans les pays de l'OCDE, plus des deux tiers des élèves issus de l'immigration fréquentent des établissements où la moitié des élèves au moins sont issus de l'immigration.
- La ségrégation socioéconomique continue à poser problème : au Chili et au Mexique, il faudrait changer d'établissement la moitié des élèves pour obtenir une meilleure uniformité socioéconomique, et rien n'a changé depuis deux décennies.

Données sur l'inclusion : les pays n'évaluent pas tous les mêmes groupes	79
Les données au service de l'inclusion : les pays n'évaluent ni les mêmes politiques ni les mêmes résultats	90
Conclusion	101

Le principal obstacle à l'inclusion dans l'éducation vient du manque de données fiables sur les apprenants ayant des besoins spéciaux, ce qui rend la tâche de planification difficile pour ces élèves.

Catherine Asego, Coordinatrice de projet, African Population and Health Research Center, Kenya

Les données jouent un rôle primordial pour accompagner l'éducation vers l'inclusion, à telle enseigne que la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006) prévoit explicitement de collecter les données statistiques et les résultats de la recherche. L'objectif poursuivi est double. Premièrement, les données mettent en évidence les disparités entre les différents groupes d'apprenants en termes de possibilités et de résultats dans le domaine de l'éducation. Elles identifient ainsi les apprenants qui risquent d'être laissés de côté et répertorient les facteurs qui font obstacle à l'inclusion. Deuxièmement, lorsque les victimes et les causes de l'exclusion sont connues, les gouvernements peuvent élaborer des politiques fondées sur des données factuelles, en suivre la mise en œuvre (grâce à des stratégies axées sur les ressources, les équipements, les infrastructures, les enseignants et les auxiliaires pédagogiques et la lutte contre les brimades, ainsi qu'à la participation des parents) et en évaluer les résultats.

Il n'est toutefois pas aisé de distinguer, parmi la masse des résultats de l'éducation, ceux que l'on peut attribuer à l'inclusion (Armstrong *et al.*, 2010). L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive préconise de ne pas limiter le suivi à la fréquentation scolaire et aux résultats de l'apprentissage mais de s'intéresser également aux sentiments d'appartenance, au respect mutuel et à la considération sociale (Watkins *et al.*, 2014).

Ces données qualitatives très fines peignent un tableau bien différent de la situation que décrivent les données quantitatives catégorielles. Dans une « classe inclusive » au Canada, par exemple, on s'est aperçu que les élèves qui rencontraient des difficultés d'apprentissage étaient parvenus à résoudre des problèmes lorsqu'on leur demandait de travailler sur un autre tableau et en tournant le dos au reste de la classe (Jordan et McGhie-Richmond, 2014).

Contrairement aux indicateurs relatifs à l'ensemble d'une population ou d'un système, de telles mesures devraient décrire, plutôt que celles d'un groupe ou d'une catégorie, les expériences propres à chacun des élèves. Plus l'école est inclusive, plus ces données catégorielles deviennent superflues car il est alors moins nécessaire d'identifier les élèves nécessitant une prise en charge. L'une des méthodes utilisées pour définir un ensemble d'indicateurs consiste à examiner les différents niveaux de responsabilité, de l'école au ministère de l'éducation, en tenant compte d'un large éventail de résultats et de processus, au lieu de se cantonner aux résultats et aux produits (**tableau 3.1**).

Si la collecte des données sur les processus n'est pas chose aisée, il est plus difficile d'établir des comparaisons entre les établissements et les groupes ou, plus encore, entre les pays. En effet, les cadres d'auto-évaluation

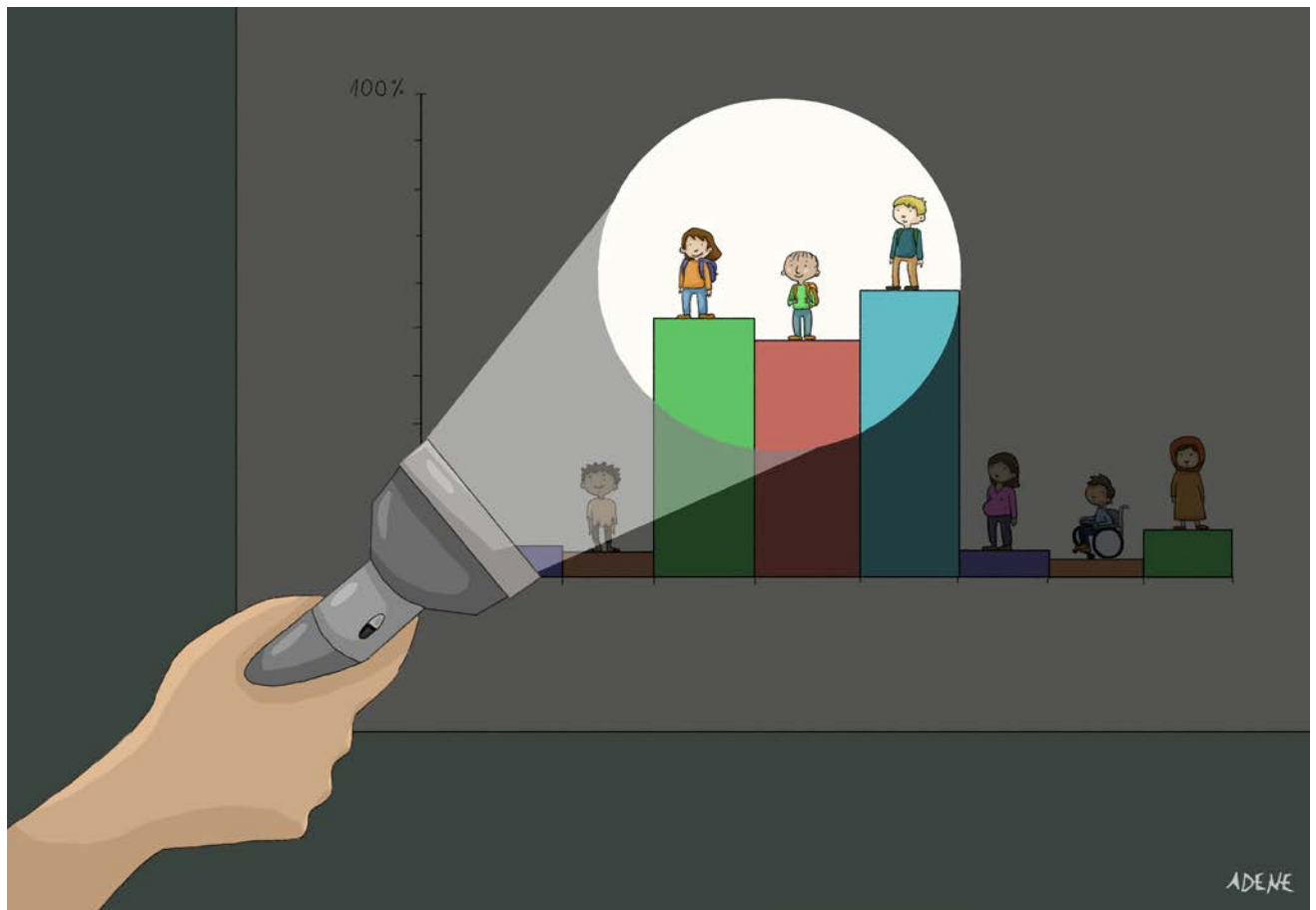
TABLEAU 3.1 :
Indicateurs potentiels de l'inclusion dans l'éducation,
par niveau de responsabilité et par résultat

Niveau de responsabilité	RÉSULTAT		
	Intrants	Processus	Résultats et produits
Système	Politique	Climat	
District	Formation des enseignants	Pratique scolaire	Participation
	Développement professionnel	Collaboration	Réalisations
École	Ressources et financements	Responsabilités partagées	Résultats post-scolaires
	Direction	Aide individuelle	
	Programmes	Rôle des écoles spécialisées	

Source : Loreman et al. (2014).

“ L’inclusion ne peut être mesurée qu’en fonction de la définition que lui donnent les pays ”

volontaire destinés aux écoles, de même que les cadres d'évaluation des programmes, ne sont pas forcément utiles pour effectuer le suivi officiel de l'inclusion au niveau national. L'inclusion ne peut être mesurée qu'en fonction de la définition que lui donnent les pays. Si certains critères figurent dans la plupart des définitions (les élèves se sentent-ils tous bien accueillis à l'école, par exemple) aucune liste d'indicateurs n'est applicable à tous les contextes. La vulnérabilité ne prenant pas partout la même forme, il convient de définir ces critères au niveau local en les adaptant aux contextes (Ainscow, 2005).



“

Le concept d'inclusion ne doit pas être compartimenté car l'inclusion ne peut s'appliquer à un seul groupe à la fois

”

Ce chapitre examine les possibilités et les difficultés éventuelles que comportent différentes stratégies de collecte et d'analyse des données afin de recenser les cas d'exclusion et d'intervenir au plus vite. Il examine ensuite la manière dont les pays collectent les données afin d'évaluer les effets des mesures destinées à rendre les systèmes éducatifs plus inclusifs.

DONNÉES SUR L'INCLUSION : LES PAYS N'ÉVALUENT PAS TOUS LES MÊMES GROUPES

Le dilemme des gouvernements consiste à décider quelles données collecter dans le domaine de l'inclusion. D'une part, le concept d'inclusion ne doit pas être compartimenté car l'inclusion ne peut s'appliquer à un seul groupe à la fois. « Lorsqu'on révèle que certains groupes spécifiques sont exclus, on s'attache avant tout aux "marqueurs de la différence", de sorte que la différence est en réalité créée par référence à une norme implicite » (Armstrong *et al.*, 2010, p. 37). C'est en faisant tomber les barrières dans l'intérêt de tous les enfants que les systèmes et les contextes éducatifs parviendront à l'inclusion. Ces barrières sont plus ou moins difficiles à surmonter selon les groupes : « Les difficultés soulevées par la présence d'élèves handicapés ont ouvert la voie aux élèves non handicapés qui partagent des expériences similaires » (De Vroey *et al.*, 2016, p. 110). Quoi qu'il en soit, beaucoup de vulnérabilités ne sont pas visibles (Moyse et Porter, 2015; Porter *et al.*, 2013), de sorte qu'il est difficile de distinguer parmi tous les élèves ceux qui portent un handicap ou qui ont des besoins spéciaux.

Il est, d'autre part, indispensable de classer les élèves par catégories afin de donner une visibilité à certains groupes, y compris aux yeux des responsables politiques (Florian *et al.*, 2006; Simon et Piché, 2012). Certains groupes d'enfants sont exclus non seulement parce qu'ils n'apparaissent pas dans les manuels scolaires, qu'ils sont assis au fond de la classe ou que les enseignants ne les interrogent jamais mais aussi parce qu'ils ne sont pas explicitement dans les collectes de données. Le manque

de données est à la fois la cause et le résultat de leur invisibilité.

Ce dilemme ne pourra être résolu qu'à condition de disposer de différents types de données à plusieurs niveaux. Les résultats peuvent être évalués à l'échelle de la population ; la prestation des services peut être évaluée à l'échelle de l'élève, à l'aide des systèmes administratifs chargés de déterminer les besoins. Ce n'est qu'en comprenant à quoi servent les différents types de données sur l'inclusion et en quoi ils consistent qu'il sera possible de résoudre le dilemme suivant : en recensant les groupes à des fins statistiques ou politiques, on risque de créer une fausse dichotomie entre élèves « normaux » et élèves « spéciaux » qui perturberait la poursuite de l'inclusion. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on collecte et qu'on utilise des données administratives qu'il faut pour autant coller des étiquettes à tel ou tel élève de la classe. Dans certains pays à revenu élevé, les questionnaires facultatifs destinés à favoriser l'égalité des chances recueillent des informations sur diverses caractéristiques telles que le sexe, l'orientation sexuelle, l'origine ethnique, etc. Les résultats servent uniquement à prendre la mesure de la diversité dans les universités ou sur les lieux de travail.

LES RECENSEMENTS ET LES ENQUÊTES DONNENT UNE IDÉE DU DEGRÉ D'INCLUSION DE L'ÉDUCATION

Les recensements de population et les enquêtes auprès des ménages donnent de précieuses indications sur l'éducation des enfants exposés au risque de marginalisation mais, comme tous les outils, ils comportent à la fois des avantages et des inconvénients.

Les recensements ont pour but de couvrir l'ensemble de la population. Réalisés dans de bonnes conditions, ils n'omettent donc aucun groupe à dessein. Ils présentent de nets avantages par rapport à d'autres types d'enquêtes, qui négligent certains groupes, soit intentionnellement, soit en raison de la petite taille des échantillons (les prisons et les orphelinats, par exemple, ne sont généralement

“

Les recensements et les enquêtes produisent des statistiques nationales et internationales cruciales sur lesquelles s'appuient les politiques de lutte contre le désavantage

”

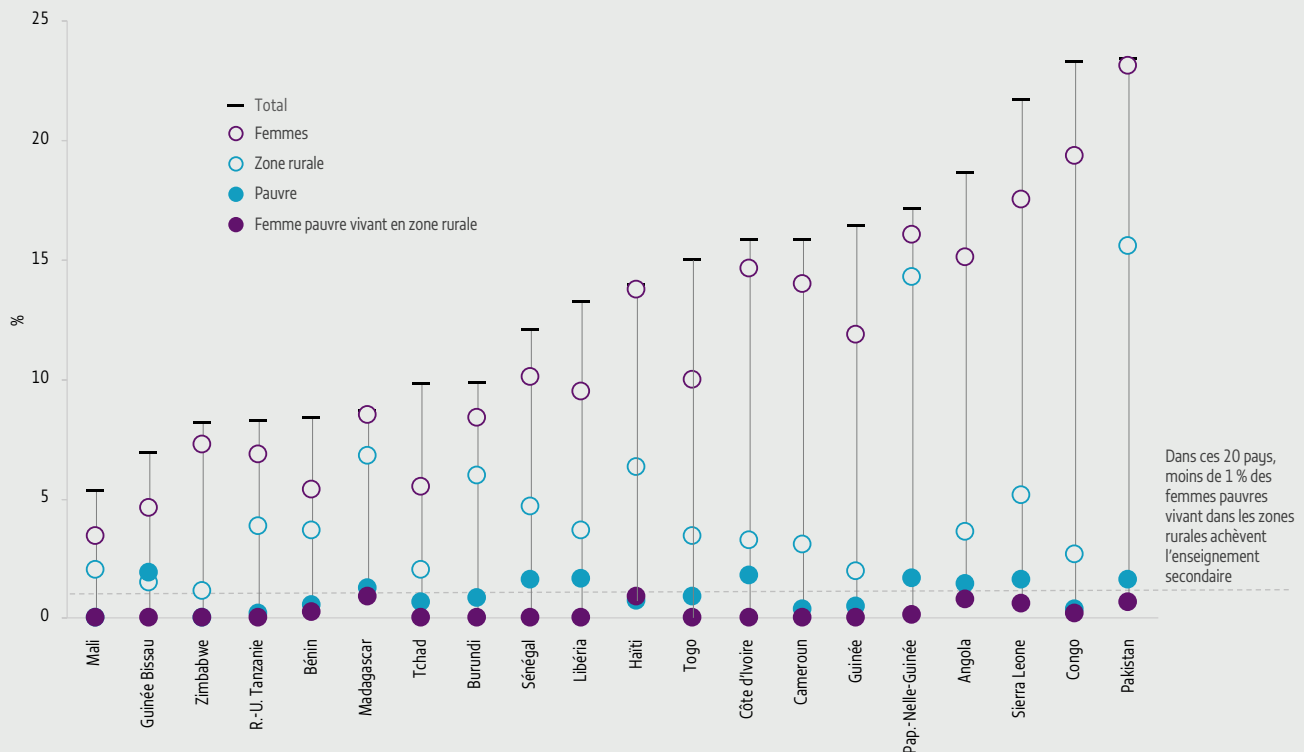
pas comptabilisés dans les statistiques) (Nations Unies, 2005). Cependant, il est établi que les recensements sous-estiment les populations marginalisées comme les nomades, les travailleurs saisonniers ou migrants, les employés de maison, les sans-abri et les personnes vivant dans des régions touchées par les conflits ou l'insécurité, ces populations figurant en outre parmi les plus pauvres (Carr-Hill, 2013). De manière plus générale, les recensement sont peu fréquents parce qu'onéreux et ne posent qu'un petit nombre de questions.

Lorsqu'elles sont réalisées dans le cadre de programmes internationaux normalisés, en particulier, les enquêtes renseignent sur la progression scolaire de certaines catégories de population définies en fonction d'une caractéristique unique ou de plusieurs caractéristiques croisées. Dans les pays à faible revenu, par exemple, le taux d'achèvement de l'enseignement secondaire est de 69 jeunes filles pour 100 jeunes hommes, de 23 habitants des zones rurales pour 100 habitants des zones urbaines et de 5 personnes appartenant au quintile le plus pauvre pour 100 personnes appartenant aux catégories les plus riches de la population. Dans au

FIGURE 3.1 :

Dans 27 pays au moins, le taux d'achèvement du second cycle du secondaire est quasi nul parmi les jeunes femmes pauvres vivant dans les zones rurales

Taux d'achèvement du second cycle de l'enseignement secondaire par sexe, lieu de résidence et niveau de revenu, pays sélectionnés, 2013-18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig3_1

Source : Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation.

moins 20 pays disposant de données et situés pour la plupart en Afrique subsaharienne, le taux d'achèvement du second cycle de l'enseignement secondaire est quasi nul parmi les jeunes femmes pauvres vivant dans les régions rurales (figure 3.1).

Sous l'effet de caractéristiques multiples et croisées, le désavantage dans l'éducation s'aggrave. Au désavantage que constitue la pauvreté s'ajoutent, par exemple, les désavantages dus aux disparités entre les sexes. Ainsi, en Asie de l'Est et du Sud-Est, les analyses révèlent que le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire parmi les élèves les plus pauvres est, en moyenne, inférieur de 7 points à la moyenne nationale ; il est inférieur de 11 points à la moyenne nationale parmi les élèves également défavorisés pour des raisons fondées sur le sexe et de 12 points parmi les élèves également défavorisés en raison de leur lieu de résidence.

Les recensements et les enquêtes produisent des statistiques nationales et internationales cruciales sur lesquelles s'appuient les politiques de lutte contre le désavantage. On estime qu'à l'échelle mondiale 385 millions d'enfants vivent dans des familles en situation d'extrême pauvreté (UNICEF et Banque mondiale, 2016). Un enfant de moins de 5 ans sur trois souffre de malnutrition et 200 millions d'entre eux présentent un retard de croissance ou souffrent d'émaciation, facteurs susceptibles d'entraver leur bon développement (UNICEF, 2019). En outre, sur les 140 millions d'enfants considérés comme étant orphelins, 15 millions ont perdu leurs deux parents (UNICEF, 2017).

Beaucoup de pays considèrent certains groupes comme étant vulnérables dans leur constitution, dans la législation relative à l'insertion sociale ou à l'éducation ou encore dans des documents concernant l'éducation inclusive. Si les personnes handicapées figurent généralement en bonne place, les femmes et les filles, les habitants des régions rurales ou isolées ou encore les personnes pauvres sont souvent pris en considération. Rares sont toutefois les pays qui décident alors de collecter des données sur l'inclusion dans l'éducation de ces groupes spécifiques.

La ventilation par sexe des données sur la scolarisation a longtemps été la norme. Bien que la plupart des recensements fassent abstraction des identités de genre non binaires, la situation commence à changer. Au Canada, le recensement de 2011 permettait aux répondants de ne remplir aucune de ces deux cases et d'écrire un

“ Les données qui révèlent l'existence d'inégalités entre divers groupes de population ne sont pas toujours bien accueillies pour des raisons politiques ”

commentaire. Ce pays propose à titre expérimental un case « troisième sexe » dans ses outils de recensement (Grant, 2018). L'Inde, le Népal et le Pakistan, où l'identité de genre minoritaire est reconnue de longue date, ont déjà adopté cette pratique, bien que l'expression « troisième sexe » ait été moyennement bien accueillie par le groupe ciblé (Park, 2016). Lors du recensement de 2019, le Kenya a ajouté une troisième catégorie de genre « intersexe » (Bearak et Ombour, 2019).

Ce recensement comportait en outre de nouvelles catégories ethniques, certaines ethnies ayant jusque-là été englobées dans des catégories plus vastes. Les groupes répertoriés dans les enquêtes et les recensements illustrent les structures du pouvoir et de la représentation politiques. Les données qui révèlent l'existence d'inégalités entre divers groupes de population ne sont pas toujours bien accueillies pour des raisons politiques ; les groupes au pouvoir peuvent en contester la validité et considérer avec inquiétude qu'en mettant ces inégalités en évidence, elles ne font qu'aviver la rancœur des groupes défavorisés. Selon une étude de portée internationale, plus du tiers des 138 recensements réalisés en 2000 n'avaient pas établi de classification en fonction de critères ethniques (Morning, 2008). Les changements politiques peuvent modifier radicalement la façon dont sont identifiés les groupes. Le nombre de pays latino-américains dont le recensement comporte au moins une question sur l'origine ethnique est passé de 6 en 1980 à 13 en 2000. Aujourd'hui, c'est le cas pour l'ensemble des pays de la région, à l'exception de la République dominicaine (Valencia Lopez, 2020).

Les recensements permettent parfois de rendre compte des faibles taux d'alphabétisation et de réussite scolaire des minorités ethniques et des populations autochtones défavorisées comme les Aïnous, groupe autochtone de la préfecture d'Hokkaido au Japon ou encore les Lolo au Viet Nam (DESA, 2017). Les enquêtes remplissent une fonction utile dans la mesure où elles permettent de suivre les progrès scolaires relatifs des groupes ethniques. Selon plusieurs vagues d'enquêtes auprès des ménages, en Éthiopie et au Nigéria notamment,

les niveaux d'instruction des catégories de population qui accusaient un certain retard montrent quelques signes d'amélioration et s'alignent peu à peu sur la tendance nationale (**figure 3.2**).

Lorsqu'elles portent sur la nationalité, l'origine ethnique ou la religion, les questions peuvent paraître inquisitrices parce qu'elles abordent des aspects délicats de l'identité personnelle, à moins que les réponses aient un caractère strictement facultatif. La crainte des persécutions peut en outre influencer le choix des réponses. Le débat sur l'ajout d'une question concernant la citoyenneté dans le recensement de 2020 aux États-Unis, par exemple, a pris un tour très polémique jusqu'à ce que la Cour suprême finisse par se prononcer contre cette proposition (Wines, 2019). Lorsqu'une question similaire sur la citoyenneté a été posée par l'American Community Survey de 2016, le taux de non-réponse a atteint 6 % alors qu'aucun autre taux de non-réponse n'a augmenté. Il s'est même élevé à 12 % parmi les Hispaniques nés à l'étranger et ayant répondu à l'enquête sans avoir participé à un entretien (O'Hare, 2018). Les enfants originaires d'Amérique latine figurent parmi les catégories les plus sous-évaluées du pays, alors même qu'ils sont parmi les premiers bénéficiaires des grands programmes éducatifs dont les budgets sont au moins en partie attribués en fonction

des estimations tirées des recensements. Ces enfants représentent ainsi 37 % des apprenants du programme Head Start, doté d'un budget de 8 millions de dollars EU (The Leadership Conference Education Fund, 2018).

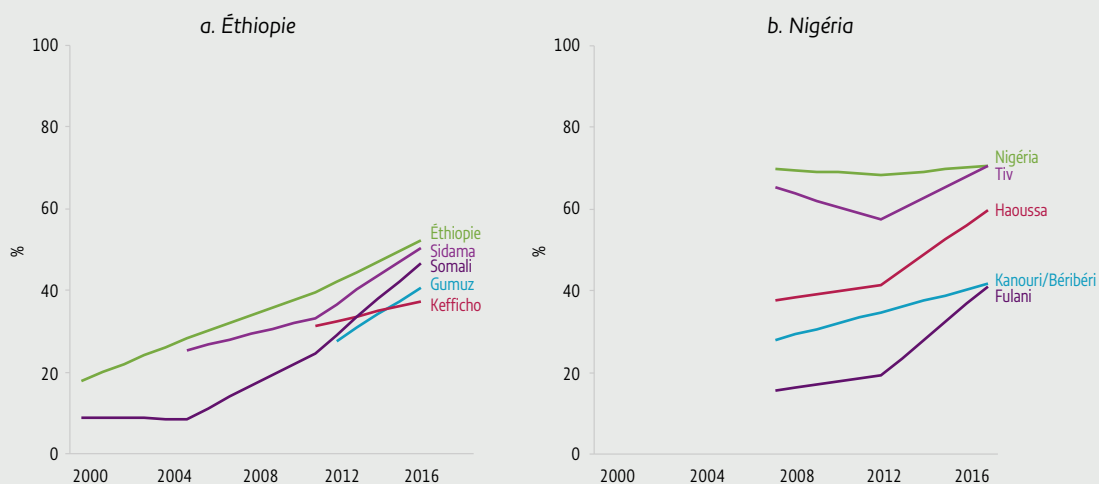
Le recensement des immigrants à des fins politiques se heurte à divers obstacles. Premièrement, la manière dont sont définis les immigrants, ressortissants étrangers ou personnes nées à l'étranger, revêt une importance cruciale. L'identification des immigrants de deuxième génération se révèle encore plus compliquée (UNESCO, 2018). Même lorsqu'ils s'appuient sur des définitions claires, les recensements conduits dans les pays à revenu élevé sous-estiment souvent le nombre d'immigrants. On estime ainsi que le recensement réalisé en 2001 au Royaume-Uni n'a pas permis de prendre en compte 6 % de la population. Parmi les groupes sous-estimés figurent notamment les jeunes hommes appartenant à des minorités ethniques et résidant à Londres, ce qui n'a pas été sans incidence pour la planification de l'éducation au niveau local (Royaume-Uni, Chambre des Communes, 2010; Royaume-Uni, Office of National Statistics, 2015).

Les bureaux de statistique recourent à des mesures d'ajustement mais les résultats obtenus ne sauraient

FIGURE 3.2 :

Les enquêtes permettent de ventiler les données sur la durée des études selon l'origine ethnique

Taux d'achèvement du primaire, selon l'origine ethnique, Éthiopie et Nigéria, 2000-18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig3_21

Note : Les chiffres concernent certaines ethnies qui affichent un taux d'achèvement dans le primaire inférieur à la moyenne nationale.

Source : Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation à partir de plusieurs vagues consécutives d'enquêtes démographiques et sanitaires.

remplacer la cartographie détaillée des groupes marginalisés, outil indispensable pour que des politiques ciblées en faveur de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation puissent être mises en œuvre. Pour comptabiliser les populations difficiles à atteindre, on utilise l'échantillonnage en boule de neige, qui permet de recenser des personnes à partir des indications données par les répondants. Cette méthode a permis d'évaluer en peu de temps les niveaux d'instruction des migrants et des réfugiés en Europe, où les études menées ultérieurement ont corroboré la solidité des résultats ainsi obtenus. Les deux vagues d'enquêtes réalisées auprès des migrants et des réfugiés le long du corridor des Balkans, par exemple, indiquent que 76 % des personnes âgées de 25 à 64 ans en 2015 et 2016 avaient un niveau d'études secondaires ou supérieures, ce qui correspond exactement aux estimations de l'étude longitudinale officielle menée en Allemagne, principal pays de destination (Aksoy et Poutvaara, 2019).

LA MESURE DU HANDICAP VARIE EN FONCTION DES DÉFINITIONS UTILISÉES

Si la formulation de questions appropriées sur l'origine ethnique et l'identité de genre dans les recensements et les enquêtes relève souvent de considérations politiques, dans le cas du handicap, ce sont les attitudes et les connaissances qui posent problème. Si, par exemple, le handicap est considéré comme une cause de déshonneur pour la famille, la crainte de la stigmatisation suscitera des réponses imprévisibles. On cite souvent une estimation datant de 2004 environ selon laquelle 15 % à 20 % des adultes mais seulement 5 % des enfants de moins de 14 ans étaient handicapés (OMS et Banque mondiale, 2011).

Pour trouver une mesure valide du handicap qui fasse l'unanimité, il a fallu parcourir bien du chemin. La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF, 2001) et la CIF pour les enfants et les jeunes (2007) ont joué un rôle décisif pour que le modèle social du handicap remplace peu à

peu le modèle médical. Les deux classifications ont été regroupées en 2012. La CIF est un cadre neutre qui décrit plusieurs niveaux d'activité dans les domaines touchant à la santé, y compris dans les « grands domaines de la vie » comme l'éducation (Hollenweger, 2014). Toutefois, cette classification ne donne pas de définition du handicap et ne propose aucune méthode de collecte de données.

La Commission de statistique des Nations Unies a créé le Groupe de Washington sur les statistiques du handicap en 2001. Compatible avec la CIF et pouvant être intégré aux recensements et aux enquêtes, son questionnaire court a été adopté en 2006 (Groce et Mont, 2017). Les six questions qu'il contient portent sur des fonctions et activités essentielles : vision, audition, motricité, fonctions cognitives, capacité à prendre soin de soi-même et communication. La question relative aux fonctions cognitives, par exemple, est la suivante : « Avez-vous des difficultés à vous concentrer ou à vous souvenir de certaines choses ? » ; le questionnaire propose plusieurs réponses possibles : « Non, aucune », « Oui, j'ai quelques difficultés », « Oui, j'ai beaucoup de difficultés » ou « Je n'y arrive pas du tout » (OMS et Banque mondiale, 2011).

Ce questionnaire, destiné aux adultes, n'était toutefois pas adapté pour discerner les troubles du développement chez l'enfant. À l'issue d'un processus intensif de consultation et de tests, un module sur le fonctionnement de l'enfant a été élaboré en collaboration avec l'UNICEF (Loeb *et al.*, 2018; Massey, 2018). Ce module a été utilisé à grande échelle pour la première fois lors de la sixième vague de l'enquête en grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF (MICS). Le module tente avant tout de déterminer les difficultés d'apprentissage et considère qu'il est essentiel d'être exempt d'anxiété et de dépression. Une première étude menée dans cinq pays européens montre que 10 % à 20 % des enfants ont des problèmes de santé mentale (Braddick et Jané-Llopis, 2008).

L'UNICEF a élaboré un module supplémentaire axé sur l'inclusion et la participation et, plus précisément,

“ L'adoption généralisée des questions du Groupe de Washington permettrait non seulement de mettre les statistiques sur le handicap en conformité avec le modèle social mais aussi de régler les problèmes de comparabilité qui nuisent fortement aux statistiques mondiales sur le handicap ”

sur les aspects relatifs aux attitudes, à l'accessibilité, aux transports et à l'accessibilité financière (Cappa, 2014). Le but poursuivi consiste à mieux comprendre la prévalence du handicap et les résultats de l'apprentissage, le contexte éducatif et les obstacles à l'éducation.

L'adoption généralisée des questions du Groupe de Washington permettrait non seulement de mettre les statistiques sur le handicap en conformité avec le modèle social mais aussi de régler les problèmes de comparabilité qui nuisent fortement aux statistiques mondiales sur le handicap (Altman, 2016). À ce jour, les estimations du nombre de cas de handicap varient en fonction des définitions et des méthodologies utilisées (Mont, 2007; Singal *et al.*, 2015). C'est ce qu'illustrent on ne peut plus clairement les études qui appliquent aux mêmes répondants différentes méthodes de mesure du handicap. Les études révèlent par exemple que, selon qu'elles portent sur les déficiences ou sur les activités, les méthodes n'aboutissent pas aux mêmes résultats (Fotso *et al.*, 2019). Comme l'a constaté une étude basée sur l'autodéclaration qui a été menée au Cameroun et en Inde, près de la moitié des personnes handicapées ne se sont pas déclarées comme telles. Les mesures médicales ont omis 14 % à 22 % des cas et même les questionnaires sur le fonctionnement ne permettent pas de répertorier tous les facteurs qui freinent la participation aux activités quotidiennes (MacTaggart *et al.*, 2014).

En ce qui concerne les adultes, l'enquête modèle sur le handicap, conçue en 2012 par l'Organisation mondiale de la santé en collaboration avec la Banque mondiale, contient des questions sur les obstacles à l'éducation. On a ainsi demandé aux répondants qui n'avaient jamais été scolarisés ou qui avaient abandonné leurs études s'ils estimaient que leur scolarité avait été avant tout compromise par le manque d'accessibilité ; les personnes participant à l'éducation au moment de l'enquête ont été invitées à indiquer ce qui pourrait faciliter la poursuite de leurs études. Ces questions ont été ajustées en 2016 afin de pouvoir être intégrées aux enquêtes sur les ménages (OMS, 2019). Au Chili et au Costa Rica, cette enquête a révélé que près d'un adulte sur cinq était handicapé. Au Chili, il s'agissait dans 12 % des cas d'un handicap léger à modéré et, dans 8 % des cas, d'un handicap sévère (Chili, Ministère du développement social, 2016). Selon une analyse de données provenant du Chili, les facteurs environnementaux considérés comme propices ou néfastes sont les mêmes pour les personnes souffrant de troubles mentaux que pour celles dont les difficultés

sont dues à des maladies non transmissibles (Kamenov *et al.*, 2018). Au Costa Rica, près de 55 % des répondants handicapés déclarent que les établissements éducatifs n'étaient pas accessibles et qu'ils étaient dépourvus de rampes d'accès, de signaux sonores et visuels, de mains courantes et autres équipements adaptés. Moins de 5 % d'entre eux indiquent avoir bénéficié d'un soutien pédagogique quelconque ou d'un logement (Costa Rica, Institut national des statistiques et du recensement, 2019).

De nouvelles mesures ouvrent des perspectives inédites pour l'accès à l'éducation des enfants handicapés

Bien que les questionnaires conçus par le Groupe de Washington se généralisent (Groce et Mont, 2017), beaucoup de sources d'information ne les ont toujours pas adoptés. Ainsi, les estimations les plus récentes sur la prévalence du handicap et son incidence sur l'éducation s'appuient sur des sources qui ne sont pas toujours parfaitement comparables. Selon une analyse menée par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) dans 37 pays, la probabilité d'avoir été scolarisé est plus faible pour les personnes handicapées âgées de 15 à 29 ans que pour leurs pairs ; en Égypte, en Indonésie et au Viet Nam, cette probabilité est deux fois plus faible (ISU, 2018).

Deux recueils de données statistiques sur l'éducation ventilées en fonction du handicap et relatives à un grand nombre de pays ont été publiés dans le cadre du Sommet mondial sur le handicap et de la première édition du rapport phare des Nations Unies sur le handicap et le développement (Leonard Cheshire et Department for International Development, 2018; Nations Unies, 2018). Ces deux outils montrent une préférence, non exclusive toutefois, pour les définitions proposées par le Groupe de Washington.

Faute de définitions cohérentes, les enquêtes donnent des estimations très variables du pourcentage d'enfants handicapés, qui vont de 1 % à plus de 50 % (Cappa, 2014). Parce qu'elles donnent lieu à des interprétations différentes dans des contextes différents, les mêmes questions aboutissent à une fourchette d'estimations très large. Ainsi, selon les estimations de la seconde édition des enquêtes MICS réalisées au milieu des années 2000, le pourcentage d'enfants handicapés parmi les 2 à 9 ans était compris entre 3 % en Ouzbékistan et 49 % en République centrafricaine (UNESCO, 2014).

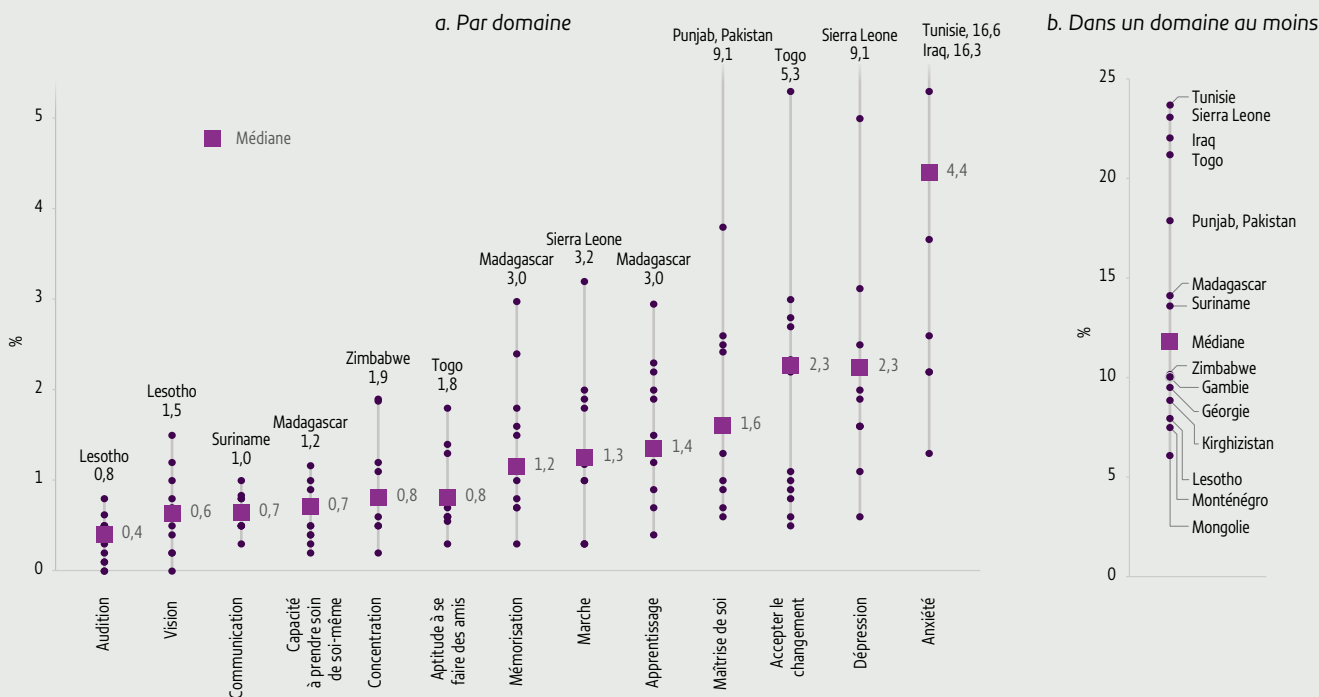
“ Dans 14 pays, le pourcentage d'enfants atteints de troubles fonctionnels dans un domaine au moins s'élève en moyenne à 12 % ”

Dans 14 pays disposant d'estimations obtenues à partir du module sur le fonctionnement de l'enfant des enquêtes MICS en 2017-19, la prévalence des troubles fonctionnels chez les 5 à 17 ans varie selon les domaines et, au sein de chaque domaine, selon les pays. Dans le domaine sensoriel, le taux moyen de prévalence s'établit à 0,4 % pour les déficiences auditives et à 0,6 % pour les déficiences visuelles. Dans le domaine de la motricité, en Sierra Leone, 3 % des enfants éprouvent des difficultés à marcher. Les troubles cognitifs et psycho-émotionnels sont beaucoup plus répandus, en particulier

dans les situations de conflit et de post-conflit. En Sierra Leone, 9 % des enfants et des adolescents souffrent de dépression, pourcentage qui atteint 16 % en Iraq (figure 3.3a). Le pourcentage d'enfants atteints de troubles fonctionnels dans un domaine au moins s'élève en moyenne à 12 % et va de 6 % en Mongolie à 24 % en Tunisie (figure 3.3b).

Les enfants, les adolescents et les jeunes handicapés représentent 12 % des effectifs scolarisés mais 15 % des effectifs non scolarisés. En général, la probabilité que les enfants handicapés figurent parmi les effectifs non scolarisés est d'autant plus élevée que le taux d'enfants non scolarisés est faible, ce qui semble indiquer que les enfants handicapés sont les plus difficiles à atteindre (figure 3.4). Par rapport à leurs pairs en âge de fréquenter le primaire, le premier cycle du secondaire et le second cycle du secondaire, la probabilité de ne pas aller à l'école est plus élevée d'1 point de pourcentage dans le primaire, de 4 points de pourcentage dans le premier

FIGURE 3.3 :
Les troubles cognitifs et psycho-émotionnels sont les handicaps les plus répandus chez les enfants et les adolescents
 Prévalence des troubles fonctionnels chez les 5 à 17 ans, pays sélectionnés, 2017-19



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig3_3
 Source : Rapports des Enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS).

FIGURE 3.4 :**Les enfants handicapés représentent 15 % des enfants non scolarisés**

Pourcentage d'enfants, d'adolescents et de jeunes présentant des troubles fonctionnels au sein de la population scolarisée et non scolarisée, par niveau d'enseignement, pays sélectionnés, 2017-19



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig3_4

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir des données tirées des enquêtes MICS.

cycle du secondaire et de 6 points de pourcentage dans le second cycle du secondaire pour les enfants handicapés ; cette probabilité est plus élevée de 4, 7 et 11 points de pourcentage respectivement dans le cas des enfants souffrant d'une déficience sensorielle, physique ou intellectuelle (**figure 3.5**). Mais pour ces enfants la probabilité de n'avoir jamais été scolarisé est 2,5 fois plus élevée que dans le cas des enfants sans handicap.

“

La vie au croisement du handicap, de la race, de la classe, du sexe, de l'orientation sexuelle et de l'expression de l'identité de genre est plus que la somme de chacune de ces vulnérabilités

”

LE CROISEMENT DU HANDICAP ET D'AUTRES CARACTÉRISTIQUES DOIT ÊTRE PRIS EN CONSIDÉRATION

Les facteurs de risque ne produisent pas les mêmes effets sur tout le monde. Ainsi, la vie au croisement du handicap, de la race, de la classe, du sexe, de l'orientation sexuelle et de l'expression de l'identité de genre est plus que la somme de chacune de ces vulnérabilités (Connor, 2014). Du point de vue statistique, la taille de l'échantillon est déterminante pour l'analyse des facteurs de désavantage croisés. Lorsque des enquêtes classiques auprès des ménages ciblent des individus présentant des caractéristiques spécifiques multiples, la taille des échantillons diminue rapidement et les erreurs d'estimation se multiplient. Par conséquent, l'analyse des vulnérabilités croisées portant entre autres sur la caractéristique relativement rare qu'est le handicap ne s'appuient généralement que sur les données des

recensements, qui offrent des tailles d'échantillon beaucoup plus importantes mais qui n'utilisent toujours pas de définition cohérente du handicap. Il ne faudrait cependant pas sous-estimer le risque que les personnes handicapées pauvres puissent être doublement exclues : de la société en général mais aussi du mouvement des personnes handicapées.

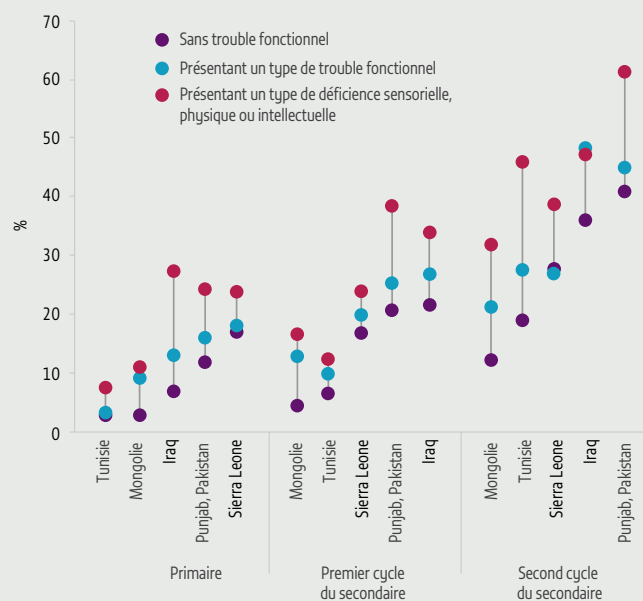
Concernant l'incidence croisée du handicap et du sexe, il ressort d'une analyse des cohortes réalisée à partir des données de recensement de 19 pays que c'est parmi les hommes handicapés que l'on constate la plus faible progression des taux d'achèvement du primaire et du secondaire et des taux de participation à l'éducation des adultes (Male et Wodon, 2017; Wodon *et al.*, 2018). S'agissant de l'incidence croisée du handicap et du niveau de revenu, un handicap modéré et sévère a pour effet de réduire la fréquentation scolaire quel que soit le niveau de revenu (Fotso *et al.*, 2018), bien que le risque d'exclusion soit plus élevé pour les personnes handicapées pauvres. Il n'est pas rare que le handicap résulte d'une maladie ou d'un accident à la suite desquels des personnes déjà pauvres sombrent plus profondément encore dans la pauvreté (Singal, 2014).

Les vulnérabilités croisées passent parfois inaperçues. Les difficultés linguistiques coïncident souvent avec des difficultés comportementales, sociales et émotionnelles (Hartas, 2011). Les élèves handicapés bilingues, par exemple, se retrouvent souvent dans des classes qui répondent soit à leurs besoins scolaires soit à leurs besoins linguistiques, mais rarement aux deux (Cioè-Peña, 2017). Au Royaume-Uni, la moitié des enfants handicapés rencontrent également des difficultés d'apprentissage (Porter *et al.*, 2008; Porter *et al.*, 2013). Des études montrent ainsi que le quart des enfants et des adolescents épileptiques examinés présentent tous les symptômes de la dépression (Ettinger *et al.*, 1998) et que la moitié d'entre eux rencontrent des difficultés d'apprentissage (Fastenau *et al.*, 2008). Les enfants considérés comme étant surdoués et talentueux ont en général du mal à s'assumer et à supporter la distanciation que leurs pairs leur imposent. Les enfants atteints de troubles du spectre autistique peuvent être précoces sans que personne s'en aperçoive. Une part non négligeable d'élèves précoces rencontrent par ailleurs des difficultés en lecture (Al-Hroub, 2010; Munro, 2002). Or, ces enfants auront moins de chances de bénéficier de possibilités d'apprentissage suffisamment stimulantes.

FIGURE 3.5 :

Le désavantage dû au handicap est plus marqué dans le second cycle de l'enseignement secondaire

Pourcentage d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés avec ou sans troubles fonctionnels, par niveau d'enseignement, pays sélectionnés, 2017-19



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig3_5

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir des données tirées des enquêtes MICS.

LES CRITÈRES UTILISÉS POUR DIAGNOSTIQUER LES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX PEUVENT ÊTRE ARBITRAIRES ET CONTROVERSÉS

Les enfants handicapés n'ont pas tous de besoins éducatifs spéciaux, de même que les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ne sont pas tous handicapés (Keil *et al.*, 2006; Porter *et al.*, 2011). L'évaluation des besoins spéciaux, sur laquelle il n'y a pas de consensus clair, et la mesure du handicap sont deux choses bien distinctes.

Le pourcentage d'élèves considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux est très variable. En Europe, il est compris entre 1 % en Suède et 21 % en Écosse (Royaume-Uni) (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018). 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. Les méthodes suivies ne sont par ailleurs pas exemptes de difficultés tant sur le plan de la mesure que sur celui des données.

La comparaison de la prévalence du handicap, des difficultés et des désavantages entre les systèmes éducatifs et sur le temps revêt une grande complexité, y compris en ce qui concerne les diagnostics médicaux. Ainsi, les troubles de l'apprentissage, qui forment la plus grande catégorie de besoins spéciaux en Allemagne et aux États-Unis, sont en revanche inconnus au Japon (Powell, 2014). Aux États-Unis, le score de quotient intellectuel qui détermine le handicap mental a été ramené de 85 à 70 en 1965 (Harry, 2014).

Tout comme la déficience intellectuelle, les troubles du spectre autistique sont considérés comme une affection à l'extrémité d'un continuum. Ni la médecine ni les études sur l'éducation ne déterminent clairement à partir de quand un comportement donné doit être considéré comme constituant un trouble. Le diagnostic dépend en partie du contexte. Quelle que soit la biochimie sous-jacente du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, dans certains cas, le diagnostic

“

Au sein des catégories de handicap, les capacités d'apprentissage et le comportement varient considérablement

”

dépend de ce que l'on entend par « comportement convenable ». Les établissements préprimaires, et même les centres d'accueil de la petite enfance, sont devenus plus scolaires. À un âge de plus en plus précoce, c'est-à-dire à un âge où ils sont censés jouer librement, les enfants passent de plus en plus de temps sur les bancs de l'école tandis que leurs enseignants forment à leur égard des attentes toujours plus exigeantes. Aux États-Unis, entre 1998 et 2010, le pourcentage d'enfants fréquentant le jardin d'enfant à plein temps est passé de 56 % à 80 % ; pendant cette période, le pourcentage d'enseignants estimant que leurs élèves devraient savoir lire dès le jardin d'enfant est passé de 31 % à 80 % (Bassok *et al.*, 2016). De surcroît, les mesures étant difficiles à réaliser, nous ne disposons pas de données suffisantes à l'échelle mondiale. Ainsi, l'existence de l'autisme est attestée dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure



(Abubakar *et al.*, 2016; Ametepee Chitiyo, 2009), mais les estimations de prévalence restent rares (Elsabbagh *et al.*, 2012).

À l'exception des troubles de l'apprentissage, les critères de diagnostic du handicap ne sont pas intrinsèquement liés à l'éducation. Ils n'ont par conséquent aucune incidence ni sur les programmes d'études ni sur l'enseignement (Norwich, 2014). Au sein des catégories de handicap, les capacités d'apprentissage et le comportement varient considérablement (Florian, 2014). De nombreuses affections, comme l'épilepsie ou certaines maladies chroniques, sont diagnostiquées en dehors du système éducatif et pour des raisons qui n'ont rien à voir avec l'enseignement. Or, ces renseignements peuvent être utiles même dans les écoles qui adoptent une approche fondée sur l'inclusion.

De toute évidence, il serait souhaitable que le diagnostic en milieu scolaire débouche sur des interventions directes. La myopie n'est généralement pas considérée comme une déficience invalidante car il est facile et peu coûteux d'y remédier en prescrivant des lunettes. Dans le cadre d'une évaluation aléatoire menée dans une région pauvre de Chine rurale, le taux d'abandon scolaire a diminué de moitié chez les élèves myopes du premier cycle du secondaire à partir du moment où on leur a fourni gratuitement une paire de lunettes (Nie *et al.*, 2020). Le diagnostic en milieu scolaire reste toutefois encore peu répandu. Ainsi, selon le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN dans les pays d'Afrique francophones, dans 4 pays sur 10, moins de 3 % des enseignants de 2^e année déclarent que des tests de vue ont été organisés dans leur établissement (Wodon *et al.*, 2018). Selon d'autres études, au Malawi (Kaphle *et al.*, 2015) et en Afrique du Sud (Naidoo, 2007), seule une petite minorité d'élèves souffrant d'une anomalie de la réfraction telle que la myopie portent des lunettes.

La catégorisation nuit aux élèves visés et fonctionne sur le mode des prophéties autoréalisatrices

La collecte de données doit être faite avec soin afin de ne causer de tort à personne. Il importe donc de trouver un juste compromis entre l'identification des enfants présentant des conditions particulières et le risque de stigmatisation qui en découle : d'une part, l'identification renseigne les enseignants sur les besoins des élèves, y compris lorsqu'ils sont atteints de « déficiences invisibles ». Munies de ces renseignements, les écoles peuvent procéder aux aménagements

“ Les attentes revues à la baisse dans le cas des enfants à qui on a collé une étiquette, considérés par exemple comme ayant des difficultés d'apprentissage, peuvent devenir des prophéties autoréalisatrices ”

nécessaires ; d'autre part, les pairs, les enseignants et les administrateurs risquent de stigmatiser les enfants concernés et d'adopter envers eux un comportement stéréotypé (Virkkunen *et al.*, 2012). Les attentes revues à la baisse dans le cas des enfants à qui on a collé une étiquette, considérés par exemple comme ayant des difficultés d'apprentissage, peuvent devenir des prophéties autoréalisatrices.

Dès lors qu'ils sont placés dans la catégorie des « élèves à besoins spéciaux », les enfants deviennent vulnérables. Selon une logique déterministe, les enseignants pourront estimer que les capacités et le potentiel de ces élèves sont immuables et qu'ils ne peuvent être améliorés, même si les enfants en question redoublent d'efforts (Hart et Drummond, 2014). La catégorisation joue également un grand rôle dans les attentes des enseignants à l'égard de groupes particuliers. Ainsi, avant que les enfants porteurs de la trisomie 21 ne commencent à bénéficier d'une éducation inclusive, ils évoluaient dans un environnement d'apprentissage restreint et obtenaient des résultats limités sur le plan du développement. Ces limites étaient considérées à tort comme inhérentes à ces enfants et à leurs capacités (Buckley, 2000).

La stigmatisation attachée aux catégories d'enfants ayant des besoins spéciaux varie, ce qui entraîne des répercussions sur les données recueillies. Les jugements fluctuent au fil du temps, de sorte qu'on ne sait plus très bien si la catégorisation en tant que telle est une pratique préjudiciable. On constate fréquemment par ailleurs que les enfants n'ont pas besoin d'étiquettes pour exclure un autre enfant (Frederickson, 2010; Kauffman et Badar, 2014).

Les facteurs socioéconomiques jouent un grand rôle dans l'évaluation des besoins spéciaux. L'interaction entre la variation des facteurs sous-jacents et la variation de l'identification a fait l'objet de recherches approfondies aux États-Unis. Ainsi, les familles aisées ont généralement les moyens de faire diagnostiquer la dyslexie de leurs enfants afin que ces derniers bénéficient de services et

d'aménagements particuliers (Hanford, 2017). L'autisme pourrait bien connaître une évolution similaire, dans la mesure où ce sont essentiellement les familles les plus riches qui exigent que le diagnostic débouche sur une prise en charge, et de préférence à un stade précoce (Marks et Kurth, 2013). Cette tendance a été observée dans tous les groupes raciaux et ethniques, l'écart le plus important ayant été relevé en Asie : l'autisme a été diagnostiqué chez 10,7 % des enfants de 8 ans issus des familles les plus riches mais chez 3,9 % seulement des enfants issus des familles les plus pauvres (Durkin et al., 2010). En Europe, en revanche, la plupart des études indiquent que la probabilité d'être diagnostiqué est plus forte dans le cas des enfants atteints de troubles du spectre autistique issus des familles ayant un faible statut socioéconomique (Delobel-Ayoub et al., 2015). Il apparaît en outre qu'à un niveau de capacité donné, les enfants américains sont beaucoup plus susceptibles d'être considérés comme ayant une déficience intellectuelle lorsqu'ils appartiennent à des minorités raciales et ethniques. Dans certains États, la probabilité d'être classé dans les catégories d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux peut être cinq fois plus élevée pour les enfants issus des minorités, sans que cela suscite le moindre débat sur d'éventuelles discriminations (Harry, 2014; Marks et Kurth, 2013).

Que la catégorisation soit officielle ou non et qu'elle soit ou non rendue publique, ce sont là des éléments cruciaux à prendre en considération pour évaluer quelles en sont les conséquences (Riddick, 2000). Le dépistage et les conseils généraux fondés sur des données probantes qui sont prodigués aux écoles en matière de pédagogie inclusive peuvent se révéler plus efficaces que l'identification des élèves concernés (Tymms et Merrell, 2006). Dans l'enseignement supérieur et l'éducation des adultes, l'autodéclaration à titre volontaire constitue souvent la seule source de données. Les individus choisissent leurs réponses, en partie du moins, selon qu'ils estiment ou non appartenir à telle ou telle catégorie. De nombreux étudiants vulnérables assument difficilement leur différence ; dans d'autres cas, ils sont soulagés de savoir que leur handicap est reconnu et forment, et expriment, une forte identité de groupe (Southwell, 2006).

“ Le Portugal a récemment adopté une loi pour que l'évaluation des besoins spéciaux évite toute catégorisation ”

Suivre les mesures de soutien sans diagnostiquer les élèves

Les diagnostics et la catégorisation entraînent des conséquences moins préjudiciables si, au lieu de régler la pratique, ils la guident (Norwich, 2014). Il faut pour cela recueillir d'autres types de données. Le Portugal a récemment adopté une loi pour que l'évaluation des besoins spéciaux évite toute catégorisation (Profils sur l'éducation du Rapport GEM)¹. En rupture avec les catégories définies d'un point de vue médical, ces mesures portent sur le niveau de soutien apporté. Dans l'approche médicale, on guette l'échec : lorsque le diagnostic est posé en dehors du contexte éducatif, il est entendu que, sans intervention, l'élève est voué à l'échec.

Aux États-Unis, dans le cadre de l'approche « Response to Intervention », afin de déterminer si un élève présente un trouble de l'apprentissage, on cherche à savoir s'il progresse grâce à l'enseignement dispensé dans une classe ordinaire et, par la suite, grâce au soutien intensif dont il bénéficie pendant un certain laps de temps (Norwich, 2014). Il s'agit ce faisant « d'écarter tout risque que les mauvais résultats scolaires ne soient dus qu'à la médiocrité de l'enseignement » (Harry, 2014, p. 84). Cette intervention graduelle fondée sur les résultats scolaires plutôt que sur le diagnostic médical a également été proposée en Afrique orientale et australe (Sarton et Smith, 2018).

Toute méthode qui cherche à éviter la catégorisation a des répercussions sur les données. Au lieu de statistiques agrégées sur le nombre d'élèves présentant des caractéristiques spécifiques, on obtient alors le nombre d'élèves qui bénéficient de mesures de soutien. On peut distinguer l'utilisation des catégories de besoins éducatifs spéciaux à des fins pédagogiques de l'utilisation d'un ensemble réduit de catégories dans le domaine de l'allocation des ressources (Norwich, 2014).

LES DONNÉES AU SERVICE DE L'INCLUSION : LES PAYS N'ÉVALUENT NI LES MÊMES POLITIQUES NI LES MÊMES RÉSULTATS

Les données sur le niveau d'instruction et les résultats scolaires décrivent la situation de différents groupes

¹ Nouvel outil du Rapport GEM pour un suivi systématique des lois et politiques nationales relatives à l'éducation, consultable sur www.education-profiles.org

et incitent les ministères de l'éducation à prendre les mesures nécessaires. L'application de ces mesures doit être évaluée à l'aide d'un cadre de résultats clairement défini afin que les systèmes éducatifs progressent vers l'inclusion. Dans la section suivante, nous examinerons trois principaux domaines de suivi : les progrès de l'inclusion et de la déségrégation dans les établissements scolaires, la collecte de données qualitatives sur les pratiques éducatives inclusives et les méthodes inclusives de collecte de données.

LE SUIVI DE LA SÉGRÉGATION DES ÉLÈVES S'EFFECTUE À PLUSIEURS NIVEAUX

L'un des principes fondamentaux de l'inclusion consiste à faire en sorte que les salles de classe soient représentatives de la diversité des populations en âge de fréquenter l'école. Dans la pratique, cependant, il est difficile d'atteindre un tel objectif en raison de l'existence d'établissements spécialisés et de disparités résidentielles et géographiques.

Des informations incomplètes sur le pourcentage d'élèves handicapés scolarisés dans des établissements spécialisés

À l'échelle des systèmes, il est essentiel de déterminer dans quelle mesure les enfants se retrouvent dans les mêmes salles de classe indépendamment de leurs origines. S'il est relativement simple de produire des données sur la scolarisation dans les établissements séparés, il est plus rare de disposer de statistiques sur les solutions mixtes, par exemple les classes ordinaires proposant également des mesures de soutien spécialisé ou des établissements ordinaires et spécialisés partageant les mêmes locaux. Ce manque de données s'explique par la multiplicité des solutions possibles, et parfois parallèles, ainsi que par l'absence d'une nomenclature normalisée et de limites bien définies (Hornby, 2015). Les données existantes consistent essentiellement en séries chronologiques produites pour des pays dont certains ont accompli des progrès considérables vers l'approche inclusive. À la suite des réformes politiques qui ont été mises en œuvre au Brésil, par exemple, où la ségrégation était la norme il y a vingt ans, le pourcentage d'élèves handicapés dans les établissements ordinaires est passé de 23 % en 2003 à 81 % en 2015 (Hehir et al., 2016).

Nous disposons en outre de données de qualité pour certaines régions. En Europe, les écarts sont parfois

“ L'inclusion est un but difficile à atteindre en raison de l'existence d'établissements spécialisés et de disparités résidentielles et géographiques ”

considérables. Ainsi, l'Écosse (Royaume-Uni) et la Suède affichent un pourcentage similaire d'élèves scolarisés dans des établissements spécialisés (moins de 1 %). Cependant, alors qu'en Écosse ces élèves ne représentent qu'une petite minorité des enfants considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux, dont le pourcentage s'élève à plus de 20 % de l'effectif scolarisé, en Suède, très peu d'enfants sont considérés comme ayant des besoins spéciaux et la plupart d'entre eux fréquentent des établissements spécialisés (figure 3.6).

La Commission économique et sociale pour l'Asie et le Pacifique observe également que le pourcentage d'enfants handicapés en âge de fréquenter le primaire qui sont scolarisés dans des établissements spécialisés est très variable selon les pays : avec une moyenne de 20 % environ, il est compris entre 0 % au Timor-Leste et en Thaïlande et 97 % au Kirghizistan (Nations Unies, 2018).

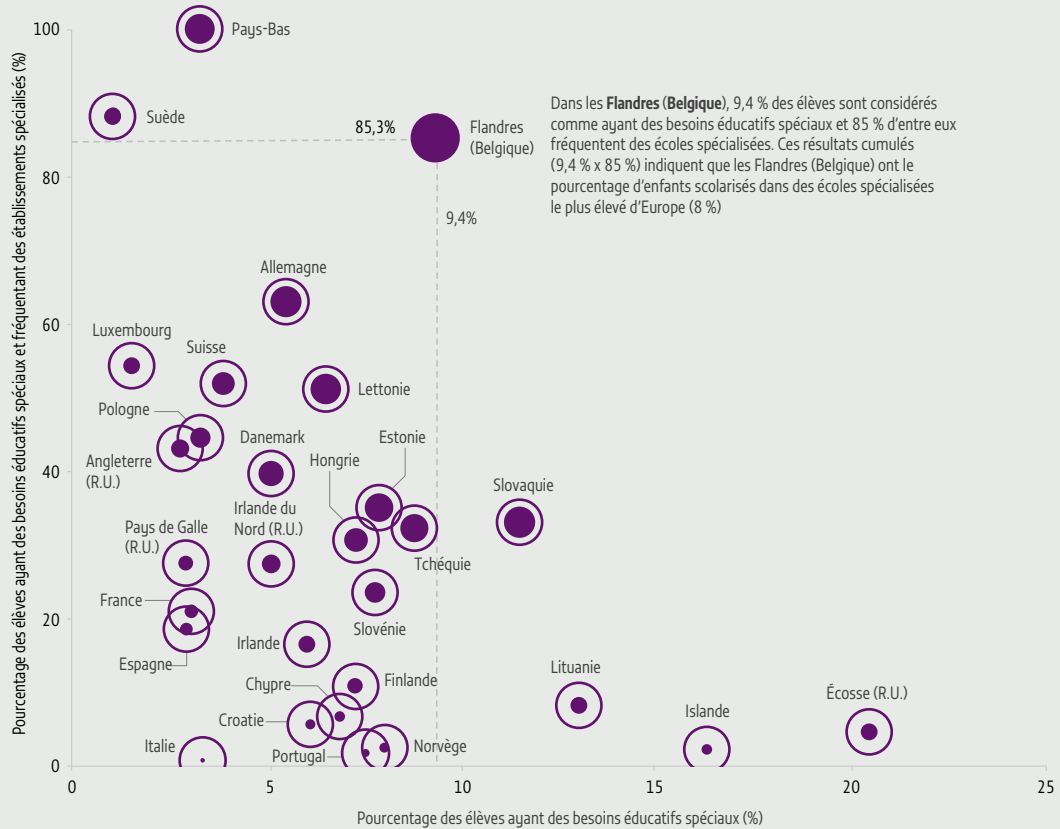
De telles statistiques systématiques ne sont pas disponibles à l'échelle internationale mais uniquement au niveau national et dans certaines régions. Selon les plans des secteurs éducatifs de la plupart des pays à revenu faible et des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure disposant de données, la plupart des enfants handicapés sont généralement scolarisés dans des établissements ordinaires à quelques exceptions près, comme en République centrafricaine, où 28 % des enfants handicapés sont scolarisés dans des établissements spécialisés (figure 3.7). Il n'est pas impossible, toutefois, que ces données ne rendent compte que d'une petite partie de l'ensemble des enfants handicapés.

L'autoségrégation estompe les contours de l'inclusion

Le choix d'une éducation spécialisée appartient en théorie aux parents mais il peut aussi traduire une préférence pour l'auto-exclusion (Shakespeare, 2006). Il en va de même pour les établissements qui accueillent des groupes particuliers, par exemple les écoles non mixtes, les écoles où l'enseignement est dispensé dans une langue minoritaire ou encore les écoles religieuses ou

FIGURE 3.6 :**En Europe, le pourcentage d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et qui sont scolarisés dans des écoles spécialisées est très variable selon les pays**

Pourcentage d'élèves du primaire et du secondaire considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux et scolarisés dans des écoles spécialisées, systèmes éducatifs européens sélectionnés, 2014/15



Dans les **Flandres (Belgique)**, 9,4 % des élèves sont considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux et 85 % d'entre eux fréquentent des écoles spécialisées. Ces résultats cumulés (9,4 % x 85 %) indiquent que les Flandres (Belgique) ont le pourcentage d'enfants scolarisés dans des écoles spécialisées le plus élevé d'Europe (8 %)

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig3_6

Note : La partie remplie du cercle représente le pourcentage d'élèves scolarisés dans des écoles spécialisées par rapport à la valeur la plus élevée, enregistrée dans la région des Flandres (Belgique) (8 %).

Source : Statistiques de l'agence européenne sur l'éducation inclusive (2018).

communautaires. On peut s'interroger sur la contribution de ces établissements à l'inclusion : les écoles autochtones, par exemple, offrent « un environnement inclusif à l'écoute des personnes marginalisées, où les traditions, les cultures et les expériences [des populations autochtones] sont privilégiées » tout en « favorisant la marginalité et une conception déficiente de "l'autre" compte tenu de la priorité donnée à une identité de groupe figée et réductionniste » (Keddie, 2014, p. 57).

Certaines écoles spécialisées considèrent qu'elles soutiennent une forme bienveillante d'autoségrégation, comme c'est le cas de certaines écoles privées qui accueillent les enfants dyslexiques (Burden et

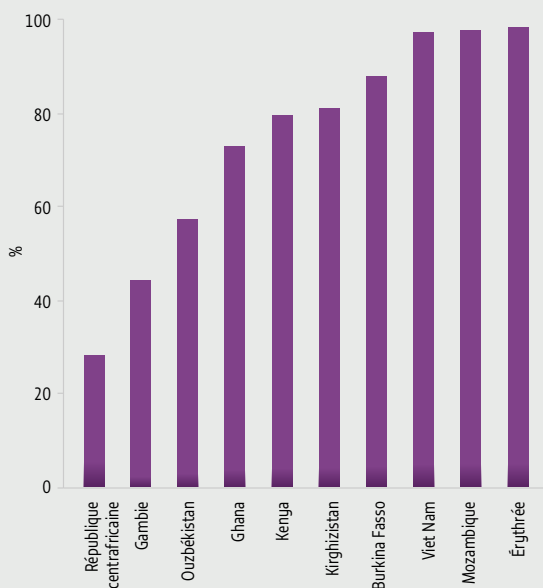
Burdett, 2005). Les membres de la communauté des sourds, sous-catégorie de la communauté des malentendants, se considèrent comme une minorité linguistique plutôt que comme des personnes handicapées, et devraient donc, selon certaines interprétations, avoir droit à des écoles bilingues séparées (Goswami, 2004).

Si certaines écoles confessionnelles se caractérisent par leur résistance au pluralisme de la société, d'autres font preuve d'ouverture aux autres et, compte tenu de leurs politiques d'admission non discriminatoires, n'accepteraient en aucun cas d'être considérées comme pratiquant la ségrégation. L'accueil d'élèves doués et

FIGURE 3.7 :

Dans les pays les plus pauvres, les enfants handicapés sont généralement scolarisés dans des écoles ordinaires

Pourcentage d'enfants handicapés scolarisés dans des écoles primaires ordinaires, pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure sélectionnés, plans des secteurs éducatifs depuis 2008



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig3_7

Source : Calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir des données du Partenariat mondial pour l'éducation (2018), tableaux 2.2 et 2.3.

talentueux est souvent rattaché aux besoins éducatifs spéciaux alors que les établissements destinés aux élèves précoces ou encore les établissements d'élite dans les domaines des sports ou des arts ne sont pas tous répertoriés parmi les écoles spécialisées.

Nous manquons actuellement de données internationalement comparables sur ce type de structures séparées. Les données sont le plus souvent ventilées par sexe. Or, même les statistiques sur la scolarisation dans les écoles non mixtes présentent des lacunes (**point clé 14.1**). Les recensements scolaires et les enquêtes auprès des ménages rendent parfois compte de l'appartenance religieuse mais, en raison des différentes catégories de réponses possibles et de l'absence de distinctions claires entre les écoles confessionnelles et les écoles gérées par des organisations non gouvernementales, les comparaisons internationales

“ Les données sont le plus souvent ventilées par sexe. Or, même les statistiques sur la scolarisation dans les écoles non mixtes présentent des lacunes ”

sont difficiles à établir. Tous les deux ans, par exemple, les États-Unis réalisent une enquête auprès des écoles privées, qui accueillent près de 10 % de l'effectif scolaire total de l'enseignement primaire et secondaire. L'enquête établit une distinction entre les écoles confessionnelles et celles qui ne le sont pas et, au sein de la première catégorie, entre les écoles catholiques, chrétiennes conservatrices ou autres, et les établissements laïcs (National Center for Education Statistics, 2016). En Afrique subsaharienne, selon les enquêtes auprès des ménages menées dans 16 pays, les écoles religieuses représenteraient entre 11 % et 14 % de l'effectif scolarisé, estimation qui correspond assez bien, en moyenne, aux données administratives collectées dans quelques-uns de ces pays (Wodon, 2014). La manière dont les écoles islamiques sont prises en compte dans les statistiques dépend du statut dont elles jouissent dans les différents pays (**encadré 3.1**).

Un degré élevé de ségrégation, même lorsqu'il s'agit d'un choix, nous adresse une mise en garde qu'il ne faudrait pas ignorer. En effet, les choix se font en fonction des possibilités existantes. Comme nous l'avons vu précédemment à propos de l'enseignement privé, les parents ne sont pas obligés d'attendre que les systèmes changent (Swift, 2003). On peut comprendre que, faute d'un niveau d'inclusion suffisant, les élèves qui se heurtent à des obstacles spécifiques quittent les écoles ordinaires (Shaw, 2017).

En raison de la ségrégation résidentielle, les élèves désavantagés sont concentrés dans certaines écoles

La ségrégation géographique entre les écoles peut persister alors même que chacun des établissements concernés propose un accueil inclusif à ses élèves. Les familles pauvres ou migrantes sont souvent regroupées dans certaines écoles et localités (Nieuwenhuis et Hooimeijer, 2016). Ces établissements n'étant pas reconnues comme spécifiques aux migrants dans les statistiques de l'éducation, il n'existe en ce qui les concerne rien de comparable aux statistiques sur la scolarisation dans les écoles spécialisées.

ENCADRÉ 3.1 :

Les écoles islamiques dans le monde : entre inclusion et autoségrégation

Dans plusieurs pays où l'islam est la religion de la majorité de la population, ou d'une forte minorité, les écoles religieuses ont contribué à généraliser l'accès à l'éducation. En fonction du contexte historique, ces écoles font plus ou moins partie du système éducatif national – et apparaissent donc dans les statistiques à des degrés divers.

En Asie du Sud et du Sud-est, le débat opposant tradition et modernisation dans l'éducation fait rage (Park et Niyozov, 2008). Bien qu'il subsiste des écoles religieuses non officielles, depuis les années 1980, les madrasas sont des établissements reconnus qui enseignent les programmes officiels. Au Bangladesh et en Indonésie, elles sont même considérées comme ayant ouvert les portes de l'école aux élèves issus des familles les plus pauvres (Asadullah et Chaudhury, 2016; Asadullah et Maliki, 2018). Selon les recensements scolaires qui ont été effectués au Bangladesh, les madrasas accueillent 1,2 million d'élèves (6 %) du primaire (1^{re} à 5^e année) en 2016 et 2,1 millions (17 %) d'élèves du secondaire (6^e à 10^e années) en 2018. Le nombre d'établissements non enregistrés reste limité (Bangladesh, Bureau de l'information et des statistiques de l'éducation, 2018; Bangladesh, Direction de l'enseignement primaire, 2017). En Indonésie, le pourcentage d'élèves scolarisés dans les madrasas en 2012 représentait 10 % de l'effectif dans le primaire, 23 % dans le premier cycle du secondaire et 20 % dans le second cycle du secondaire. On dénombre 7 millions d'élèves inscrits dans les madrasas reconnues et financées par l'État à tous les niveaux d'enseignement et 8 millions d'élèves inscrits dans les madrasas non reconnues ; il s'agit souvent de pensionnats supervisés par le Ministère des affaires religieuses (Asadullah et Maliki, 2018).

Alors que dans ces deux pays le pourcentage d'élèves inscrits dans les écoles religieuses reste relativement stable, la Turquie a étendu, adapté et diversifié les écoles religieuses publiques, connues sous le nom d'imam hatip (Aşlamacı et Kaymakcan, 2017; Çakmaklı *et al.*, 2017). Le changement décisif a eu lieu en 2013, lorsque les imam hatip, qui n'existaient que dans le second cycle du secondaire, ont été étendues au premier cycle du secondaire. Entre 2012 et 2017, le pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements est passé de 0 % à 12 % dans le premier cycle du secondaire et de 5,6 % à 11 % dans le second cycle du secondaire (Butler, 2018).

En Afrique subsaharienne, bien qu'elles aient la préférence des familles pauvres, les écoles islamiques restent en marge du système éducatif. S'il existe des écoles islamiques officielles dans quelques pays comme la Côte d'Ivoire et la Mauritanie, moins de 3 % des élèves du primaire y sont inscrits, excepté en Gambie, où ce pourcentage atteint 11 %. La plupart des écoles ne sont pas officielles et beaucoup d'enfants fréquentent à la fois une école laïque officielle et une école islamique non officielle (d'Aiglepierre et Bauer, 2018). Le Sénégal compte une grande variété d'écoles islamiques non officielles appelées daara, qui englobent notamment des écoles de quartier, dont les élèves fréquentent souvent en parallèle des écoles publiques, ainsi que des pensionnats. Parmi les quelques établissements de ce type qui ont été agréés par l'État, une toute petite partie a été intégrée au système éducatif (Dia *et al.*, 2016). Compte tenu de cette grande diversité, il n'est pas aisé de calculer le pourcentage d'enfants qui fréquentent ces établissements. Selon les estimations d'une enquête citoyenne réalisée auprès des ménages, 16 % des 9 à 16 ans fréquentent une daara mais il n'a pas été possible d'affiner ces résultats par type d'établissement (Fall et Cisse, 2017).

Aux États-Unis, la politique de déségrégation adoptée en 1968 a entraîné une baisse rapide du pourcentage d'élèves noirs fréquentant des écoles caractérisées par une ségrégation très stricte (où 90 % des élèves au moins étaient issus d'un groupe minoritaire). Cependant, ce pourcentage est reparti à la hausse dans toutes les régions du pays entre 1991 et 2011, et plus particulièrement dans le Sud. Dans cette région où vivent plus de la moitié des élèves noirs et où le niveau de ségrégation est pourtant le plus faible des États-Unis, ce pourcentage est passé de 26 % à 34 %. C'est toutefois dans le nord-est qu'à 51 %, il est le plus élevé (Orfield et Frankenberg, 2014).

Dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques ayant participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), la ségrégation socioéconomique continue à poser problème. Plus des deux tiers des élèves issus de l'immigration fréquentent des établissements où la moitié des élèves au moins sont issus de l'immigration (OCDE, 2015). Selon une autre étude réalisée à partir des résultats du PISA dans plusieurs pays, dont le Chili et le Mexique, il faudrait changer d'établissement la moitié des élèves – contre moins du tiers dans les pays scandinaves – pour obtenir une meilleure homogénéité socioéconomique. Ce type de ségrégation scolaire n'a

“ En République tchèque et en Slovaquie, la plupart des enfants roms fréquentent des écoles roms ”

pratiquement pas évolué entre 2000 et 2015 (figure 3.8). En Chine également on constate un degré élevé de ségrégation socioéconomique selon les établissements (Yuxiao et Chao, 2017). Les données provenant d'Amérique latine indiquent en revanche que l'origine ethnique est un plus grand facteur de ségrégation que le niveau socioéconomique (Murillo et Martínez-Garrido, 2017).

L'objectif des recherches revêt une importance cruciale. Les statistiques officielles sur la déségrégation en Afrique du Sud s'appuient sur les analyses menées au niveau scolaire pour savoir si, et dans quelle mesure, les différents groupes de population ont tous pu accéder aux écoles autrefois réservées aux Blancs. L'analyse des données des examens de 12^e année effectuée dans le cadre de ce Rapport montre que 98 % des élèves blancs vont dans des écoles fréquentées par des élèves non blancs. Parmi les écoles fréquentées par des élèves blancs, la moitié comptent au moins 65 % d'élèves non blancs et la moitié recensent au moins 28 % d'élèves noirs (Gustafsson, 2019).

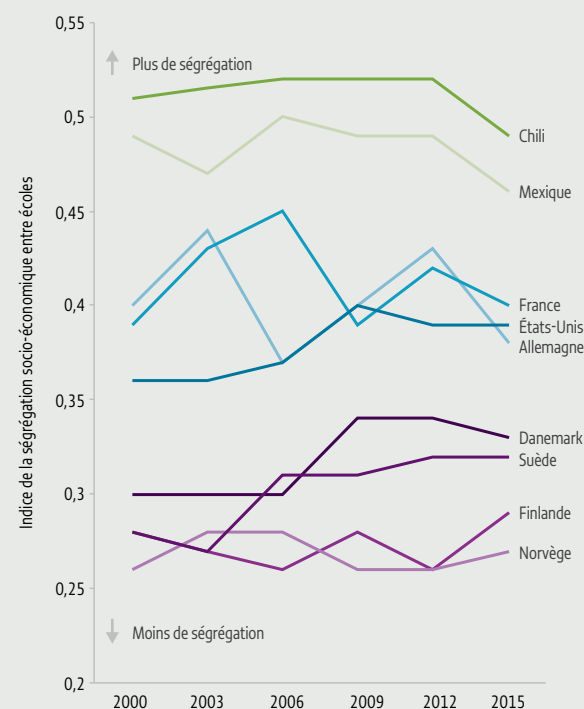
Quant à savoir si dans les écoles américaines la ségrégation reprend ses droits, tout l'enjeu de ce débat litigieux revient à déterminer dans quelle mesure les groupes sont uniformément répartis et s'ils vivent à proximité les uns des autres (Chang, 2018; Reardon et Owen, 2014). À Providence, Rhode Island, le pourcentage d'écoles comptant au moins 90 % d'élèves issus des minorités est passé de 36 % en 2000 à 74 % en 2015. Cependant, si l'on tient compte de la répartition homogène des groupes dans les écoles, on peut dire que la ségrégation est en recul (Barshay, 2018).

Les politiques de lutte contre la ségrégation résidentielle et scolaire doivent impérativement tenir compte de ces interactions complexes. À San Francisco, Californie, les familles des quartiers historiquement défavorisés se voient attribuer des points supplémentaires lors du tirage au sort qui décide de l'affectation scolaire, ce qui augmente leurs chances d'envoyer leurs enfants dans l'école de leur choix. Or, cette mesure profite aux familles de la classe moyenne qui investissent peu à peu ces quartiers ; elles reçoivent des points supplémentaires

FIGURE 3.8 :

La ségrégation socioéconomique entre les écoles continue à poser problème

Indice de dissimilitude de la répartition des 50 % d'élèves les plus et les moins favorisés sur le plan socioéconomique dans les écoles, pays sélectionnés, 2000–15



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig3_8

Notes : L'indice de dissimilitude mesure la répartition différentielle de deux groupes (par exemple, les étudiants ayant un niveau socioéconomique élevé ou faible) au sein d'unités spécifiques (par exemple, les écoles). Il correspond à la moitié de la somme des différences absolues en proportions entre les deux groupes dans les écoles. Il est compris entre zéro (la proportion des deux groupes dans chaque école est égale aux proportions relevées dans la population, il n'y a pas de ségrégation) et la valeur un (ségrégation totale, dans chacune des écoles un seul groupe d'élèves est représenté).

Source : Gutiérrez et al. (2020).

indépendamment des autres avantages qu'elles ont déjà et, lors du tirage au sort, elles font des choix plus ambitieux et plus stratégiques que leurs voisins qui auraient pourtant dû être les principaux bénéficiaires de cette mesure (Goldstein, 2019).

La probabilité d'être scolarisé est plus faible pour les enfants roms qui, lorsqu'ils vont à l'école, sont souvent placés dans des filières séparées. En République tchèque et en Slovaquie, la plupart des enfants roms fréquentent

“

L'impression d'être à sa place et le sentiment d'appartenance ont une incidence sur l'apprentissage

”

des écoles roms. L'évaluation des besoins spéciaux sert à séparer les enfants roms et à les placer dans des écoles spéciales ou dans des classes spéciales au sein d'écoles mixtes, où ils ont leur propre entrée et leur propre cafétéria.

Au moins 5 % des Roms vivant en Croatie, en Hongrie, dans la République moldave et en Roumanie et au moins 10 % des Roms vivant en Slovaquie et en Bulgarie fréquentent des classes séparées au sein d'établissements ordinaires (Brüggemann, 2012)

Dans certains pays où vit une forte concentration de communautés autochtones, ethniques, linguistiques et culturelles, les élèves sont recensés en fonction de leur région de résidence, abstraction faite de tout autre critère d'identification. C'est ainsi que procède le Bangladesh pour recenser les minorités ethniques, les habitants des îles fluviales sujettes aux inondations ou des zones côtières (hoar, zones humides), les populations exposées au munga (mois de la faim, avant la moisson du riz), les familles employées dans les plantations de thé et, plus récemment, les réfugiés rohingya. Ces groupes vivent tous dans des régions assez clairement délimitées (Begum *et al.*, 2019). Au Népal, avec le soutien de l'UNICEF et d'autres partenaires du développement, en 2014, le Gouvernement a créé un indice d'équité pour évaluer les disparités d'accès à l'éducation, que ce soit entre les districts et à l'intérieur des districts, afin que la planification tienne compte des besoins de chaque établissement (UNICEF, 2018).

POUR UN SUIVI AMBITIEUX DE L'INCLUSION DANS LES ÉCOLES

Le suivi de l'enseignement inclusif dans les salles de classe est une tâche ambitieuse. Comme le confirment des recherches approfondies, il n'existe pas de données fondées sur des éléments probants et concernant une quelconque pédagogie spéciale pour les enfants ayant des besoins spéciaux (Davis *et al.*, 2004; Nind et Wearmouth, 2004; Rix et Sheehy, 2014). Nous ne disposons pas non plus d'éléments factuels sur les pédagogies inclusives particulières employées dans les écoles spécialisées (Hedegaard-Soerensen *et al.*, 2018).

Les enseignants capables de dispenser efficacement un enseignement aux élèves ayant des besoins spéciaux représentent la fine fleur de leur profession (Jordan et McGhie-Richmond, 2014).

Les données sur les résultats scolaires des enfants appartenant à différents groupes constituent au mieux une indication sommaire de leur expérience de l'exclusion et de l'inclusion. Un élève peut être physiquement présent dans une classe sans pour autant y être intégré socialement (Ferguson, 2008). Les élèves peuvent faire l'objet de traitements humiliants qu'ils appartiennent ou non à un groupe spécifique.

Outre que les données sur l'expérience des élèves sont rares, les classes n'accueillent des observateurs extérieurs que de façon limitée et très irrégulière (Kuper *et al.*, 2018; Price, 2018). Une étude sur le décrochage scolaire en Norvège constate que « ce qui revient le plus souvent dans les commentaires des adolescents, c'est l'ignorance dont font preuve les enseignants mais aussi leurs moqueries et leur manque de leadership » :

« Finalement, un peu inquiet ... j'ai levé la main, prêt à donner la réponse. Le maître m'a souri et a dit devant tout le monde, 'Tom, notre petit sale gosse, a enfin décidé de participer et de nous faire part de sa grande sagesse'. Tout le monde a éclaté de rire. Alors j'ai décidé que je ne parlerais plus jamais devant cet enseignant ou dans cette classe. Plus jamais (Lund, 2014, p. 100).

L'impression d'être à sa place et le sentiment d'appartenance ont une incidence sur l'apprentissage (Alton-Lee, 2003; Porter *et al.*, 2013). Un établissement où les élèves subissent impunément des railleries continues ne saurait être véritablement inclusif, même si les moqueries ne visent pas un handicap ou l'appartenance à un groupe et qu'elles prennent pour cible l'apparence physique, les capacités motrices, un nom peu courant ou encore les nouveaux élèves (Dare *et al.*, 2017; Oravec, 2012).

Les enquêtes internationales sur les acquis scolaires contiennent souvent des questions sur le sentiment

d'appartenance. Dans l'enquête PISA 2018, près de 10 % des élèves au Bélarus, en Norvège et en Espagne déclarent qu'ils ont l'impression d'être des étrangers à l'école, un pourcentage qui dépasse les 30 % au Brunei Darussalam, en République dominicaine et aux États-Unis (**figure 3.9**). À partir de cette question et d'autres qui demandent notamment à l'élève s'il se sent seul à l'école, on a pu calculer un indice du sentiment d'appartenance. Dans tous les pays participants, les écoles sont loin de susciter chez les élèves de tous milieux socioéconomiques un égal sentiment d'appartenance (**figure 3.10**).

L'indice d'inclusion est le cadre global le plus connu d'indicateurs scolaires relatifs aux cultures, aux politiques et aux pratiques inclusives (Booth et Ainscow, 2002). Si on peut s'interroger sur la possibilité de l'utiliser dans les pays en développement, que ce soit en raison du manque de ressources ou des risques inhérents aux questionnaires à choix multiples, l'indice peut être adapté aux contextes locaux grâce aux auto-évaluations et aux cadres de valeurs des écoles (Carrington et Duke, 2014). Traduit en 40 langues, ce cadre a été adapté et utilisé dans de nombreux pays. Au Brésil, depuis 2006, il aide les écoles à repérer les facteurs qui font obstacle à

l'inclusion et est également utilisé dans le développement professionnel des enseignants et des fonctionnaires (Index for Inclusion Network, 2019).

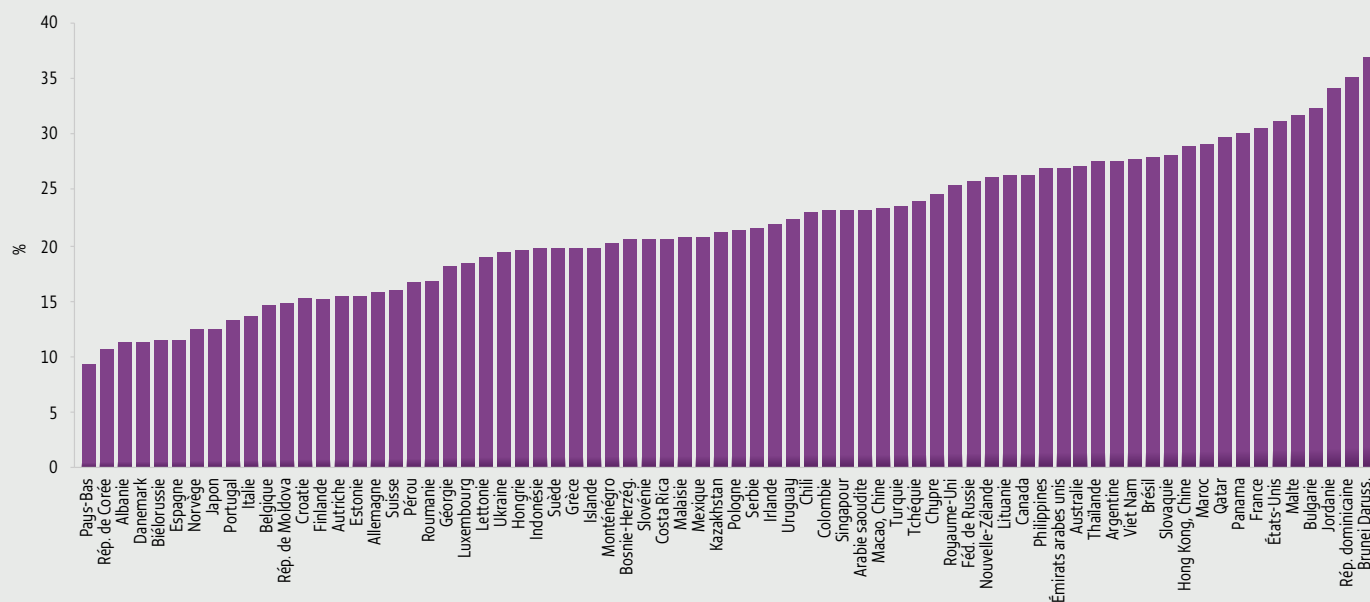
Toutefois, cet indice ne produit pas de valeur unidimensionnelle qui faciliterait l'agrégation des données et les comparaisons entre écoles. Pour guider les politiques et en évaluer la mise en œuvre et les résultats, les données détaillées doivent être saisies dans un Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE). Cependant, dans près de la moitié des pays à revenu faible et moyen, les SIGE ne rendent pas compte des enfants handicapés, par exemple (Nations Unies, 2018).

La portée et la qualité des données, lorsqu'elles sont disponibles, restent souvent limitées. Lors de l'étude effectuée dans le cadre du présent *Rapport* auprès des ministères de l'éducation de 11 pays d'Afrique subsaharienne au sujet des enfants malvoyants, le Cameroun et le Nigéria n'ont pas été en mesure de fournir de données sur la scolarisation tandis que les informations provenant du Ghana, du Kenya et de la Zambie ne concernaient que les enfants fréquentant des

FIGURE 3.9 :

Beaucoup d'élèves ont l'impression d'être des étrangers à l'école

Pourcentage d'élèves qui sont d'accord ou tout à fait d'accord pour déclarer qu'ils se sentent étrangers ou exclus à l'école, pays sélectionnés, 2018

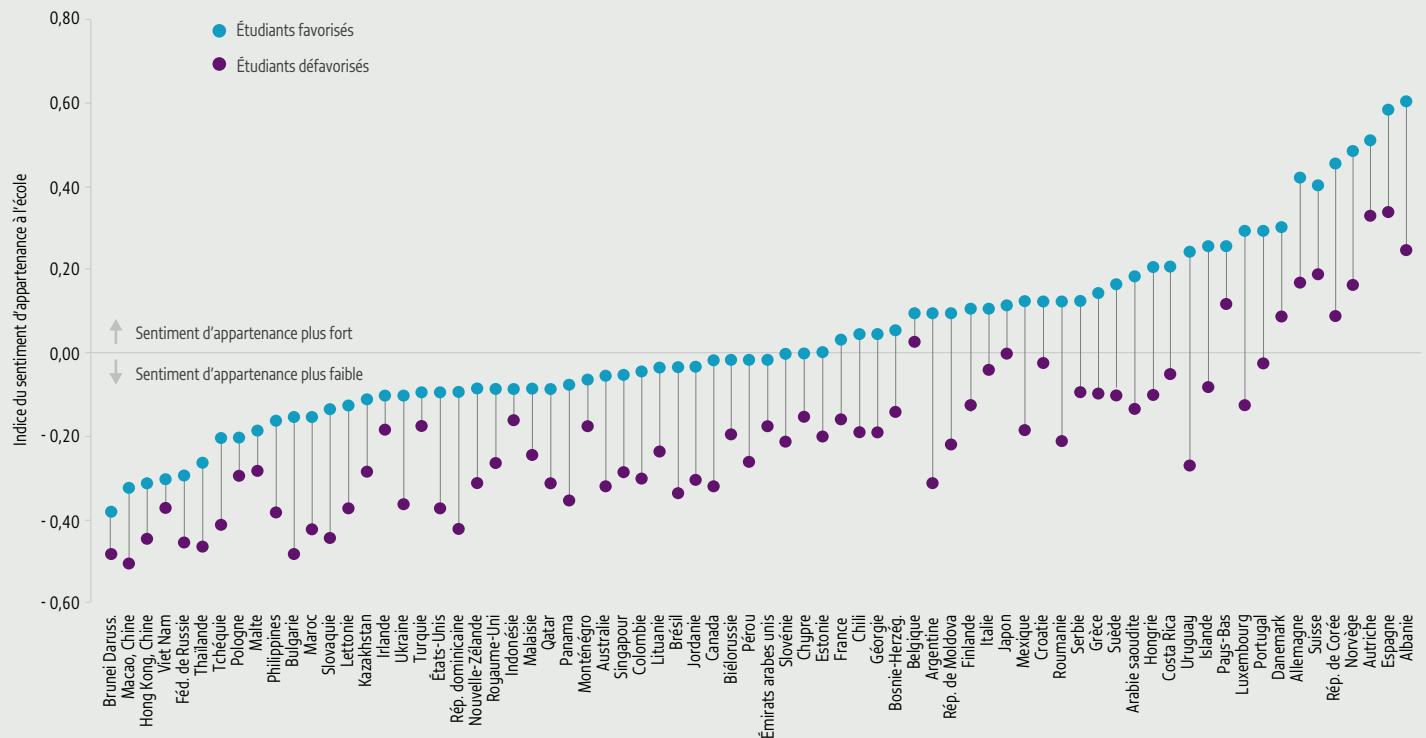


GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig3_9

Source : OCDE (2019).

“ L’intégration d’indicateurs de l’inclusion dans les SIGE figure parmi les nouvelles bonnes pratiques ”

FIGURE 3.10 :
Les élèves défavorisés ont le sentiment de ne pas être à leur place à l'école
 Indice du sentiment d'appartenance, par statut socioéconomique, pays sélectionnés, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig3_10

Notes : L'indice du sentiment d'appartenance est basé sur les réponses aux questions suivantes : « J'ai l'impression d'être un étranger (ou je me sens laissé de côté) à l'école », « Je me fais facilement des amis à l'école », « Je me sens à ma place à l'école », « Je me sens mal à l'aise, je ne me sens pas à ma place dans mon école », « Les autres élèves semblent m'apprécier » et « Je me sens seul à l'école ». La valeur de zéro est la moyenne des pays de l'OCDE.

Source : OCDE (2019).

écoles spéciales et intégrées et non les élèves des écoles ordinaires. Certains ministères n'ont d'ailleurs pas exclu que les données puissent ne pas être parfaitement fiables (Sightsavers, 2020).

L'intégration d'indicateurs de l'inclusion dans les SIGE figure parmi les nouvelles bonnes pratiques. Dans un guide paru récemment, l'UNICEF explique comment ajouter des questions sur le handicap aux recensements scolaires et préconise en particulier de prévoir un questionnaire minimum sur l'inclusion. Ces questions, applicables à tous les contextes, portent notamment

sur l'incidence de la formation des enseignants en cours d'emploi sur l'enseignement dispensé aux enfants handicapés ou demandent aux écoles si les entrées principales sont assez larges pour que les fauteuils roulants puissent passer. Pour que les collectes des données à l'échelle de l'école soient davantage orientées vers l'inclusion, il est possible de procéder par étapes. L'Inde, par exemple, a simplement ajouté une colonne aux formulaires existants pour vérifier l'accessibilité des locaux pour les élèves handicapés (UNICEF, 2016).

L'ISU a analysé les méthodes de collecte des données administratives sur le handicap dans 71 pays à revenu faible et intermédiaire afin de déterminer si elles étaient conformes au modèle social du handicap et de réfléchir aux mesures susceptibles d'améliorer le suivi des politiques nationales et de l'Objectif de développement durable (ODD) 4. Les données administratives provenant du Rwanda montrent qu'il peut être utile de recouper les données détaillées relatives à l'éducation et au handicap ; il a ainsi été constaté que le nombre d'enfants polyhandicapés diminuait régulièrement au fil de la scolarité : en 2018, alors qu'ils étaient 348 en 1^{re} année, ces élèves n'étaient plus que de 87 en 6^e année. Rares cependant sont les systèmes qui collectent des données suffisamment détaillées sur le handicap ainsi que sur les programmes d'enseignement et leurs résultats (**figure 3.11**) : le Costa Rica, les Fidji, l'Indonésie, les Îles Marshall et Porto Rico (États-Unis) disposent d'informations sur les difficultés psychosociales ou comportementales, tandis que 14 systèmes définissent quatre domaines communs : vision, audition, handicap physique et déficiences intellectuelles (ISU, 2019).

L'étude préconise de remplacer les questions d'ordre général sur l'accessibilité dans les écoles par des questions plus précises sur les possibilités d'aménagement, par exemple la fourniture de manuels

en Braille et de mobilier adapté. Les questions existantes, sur l'accès à l'Internet à des fins pédagogiques, par exemple, pourront être complétées par une autre question sur l'accès des élèves malvoyants à des lecteurs d'écran.

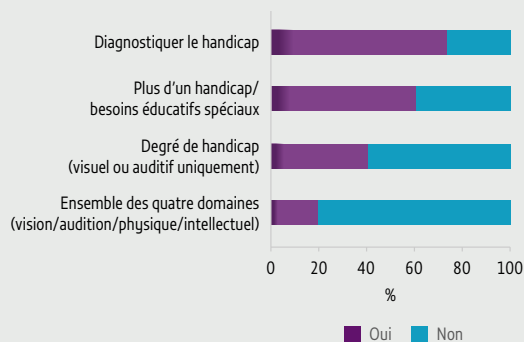
L'utilisation des SIGE pour améliorer l'inclusion peut et doit aller beaucoup plus loin. Ainsi, la Nouvelle-Zélande effectue un suivi systématique des indicateurs non techniques au niveau national, notamment pour déterminer si les élèves ont le sentiment d'être pris en charge et s'ils se sentent en sécurité et pour mesurer leur capacité à établir et à entretenir des relations constructives, à respecter les besoins des autres et à faire preuve d'empathie (Nouvelle-Zélande, Education Review Office, 2016). L'un des SIGE les plus complets en ce qui concerne le handicap est sans doute celui des Fidji (**encadré 3.2**).

En Colombie, les indices sur l'inclusion concernent, outre l'enseignement primaire et secondaire, la petite enfance et l'enseignement supérieur. Le Conseil national d'accréditation a conçu un guide de l'évaluation de l'enseignement supérieur pour aider les établissements à évaluer eux-mêmes leur niveau d'inclusion. En Amérique latine, il a été décidé de créer un système régional harmonisé d'information sur les élèves handicapés (UNESCO, 2011). Au cours de la première phase, huit pays ont utilisé, outre des données statistiques, un questionnaire restreint portant sur 14 des 42 indicateurs qualitatifs et quantitatifs initialement proposés pour le cadre normatif et politique. L'étude indique notamment que le pourcentage relativement faible d'écoles primaires ordinaires qui accueillent des élèves handicapés est compris dans une fourchette allant de 40 % au Brésil à 2,5 % au Paraguay (UNESCO, 2013).

FIGURE 3.11 :

La plupart des pays collectent des données sur le handicap qui toutefois ne sont en général pas suffisamment détaillées

Pourcentage de questionnaires des SIGE qui recueillent des informations sur divers aspects du handicap, 71 pays à revenu faible et intermédiaire, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig3_11

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir des données de l'ISU (2019).

LA COLLECTE DE DONNÉES DOIT FAVORISER L'INCLUSION

Le suivi, l'évaluation, la responsabilité et l'apprentissage ne doivent plus uniquement servir à collecter des données sur l'inclusion, ces opérations doivent elles-mêmes appliquer des méthodes inclusives et encourager activement l'inclusion (Save the Children, 2016). La collecte de données sur l'inclusion peut contribuer à rendre les écoles et les systèmes plus inclusifs. Le choix des indicateurs fait ressortir des difficultés qui ont pu être négligées. L'auto-évaluation des écoles est l'une des solutions envisagées pour surmonter les obstacles

ENCADRÉ 3.2 :

Aux Fidji, le Système d'information sur la gestion de l'éducation privilégie l'inclusion

Les États insulaires du Pacifique n'ont pas ménagé leurs efforts pour perfectionner les indicateurs de l'éducation inclusive (Sharma, 2016). L'évolution du SIGE fidjien est un exemple instructif de bonne pratique. C'est en 2013 que ce système individualisé en ligne a remplacé le précédent système, axé jusqu'alors sur les établissements ; cette réforme a bénéficié de l'appui technique et financier du programme Access to Quality Education, financé par l'Australie.

Bien qu'il ait d'emblée été possible de ventiler les données selon le handicap, au départ, le système était assez sommaire : les enseignants se contentaient d'indiquer si certains de leurs élèves présentaient les handicaps recensés dans une liste et ne bénéficiaient ni d'instructions ni de formation sur la manière de réagir (Sprunt, 2014). En 2013, le système a été complété par un manuel pratique plus perfectionné sur la ventilation des données en fonction du handicap inspiré du module sur le fonctionnement de l'enfant des enquêtes MICS. Les questions types sont formulées de façon à ce que les données soient plus facilement comparables aux résultats des enquêtes par sondage utilisant les mêmes questions (Fidji, Ministère de l'éducation, du patrimoine et des arts, 2016, 2017).

Les enseignants reçoivent plusieurs supports, dont un guide, et suivent une formation pour être en mesure d'évaluer les difficultés que rencontrent les élèves par rapport aux enfants du même âge. Ils sont encouragés à renseigner un profil d'apprentissage pour tout élève qui obtiendrait régulièrement de mauvais résultats. Ce formulaire est censé être rempli avec les parents en tenant compte si nécessaire des évaluations médicales. Les parents et les enseignants passent en revue les évaluations et s'accordent sur la nécessité d'une prise en charge ciblée.

Les renseignements relatifs à l'élève figurant dans le système sont complétés par des données sur l'établissement qui comprennent, entre autres, une évaluation de l'accessibilité. La participation des associations de personnes handicapées, des élèves handicapés et de leur famille est encouragée. Le système répertorie les services nécessaires et les services disponibles mais, surtout, il évalue le coût de mise en œuvre des services demandés.

Les écoles fournissent des informations sur les enfants handicapés non scolarisés dont elles ont connaissance, ainsi que sur certaines interventions, comme les visites à domicile. Ce système est relié au système national de données sur les enseignants et à la base de données nationale sur l'évaluation de l'alphabétisation et du calcul. Les écoles sont encouragées à évaluer tous les enfants sans trop se préoccuper des effets de cette mesure sur leurs résultats moyens aux tests (Fidji, Ministère de l'éducation, du patrimoine et des arts, 2017).

“

La collecte de données sur l'inclusion peut contribuer à rendre les écoles et les systèmes plus inclusifs

”

à l'inclusion. La méthode de collecte de données appliquée par le SIGE des Fidji, par exemple, sensibilise les enseignants et suscite une réflexion plus nuancée sur l'inclusion.

En Serbie, l'UNICEF et l'autorité publique chargée de l'insertion sociale et de la réduction de la pauvreté ont mis en place un cadre de suivi de l'éducation inclusive. Très bien conçu, ce cadre est applicable à l'échelle nationale et comprend les indicateurs nécessaires au suivi intersectoriel. Il définit des ensembles d'indicateurs minimaux et optimaux afin notamment de mettre en évidence les disparités entre les autorités scolaires, les municipalités et les écoles en termes de progression vers l'inclusion. Ce cadre, dont le cycle de rapports est clairement défini, répartit les tâches entre les différents acteurs de la collecte des données. Il prévoit également de regrouper les données tirées des rapports émanant des écoles et des municipalités, de l'Office national de statistique, du SIGE national et des recherches et enquêtes menées par d'autres organisations (Serbie, autorité publique chargée de l'insertion sociale et de la réduction de la pauvreté, et UNICEF, 2014). Le cadre a été intégré à la politique générale sur l'assurance qualité scolaire et aux normes de qualité des établissements d'enseignement (Nedeljkovic, 2019).

De même, au Rwanda, le programme Inclusive Futures dépasse largement le cadre de la collecte et du suivi des données. En désignant des équipes de suivi, ce programme a pu effectuer le suivi et l'évaluation de ses propres méthodes de collecte des données tout en déterminant quels étaient les effets des normes, des outils et des rôles proposés, qui figurent dorénavant dans le guide de l'éducation inclusive publié par le ministère (Murenzi et McGeown, 2015 ; Conseil rwandais de l'éducation, 2016).

Une collecte de données inclusive consiste à poser des questions à l'ensemble des personnes concernées, directeurs d'établissement, enseignants, agents de la fonction publique, partenaires locaux, parents et élèves. Les enquêtes communautaires représentent une bonne solution pour y parvenir. Au Tadjikistan, les données sur

“ Il est possible de collecter des données exhaustives de façon à évaluer l'équité et l'inclusion sans stigmatiser les individus ”

les enfants déscolarisés et l'assiduité des élèves scolarisés collectées par un SIGE communautaire ont permis de trouver des solutions à l'échelle de la communauté et de guider l'élaboration des politiques du district (Save the Children, 2016). Le projet de collecte inclusive de données le plus célèbre est sans doute celui qu'a mis en œuvre le People's Action for Learning Network, qui a réalisé, notamment en Inde et au Pakistan, une évaluation citoyenne de l'apprentissage afin de regrouper des données sur le niveau d'instruction et les résultats scolaires et de leur donner une large diffusion auprès des écoles et des familles afin de sensibiliser la communauté et d'y renforcer le sentiment d'appartenance (Rose et Sabates, 2017).

S'agissant des résultats non scolaires, en particulier, il est essentiel de consulter directement les enfants et les jeunes et de recueillir leurs opinions, non seulement pour évaluer les résultats mais aussi pour favoriser les pratiques inclusives (Messiou, 2008). La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant prévoit explicitement à l'article 12 de consulter les élèves, ce qui est possible même lorsque l'enfant a des difficultés de communication ou que ses compétences linguistiques formelles sont limitées (Fayette et Bond, 2017). Il est essentiel que les enfants puissent tous exprimer leur désaccord, y compris de manière non verbale, et qu'ils fassent entendre leur voix (Porter, 2014).

CONCLUSION

Les données sur l'inclusion nous adressent un message clair : aujourd'hui encore, des millions de personnes sont exclues de l'éducation et de la réussite scolaire. Et parmi elles figurent un nombre disproportionné de femmes, de personnes vivant dans la pauvreté, de minorités ethniques, religieuses et linguistiques, de personnes handicapées et, plus encore, de personnes qui cumulent plusieurs facteurs croisés de discrimination et de désavantage. Pour atteindre ces laissés-pour-compte, il est indispensable de les identifier et de répertorier les obstacles auxquels ils se heurtent.

Beaucoup de pays peinent encore à collecter des données pertinentes en vue de l'intégration des populations désavantagées sur le plan de l'éducation. Il est possible de collecter des données exhaustives de façon à évaluer l'équité et l'inclusion sans stigmatiser les individus. L'intégration dans les SIGE nationaux de données sur les expériences qualitatives au niveau scolaire représente une approche prometteuse. Les données exhaustives sur l'inclusion doivent répertorier les intrants, les processus et les résultats à tous les niveaux du système.

Afin d'effectuer un suivi systématique des inégalités dans l'éducation, il est impératif d'identifier certains groupes spécifiques. Le classement de ces groupes par catégories, définies en fonction de l'origine ethnique ou de la pauvreté par exemple, restera toujours imparfait. Pour ce qui concerne le handicap, la collecte des données doit impérativement utiliser les instruments normalisés qui correspondent aux bonnes pratiques, tels que le questionnaire du Groupe de Washington, qui pourra être adapté aux enfants à l'aide du module sur le fonctionnement de l'enfant.

En revanche, pour favoriser l'inclusion de chaque élève, il serait si possible souhaitable d'éviter la catégorisation et la stigmatisation. Au lieu d'émettre des hypothèses sur ce que les élèves sont capables de faire ou de ne pas faire en fonction de la catégorie dans laquelle ils ont été placés, il serait préférable de cerner les aptitudes de chacun d'entre eux pour comprendre quelle est leur expérience de l'inclusion et de l'exclusion.

Des élèves de l'école secondaire de Mondalpara à l'heure du déjeuner, Mondalpara Gaighata, État du Bengal occidental.

CRÉDIT : UNICEF/Altaf



CHAPITRE

4

Gouvernance et financement

*Comment les pays doivent-ils gérer
et financer l'inclusion ?*



MESSAGES CLÉS

L'éducation inclusive requiert une collaboration horizontale pour pouvoir partager des informations, fixer des normes et organiser des services de soutien, mais les obstacles à sa mise en œuvre sont nombreux

- Le Kenya a ouvert dans ses comtés des centres de ressources pour l'évaluation de l'éducation dotés d'équipes professionnelles multidisciplinaires, mais, dans un tiers d'entre eux, il n'y a qu'un seul responsable.
- Une complémentarité des services s'impose. En Colombie, les programmes d'action sociale sont liés à l'indice de pauvreté de chaque famille : selon la valeur de cet indice, une famille peut connaître les aides auxquelles elle peut prétendre.
- Une cohérence des normes est nécessaire. En Jordanie, les ministères de l'éducation et du développement social ont établi leurs propres normes d'agrément et de certification applicables aux centres d'éducation spécialisée.
- Les gouvernements doivent renforcer leurs capacités afin de réglementer l'action des ONG. La Chine prévoit de mettre en place un système efficace d'achat de services publics et d'adopter une législation en ce sens d'ici à la fin 2020.

L'éducation inclusive requiert une collaboration verticale entre les divers échelons gouvernementaux de telle sorte que les autorités locales puissent s'acquitter de leur mission

- En République de Moldova, une réforme en faveur de l'éducation inclusive a échoué parce que les sommes économisées à la faveur de la diminution du nombre de pensionnaires n'ont pas été réaffectées aux institutions publiques locales et aux écoles accueillant ces élèves.
- Au Royaume-Uni, le nombre d'enfants ayant des besoins spéciaux s'est accru de 33 % entre 2015 et 2019, alors que les subventions allouées aux conseils locaux n'ont progressé que de 7 %.

Réaliser l'équité et l'inclusion n'est possible que si les établissements scolaires et les élèves reçoivent des aides financières correspondant à leurs besoins

- Les gouvernements subventionnent les autorités locales ou les établissements scolaires. En Indonésie, les districts les plus pauvres sont en grande difficulté, faute de capacités pour mobiliser des recettes, et les inégalités entre les municipalités en termes de durée de scolarité se sont accentuées.
- Plusieurs programmes éducatifs ciblent les élèves et leur famille par le biais d'exonérations (des frais de scolarité), de transferts d'espèces (bourses) ou de prestations en nature (cantine scolaire). En 2018, la Finlande a adopté une loi visant à réduire les droits de scolarité afin d'atténuer l'incidence du milieu socioéconomique.
- Les politiques et les programmes de financement de la protection sociale en faveur des élèves et des familles ont aussi une incidence sur l'équité et l'inclusion dans l'éducation. En Amérique latine, les transferts d'espèces assortis de conditions instaurés depuis les années 1990 ont eu pour effet d'allonger la durée d'études de 0,5 à 1,5 année supplémentaire.
- Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, environ 310 millions d'écoliers prennent un repas par jour à l'école. Au Ghana, un programme de distribution de repas scolaires lancé à l'initiative du Gouvernement dans des districts définis comme prioritaires s'est traduit par une amélioration des notes aux examens, en particulier des filles, des enfants de milieu pauvre et des élèves vivant dans les régions du Nord.

L'éducation des élèves handicapés entraîne des coûts supplémentaires et souvent croissants

- Au vu des données relatives à l'Europe et à l'Amérique du Nord, le coût de l'éducation est 2 à 2,5 fois plus élevé pour les élèves handicapés.
- De nombreux pays à revenu élevé abandonnent progressivement les mesures d'incitation qui augmentent le nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux au profit du versement de dotations forfaitaires aux autorités locales.

L'éducation inclusive exige la coopération de nombreux acteurs	105
Pour financer l'Équité et l'inclusion dans l'éducation, plusieurs pistes sont possibles.....	117
Conclusion	129

Le manque de politiques publiques et de financements constitue la principale entrave à l'inclusion dans l'éducation

Anne Kole, conseillère en politique de santé publique pour EURORDIS et parent, France

La gouvernance de l'éducation comprend un vaste réseau d'institutions, de règles et de normes déterminantes pour l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des politiques. Comme l'a proposé le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*, il serait souhaitable que l'examen des mécanismes de gouvernance dans l'éducation porte non seulement sur les systèmes officiels d'administration et de gestion mais aussi sur les processus informels de répartition des pouvoirs qui existent au sein de ces systèmes et qui influent sur la prise de décision à tous les niveaux. Les autres chapitres du présent *Rapport* abordent certains aspects de la gouvernance de l'éducation qui ont une incidence sur l'inclusion, tels que l'action normative par l'élaboration de lois et de politiques (**chapitre 2**), les mécanismes de suivi et d'évaluation (**chapitre 3**) et le rôle que jouent les communautés pour amener les gouvernements à rendre des comptes (**chapitre 8**).

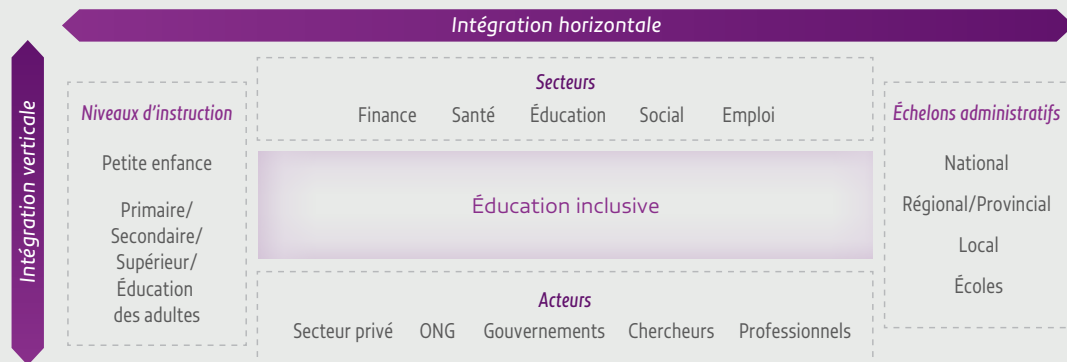
Le présent chapitre porte sur la nécessaire mobilisation des acteurs administratifs et financiers afin de transformer l'éducation en un système inclusif. Le manque de collaboration, de coopération et de coordination des parties prenantes au sein du système éducatif (de la petite enfance à l'éducation des adultes), entre les secteurs (par ex. avec les secteurs de la santé et de la protection sociale), entre les différents échelons administratifs (du niveau central au niveau local) et entre les acteurs publics et non publics (par ex. la société civile ou le secteur privé) peut compromettre la mise en œuvre de lois et de politiques ambitieuses (**figure 4.1**).

Le présent chapitre examine la collaboration, la coopération et la coordination selon deux perspectives. En premier lieu, étant donné la nécessité de décloisonner les processus d'élaboration et de mise en œuvre des politiques, comme le préconise notamment le Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies, nous nous intéresserons aux stratégies adoptées par les ministères de l'éducation pour établir des partenariats solides, que ce soit entre les niveaux d'enseignement, aux différents échelons administratifs, avec d'autres secteurs ainsi qu'avec les parties prenantes non publiques. En second lieu, nous examinerons comment le mode de financement des services favorise l'équité et l'inclusion, notamment au moyen de mécanismes d'allocation des ressources éducatives aux régions, aux écoles et aux élèves. Il sera également question dans ce chapitre des programmes de protection sociale des groupes vulnérables ayant une incidence sur l'éducation. En conclusion, nous passerons en revue différents mécanismes de financement propices à l'inclusion des personnes handicapées dans l'éducation.

L'ÉDUCATION INCLUSIVE EXIGE LA COOPÉRATION DE NOMBREUX ACTEURS

Garantir l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation aux personnes menacées d'exclusion n'est pas du seul ressort des responsables de l'élaboration

FIGURE 4.1 :
La mise en œuvre de l'éducation inclusive exige collaboration, coopération et coordination
 Carte conceptuelle des partenaires indispensables à l'éducation inclusive



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig4_1

Note : ONG = Organisation non gouvernementale.

Source : Équipe du Rapport GEM.

des politiques éducatives. Il est en effet nécessaire à cette fin de mobiliser un large éventail d'acteurs et d'harmoniser les systèmes administratifs qui apportent aux populations vulnérables différents types d'aides. L'éducation inclusive doit être une responsabilité partagée, tant sur le plan horizontal, entre les ministères et les acteurs étatiques et non étatiques, que sur le plan vertical, entre les différents niveaux d'enseignement et à tous les échelons administratifs, compte tenu de leurs atouts respectifs.

L'intégration des services présente deux grands avantages. Premièrement, elle permet de mieux prendre en considération les besoins de l'enfant dans leur globalité, notamment sur le plan de la santé, du bien-être, de la participation, de la justice sociale et de l'égalité. Les services qui concourent à une prise en charge globale sont plus accessibles et davantage utilisés. Dès lors que les usagers sont mieux informés de l'existence des services, ils y ont davantage recours, et ce d'autant plus que l'articulation des services paraît plus claire. Parce qu'ils contribuent à une meilleure évaluation des besoins et qu'ils renforcent l'accessibilité, les services intégrés améliorent également les résultats des personnes ayant des besoins complexes (CfBT Education Trust, 2010; Corter, 2019; OCDE, 2015).

Deuxièmement, la prestation intégrée améliore la qualité et la rentabilité des services et entraîne ainsi une réduction des coûts. Plusieurs stratégies favorisent l'intégration : la gestion de cas, dans laquelle un prestataire, qui fait office de référent, oriente les bénéficiaires vers d'autres services ; la mise en place d'un guichet unique d'accès ; ou encore la réduction des coûts de transaction afférents au transport, à la sécurité, à la nutrition ou à la santé mentale et affective. Le regroupement des services permet quant à lui de réduire les doublons. Les accords de coopération, en vertu desquels plusieurs prestataires professionnels communiquent et travaillent ensemble pour le compte d'utilisateurs, représentent eux aussi une solution pour améliorer la qualité des services (OCDE, 2015; Statham, 2011).

Le partage des responsabilités entre plusieurs ministères, un dispositif courant

Sur le plan administratif, l'éducation inclusive relève généralement de la responsabilité de plusieurs organismes publics. Une cartographie de la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans 18 pays européens, concernant pour l'essentiel les élèves handicapés, témoigne de ce partage des responsabilités. C'est en général aux ministères de l'éducation qu'il incombe

“

Le manque de collaboration, de coopération et de coordination des PPS peut compromettre la mise en œuvre de lois et de politiques ambitieuses

”

de recruter des enseignants supplémentaires, d'administrer les écoles ordinaires et spécialisées et de fournir le matériel pédagogique. Dans la plupart des pays, le ministère de la santé est chargé des services de dépistage, d'évaluation et de rééducation, tandis que le ministère de la protection sociale fournit des aides financières et dispense des conseils (figure 4.2). L'accessibilité ou le soutien extra-scolaire incombent aux autorités régionales et locales. Les ministères des transports et des travaux publics participent également à l'amélioration de l'accessibilité des infrastructures (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016).

Le regroupement des organismes publics au sein de structures communes dans le but de favoriser une prestation coordonnée des services représente souvent une première étape vers l'intégration. En Nouvelle-Zélande, le comité ministériel sur les questions de handicap est chargé de la coordination nationale de la mise en œuvre de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et de la stratégie nationale sur le handicap. Ce comité a également défini les priorités de l'action inter-gouvernementale dans le Plan d'action sur le handicap 2014–18, qui avait pour objectif de transformer le système d'aide, de garantir la sécurité personnelle, de développer l'accès, de favoriser l'emploi et d'améliorer

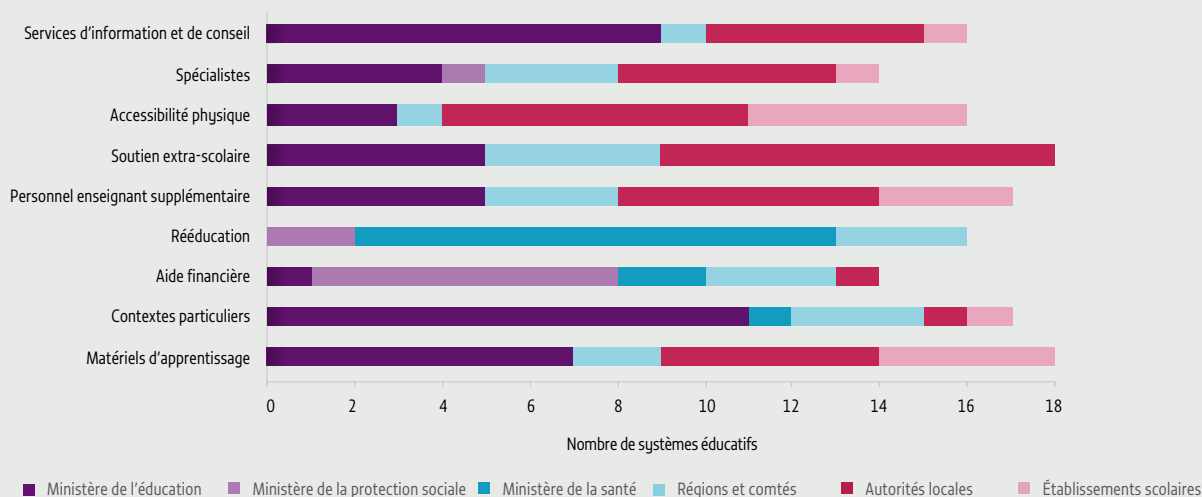
les débouchés économiques. Des rapports ont été établis régulièrement pour rendre compte des progrès de la mise en œuvre de ces objectifs prioritaires. L'élaboration de solutions politiques pour les enfants handicapés de moins de 8 ans, pour ne prendre qu'un exemple, était en bonne voie en 2018 (Nouvelle-Zélande, Office for Disability Issues, 2015, 2018).

Néanmoins, le partage des responsabilités n'est pas toujours synonyme de collaboration, de coopération et de coordination. Les normes, les traditions et les habitudes bureaucratiques profondément ancrées freinent la transition graduelle d'une prestation cloisonnée vers des formes innovantes de collaboration et de coopération entre l'éducation et d'autres secteurs. Les disparités d'accès et la qualité inégale des services sociaux créent des obstacles supplémentaires et concomitants à une intégration effective. Le manque

“ Le regroupement des organismes publics au sein de structures communes dans le but de favoriser une prestation coordonnée des services représente souvent une première étape vers l'intégration ”

FIGURE 4.2 :

Le ministère de l'éducation partage la responsabilité de l'inclusion avec d'autres ministères et avec les administrations locales
Répartition des responsabilités administratives relatives à l'éducation inclusive dans 18 pays européens, 2014–15



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig4_2

Source : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2016).

“ Les disparités d'accès et la qualité inégale des services sociaux créent des obstacles supplémentaires et concomitants à une intégration effective ”

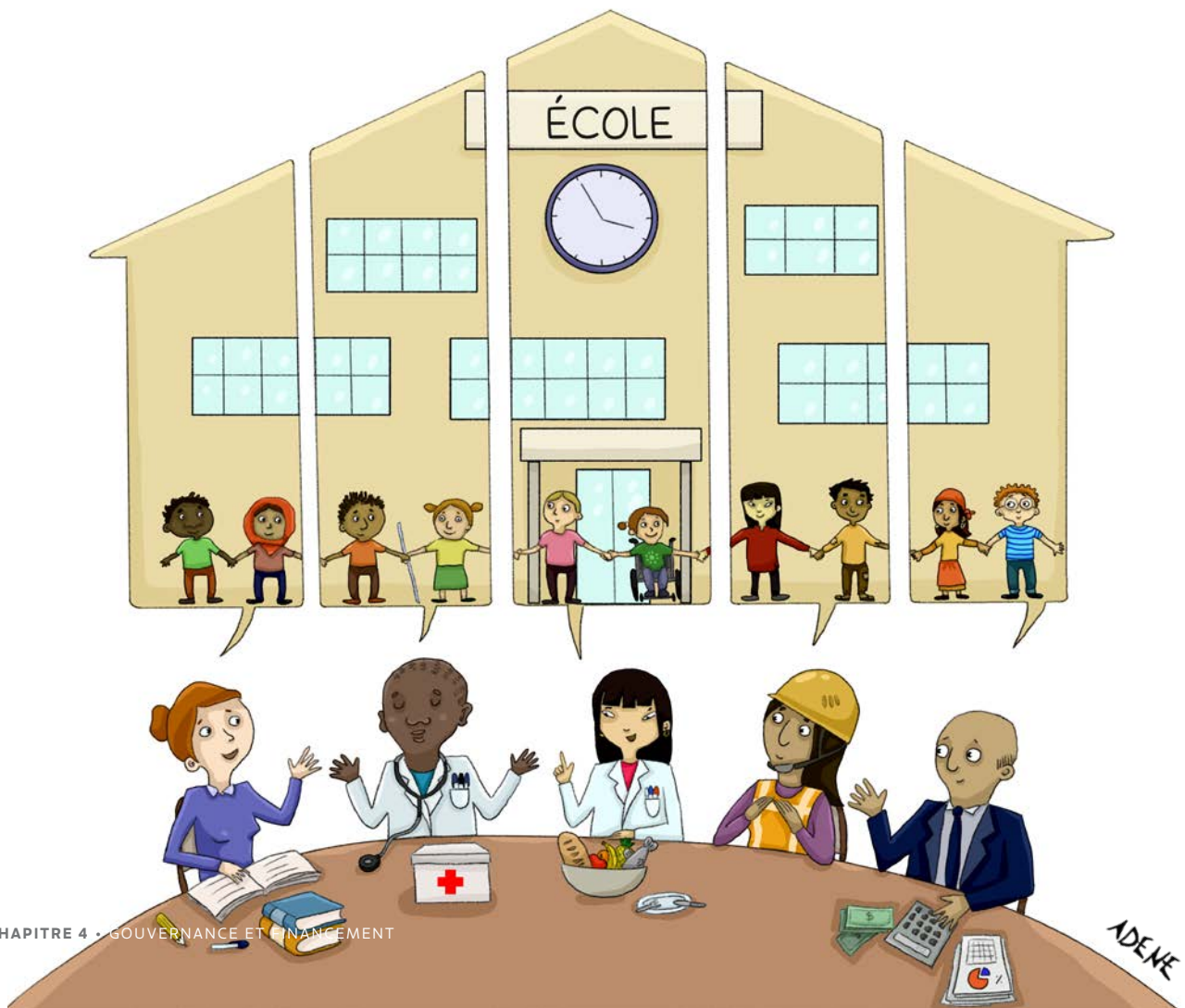
de formation, une mauvaise communication avec les éducateurs, l'absence de vision commune ou de cadre politique global ainsi que l'hétérogénéité des normes selon les régions compromettent également l'efficacité de la fourniture des services (Lawrence et Thorne, 2016 ; Lord *et al.*, 2008).

En Serbie, le Gouvernement a instauré des mécanismes locaux de coordination entre les secteurs de l'éducation, de la santé et de la protection sociale afin d'évaluer les besoins et de venir en aide à tous les enfants (Serbie, bureau du Premier ministre, 2019). Toutefois, la coordination des structures publiques de financement s'est révélée difficile à mettre en œuvre, d'autant plus que les recommandations formulées par l'organisme

local de coordination n'avaient pas force obligatoire pour les prestataires (NOOIS, 2018). Le Kirghizistan, la République démocratique populaire lao, le Tadjikistan et l'Ouzbékistan ont pour leur part indiqué que le manque de coordination avait freiné la planification et la mise en œuvre des programmes d'éducation inclusive pour les enfants handicapés (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018a). En Sierra Leone, la loi nationale sur le handicap de 2011 a établi une commission nationale des personnes handicapées composée des représentants de plusieurs ministères et d'ONG et chargée de la délivrance des cartes d'invalidité, grâce auxquelles les personnes concernées peuvent faire valoir leurs droits et d'accéder aux services (Gouvernement de la Sierra Leone, 2011). La mise en œuvre a toutefois été entravée par le manque de personnel et de financement (Tigere et Moyo, 2019).

LA COLLABORATION HORIZONTALE, UNE CONDITION PRÉALABLE À L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Étant donné que les résultats de l'éducation sont fortement corrélés à la santé, à la pauvreté et à l'exclusion sociale, une prestation intégrée visant à



“

Le recensement des populations visées est une première étape indispensable de l'intégration des services dans le but d'améliorer l'éducation inclusive

”

favoriser la collaboration entre les différents services sociaux permet de répondre efficacement aux difficultés rencontrées par les élèves défavorisés. Le cloisonnement des secteurs n'est pas la meilleure option pour faire face à la vulnérabilité économique, sociale, culturelle ou physique. L'intégration horizontale crée des relations intersectorielles entre les services mais aussi entre les professionnels, les responsables politiques et les acteurs non étatiques afin que les services éducatifs deviennent plus inclusifs et intégrés (Munday, 2007; OCDE, 2015). Cette section examine différents types de collaboration en mettant en évidence les possibilités et les difficultés particulières rencontrées par les gouvernements au cours du processus d'intégration des services¹.

Les secteurs doivent partager les informations relatives à l'évaluation des besoins

Le recensement des populations visées est une première étape indispensable de l'intégration des services dans le but d'améliorer l'éducation inclusive. Les stratégies de recensement, d'intervention et de prévention menées dès la petite enfance sont beaucoup plus rentables pour traiter le handicap, le désavantage, la vulnérabilité et l'exclusion sociale que les mesures correctives mises en œuvre ultérieurement (Commission européenne, 2016; UNESCO, 2006). Il semblerait, selon certaines études, que les stratégies préventives parviennent mieux que les stratégies correctives à stimuler la coopération et la communication entre les différents organismes et qu'elles accordent une plus grande importance à la famille (CfBT Education Trust, 2010).

Dans les pays nordiques, c'est dès avant la naissance qu'on évalue les risques et que les besoins d'aide spécialisée sont recensés. En Finlande, le versement de l'allocation de maternité est subordonné à un examen médical, de sorte que la quasi-totalité des femmes se rendent dans une maternité ou un centre de santé infantile au cours de leurs grossesses. Intégrées aux centres médicaux municipaux, ces cliniques surveillent la santé physique des mères et des jeunes enfants et

proposent en outre un large éventail de conseils et de services dans les domaines de l'éducation à la santé, de l'éducation des enfants, de la protection sociale et de la santé mentale. Une grande importance est accordée au bien-être familial ainsi qu'au dépistage précoce des troubles de santé physique ou mentale et des troubles du comportement des enfants. Une aide complémentaire et adaptée est fournie en coordination avec les services sociaux et sanitaires (Finlande, Institut national de santé et de protection sociale, 2019).

La Croatie a harmonisé ses procédures d'évaluation des besoins des élèves présentant des troubles du spectre autistique et établi des comités réunissant des représentants de l'ensemble des parties prenantes de l'éducation, de la santé et de la protection sociale (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016). En République de Corée, les centres Dream Start répertorient les familles vulnérables à partir des données administratives, d'échanges de courriers et de visites à domicile (République de Corée, Ministère de la santé et de la protection sociale, 2019).

Au Kenya, les centres d'évaluation et de ressources de l'éducation ont pour mission d'examiner un plus grand nombre d'enfants et d'améliorer l'accès des enfants handicapés à l'éducation, notamment en assouplissant les conditions du passage du primaire au secondaire et en facilitant l'intégration dans les établissements d'enseignement professionnel. Il avait été prévu que des équipes multidisciplinaires coopèrent avec la communauté afin d'intervenir à un stade précoce pour diagnostiquer et évaluer les enfants ayant des besoins spéciaux et les orienter vers des programmes intégrés. Or, une enquête nationale menée en 2016/17 a révélé qu'un tiers des centres nationaux ne comptaient qu'un seul agent, qu'à peine 15 % d'entre eux disposaient d'un orthophoniste et que le personnel n'avait pas été formé à l'utilisation de la nouvelle version de l'outil d'évaluation (Kenya, Ministère de l'éducation, 2018). Au bout du compte, à cause de ces difficultés de mise en œuvre, les élèves handicapés restent relativement peu nombreux dans des écoles ordinaires tandis que la ségrégation dans l'enseignement persiste (Kiru, 2019).

¹ La présente section est tirée de Patana (2020).

En Afrique du Sud, la Stratégie nationale de dépistage, de recensement, d'évaluation et de soutien est l'un des six éléments figurant dans le Livre blanc sur l'éducation de 2001, qui a pris l'engagement ambitieux d'améliorer l'éducation inclusive, d'intégrer les apprenants ayant des besoins spéciaux dans le système éducatif et de mieux répondre aux besoins des enfants menacés de marginalisation et des élèves de l'éducation spécialisée. Fruit de la collaboration entre divers organismes, écoles et parties prenantes, la stratégie a ouvert la voie aux nouveaux services proposés par des équipes de soutien à l'échelle des quartiers et des établissements ainsi que par ces centres scolaires spécialisés. Les professionnels de l'éducation, les parents, les écoles et les quartiers évaluent les besoins, recensent les obstacles à l'éducation et élaborent des stratégies pour les surmonter. Les parents et les prestataires sont guidés à toutes les étapes de ce processus (Afrique du Sud, Ministère de l'éducation de base, 2014). Plusieurs études signalent cependant des lenteurs dans la mise en œuvre ainsi que des divergences de pratiques et d'opinions (Donohue et Bornman, 2014).

Le Cadre pour l'évaluation des enfants dans le besoin et de leur famille, d'abord élaboré en Angleterre et dans le Pays de Galles (Royaume-Uni), a été adapté à plus de 15 pays dont le Canada, la Nouvelle-Zélande et la Fédération de Russie (Léveillé et Chamberland, 2010). Utilisé en Angleterre (Royaume-Uni) dans la stratégie Every Child Matters (Chaque enfant compte), le Cadre commun d'évaluation préconise une méthode normalisée pour évaluer les enfants et leur famille, déterminer leurs besoins et leur apporter une aide coordonnée. Ce Cadre vise à fournir des services coordonnés complémentaires aux personnes se situant en dessous du seuil fixé pour pouvoir prétendre aux aides intensives (comme la protection de l'enfance) afin de privilégier une approche axée sur le client (Holmes *et al.*, 2012; OCDE, 2015).

Dans certains programmes multidisciplinaires, qui prévoient que les familles ne touchent les allocations en espèces que si les enfants utilisent divers services d'éducation et de santé, les aides sont attribuées sous

condition de revenu et de ressources. En Colombie, Más Familias en Acción (Plus de familles en action) est un programme de transferts monétaires subordonnés à l'assiduité scolaire et à l'utilisation des services de santé. Il vient en aide à 2,7 millions de familles pauvres recensées au moyen de deux mécanismes complémentaires. En premier lieu, la vulnérabilité est attestée par trois modes de recensement : les bénéficiaires du programme de lutte contre l'extrême pauvreté Red Unidos (Réseau uni), les personnes déplacées et le recensement de la population autochtone. En second lieu, le système multidimensionnel de recensement des bénéficiaires de l'aide sociale du Ministère de la planification nationale recourt à des mesures indirectes du niveau de vie. En s'appuyant sur les technologies de l'information, le système de gestion de l'information de ce programme améliore l'efficacité opérationnelle et réduit les frais de participation des familles (Medellín et Sánchez Prada, 2015).

Les pays qui ne disposent pas des moyens techniques nécessaires pour recenser les enfants et les familles les plus nécessiteux recourent à des méthodes de ciblage plus simples. Au Cambodge, par exemple, afin d'accroître l'accès des enfants défavorisés à l'éducation et à la protection de la petite enfance (EPPE), le Gouvernement a lancé le second projet de soutien au secteur de l'éducation, qui s'appuie sur un ciblage géographique établi à partir des taux bruts de scolarisation. L'impact des interventions a été renforcé par l'action coordonnée de 14 ministères (Banque mondiale, 2018).

L'action normative, un impératif pour une meilleure communication intersectorielle

Pour planifier et mettre en œuvre une fourniture intégrée de services efficaces et de qualité, il est essentiel de fixer des normes claires et quantifiables afin de définir les responsabilités des intervenants, les objectifs poursuivis par l'intégration et les aspects des politiques qui feront l'objet d'une évaluation. Comme le relèvent plusieurs études, sans cadre ni normes clairement définis, l'intégration des services de santé et d'éducation

“ Comme le relèvent plusieurs études, sans cadre ni normes clairement définis, l'intégration des services de santé et d'éducation se trouve fortement compromise ”

se trouve fortement compromise (Lawrence et Thorne, 2016).

Au Chili, une Agence pour une éducation de qualité facilite le partage de l'information entre les administrations publiques à des fins de suivi et d'évaluation des résultats de l'éducation (OCDE, 2017a). Le pays avait déjà procédé à la réforme de son programme d'EPPE, notamment en créant une commission interinstitutionnelle qui regroupe les parties prenantes et les professionnels des secteurs concernés (Kaga *et al.*, 2010) (**encadré 4.1**).

Les normes et les principes directeurs sont indispensables au développement des pratiques et des capacités collaboratives et au travail en commun. Dans le cadre du projet Inclusive Futures (Avenirs inclusifs), le Rwanda a élaboré des normes permettant aux inspecteurs d'évaluer le degré d'inclusion des classes afin d'accroître la scolarisation des enfants handicapés et d'améliorer leurs résultats d'apprentissage. Les inspecteurs ont par exemple examiné les matériels pédagogiques pour déterminer s'ils étaient accessibles à tous les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Le Conseil d'éducation rwandais a participé à la définition, à l'harmonisation et au suivi des normes utilisées par ses inspecteurs, ce qui contribué à renforcer les capacités et à promouvoir la durabilité (Murenzi et McGeown, 2015).

Aux États-Unis, depuis 1995, les programmes Early Head Start et Head Start, qui fournissent aux enfants et aux jeunes défavorisés des services complets d'enseignement préscolaire, de santé et de protection sociale, ont adopté des normes de fonctionnement qui imposent aux prestataires de mieux coordonner leur action, d'améliorer la qualité de leurs échanges et de rendre compte des efforts ainsi déployés. Ces programmes ont efficacement contribué à renforcer la coopération et à établir des partenariats entre les prestataires locaux, en garantissant l'accès à tout un ensemble de services destinés à renforcer l'autonomie des familles, y compris les familles des enfants handicapés (Vogel et Xue, 2018).

Le manque de cohérence des normes est source de difficultés. En Jordanie, en vertu de la loi sur le handicap de 1993, l'éducation de la plupart des élèves ayant des besoins spéciaux a été confiée au Ministère de l'éducation. Cette responsabilité incombait jusqu'alors au Ministère du développement social, qui reste chargé du diagnostic, des soins, de la formation et de l'intégration des enfants présentant des troubles de l'apprentissage légers à graves (Abu-Hamour et Al-Hmouz, 2014). En dépit

ENCADRÉ 4.1 :

Chili crece contigo, programme en faveur de la petite enfance, fixe des normes claires

Chili Crece Contigo (le Chili grandit avec toi) est un vaste programme en faveur de la petite enfance qui s'étend du stade prénatal à l'âge de 4 ans. Comptant sur une forte volonté politique et sur un mode consensuel d'élaboration des politiques, ce programme fournit des services coordonnés à l'ensemble des secteurs concernés. Ce sont les municipalités qui coordonnent les équipes chargées de l'éducation, de la santé et de l'aide sociale. La création d'un organisme de coordination sous l'égide du Ministère du développement social ainsi que l'institutionnalisation du programme et l'ouverture d'une ligne budgétaire à titre permanent en vertu d'une loi adoptée en 2009 ont facilité l'application du programme à l'échelle nationale. Des financements ont été alloués aux ministères de la santé et de l'éducation suivant des accords de transfert ; de même, les municipalités perçoivent des subventions en vertu d'accords de transferts directs. Ces accords précisent les normes techniques applicables aux établissements et instaurent un mécanisme de contrôle de qualité.

Ce programme fait partie du système de protection sociale, qui comprend un volet d'aide psycho-sociale à destination des familles vivant dans l'extrême pauvreté. S'il a pu être développé avec succès, c'est aussi grâce aux améliorations graduellement apportées aux systèmes en place, qui encouragent la collaboration entre les secteurs de la santé, de la protection sociale et de l'éducation et prennent appui sur les programmes municipaux de protection sociale. Les compétences des équipes locales chargées de la santé et de l'éducation ont été renforcées. Les progrès sont intersectoriels et participatifs, ce qui témoigne d'un retour d'information constant vers l'échelon local (Milman *et al.*, 2018).

de la création d'un Conseil supérieur des affaires des personnes handicapées, la coordination des intervenants à l'échelle nationale laisse à désirer. Alors que le Ministère de l'éducation dirige le service de l'éducation spécialisée, le Ministère du développement social et le Conseil supérieur ont fixé leurs propres normes d'agrément et de certification applicables aux centres d'éducation spécialisée (Gouvernement de la Jordanie, 2016). Une loi sur le handicap a été adoptée en 2017 pour régler ces différends. La stratégie décennale de mise en œuvre des engagements en faveur de l'éducation inclusive qui figurent dans cette loi prévoit de définir des normes sur l'école inclusive et l'élaboration des programmes (Jordanie, Ministère de l'éducation, 2020; Tabazah, 2017).

L'intégration permet la continuité des services

La gestion de cas et le regroupement jouent un rôle essentiel dans l'intégration des services proposés aux enfants et aux jeunes vulnérables. La continuité des services dépend cependant des structures de l'éducation et de la protection sociale de la famille et de l'enfant (OCDE, 2015 ; Sloper, 2004). Lorsque l'accès aux établissements de santé maternelle et infantile, à l'EPPE et à d'autres services spécialisés est gratuit et universel, les services éducatifs et sanitaires de base constituent généralement un point d'accès à des services multidisciplinaires et plus spécialisés.

C'est par l'intermédiaire de l'école, des services de santé scolaire par exemple, qu'il est possible de mener une action auprès de la plupart des enfants. L'école joue donc un rôle primordial dans la mise en œuvre des mesures d'aide. Comme le révèle une analyse des politiques nutritionnelles de 160 pays, 89 % des pays étudiés disposent, sous une forme ou une autre, d'un programme de santé et de nutrition scolaire (OMS, 2018). En Afrique du Sud, la politique de santé scolaire intégrée, lancée en 2012, fournit à tous les établissements scolaires un ensemble de services de santé de base, dont des services de prévention dans le domaine de la santé physique et affective, et dispense des soins aux personnes atteintes du VIH/sida ou présentant des déficiences visuelles ou des troubles de la santé mentale (Afrique du Sud, Ministère de l'éducation de base, 2015). Aux États-Unis, les centres de santé en milieu scolaire recourent à la gestion de cas pour proposer aux élèves du primaire et du secondaire des services de soutien regroupés et multidisciplinaires. Ces centres sont parvenus à réduire les disparités d'accès aux services sanitaires, grâce à quoi certains groupes défavorisés, au premier chef desquels les élèves handicapés et les minorités ethniques, peuvent bénéficier de soins préventifs et du traitement des maladies chroniques ; on a par ailleurs observé au sein de ces mêmes groupes un recul des comportements à risque (Arenson *et al.*, 2019). Dans les pays nordiques, les élèves de l'enseignement obligatoire ont tous accès aux soins de santé, aux soins de santé mentale et à la protection sociale (Nordic Welfare Centre, 2019).

Les « guichets uniques » représentent une solution idéale pour fournir des services aux personnes et aux familles ayant des besoins multiples et complexes. Certains sont accessibles à tous, comme les centres familiaux en Suède, qui fournissent des services de prévention et de soutien à bas seuil d'accessibilité. Ces services multidisciplinaires et regroupés s'efforcent de diagnostiquer et de traiter les troubles mentaux, physiques et sociaux selon une logique d'intégration. Les gestionnaires de cas font en sorte

“ Les « guichets uniques » représentent une solution idéale pour fournir des services aux personnes et aux familles ayant des besoins multiples et complexes ”

que les familles qui en ont besoin puissent accéder aux services spécialisés (Kekkonen *et al.*, 2012). En Norvège, quatre ministères unissent leurs forces au sein de la Coopération en faveur des 0 à 24 ans afin de venir en aide à l'ensemble des enfants et des jeunes, en partant du principe que les enfants ne sont pas les seuls à devoir bénéficier de services inclusifs (UNESCO, 2019a). La nécessité d'harmoniser la coopération entre les services d'éducation et de santé est le message clé d'un Livre blanc sur l'intervention précoce et les communautés inclusives. Paru récemment, ce document porte sur les élèves de la 1^{re} à la 4^e année risquant d'accumuler des retards en lecture, en écriture et en mathématiques (Gouvernement norvégien, 2019).

D'autres initiatives ciblent les familles exposées au risque d'exclusion ou de désavantage. Au Royaume-Uni, le programme Sure Start, qui dessert principalement les zones socialement défavorisées, propose des services d'éducation, de santé et de protection sociale. Il fournit des services regroupés, de proximité ou à domicile, aux enfants de moins de 5 ans et à leur famille afin de prévenir la transmission intergénérationnelle du désavantage et de contribuer au développement cognitif et linguistique des enfants et d'améliorer leurs résultats dans plusieurs domaines, dont l'éducation (Bate et Foster, 2017). Des initiatives ciblées similaires ont vu le jour dans d'autres pays comme l'Australie (Children's Contact Services) et la Hongrie (Sure Start) (Patana, 2020).

Les initiatives de ce genre sont très prometteuses pour les jeunes défavorisés et démotivés. Au Brésil, le Service public de l'emploi a créé Estação Juventude (Station Jeunes) afin de surmonter les difficultés dues au cloisonnement et à la multiplicité des programmes en faveur de la jeunesse (OCDE, 2014). Ce programme donne des informations sur les possibilités d'éducation et d'emploi tout en proposant des services personnalisés et multidisciplinaires afin de répondre aux besoins particuliers des jeunes et de favoriser leur intégration sociale et leur autonomie. Les services sont organisés en partenariat avec l'État et la municipalité ; les infrastructures sont fonction des besoins locaux et des partenaires sociaux (Brésil, Secrétariat national de la

jeunesse, 2017). Des initiatives similaires ont été lancées dans plusieurs pays dont la Finlande (Ohjaamo), la France (Missions locales), la Nouvelle-Zélande (Youth Service) et le Royaume-Uni (Connexions) (Patana, 2020).

En Colombie, des passerelles sont établies entre divers programmes d'aide sociale, en partie grâce à un système intégré de bases de données : les familles vulnérables consultent leur indice de pauvreté multidimensionnelle pour savoir quelles sont les aides auxquelles elles peuvent prétendre. Les programmes sont conçus de façon à favoriser ces passerelles. Les bénéficiaires de Más Familias en Acción, programme de transferts monétaires assortis de conditions dans les domaines de la santé et de l'éducation, bénéficient également d'un accès prioritaire à Jóvenes en Acción (Jeunes en action), autre programme de transferts monétaires conditionnels qui offre aux jeunes vivant dans des conditions de pauvreté et de vulnérabilité une formation scolaire et les aide à acquérir des compétences de la vie courante adaptées au marché du travail. Beaucoup de familles bénéficiaires de Más Familias en Acción sont également inscrites auprès de Red Unidos, programme de lutte contre l'extrême pauvreté. Les administrateurs expliquent aux familles comment accéder aux services publics qui peuvent leur apporter une aide adaptée à leur situation. Les programmes accessibles, notamment dans les domaines de l'éducation et de la formation, sont recensés dans une brochure (Medellín et Sánchez Prada, 2015).

La collaboration horizontale entre les acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux est nécessaire

Dans de nombreux pays, les acteurs non gouvernementaux jouent un rôle majeur dans l'éducation inclusive (**chapitre 8**). Les gouvernements sous-traient certains services à des ONG, bien que la réglementation relative aux organisations varie considérablement selon les pays. À Malte, par exemple, le Gouvernement finance les ONG qui prennent en charge les adultes et les enfants atteints de dyslexie et d'autres troubles de l'apprentissage (Bezzina, 2018). Il serait toutefois souhaitable que les accords de services mettent l'accent sur les normes d'assurance qualité (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2015).

En Inde, dans le cadre du projet d'assistance aux personnes handicapées lancé en 1981, les ONG font office d'organismes de mise en œuvre et achètent et ajustent les appareils nécessaires aux enfants handicapés. Pour bénéficier des aides, il faut respecter les conditions fixées par les services d'enregistrement et justifier de certaines

conditions de revenu ; les aides et les appareils auxquels peuvent prétendre les personnes souffrant d'un handicap visuel, auditif, moteur, mental ou de handicaps multiples sont en outre revus à intervalle régulier. Le site Web du Gouvernement donne des informations détaillées sur les établissements ayant bénéficié de subventions et répertorie les ONG suspendues ou figurant sur une liste noire, celles qui, par exemple, n'ont pas été en mesure de rendre compte avec exactitude de l'affectation des fonds (Inde, Ministère de la justice sociale et de l'autonomisation, 2017, 2019).

Certains pays prennent des mesures pour institutionnaliser leurs relations avec les ONG et les rendre plus solides et transparentes. En Indonésie, la plupart des ONG nationales et internationales sont tributaires des donateurs (Davis, 2013). Conformément à un décret présidentiel de 2018, il est désormais plus facile pour ces ONG de répondre aux appels d'offre du Gouvernement et de venir en aide aux populations difficilement accessibles, comme les habitants des régions éloignées, les minorités ethniques et religieuses ou les personnes handicapées (Jackson, 2018). Dans les pays où les bailleurs de fonds exercent une influence plus déterminante et financent une grande partie de l'éducation inclusive, il arrive que les ONG considèrent les accords et les contrats officiels et hiérarchisés avec une certaine réticence, de sorte que le Gouvernement peut être alors amené à jouer un rôle plus restreint dans la réglementation et la gestion des ONG (Rose, 2011).

Il est indispensable que les gouvernements renforcent leurs capacités afin de réglementer le travail des ONG. En Chine, les directives adoptées en 2013 par le Bureau du conseil d'État sur l'achat de services auprès de la société avaient pour objet d'aider les autorités locales à acheter des services publics, y compris dans le domaine éducatif. Le Gouvernement prévoit de disposer d'un système d'achat efficace et d'adopter une législation pertinente au niveau local d'ici 2020. Cependant, selon une analyse des centres de services familiaux intégrés et sous-traités à des ONG de la ville de Guangzhou, les fonctionnaires locaux ne sont pas suffisamment formés à l'établissement de contrats, aux mécanismes d'évaluation et à la gestion des relations avec les ONG (Kwan Chan et Lei, 2017).

LA COLLABORATION VERTICALE REVÊT UNE IMPORTANCE CRUCIALE POUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

L'intégration verticale de la gouvernance et du financement favorise la coopération et la coordination

entre les différents niveaux administratifs et éducatifs dans le but d'harmoniser les normes, de partager les données, de veiller à ce que les engagements soient intégralement financés et d'améliorer le suivi et l'évaluation des résultats des élèves.

Les autorités locales ont besoin de soutien afin de mettre en place l'éducation inclusive

En raison des solutions uniformisées qu'ils imposent et du faible degré d'autonomie qu'ils accordent aux autorités locales, les systèmes de gouvernance centralisés se voient souvent reprochés de ne pas favoriser l'appropriation locale. En principe, la décentralisation aligne les besoins sur les souhaits et renforce la responsabilisation. Cependant, le soutien insuffisant dont bénéficient les acteurs locaux pour exercer leurs compétences, que ce soit en termes de financement ou de renforcement des capacités, est un facteur d'inégalités croissantes.

En vertu de sa constitution, la Chine, par exemple, est un État unitaire dont les provinces ne jouissent que d'une capacité restreinte de mobilisation des ressources. La Chine est pourtant le pays le plus décentralisé du monde si l'on considère que la part infranationale des dépenses totales s'élève à 85 %, ce qui nuit au financement de certaines compétences. Ainsi, l'éducation, qui est une compétence partagée,

n'est financée par le gouvernement central qu'à hauteur de 5 %. Bien que les provinces prennent des mesures de rééquilibrage à l'échelle des comtés, selon une réforme récente, le gouvernement central devrait être amené à intervenir davantage pour réduire les disparités régionales et améliorer la prestation des services publics (Wingender, 2018).

Afin de trouver un juste équilibre entre centralisation et décentralisation, il est souhaitable que le Gouvernement conserve un certain degré d'autorité, par exemple afin d'élaborer et d'évaluer les normes relatives aux prestations et de gérer les transferts monétaires, tout en s'efforçant de renforcer les capacités intentionnelles à l'échelon local (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017a). Du fait des doublons et des lacunes en matière de responsabilités, les autorités locales et les écoles peuvent se trouver dans l'impossibilité de mettre en place une éducation inclusive conforme aux normes fixées. En Islande, le chevauchement des compétences et des responsabilités entre le Ministère de l'éducation et les municipalités a été source de désaccords en matière de financement, compromettant la collaboration institutionnelle entre certains organismes. À l'échelle locale, les établissements scolaires et les parties prenantes estiment qu'en dépit des nouveaux discours sur l'éducation inclusive, dans la pratique, rien n'a changé. Seule la municipalité de Reykjavik, la capitale,



“

Plusieurs pays ont récemment opté pour la décentralisation, de sorte que les institutions locales assument désormais une plus grande part de responsabilité en matière d'éducation inclusive

”

a officiellement adopté une politique d'éducation inclusive. En raison des disparités régionales dans la mise en œuvre, des voix se sont élevées pour réclamer des précisions sur les normes minimales à respecter (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017b).

Une étude portant sur l'éducation inclusive en Europe révèle que, dans de nombreux cas, les difficultés de mise en œuvre sont imputables à des mécanismes de gouvernance qui ne prévoient pas de financements suffisants ou qui ne permettent ni la coopération interinstitutionnelle ni la prestation coordonnée des services. Les autorités locales n'ont alors pas les capacités nécessaires pour utiliser les ressources de manière efficace tandis que les écoles manquent de personnel pour soutenir les apprenants (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016).

Plusieurs pays ont récemment opté pour la décentralisation, de sorte que les institutions locales assument désormais une plus grande part de responsabilité en matière d'éducation inclusive. En Colombie, le Ministère de l'éducation nationale publie des directives sur la mise en place de l'éducation inclusive et travaille en coopération avec les instituts nationaux pour les personnes aveugles et malentendantes afin d'élaborer des programmes inclusifs. Les services régionaux de l'éducation sont chargés d'appliquer la politique : ils mènent des campagnes de recensement et de scolarisation des enfants handicapés en coordination avec d'autres services administratifs et établissent des plans de mise en œuvre progressive (Colombie, Ministère de l'éducation nationale, 2017).

En vertu de la loi sur l'enseignement général de 1997, la République dominicaine s'est engagée à réaliser le droit à l'éducation inclusive. À cette fin, les centres régionaux de ressources établis en 2004 encouragent les processus d'amélioration à l'échelle de l'établissement scolaire afin de développer l'éducation inclusive en fournissant des services d'assistance, d'information, de formation des éducateurs et des administrateurs et de conseils aux familles (République dominicaine, Ministère de l'éducation, 2008; UNESCO, 2018).

Au Népal, les services de l'éducation ont été décentralisés en vertu de la loi de 1999 et structurés selon un modèle fédéral (Népal, Ministère de l'éducation, 2016). Au Népal, à l'issue d'une évaluation à mi-parcours du programme portant sur le secteur scolaire et du premier atelier d'éducation inclusive, il est apparu que, si certains postes du gouvernement central avaient été décentralisés, les moyens mis à la disposition des administrations provinciales et locales pour soutenir les services éducatifs décentralisés étaient limités (Banque asiatique de développement, 2019; Hunt et Poudyal, 2019).

En République de Moldova, le Ministère de l'éducation coopère avec l'Institut des sciences de l'éducation et le Centre républicain d'assistance pédo-psychologique afin de concevoir et de mettre en œuvre une politique en faveur de l'éducation inclusive. Dans les districts, la Direction de l'éducation, les responsables de l'éducation inclusive et le service d'assistance pédo-psychologique appliquent la politique, évaluent les besoins et prennent en charge le développement professionnel. Au niveau local, les commissions multidisciplinaires inter-écoles, les équipes chargées des projets d'éducation individualisés, les centres de ressources de l'éducation inclusive et le personnel d'assistance entretiennent des relations directes avec les parents et les familles afin de garantir la protection de l'enfant (République de Moldova, Ministère de l'éducation, 2017).

Beaucoup de pays européens régissent la coopération au moyen d'accords officiels. En Italie, les accords-cadres nationaux et régionaux réglementent, harmonisent et coordonnent les politiques des parties prenantes éducatives, sociales et sanitaires. Aux Pays-Bas, des accords ont été conclus avec les regroupements scolaires et les communautés responsables des services de prise en charge, de santé et de protection sociale des jeunes. Au Portugal, les contrats liant les municipalités et le Ministère de l'éducation encadrent la mise en œuvre des politiques nationales : en vertu d'un accord avec le ministère, les établissements primaires et secondaires bénéficient d'une autonomie accrue en matière de programmes et de pédagogie, de gestion des ressources humaines, d'aide sociale et de gestion financière (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016).

LES COMPÉTENCES ATTRIBUÉES AUX AUTORITÉS LOCALES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION INCLUSIVE DOIVENT ÊTRE INTÉGRALEMENT FINANCÉES

Pour que les ressources allouées permettent d'honorer les engagements pris en faveur des prestations aux niveaux local et scolaire, il est indispensable que le gouvernement exerce des fonctions de surveillance et qu'il vienne en aide aux entités qui ne parviennent pas à lever les fonds nécessaires. La décentralisation peut exacerber les inégalités dès lors que les disparités entre les autorités locales en matière de capacités à mobiliser des ressources ne sont pas pleinement prises en compte, une préoccupation qui s'applique à l'ensemble des dépenses sociales engagées.

Pour promouvoir l'éducation inclusive, la République de Moldova a adopté une réforme consistant à retirer les enfants des internats qui, pour la plupart, relevaient du Ministère de l'éducation. Une évaluation a montré que la réforme avait échoué parce que les sommes économisées à la faveur de la diminution du nombre de pensionnaires n'avaient pas été réaffectées aux institutions publiques locales et aux écoles ayant accueilli les élèves (Evans, 2013).

Au Royaume-Uni, les subventions octroyées par l'État aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux sont versées au budget de l'éducation des conseils locaux. Mais tandis que le nombre d'enfants et de jeunes dotés d'un projet d'éducation, de santé et de prise en charge augmentait de 33 % entre 2015 et 2019, passant de 240 000 à 320 000, les subventions allouées aux conseils locaux ne progressaient, quant à elles, que de 7 % (Weale, 2019).

Aux États-Unis, dans l'état du Wisconsin, les dépenses d'éducation spécialisée bénéficiant de subventions publiques ont augmenté de 18 % entre 2008 et 2018, alors que les aides de l'État sont restées constantes et qu'elles ont même diminué par rapport aux dépenses totales d'éducation spécialisée, passant de 29 % à 25 %.

Les aides de l'État fédéral sont elles aussi demeurées inchangées. Les districts à court de financement ont donc dû ponctionner les budgets de l'enseignement général afin de payer les dépenses d'orthophonie ou de kinésithérapie, par exemple, ou encore le personnel accompagnant, l'aménagement des programmes, les services de conseil, les transports et les soins infirmiers en milieu scolaire (Wisconsin Taxpayer, 2019).

LA TRANSITION ENTRE LES DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT EXIGE COHÉRENCE ET COORDINATION

La transition entre les niveaux d'enseignement exige un degré élevé de coordination afin que la continuité pédagogique ne soit pas perturbée. Selon une étude des politiques relatives à la transition entre les programmes de la petite enfance et l'enseignement primaire dans 30 pays à revenu élevé, les documents stratégiques et politiques accordent une attention croissante à cette question. Dans un souci de coopération, y compris dans le domaine de l'éducation inclusive, l'éducation de la petite enfance échoit de plus en plus souvent au ministère de l'éducation. L'Autriche s'est dotée d'une stratégie nationale sur la transition, consciente que, dans un contexte de décentralisation, la coordination entre certains établissements chargés de la petite enfance et les écoles primaires laissait à désirer. Au Japon, la qualité de la collaboration entre les parties prenantes municipales est évaluée à l'aide d'une échelle de 1 à 5, la note la plus élevée étant attribuée aux entités qui ont procédé à une évaluation dans le but d'améliorer la transition. Au début de chaque année scolaire, les écoles s'auto-évaluent et élaborent des plans de collaboration et d'échange (OCDE, 2017b).

Étant donné que les enfants issus de milieux défavorisés font face à des difficultés supplémentaires, il est nécessaire de prendre des mesures pour pallier certaines insuffisances et faciliter la transition, sous la forme par exemple de cours de langue ou d'aides financières visant à stimuler la participation à l'éducation de la petite enfance.

“

La décentralisation peut exacerber les inégalités dès lors que les disparités entre les autorités locales en matière de capacités à mobiliser des ressources ne sont pas pleinement prises en compte

”

“ Près de trois pays sur quatre indiquent qu’ils offrent aux enfants ayant des besoins spéciaux la possibilité d’obtenir, au moment de la transition, une aide spécialisée, auprès d’un psychologue ou d’un prestataire de soins, par exemple ”

Près de trois pays sur quatre indiquent qu’ils offrent aux enfants ayant des besoins spéciaux la possibilité d’obtenir, au moment de la transition, une aide spécialisée auprès d’un psychologue ou d’un prestataire de soins, par exemple. Aux Pays-Bas, le Ministère de l’éducation a conclu des accords avec les 37 plus grandes municipalités du pays afin de procéder au suivi des programmes ciblant les enfants défavorisés, notamment sous forme d’échanges avec les parents au moment de la transition, et d’accroître les subventions à cet effet (OCDE, 2017b).

Le passage de l’enseignement secondaire à l’enseignement supérieur puis l’intégration dans la société sont souvent plus délicats (Moriña, 2017). En Islande, une évaluation de l’éducation inclusive montre ainsi que si les municipalités fixent des objectifs ambitieux pour les programmes préscolaires et l’enseignement obligatoire, il n’en va pas de même pour le second cycle de l’enseignement secondaire (Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2017b). Comme l’a constaté une analyse portant sur le parcours que doivent suivre les jeunes handicapés pour accéder aux études supérieures en Autriche, dans la République tchèque, en Irlande et en Espagne, les aides financières et les services proposés demeurent insuffisants (Biewer *et al.*, 2015).

POUR FINANCER L’ÉQUITÉ ET L’INCLUSION DANS L’ÉDUCATION, PLUSIEURS PISTES SONT POSSIBLES

Pour que l’équité et l’inclusion deviennent réalité, il est indispensable que les écoles et les élèves perçoivent les aides financières qui correspondent à leurs besoins. Pour atténuer les effets de la vulnérabilité sur l’éducation (pauvreté, origine ethnique, handicap et éloignement), les pays poursuivent des politiques diverses, auxquelles elles consacrent plus ou moins d’efforts. De façon générale, l’analyse du financement de l’équité et de

l’inclusion dans l’éducation met en évidence trois principaux leviers de financement.

Premièrement, la politique globale de l’État consiste à subventionner les autorités locales ou les établissements soit en leur accordant le même niveau de ressources par élève (égalité), soit en tenant compte des caractéristiques que présentent les régions ou les écoles (ou les élèves concernés) (équité). Les politiques varient selon le type d’établissement ou selon le type d’aide (aide financière, humaine ou matérielle). Ainsi, les bourses d’entretien attribuées aux élèves ne suivent pas nécessairement la même logique que les procédures d’affectation des enseignants et d’achats d’équipements. Il arrive, plus rarement, que les allocations soient subordonnées à des conditions de résultat ou d’efficacité. Les politiques générales privilégiant l’égalité peuvent être complétées par des programmes spécifiques visant à compenser le désavantage.

Deuxièmement, les politiques et les programmes de financement de l’éducation ciblent non pas les autorités locales et les établissements mais les élèves et leur famille, que ce soit sous la forme d’une aide financière (bourses), d’une exonération (des frais de scolarité par exemple) ou d’une prestation en nature (cantine).

Troisièmement, l’État met en œuvre des politiques et des programmes de financement en faveur des élèves et des familles qui, bien qu’ils ne concernent pas directement l’éducation, ont une incidence sur l’inclusion et l’équité dans l’éducation. Il s’agit généralement de mesures de protection sociale, comme les transferts en espèces assortis de conditions ou les allocations familiales de lutte contre la pauvreté ayant une composante éducative et présentant, par exemple, une dimension de genre. Les mécanismes permettant de cibler les bénéficiaires sont généralement précis et régulièrement évalués.

Afin de déterminer l’incidence de ces trois leviers de financement sur l’équité, il convient avant tout d’examiner les trois aspects suivants : l’existence de politiques ou de programmes spécifiques de redistribution en faveur des régions ou des populations défavorisées (le cas échéant, les critères utilisés pour cibler les bénéficiaires) ; le volume des dépenses en termes absolus ou relatifs (le montant moyen des subventions) ; le taux de couverture exprimé par le pourcentage des écoles, des élèves ou des familles bénéficiaires.

“

Les politiques générales privilégiant l'égalité peuvent être complétées par des programmes spécifiques visant à compenser le désavantage

”

DANS CERTAINS PAYS, L'ÉQUITÉ EST PRISE EN COMPTE DANS LE FINANCEMENT DES RÉGIONS OU DES ÉCOLES

Certains pays qui subventionnent les autorités locales suivent une logique redistributive afin de réduire les disparités.

Les pays pauvres ne disposent généralement pas de capacités suffisantes pour mettre en place un système de redistribution financière. Dans un premier temps, toutefois, et dans le respect des principes de transparence, certains d'entre eux allouent des crédits aux régions ou aux écoles sous forme de dotations par élève. Depuis 2003, le Rwanda verse aux écoles une simple dotation par élève qui est affectée à l'achat de matériels pédagogiques (50 %), à l'entretien des établissements (35 %) et à la formation des enseignants (15 %), en accompagnant ces mesures d'un complément de salaire versé aux enseignants. Bien que ces subventions aient doté tous les établissements scolaires de fonds propres et contribué à améliorer l'accès aux manuels, leur incidence sur la formation des enseignants reste difficile à évaluer, en particulier depuis que cette partie de la subvention a été recentralisée en 2012 (Milligan *et al.*, 2017; Williams, 2017). Aucune mesure d'aménagement n'a été prévue dans les écoles nécessitant un complément de financement (Rwanda, Ministère des finances et de la planification économique, 2017). Dans les régions plus riches, les contributions des parents aux écoles exacerbent les inégalités (Paxton et Mutesi, 2012). Pour parvenir à la scolarisation secondaire universelle, objectif commun à de nombreux pays d'Afrique subsaharienne (**encadré 4.2**), les subventions doivent cibler en priorité les écoles les plus pauvres (Ministère du développement international, 2016).

La Mauritanie envisage depuis quelque temps de créer des zones d'éducation prioritaires afin de coordonner les mesures de lutte contre le désavantage dans l'éducation dans certaines régions géographiques. Le plan d'action du secteur de l'éducation 2014-17 a alloué 1,3 % des ressources au développement de ces

zones, qui regroupent 150 établissements, en privilégiant les activités génératrices de revenu telles que l'horticulture et les boutiques scolaires, où les élèves peuvent se procurer des fournitures à moindre coût (Gouvernement de la Mauritanie, 2015). En 2019, on ne constatait aucun progrès dans la mise en œuvre de ces mesures (Aïdara, 2019).

Dans beaucoup de pays, les mesures redistributives n'ont qu'une incidence très limitée sur les inégalités. En Argentine, qui est un État fédéral, le financement de l'éducation comporte trois volets. Premièrement, le gouvernement fédéral effectue des transferts automatiques en direction des gouvernements des provinces. Certaines de ces subventions sont régies par la loi sur le financement de l'éducation de 2006, qui tient compte des populations rurales et déscolarisées (Gouvernement de l'Argentine, 2006). Cependant, ces transferts ne prennent pas assez en considération les disparités entre les provinces (Rivas et Dorkin, 2018). Deuxièmement, les ministères de l'éducation et l'administration publique versent des subventions non automatiques aux provinces et aux municipalités afin de mettre en œuvre les programmes nationaux. L'incidence de ces versements sur les inégalités est difficilement quantifiable. Troisièmement, les provinces cofinancent l'éducation à partir de leurs propres revenus, d'où proviennent l'essentiel des dépenses totales d'éducation (Bertoni *et al.*, 2018). Compte tenu des écarts de revenu considérables d'une province à l'autre, ce mode de financement est une source importante d'inégalités. Certaines voix s'élèvent pour demander que ce modèle soit centralisé afin qu'il tienne compte des inégalités entre les provinces ; d'autres réclament une refonte du système des transferts non automatiques afin de contribuer davantage à la lutte contre les inégalités (Claus et Sanchez, 2019). Une comparaison récente avec d'autres pays d'Amérique latine montre à quel point l'Argentine gâche son potentiel de redistribution (González, 2019).

En Indonésie, les deux principaux modes de financement de l'éducation recourent à différents types de mécanismes. Premièrement, les traitements et indemnités des enseignants sont couverts par une subvention générale forfaitaire allouée aux autorités locales. Cette mesure vise en outre à compenser les écarts entre les besoins et les revenus au niveau local, mais les inégalités s'accroissent (Akita *et al.*, 2019; PNUD, 2019). Deuxièmement, des dotations par élève servent à payer les frais de fonctionnement des écoles et, depuis 2009, les coûts liés à la qualité. Dans

ENCADRÉ 4.2 :

Les pays d'Afrique subsaharienne peinent à financer leurs récents engagements en faveur de la gratuité de l'enseignement secondaire

Ces dernières années, beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne ont pris l'engagement de garantir la gratuité de l'enseignement secondaire. Les stratégies de financement poursuivies à cette fin ont connu des succès divers. Alors que la plupart de ces pays n'ont toujours pas réalisé l'achèvement universel de l'enseignement primaire, l'incidence du développement de l'éducation sur l'équité souffre d'un manque d'attention criant.

L'Ouganda a été le premier à adopter, en 2007, une politique en faveur de la scolarisation secondaire universelle qui, pendant dix ans, a été financée grâce à un partenariat public-privé. Dès 2016, près d'un tiers des élèves étaient scolarisés dans plus de 800 établissements financés par l'État et gérés par le secteur privé. Certaines analyses se sont interrogées sur la rentabilité de ce dispositif (O'Donoghue *et al.*, 2018), d'autres mettant en avant son coût excessif (Malouf Bous et Farr, 2019). En 2018, le Gouvernement a pris la décision d'abandonner progressivement ce système pour investir dans la construction d'écoles publiques (Ahimbisibwe, 2018). Cependant, selon l'Institut de statistique de l'UNESCO, la part de l'éducation dans le budget a été ramenée de 20 % en 2004 à 12 % en 2017 et devrait continuer à diminuer pour n'atteindre plus que 10,3 % en 2019/20, ce qui remet en question la viabilité de l'engagement (Mutegeki, 2019).

Le Kenya a aboli les frais de scolarité dans le secondaire en 2008. Ces frais représentaient environ 40 % des dépenses totales des ménages, qui devaient par ailleurs prendre en charge les infrastructures, les frais d'internat et les uniformes. En 2016/17, le coût de cette mesure s'élevait à 320 millions de dollars EU, une somme qui représente 2 % environ du budget et près du double du coût de la politique précédente en faveur de la gratuité de l'enseignement primaire. Selon une évaluation, cette mesure a eu pour effet d'allonger de près de 0,75 année la durée de la scolarisation des filles, de réduire de 25 % la probabilité pour les filles de se marier avant l'âge de 18 ans et d'augmenter de 28 % leur probabilité d'obtenir un emploi qualifié (Brudevold-Newman, 2017).

La République-Unie de Tanzanie a aboli les frais de scolarité dans le premier cycle du secondaire en 2015. L'État a considérablement augmenté le budget de l'éducation, qui a ainsi doublé entre 2011/12 et 2015/16 (UNICEF, 2017). Selon l'exercice de simulation qui a été réalisé, ces mesures pourraient se traduire par une progression de plus de 50 % du taux de scolarisation dans le premier cycle du secondaire d'ici à 2025 pour un coût de 840 millions de dollars EU par an au moins, somme nécessaire au recrutement de 75 000 enseignants supplémentaires et à la construction de 30 000 nouvelles salles de classe. La part du premier cycle du secondaire dans le budget de l'éducation passerait ainsi de 19 % en 2018 à 35 % en 2024. L'étude recommande d'adopter des mesures d'économies, notamment dans le domaine de la construction, afin que la mise en œuvre de ces mesures de développement reste financièrement viable (Asim *et al.*, 2019).

Au Ghana, l'éducation de base est gratuite depuis 1992. Pour faire face à la hausse de la demande, l'État a institué la gratuité du second cycle du secondaire. Bien que l'éducation soit suffisamment pourvue, la part de l'éducation dans le total des dépenses publiques ordinaires (hors service de la dette) est en recul. Après avoir atteint le pic de 32,3 % en 2015, elle devrait passer à 21,3 % en 2019 puis à 19,9 % en 2020 (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018b), ce qui pourrait compromettre la politique de gratuité de l'enseignement secondaire.

certains districts, ces dotations sont complétées par les subventions allouées aux écoles. Cependant, la capacité à mobiliser des revenus varie considérablement d'un district à l'autre et les plus pauvres d'entre eux sont en difficulté (OCDE et BAsD, 2015). Des études portant sur les intrants révèlent que la décentralisation a eu pour effet de diminuer le budget des écoles les plus pauvres, où se concentrent les enseignants les moins qualifiés. En outre, dans les zones rurales, les enseignants passent moins de temps en classe (Leer, 2016). Selon une autre étude, qui s'est intéressée aux résultats, la décentralisation a aggravé les inégalités entre les municipalités en termes de durée de la scolarité (Muttaqin *et al.*, 2016).

Les provinces du Sri Lanka perçoivent elles aussi deux types de financement. Premièrement, des subventions globales leur permettent de payer les salaires et les dépenses courantes hors salaires. Des financements sont attribués à la quasi-totalité des écoles afin de garantir la qualité des intrants selon un mécanisme qui tient compte du nombre d'élèves, de la taille de l'établissement et des niveaux d'enseignement. Deuxièmement, les provinces bénéficient de subventions pour couvrir leurs frais d'équipements, notamment via une subvention pour le développement des provinces, dont l'allocation tient compte de quatre critères afin de remédier aux inégalités entre les provinces : le revenu par habitant (40 %), les infrastructures (30 %), la santé (15 %) et l'éducation

(15 %) ; ce dernier critère se présente sous la forme d'un indice établi à partir des taux de scolarisation et de réussite à cinq examens (Sri Lanka, Commission des finances, 2014). On relève toutefois d'importantes disparités entre les districts, que ce soit en ce qui concerne l'allocation des ressources ou les résultats aux examens ; sur ce dernier point, les disparités sont encore plus marquées à l'intérieur des districts qu'entre les districts. Par ailleurs, il arrive que les subventions ne parviennent pas aux écoles, ou seulement en partie, et que des retards de paiement se produisent ; les petites écoles qui disposent de ressources plus limitées ont une moindre capacité de collecte de fonds, ce qui exacerbe encore les disparités (Ranasinghe *et al.*, 2016).

Afin de déterminer dans quelle mesure les pratiques budgétaires favorisent l'inclusion, on peut s'interroger sur l'intérêt de cibler les groupes plutôt que les facteurs généralement associés au désavantage sous-jacent. Pour ne prendre qu'un exemple, alors que les élèves issus de l'immigration constituent une préoccupation politique commune à beaucoup de pays à revenu élevé, il est rare que le statut de migrant figure explicitement parmi les critères de financement des écoles. La Belgique, l'Angleterre (Royaume-Uni), Israël et les Pays-Bas ne tiennent plus compte, ou dans une moindre mesure, du statut de migrant, préférant privilégier d'autres facteurs connexes tels que le statut socioéconomique et le niveau d'instruction des parents (UNESCO, 2019b).

Les programmes d'alimentation scolaire peuvent favoriser l'équité et l'inclusion

Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, quelque 310 millions d'élèves prennent un repas par jour à l'école, les programmes les plus importants étant mis en œuvre au Brésil et en Chine (PAM, 2019a). Éléments cruciaux des stratégies de réduction de la pauvreté, ces programmes s'appuient sur les écoles pour combattre la malnutrition. Parce qu'ils améliorent l'assiduité et les résultats scolaires des élèves pauvres, ces programmes sont également facteurs d'équité et d'inclusion, dans la mesure où l'état de santé et la nutrition jouent un rôle déterminant dans l'attention et les fonctions cognitives (Bundy *et al.*, 2018).

Les programmes efficaces servent des repas à haute valeur nutritionnelle et ciblent les enfants qui risqueraient sans quoi de ne rien manger chez eux. Les familles n'ont pas été suffisamment sensibilisées à la qualité des repas et des goûters, ce qui est une cause de préoccupation (Kristjansson *et al.*, 2016). L'analyse systématique de 15 programmes d'alimentation scolaire montre

“ Dans beaucoup de pays, les mesures redistributives n'ont qu'une incidence très limitée sur les inégalités ”

que, bien que très disparates, ces programmes ont généralement entraîné une hausse de l'assiduité scolaire, en particulier dans les situations d'insécurité alimentaire où les taux de fréquentation scolaire sont faibles. L'incidence de ces programmes sur les résultats scolaires est moins nette (Snilstveit *et al.*, 2015).

Au moyen d'un essai contrôlé randomisé, le Ghana a évalué un programme d'alimentation scolaire que le Gouvernement a mis en œuvre à grande échelle après avoir établi un classement de la pauvreté et de l'insécurité alimentaire afin de répertorier les districts prioritaires. Selon cette évaluation, le programme a entraîné une amélioration des notes aux tests, notamment parmi les filles, les enfants pauvres et les élèves des régions du nord. Ce résultat est la conséquence d'une participation scolaire accrue et de la réduction du temps consacré aux tâches ménagères. En outre, l'évaluation apporte un démenti aux conclusions et aux critiques formulées antérieurement qui reprochaient au programme de ne pas cibler les régions qui en avaient le plus besoin (Aurino *et al.*, 2018).

Pour beaucoup de gouvernements, il est très difficile de mettre en place des programmes d'alimentation scolaire équitables et inclusifs. À cause de la guerre civile, 53 % des habitants du Yémen vivent dans une situation d'insécurité alimentaire grave ; près de 2 millions d'enfants de moins de 5 ans souffrent de malnutrition aiguë et nécessitent des soins (Humanitarian Information Unit, 2018). Les programmes d'alimentation scolaire ont été rétablis en 2018 avec l'aide du Programme alimentaire mondial ; des biscuits à haute teneur énergétique et des barres aux dates ont été distribués à toutes les écoles primaires de 13 gouvernorats afin de venir en aide à quelque 400 000 élèves. Plus de la moitié des goûters distribués ont été produits et achetés localement afin de réduire les délais d'obtention des aliments de base et de soutenir l'économie locale. Une évaluation de la situation réalisée dans le cadre de l'Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation de la Banque mondiale montre qu'il est urgent d'élaborer une politique nationale de l'alimentation scolaire afin de garantir des engagements prévisionnels de dépense, de s'assurer de l'efficacité et de l'efficience d'une logistique et de procédures d'achat fondées sur l'approvisionnement local

et la participation communautaire et de mettre en place un système de suivi et d'évaluation. Un comité directeur intersectoriel a été établi en 2019 afin de coordonner les mesures prises en vue de la mise en œuvre d'un programme national d'alimentation scolaire (PAM, 2019b).

La restauration scolaire a une fonction sociale qu'il convient de ne pas négliger. Le partage des repas à l'école comme facteur d'inclusion peut toutefois être difficile à mettre en œuvre dans certaines situations, comme le montre en Inde l'exemple d'un programme de restauration scolaire qui a été compromis par des discriminations de caste (**encadré 4.3**).

LES PROGRAMMES ÉDUCATIFS QUI CIBLENT LES ÉLÈVES COMPENSENT LE DÉSAVANTAGE

Les politiques éducatives peuvent cibler les régions et les écoles mais aussi les élèves et leur famille, dont ils allègent ainsi les difficultés d'ordre financier ou autre.

Dans plusieurs pays, les exonérations de frais de scolarité ont pour but d'améliorer l'accès à l'éducation des filles, des pauvres et des autres groupes vulnérables. Au Bénin, les filles sont exonérées du règlement des frais de scolarité dans l'enseignement secondaire et supérieur (Bénin, Ministère de l'enseignement préprimaire et de l'enseignement primaire, 2018). En 2018, la Finlande a lancé un projet pilote doté de 5 millions EUR qui consiste à verser des subventions discrétionnaires aux municipalités offrant aux enfants de 5 ans des services

“ L'analyse systématique de 15 programmes d'alimentation scolaire montre que ces programmes ont généralement entraîné une hausse de l'assiduité scolaire ”

d'EPPE gratuits. Une loi de 2018 prévoit de réduire les frais de scolarité afin d'atténuer l'incidence du milieu socioéconomique sur les résultats d'apprentissage (Eurydice, 2018). Ce programme est en cours d'évaluation, il s'agit en effet de déterminer s'il entraîne une hausse des taux de participation et d'examiner la façon dont les municipalités règlent les dépenses occasionnées (Finlande, Centre de l'évaluation de l'éducation, 2019). Au Viet Nam, depuis 2018, les familles pauvres ou vivant dans des régions isolées sont exonérées de frais de scolarité dans l'enseignement préscolaire (Viet Nam, Ministère de la planification et de l'investissement, 2018).

Beaucoup de pays octroient des bourses d'études, dont l'incidence sur l'équité et l'inclusion dépend fortement du mécanisme de ciblage. Certains programmes ont permis de renforcer l'inclusion des filles. Ainsi, au Bangladesh, le programme d'allocation de bourses aux filles qui est mené à grande échelle depuis 1994 a allongé la durée des études de 14 à 25 %, reculé l'âge du mariage, réduit le nombre d'enfants et renforcé l'autonomie décisionnelle (Hahn *et al.*, 2018). Dans les régions rurales du Cambodge, les bourses décernées aux enfants de 4^e année selon des

ENCADRÉ 4.3 :

En Inde, un programme de restauration scolaire compromis par les discriminations de caste

En 1995, l'Inde a lancé un programme de déjeuner scolaire afin de lutter contre la pauvreté et la malnutrition, de favoriser l'accès à l'enseignement primaire et de contribuer à la réalisation des autres objectifs de l'éducation. Ce programme a été étendu à l'ensemble du pays depuis qu'en 2001 un jugement de la Cour suprême reconnaît que tous les élèves de l'école primaire ont droit à un déjeuner. Ce programme de restauration scolaire, qui dessert plus de 100 millions d'enfants, est le plus vaste au monde. Comme le constatent plusieurs études, il a entraîné une augmentation des taux de scolarisation, d'assiduité et de rétention tout en améliorant les résultats d'apprentissage (Drèze et Khera, 2017). Le programme ne peut être efficace que si les repas servis ont une valeur nutritionnelle suffisante et que les écoles reçoivent les céréales et les financements prévus (Accountability Initiative, 2013).

L'un des objectifs du programme, qui consiste à profiter des repas servis à l'école pour favoriser la socialisation et lutter contre les discriminations, s'est révélé difficile à mettre en œuvre. Une commission parlementaire a condamné la pratique de l'intouchabilité, observée dans 144 districts, dans le cadre du programme de restauration scolaire (Inde, Committee on the Welfare of Scheduled Castes and Scheduled Tribes, 2013). Les discriminations fondées sur les castes qui se manifestent lors des repas scolaires ont été étudiées par plusieurs rapports, études qualitatives et articles de presse. Forcés de s'asseoir à l'écart, les enfants des castes inférieures (Dalit) (National Campaign on Dalit Human Rights, 2017) se sont vu servir des portions plus petites que les élèves issus des castes supérieures (Sabharwal *et al.*, 2014). En outre, les écoles et les parents ont refusé d'employer des cuisiniers issus des castes répertoriées. Une étude portant sur 709 ménages habitant dans les sept États les plus pauvres de l'est et du centre de l'Inde constate ainsi que le pourcentage de cuisiniers et de personnel issus des castes répertoriées était très faible en raison de la pratique de l'intouchabilité, et ce malgré une directive de 2004 de la Cour suprême qui impose de donner la préférence à ces personnes (Reddy, 2018; Sabharwal *et al.*, 2014; Samal et Dehury, 2017).

critères de pauvreté et de mérite ont permis d'améliorer la réussite scolaire (Barrera-Osorio *et al.*, 2018). Au Ghana, une évaluation montre que le programme de bourses dans l'enseignement secondaire a eu pour effet d'allonger la durée des études secondaires des bénéficiaires, qui obtiennent par ailleurs de meilleurs résultats aux tests de lecture et de mathématiques, adoptent des comportements de santé préventive et gagnent mieux leur vie, et cela en grande partie parce le taux de scolarisation des femmes dans l'enseignement supérieur a été multiplié par deux (Duflo *et al.*, 2017).

En Indonésie, le programme de transferts en espèces assortis de conditions au profit des élèves pauvres (Bantuan Siswa Miskin) a été étendu tandis que son système de ciblage a été amélioré en 2013 (Banque mondiale, 2017a). Bien que les ménages n'aient pas été obligés de modifier leurs habitudes de dépenses, les dépenses d'éducation des familles pauvres ont augmenté (Anindita et Sahadewo, 2020).

L'incidence des politiques financières visant à améliorer l'accès à l'enseignement supérieur sur l'équité et l'inclusion est sujet à controverse. Une étude menée dans 71 pays révèle que 32 % des gouvernements ont fixé des objectifs de participation pour un groupe spécifique. Par ailleurs, 60 pays se sont dotés de programmes de bourses d'études ou d'allocations, 45 disposent de programmes de prêts étudiants et 40 appliquent des mesures de réduction des frais de scolarité (Salmi, 2018). L'État plurinational de Bolivie attribue des bourses de solidarité aux élèves issus des milieux pauvres et des communautés autochtones ainsi qu'aux enfants afro-descendants afin qu'ils aient les moyens de s'inscrire dans les universités privées (Bolivie, Ministère de l'éducation, 2018). En Géorgie, bien que la majorité des bourses soient basées sur le mérite, 6 à 10 % d'entre elles constituent des allocations sous condition de ressources également basées sur le mérite afin de soutenir les élèves des écoles situées dans des régions isolées ou en conflit ainsi que les minorités linguistiques (Banque mondiale, 2014). L'Irlande a, quant à elle, mis le Fonds pour les étudiants handicapés à la disposition des établissements d'enseignement supérieur afin qu'ils contribuent à fournir des services et des mesures d'aide (Salmi, 2018).

LES DISPARITÉS DANS LA DISTRIBUTION DES RESSOURCES DOIVENT ÊTRE COMBATTUES

Il incombe aux gouvernements de garantir l'équité, qu'il s'agisse du financement de l'éducation ou de la répartition des intrants. Ainsi, les enseignants sont-ils souvent inégalement répartis. Dans 32 pays de l'OCDE, la probabilité d'avoir des enseignants moins qualifiés est plus forte dans les écoles et les classes défavorisées sur le plan socioéconomique (Qin et Bowen, 2019). Les enseignants sont moins qualifiés et moins bien formés dans les régions pauvres du Mexique que dans les régions plus prospères (Luschei et Chudgar, 2016). En Zambie, on compte en moyenne quatre postes vacants dans les écoles rurales et quatre enseignants excédentaires dans les établissements situés en milieu urbain (Figueiredo Walter, 2018).

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les apprenants handicapés disposent rarement de ressources et de services appropriés. Les mécanismes destinés à garantir la distribution équitable de ces aides sont par ailleurs insuffisamment développés. L'ONG internationale CBM travaille avec les ONG locales pour aider les gouvernements à combler les lacunes. Au Cambodge, les centres d'intervention précoce accueillant les enfants malentendants proposent des appareils auditifs et des moules d'oreille sur mesure ainsi que des soins de suivi dispensés par des experts. Des orthophonistes aident ces enfants à développer les compétences réceptives de lecture labiale ainsi que les compétences productives. Dans le nord-est de l'Inde, des écoles spécialisées ont été transformées en centres de ressources qui, en plus d'accueillir des spécialistes, constituent désormais des centres de partage des connaissances, de développement des capacités des enseignants et d'interventions précoces. Ces centres fournissent des appareils, des kits d'apprentissage précoce et des livres audio et produisent en outre du matériel d'enseignement et d'apprentissage inclusif. En Papouasie-Nouvelle-Guinée, le réseau Callan Services comprend 19 centres de ressources qui proposent un dépistage et préparent les enfants handicapés à être scolarisés dans des établissements ordinaires. Un établissement d'éducation inclusive organise des formations pour le personnel des centres de ressource

“

Dans plusieurs pays, les exonérations de frais de scolarité ont pour but d'améliorer l'accès à l'éducation des filles, des pauvres et des autres groupes vulnérables

”

et les enseignants des établissements ordinaires (CBM, 2018).

La distribution équitable des manuels et des matériels pédagogiques est indispensable afin de garantir un accès inclusif aux possibilités éducatives. Au Timor-Leste, les régions ne sont pas toutes également dotées en manuels en raison des mauvaises conditions de transport (Smart et Jagannathan, 2018). En Inde, les livraisons de manuels ont pris plusieurs mois de retard dans certaines écoles situées dans huit quartiers de New Delhi (Prakash, 2017). Moins de 10 % des ouvrages publiés actuellement sont accessibles aux personnes malvoyantes (Union mondiale des aveugles, 2016). Au Bangladesh, alors que le nombre d'enfants malvoyants de moins de 15 ans est estimé à 40,000, en 2016, ils n'ont été que 963 à bénéficier des manuels en Braille fournis par le conseil des programmes et des manuels (Sarker, 2019).

Plusieurs études attirent l'attention sur le fait que, bien qu'indispensables à l'éducation inclusive, les politiques de distribution des manuels ne sont pas suffisantes. Ainsi, la distribution de manuels gratuits dans deux régions du Kenya n'a eu d'effets ni sur le décrochage scolaire (sauf parmi les élèves de 8^e année qui affichent un taux de passage vers le secondaire en progression), ni sur l'apprentissage (sauf en ce qui concerne le quintile des meilleurs élèves). On a pu avancer l'explication que ces manuels étaient d'un niveau de difficulté telle qu'ils n'ont été d'aucune utilité pour les élèves les plus faibles (Glewwe et al., 2009) (**chapitre 5**). En Sierra Leone, selon l'évaluation d'un programme de distribution de manuels scolaires gratuits dans le primaire qui a été réalisée à l'aide d'un essai contrôlé et randomisé, l'assiduité n'a pas progressé car les enseignants ont restreint l'accès aux manuels dans la crainte de ne plus en recevoir à l'avenir (Sabarwal et al., 2014).

LES PROGRAMMES DE PROTECTION SOCIALE CIBLANT LES ÉLÈVES COMPENSENT LE DÉSAVANTAGE DANS L'ÉDUCATION

Les programmes de protection sociale illustrent parfaitement la manière dont la collaboration intersectorielle favorise l'inclusion dans l'éducation. Plus précisément, les transferts monétaires subordonnés à l'assiduité scolaire et à l'utilisation des services de santé, qui ont été généralisés en Amérique latine dans les années 1990, ont fait l'objet de nombreuses évaluations. Les conclusions sont unanimes : ces programmes ont eu des effets bénéfiques sur la scolarisation, le décrochage et l'achèvement (Snijlsteit et al., 2015). Les évaluations montrent que, sur le long terme, ces programmes

“ La distribution équitable des manuels et des matériels pédagogiques est indispensable afin de garantir un accès inclusif aux possibilités éducatives ”

ont pour effet d'allonger la durée des études de 0,5 à 1,5 année (Molina Millán et al., 2019).

Les dépenses publiques consacrées à ces programmes varient selon les pays de 0,01 % du produit national brut (PNB) à Belize à 0,61 % en Argentine. Le taux de couverture de la population, lui aussi très variable, est compris dans une fourchette allant de 1,2 % au Salvador à 51 % dans l'État plurinational de Bolivie. Si tous ces programmes ciblent leurs bénéficiaires selon des critères de pauvreté, dans certains cas, le lieu de résidence et le handicap sont également pris en considération (**tableau 4.1**).

L'examen de 35 études révèle que les transferts monétaires subordonnés à la fréquentation scolaire sont plus efficaces pour améliorer l'assiduité que les allocations forfaitaires versées aux personnes pauvres, mais la différence n'est pas statistiquement significative. Les effets sont d'autant plus bénéfiques que le respect des conditions fait l'objet d'un contrôle rigoureux (Baird et al., 2014). En Équateur, Bono de Desarrollo Humano (allocation de développement humain) cible les ménages ayant des enfants de moins de 16 ans et figurant dans la catégorie des personnes vulnérables en vertu de l'indice socioéconomique du Registre social. En fin de compte, l'assiduité scolaire n'a pas été retenue comme critère de conditionnalité ; cependant, l'évaluation des effets de ce programme sur dix ans a mis en évidence une forte progression du taux d'achèvement de l'enseignement secondaire, jusqu'à deux points de pourcentage dans certains cas (Araujo et al., 2017).

Qu'ils soient ou non assortis de conditions, certains programmes de lutte contre la pauvreté qui sont mis en œuvre dans de nombreuses autres régions du monde ont une incidence sur l'inclusion. Certains d'entre eux ont une longue histoire, tandis que d'autres se sont inspirés de l'exemple latino-américain. En Indonésie, le programme Keluarga Harapan (Espoir et famille) a commencé à verser des allocations trimestrielles aux ménages très pauvres en 2008. En six ans, la valeur réelle de cette allocation est cependant passée de 15-20 % à 7 % du revenu des ménages. Pour pouvoir prétendre à cette aide, les familles doivent répondre à plusieurs critères

démographiques, par exemple avoir des enfants âgés de moins de 15 ans ou des enfants âgés de 16 à 18 ans ayant cumulé moins de neuf années d'études. Ces familles ne touchent les aides que si le taux d'assiduité des enfants est de 85 %. Selon une évaluation de suivi qui a été menée sur six ans, dans certains cas, le taux de scolarisation des 13 à 15 ans a progressé de neuf points de pourcentage, ce qui correspond à une diminution de moitié du pourcentage d'enfants déscolarisés. Le taux d'achèvement de l'enseignement secondaire chez les 18 à 21 ans a augmenté de quatre à sept points de pourcentage, essentiellement parmi les jeunes hommes (Cahyadi *et al.*, 2018). Le Gouvernement prévoit d'ici fin 2018 de faire passer le nombre de familles bénéficiaires de 3,5 à 10 millions, ce qui représenterait 14 % de la population (Banque mondiale, 2017c).

La Turquie met en œuvre un programme de transfert monétaire assorti de conditions depuis 2003. Selon une

première évaluation, ce programme a entraîné une très forte hausse du taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire chez les 14 à 17 ans, en particulier dans les régions rurales, où la probabilité d'être scolarisé a augmenté de 17 %, et même de 23 % chez les garçons (Ahmed *et al.*, 2007). Le Gouvernement a par la suite transposé ce programme à une plus grande échelle puis, en mai 2017, il l'a étendu aux enfants réfugiés, originaires de Syrie ou d'ailleurs. Ce programme est le fruit d'un partenariat entre le Ministère de la famille, du travail et des services sociaux, le Ministère de l'éducation nationale, le Croissant-Rouge turc, la Commission européenne et l'UNICEF. Dès juin 2019, plus de 500 000 élèves fréquentant régulièrement l'école percevaient une aide mensuelle comprise entre 6 et 10 dollars EU; 83 % des familles touchaient également une allocation de 20 dollars EU par membre de la famille et par mois au titre de l'aide sociale d'urgence (Gouvernement de la Turquie et Commission européenne, 2019).

TABLEAU 4.1 :

Couverture des programmes de transferts monétaires assortis de conditions dans les pays d'Amérique latine

Pays : Programme	Critère de ciblage	Pourcentage du PNB (année)	Transfert mensuel moyen, \$EU	Bénéficiaires : En pourcentage de la population et en nombre
El Salvador : Programa Comunidades Solidarias	Lieu de résidence, pauvreté	0,18 % (2016)	15-20	1,2 % 0,38 M ménages
Costa Rica : Avanceemos	Lieu de résidence, pauvreté, réussite scolaire	0,18 % (2017)	53-70	3,7 % 0,18 M élèves
Chili : Subsistema de Seguridades y Oportunidades	Pauvreté	0,03 % (nd)	9	4,4 %
Guatemala : Mi Bono Seguro	Lieu de résidence, pauvreté, femmes enceintes ou allaitantes	0,05 % (2017)	65-168	5,9 % 0,98 M personnes/0,15 M ménages
Équateur : Bono de Desarrollo Humano	Lieu de résidence, pauvreté	0,24 % (2017)	50-150	6,3 % 1,9 M personnes/0,41 M ménages
Panama : Red de Oportunidades	Lieu de résidence, pauvreté	0,06 % (2017)	25	8,2 % 0,33 M personnes/0,05 M ménages
Argentine : Asignación Universal por Hijo	Pauvreté, handicap	0,61 % (2016)	75-98	9,0 % 3,9 M personnes/2,2 M ménages
Uruguay : Asignaciones Familiares - Plan de Equidad	Pauvreté, handicap	0,34 % (2015)	44-305	11,0 % 0,38 M personnes/0,14 M ménages
Paraguay : Tekoporâ	Pauvreté, handicap	0,16 % (2016)	4-104	11,6 % 0,78 M personnes/0,14 M ménages
Belize : Building Opportunities for Our Social Transformation	Pauvreté	0,01 % (2012)	22-247	16,9 % 0,48 M personnes/0,88 M ménages
Honduras : Bono Vida Mejor	Lieu de résidence, pauvreté	0,25 % (2017)	12-14	17,5 % 1,6 M personnes/0,27 M ménages
République dominicaine : Progresando con Solidaridad	Pauvreté	0,37 % (2017)	8-92	33,3 % 3,5 M personnes/0,97 M ménages
Bolivie, E. P. : Bono Juancito Pinto	Pauvreté, handicap, écoles publiques	0,18 % (2017)	29	51 % 2,2 M élèves/1,16 M ménages

Source : Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes.

L'ACCÈS DES ÉLÈVES HANDICAPÉS À L'ÉDUCATION ENTRAÎNE DES COÛTS SUPPLÉMENTAIRES

Outre les mesures générales de financement prises en faveur de l'équité et de l'inclusion, le financement d'une éducation qui intègre les personnes handicapées exige un surcroît d'efforts de la part des gouvernements. Pour les décideurs, la difficulté tient au fait que, même si elles couvrent les élèves appartenant aux groupes vulnérables, les dépenses générales d'éducation risquent de ne pas répondre aux besoins des élèves handicapés, qui nécessitent des aides spécifiques entraînant des coûts supplémentaires. Il convient d'adopter une double approche du financement afin de s'attaquer à l'exclusion à l'aide des programmes de portée générale tout en lançant des programmes ciblés spécifiques (IDDC et Light for the World, 2016).

Les responsables politiques sont aux prises avec trois difficultés majeures. Premièrement, ils doivent interpréter la législation nationale en définissant les normes à respecter par les prestations attendues et en fixant la part des coûts à la charge de l'État. Deuxièmement, ils doivent trouver des solutions pour faire face aux surcoûts occasionnés par l'augmentation du pourcentage d'élèves ayant des besoins spéciaux et imaginer les moyens de hiérarchiser, financer et fournir des services ciblés pouvant répondre à un large éventail de besoins. Troisièmement, ils doivent définir les résultats à atteindre de façon à maintenir la pression sur les autorités locales et les écoles afin qu'elles cessent de privilégier les structures séparées qui réservent certains services à l'usage des seuls enfants ayant des besoins spéciaux diagnostiqués, au détriment d'autres groupes et des besoins généraux de financement (Center for Inclusive Policy, 2019).

Pour évaluer le coût de l'éducation des personnes handicapées, il faut également chiffrer les dépenses nécessaires à leur vie quotidienne, ce qui ne va pas sans difficulté. Les personnes handicapées et leur famille ont des dépenses de santé plus élevées et doivent aussi faire face au surcoût occasionné dans la vie quotidienne par les dispositifs d'assistance, les aménagements, les services

supplémentaires et la rémunération d'auxiliaires. Ces coûts considérables varient en fonction de la gravité du handicap et de la composition du ménage : les personnes seules ou vivant dans des familles peu nombreuses sont davantage tributaires des auxiliaires et des transports privés (Mitra *et al.*, 2017). Au Royaume-Uni, les personnes handicapées doivent faire face à des dépenses supplémentaires qui s'élèvent en moyenne à quelque 750 dollars EU par mois, somme qui représente la moitié de leurs revenus (John *et al.*, 2019).

En outre, les personnes handicapées et leurs familles ont des revenus moindres qui s'expliquent par des possibilités d'emploi plus limitées, en raison notamment d'un plus faible niveau d'instruction et parce que les autres membres de la famille doivent également faire office d'aidants. Au Cambodge, lorsqu'un membre de la famille est handicapé, la probabilité de vivre dans la pauvreté est presque multipliée par deux, passant de 18 % à 34 %, (Palmer *et al.*, 2016). Au Népal, près de 40 % des personnes souffrant de troubles visuels, auditifs et physiques déclarent que les difficultés financières constituent le principal obstacle à la poursuite de leurs études (Lamichhane, 2015), raison pour laquelle le handicap est associé à un taux de pauvreté plus élevé.

Les systèmes dotés de ressources suffisantes s'appuient sur divers mécanismes de financement pour favoriser l'intégration des personnes handicapées dans l'éducation

Même les pays les plus riches manquent de données fiables sur le financement de l'éducation, en particulier sur les modalités d'allocation des ressources aux contextes particuliers et inclusifs ou, dans ce dernier cas, sur la répartition entre les dépenses générales et spécifiques. Un projet de cartographie du financement de l'éducation inclusive dans 16 pays européens révèle que seuls 5 d'entre eux disposent de données pertinentes (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016). De ce fait, peu de pays sont en mesure d'analyser la rentabilité des réformes politiques ou d'en évaluer l'incidence financière. Ce problème est plus prononcé encore dans les pays pauvres.

“

Il convient d'adopter une double approche du financement afin de s'attaquer à l'exclusion à l'aide des programmes de portée générale tout en lançant des programmes ciblés spécifiques

”

Eul mo les données lacunaires provenant d'Europe et d'Amérique du Nord indiquent que le coût de l'éducation est 2 à 2,5 fois plus élevé pour les élèves handicapés (Chambers *et al.*, 2004; OCDE, 2000). Les coûts varient considérablement en fonction du type de handicap et de dépense. Dans la ville américaine de New York, le budget alloué à l'éducation des élèves handicapés est trois fois plus élevé, l'embauche d'assistants para-professionnels coûte 12 fois plus cher et les frais de transport sont trois fois plus élevés (**figure 4.3**). En 2017, l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux représentait 31 % des dépenses totales d'éducation (New York City Department of Education, 2018).

Il n'est pas facile de comparer les dépenses d'éducation spécialisée des différentes circonscriptions scolaires, même dans des pays comme l'Australie ou les États-Unis (Cornman *et al.*, 2019; Sharma *et al.*, 2015). Mais il est encore plus difficile d'établir des comparaisons entre les pays dont les systèmes éducatifs diffèrent à bien des égards, selon, notamment, que l'enseignement y est dispensé dans des écoles ordinaires ou dans des établissements spécialisés, plus coûteux. Les structures de coûts varient selon les procédures d'achat des services. Le pourcentage d'élèves recensés comme ayant des besoins spéciaux est lui aussi très variable et évolue à des rythmes différents non seulement au gré des changements de législation et de politique mais aussi en fonction des différents types de handicap et des groupes de population.

Les dépenses d'éducation relatives aux apprenants handicapés ne cessent de croître dans les pays à revenu élevé, en partie parce que le nombre d'élèves considérés comme ayant besoin de soutien est en hausse constante. En Croatie, les frais supplémentaires occasionnés par les transports et le cofinancement de l'alimentation et des outils pédagogiques spécialisés, ainsi que le nombre grandissant d'apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux, comptent parmi les principaux facteurs de coûts (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016). En Irlande, les dépenses publiques consacrées au handicap et à l'éducation spécialisée ont augmenté de 38 % entre 2011 et 2017, compte tenu de la progression du nombre d'élèves bénéficiant de ces aides, et alors que le nombre d'enfants chez qui ont été diagnostiqués des troubles du spectre autistique a, quant à lui, augmenté de 84 %. On a constaté une augmentation supérieure à la moyenne des dépenses relatives aux enseignants (47 %) et aux transports (41 %). Bien que le programme de transport scolaire desserve aussi bien les élèves éloignés de l'école (91 %) que les enfants chez qui un handicap a été diagnostiqué (9 %),

les enfants handicapés représentent quasiment la moitié du budget des transports car ils sont de plus en plus nombreux à nécessiter des accompagnateurs et des services personnalisés (Irlande, Ministère de la dépense publique et de la réforme, 2017).

Les différentes raisons avancées pour expliquer le nombre grandissant d'enfants considérés dans certains pays comme ayant des besoins éducatifs spéciaux sont contradictoires. Il peut arriver que les autorités locales et les écoles appliquent les normes avec une certaine élasticité afin de faciliter le travail des enseignants ou que des parents exercent des pressions pour que leurs enfants bénéficient d'un soutien. Selon d'autres observateurs, les autorités locales et les écoles appliquent les normes de manière rigoureuse mais certains types de handicap sont en augmentation. Ainsi, les chercheurs ne sauraient affirmer avec certitude si la hausse présumée du nombre de cas d'enfants atteints de troubles du spectre autistique est due à l'évolution de la définition clinique (qui englobe un plus grand nombre de personnes) ou, plus simplement, à une progression réelle du nombre de personnes présentant ces troubles (CDC, 2019).

Aux États-Unis, conformément à la loi relative à l'éducation des personnes handicapées, l'État fédéral doit verser à chaque État une subvention correspondant à 40 % des dépenses par élève multipliées par le nombre d'élèves de l'éducation spécialisée (Griffith, 2015). En réalité, la subvention ne dépasse pas 18 % des dotations (National Council on Disability, 2018), de sorte que les États puisent dans leurs propres ressources pour suppléer au manque de moyens. Pour certains analystes, la hausse des dépenses est en partie imputable au zèle manifesté par certains districts face à des mécanismes de financement qui les incitent à gonfler le nombre d'élèves handicapés (Cullen, 2003).

L'État fournit aux élèves handicapés des aides supplémentaires en appliquant des mécanismes de financement utilisés seuls ou en association. Au total, 27 États appliquent un système de pondération de la formule générale de financement des établissements d'enseignement général en fonction d'un ou de plusieurs critères (par type de handicap ou en selon les aménagements pédagogiques requis). Huit États allouent d'autres types de ressources, par exemple des auxiliaires ou des spécialistes, plutôt que des aides financières, et ce en fonction du nombre d'élèves nécessitant des services d'éducation spécialisée. Cinq États remboursent intégralement ou en partie les dépenses des districts. Un État sur quatre verse des subventions complémentaires destinées aux élèves

“

Les dépenses d'éducation des apprenants handicapés ne cessent de croître dans les pays à revenu élevé, en partie parce que le nombre d'élèves considérés comme ayant besoin de soutien est en hausse constante

”

ayant des besoins très coûteux (Dachelet, 2019). Ainsi, la Floride applique un système de pondération en fonction de plusieurs critères tout en versant aux districts des subventions complémentaires tenant compte des élèves ayant des besoins très coûteux. À partir d'une échelle comportant cinq niveaux d'aide, l'État verse des subventions par élève multipliées par 3,7 dans le cas des élèves de niveau 4 et par 5,6 dans le cas des élèves de niveau 5 (Floride, Ministère de l'éducation, 2019).

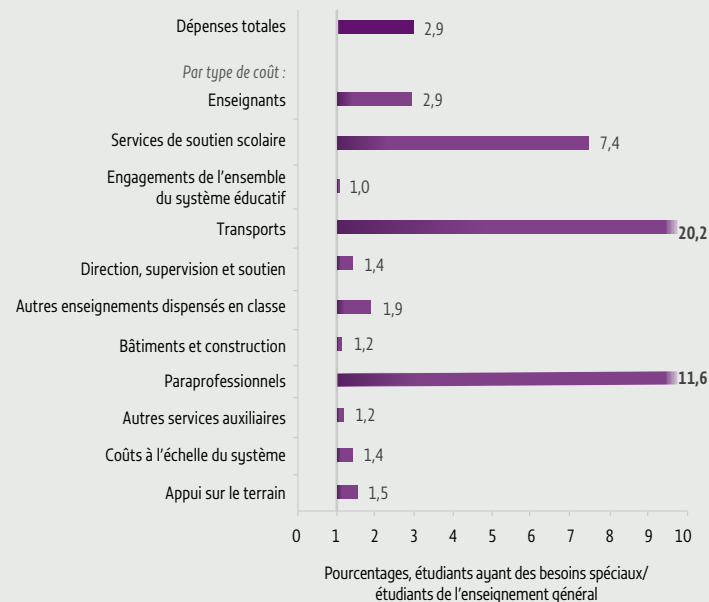
Les solutions imaginées par les pays pour aménager leurs mécanismes de financement ont eu des résultats inégaux. Aux Pays-Bas, dans un premier temps, les subventions attribuées aux écoles dépendaient du nombre d'élèves considérés comme ayant des besoins spéciaux. Les établissements ayant été encouragés à déclarer un nombre accru d'élèves ayant des besoins spéciaux, le budget a été transféré aux institutions régionales, qui ont versé des subventions aux écoles ordinaires dans l'espoir qu'elles renforceraient leur collaboration avec les établissements spécialisés. Cependant, la réforme n'a pas été appliquée de manière cohérente dans toutes les régions tandis que le nombre d'élèves placés dans les établissements d'éducation spécialisée ne cessait de croître. Résultat, en 2003, le Gouvernement a fait machine arrière. Puis, nouveau revirement en 2014, la politique sur l'éducation inclusive a appelé à la création de partenariats régionaux afin d'améliorer le partage des ressources et la collaboration entre les établissements scolaires. Cette réorientation a elle aussi suscité des difficultés car les régions affichant un taux de scolarisation plus élevé ont été dotées de budgets plus restreints (Gubbels et al., 2018).

Compte tenu de l'augmentation du nombre d'élèves considérés comme ayant des besoins spéciaux et des effets perniciose de certaines mesures incitatives, quelques pays européens ont modifié leurs mécanismes de financement de l'éducation inclusive. La Finlande a réformé son système de financement en 2009, lorsque le pourcentage d'élèves à plein temps dans les établissements spécialisés a atteint la barre de 8,5 % (soit une augmentation de trois points de pourcentage en dix ans), mais aussi pour homogénéiser le niveau des prestations allouées aux municipalités. Le pays

FIGURE 4.3 :

À New York, les dépenses d'éducation sont trois fois plus élevées pour les étudiants ayant des besoins spéciaux que pour les autres

Pourcentage des dépenses par étudiant, par type d'étudiant, New York, 2017



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig4_3

Note : Les types de dépenses sont présentés par ordre décroissant.

Source : New York City Department of Education (2018).

a abandonné les dotations par élève pondérées (en fonction du nombre d'élèves de l'éducation spécialisée), leur préférant le versement de dotations forfaitaires, sauf dans le cas des élèves de l'enseignement obligatoire présentant un handicap grave. Le but de cette réforme était d'offrir à l'enseignement général trois formes de soutien : un soutien général et occasionnel accessible à tous les élèves ; un soutien intensif et systématique apporté aux élèves nécessitant une aide régulière, déterminée au moyen d'une évaluation pédagogique et d'un projet d'éducation individualisé ; et enfin, un soutien spécialisé déterminé au moyen d'une attestation pédagogique et d'un projet d'éducation individualisé. En parallèle, le projet Kelpo a contribué à renforcer les capacités des municipalités et des écoles pour les aider

à appliquer la réforme. Bien que celle-ci ait globalement atteint ses objectifs, les mesures incitatives favorisant les filières séparées n'ont pas disparu, alors que l'éducation spécialisée à mi-temps et les interventions précoces menées dans le cadre de l'enseignement général restent insuffisamment financées (Pulkkinen, 2019).

Aux États-Unis, des réformes similaires ont vu le jour. En Californie, le mécanisme de financement a fait en sorte d'éviter toute mesure incitative risquant de gonfler le nombre d'élèves considérés comme ayant des besoins spéciaux et pourtant ce nombre a continué de progresser à un rythme impossible à suivre pour les budgets généraux. Un groupe de travail sur l'éducation en Californie a recommandé d'accroître les financements et de privilégier l'intégration de l'éducation spécialisée dans l'enseignement primaire et secondaire général. Il a également été proposé d'abolir le système parallèle de gouvernance spéciale de l'éducation et de réaffecter aux districts les fonds ainsi débloqués (Hill *et al.*, 2016). Devant la hausse constante des coûts, en 2018, l'État du Vermont a adopté une réforme afin d'accélérer l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les classes ordinaires, où ils bénéficient de plages d'instruction ciblées. Ces changements n'ont pas d'incidence financière ; le mécanisme de financement a renoncé aux remboursements et privilégié à la place le versement de subventions globales, d'où la grande souplesse dont bénéficient désormais les bénéficiaires pour décider de l'affectation des fonds. Plutôt que de recruter des auxiliaires de vie scolaire, cette réforme préconise d'apporter à tous les apprenants le soutien de professionnels hautement qualifiés (Morando Rhim, 2018).

Comme le note dans sa conclusion une étude portant sur les pratiques de financement en Europe, il n'existe pas de solution idéale pour financer l'éducation inclusive car « l'histoire, le concept d'éducation inclusive et le niveau de décentralisation » varient selon les pays. Cette étude estime cependant que les gouvernements doivent encourager les synergies et la création de réseaux afin de partager les ressources, les structures et les possibilités de renforcement des capacités, par exemple au moyen de subventions globales en vertu d'accords de service

avec les autorités locales ou les regroupements scolaires. Compte tenu de l'autonomie et de la flexibilité dont disposeraient alors les autorités locales et les écoles, il conviendrait d'instaurer des mécanismes d'assurance qualité pour vérifier que les résultats fixés dans le domaine de l'inclusion sont bien atteints (Ebersold *et al.*, 2019, p. 245).

Les pays les plus pauvres se dotent eux aussi de mécanismes de financement pour favoriser l'inclusion des enfants handicapés dans l'éducation

Les pays les plus pauvres cherchent, non sans difficulté, les moyens de financer le passage de l'éducation spécialisée à l'éducation inclusive. Au Ghana, des crédits ont été spécialement débloqués pour mettre en œuvre une politique en faveur de l'éducation inclusive, grâce notamment à des accords de partage des coûts entre les secteurs. Il était ainsi prévu que le Ministère des transports affecte 5 % du budget des transports routiers à l'éducation inclusive, et plus particulièrement à l'éducation des enfants handicapés (Ghana, Ministère de l'éducation, 2013). Bien que les progrès restent modestes, les ministères de l'éducation et de la santé ont uni leurs efforts pour organiser chaque année des examens médicaux et des services d'orientation afin de favoriser le dépistage et le soutien précoces (IIFE, 2018).

Au Népal, le débat budgétaire sur le projet de développement du secteur éducatif 2016-23 a notamment évoqué le passage de l'éducation spécialisée à un système plus inclusif. Parmi les réformes proposées figurent la création de modules de formation initiale des enseignants ainsi que le renforcement des capacités du personnel à l'échelle de l'État et des districts. Il est cependant noté dans le cadre de dépense que l'éducation inclusive ne constitue qu'un « poste » parmi d'autres coûts qui ensemble représentent 3,4 % des dépenses totales du secteur de l'éducation. Il n'est fait mention d'une ligne budgétaire distincte concernant « l'éducation inclusive » que dans le programme de développement de l'enseignement secondaire, qui représente seulement 0,02 % des activités de l'enseignement secondaire (Népal, Ministère de l'éducation, 2016).

“

Les gouvernements doivent encourager les synergies et la création de réseaux afin de partager les ressources, les structures et les possibilités de renforcement des capacités

”

Certains pays s'efforcent de chiffrer le coût de l'éducation inclusive. D'après le modèle de calcul élaboré par le Malawi dans son document de stratégie, ce coût est évalué à 29 millions de dollars EU sur cinq ans. Cette estimation ne tient toutefois pas compte de la nécessité de recruter des enseignants supplémentaires pour soutenir l'inclusion (ActionAid et al., 2020). Dans sa politique sectorielle sur l'éducation inclusive, la Namibie a calculé le coût de ses résultats qui, outre la principale politique d'allocation des ressources, comprend la création d'unités régionales d'éducation inclusive, la transformation de certaines écoles en écoles inclusives et la transformation de classes et d'écoles spéciales en ressources. Ces initiatives ont représenté près de la moitié des coûts de mise en œuvre de la politique (Namibie, Ministère de l'éducation, 2013) (figure 4.4).

Certains pays ont augmenté leurs budgets afin de favoriser l'accès à l'éducation des élèves handicapés tout en conservant en parallèle une approche ciblée. En Arménie, les subventions allouées par le Ministère des finances aux services régionaux de l'éducation comprennent une dotation de base limitée à 200 dollars EU par élève et par an qui peut être multipliée par quatre ou cinq dans le cas des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (Center for Educational Research and Consulting, 2013).

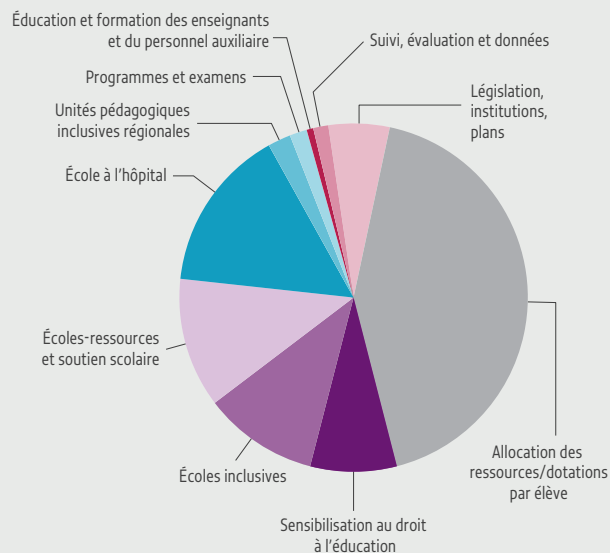
Dans le budget de l'exercice 2018/19 de Maurice, des fonds ont été spécialement affectés à la création de la Special Education Needs Authority. En outre, il a été prévu de multiplier par quatre la dotation annuelle par élève qui couvre les frais relatifs aux auxiliaires pédagogiques, aux services collectifs, au mobilier et à l'équipement des élèves ayant des besoins spéciaux. La prise en charge des frais de taxi, d'abord réservée aux seuls étudiants de l'enseignement supérieur, a été étendue aux élèves du primaire et du secondaire (Gouvernement de Maurice, Service de l'information, 2019). La République-Unie de Tanzanie a multiplié par deux le montant de la dotation par élève du primaire (4,3 dollars EU par élève) dans le cas des élèves handicapés (ActionAid et al., 2020).

CONCLUSION

Afin de favoriser l'inclusion, les ministères de l'éducation doivent coopérer avec les autres ministères, les autorités locales et les partenaires non gouvernementaux tout en créant des passerelles entre les niveaux d'enseignement. Les services cloisonnés et les protocoles de communication incohérents, l'insuffisance des efforts

FIGURE 4.4 :
La Namibie a chiffré le coût de mise en œuvre de sa politique d'éducation inclusive

Répartition des coûts de mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive, par résultat, Namibie, 2013



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig4_4

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des données du Ministère namibien de l'éducation (2013).

de coordination ainsi que le manque de capacités et de financements ne favorisent ni la mise en œuvre ni la responsabilisation. Les possibilités qu'offrent l'intégration des services, qu'il s'agisse par exemple de l'évaluation précoce des besoins ou de la transition d'un niveau d'enseignement à un autre, restent inexploitées dans de nombreux pays.

Il est par ailleurs indispensable que les pays transforment leurs mécanismes de financement afin de favoriser l'inclusion. Il serait souhaitable que le mode de financement des régions, des écoles et des élèves privilégie bien davantage l'équité en faisant un meilleur usage des données et en réaffectant une part accrue des ressources afin de compenser le désavantage. Tout en progressant vers l'intégration, les pays doivent privilégier une double approche afin d'apporter une aide ciblée aux personnes marginalisées et, plus particulièrement, aux élèves handicapés, dont les besoins en matière de soutien entraînent des dépenses considérables. Les planificateurs de l'éducation doivent apprécier à leur juste valeur les synergies avec les programmes sociaux de transferts en espèces, qui ont souvent une forte incidence sur la fréquentation et la réussite scolaires.

Une classe spécialisée dans l'aile
primaire de l'école secondaire Adarsha
Saula Yubak à Bhainsipati, dans le
district de Lalitpur (Népal).

CRÉDIT : PME/
Nayantara Gurung Kakshapati





CHAPITRE

5

Programmes, manuels et évaluations scolaires

*Comment un élève peut-il
apprendre si le système le renvoie
à sa condition d'exclu ?*

MESSAGES CLÉS

Les programmes d'études doivent s'adapter à la diversité des besoins des apprenants et refléter les aspirations à une société inclusive

- En République-Unie de Tanzanie, la politique d'éducation des réfugiés encourage le rapatriement des réfugiés burundais et congolais, en limitant leurs chances de s'intégrer dans la société tanzanienne.
- En Thaïlande, une politique linguistique nationale prône l'utilisation de la première langue, mais le malais n'est utilisé comme langue d'instruction que pour des projets pilotes. Dans l'État de l'Odisha en Inde, l'enseignement est dispensé dans 21 langues 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.
- Concernant la prise en compte des questions d'orientation sexuelle, d'identité de genre et d'expression du genre dans les programmes nationaux d'enseignement inclusif, parmi les 49 pays européens, 19 en font une obligation, 7 autres la rendent facultative et 23 n'abordent pas explicitement ces questions.
- L'Australie reconnaît quatre niveaux d'adaptation (étendue, substantielle, complémentaire et soutien fondé sur une pédagogie différenciée de qualité) correspondant à quatre catégories de handicap (cognitif, physique, sensoriel et socioémotionnel) : 19 % des élèves bénéficient d'adaptations.
- Le système de classes à niveaux multiples est appliqué dans les contextes ruraux, depuis le Guatemala jusqu'à la Suisse, de façon intentionnelle ou par nécessité.
- Les programmes scolaires qui ne sont pas adaptés au contexte local peuvent accentuer l'exclusion. En Namibie, les écoles itinérantes qui dispensent le programme national dans les communautés pastorales ne mettent pas correctement à profit leur environnement.

Les manuels scolaires peuvent perpétuer des stéréotypes en omettant ou déformant des faits

- La proportion de femmes dans les textes et les images des livres d'anglais au niveau du secondaire était de 44 % en Indonésie, 37 % au Bangladesh et 24 % dans la province du Pendjab au Pakistan.
- Certains manuels atténuent ou exacerbent la perception que les groupes minoritaires suscitent ou qu'eux-mêmes ressentent d'être « différents ». La politique d'enseignement trilingue adoptée au Kazakhstan a permis d'élargir l'accès à de nouveaux manuels scolaires dans les écoles primaires tadjikes, ouïgoures et ouzbèkes.
- À Bahreïn, les enseignants ont refusé d'appliquer la conception occidentale de la citoyenneté et de la diversité présentée dans les manuels d'instruction civique qui, selon eux, risquait d'attiser les tensions.
- Autour de 2010, les droits des personnes handicapées étaient mentionnés dans 9 % des manuels de sciences sociales pour le secondaire, contre 2 % dans les années 1970.

Des évaluations de qualité sont l'un des fondements d'une éducation inclusive, mais l'absence d'aménagements des épreuves en fonction des différents besoins des apprenants peut être cause d'exclusion

- Le lien entre évaluations formatives et sommatives est à renforcer. Dans sept pays d'Afrique subsaharienne, aucun enseignant ne possédait de notions élémentaires sur l'évaluation des élèves.
- Une analyse d'études portant sur les aménagements des épreuves aux États-Unis indique que, de manière générale, l'octroi de temps supplémentaire aux élèves handicapés améliore leurs notes d'examen, ce qui n'est pas le cas des épreuves orales.

Les programmes scolaires inclusifs prennent en compte les besoins de tous les apprenants	134
Les manuels scolaires peuvent exclure par omission ou représentation faussée	146
Les évaluations fiables, pertinentes et formatives favorisent l'inclusion	152
Conclusion	155

L'éducation inclusive est le but auquel j'aspire. Mais la réalité, c'est que la manière dont sont conçus notre environnement et nos programmes scolaires crée des défis et des obstacles pour y parvenir.

Sarah Rhodes, chargée de cours à l'Institut d'éducation de l'Université de Wolverhampton (Royaume-Uni)

Inclusion ne consiste pas seulement à faire en sorte que tout le monde soit scolarisé ou à supprimer la ségrégation physique. Une expérience d'apprentissage inclusive exige des programmes, des manuels et des pratiques d'évaluation inclusifs. On a décrit le programme d'études comme « le principal moyen d'appliquer le principe d'inclusion dans un système éducatif » (BIE, 2008, p. 26). Le programme expose ce qui doit être enseigné (contenu) et appris (objectifs). Il doit être en cohérence avec les manières d'enseigner (méthodes pédagogiques) et d'apprendre (tâches de l'élève), et avec les matériels destinés à soutenir l'apprentissage (tels que manuels ou ordinateurs) et les méthodes d'évaluation de l'apprentissage (tels qu'examens ou projets).

Les programmes scolaires provoquent de l'exclusion lorsqu'ils ne répondent pas aux différents besoins des apprenants ou ne respectent pas les droits de l'homme et du citoyen. Les manuels peuvent perpétuer des stéréotypes en associant certaines caractéristiques à certains groupes de population, et devant des images et des descriptions inappropriées, des élèves appartenant à un groupe non dominant peuvent avoir le sentiment d'être incorrectement décrits, mal compris, frustrés et

mis à l'écart. Quant aux évaluations, dont la bonne qualité est un élément essentiel de tout système d'éducation inclusive, faute d'être adaptées à leurs besoins, elles peuvent exclure certains apprenants. Enfin, les liens entre les programmes, les manuels et les évaluations sont souvent ignorés, l'un pouvant être modifié alors que les autres ne le sont pas.

Le présent chapitre examine ces trois aspects interdépendants de l'apprentissage, et montre qu'il faut coordonner plusieurs facteurs pour que les réformes apportées aux programmes, aux manuels et aux systèmes d'évaluation portent leurs fruits. 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 essentielle pour permettre à toutes les parties de s'approprier le processus et d'œuvrer à la réalisation d'objectifs communs. Et pour que les besoins de tous les élèves soient réellement pris en compte, le succès des efforts déployés pour rendre les programmes, les manuels et les évaluations scolaires plus inclusifs exige des approches participatives

“ Des tensions politiques existent concernant le type de société que les gens souhaitent réaliser grâce à l'éducation ”

pendant l'ensemble du processus de conception, de développement et de mise en œuvre.

LES PROGRAMMES SCOLAIRES INCLUSIFS PRENNENT EN COMPTE LES BESOINS DE TOUS LES APPRENANTS

Selon la définition du Bureau international de l'éducation, un programme scolaire inclusif « prend en considération et respecte les divers besoins, les expériences antérieures, les centres d'intérêt et les caractéristiques individuelles de chacun des apprenants. Il s'efforce de garantir que tous les élèves participent aux expériences d'apprentissage communes de la classe et qu'ils se voient offrir des chances égales, indépendamment de leurs différences » (BIE, 2019).

Cette définition met l'accent sur trois concepts abordés dans la présente section. Premièrement, des tensions

politiques existent concernant le type de société que les gens souhaitent réaliser grâce à l'éducation, car l'inclusion est un exercice de démocratie. Deuxièmement, on se heurte à des défis pratiques pour assurer la flexibilité nécessaire à la prise en compte des divers contextes et besoins sans pour autant isoler les élèves. Troisièmement, il y a des défis techniques à relever pour garantir que les programmes sont utiles et donc équitables et créer des passerelles qui n'entraînent pas l'exclusion de certains apprenants.

Un programme scolaire n'est pas seulement « un ensemble de plans conçus pour guider l'apprentissage », c'est aussi « l'actualisation de ces plans » (Glatthorn et al., 2018, p. 3). Il comprend plusieurs phases distinctes, de sa conception à son élaboration, à sa mise en œuvre et à son évaluation, chacune déterminant le degré d'inclusivité des programmes (**tableau 5.1**). Durant tout ce processus, un effort conscient est fourni pour garantir que les élèves maîtrisent le contenu prévu, conformément à ce que dit le programme. Dans la pratique, ce que les

TABLEAU 5.1 :
Les différentes étapes de développement d'un programme scolaire

Description des différentes phases	Participants	Questions	Facteurs favorables ou limitatifs
Préconception et conception Rédaction du programme (approbation des textes)	<ul style="list-style-type: none"> Ministère de l'éducation Organisations d'enseignants 	Qui œuvre en faveur de l'inclusion, et en s'appuyant sur quels modèles ?	Il existe généralement un réel désir de rendre l'éducation inclusive.
Développement Soutien du programme (allocation de ressources)	<ul style="list-style-type: none"> Direction des programmes Maisons d'édition Organisations d'enseignants Élèves, parents et organisations par le biais de consultations 	Qui participe à ce processus et à quel stade ? Qui prend les décisions finales, et selon quels critères ?	L'accent mis sur le programme général et les connaissances, compétences et attitudes de base devant être maîtrisées par tous peut conduire à un programme lourd et trop chargé. Le temps alloué aux matières peut être insuffisant ou les manuels scolaires indisponibles ou inappropriés.
Mise en œuvre Enseignement du programme (observation en classe)	<ul style="list-style-type: none"> Instituts de formation des enseignants et universités Chefs d'établissement et enseignants Conseils scolaires 	Les enseignants et les chefs d'établissement ont-ils été préparés ? De quelle manière ?	Les possibilités de formation et de développement professionnel et autres soutiens aux enseignants peuvent être insuffisantes. Si les enseignants sont contraints d'appliquer fidèlement le programme, sans disposer de l'autonomie nécessaire, l'objectif d'inclusion peut être compromis.
Évaluation Évaluation du programme (tests et épreuves)	<ul style="list-style-type: none"> Inspection scolaire Direction des programmes Bureau des examens 	L'inspection scolaire a-t-elle été préparée pour évaluer le nouveau programme ? Qu'est-ce qui est évalué à la fin de la période d'études ? Qui est chargé de mesurer la réussite du programme inclusif ?	Le rôle de l'évaluation formative peut être négligé, et les examens nationaux peuvent oublier l'importance des domaines d'apprentissage non scolaires pour l'inclusion.

Source : analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir de Berkvens (2020) et Glatthorn et al. (2018).

élèves reçoivent et apprennent est aussi influencé par des normes sociales et culturelles, qui contribuent à ce qu'on nomme parfois le « curriculum caché ».

Lors de la phase de conception du programme, les systèmes éducatifs doivent décider de l'ampleur et de la profondeur du modèle d'inclusion qu'ils souhaitent appliquer. Lors de la phase d'élaboration, l'engagement envers l'inclusion se mesure à la manière dont la diversité est abordée et d'autres points de vue adoptés pour une meilleure compréhension des élèves. C'est à ce stade que l'on élimine certains contenus pour en ajouter de nouveaux. Si une attention trop faible ou trop grande est portée à certaines minorités, les idées originales rencontrent des résistances. Les parents peuvent avoir du mal à concilier certains sujets avec leurs convictions personnelles, culturelles ou religieuses. Les enseignants peuvent réaliser que le nouveau curriculum exigera d'eux qu'ils enseignent de nouvelles compétences ou appliquent des méthodes pédagogiques plus inclusives. Une fois ces obstacles surmontés, lorsqu'ils le sont, survient la phase de mise en œuvre, où le programme projeté est interprété et appliqué dans les établissements. C'est alors que l'efficacité de l'inclusion est réellement mise à l'épreuve : si les pédagogies souhaitées ne sont pas bien comprises et maîtrisées, la réforme peut facilement s'essouffler (Berkvens, 2020).

LES PROGRAMMES INCLUSIFS DOIVENT RESPECTER LES DROITS HUMAINS

L'éducation inclusive doit refléter les aspirations d'une société attachée à l'inclusion sociale (Tedesco *et al.*, 2013). Certains pays développent un vaste programme inclusif où tous les groupes de population sont représentés. Ils savent qu'il est important de reconnaître et de respecter la diversité. En 2016, l'institut kenyan de développement des programmes scolaires a élaboré un cadre curriculaire fondé entre autres sur le principe d'inclusion. Il vise à permettre aux apprenants d'apprécier la diversité, qu'elle soit raciale, ethnique, sexuelle, linguistique, culturelle ou religieuse, et à respecter les besoins et aptitudes variés des élèves, en « les valorisant au sein d'un environnement d'apprentissage inclusif » (Njeng'ere Kabita et Ji, 2017, p. 9).

Cependant, dans maints pays, la phase d'application est un obstacle majeur. La mise en œuvre d'un programme inclusif doit s'attaquer de front au défi d'inclure des groupes dont l'existence a pu être ignorée, occultée, court-circuitée ou reléguée dans les marges de la société

et des systèmes éducatifs. Les gouvernements se heurteront probablement à des réactions négatives liées au manque de préparation des enseignants, au refus des parents ou à l'incompréhension des populations, même lorsque les réformes proposées visent à respecter les engagements pris dans les lois nationales et les conventions internationales.

En Norvège, où le curriculum de base souligne clairement le rôle de la culture comme source d'enrichissement dans l'éducation, le programme d'éducation physique stipule que les établissements accueillant des élèves issus de l'immigration doivent enseigner des jeux de leurs pays d'origine (Norvège, Ministère de l'enseignement et de la recherche, 2015). À l'opposé, en République-Unie de Tanzanie, la politique d'éducation des réfugiés vise leur rapatriement. Dans la région de Kigoma, où un enseignement est dispensé à 150 000 réfugiés d'âge scolaire dans trois camps de réfugiés, ce sont les programmes nationaux du Burundi ou du Congo qui sont utilisés selon leur origine (R.-U. Tanzanie, Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie, 2018). Cette ségrégation restreint leurs possibilités de poursuivre les études en s'intégrant aux écoles tanzaniennes.

En Thaïlande, les griefs historiques des populations musulmanes des quatre provinces méridionales proches de la frontière malaisienne sont nés du sentiment de faire l'objet d'une discrimination ethnique et religieuse de la part de l'État (Lo Bianco, 2019 ; UNICEF, 2014). Ce conflit a une composante éducative, et des militants locaux s'en sont pris aux établissements scolaires. Le thaï est la seule langue d'instruction, l'utilisation du dialecte malais patani étant interdite dans les écoles. L'insurrection séparatiste de 2004 a abouti au rétablissement d'un programme préscolaire bilingue interrompu en 1983 (Arphattananon, 2011). La première politique linguistique nationale adoptée en 2010 demandait l'utilisation de la première langue (Warotamasikkhadit et Person, 2011), mais l'instabilité politique a empêché sa mise en œuvre. En 2015, deux établissements de formation des enseignants, dont l'un était situé dans

“ —————
La mise en œuvre d'un programme inclusif doit s'attaquer de front au défi d'inclure des groupes dont l'existence a pu être ignorée
————— ”



Les enfants des Roms et des gens du voyage courent un risque disproportionné de se voir enseigner un programme réduit, étant fréquemment envoyés dans des classes de rattrapage ou des écoles spéciales



le sud de la Thaïlande, ont commencé de former les enseignants à l'enseignement plurilingue (Kosonen, 2017). L'utilisation du malais comme langue d'instruction se limite à des projets pilotes. Un projet réunissant l'UNICEF et l'Université Mahidol et destiné aux élèves jusqu'à la 6^e année a introduit de nouveaux matériels pédagogiques répondant aux normes du Ministère de l'éducation ; on a constaté que l'emploi de vocables thaïlandais avait doublé chez les élèves de 3^e année (Mahidol University et UNICEF, 2018 ; Premsrirat, 2019).

En Bosnie-Herzégovine, les déplacements de population pendant et après la guerre des années 1990 en ex-Yougoslavie ont entraîné l'homogénéisation ethnique de plusieurs régions du pays. Dans le cadre des efforts pour encourager le retour des réfugiés et des déplacés internes dans le contexte tendu de l'après-guerre, une politique intitulée « Deux écoles sous le même toit » avait été mise en place pour réunir dans un même bâtiment des enfants de différentes origines ethniques jusqu'alors scolarisés séparément. Cette solution temporaire ne devait être qu'une première étape vers l'intégration complète, mais 56 établissements continuent de ségréger les élèves sur des bases ethniques, offrant des programmes différents au sein des mêmes locaux scolaires (OSCE, 2018 ; Surk, 2018).

Dans de nombreuses régions d'Europe, les enfants des Roms et des gens du voyage sont exposés à un risque élevé d'exclusion éducative à cause d'un programme scolaire lacunaire. Ils courent un risque disproportionné de se voir enseigner un programme réduit, étant fréquemment envoyés dans des classes de rattrapage ou des écoles spéciales (Conseil de l'Europe, 2017). En outre, le programme de base ne fait aucune référence à leur passé. Le Comité d'experts sur les questions relatives aux Roms et aux gens du voyage du Conseil de l'Europe prépare actuellement une recommandation pour l'inclusion de leur histoire dans les programmes et les matériels d'enseignement (Conseil de l'Europe, 2019).

Dans un sondage national organisé aux États-Unis, 72 % des répondants estimaient qu'il fallait revoir entièrement le programme consacré à l'histoire

et à la culture des Amérindiens. Selon les enseignants, l'« histoire des peuples amérindiens » et l'« histoire et la culture américaines précolombiennes » sont moins traitées, et avec moins de précision, que tous les autres sujets (First Nations Development Institute, 2018). Selon une autre enquête réalisée dans 28 États, dont 26 comptant des tribus reconnues au niveau fédéral, seuls 12 États prévoyaient l'obligation d'introduire un enseignement amérindien dans certaines ou dans toutes les classes de l'école publique (National Congress of American Indians, 2019).

La question de la place de la religion dans l'éducation est complexe pour la plupart des sociétés. En France, en raison du caractère laïque de l'enseignement public, la religion n'est enseignée dans les programmes scolaires que dans le cadre de l'histoire et il est exclus d'y traiter des croyances et de la spiritualité ou de la diversité religieuse dans la société actuelle. L'engagement en faveur de la neutralité religieuse, qui remonte à un contexte historique précis, étouffe les tentatives de révision du rôle de la religion dans l'enseignement public, au risque d'en faire un facteur d'affaiblissement de la cohésion sociale (Localmultidem, 2007). Dans d'autres contextes, les minorités religieuses sont présentées comme étrangères et les programmes scolaires décrivent l'histoire de la communauté religieuse majoritaire comme supérieure. Cette domination va même jusqu'à la discrimination physique (Amor, 2001). Ainsi, au Pakistan, le discours de haine a été utilisé à plusieurs reprises dans les écoles à l'encontre la communauté Ahmadi (FIDH et HRCP, 2015).

Les pays, partout dans le monde, s'efforcent d'intégrer l'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression du genre dans les programmes scolaires (**encadré 5.1**). Mais ils ont tendance à oublier qu'il faut une inclusion positive de ces identités et réalités. Les programmes nationaux inclusifs ont été examinés à l'aide d'un indice dans 49 pays européens : 19 rendaient la prise en compte de l'orientation sexuelle obligatoire, 7 la rendaient facultative et 23 n'abordaient pas explicitement cette question (Ávila, 2018).

ENCADRÉ 5.1 :

Les progrès en matière de reconnaissance de l'orientation sexuelle, de l'identité de genre et de l'expression du genre dans les programmes scolaires sont mitigés

De nombreux programmes ignorent l'homosexualité, la bisexualité et les identités de genre non-binaires ou les traitent comme déviantes ou anormales. Ajouté aux stéréotypes et aux discriminations qui s'expriment dans le quotidien scolaire, cela peut avoir des effets négatifs sur le bien-être des élèves lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et intersexes (LGBTI). Aux États-Unis, l'enquête de 2017 de GLSEN sur le climat scolaire révèle que deux tiers des élèves n'ont pas été exposés à la représentation et à l'histoire des personnes LGBTI à l'école. Elle conclut également que les élèves des écoles pourvues de programmes inclusifs sont moins susceptibles de se sentir en danger à l'école en raison de leur orientation sexuelle (42 % contre 63 %) ou d'être souvent ou régulièrement la cible de propos discriminatoires (52 % contre 75 %) (Kosciw *et al.*, 2018).

Au Japon, selon une enquête menée auprès de 6 000 enseignants, entre 63 % et 73 % d'entre eux estimaient que l'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression du genre devaient figurer dans les programmes (Doi, 2016). Les programmes scolaires actuels ne reflètent pas correctement la diversité des orientations sexuelles. La révision des programmes opérée en 2016 a manqué l'occasion d'aborder cette question (Doi et Knight, 2017). Une étude sur les programmes de dix pays d'Afrique orientale et australe réalisée en 2011 a révélé qu'aucun ne traitait la diversité sexuelle de manière appropriée (UNESCO et FNUAP, 2012). En Namibie, le programme consacré aux compétences de la vie courante de 8^e et 12^e année fait au moins référence à la question de la diversité des orientations (UNESCO, 2016b).

Partout dans le monde, les pays se rendent compte de la nécessité d'intégrer l'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression du genre dans les programmes scolaires. Les pays à haut revenu jouent un rôle moteur à cet égard. Suite aux recommandations de son groupe de travail sur l'éducation inclusive des LGBTI, l'Écosse (Royaume-Uni) a annoncé qu'elle serait « la première » à intégrer cette éducation dans le programme de toutes les écoles publiques d'ici 2021 (Gouvernement de l'Écosse, 2018). En Allemagne, l'État de Berlin s'est concentré sur des concepts comme la différence, la tolérance et l'acceptation pour introduire la diversité sexuelle dans le programme d'enseignement primaire. Dans la province de l'Ontario, au Canada, les élèves de 8^e année apprennent à rattacher l'orientation sexuelle et l'identité de genre à la notion de respect (UNESCO, 2016b).

La Californie a été le premier État américain à adopter un cadre réglementaire pour l'inclusion des contributions des personnes LGBTI dans les programmes d'histoire et de sciences sociales. Elle a été rejointe en 2019 par le Colorado, l'Illinois, le New Jersey et l'Oregon (Illinois Safe Schools Alliance, 2019). Sept États ont au contraire des lois discriminatoires à cet égard. Les directives du conseil scolaire de Caroline du Sud sur l'éducation sexuelle précisent que « le programme d'enseignement (...) ne peut pas mentionner d'autres modes de vie sexuelle que les relations hétérosexuelles » (South Carolina Code of Laws, 2013). Le Code de la santé et de la sécurité du Texas stipule que le contenu de l'éducation sexuelle doit souligner « que l'homosexualité n'est pas un mode de vie acceptable pour le grand public et que la conduite homosexuelle constitue une infraction pénale » selon les lois de l'État (Texas Health and Safety Code, 2018). Ce langage discriminatoire se retrouve également dans le règlement de l'éducation et les directives relatives aux programmes scolaires du même État (Rosky, 2017). Dans l'Utah, la mobilisation de la société civile a conduit à l'abrogation d'une interdiction légale de tout « plaidoyer en faveur de l'homosexualité », ce qui représente un pas vers l'élimination des discriminations fondées sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre dans les écoles publiques (Wood, 2017).

Certains pays à faible revenu et à revenu intermédiaire ont des programmes inclusifs en matière d'orientation sexuelle et d'identité de genre. La Mongolie a inscrit les comportements et la diversité sexuels dans son programme de santé sexuelle et reproductive de la 6^e à la 9^e année. Au Népal, le programme de santé et d'éducation physique de la 6^e à la 9^e année traite de la santé et du bien-être des apprenants différents sur le plan de la sexualité et du genre, en mettant l'accent sur les hijras, un groupe de personnes transsexuelles et intersexes reconnu en Asie du Sud comme un troisième genre (UNESCO, 2015). En Thaïlande, le nouveau programme et les manuels d'éducation physique et sanitaire de la 1^{re} à la 12^e année, introduits en mai 2019, abordent le thème de la diversité sexuelle (Thai PBS News, 2019).

Les programmes inclusifs sont un exercice de démocratie

Un dénominateur commun pour rendre un programme scolaire inclusif est d'empêcher que les préférences de la population majoritaire ne violent les besoins des populations minoritaires menacées d'exclusion. L'éducation inclusive est conforme aux valeurs démocratiques, notamment la protection des droits de tous et la participation active (Internationale de l'éducation, 2019).

Un bon exemple en est l'éducation à la citoyenneté, dont il sera question plus loin dans la section consacrée aux manuels scolaires. L'inclusion et les valeurs démocratiques peuvent également être servies par des programmes qui s'éloignent des connaissances pour se tourner vers les compétences. La communication, la collaboration, la pensée critique et la résolution de problèmes ont fait lentement leur chemin dans les programmes d'enseignement et les approches pédagogiques. Si certains pays encouragent ces

compétences pour rendre leur main-d'œuvre compétitive au niveau international, d'autres les considèrent comme un élément essentiel du renforcement de l'inclusion. Au Mexique, le programme d'enseignement obligatoire mis en place en août 2018 prévoit le renforcement de l'inclusion par une participation accrue, des pédagogies actives, une flexibilité des programmes et une éducation à la citoyenneté et à la paix (UNESCO, 2019). En Ouzbékistan, le Ministère de l'éducation préscolaire a approuvé en septembre 2018 un programme révisé qui opte pour un modèle basé sur les compétences grâce à des normes de développement de l'apprentissage précoce. Ce programme est actuellement testé dans des établissements préscolaires sélectionnés (Ouzbékistan, Ministère de l'éducation, 2019).

Les bonnes intentions peuvent cependant être tenues en échec. Au Pérou, le programme de l'éducation de base visait à long terme à former des élèves valorisant la diversité par le dialogue interculturel dans un cadre démocratique (Pérou, Ministère de l'éducation, 2016). Conformément à l'engagement de développer les compétences pour la participation démocratique et le vivre ensemble, le programme reconnaissait la diversité des orientations sexuelles. Juridiquement contesté par des groupes de pression, le Gouvernement a dû élaborer une stratégie de communication pour défendre le contenu du programme (Pérou, Ministère de l'éducation, 2017).

Les enseignants du Ghana considèrent comme essentiel de participer à l'élaboration des programmes scolaires, mais 46 % estiment que leur participation à l'étape de conception a été faible ou très faible et 90 % pensent que leurs contributions n'ont pas été prises en compte (Abudu et Mensah, 2016). Souvent, les efforts de développement des programmes sont lancés en coopération avec des organisations internationales. Si ces dernières ont généralement une assez bonne connaissance des tendances et des exemples internationaux en cours, elles ne sont pas toujours suffisamment ancrées dans le contexte local, ce qui peut créer un décalage entre les intentions et les réalités des programmes (Berkvens, 2020).

C'est pourquoi il est si important de faire de la réforme des programmes scolaires un processus pleinement participatif. Entre 2012 et 2016, la Finlande a entrepris une vaste réforme de ses programmes afin d'améliorer la qualité et l'équité de l'éducation de base. Quatre valeurs sous-tendent les nouveaux programmes : le caractère unique de chaque élève et le droit à une éducation de qualité ; l'humanité, l'égalité, la démocratie et les connaissances et aptitudes générales ; la diversité culturelle en tant que richesse ; et la nécessité d'adopter un mode de vie durable. Ces nouveaux programmes posent les bases de l'apprentissage et de l'enseignement, tout en étant adaptés au niveau local pour tenir compte des besoins locaux. Ils ont été élaborés dans le cadre d'un processus participatif dans lequel les enseignants ont joué un rôle déterminant (Halinen, 2018 ; Pietarinen *et al.*, 2016).

LES PROGRAMMES INCLUSIFS DOIVENT ÊTRE FLEXIBLES

Les programmes inclusifs n'abaissent pas les normes et ne réduisent pas les connaissances, ce qui compromettrait les chances futures des élèves. Leur particularité est d'être flexibles et de s'appuyer sur le travail interactif ou en groupe pour faciliter l'apprentissage et améliorer les résultats (Flecha, 2015). Cette flexibilité peut porter sur les processus ou la réalisation des objectifs (par exemple, le nombre de mots à acquérir) (O'Mara *et al.*, 2012). Les aménagements consistent à adapter les programmes sans en modifier les normes et les résultats attendus, mais en se concentrant sur les processus, par exemple par le biais d'interventions simples, comme les textes en gros caractères (Mitchell, 2014), ou plus complexes, comme l'enseignement en collaboration (Tremblay, 2013), qui permettent à l'élève de participer et d'accéder à l'information.

Ces modifications, tout en restant conformes aux normes curriculaires, permettent à chaque élève de poursuivre des objectifs différents. Par exemple, si tous les élèves peuvent se voir assigner la même tâche, l'un d'eux peut se voir poser des questions moins nombreuses et plus

“ Les programmes inclusifs n'abaissent pas les normes et ne réduisent pas les connaissances ”

ciblées. Le manque de temps est un défi courant dans la mise en œuvre de la différenciation curriculaire (Ware *et al.*, 2011). Certains élèves qui ont besoin d'un soutien plus intense ou différencié peuvent bénéficier d'un plan d'intervention personnalisé, mais il faut veiller à ce que celui-ci s'inscrive bien dans un programme inclusif (**encadré 5.2**).

Un programme scolaire flexible est un des moyens d'inclure les enfants handicapés tout en luttant contre la stigmatisation liée au fait de suivre un programme différent (Hunt, 2020). Certains pays ont fait de l'accessibilité des programmes scolaires une priorité de l'inclusion. L'Australie reconnaît quatre niveaux d'adaptation (adaptation étendue, substantielle ou complémentaire, ou soutien par une pratique pédagogique différenciée de qualité) pour quatre catégories de handicap (cognitif, physique, sensoriel et socioémotionnel). Au total, 19 % des élèves bénéficient d'adaptations du programme (Australia Education Council, 2017). En Nouvelle-Zélande, les guides pédagogiques font de l'accessibilité et de la flexibilité les caractéristiques essentielles de tout programme inclusif (Nouvelle-Zélande, Ministère de l'éducation, 2017).

Au Portugal, un décret-loi de 2017 a accru l'autonomie des écoles en matière de gestion et de flexibilité des programmes. Dans la phase pilote d'un projet d'autonomie et de flexibilité curriculaire mis en œuvre en 2017/18, 302 écoles ont pu adapter les programmes aux divers besoins d'apprentissage, et les enseignants modifier leur enseignement pour rendre les cours plus inclusifs. La loi sur l'inclusion de 2018 a officiellement accordé à tous les établissements une plus grande autonomie dans la gestion des programmes (Commission européenne, 2019 ; Hunt, 2020 ; Présidence portugaise du Conseil des ministres, 2018). Dans la Fédération de Russie, les étudiants handicapés ont droit à des programmes d'enseignement adaptés, soutenus par des manuels scolaires et des équipements de formation spéciaux à usage collectif ou individuel (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*¹). À Dubai, aux Émirats arabes unis, le cadre des politiques d'éducation inclusive repose sur des ajustements des programmes et des parcours d'études flexibles (Dubai KHDA, 2017). Aux États-Unis, l'Education for All Handicapped Children Act devait

1 Il s'agit d'un nouvel outil du *Rapport GEM* permettant le suivi systématique des lois et politiques nationales en matière d'éducation, accessible sur www.education-profiles.org

ENCADRÉ 5.2 :

Prévoir ou non des plans d'éducation personnalisés dans les programmes inclusifs pour élèves handicapés

Dans de nombreux pays, les étudiants handicapés bénéficient de services de soutien dans le cadre de plans d'éducation personnalisés dotés d'objectifs clairs et prévoyant les étapes intermédiaires pour les atteindre. Ils sont élaborés par les enseignants et les personnels de soutien en collaboration avec les parents et les élèves (McCausland, 2005). À Hong-Kong (Chine), toutes les écoles ordinaires sont tenues d'inclure les élèves ayant des besoins spéciaux suivant un modèle d'intervention à trois niveaux. Le premier intègre les élèves présentant des difficultés légères ou temporaires dans les classes ordinaires. Le deuxième comprend une éducation en petits groupes, associée à une rééducation extérieure à la classe pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage persistantes. Le troisième, qui correspond au soutien apporté aux apprenants présentant de grandes difficultés d'apprentissage, repose sur un plan d'éducation personnalisé, régulièrement examiné avec les parents (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*). Aux Maldives, conformément à la politique d'éducation inclusive de 2013, les écoles doivent établir des plans d'éducation personnalisés pour les enfants doués et talentueux, les enfants présentant divers troubles d'apprentissage et les enfants ayant besoin d'un accompagnement supplémentaire ; ils sont révisés tous les six mois (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*). En Arabie saoudite, des plans d'éducation personnalisés figurent dans le règlement des instituts et des programmes d'éducation spéciale (Alkahtani et Kheirallah, 2016).

Ces plans sont souvent basés sur une interprétation médicale des déficiences et tendent à se concentrer sur ce qui doit être corrigé. Le risque est donc qu'ils ralentissent les efforts de soutien à l'éducation inclusive. On leur a reproché d'aboutir à l'exclusion les élèves des interactions entre pairs et des possibilités de rétroaction en classe (Carrington et MacArthur, 2012 ; Florian, 2013). Les difficultés sont notamment le manque de communication entre les écoles et les familles, le manque de formations et d'informations claires sur le rôle des enseignants et des autres acteurs (Carrington et MacArthur, 2012), et des attitudes négatives et une formation insuffisante des enseignants qui entravent la progression des élèves. Les plans d'éducation personnalisés devraient donc être considérés non comme la voie d'accès à des services spécialisés pour enfants handicapés, mais comme un mécanisme de responsabilisation à l'égard d'apprenants ayant besoin d'un soutien plus structuré (Hunt, 2020).

garantir le droit de tous les enfants handicapés à une éducation spéciale, mais un amendement de 1997 a réinterprété ce droit comme une instruction spécialement conçue pour assurer leur accès au programme général (United States Code, 2011 ; United States Office of the Federal Registers, 2019).

L'adaptation des programmes d'études n'est pas l'apanage des pays nantis. En Namibie, suite à la politique d'éducation inclusive adoptée en 2013, le Gouvernement a révisé le programme national d'éducation de base et publié un supplément sur l'éducation inclusive, qui encourage l'adaptation des contenus disciplinaires et l'adoption de méthodes et de matériels conformes à la diversité des apprenants (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*). Dans un district rural pauvre d'Afrique du Sud, les enseignants ont présenté les différentes façons dont ils ont adapté le programme aux élèves ayant des besoins spéciaux,

“ En Nouvelle-Zélande, les guides pédagogiques font de l'accessibilité et de la flexibilité les caractéristiques essentielles de tout programme inclusif ”

notamment par des stratégies pédagogiques, des tâches personnalisées, des activités de groupe et des devoirs supplémentaires (Adewumi et al., 2017).

L'adaptation des programmes n'est pas non plus réservée aux seuls élèves handicapés. On peut citer l'exemple des emplois du temps flexibles dont bénéficient certaines matières. Les classes à niveaux multiples exposent les élèves à des contenus diversifiés, ce qui permet à certains d'entre eux de revoir les leçons des niveaux précédents et de renforcer leur compréhension des concepts (Little, 2006). L'adaptation a été appliquée par conception ou par nécessité dans des contextes ruraux allant du Guatemala (McEwan, 2008) à la Suisse (Smit et Humpert, 2012). Au Myanmar, le plan sectoriel de l'éducation 2016-21 prévoit l'élaboration d'un programme d'études local, comprenant cinq cours hebdomadaires dans le primaire et quatre cours dans le secondaire consacrés aux langues, à la culture et aux arts des groupes ethniques. Les établissements ont la possibilité d'adapter et d'améliorer le programme. Le Ministère de l'éducation énonce les normes relatives au contenu des programmes d'éducation spéciale destinés à des apprenants divers (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*). Au Sri Lanka, les écoles sont également libres d'adapter le programme à l'environnement local (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*).



Dans la pratique, l'adaptation des programmes d'études se heurte à de nombreux obstacles, comme la préparation insuffisante des enseignants. Dans l'État australien du Victoria, les enseignants et les personnels de soutien indiquaient manquer de formation sur la mise en œuvre de l'enseignement différencié et de ses adaptations (Gouvernement du Victoria, 2016). L'Éthiopie a publié en 2012 des lignes directrices sur la différenciation des programmes d'études et un plan directeur en 2016, mais des retards ont été signalés dans leur mise en œuvre (Mergia, 2020 ; Éthiopie, Ministère de l'éducation, 2012, 2016).

Le manque de ressources est une autre contrainte fréquente. Au Malawi, les élèves handicapés ne peuvent pas bénéficier de l'enseignement des technologies de l'information et de la communication, de l'informatique ou des sciences du programme général par manque de moyens pour les ajustements (Munde-Mana, 2019). Selon un examen des plans sectoriels d'éducation dans 51 pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, seul un pays sur cinq prévoyait d'adapter ou de modifier les programmes scolaires pour répondre aux besoins des enfants handicapés, et, à l'exception entre autres du Kenya, ils étaient encore moins nombreux à disposer de plans clairs sur la manière de procéder (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018). Une attention insuffisante peut constituer un autre obstacle. En Turquie, les mathématiques et l'informatique font partie des matières qui ne sont pas adaptées aux besoins des élèves souffrant de handicaps, notamment de troubles de la vue et de l'audition (HCDH, 2019b).

Si la flexibilité des programmes permet de mieux répondre aux besoins des apprenants, elle pose des difficultés techniques en matière d'organisation de l'apprentissage et de l'enseignement. En définitive, certains programmes peuvent s'avérer mal conçus au départ et trop coûteux à modifier. Tout comme les bâtiments scolaires inaccessibles ont généré une demande de conception universelle (**chapitre 7**), un mouvement s'est dessiné en faveur d'une « conception universelle de l'apprentissage », comprise comme « un ensemble de principes d'élaboration des programmes

“ L'adaptation des programmes d'études se heurte à de nombreux obstacles, comme la préparation insuffisante des enseignants ”

d'études donnant à tous les individus des chances égales d'apprendre » (AHEAD, 2017). Adopter une vision holistique de l'apprentissage suppose d'aller au-delà des forces et des faiblesses des apprenants pour réfléchir aux conditions et aux approches qui donneront à chacun les meilleures chances d'apprendre (**encadré 5.3**).

ENCADRÉ 5.3 :

La conception universelle de l'apprentissage dépasse le stade de l'environnement inclusif pour garantir un enseignement inclusif

L'éducation inclusive repose sur l'idée que les obstacles à l'apprentissage proviennent non des apprenants, mais de leur interaction avec les différentes composantes du système éducatif, dont le programme d'études. La conception universelle de l'apprentissage englobe les approches destinées à améliorer l'accessibilité et à abaisser les obstacles. Développée au milieu des années 1990 au Centre de technologie spéciale appliquée (CAST) du Massachusetts, aux États-Unis, elle met à profit la flexibilité de la technologie numérique pour concevoir des environnements d'apprentissage répondant à la diversité des besoins des élèves. D'abord axé sur les apprenants handicapés, son champ s'est rapidement étendu pour englober les interventions pédagogiques susceptibles d'améliorer l'accès de tous les élèves aux programmes d'enseignement (Meyer *et al.*, 2016).

Appuyée sur la recherche en neurosciences et en sciences de l'éducation, la conception universelle de l'apprentissage vise à fournir des approches flexibles de conception des programmes pouvant être ajustées aux besoins individuels. Dans la mesure où « les fonctions et les caractéristiques du cerveau s'inscrivent dans un continuum de variabilité systématique », elle considère les différences entre élèves non comme un problème, mais comme « une force d'apprentissage activement positive pour le groupe dans son ensemble » (Meyer *et al.*, 2016, p. 9). Ces différences peuvent être intégrées dans le programme d'études, qui sera flexibilisé et adapté aux divers besoins par des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, y compris technologiques.

Il s'agit d'abandonner les étiquettes pour évoluer vers un système éducatif centré sur l'apprenant. Pour garantir que les besoins de tous les élèves sont satisfaits, l'approche appelle à offrir plusieurs moyens de représentation (le « quoi » de l'apprentissage : présenter l'information et le contenu de diverses façons), d'action et d'expression (le « comment » de l'apprentissage : offrir aux élèves diverses possibilités d'exprimer ce qu'ils savent) et d'engagement (le « pourquoi » de l'apprentissage : éveiller l'intérêt des élèves et leur donner envie d'apprendre) (Nouvelle-Zélande, Ministère de l'éducation, 2015).

Aux États-Unis, le principe de conception universelle de l'apprentissage figure depuis 2008 dans la Loi sur l'accès à l'enseignement supérieur. Depuis 2010, elle est également mentionnée dans le plan national pour les nouvelles technologies dans l'enseignement du Ministère de l'éducation, comme cadre de référence destinés à tous les apprenants, notamment les plus défavorisés (États-Unis, Ministère de l'éducation, 2010). D'autres pays, comme la Nouvelle-Zélande, cherchent à intégrer les principes de conception universelle de l'apprentissage dans les plans de cours des enseignants (Nouvelle-Zélande, Ministère de l'éducation, 2015). Au Ghana, la politique d'éducation inclusive approuve également cette approche (Profil sur l'éducation du *Rapport GEM*).

PAR LEUR PERTINENCE ET LA CLARTÉ DES PARCOURS, LES PROGRAMMES INCLUSIFS FAVORISENT L'ÉQUITÉ

Les programmes d'études inclusifs devraient être proches du contexte où évoluent les élèves, se concentrer sur les compétences pertinentes et être cohérents pour assurer une meilleure continuité entre les niveaux d'éducation.

Dans de nombreux pays pauvres, les programmes créent de l'exclusion

Dans son appendice, l'Observation générale n°1 portant sur l'article 29 (1) de la Convention relative aux droits de l'enfant souligne que « les programmes scolaires doivent être pleinement adaptés au milieu social, culturel, environnemental et économique de l'enfant » (Nations Unies, 2001, p. 4). Pourtant, dans de nombreux pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, les programmes d'études tendent à faire abstraction du contexte local et de la situation des apprenants. Ce manque se manifeste par des programmes trop ambitieux, dispensés à un rythme que les élèves défavorisés ne peuvent suivre, des compétences qui ne répondent pas aux besoins des populations marginalisées, et des langues d'enseignement différentes de celles qu'ils parlent. Ces conséquences et d'autres encore vont à l'encontre d'un scénario dans lequel « les enfants devraient être capables de relier ce qu'ils apprennent à leur contexte, de trouver une profonde compréhension de leur univers immédiat ainsi que les outils nécessaires à son entretien et à sa transformation, et de découvrir leur propre culture dans leur langue maternelle » (Schmelkes, 2018, p. 14).

Le rythme d'application des programmes est souvent trop rapide pour les élèves vulnérables

Les résultats de diverses évaluations conduites par des citoyens en Asie du Sud-Est et en Afrique subsaharienne mettent en lumière d'importants écarts entre les objectifs des programmes et les résultats d'apprentissage. On attend souvent des élèves qu'ils progressent à un rythme irréaliste, trop rapide pour pouvoir suivre le programme, ce qui réduit les avantages cumulatifs de l'apprentissage. Il faudrait dispenser un enseignement correctif et simplifier les programmes, mais les pays n'ont pas les ressources nécessaires pour réaliser la première de ces nécessités (Pritchett et Beatty, 2012), et, en ce qui concerne la seconde, les observateurs notent que les systèmes, notamment en Afrique subsaharienne, portent la marque élitiste de l'héritage colonial, et s'adressent

à des élèves plus privilégiés et à certains types de connaissances (Nyamnjoh, 2012).

Ces dernières années, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont entrepris d'ambitieuses réformes des programmes scolaires. En 2018, l'Eswatini a adopté un cadre curriculaire basé sur les compétences pour aider les enfants à se développer « en fonction de [leurs] talents et de [leurs] capacités, contrairement au système actuel qui consiste à mettre les enfants en concurrence selon des objectifs prédéterminés » (Service européen pour l'action extérieure, 2018). Selon une étude récente portant sur 25 pays de la région, 13 d'entre eux avaient tenté des réformes aussi ambitieuses. Toutefois, bien qu'aucune évaluation rigoureuse n'ait été effectuée, il est évident que les réformes n'ont pas été couronnées de succès, que ce soit en raison de défauts de conception ou de goulots d'étranglement dans la mise en œuvre, tels que le manque de développement professionnel (Fleisch et al., 2019).

Une étude sur le programme de mathématiques du primaire adopté en Ouganda a fait apparaître des inégalités de mise en œuvre. Trois sujets d'ordre supérieur visant la maîtrise du calcul et la compréhension conceptuelle des notions mathématiques (sens des nombres, opérations et mesures) ont reçu une attention disproportionnée, en moyenne, au regard des normes prescrites par le programme scolaire, par rapport aux sujets d'ordre inférieur que sont la récitation, la mémorisation et le rappel des faits mathématiques, en particulier de la 1^{re} à la 3^e année de scolarité. En outre, c'est dans les zones rurales que l'accent a été le moins mis sur la mesure et dans les zones urbaines qu'il l'a été le plus. Les enseignants des zones urbaines ont également donné la priorité à la capacité de communiquer et de démontrer sa compréhension des notions mathématiques, tandis que les enseignants des zones rurales se sont concentrés sur la récitation, la mémorisation et le rappel des faits. Étant donné que les examens de fin d'études primaires accordent plus d'importance à la mesure, les enfants des zones rurales ont été désavantagés (Atuhurra et Alinda, 2018).

“ On attend souvent des élèves qu'ils progressent à un rythme irréaliste, trop rapide pour pouvoir suivre le programme d'études ”

Autre dimension de l'inégalité, les enseignants et les élèves des écoles privées ont complété l'enseignement de l'anglais par du matériel de soutien de meilleure qualité et mieux adapté, disponible sur le marché libre (Ssentanda *et al.*, 2019).

Les programmes manquent de pertinence pour certains groupes marginalisés

Une attention insuffisante est prêtée à la pertinence des programmes scolaires, bien qu'il soit prouvé qu'elle est importante pour l'inclusion et l'apprentissage. Les populations pastorales sont un des groupes non desservis par les programmes scolaires nationaux. Au Kenya, le programme élaboré dans le cadre de la politique d'éducation des tribus nomades de 2008 intégrait leurs savoirs traditionnels, avait été adapté au calendrier nomade et utilisait la radio et les téléphones portables pour les atteindre. Mais les changements de contenu ne sont pas allés assez loin, et des incertitudes pèsent quant à la mise en œuvre (le manque de matériel de lecture en langue maternelle, par exemple) et à l'approbation des parents (Ng'asike, 2019). En Namibie, les écoles mobiles créées pour servir les communautés de pasteurs, comme les Himba et les Zemba, dispense le programme d'études national, qui est jugé contraire à leurs croyances et ne les aide pas à mieux utiliser leur environnement (Hailombe, 2011). La pertinence des programmes d'études étant apparue en 2018 comme une priorité pour l'Union africaine, lors de la première conférence internationale sur le curriculum pour un apprentissage durable, un groupe dédié à l'élaboration de programmes d'études pour tous les niveaux d'éducation a été créé dans le cadre de la mise en œuvre de la Stratégie continentale de l'éducation (Union africaine, 2016, 2018).

Les populations tribales de l'Inde sont rarement représentées dans les programmes et les manuels scolaires. Lorsqu'elles le sont, ces matériels pédagogiques suscitent souvent un sentiment d'infériorité chez les étudiants tribaux, car ils privilégient la caste, le genre et les valeurs religieuses de la classe dominante (Darak, 2018). Le Maharashtra a développé un programme d'État qui adapte le programme national de 2005. Mais bien qu'il autorise à introduire des évaluations orales pour les enfants tribaux qui ne comprennent pas le marathi, la langue officielle de l'État, il existe peu d'autres programmes et soutiens pédagogiques reliant le programme d'enseignement général aux modes de vie tribaux (Centre for Budget and Policy Studies, 2017).

Le programme de base plurinational de la Bolivie repose sur quatre piliers : la décolonisation, l'intra et interculturalisme, l'éducation productive et l'éducation communautaire. Créé pour répondre aux demandes des populations autochtones, rurales et d'origine africaine (Cortina, 2014), il comporte des composantes nationales (60 %), régionales (30 %) et locales (10 % à 20 %). Les conseils éducatifs des peuples autochtones élaborent des programmes d'enseignement régionaux qui correspondent aux cultures autochtones (Altinyelken, 2015).

Il faut promouvoir les langues maternelles

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 (UNESCO, 2016a). C'est particulièrement important en Afrique subsaharienne, où sa mise en œuvre a pris du retard, malgré l'introduction de la langue maternelle dans les programmes scolaires de nombreux pays. En Ouganda, qui compte 41 langues en plus des deux langues nationales, le programme scolaire de 2007 impose l'utilisation des langues locales de la 1^{re} à la 3^e année avant le passage à l'anglais en 4^e année (UNICEF, 2016). Les enseignants avaient besoin d'être mieux soutenus dans les premières années pour gérer l'enseignement dans la langue maternelle, et le passage à l'anglais était un défi pour les enfants dont les enseignants n'avaient pas les compétences nécessaires pour enseigner l'anglais comme matière (Ssentanda, 2014). Les politiques en matière de langue d'enseignement, bien qu'importantes, ne suffisent pas à rendre les programmes d'études plus inclusifs. L'Afrique du Sud reconnaît 11 langues officielles dans sa constitution et dans l'enseignement. Pourtant, les résultats de l'apprentissage ont toujours été faibles. Bien que cela soit en partie lié à des lacunes dans la mise en œuvre de sa politique linguistique, celle-ci doit être combinée à des interventions pédagogiques de base (Fleisch, 2018).

“ En Bolivie, les conseils éducatifs des peuples autochtones élaborent des programmes d'enseignement régionaux qui correspondent aux cultures autochtones ”

En Arménie, le programme type de l'enseignement général destiné aux minorités nationales prévoit 41 heures hebdomadaires d'enseignement de leur langue et de leur littérature pendant les 12 années de scolarité. Les critères et le programme relatifs au kurde et à l'assyrien ont été approuvés (CEE-ONU, 2014). En Géorgie, le programme national prévoit que l'enseignement dans les écoles des minorités se fasse dans la langue maternelle (arménien, azéri ou russe) ainsi que dans la langue officielle (UNESCO, 2018).

Dans l'État de l'Odisha en Inde, une éducation multilingue est assurée depuis le milieu des années 2000. Cet enseignement couvre actuellement quelque 1 500 écoles primaires et 21 langues d'instruction (UNICEF, 2019), pour lesquelles des dictionnaires en ligne ont été publiés (Global Voices, 2019). Après évaluation de la phase initiale, qui a montré des effets positifs sur les résultats d'apprentissage, le gouvernement de l'État a annoncé en 2014 une politique destinée aux enfants des groupes tribaux, la première du genre dans le pays (Gouvernement de l'Odisha, 2014). Pour préparer et soutenir cette politique, il a élaboré des programmes d'études et des matériels d'apprentissage culturellement adaptés dans les langues tribales, ainsi que des manuels de formation des enseignants. La communauté a participé activement à la conception du programme. Priorité a été donnée au recrutement d'enseignants maîtrisant les langues concernées. Un groupe de ressources, réunissant des enseignants, des linguistes, des représentants d'agences internationales, des anthropologues et des spécialistes des langues tribales, a été constitué au niveau de l'État (Mohanty, 2017, 2019).

Selon un examen des politiques linguistiques de six pays d'Asie du Sud-Est, seul le Myanmar reconnaissait trois langues – la langue maternelle, le birman et l'anglais – dans sa politique linguistique, adoptée en 2016 (Bradley, 2019). Le Cambodge a élaboré un programme d'enseignement multilingue utilisant le khmer et cinq langues autochtones. Une évaluation a noté positivement le plan d'action national pour

l'éducation multilingue 2014–18, tout en appelant à fournir le programme et les matériels pédagogiques de l'enseignement préprimaire et primaire en un plus grand nombre de langues et à renforcer les capacités des enseignants (Ball et Smith, 2019).

Disposer de sa propre langue est un droit et un élément essentiel de l'identité de tout groupe ethnique (Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones, 2010). C'est l'une des principales revendications des organisations autochtones (ECLAC, 2014). L'Amérique du Sud et l'Amérique centrale abritent environ 560 langues autochtones réparties dans 21 pays et territoires. Dans six pays, certaines langues autochtones sont officielles ; dans trois, elles sont reconnues comme langues régionales ; dans sept autres pays et territoires, certaines sont utilisées comme langues d'enseignement (Banque mondiale, 2015). Au Chili, les langues des peuples autochtones ont été intégrées en 2010 dans les écoles où plus de la moitié des élèves en sont issus. En 2013, cette possibilité a été étendue à titre d'initiative volontaire aux établissements accueillant au moins 20 % d'élèves autochtones (Webb et Radcliffe, 2013). Le cadre curriculaire relatif aux langues autochtones est mis en œuvre en aymara, mapuzugun, quechua et rapa nui. Des plans et des programmes ont également été élaborés pour ces langues (Chili, Ministère de l'éducation, 2019).

Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés édictées par les Nations Unies soulignent la nécessité pour les gouvernements d'envisager d'utiliser la langue des signes dans l'éducation des enfants sourds (Assemblée générale des Nations Unies, 1994). Environ 34 millions d'enfants à travers le monde souffrent d'une déficience auditive invalidante (OMS, 2018). Près de 95 % des enfants sourds naissent de parents entendants, pour qui la connaissance de la langue des signes est cruciale. Les langues des signes locales permettent aux enfants sourds d'acquérir des compétences de base en expression et en communication et doivent être reconnues comme leur langue maternelle. La langue des signes n'est reconnue comme

“ Disposer de sa propre langue est un droit et un élément essentiel de l'identité de tout groupe ethnique ”

langue officielle que dans 41 pays à travers le monde, dont 21 font partie de l'Union européenne, comme le prévoit une résolution de 1988 du Parlement européen (Fédération mondiale des sourds, 2017).

La Convention des Nations Unies relative au droit des personnes handicapées exige expressément des États de prévoir l'utilisation de la langue des signes dans de nombreux aspects sociaux, y compris l'éducation. La langue des signes est donc un moyen de favoriser l'accès aux programmes scolaires. S'agissant des enfants sourds, l'accès aux écoles ordinaires à l'aide d'aménagements raisonnables nécessite une interprétation de la langue nationale en langue des signes. Or, malgré l'existence d'une langue des signes internationale, il existe des centaines de langues des signes nationales, avec leurs morphologies, phonologies et syntaxes (Hohenberger, 2007). La langue des signes néerlandaise, par exemple, comporte sept dialectes (Mercator, 2017).

Les organisations de mal entendants s'efforcent d'obtenir une éducation bilingue utilisant la langue des signes comme langue d'instruction et la langue nationale comme langue écrite. Plusieurs pays reconnaissent la langue des signes dans l'enseignement, notamment l'Éthiopie dans sa loi sur l'éducation de 2016. C'est aussi le cas dans 45 des 50 États des États-Unis (National Association of the Deaf, 2018). Toutefois, la reconnaissance n'implique pas la mise en œuvre. La langue des signes féroïenne a été reconnue comme officielle en juin 2017. Le Gouvernement prévoit de mettre en place un enseignement de et dans la langue des signes, et un dictionnaire de langue des signes a été préparé, mais cette mesure n'est encore appliquée (HCDH, 2019a).

La langue des signes utilisée au Zimbabwe n'a pas de liens directs avec les langues parlées et n'a pas de grammaire descriptive. Elle a été reconnue comme langue officielle par le Gouvernement dans la Constitution de 2013, mais son rôle dans l'instruction reste imprécis. La plupart des enfants sourds ne disposent pas d'un environnement adéquat pour l'apprendre à la maison et se retrouvent dans des internats sans langue orale ni langue des signes. Ils l'apprennent entre eux, chaque école développant un système distinct (Kadenge et Muzengi, 2018). Les enseignants des écoles primaires rurales ordinaires manquent de dictionnaires, et la surpopulation des classes les empêche de prêter l'attention nécessaire aux besoins des apprenants

“ 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 ”

sourds (Musengi et Chireshe, 2012). Certains enseignants pensent que la langue des signes est un système de communication déficient que les élèves sourds peuvent apprendre de manière informelle et autonome (Musengi, 2019). Certains craignent qu'elle n'interfère avec l'apprentissage de la langue orale et trouvent gênante la présence des auxiliaires pédagogiques (Musengi et al., 2012). Le Zimbabwe a récemment commencé à évaluer les performances des enseignants et à examiner publiquement les enfants sourds, et l'on l'espère que cela aura une influence positive sur les attitudes négatives (Kadenge et Muzengi, 2018).

La Constitution du Kenya encourage le développement et l'utilisation de la langue des signes kenyane, du braille et d'autres formats de communication et technologies accessibles aux personnes handicapées. Étant donné que la plupart des enfants sourds vivant dans des pays aux moyens limités commencent l'école primaire avec des compétences linguistiques faibles ou nulles, le rôle des langues des signes locales en tant que langues maternelles est essentiel pour les initier aux compétences de base en expression et en communication et leur ouvrir la voie de la progression dans l'éducation formelle (Deaf Child Worldwide, 2018 ; VSO et Deaf Child WorldWide, 2018). Enseigner la lecture en se fondant non sur les sons, mais sur la langue des signes, aide les enfants sourds à comprendre le sens des mots écrits et à les retenir (Wauters et al., 2001). Cet enseignement exige des compétences pédagogiques et des matériels de lecture spécifiques (Royal Dutch Kentalis, 2019). Le projet Studio KSL d'eKitabu intègre des vidéos en langue des signes kenyane dans des livres numériques pour enfants présentant des histoires et des personnages localement pertinents, proposés au format ouvert EPUB qui autorise un large accès. Ces livres contiennent des glossaires et des questions en langue des signes que les enseignants et les enfants peuvent utiliser ensemble (All Children Reading, 2018).

“ Une approche d’élaboration des manuels qui emploie un langage inclusif, représente une diversité d’identités et intègre les droits humains sert l’objectif d’inclusion ”

Les programmes incohérents peuvent aggraver l’exclusion éducative

L’utilisation de programmes différents ou non normalisés pour certains groupes entrave l’inclusion (Garner *et al.*, 2012). En Angleterre et au Pays de Galles (Royaume-Uni), les résultats d’un projet intitulé « Déploiement et impact des personnels de soutien » (DISS) suggèrent que les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux se retrouvent souvent placés en interaction individuelle avec un assistant d’éducation et sont retirés de la classe. Dans 87 % des cas où ils n’étaient pas en classe, ils effectuaient une tâche différente de celle de leurs pairs (Blatchford *et al.*, 2009).

Dans de nombreux pays, on dispense explicitement aux élèves handicapés un programme d’enseignement spécial. Au Kenya, le cadre curriculaire de base comprend un volet réservé aux besoins spéciaux. Les élèves qui en sont capables peuvent suivre le programme normal avec certains ajustements. Pour ceux qui n’ont sans doute pas cette capacité (par exemple, ceux qui souffrent de « handicap mental, surdité, autisme, paralysie cérébrale, handicaps multiples ou handicaps profonds »), quatre niveaux d’enseignement ont été conçus : fondamental, intermédiaire, préprofessionnel et professionnel. Cependant, cette modalité est basée sur des étapes à franchir, non sur l’âge de l’élève (Kenya Institute of Curriculum Development, 2017). En Malaisie, le programme d’enseignement spécial, dit aussi « alternatif », a été élaboré conformément au Règlement de l’éducation spéciale de 2013. Des programmes sur mesure ont également été conçus pour des groupes spécifiques, tels que les apprenants aveugles. Aucun programme pour les étudiants présentant des difficultés d’apprentissage, comme l’autisme, n’a encore été mis en place (Profils sur l’éducation du *Rapport GEM*).

Les choix d’orientation, qu’ils concernent les écoles ou les élèves, peuvent nuire aux apprenants défavorisés. En Autriche, l’autonomie des écoles en matière de programmes permet de renforcer leur attractivité, mais elle crée une hiérarchie entre les établissements, qui peuvent choisir leurs élèves parmi un surplus de candidatures. Le plus souvent, les élèves les plus

vulnérables et les plus marginalisés se retrouvent dans les classes ou les écoles « restantes » (Altrichter, 2019). Au Royaume-Uni, les élèves ayant un niveau de réussite plus faible sont encouragés à choisir certaines qualifications professionnelles, ce qui les aide – ainsi que leurs écoles – à obtenir de meilleures notes, mais pas nécessairement à apprendre ce dont ils ont le plus besoin ; c’est pourquoi une réforme de 2016 a supprimé ces qualifications des tableaux de classement des écoles (Spielman, 2017).

Construire des passerelles, et non des impasses, entre les niveaux d’éducation est un défi majeur pour l’inclusion. Au Brésil, la structure de l’enseignement primaire soutient à la fois l’articulation verticale (continuité de l’apprentissage et progression dans le cycle primaire) et horizontale (entre les domaines de connaissance) (Opertti *et al.*, 2018). En Finlande, Le programme national d’éducation de base de 2014 vise à promouvoir la continuité de l’éducation et à garantir que les apprenants puissent progresser à travers les niveaux et les cycles (Finnish National Board of Education, 2014).

LES MANUELS SCOLAIRES PEUVENT EXCLURE PAR OMISSION OU REPRÉSENTATION FAUSSÉE

En tant qu’élément essentiel des programmes adoptés, les manuels scolaires jouent un rôle crucial dans la promotion de l’inclusion (Fuchs et Bock, 2018). Une approche d’élaboration des manuels qui emploie un langage inclusif, représente une diversité d’identités et intègre les droits humains sert l’objectif d’inclusion (UNESCO, 2017). Les manuels d’instruction civique, d’études sociales, d’histoire, de géographie, de religion et d’éthique, en particulier, devraient englober les droits de l’homme et du citoyen. Cela implique également que l’on y représente l’inclusion et l’exclusion dans différents contextes sociaux et historiques afin de favoriser une prise de conscience des défis.

Même lorsque les manuels traitent de la diversité et du multiculturalisme, ils peuvent éviter les discussions

critiques sur des sujets complexes et controversés. La diversité peut apparaître comme un sujet particulier plutôt que comme un élément normal de la coexistence sociale. Des groupes ethniques ou religieux peuvent être marginalisés et certains stéréotypes relatifs aux groupes minoritaires perpétués (Niehaus, 2018).

Les manuels scolaires et les connaissances légitimes qu'ils véhiculent sont issus de dynamiques de pouvoir complexes (Apple et Christian-Smith, 1991). Ils peuvent perpétuer des préjugés et des stéréotypes par le biais des contenus visuels ou écrits, mais aussi par omission. La présente section met en lumière les représentations faussées ou non qui parcourent les manuels scolaires à travers différents exemples, tirés principalement d'une analyse des manuels de 28 pays effectuée pour le présent Rapport (Fuchs et al., 2020).

LA MANIÈRE DONT LES MINORITÉS SONT REPRÉSENTÉES DANS LES MANUELS SCOLAIRES EST UN FACTEUR CLÉ D'INCLUSION

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, éventuellement combinés, influent sur le traitement des minorités dans un pays, tels que 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 des groupes minoritaires que l'on trouve parfois dans les manuels atténue ou exacerbe la perception qu'ils suscitent ou qu'eux-mêmes ressentent d'être « différents » (Fuchs et al., 2020).

En Nouvelle-Zélande, un manuel d'études sociales utilisé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire introduit le terme de « superdiversité » et décrit les migrations comme un phénomène constant, depuis les premiers colons polynésiens jusqu'aux immigrants les plus récents venus de l'Asie de l'Est et du Sud-Est.

Il s'attaque aux discriminations ethniques et religieuses de l'histoire, dont les victimes vont des résidents Allemands pendant les deux guerres mondiales aux immigrants polynésiens exposés aux descentes de police dans les années 1970 et 1980, en passant par la dégradation de tombes juives en 2004, qui a conduit à la création de Te Ngira, un programme d'action en faveur de la diversité. Ce manuel ménage une large place à la culture autochtone māori, veillant à présenter des exemples relatifs à leur histoire, leurs coutumes et leurs compétences dans la quasi totalité des chapitres. Il se distingue par l'utilisation de termes māori pour décrire des notions culturelles spécifiques, qui ne se limitent pas à des éléments de contenu isolés, mais mettent en relief les pratiques autochtones de la société (Fuchs et al., 2020).

Les pays ayant un passé de conflits ethniques, tribaux ou religieux ont tendance à cultiver une image d'État plurinational. Ils soulignent les aspects communs aux cultures constitutives de la nation, et la manière dont la diversité enrichit celle-ci. Ils mettent surtout l'accent sur la prospérité de l'État et les devoirs civiques incombant aux citoyens. Certains tentent de réfléchir à la manière dont les relations de pouvoir pèsent sur la représentation des groupes individuels.

La Chine reconnaît 56 groupes ethniques (Mullaney, 2010). Les analyses du contenu, de la langue et de l'organisation des manuels d'histoire des établissements secondaires montrent qu'à la fin des années 1970, la représentation des populations non-Han y a évolué pour les présenter comme des Chinois à part entière, selon le principe d'égalité interethnique. Depuis cette date, les manuels d'histoire s'étendent à l'histoire des minorités et à leurs contributions à la Chine, allant même jusqu'à minimiser le rôle de personnages Han qui pourraient sembler relativement controversés à d'autres groupes ethniques (Baranovitch, 2010). Toutefois, ce processus n'a pas toujours été uniforme (Yan et Vickers, 2019). D'autres analyses soutiennent que les manuels d'éducation morale sous-représentent les minorités et sont aussi plus susceptibles d'en donner

“ La description des groupes minoritaires que l'on trouve parfois dans les manuels atténue ou exacerbe la perception qu'ils suscitent ou qu'eux-mêmes ressentent d'être « différents » ”

une illustration stéréotypée (Chu, 2018). En ce qui concerne la langue d'instruction, la Loi sur l'autonomie ethnique régionale de 1984 prévoit que les manuels soient rédigés dans les langues locales et que celles-ci soient aussi autant que possible employées pour enseigner (Gouvernement de la République populaire de Chine, 2001). Dans la province du Xinjiang, l'ouïghour n'est plus la langue d'instruction dans le primaire et le secondaire depuis 1999 et une politique d'enseignement bilingue, étendue au préscolaire en 2005, a été adoptée. Si de nombreuses classes préscolaires bilingues possèdent deux enseignants, dont l'un est un locuteur ouïghour, la plupart ont été instruits et formés pour enseigner uniquement en chinois (Chen *et al.*, 2018).

En Indonésie, le manuel d'instruction civique de 10^e année énonce les principes officiels de formation de l'identité : *Bhinneka tunggal ika* (unité dans la diversité ou, littéralement, « sur beaucoup, un seul ») et *Pancasila* (cinq principes : croyance en Dieu, humanité juste et civilisée, unité nationale, démocratie représentative et justice sociale). Le manuel fait une description respectueuse de la diversité religieuse, ethnique, subethnique et linguistique, célébrant les principes d'ouverture, de tolérance, d'inclusion et de respect des droits humains. En même temps, il ne craint pas d'évoquer les conflits socioculturels et interreligieux, ni les violations des droits de l'homme, fournissant des informations détaillées sur les abus de pouvoir et les émeutes violentes qui ont émaillé l'histoire nationale récente. L'accent est mis sur l'intégration nationale, et les différents groupes ethniques et tribaux ne sont pas présentés comme des minorités (Fuchs *et al.*, 2020).

Après l'éclatement de l'Union soviétique, les pays d'Asie centrale ont ouvert des écoles où l'instruction se fait dans les langues nationales, dont ils ont travaillé à renforcer l'enseignement. Toutefois, l'effondrement des chaînes d'approvisionnement en manuels scolaires a nui à la qualité de l'instruction. Ainsi, au Kazakhstan, moins de 40 % des manuels scolaires agréés sont disponibles également en kirghiz et en russe, et moins encore en ouzbek et en tadjik. Au Kazakhstan et au Kirghizistan, les établissements primaires et secondaires ont choisi des langues cibles selon les matières enseignées en fonction des capacités des enseignants, du contexte et des ressources disponibles. Les écoles pilotes les plus performantes, devenues des centres de ressources pour les nouveaux établissements, fournissent les contenus et les matériels pédagogiques multilingues. Le Haut commissaire pour les minorités nationales de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe a soutenu la création d'un centre d'élaboration

et de publication de manuels scolaires en ouzbek à Osh, au Kirghizistan. Au Kazakhstan, l'adoption récente d'une politique d'éducation trilingue a permis d'accroître la fourniture de nouveaux manuels scolaires et matériels d'apprentissage aux écoles primaires tadjikes, ouïghoures et ouzbèkes (Stoianova et Angermann, 2018).

Au Bangladesh, dans le cadre de la politique nationale d'éducation de 2010, qui reconnaît le droit de tous les enfants à recevoir une éducation dans leur langue maternelle, le programme d'éducation multilingue basé sur la langue maternelle a été introduit dans cinq langues autochtones dans l'enseignement préprimaire (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*). Les organisations non gouvernementales (ONG) interviennent souvent pour fournir une éducation préprimaire dans leur langue maternelle aux enfants autochtones, comme c'est le cas du projet d'éducation des enfants des minorités ethniques du BRAC (Ali, 2016). Dans ces établissements préscolaires, les enseignants communiquent dans les langues ethniques et en bengali en utilisant des matériels pédagogiques basés sur la culture locale (Sharif, 2014). Parmi les minorités, les Santals sont souvent sujets à l'exclusion et aux abandons scolaires précoces (Sarker et Davey, 2009 ; Siddique et Vlassopoulos, 2020). En outre, par manque de consensus sur l'utilisation des caractères bengalis, latins ou *Oi Chiki* – une transcription du santali mise au point dans les années 1920 –, les Santals n'ont pas de manuels scolaires (Sharif, 2014). En 2017, une commission parlementaire a demandé au Gouvernement de résoudre ce problème (*New Age*, 2017). En Inde, le santali a été reconnu comme langue officielle (Choksi, 2017), et l'écriture *Oi Chiki* figure au programme des universités (Anderson, 2015).

Au Népal, le Centre de développement des programmes a élaboré des manuels et des matériels de lecture supplémentaires pour l'école primaire en 22 langues (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*). Aux Philippines, des manuels scolaires ont été préparés et traduits en 14 langues pour soutenir le programme d'études des populations autochtones. L'autochtonisation des matériels d'apprentissage est encouragée dans les provinces du Mindoro occidental et du Mindoro oriental (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*).

Le manuel d'instruction civique de 9^e année adopté à Bahreïn après la réforme de 2005 aborde en profondeur la question de la citoyenneté, mettant l'accent sur l'unité nationale et la contribution de chaque citoyen à son renforcement. Il définit la société bahreïnie par son identité arabe et islamique, tout en soulignant le caractère pluri-ethnique du pays, sa position

“ Le Népal a élaboré des manuels et des matériels de lecture supplémentaires pour l'école primaire en 22 langues ”

géographique particulière, l'importance des échanges interculturels et la présence de tensions régionales qui suscitent des interprétations différentes de la citoyenneté (Fuchs *et al.*, 2020). Néanmoins, l'application d'une conception occidentale de la citoyenneté basée sur les valeurs libérales, au moins en partie influencée par la collaboration avec des conseillers internationaux lors de la préparation des programmes scolaires, ne s'est pas faite sans problèmes. Les enseignants ont eu des difficultés à répondre aux questions controversées que leur posaient les élèves. La discussion n'a pas été utilisée en tant qu'activité structurée et les enseignants ont adopté une approche d'évitement, la plupart s'opposant à une reconnaissance explicite de la diversité au sein de la société bahreïnienne par crainte que cela n'accroisse les tensions (Selaibeekh, 2017).

En Égypte, de grands progrès ont été faits pour débarrasser les manuels d'histoire des représentations négatives des différentes religions. Les valeurs chrétiennes de justice, d'égalité et de tolérance y sont ainsi présentées sous un jour positif et les références à des personnages historiques plus ou moins contestés, qui auraient pu être offensantes pour certaines minorités, ont été supprimées. Cela dit, on a le sentiment que le récit historique global favorise l'identité arabo-musulmane par rapport à d'autres voix et points de vue, ce qui pourrait nuire à l'objectif d'inclusion. L'histoire de la minorité copte, par exemple, est bien régulièrement mentionnée, mais elle occupe une place disproportionnellement moindre et ses contributions ne sont pas reconnues (Abdou, 2016, 2017).

Dans le manuel d'éducation civique des élèves de 9^e et 10^e année au Cameroun, la diversité est particulièrement mise en valeur, en lien avec les droits de l'homme ; toutefois, lorsqu'on en vient à la citoyenneté, l'unité nationale est privilégiée par rapport à la diversité. Au Nigéria, le manuel d'éducation civique du second cycle de l'enseignement secondaire met encore plus fortement l'accent sur l'identité nationale multiethnique, car le concept de majorité gouvernementale est lié à la fois à la représentation effective des divers intérêts ethniques et à l'obligation de les protéger (Fuchs *et al.*, 2020). En Afrique du Sud, la représentation des races varie d'une discipline à l'autre. Par exemple, les Blancs sont représentés

dans 18 % des images en histoire et en sciences sociales et 28 % en mathématiques et en compétences de la vie courante. Certains stéréotypes sont également visibles dans la représentation des activités sportives, les Blancs y occupant des positions plus privilégiées (South Africa Department of Basic Education, 2019).

En Amérique latine, trois manuels d'instruction civique de 9^e et 10^e année affichent une approche généralement inclusive. Le manuel argentin examine de façon critique le racisme et la xénophobie. L'avant-propos du manuel mexicain mentionne l'inclusion parmi les 10 principes de base (à côté, par exemple, du respect et de la résolution pacifique des conflits). Le manuel péruvien présente le pays comme un État-nation multiethnique, incluant explicitement certains groupes autochtones et minorités ethniques dans le cadre des droits de l'homme et de la citoyenneté sous le titre « Nous sommes une nation diverse ». Cependant, il s'emploie de manière répétée à présenter la population autochtone comme une minorité ethnique, la représentant majoritairement en costume traditionnel dans les textes et images, ce qui l'expose aux stéréotypes (Fuchs *et al.*, 2020).

Une analyse des manuels scolaires des provinces canadiennes de la Colombie-Britannique et du Labrador et de Terre-Neuve signale plusieurs exemples où il est demandé aux élèves de penser comme des colons. Un tel exposé peut être considéré comme de l'indifférence, faisant fi des griefs historiques des peuples autochtones justifiés par leur présence antérieure (Schaeffli *et al.*, 2019). La représentation des populations autochtones s'est toutefois améliorée. Le gouvernement du Québec a dépensé 1,6 million de dollars canadiens en 2018 pour remplacer le mot « amérindien » et modifier d'autres contenus autochtones dans les manuels d'histoire récents (Banerjee, 2018). Aux États-Unis, en revanche, 87 % des « standards » d'histoire édictés au niveau national et des États concernant les peuples autochtones s'en tiennent à l'histoire antérieure à 1900, limitant ainsi le débat ainsi que la représentation de ces populations. Parmi les standards en vigueur au niveau des États, 17 n'abordent pas l'histoire des peuples autochtones après 1900 (Shear *et al.*, 2015).

LES FEMMES SONT SOUS-REPRÉSENTÉES DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Dans maints pays, les filles et les femmes sont sous-représentées dans les manuels scolaires ou, lorsqu'elles y figurent, elles sont représentées dans des rôles traditionnels. En Afghanistan, les femmes étaient quasiment absentes des manuels scolaires

de 1^{re} année publiés dans les années 1990. Depuis 2001, elles y sont plus présentes, mais dans les rôles passifs et domestiques de mère, soignante, fille et sœur. Elles sont surtout représentées comme des personnes dépendantes, l'enseignement étant la seule carrière qui leur soit ouverte (Sarvarzade et Wotipka, 2017). En République islamique d'Iran, l'examen de 95 manuels scolaires de l'enseignement primaire et secondaire obligatoire a montré que des femmes ne figuraient que dans 37 % des illustrations. La moitié environ de ces images avaient trait à la famille et à l'éducation, un environnement de travail apparaissant dans moins de 7 % des cas. Il n'y avait pas d'images de femmes dans environ 60 % des manuels de persan et de langues étrangères, 63 % des manuels de sciences et 74 % des manuels de sciences sociales (Paivandi, 2008). En Inde, le bureau chargé de la production des manuels scolaires de l'État du Maharashtra a révisé en 2019 une bonne part des illustrations qui y figurent : désormais, les manuels de 2^e année, par exemple, montrent des hommes et des femmes partageant les tâches ménagères, ainsi qu'une femme médecin et un homme cuisinier. Les élèves sont invités à étudier ces images et à les commenter (News18, 2019).

La proportion de femmes dans les textes et les images des livres d'anglais dans le secondaire était de 44 % en Malaisie et en Indonésie, 37 % au Bangladesh et 24 % dans la province du Pendjab au Pakistan. Les femmes étaient associées à des métiers moins prestigieux et qualifiés de passives et d'introverties (Islam et Asadullah, 2018). Un manuel d'école primaire malaisien suggérait que les filles risquaient d'être déshonorées et ostracisées si elles ne faisaient pas preuve de décence. Le Ministère de l'éducation a reconnu une défaillance du contrôle

“ Au Chili, le manuel de sciences de 6^e année affichait 2 personnages féminins pour 29 personnages masculins ”

qualitatif et envoyé un autocollant pour couvrir le graphique concerné (Lin, 2019).

En République de Corée, les répondants à une consultation publique sur la discrimination sexuelle dans les manuels scolaires ont souligné que les médecins et les scientifiques y étaient essentiellement des hommes, et les danseuses, mères au foyer et infirmières essentiellement des femmes. Dans les manuels d'éducation de la petite enfance, les lapins et les renards sont des personnages féminins, et les lions et les tigres des personnages masculins (République de Corée, Ministère de la famille et de l'égalité des sexes, 2018). Aux États-Unis, une étude des manuels d'introduction à l'économie a révélé que 18 % seulement des personnages mentionnés étaient des femmes, la plupart étant associées à l'alimentation, à la mode ou au divertissement (Stevenson et Zlotnick, 2018). Selon un rapport sur la place de l'histoire des femmes dans les études sociales du préprimaire, du primaire et du secondaire, 53 % des mentions des femmes dans les standards d'apprentissage des États faisaient référence aux rôles domestiques et familiaux et 2 % seulement à l'entrée dans la vie active (Maurer *et al.*, 2018).

Au Chili, les manuels d'histoire des élèves de 4^e année comptaient 2 personnages féminins pour 10 figures masculines, et les contributions historiques des femmes étaient représentées par des illustrations



stéréotypées liées aux tâches domestiques. Le manuel de sciences de 6^e année affichait 2 personnages féminins pour 29 personnages masculins (Covacevich et Quintela-Dávila, 2014). Cette sous-représentation des femmes s'observait aussi en Italie, malgré la participation de ce pays à un projet de l'Union européenne au titre duquel les éditeurs de manuels scolaires avaient convenu d'un code en faveur de l'égalité des sexes (Scierri, 2017). En Espagne, la part des personnages féminins était de 10 % dans les manuels primaires et de 13 % dans les manuels secondaires. Sur plus de 12 000 illustrations, un cinquième seulement montraient des femmes (López Navajas et López García-Molins, 2009).

Au Maroc, une analyse indique que 71 % des illustrations des manuels préscolaires représentant des femmes les montrent dans des activités bénévoles, 10 % seulement dans un travail rémunéré (Cobano-Delgado et Llorent-Bedmar, 2019). En Turquie, les manuels du primaire dépeignent résolument des rôles sociaux inégaux et une conception patriarcale de la famille, le sexisme s'exprimant aussi dans les textes des manuels de l'enseignement secondaire, malgré une légère atténuation de ces problèmes après la réforme des programmes scolaires de 2004 (Çayır, 2014). En Ouganda, les manuels de physique du secondaire n'indiquent généralement pas le sexe des objets et des sujets. Cependant, l'utilisation de noms (tels que « garçon ») et de pronoms (tels que « il ») sexués donnait au texte des connotations de genre, tandis que les illustrations faisaient référence aux hommes (Namatende-Sakwa, 2018).

IL FAUT PORTER UN PLUS GRAND SOIN À LA REPRÉSENTATION DU HANDICAP DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Les principaux problèmes liés à la représentation du handicap dans les manuels scolaires sont la négligence et les représentations faussées. Une analyse mondiale indique qu'autour de 2010, les droits des personnes handicapées étaient mentionnés dans 9 % des manuels de sciences sociales de l'enseignement secondaire, contre 2 % dans les années 1970 (UNESCO, 2016c).

En République islamique d'Iran, on ne trouvait qu'une seule mention du handicap dans le texte de sept

manuels d'anglais de l'enseignement secondaire (Hodkinson et al., 2016). En Afrique du Sud, selon une étude gouvernementale, les personnes handicapées physiques ne représentent que 2 % des mentions visuelles et 1 % des mentions textuelles, et les handicaps mentaux ne sont pas représentés. Une exception est le manuel d'éducation à la vie courante, qui aborde le handicap de façon plus détaillée et présente différents types, tels que les handicaps physiques ou sensoriels et les troubles de l'apprentissage. Une section consacrée aux activités bénévoles montre de jeunes handicapés aidant des enfants défavorisés (Fuchs et al., 2020 ; South Africa Department of Basic Education, 2019).

En Espagne, les personnes handicapées, essentiellement des handicapés physiques en fauteuil roulant, n'occupaient que 0,6 % des manuels d'éducation physique du primaire publiés entre 2006 et 2013 (Moya-Mata et al., 2017). Dans le manuel turc d'études sociales de 11^e année, le handicap est classé sous la rubrique intitulée « déviance négative », qui englobe également les criminels et les personnes souffrant de handicap mental ou de troubles psychologiques (Çayır, 2014). Dans une étude portant sur 96 manuels scolaires du primaire au Royaume-Uni, les handicapés représentaient 0,3 % des personnages des illustrations et 0,8 % des photographies (Hodkinson et al., 2016). Une représentation aussi limitée peut générer des attitudes négatives.

Le handicap est souvent mal représenté dans les livres de lecture pour enfants. Connoter quelque chose comme sortant de la norme véhicule un message d'exclusion. Les personnages handicapés ont tendance à y être montrés en position d'infériorité (Curwood, 2013 ; Wopperer, 2011), souvent comme des victimes, des individus dépendants ou des objets de pitié (Beckett et al., 2010). Même les livres primés, dont la lecture est souvent recommandée dans les écoles, peuvent avoir été écrits il y a des années, avec une compréhension dépassée du handicap (Leininger et al., 2010).

L'examen de 28 manuels scolaires pour les besoins du présent *Rapport* suggère que des changements sont en cours. Environ deux tiers d'entre eux, généralement à la suite de modifications législatives, mentionnent la situation des personnes handicapées physiques ou

“

Autour de 2010, les droits des personnes handicapées étaient mentionnés dans 9 % des manuels de sciences sociales de l'enseignement secondaire, contre 2 % dans les années 1970

”

mentales. Ils utilisent des termes cruciaux tels que « loi anti-discrimination » ou « accessibilité ». Dans certains cas, le handicap est étendu pour englober les malades chroniques et les personnes âgées. Bien que les personnes handicapées soient encore rarement représentées dans des contextes non liés au handicap, un manuel canadien les représente comme des individus autonomes, des activistes et des personnalités publiques, tel ce sportif célèbre montré en train de saluer des jeunes gens. Dans un passage sur la non-violence à l'école, un manuel roumain montre un sprinter auquel il manque un bras et un homme en fauteuil roulant jouant de la guitare (Fuchs et al., 2020).

Le manque de manuels scolaires en format alternatif entrave l'accessibilité des programmes d'études, en particulier pour les personnes malvoyantes. Le Traité de Marrakech de 2013 a tenté de remédier au fait que seuls 1 % à 7 % des livres publiés dans le monde étaient accessibles aux malvoyants, en raison notamment d'obstacles liés aux droits d'auteur (OMPI, 2016). En Grèce, de nombreux manuels ne sont pas traduits en braille ou sont mal traduits (National Confederation of Disabled People, 2019). Au Malawi, la révision des programmes scolaires ne se double généralement pas d'une révision des matériels pédagogiques en braille (Government du Malawi, 2016).

LES ÉVALUATIONS FIABLES, PERTINENTES ET FORMATIVES FAVORISENT L'INCLUSION

Les informations fournies par les évaluations de l'apprentissage sont essentielles pour guider l'enseignement pour tous les élèves². Or, on a tendance à les associer aux tests normalisés administrés de

² Cette section s'appuie sur Hegarty (2020).

“

Les évaluations à enjeux élevés peuvent entraîner des pratiques négatives, telles que l'admission sélective, les mesures disciplinaires strictes, la réaffectation des élèves et un surcroît d'attention et de temps consacrés à ceux qui ont le plus de chances de réussir

”

manière contrôlée à la fin d'un cycle d'enseignement à un grand nombre d'élèves, souvent au détriment des plus vulnérables. Lorsqu'elles sont utilisées à des fins de reddition des comptes, ces évaluations à enjeux élevés peuvent entraîner des pratiques négatives, telles que l'admission sélective, les mesures disciplinaires strictes, la réaffectation des élèves et un surcroît d'attention et de temps consacrés à ceux qui ont le plus de chances de réussir. Selon les rapports des directeurs d'école dans les différents pays qui ont participé en 2015 au Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'Organisation de coopération et de développement économiques, 38 % des élèves testés se trouvaient dans des établissements ayant fait des résultats scolaires un critère d'admission important. En Bulgarie, en Croatie, à Hong-Kong (Chine), en Hongrie, au Japon, à Singapour, en Thaïlande et au Viet Nam, plus de 8 écoles sur 10 avaient la performance comme critère. En Espagne, en Finlande, en Grèce, en Norvège et en Suède, en revanche, l'admission était rarement basée sur la performance des élèves (OCDE, 2016).

Si les pratiques d'exclusion sont fréquentes, évaluation et inclusion ne doivent pas être considérées comme antagonistes. Néanmoins, pour soutenir l'éducation inclusive, les systèmes d'évaluation doivent respecter des principes qui favorisent l'apprentissage de tous les élèves. Une étude des systèmes d'évaluation de 29 pays européens fournit des voies d'accès utiles à ces principes. Premièrement, les progrès et les résultats d'apprentissage de tous les élèves doivent être reconnus et appréciés, et tous les élèves doivent avoir la possibilité de démontrer leurs progrès et leur niveau de réussite. Deuxièmement, les procédures d'évaluation doivent être complémentaires, en accord avec l'objectif de soutien de l'apprentissage et de l'enseignement et coordonnées, en évitant toute ségrégation par étiquetage. Troisièmement, les élèves devraient avoir droit à des procédures d'évaluation fiables et valides, pouvant être adaptées et, si possible, modifiées pour répondre à leurs besoins (Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves à besoins spécifiques, 2007, 2008).

IL FAUT SE REMETTRE À PRIVILÉGIER L'ÉVALUATION FORMATIVE

Pour remplir sa fonction, l'évaluation doit être valide et ne pas être dictée par des facteurs extérieurs. Lorsqu'elle est administrée dans la langue seconde de l'élève, l'évaluation des compétences linguistiques peut être biaisée, car elle ne sera pas assez précise pour mesurer sa maîtrise

linguistique réelle. Si le contenu ou l'administration des tests favorise certains candidats par rapport à d'autres, ou si leurs expériences d'apprentissage sont sensiblement différentes par rapport à ce qui est testé, il peut être difficile, voire impossible, d'interpréter les résultats des tests ou de prendre des décisions équitables sur cette base.

L'évaluation doit être axée sur les tâches de l'élève : comment il les aborde, ce qui lui paraît difficile et comme 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 (c'est-à-dire, des résultats de l'élève au processus d'évaluation), car elles sont davantage en accord avec la finalité de l'éducation inclusive (Laveault et Allal, 2016 ; Opertti et Ji, 2017). Il faut établir un lien adéquat entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Les tests normalisés peuvent fournir des informations diagnostiques importantes, mais c'est la manière dont ces informations sont utilisées qui fait la différence.

Les enseignants ont besoin d'un certain degré d'autonomie pour identifier les pratiques d'évaluation les mieux à même de servir un plus large ensemble d'objectifs d'apprentissage. En Nouvelle-Zélande, une enquête nationale sur les pratiques d'évaluation dans les écoles primaires et secondaires fréquentées par des élèves ayant des besoins importants ou très importants a recensé 24 approches, dont certaines sont très appréciées et fréquemment utilisées par les enseignants, comme les observations, les échantillons de travaux, les fiches anecdotiques et les portfolios (Bourke et Mentis, 2010).

En République-Unie de Tanzanie, le projet Toa nafasi (« Donner une chance ») utilise l'évaluation pour cibler les interventions dans dix écoles primaires publiques. Il évalue les compétences en lecture, écriture et calcul et les compétences cognitives des enfants de 1^{re} année et recueille des informations concernant le comportement social, les activités adaptatives et les compétences motrices par l'observation et les entretiens. Administré

individuellement à tous les enfants par des enseignants formés, le test prend jusqu'à 20 minutes par enfant. Il permet d'identifier ceux qui ont besoin d'interventions spécifiques en petits groupes en classe, accompagnés d'un tutorat individuel en lecture, écriture et calcul, ainsi que de jeux de groupe destinés à promouvoir leurs fonctions exécutives et leurs compétences sociales. Cinq séances hebdomadaires de ce type, d'une durée de 30 à 45 minutes chacune, sont consacrées à la lecture et à l'écriture, aux mathématiques, aux jeux et aux activités artistiques. Selon une évaluation, environ un enfant sur quatre dépisté en trois cohortes successives a été retenu pour bénéficier de ces interventions. Des progrès significatifs ont été enregistrés à 6 et 12 mois d'intervalle pour chacune des cohortes (Stone-Macdonald et Fetting, 2019).

Cependant, dans les pays pauvres comme dans les pays riches, ces méthodes d'évaluation sont dispersées et non systématiques. En Allemagne, un examen des méthodes d'évaluation a relevé de nombreux exemples d'enseignement et d'évaluation personnalisés dans des groupes d'apprentissage hétérogènes, mais ils étaient inégalement répartis entre les différents emplacements et types d'écoles (Prengel, 2016). En Ouganda, un examen des approches d'éducation inclusive a identifié différents exemples isolés d'évaluation de l'apprentissage chez des enfants handicapés, comme celle utilisée dans trois écoles par Sense International, une ONG intervenant auprès des enfants sourds et aveugles (Enable-Ed et Uganda Society for Disabled Children, 2017). Des informations peuvent être recueillies de façon systématique afin d'évaluer l'efficacité des différentes approches et de juger si on peut les appliquer quotidiennement et donc les adapter à l'enseignement ordinaire (Lebeer et al., 2011).

L'ÉVALUATION DOIT ÊTRE EN COHÉRENCE AVEC L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Les évaluations sont souvent tenues pour responsables de l'exclusion, alors que c'est l'ensemble du cadre législatif et politique qui exclut. Lorsque les possibilités de poursuivre les études sont rationnées et déterminées par un examen, l'éducation des élèves les plus vulnérables

“ Les tests normalisés peuvent fournir des informations diagnostiques importantes, mais c'est la manière dont ces informations sont utilisées qui fait la différence ”

“

Il appartient aux gouvernements d'assurer la cohérence entre l'éducation inclusive et les stratégies d'évaluation

”

peut être interrompue prématurément ou détournée vers des filières moins souhaitables. Le placement dans des établissements spéciaux, par exemple, est souvent basé sur des tests psychologiques ou des notes d'examen, complétés par des rapports d'enseignants et d'autres professionnels, qui sont une autre forme d'évaluation. Pourtant, les résultats varient d'un pays à l'autre, selon que les écoles spéciales sont l'exception ou la règle. Souvent, l'évaluation devient un simple outil pour mettre en œuvre des lois et des politiques d'exclusion (Hegarty, 2020).

Il appartient aux gouvernements d'assurer la cohérence entre l'éducation inclusive et les stratégies d'évaluation. Les enseignants de la province du Cap-Oriental, en Afrique du Sud, ont souligné l'incohérence entre le Livre blanc sur l'éducation n°6 de 2001 et la Stratégie de dépistage, d'identification, d'évaluation et de soutien (SIAS) de 2014, qui prônent la différenciation pédagogique, d'une part, et les déclarations de politique concernant les programmes et les évaluations, qui les contredisent, d'autre part (Geldenhuyts et Wevers, 2013). La SIAS souffre aussi d'un manque de moyens. Tous les enfants sont censés être dépistés dès la 1^{re} année et les résultats consignés dans un profil de l'élève, un document officiel qui le suivra à travers les différents établissements fréquentés. En consultation avec les parents, les enseignants doivent réaliser une évaluation des besoins de soutien, qui servira de base à un plan de soutien personnalisé. Lorsque celui qu'apporte l'enseignant est insuffisant, une équipe de soutien scolaire élabore un plan, qui peut être transmis aux équipes de soutien du district si les objectifs ne sont pas atteints (Adewumi *et al.*, 2017). Les fonctionnaires des districts ont été formés, mais la stratégie n'est pas suffisamment abordée lors de la formation initiale et continue des enseignants, ce qui entrave l'application de procédures pourtant claires (Kelly et McKenzie, 2018 ; McKenzie *et al.*, 2018).

Dans de nombreux pays pauvres, un problème central sous-jacent est l'attention insuffisante portée au suivi des résultats de l'apprentissage. Dans ces pays, les esprits sont généralement surtout préoccupés par les examens à enjeux élevés, souvent considérés à tort

comme équivalents à une évaluation de l'apprentissage. Selon une étude réalisée à partir des enquêtes sur les indicateurs de prestation de services dans sept pays d'Afrique subsaharienne, environ un enseignant sur dix a des notions élémentaires de pédagogie générale, mais aucun ne possède de notions élémentaires sur l'évaluation des élèves. Bien que les enseignants utilisent certaines pratiques pour promouvoir l'apprentissage en classe – structurer, planifier, poser des questions, formuler des observations –, moins d'un enseignant sur dix les applique toutes ensemble (Bold *et al.*, 2017).

L'ÉVALUATION DOIT PRÉVOIR DES AMÉNAGEMENTS

Comme pour les programmes d'études, l'aménagement des épreuves permet de les adapter afin d'abattre les barrières qui détournent de la mesure des résultats d'apprentissage. Cela peut consister à modifier le contenu, le format ou l'administration des tests afin de supprimer les obstacles inutiles pour certains candidats sans compromettre leur validité ni entraîner d'avantage déloyal. Ces aménagements visent à garantir que tous les élèves sont évalués et, dans le cas des épreuves à enjeu élevé, classés de manière équitable. À condition d'être efficaces, les aménagements fournissent une importante expérience ordinaire à des élèves qui risquent autrement d'être exclus ou classés en-dessous de leur véritable capacité.

Aux États-Unis, la Commission Gordon sur l'avenir de l'évaluation dans l'éducation a examiné les difficultés rencontrées par les élèves handicapés ou risquant d'être évalués inéquitablement (ETS, 2013). Les versions des tests en braille ou en gros caractères, le remplacement des épreuves écrites par des épreuves en partie orales, la majoration de la durée des épreuves, l'enregistrement des réponses au moyen d'une aide technique ou humaine, et l'accès à des glossaires bilingues ou à d'autres supports de langue seconde figurent parmi les outils testés (Thurlow, 2013 ; Banque mondiale *et al.*, 2019). Pour les étudiants souffrant de handicaps linguistiques, les évaluations reposant sur la communication linguistique doivent utiliser d'autres modes de communication, par exemple non linguistiques ou visuels, susceptibles de fournir des possibilités de rétroaction plus efficaces.

Diverses études ont évalué l'efficacité de ces aménagements aux États-Unis. La présentation audio des sujets de mathématiques a permis d'améliorer les résultats chez les élèves du primaire, mais pas du

secondaire (Laitusis *et al.*, 2012). L'examen de cinq types d'aménagements adoptés pour les élèves de la 3^e à la 8^e année souffrant de trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité ne révèle aucune association avec l'amélioration des résultats aux tests normalisés de lecture et de mathématiques (Pritchard *et al.*, 2016). L'examen approfondi de 53 études publiées en 2013-14, du préscolaire au supérieur, dessine un tableau mitigé. Majorer la durée de l'épreuve avait tendance à améliorer les résultats des élèves handicapés, contrairement à la présentation orale. Deux études concernant l'utilisation de calculatrices concluaient à un soutien positif, quoique nuancé, à l'amélioration des performances des étudiants handicapés (Rogers *et al.*, 2016).

Compte tenu des limites méthodologiques, il est malaisé de tirer des conclusions simples. La petite taille de l'échantillon, les faiblesses de conception des études et un contrôle insuffisant de la façon dont les aménagements sont appliqués, y compris en cas de mise en œuvre simultanée de plusieurs d'entre eux, entravent l'interprétation des résultats. Certains sont utilisés pour des types de déficiences très différents tout en étant regroupés sous une étiquette commune, telle que « troubles d'apprentissage » (Thurlow, 2013). Un effet positif des aménagements à ne pas sous-estimer est celui de la perception. Les élèves ont le sentiment qu'ils les aident à être plus performants, et les enseignants pensent qu'ils sont bénéfiques pour les performances et l'estime de soi des élèves (Rogers *et al.*, 2016).

Il est important de noter qu'on s'est interrogé, pour des raisons théoriques, sur la validité d'évaluer l'efficacité des aménagements d'épreuves normalisées, dans la mesure où leur objectif est d'adapter les élèves à un modèle, comme dans le cas des élèves atteints de dyslexie (Reid, 2016). L'accent devrait plutôt être mis sur les élèves handicapés et sur la manière dont l'évaluation peut les aider à démontrer leur apprentissage. L'État australien du Queensland a développé une approche de l'évaluation à enjeux élevés pour les élèves de 12^e année qui évite les aménagements. Elle consiste à identifier puis définir de façon transparente les attentes en matière d'apprentissage, qui sont ensuite évaluées sur la base du programme scolaire de l'État et, le cas échéant, des programmes d'intervention personnalisés. Ce mode d'évaluation tient compte des déficiences des élèves, sans minimiser la nécessité ou la possibilité de démontrer l'apprentissage. À la fin, un processus de modération basé sur l'examen par les pairs d'échantillons de travaux garantit la comparabilité des objectifs d'apprentissage

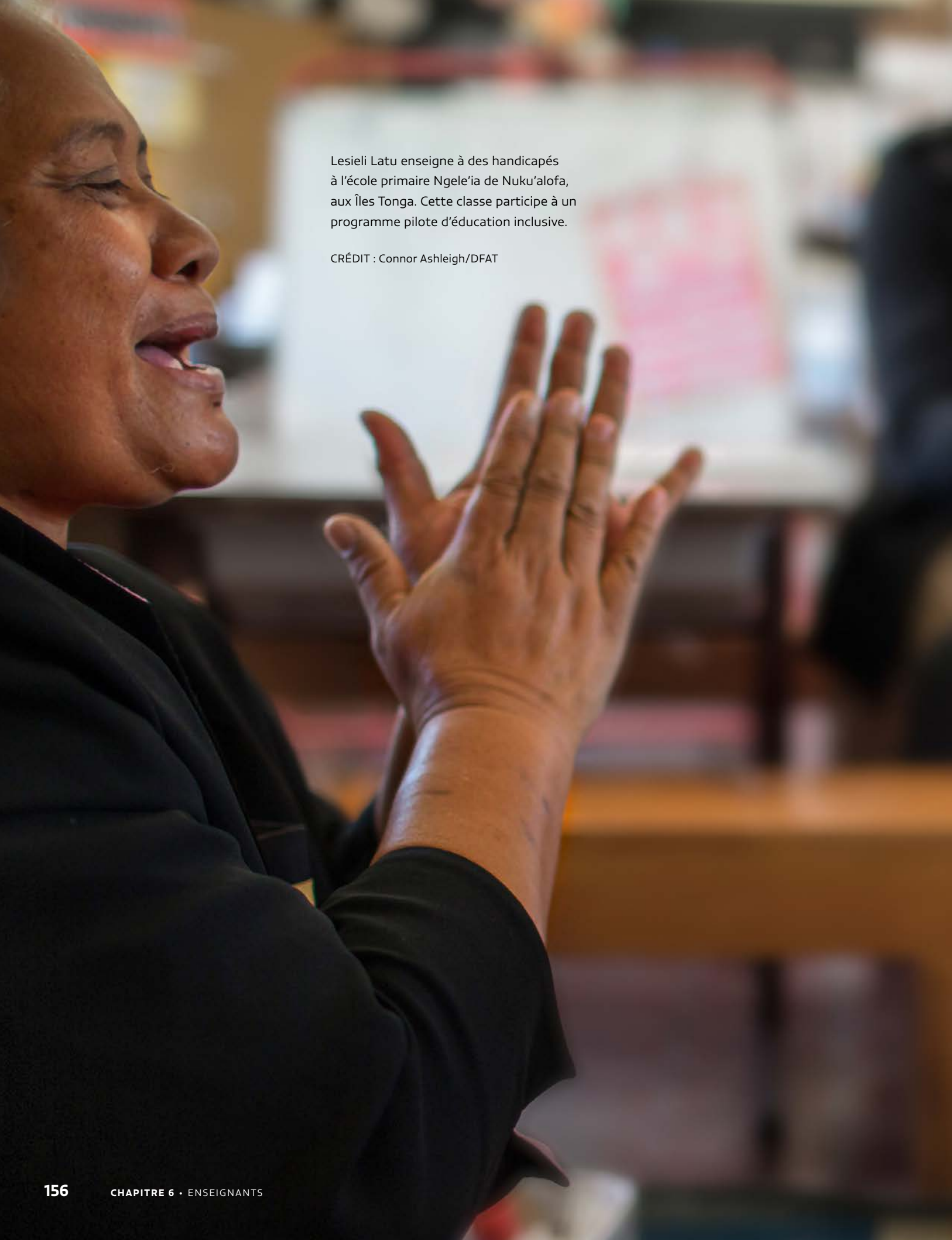
et la cohérence des normes d'appréciation (Cumming et Maxwell, 2013). Les rapports de l'organisme chargé de l'évaluation révèlent un niveau élevé de comparabilité dans l'application des normes par les écoles (Gouvernement du Queensland, 2017).

CONCLUSION

Les programmes, les manuels et les évaluations scolaires sont des éléments essentiels pour la construction de systèmes éducatifs inclusifs. Le choix des programmes d'études est d'une importance capitale pour promouvoir les valeurs 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. Les programmes doivent être flexibles et adaptés aux divers besoins. Ils ne doivent pas mener à l'impasse éducative, mais ouvrir la voie à des possibilités de poursuite des études.

En tant que composante du programme scolaire, les manuels peuvent passer les traits distinctifs des groupes sociaux sous silence ou en donner une représentation erronée, perpétuant ainsi les stéréotypes et sapant toute prétention à l'inclusion. Grâce aux manuels scolaires, les minorités et les groupes vulnérables peuvent se considérer comme des contributeurs égaux au développement national, plutôt que d'être relégués à une position marginale au sein de la société, et ils peuvent voir leurs différences appréciées et respectées, plutôt que caricaturées.

Les évaluations sont souvent organisées de façon trop étroite. On a reproché aux gouvernements d'envoyer à travers les évaluations des signaux contradictoires sur leur engagement en faveur de l'inclusion. Des évaluations bien conçues et axées sur l'apprentissage sont essentielles pour orienter les enseignants et les élèves vers des interventions ciblées. Comme le stipule clairement l'Observation générale n°4 concernant l'article 24 sur le droit à l'éducation inclusive de la Convention des Nations Unies relative au droit des personnes handicapées, « les évaluations normalisées doivent être remplacées par des formes d'évaluation souples et multiples et par la reconnaissance des progrès individuels réalisés par rapport à des objectifs généraux proposant d'autres voies d'apprentissage » (CDPH-ONU, 2016, p. 9).



Lesieli Latu enseigne à des handicapés à l'école primaire Ngele'ia de Nuku'alofa, aux Îles Tonga. Cette classe participe à un programme pilote d'éducation inclusive.

CRÉDIT : Connor Ashleigh/DFAT

CHAPITRE

6

Enseignants

*Qu'entend-on par
enseignement inclusif ?*

MESSAGES CLÉS

Un enseignement inclusif exige de l'enseignant qu'il tienne compte du vécu et des capacités de chaque élève et qu'il soit ouvert à la diversité

- Les stratégies d'enseignement inclusives font le lien entre ce que l'élève vit en classe et ce qu'il expérimente dans sa vie personnelle dans le cadre des activités de résolution de problèmes et nécessitent que l'enseignant propose plusieurs options à tous les élèves, et non pas seulement à quelques-uns d'entre eux.

Les enseignants ont une attitude plutôt positive vis-à-vis de l'inclusion, mais ils doutent aussi de pouvoir la mettre en pratique

- Les enseignants ont parfois des idées bien arrêtées sur la capacité d'apprentissage des élèves. Au Liban, les enseignants estiment généralement qu'on ne peut pas réussir à inclure tous les élèves handicapés.
- Les enseignants ne sont pas toujours à l'abri des préjugés et des stéréotypes sociaux. Aux États-Unis, 31 % d'entre eux estiment que les inégalités sont dues avant tout au manque de motivation des Afro-Américains.
- Ces préjugés ont une incidence négative sur l'apprentissage des élèves. En Italie, dans les classes où l'enseignant a des préjugés sexistes implicites, les filles obtiennent de moins bons résultats en mathématiques et choisissent des écoles moins exigeantes.

Il importe que les enseignants soient préparés à enseigner à des élèves de diverses origines et ayant des aptitudes variées

- Dans les pays à revenu intermédiaire ou élevé, 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, à peine 8 % des enseignants de 2e et de 6e année ont suivi une formation continue sur l'éducation inclusive.
- Les formations à un enseignement inclusif sont plus spécialement conçues pour les enseignants spécialisés. Dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick, toutefois, un enseignant sur quatre a bénéficié d'une formation à l'accompagnement d'élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme.
- Les enseignants reçoivent souvent une formation distincte selon qu'ils enseignent dans un établissement ordinaire ou dans un établissement spécialisé, et ceux qui travaillent dans l'éducation spécialisée sont plus enclins à considérer que l'inclusion n'est pas le meilleur moyen d'éduquer tous les élèves. Au Bélarus et en Norvège, la transition vers un système éducatif inclusif a été difficile pour les enseignants spécialisés.
- Les responsables de l'éducation chargés de superviser la mise en œuvre de l'enseignement inclusif ont aussi besoin de formation. À Zanzibar (République-Unie de Tanzanie), près de 70 % des inspecteurs scolaires, examinateurs et concepteurs de programmes d'études ont suivi entre une et trois journées de formations sur l'inclusion.

Il ne suffit pas que les enseignants aient des connaissances ; il faut aussi qu'ils bénéficient de bonnes conditions de travail

- Au Cambodge, les 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.
- Le personnel de soutien accompagne la transition vers l'inclusion, mais une enquête menée auprès de syndicats d'enseignants suggère que guère plus de 22 % des pays en étaient dotés.

La composition du corps enseignant n'est pas toujours représentative de la diversité de composition des classes

- 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.

Un enseignement inclusif est adapté aux points forts et aux besoins des élèves	160
L'attitude positive des enseignants envers l'inclusion se double d'un certain scepticisme	161
Les enseignants ont besoin d'être formés sur tous les aspects de l'inclusion	163
Pour dispenser un enseignement inclusif, les enseignants ont besoin de soutien	172
De nombreux systèmes éducatifs s'efforcent d'améliorer la diversité du corps enseignant	175
Conclusion	177

Quand les enseignants auront compris le sens de l'inclusion et auront renoncé à leur zone de confort pour fournir aux enfants les compétences qui les aideront à reconnaître et à respecter la diversité, ils deviendront des acteurs du changement.

Maria Teresa Moreno Zavaleta, enseignante, Pérou

Un élément clé de l'éducation inclusive consiste à s'assurer que tous les enseignants sont préparés 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. La préparation des enseignants n'est pas la même à travers le monde, les normes et les qualifications variant d'un contexte national à l'autre. Mais partout, on voit les systèmes éducatifs s'éloigner du dépistage des problèmes chez les élèves pour « identifier les barrières à l'apprentissage et à la participation et apporter des réponses proactives, en les planifiant en amont pour tous les apprenants » (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2015, pp. 14–15).

Comme on le verra dans ce chapitre, ce changement exige que les enseignants soient de véritables acteurs de l'inclusion et réfléchissent à la manière dont les approches de l'enseignement peuvent être inclusives pour tous les apprenants. Un enseignement inclusif exige de l'enseignant qu'il soit conscient des expériences et des capacités de chaque élève et qu'il soit ouvert à la

diversité. Il doit être 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 et donc acquiert des idées et des compétences nouvelles à travers les activités de résolution de problèmes. 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.

Par voie de conséquence, 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. Pour qu'il puisse relever ce défi, l'enseignant doit être formé. Il doit aussi être soutenu, et pouvoir travailler dans de bonnes conditions, en ayant assez d'autonomie au sein de sa classe pour se concentrer sur la réussite de chacun de ses élèves. Le présent chapitre souligne en outre la nécessité d'avoir un corps enseignant plus représentatif de la diversité sociale.

“

Un enseignement inclusif exige de l'enseignant qu'il soit conscient des expériences et des capacités de chaque élève et soit ouvert à la diversité

”

UN ENSEIGNEMENT INCLUSIF EST ADAPTÉ AUX POINTS FORTS ET AUX BESOINS DES ÉLÈVES

Un projet de formation des enseignants pour l'inclusion a isolé quatre valeurs fondamentales et les domaines de compétences associés (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2012). En leur inculquant ces valeurs – accompagner tous les apprenants, travailler avec les autres, valoriser la diversité des élèves et poursuivre une formation professionnelle continue –, on obtiendra des enseignants qui attendent beaucoup de chacun de leurs élèves (**tableau 6.1**). Il est important que les conséquences de ce cadre pour ce qui est des attitudes, des méthodes et du professionnalisme des enseignants soient envisagées dans le courant de la formation, et non a posteriori.

L'approche inclusive de l'éducation part d'abord du constat qu'un nombre important d'élèves ne participe pas activement au processus d'apprentissage. Elle rejette les méthodes qui étiquettent et ségrèguent les élèves en fonction de leurs caractéristiques particulières, de leurs points forts et de leurs points faibles. Un exemple qui a

beaucoup retenu l'attention à cet égard est le programme Teaching at the Right Level (TaRL, « Enseigner au bon niveau »), élaboré en Inde pour remédier à la situation des enfants laissés-pour-compte. On n'y cherche plus à organiser les élèves par âge ou par année, mais en fonction de leur niveau réel d'apprentissage. Appliqué à de nombreux contextes, ce programme peut être utilisé pendant le temps scolaire ou en dehors, y compris au cours des vacances d'été (**encadré 6.1**).

Les approches inclusives de l'enseignement exigent aussi de l'enseignant qu'il prenne en charge la totalité des élèves en mettant un éventail d'options à la disposition de tous dans la salle de classe, au lieu de proposer une série d'options différenciées à certains d'entre eux seulement (Florian et Spratt, 2013). Ainsi, les approches adaptées et centrées sur l'apprenant qui fixent des objectifs scolaires mesurables, apprécient les points forts et les défis d'apprentissage et atténuent les difficultés sociales et comportementales, peuvent tout particulièrement convenir aux élèves handicapés (Hayes *et al.*, 2018). Pour satisfaire au principe d'inclusion, ces approches doivent être appliquées de manière à ne pas exclure certains élèves des possibilités offertes aux autres.

TABLEAU 6.1 :

Valeurs fondamentales et domaines de compétences de l'enseignement inclusif

Valeurs fondamentales	Domaines de compétences
Accompagner tous les apprenants	<ul style="list-style-type: none"> Encourager l'apprentissage académique, pratique, social et émotionnel de tous les apprenants Adopter des approches d'enseignement efficaces dans des classes hétérogènes, en étant conscient de la variété des processus d'apprentissage et des moyens de les favoriser
Travailler avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> Travailler avec les parents et les familles pour qu'ils participent concrètement au processus d'apprentissage Travailler avec les autres professionnels de l'éducation, y compris par un travail en équipe avec les autres enseignants
Valoriser la diversité des élèves	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre ce qu'est l'éducation inclusive (et notamment que l'éducation repose sur une croyance dans l'égalité, les droits de l'homme et la démocratie pour tous) Respecter et valoriser les différences entre élèves et les considérer comme une ressource
Formation professionnelle continue	<ul style="list-style-type: none"> Être un praticien réflexif (en évaluant systématiquement son propre travail) Envisager la formation initiale comme le fondement de la formation professionnelle continue

Source : Basé sur Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2012).

L'ATTITUDE POSITIVE DES ENSEIGNANTS ENVERS L'INCLUSION SE DOUBLE D'UN CERTAIN SCEPTICISME

Il n'est pas facile d'évaluer l'attitude des enseignants à l'égard de l'inclusion. Un examen des études menées sur ce sujet dans six pays, dont l'Australie, le Canada et l'Inde, révèle que celles-ci abordent rarement les diverses composantes cognitives, affectives et comportementales de ces attitudes (Ewing *et al.*, 2017).

Néanmoins, de nombreuses études indiquent que les enseignants ont une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion, mais qu'ils ont aussi des réserves, soit qu'ils ne soient pas équipés pour surmonter certains obstacles, soit qu'ils estiment que le système éducatif et l'environnement d'apprentissage ne leur en donnent pas les moyens. Une enquête a révélé qu'en Finlande, les enseignants s'interrogeaient sur la faisabilité de l'inclusion et sur le bien-fondé de son application à tous les élèves en l'absence d'une modification radicale du système éducatif et des niveaux d'investissement. Pour certains répondants, les politiques d'inclusion n'ont pas d'autre finalité que de masquer une réduction de coûts (Honkasilta *et al.*, 2019). Au Japon, les enseignants expriment généralement une attitude positive envers l'inclusion, mais manifestent certaines inquiétudes quant à sa mise en œuvre, notamment parce qu'ils ne se sentent pas capables de mener à bien les activités qu'elle exige (Yada et Savolainen, 2017).

Ces études par pays sont en partie corroborées par les données comparatives de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui a examiné en 2018 les attitudes et les compétences des enseignants du premier cycle du secondaire dans 48 systèmes éducatifs,

“ De nombreuses études indiquent que les enseignants ont une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion, mais qu'ils ont aussi des réserves ”

ENCADRÉ 6.1 :

Les pédagogies inclusives viennent en réaction à des modes plus traditionnels et plus passifs d'enseignement et d'apprentissage

Élaboré en 2002 par l'organisation non gouvernementale (ONG) Pratham dans les zones urbaines de l'Inde, le programme TaRL est né de la constatation que les écoles ne parvenaient pas à apporter aux élèves des compétences élémentaires de lecture, écriture et calcul. Il s'est ensuite étendu aux zones rurales et à l'extérieur de l'Inde (Pratham, 2020).

En tant qu'approche pédagogique, TaRL a été conçu dans un esprit compensatoire, et vise à permettre aux enfants laissés-pour-compte de rattraper leur retard. Il se démarque des approches plus traditionnelles, en mettant l'accent sur la réalisation d'objectifs d'apprentissage clairement définis, non sur la nécessité d'étudier l'intégralité d'un manuel scolaire. L'enseignement est avant tout actif, basé sur des activités quotidiennes simples que les enfants effectuent en groupe. Le processus d'enseignement commence par une rapide évaluation des niveaux d'apprentissage des enfants, qui sont ensuite répartis par groupes de niveau plutôt que par classe. D'autres évaluations permettent de suivre leur progression et d'apporter à l'enseignement les corrections nécessaires. Dès qu'un enfant manifeste des progrès, il est transféré vers un groupe plus avancé. Ce mode d'enseignement et d'apprentissage repose sur la conviction que les enfants apprennent mieux lorsqu'on combine des activités réalisées en grands groupes, en petits groupes et individuellement, certaines étant partagées par l'ensemble et d'autres adaptées à un groupe de niveau en particulier.

Les évaluations indiquent une progression des acquis scolaires par rapport à l'enseignement traditionnel. Basé sur l'approche TaRL, le programme Read India favorise l'acquisition de compétences de base en hindi et en mathématiques lors de camps d'apprentissage intensif. Une évaluation a été menée dans deux districts de l'Uttar Pradesh en répartissant les écoles en quatre groupes aléatoires. Le premier a bénéficié d'un camp de 10 jours, suivi d'un second camp d'été de 10 jours. Le deuxième a bénéficié d'un camp de 20 jours, suivi d'un second camp d'été de 10 jours. Le troisième a reçu des matériels du TaRL. Aucune activité n'a eu lieu dans le quatrième groupe. Les enfants des premier et deuxième groupes ont progressé en moyenne de 0,7 à 1 niveau en langue et en mathématiques, alors que la progression a été proche de zéro dans le troisième groupe. À l'issue des camps d'apprentissage, 49 % des participants étaient capables de lire des paragraphes et des histoires, contre 24 % dans le groupe de contrôle. En 2017, ce modèle était utilisé dans plus de 4 000 écoles à travers l'Inde et touchait plus de 200 000 enfants (Banerjee *et al.*, 2017).

En 2019, on trouvait des variantes de l'approche TaRL dans 12 pays d'Afrique et 3 pays d'Asie. Mis en œuvre à titre expérimental dans 80 écoles de Zambie, le programme de remise à niveau Catch Up, par exemple, a fait passer de 32 % à 50 % la proportion d'élèves capables d'effectuer une soustraction à deux chiffres et de 34 % à 52 % la proportion d'élèves capables de lire un paragraphe ou une histoire simples. Il devait être étendu à 1 800 écoles en 2019 (Teaching at the Right Level, 2019b). Au Ghana, le programme STARS, géré en partenariat avec le Ministère de l'éducation et d'autres autorités publiques, vise à donner aux enseignants de la 4^e à la 6^e année les moyens de comprendre les raisons des mauvais résultats scolaires de leurs élèves et de proposer des réponses appropriées (Teaching at the Right Level, 2019a).

D'autres approches pédagogiques axées sur l'inclusion appliquent la même démarche. Née en Colombie en 1975, l'Escuela Nueva a fait école dans 14 autres pays, dont les Philippines et le Viet Nam (Le, 2018). Elle promeut un apprentissage actif et participatif dans lequel l'enseignant joue le rôle d'animateur. Elle favorise l'acquisition de compétences par un enseignement multiniveaux et encourage les relations de collaboration entre enseignants et la participation des parents et de la collectivité (Colbert et Arboleda, 2016). Le programme Literacy Boost de Save the Children a été mis en œuvre dans plus de 30 pays (Save the Children, 2019). Il vise à améliorer les compétences de lecture des enfants en formant les enseignants à entretenir l'attention des élèves. En Éthiopie, les filles qui participaient au programme avaient 43 % plus de chances de rester à l'école que leurs camarades des écoles non participantes (Dowd *et al.*, 2013).

situés pour l'essentiel dans des pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure. La Finlande et le Japon étaient parmi les pays où les enseignants avaient le moins adapté leur enseignement à la diversité culturelle des élèves. L'une des raisons peut être la relative homogénéité ethnique de ces deux pays et leur exposition récente à l'immigration. À l'opposé, presque tous les enseignants de Colombie, du Portugal et des Émirats arabes unis avaient adapté leur enseignement à la diversité des classes (figure 6.1).

Au Cambodge, la perception qu'ont les enseignants de leur capacité à intégrer des élèves handicapés dépend du type de handicap. La moitié au moins des répondants estiment « très possible » ou « possible » d'accueillir des élèves souffrant d'un trouble de l'apprentissage ou d'un handicap physique, visuel ou auditif. Toutefois, moins de 20 % des répondants donnent la même réponse concernant des élèves aveugles ou sourds, ou atteints d'un handicap intellectuel, d'un handicap grave ou d'un polyhandicap (Kartika et Kuroda, 2019). Au Liban, selon les résultats d'une enquête menée dans le cadre du projet national d'inclusion, qui vise à remédier à l'exclusion des

élèves handicapés des écoles ordinaires, les enseignants ont une attitude positive à l'égard de l'inclusion, mais estiment généralement qu'on ne peut pas réussir à inclure tous les élèves handicapés (Khochen et Radford, 2012). Les expériences positives ont un effet positif sur l'attitude des enseignants. Au Bangladesh, les expériences réussies d'enseignement à des enfants handicapés et le sentiment que l'école soutient les pratiques d'enseignement inclusives sont associés à une attitude plus positive des enseignants envers l'éducation inclusive (Ahmmed et al., 2012).

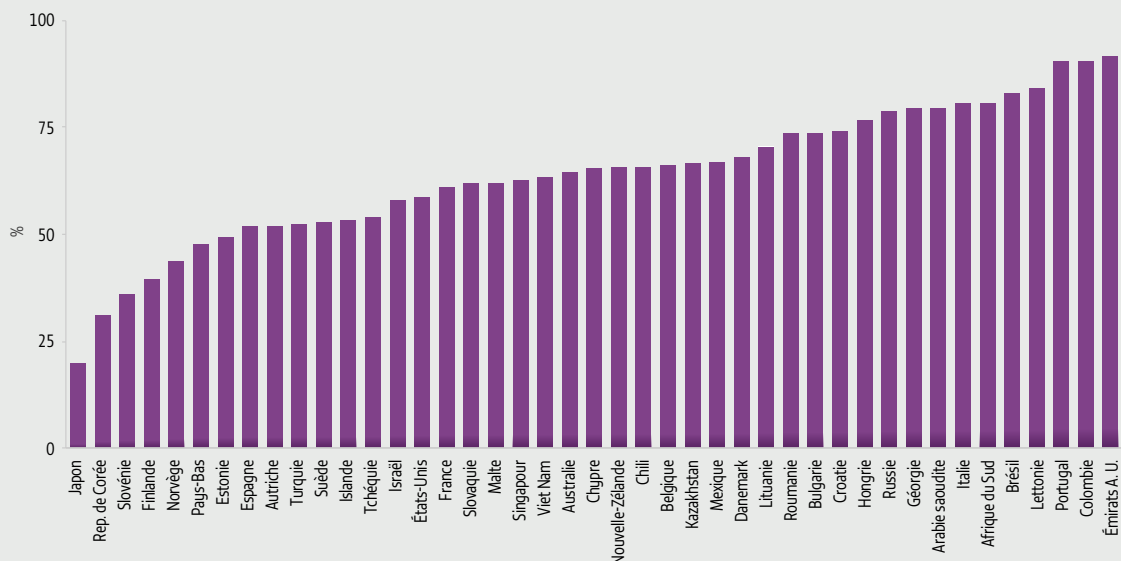
En définitive, l'enseignant n'est pas toujours à l'abri des préjugés et des stéréotypes sociaux. Une étude comparative de la population générale et de celle des enseignants aux États-Unis entre 1985 et 2014 indique

“ Les expériences positives ont un effet positif sur l'attitude des enseignants ”

FIGURE 6.1 :

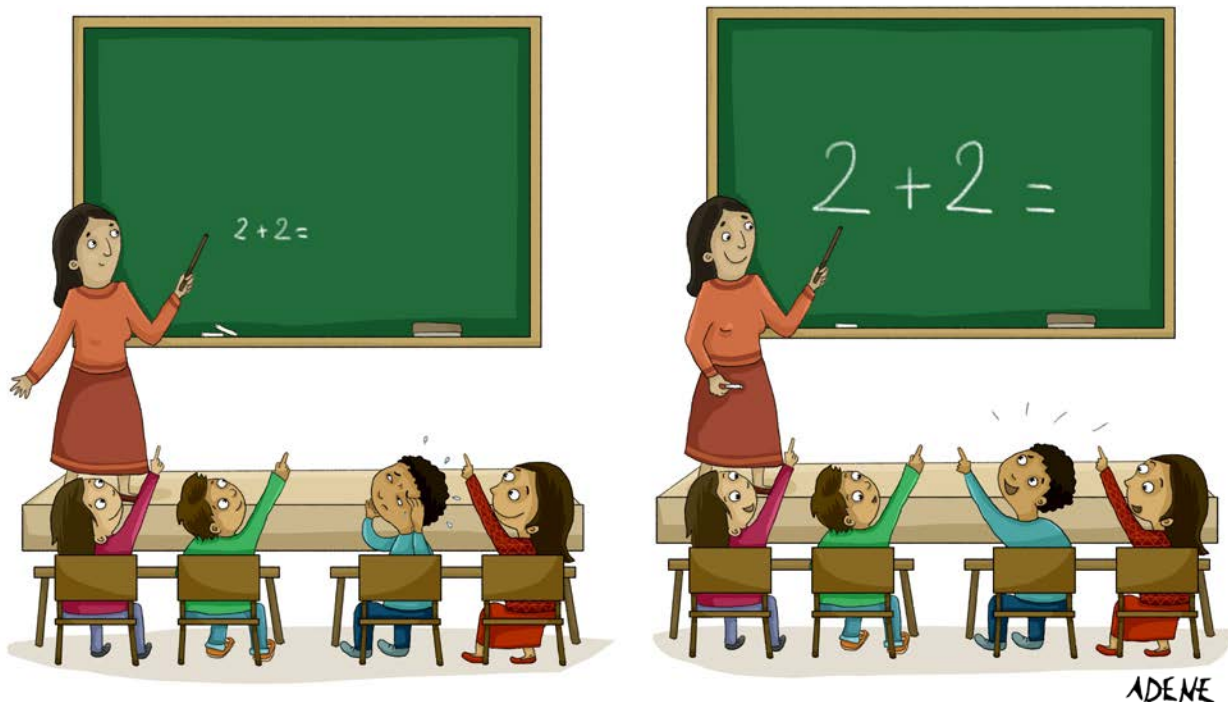
Beaucoup enseignants s'estiment incapables de relever le défi de la diversité

Pourcentage d'enseignants qui adaptent leur enseignement à la diversité culturelle des élèves « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure », sélection de pays à revenu intermédiaire et élevé, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig6_1

Note : Les réponses sont celles d'un échantillon d'enseignants qui déclarent avoir déjà enseigné à une classe avec des élèves de différentes cultures.
Source : OCDE (2019).



que les éducateurs ont des attitudes moins négatives en matière raciale. Ces différences pourraient toutefois s'expliquer par le niveau d'instruction. Une petite minorité d'enseignants avait encore des attitudes en matière raciale préjudiciables à l'apprentissage et au développement des élèves. Ainsi, en 2014, 4 % des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire pensaient que les inégalités étaient dues avant tout au fait que les Afro-Américains étaient moins doués pour apprendre, et 31 % au fait qu'ils manquaient de désir ou de volonté de se sortir de la pauvreté (Quinn, 2017). Au Mexique, l'attitude des enseignants envers l'inclusion des enfants mayas était pécunée de préjugés (Osorio Vázquez, 2017). Pour les parents roms d'Europe, c'était le comportement discriminatoire des enseignants, tel que les brimades et l'ostracisme, qui leur faisait le plus craindre pour la sécurité de leurs enfants (Albert *et al.*, 2015 ; O'Nions, 2010).

Même lorsqu'elle n'est pas explicite, l'attitude des enseignants a une incidence sur les résultats des élèves. En Italie, les filles confiées à des enseignants ayant des préjugés sexistes implicites ont obtenu des résultats insuffisants en mathématiques et, sur les recommandations de ces enseignants, ont choisi des écoles moins exigeantes (Carlana, 2019).

“ Même lorsqu'elle n'est pas explicite, l'attitude des enseignants a une incidence sur les résultats des élèves ”

LES ENSEIGNANTS ONT BESOIN D'ÊTRE FORMÉS SUR TOUS LES ASPECTS DE L'INCLUSION

Le manque de préparation à un enseignement inclusif peut provenir d'un déficit de connaissances sur les pédagogies ou d'autres aspects de l'inclusion. La formation peut aborder diverses questions allant des techniques pédagogiques et de la gestion de classe aux équipes pluriprofessionnelles et aux méthodes d'évaluation de l'apprentissage. Les enseignants ont besoin d'une formation de qualité qui soit adaptée à leurs besoins, englobe les multiples aspects d'un enseignement inclusif pour tous les apprenants, et prévoit un soutien suivi pour les aider à mettre en pratique ces nouvelles compétences (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2010, 2015).

“

L'analyse des informations recueillies pour les Profils sur l'éducation du *Rapport GEM* indique que sur les 168 pays analysés, 61 % fournissaient des éléments de formation sur l'inclusion

”

En réalité, l'idée qu'il faut des compétences spécialisées peut entraîner une marginalisation des questions concernant la diversité dans la formation des enseignants (Cochran-Smith et Dudley-Marling, 2012). 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, et il convient aussi de se soucier du niveau de préparation et de réflexion des formateurs d'enseignants (Florian et Pantić, 2017 ; Symeonidou, 2017).

Les enseignants manquent globalement d'accès à une formation complète sur l'inclusion partout dans le monde. L'analyse des informations recueillies pour les Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*¹ indique que sur les 168 pays analysés, 61 % fournissent des éléments de formation sur l'inclusion. On manque toutefois d'informations concernant la couverture et la qualité de cette formation.

¹ Un nouvel outil du *Rapport GEM* permettant le suivi systématique des lois et politiques nationales en matière d'éducation, accessible sur www.education-profiles.org

Une autre approche consiste à interroger directement les enseignants sur leur expérience de formation.

Or, même dans les pays où les enseignants sont pour la plupart formés et qualifiés, nombre d'entre eux font état d'un manque de formation sur l'inclusion ou sur l'enseignement à des groupes vulnérables. Ainsi, au sein des pays de l'OCDE qui ont participé à l'enquête TALIS, seuls 35 % des enseignants ont indiqué que la question de l'enseignement en contexte multiculturel et multilingue avait été abordée dans leur éducation ou leur formation formelles, tandis que 62 % ont indiqué avoir reçu une formation pour enseigner dans des classes hétérogènes (OCDE, 2019).

La situation est bien plus difficile dans les pays moins bien dotés, où de nombreux enseignants ne sont pas formés conformément aux normes nationales (Internationale de l'éducation, 2018). Dans les 10 pays d'Afrique subsaharienne qui ont participé à l'enquête sur les acquis scolaires du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, 8 % seulement des



ADENE

enseignants de 2^e et de 6^e année ont suivi une formation continue sur l'éducation inclusive, le pourcentage le plus faible parmi les sujets abordés dans le questionnaire (Wodon *et al.*, 2018). Au Bangladesh, les enseignants indiquent qu'ils n'ont pas assez de possibilités de développement professionnel tant avant que pendant l'emploi pour répondre aux besoins des élèves handicapés (Rahaman, 2017). Au Maroc, les enseignants n'ont pas reçu la formation aux méthodes adaptatives nécessaire à l'apprentissage des enfants handicapés ou ayant des besoins spéciaux (UNICEF, 2015a).

PEU DE PAYS FORMENT LES FUTURS ENSEIGNANTS SELON UNE PERSPECTIVE ÉLARGIE DE L'INCLUSION

Les programmes de formation initiale axés sur l'inclusion tendent à privilégier les connaissances censées permettre à l'enseignant d'aider les divers types d'apprenants à surmonter leurs difficultés éventuelles. Or cette approche comporte un risque : celui que les modules d'éducation spéciale ne finissent par creuser les différences entre les élèves et par accentuer les clivages qui font précisément obstacle à l'inclusion (Florian, 2019). Comme le suggèrent les recherches sur la formation des enseignants à l'éducation inclusive, les approches inclusives devraient être un élément central de la préparation générale des enseignants, plutôt qu'un sujet spécialisé (Rouse et Florian, 2012).

L'examen, pour les besoins du présent *Rapport*, de la formation des enseignants pour l'inclusion en Argentine, en Éthiopie, au Ghana, en République démocratique populaire lao et à Zanzibar (République-Unie de Tanzanie) révèle que tous ces pays ont des politiques dans ce sens au niveau du primaire, et une nette tendance à les étendre à l'éducation et la protection de la petite enfance, à l'enseignement secondaire et supérieur et à l'éducation des adultes. Néanmoins, les efforts se portent essentiellement sur les élèves handicapés, même si certains visent à créer des communautés et des cultures scolaires inclusives par une approche globale de l'école et une transformation du système (Lehtomäki *et al.*, 2020).

Quelques pays donnent des exemples de la manière dont on peut intégrer la formation à l'inclusion dans le cadre plus large de la formation initiale des enseignants. Le diplôme délivré par la Faculté d'éducation de Haute-Autriche dote les futurs enseignants des compétences et connaissances nécessaires pour enseigner à des élèves ayant des besoins divers. Un contenu inclusif est intégré à chaque matière (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2015). En Afrique du Sud, des lignes directrices sur l'enseignement inclusif et la gestion de la diversité des apprenants mettent l'accent sur le principe d'inclusion et sur la nécessaire adaptation des programmes d'enseignement aux divers besoins (Afrique du Sud, Département de l'éducation de base, 2010, 2011).

La politique d'éducation inclusive du Ghana reconnaît la diversité des apprenants en des termes englobant le handicap, la situation socioéconomique et l'origine ethnique. Elle a entre autres pour objectif de préparer tous les enseignants à gérer cette diversité par la promotion d'une conception universelle de l'apprentissage et de méthodes pédagogiques conviviales, y compris dans la formation des enseignants (Ghana, Ministère de l'éducation, 2015). En République démocratique populaire lao, le plan de développement du secteur de l'éducation et des sports pour 2016–20 vise à relancer de précédents efforts en faveur de l'inclusion scolaire de tous les élèves, mais les progrès sont lents (RDP lao, Ministère de l'éducation et des sports, 2015) (**encadré 6.2**).

Axer la formation initiale des enseignants sur l'inclusion peut avoir une influence positive sur leurs attitudes à cet égard. D'après une étude comparative de la formation professionnelle initiale des enseignants canadiens et allemands, les premiers étaient plus susceptibles d'avoir une attitude positive à l'égard de l'inclusion et de leur capacité à créer des classes inclusives, en partie en raison de la plus grande place qui leur est accordée dans la formation (Miesera et Gebhardt, 2018). Aux Seychelles, les enseignants qui avaient reçu une formation à l'éducation inclusive se disaient plus favorables à l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires et avaient une opinion plus positive sur cette pratique (Main *et al.*, 2016).

“ Les approches inclusives devraient être un élément central de la préparation générale des enseignants, plutôt qu'un sujet spécialisé ”

ENCADRÉ 6.2 :

Le Laos a adopté un large cadre de formation des enseignants à l'inclusion, mais la mise en œuvre est lente

Le Gouvernement de la République démocratique populaire lao s'est engagé dès le début des années 2000 à faire en sorte qu'aucun apprenant ne soit laissé de côté. Le plan d'action national d'éducation pour tous 2003–15 prévoyait la mise en place d'un soutien et d'une formation continue visant à préparer les enseignants à interagir avec les parents d'enfants présentant des besoins spéciaux, et les directeurs d'école et le personnel d'encadrement à aider les enseignants à rendre les écoles plus inclusives. Il prévoyait aussi la mise en place d'un programme de formation des enseignants pour l'inclusion d'ici à 2008 (RDP lao, Ministère de l'éducation et des sports, 2005).

Si les enseignants ont adopté certains éléments de l'enseignement centré sur l'élève, on ne leur a pas donné tous les moyens nécessaires pour créer du contenu ou adapter le matériel pédagogique de manière à refléter le mode de vie et la culture des élèves. De façon générale, les enseignants n'avaient pas assez confiance en eux-mêmes pour rompre avec les vieilles habitudes et les stéréotypes à l'égard des filles, des minorités ethniques et des élèves handicapés (Chounlamany, 2014). En outre, bien que 20 % des directeurs d'école et 38 % des enseignants interrogés aient estimé que la priorité, pour réaliser l'inclusion, était de développer les capacités des enseignants, tous indiquaient qu'ils avaient surtout un besoin criant de matériels pédagogiques (Catholic Relief Services, 2016).

Dans le cadre du plan de développement du secteur de l'éducation et des sports 2016–20, un système de développement professionnel continu pour l'éducation inclusive est censé être mis en place afin de fournir aux enseignants des compétences pédagogiques pour répondre aux divers besoins d'apprentissage des filles, des minorités ethniques et des enfants handicapés, ainsi que des élèves des classes multiniveaux (RDP lao, Ministère de l'éducation et des sports, 2015). En 2018, un programme de formation initiale des rédacteurs de programmes et un module de formation visant à permettre aux enseignants de « comprendre les questions liées au handicap et au genre » étaient toujours en cours d'élaboration. Le Centre pour l'éducation inclusive du Ministère de l'éducation et des sports s'employait aussi à renforcer les capacités des formateurs (BEQUAL, 2018).

LA FORMATION INITIALE À L'INCLUSION EST ESSENTIELLEMENT AXÉE SUR LA GESTION DE GROUPES PARTICULIERS

La plupart des programmes de formation initiale visent à préparer les enseignants à répondre aux besoins de groupes particuliers, notamment des élèves handicapés. En Ukraine, les programmes de licence et de maîtrise comprennent des sujets sur les réponses à apporter aux personnes handicapées qui s'adressent généralement à des spécialistes. Il s'agit, par exemple, de formations destinées aux psychologues des écoles spécialisées ou de cours sur le soutien psychologique et pédagogique à apporter aux enfants handicapés mentaux, sur les pratiques orthophoniques ou les approches destinées à favoriser le développement social des enfants malvoyants (Ukrainian Step by Step Foundation, 2015). Au Viet Nam, une décision de 2007 reconnaît la nécessité de former les enseignants et les responsables de l'éducation à l'éducation inclusive. Les établissements de formation des provinces de Kon Tum et Ninh Thuan ont élaboré des modules de formation initiale sur l'éducation inclusive des enfants handicapés (UNICEF, 2015b). Au niveau national, les facultés de pédagogie de l'École supérieure de pédagogie de Hanoi et de Hô Chi Minh-Ville, le Collège national de pédagogie de Hô Chi Minh-Ville et le Collège national de pédagogie dispensent une formation formelle

en éducation spécialisée. Un module optionnel sur la langue des signes est disponible au niveau de la licence et sous forme de programmes non formels de courte durée (HCDH, 2019).

Les élèves issus des minorités linguistiques et ethniques, tels que les groupes autochtones, sont un autre axe commun aux programmes de formation des enseignants, notamment en Amérique latine. En Colombie, le Programme national bilingue contribue à professionnaliser les enseignants bilingues et leur formation (Mora et al., 2019). Au Costa Rica, un décret de 2019 prévoit de promouvoir et de faciliter la formation des éducateurs autochtones et leur participation à la formulation et à la mise en œuvre des programmes (Profils sur l'éducation du Rapport GEM). Au Pérou, la formation initiale et continue des enseignants est reconnue dans le plan national d'éducation interculturelle bilingue comme l'aspect le plus crucial de sa mise en œuvre (Pérou, Ministère de l'éducation, 2016). En 2016, le Pérou comptait 38 000 enseignants bilingues (avec divers niveaux de qualification), mais il lui faut former au moins 17 000 enseignants pour répondre à la demande (Profils sur l'éducation du Rapport GEM). La capacité du pays à préparer de tels enseignants reste limitée. L'Université interculturelle nationale de l'Amazonie,

“ La diversité linguistique et ethnique, ainsi que le genre, sont des axes communs aux programmes de formation des enseignants ”

par exemple, ne dispose pas de personnel enseignant autochtone ou interculturel formé (Espinosa, 2017).

Le genre est un autre axe des programmes de formation initiale. Le programme d'éducation sexuelle de Cuba vise à renforcer la formation des enseignants sur la sexualité et la prévention du VIH et d'autres maladies sexuellement transmissibles selon une approche fondée sur le genre et les droits sexuels, et ce tout au long du programme de formation, des études de base aux cours facultatifs et aux études de troisième cycle (Cuba, Ministère de l'éducation, 2011). Mais malgré ces nombreux exemples, une plus grande attention doit encore être portée à la définition des moyens efficaces de préparer les enseignants à travailler dans un environnement inclusif.

LES PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE SUR L'INCLUSION RÉPONDENT À UNE FORTE DEMANDE DE LA PART DES ENSEIGNANTS

Les enseignants expriment souvent une forte demande de développement professionnel sur l'inclusion. Environ 25 % des enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête TALIS 2018 faisaient part de leur fort besoin de développement professionnel pour enseigner à des élèves ayant des besoins spéciaux, mais au Brésil, en Colombie et au Mexique, cette proportion était supérieure à 50 %. Environ 15 % exprimaient un grand besoin de formation à l'apprentissage personnalisé, ce pourcentage dépassant 40 % au Japon et au Viet Nam (figure 6.2). Aux Pays-Bas, un enseignant sur cinq ayant au moins 20 ans d'expérience indiquait avoir beaucoup de difficultés à accueillir les élèves souffrant de stress post-traumatique, et 89 % indiquaient avoir rencontré au moins un élève présentant ces troubles (Alisic et al., 2012).

Quelques pays proposent une formation sur le handicap dans le cadre d'un plus large système de soutien. À Singapour, tous les enseignants des écoles ordinaires reçoivent une formation de base et une sensibilisation au handicap. En outre, dans chaque école, certains enseignants poursuivent cette formation afin d'approfondir leurs connaissances et leur compétences d'accompagnement des élèves handicapés. Dans les écoles primaires, des éducateurs alliés spécialement

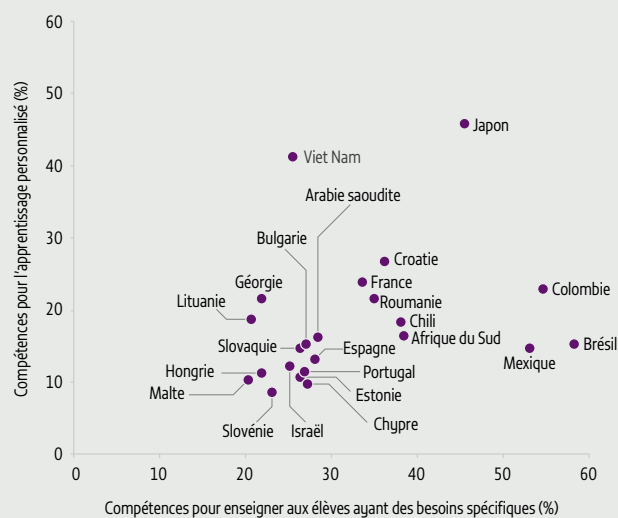
formés travaillent en étroite collaboration avec les enseignants pour définir et apporter un soutien supplémentaire au niveau de l'apprentissage et du comportement aux élèves souffrant de handicaps légers (HCDH, 2016). Dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick, une politique globale d'éducation inclusive propose aux enseignants des formations pour accompagner les élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme (encadré 6.3).

La préparation initiale des enseignants à l'inclusion tend le plus souvent à se concentrer sur des compétences spécifiques à acquérir pour répondre aux besoins des élèves handicapés et d'autres groupes cibles.

FIGURE 6.2 :

Les enseignants doivent avoir plus de possibilités de développement professionnel sur l'inclusion

Pourcentage d'enseignants ayant déclaré qu'ils avaient un fort besoin de formation dans deux domaines en lien avec l'inclusion, sélection de pays à revenu intermédiaire et élevé, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig6_2

Note : Les systèmes éducatifs sélectionnés sont ceux dans lesquels les enseignants ont signalé un besoin de perfectionnement professionnel supérieur à la moyenne pour travailler avec des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (c'est-à-dire ceux pour lesquels un besoin d'apprentissage particulier a été formellement identifié en raison d'un handicap mental, physique ou émotionnel).

Source : OCDE (2019).

ENCADRÉ 6.3 :**Le Nouveau-Brunswick propose des formations pour accompagner les élèves souffrant de troubles du spectre de l'autisme**

Depuis 30 ans, la province canadienne du Nouveau-Brunswick fait œuvre pionnière en matière de promotion de l'inclusion scolaire. À l'origine se trouve un mouvement local dans lequel les enseignants ont joué un rôle important (Porter et Towell, 2017). Les efforts de la province ont reçu une reconnaissance internationale après l'approbation d'une politique sur l'inclusion scolaire juridiquement contraignante en 2013 (Zero Project, 2016). Une évaluation antérieure avait relevé certains défis : entre autres, les nombreux personnels de soutien déployés dans les écoles passaient beaucoup plus de temps à travailler directement auprès des élèves ayant des besoins spéciaux qu'à appuyer les enseignants de classe ordinaire. Pour y remédier, le perfectionnement professionnel devait être renforcé dans certains domaines, notamment celui des troubles du spectre autistique (Porter et AuCoin, 2012).

En réponse, le Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance a créé en 2012 un Partenariat d'apprentissage en autisme. Ce cadre de formation, qui associe des programmes d'introduction et de perfectionnement en ligne et des possibilités de formation continue, est soutenu par une équipe d'analystes du comportement, de psychologues, de chercheurs et d'éducateurs (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2019). En 2015, la prévalence des troubles du spectre autistique était de 1,3 % chez les enfants âgés de 6 à 17 ans du secteur anglophone, qui représente 68 % de cette population (Agence de santé publique du Canada, 2018).

La formation a été suivie par environ 25 % du personnel éducatif, y compris les assistants en éducation et les intervenants en comportement. Une formation avancée a été proposée dans 49 % des écoles et a été suivie par un enseignant-ressource sur trois. Grâce aux possibilités de formation continue, 30 enseignants ont pu obtenir leur certification en analyse du comportement. Le personnel formé intervient auprès de l'ensemble des enfants du programme préscolaire en autisme. D'après les recherches préliminaires, les personnels ayant bénéficié du programme introductif sont plus confiants dans leur capacité à comprendre les effets de l'autisme sur l'apprentissage, à apporter un soutien aux élèves atteints de troubles du spectre autistique et à identifier les stratégies d'adaptation et de réaction susceptibles d'aider ces élèves (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2019).

Les enseignants doivent pouvoir identifier les besoins particuliers et orienter les élèves vers les services complémentaires.

La politique des Fidji en matière d'éducation spéciale et inclusive adoptée en 2016 reconnaît la nécessité de former les enseignants au dépistage et à l'orientation des enfants handicapés (Fidji, Ministère de l'éducation, du patrimoine et des arts, 2016). En Inde, dans l'État du Gujarat, les services de santé et d'éducation ont coopéré à la création d'un programme de formation pour l'identification précoce des élèves souffrant de dyslexie ou ayant d'autres besoins spéciaux. Lancé en 2019, il a formé 80 éducateurs à détecter les signes précoces de trouble et à orienter les élèves concernés vers les services compétents (Shastri, 2019). En Afrique du Sud, le Département de l'éducation de base a souhaité que chaque école dispose d'au moins un enseignant formé au dépistage et au soutien des élèves, mais cet objectif n'a pas été atteint (The Right to Education for Children with Disabilities Alliance, 2016).

Concernant les minorités ethniques, au Cambodge, un des objectifs du plan d'action de la politique relative aux enseignants de 2015 visait à promouvoir leur développement professionnel continu par le biais d'incitations et de crédits de formation à l'éducation inclusive et au multilinguisme, à destination notamment des écoles éloignées et peu performantes (Cambodge, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, 2015). Le plan d'action national pour l'éducation multilingue 2014-18 prévoyait notamment un programme pilote de formation des enseignants et des fonctionnaires de l'éducation. Son évaluation a recommandé l'adoption d'une stratégie de recrutement visant à déployer et retenir les enseignants autochtones ayant une bonne maîtrise d'une des langues locales (Ball et Smith, 2019). Le plan d'action national sur l'éducation multilingue 2019-23 vise à créer un programme d'enseignement multilingue dans l'un des centres régionaux de formation des enseignants (Profils sur l'éducation du *Rapport GEM*). En Colombie, la politique d'enseignement supérieur inclusive souligne dans ses lignes directrices le rôle central de l'éducateur, qui doit être capable de développer le processus pédagogique, de valoriser la diversité des étudiants en termes d'équité et d'interculturalité, et d'inciter au débat et à l'analyse (Colombie, Ministère de l'éducation nationale, 2013).

Dans les pays à revenu élevé, deux approches répondant pleinement à l'objectif d'éducation inclusive ont été élaborées face à la progression de l'immigration.

La première est une approche culturelle de la formation des enseignants, axée sur les compétences et les dispositions nécessaires pour enseigner à des populations d'élèves diverses (Villegas et Lucas, 2007). Dans la seconde approche, qui prévoit l'apprentissage intégré des disciplines et des langues, les enseignants suivent des cours de perfectionnement, pour pouvoir aider les élèves qui ne parlent peut-être pas la langue d'enseignement et permettre ainsi aux divers groupes d'apprenants d'utiliser les langues à la fois comme un outil de communication et d'apprentissage (Coyle et al., 2010).

Le genre est un sujet en lien avec l'inclusion que la formation continue aborde avec une relative fréquence. Au Chili, dans le cadre du plan 2015-18 pour l'égalité de genre dans l'éducation, les enseignants reçoivent une formation continue au niveau national sur le genre, la discrimination, la scolarité inclusive, la sexualité et la diversité sexuelle en salle de classe (Chili, Ministère de l'éducation, 2017). Au Népal, le Centre national pour le développement de l'éducation a intégré un module de sensibilisation aux questions de genre dans son programme de développement professionnel des enseignants (HCDH, 2017).

En Ouganda, la stratégie nationale 2015-19 pour l'éducation des filles visait à introduire une formation à l'égalité des sexes dans la formation des enseignants, en ciblant les professeurs de sciences et en veillant à répondre aux besoins et aux intérêts des filles (Ouganda, Ministère de l'éducation et des sports, 2015). Cependant, le budget alloué à la formation continue dans les instituts de formation des enseignants du primaire avait été supprimé en 2013, ce qui a nui à la mise en œuvre (Ouganda, Ministère des finances, 2018). Les efforts gouvernementaux ont été relancés en 2019 avec l'adoption d'une politique nationale des enseignants qui prévoit l'élaboration et la mise à l'essai de lignes directrices, afin de donner aux enseignants un aperçu des concepts liés au genre ainsi que des compétences pour une pédagogie soucieuse de l'égalité des sexes

dans l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (UNESCO, 2019).

La formation des enseignants sur l'inclusion et la sécurité des élèves lesbiennes, gays, bisexuels, transsexuels et intersexués (LGBTI) est un domaine négligé et controversé dans la plupart des pays. En Albanie, moins de la moitié des enseignants interrogés ont déclaré qu'ils s'estimaient bien informés sur les droits des LGBTI, et les deux tiers qu'ils ne réagissaient pas quand des adolescents LGBTI étaient victimes d'intimidations (Pink Ambasada, 2018). Une série d'ateliers dans les écoles de Tirana, qui visaient à lutter contre les discriminations fondées sur l'orientation sexuelle dans le cadre d'un projet pilote du Ministère de l'éducation, des sports et de la jeunesse, ont été interrompus suite à la réaction hostile des médias (ILGA Europe, 2019).

En Écosse, le Gouvernement a formé un groupe de travail sur l'éducation inclusive des LGBTI, qui a recommandé que les enseignants reçoivent une formation à la fois initiale et continue afin de les sensibiliser et de veiller à ce qu'ils restent « conscients des questions LGBTI actuelles pour les apprenants, et confiants dans leur capacité de les enseigner » (Gouvernement de l'Écosse, 2018).

Certains pays investissent dans la formation des enseignants pour que les enfants doués restent motivés et se sentent inclus dans la classe. Au Panama, la Direction nationale de l'éducation spécialisée a commencé d'évaluer les capacités exceptionnelles en 2011, puis a élaboré un programme connexe en 2016. La formation et le mentorat des enseignants, des intervenants scolaires et des personnels administratifs ont permis d'améliorer la sensibilisation et les compétences (Profils sur l'éducation du Rapport GEM).

Les organisations non gouvernementales sont souvent les premières à offrir un accès au développement professionnel

Dans maints pays, notamment à revenu faible et intermédiaire, ce sont les ONG qui pallient le manque de ressources et de capacités de l'offre gouvernementale

“ La formation des enseignants sur l'inclusion et la sécurité des élèves LGBTI est un domaine négligé et controversé dans la plupart des pays ”

“

Dans maints pays, ce sont les ONG qui pallient le manque de ressources et de capacités de l'offre gouvernementale de formation continue des enseignants sur l'inclusion

”

de formation continue des enseignants sur l'inclusion (**chapitre 8**). Dans la région du lac Tchad, l'ONG internationale Humanity and Inclusion mène des campagnes pour sensibiliser les enseignants et les autres personnels de l'éducation à la nécessité d'éduquer tous les élèves. Le programme comprend une formation sur les modèles d'enseignement différencié et la psychopédagogie. Entre 2017 et 2021, elle prévoit de soutenir 47 enseignants, 4 inspecteurs de l'éducation et 3 conseillers pédagogiques (Humanity and Inclusion, 2018).

Les acteurs non étatiques sont actifs non seulement en lieu et place mais aussi en soutien des politiques gouvernementales de formation des enseignants pour l'inclusion. Le plan 2012–21 du Burkina Faso pour le secteur de l'éducation, par exemple, prévoit des mesures visant à améliorer l'intégration des enfants handicapés, mais, en 2018, peu d'interventions avaient été réalisées et aucune stratégie globale n'avait encore été adoptée (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018). Humanity and Inclusion a créé un module d'éducation inclusive dans les instituts nationaux de formation des enseignants et a fourni une formation complémentaire à un bataillon d'enseignants qui se rendent dans les écoles pour apporter un soutien individuel (Humanity and Inclusion, 2017). En République démocratique populaire lao, Catholic Relief Services a formé les enseignants du district de Xaybouathong à la théorie générale de l'éducation inclusive et aux méthodes d'enseignement pour enfants handicapés (Catholic Relief Services, 2016).

La formation continue est particulièrement cruciale dans les contextes où la formation initiale est à peu près inexistante. Au Soudan du Sud, un cours sur la violence sexiste en milieu scolaire, organisé par une ONG, vise à fournir aux enseignants des connaissances et des compétences en matière de prévention, d'intervention et de pratiques pédagogiques et disciplinaires non violentes. Il les prépare également à l'encadrement des clubs scolaires pour aider filles et garçons à se débarrasser des stéréotypes sexistes et à apprendre à se protéger de la violence et des sévices (CREW, 2017).

LES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS ET LES ENSEIGNANTS ORDINAIRES SONT SOUVENT FORMÉS SÉPARÉMENT

Il est souvent considéré comme allant de soi que les écoles spécialisées emploient des professionnels formés. Cependant, même les attentes les plus élémentaires peuvent ne pas être réalisées dans les pays les plus pauvres. Au Niger, par exemple, seuls 10 sur les 162 enseignants travaillant dans des écoles spécialisées et inclusives étaient formés pour travailler avec des enfants handicapés (FNPH, 2018).

Lorsque une formation existe pour l'éducation spécialisée, elle tend à être dispensée dans des établissements ou des programmes différents de ceux de l'enseignement ordinaire. Or cela peut perpétuer la ségrégation et entraver les progrès vers des systèmes éducatifs inclusifs. Au Kazakhstan, les enseignants spécialisés sont formés dans les établissements d'enseignement supérieur avec le soutien du Centre national de recherche appliquée en pédagogie corrective, ou dans les établissements régionaux de développement professionnel correspondants (OCDE, 2009 ; Banque mondiale et OCDE, 2015). À Singapour, une formation homologuée est nécessaire pour enseigner dans les écoles spéciales, et les enseignants spécialisés reçoivent des bourses de maîtrise et des allocations de développement professionnel (HCDH, 2016).

Les systèmes de formation séparés peuvent renforcer le scepticisme des enseignants participants. Au Canada, les enseignants ayant bénéficié d'un perfectionnement professionnel dans l'enseignement spécialisé ou ayant reçu une formation d'éducateur spécialisé étaient beaucoup plus susceptibles que les enseignants des écoles ordinaires d'exprimer des opinions négatives sur l'inclusion comme meilleur moyen d'éduquer tous les élèves. Les systèmes de développement professionnel axés sur l'éducation spécialisée peuvent être trop étroitement ciblés et ignorer le plus large contexte de l'inclusion (Woodcock et Hardy, 2017). En outre, les enseignants spécialisés peuvent avoir du mal à opérer leur transition vers des systèmes plus inclusifs. Au Bélarus

et en Norvège, on se demandait quel rôle attribuer aux systèmes de formation des éducateurs spécialisés alors que ces pays s'orientaient vers des systèmes inclusifs, et les professionnels de l'éducation spécialisée craignaient d'être remplacés par des généralistes (Hannås et Bahdanovich Hanssen, 2016).

Certaines initiatives s'emploient à rapprocher les formations ordinaires des formations spécialisées. Un projet de sensibilisation de l'École des sourds de Hossana, en Éthiopie, offre une formation continue aux enseignants de l'enseignement ordinaire et spécial, ainsi que des programmes de sensibilisation pour les familles, les membres communautaires et les responsables de l'éducation. Il s'agit de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des élèves sourds et malentendants en milieu ordinaire partout dans le pays, afin d'apporter une éducation de meilleure qualité dans des classes inclusives et de permettre aux enfants du groupe cible d'accéder à l'école (Lehtomäki et al., 2020).

Callan Services for Persons with Disabilities est un partenariat réunissant des défenseurs de l'inclusion en Papouasie-Nouvelle-Guinée. Parmi leurs initiatives figure l'Institut Callan d'éducation inclusive, créé pour apporter un perfectionnement au personnel des centres de ressources pour l'éducation inclusive, et qui travaille à sensibiliser, dépister les handicaps, assurer la réadaptation et la préparation à l'enseignement ordinaire, ainsi qu'à placer les enfants handicapés dans des classes ordinaires en procurant un soutien à long terme. L'institut propose également au personnel des centres de ressources des formations lui permettant de travailler avec les enseignants ordinaires et de contribuer à les former (CBM, 2018a, 2018b).

POUR ÊTRE EFFICACE, LA FORMATION DOIT FAIRE L'OBJET D'UN SUIVI

Les recherches qui évaluent la formation des enseignants pour l'inclusion signalent des changements positifs

dans les attitudes, mais pas nécessairement dans les comportements en salle de classe.

Certaines approches préparent ensemble les enseignants et leurs formateurs. Au Kenya, Leonard Cheshire Disability a formé 130 enseignants et 30 formateurs d'enseignants dans cinq districts. Le programme de cinq jours était axé sur l'intégration des filles handicapées. Il a fourni des conseils pratiques sur les méthodes d'enseignement, suivi d'un perfectionnement à l'aide d'un manuel et d'activités plus générales pour un soutien continu. Les résultats ont montré que le sentiment d'auto-efficacité avait progressé dans les deux groupes et que les enseignants avaient une opinion plus positive de l'éducation inclusive. Toutefois, aucun des deux groupes n'est sorti de la formation avec l'intention d'adopter des pratiques inclusives, peut-être en raison d'un manque de moyens pratiques pour en assurer le suivi (Carew et al., 2019).

Certaines initiatives s'adressent explicitement aux formateurs d'enseignants. En Éthiopie, l'Institut fédéral d'enseignement technique et professionnel et ses campus satellites se sont engagés dans un projet de renforcement des capacités institutionnelles axé sur l'élaboration de programmes d'enseignement inclusif et de modules connexes pour la formation initiale et continue des enseignants de l'enseignement technique et professionnel (Lehtomäki et al., 2020).

Il convient aussi de former les responsables scolaires chargés de superviser la mise en œuvre de l'éducation inclusive. À Zanzibar (République-Unie de Tanzanie), la formation continue sur l'éducation inclusive a été étendue à un éventail de fonctionnaires à tous les niveaux d'éducation. En janvier 2015, le Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle a désigné et formé un membre du personnel dans chacun des 15 départements pour servir de point focal pour l'éducation inclusive. En mai 2019, près de 70 % des inspecteurs scolaires, ainsi que des examinateurs et des concepteurs de programmes d'études, avaient suivi des cours de formation de un à trois jours. Les conseillers et assistants locaux et

“

Les systèmes de développement professionnel axés sur l'éducation spécialisée peuvent être trop étroitement ciblés et ignorer le plus large contexte de l'inclusion

”

nationaux pour l'éducation inclusive avaient bénéficié d'une formation plus intensive comprenant sept modules d'étude, un atelier sur le dépistage, l'identification, l'évaluation et le soutien des élèves, et six semaines d'initiation à la langue des signes et au braille (Lehtomäki *et al.*, 2020).

Ces modèles en cascade sont fréquemment utilisés pour assurer une formation moins coûteuse, consistant à centrer les ateliers et les sessions de formation sur quelques enseignants sélectionnés pour leurs capacités ou leurs positions clés dans les réseaux d'enseignants. Ils servent ensuite de maîtres-formateurs auprès de leurs pairs (BIE, 2017). On leur a toutefois reproché de diluer le contenu, d'omettre le contexte, de conduire à de mauvaises interprétations et de sous-évaluer les connaissances des enseignants locaux, qui sont rarement sujets à cette préparation (Bett, 2016).

POUR DISPENSER UN ENSEIGNEMENT INCLUSIF, LES ENSEIGNANTS ONT BESOIN DE SOUTIEN

Pour adapter leur enseignement aux besoins et aux antécédents des élèves, il ne suffit pas que les enseignants aient des connaissances et des compétences. Ils ont aussi besoin d'un soutien approprié et de bonnes conditions de travail (Hehir *et al.*, 2016). Les taux d'encadrement élevés, l'absence de soutien pédagogique, la faiblesse des réseaux professionnels et le manque d'autonomie par rapport au contenu peuvent empêcher les enseignants de rendre les salles de classe inclusives.

Au Cambodge, malgré le puissant soutien des enseignants à une pédagogie centrée sur l'enfant, les pratiques en classe reposent sur des méthodes plus traditionnelles et plus passives. 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 (Song, 2015). En Inde, dans l'État du Tamil Nadu,

les enseignants convertis aux méthodes d'apprentissage actif et centré sur l'enfant expriment leur difficulté à se plier au principe d'un enseignement sur mesure, individuel ou en petits groupes lorsqu'ils exercent dans des salles de classe nombreuses et sous-équipées (Singal *et al.*, 2018). En Afrique du Sud, les enseignants sont favorables à l'inclusion, mais estiment que le système éducatif n'est pas équipé pour la mettre en œuvre et que les responsables politiques font preuve d'un idéalisme déconnecté de la dure réalité des établissements, ce qui compromet l'enseignement et l'apprentissage inclusifs (Engelbrecht *et al.*, 2016).

L'inclusion peut également pâtir des pressions exercées sur les enseignants pour qu'ils respectent les mécanismes de responsabilité, ce qui peut entraîner des tensions entre les politiques imposées de l'extérieur et l'autonomie professionnelle (Ben-Peretz et Flores, 2018). C'est le cas en particulier lorsque les politiques obligent à une approche normalisée, qui peut être incompatible avec la satisfaction des divers besoins des élèves (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2012). Lorsqu'ils doivent se conformer aux exigences de contenu normalisé pour évaluer l'apprentissage, les enseignants peuvent avoir plus de difficultés à adapter leur pratique, par exemple pour tenir compte des origines culturelles de leurs élèves.

LES RÉSEAUX SONT ESSENTIELS POUR SOUTENIR LES PRATIQUES INCLUSIVES

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 ségrégatif vers un système inclusif. Idéalement, cette coopération devrait s'appuyer sur la complémentarité des compétences. C'est une tâche difficile, car les enseignants des écoles ordinaires et spéciales ne sont pas encouragés à interagir, leurs carrières divergeant dès l'étape de formation initiale. La collaboration entre enseignants fait parfois défaut au sein même d'une même école. Au Sri Lanka, selon une étude, rares sont les enseignants des structures

“

Il ne suffit pas que les enseignants aient des connaissances et des compétences. Ils ont aussi besoin d'un soutien approprié et de bonnes conditions de travail

”

spécialisées qui déclarent collaborer avec l'autre filière ou recevoir un soutien de celle-ci, en partie en raison de la ségrégation des structures (Furuta et Alwis, 2017).

Au Kenya, une intervention à petite échelle s'est appuyée sur la création de comités pour l'inclusion composés d'élèves, d'enseignants et de directeurs des écoles ordinaires et spéciales, ainsi que de personnes de la communauté. Leurs membres se sont réunis régulièrement pour débattre des meilleurs moyens de rendre les écoles plus inclusives et élaborer des modalités de co-enseignement et de collaboration. Le projet a permis aux enseignants de défendre la cause de l'inclusion et de convaincre les communautés de la nécessité d'intégrer les enfants handicapés dans les écoles (Elder et Kuja, 2019).

En Namibie, dans le cadre de la transition vers l'inclusion, le Ministère de l'éducation a encouragé la transformation des écoles spéciales en centres de ressources, leur conseillant de faire équipe avec les instituts de formation des enseignants des écoles ordinaires pour développer les compétences. Cette collaboration incluait le co-enseignement (Namibie, Ministère de l'éducation, 2013).

À Singapour, le Ministère de l'éducation a établi 16 « partenariats satellites » entre des établissements ordinaires et spéciaux pour encourager l'intégration. Entre 2015 et 2017, 200 étudiants ont bénéficié du programme Buddy'IN, qui associe des étudiants de formations supérieures diplômantes ordinaires et spéciales afin d'améliorer l'acceptation des personnes handicapées (HCDH, 2016).

À Hô Chi Minh-Ville, au Viet Nam, dans le cadre d'un programme géré par une ONG locale en partenariat avec l'ONG internationale CBM, les élèves aveugles peuvent choisir entre fréquenter l'école ordinaire ou poursuivre un apprentissage séparé dans un centre de ressources avec internat. Les élèves ayant intégré l'école ordinaire ont déclaré regretter les activités extrascolaires et la formation professionnelle offertes au centre de ressources. En réponse, le centre et l'école ont travaillé ensemble, le premier offrant davantage de soutien à l'école, y compris une formation continue aux enseignants (CBM, 2018b).

LES PERSONNELS DE SOUTIEN PEUVENT PROMOUVOIR OU ENTRAVER L'INCLUSION

Les personnels de soutien à l'éducation, des assistants et des infirmières aux psychologues et aux chauffeurs, remplissent un large éventail de fonctions professionnelles, techniques et administratives (Internationale de l'éducation, 2017). Dans certains contextes, l'intégration d'élèves à besoins spéciaux dans le système général s'est accompagné d'un renforcement des effectifs de soutien, en particulier des assistants pédagogiques, mais aussi des ergothérapeutes, des spécialistes du comportement et des accompagnants d'enfants autistes. L'offre n'en demeure pas moins largement insuffisante à l'échelle mondiale. D'après une enquête menée auprès des syndicats d'enseignants, le personnel de soutien est rare ou inexistant dans 15 % au moins des pays, partiellement présent dans environ 29 % à 44 % et constamment présent dans environ 5 % à 22 %, selon les types de personnel (Internationale de l'éducation, 2018).

L'aide apportée en classe par les assistants d'apprentissage ou d'enseignement peut être particulièrement utile pour s'occuper davantage des élèves à besoins spéciaux (Blatchford et al., 2009 ; Masdeu Navarro, 2015). Dans le cadre d'un programme d'éducation inclusive mis en œuvre au Zimbabwe, des assistants ont été déployés dans les classes de certaines écoles primaires pour aider les enfants handicapés. Les enseignants étaient satisfaits, mais divisés sur la question de savoir si le rôle des assistants devait être surtout de prodiguer des soins ou des conseils spécialisés (Deluca et al., 2017).

Le personnel de soutien ne remplace pas l'enseignant. Il ne peut pas non plus remédier aux classes surchargées ou au manque d'éducateurs spécialisés. En Irlande, dans le cadre de la transition vers l'inclusion, les écoles ordinaires disposent depuis 2017 d'une autonomie et d'une flexibilité

“ Dans certains contextes, l'intégration d'élèves à besoins spéciaux dans le système général s'est accompagné d'un renforcement des effectifs de soutien ”

accrues pour faire appel à des éducateurs spécialisés et à du personnel de soutien. Les lignes directrices de l'enseignement primaire sur le soutien aux élèves à besoins spéciaux dans les écoles ordinaires stipulent que ce soutien spécial est destiné uniquement aux « élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux identifiés, y compris les élèves pour lesquels l'anglais est une langue supplémentaire », et qu'il ne peut servir à réduire les taux d'encadrement. L'éducateur spécialisé ne peut pas être le seul responsable de l'application des programmes scolaires dans une classe (Irlande, Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, 2017, p. 5). La politique d'éducation inclusive des Îles Cook souligne l'importance des assistants pédagogiques, mais place la responsabilité ultime de l'apprentissage entre les mains de l'enseignant (**encadré 6.4**).

Dans l'enseignement supérieur, le personnel de soutien permet aux étudiants en risque d'exclusion de mener à bien les études. Le programme Young Mums de Melbourne, en Australie, est géré par une équipe de personnels de soutien en collaboration avec l'université Swinburne ; les mères âgées de 15 à 20 ans ayant des antécédents familiaux difficiles y trouvent un espace sûr pour achever leurs études ou obtenir des qualifications professionnelles. Le programme vise à combler les lacunes des systèmes d'éducation et de protection sociale en matière de garde d'enfants, en aidant les mères adolescentes à se concentrer sur l'apprentissage (Swinburne University, 2018).

LES PERSONNELS DE SOUTIEN DOIVENT ÊTRE FORMÉS ET LEURS RÔLES ET RESPONSABILITÉS DÉFINIS

Certains s'interrogent sur les avantages des assistants pédagogiques dans l'inclusion. Les parents peuvent craindre qu'ils créent une dépendance et sapent la responsabilité des enseignants. Une formation limitée ou des responsabilités mal définies peuvent réduire leur efficacité. Bien que l'amélioration de leur développement professionnel leur ait permis ces dernières années d'acquérir des qualifications formelles, ils arrivent le en général dans les écoles sans avoir reçu de formation spécifique (Rose, 2020).

Quoique le rôle du personnel de soutien soit de compléter, non de supplanter, le travail de l'enseignant ou de l'éducateur spécialisé, on lui confie souvent des postes qui exigent beaucoup plus. Le personnel de soutien jouant un rôle grandissant dans la promotion de l'inclusion,

ENCADRÉ 6.4 :

Des personnels de soutien à l'éducation ont été déployés dans les Îles Cook

Adoptée en 2002, révisée en 2011, la politique relative à l'éducation inclusive des Îles Cook visait à promouvoir une approche plus inclusive en transférant les élèves ayant des besoins physiques et d'apprentissage particuliers des structures spéciales vers les écoles ordinaires (Îles Cook, Ministère de l'éducation, 2014).

Pour y parvenir, la politique souligne le rôle du personnel de soutien, en particulier des assistants d'enseignement. Ces derniers reçoivent une formation spécialisée, et une bonne part décrochent un certificat d'aide e l'enseignement délivré par la Nouvelle-Zélande. Leur rôle est de fournir « un soutien individuel à un enfant ou [de] soutenir un petit groupe d'enfants au sein d'une classe, selon le niveau de besoin » (Îles Cook, Ministère de l'éducation, 2014, p. 21). Ils interviennent à tous les niveaux d'éducation qui vont de la petite enfance à l'enseignement secondaire. En 2017, le pays employait 64 assistants d'enseignement (Îles Cook, Ministère de l'éducation, 2017a).

Les assistants sont censés travailler avec les enseignants pour assurer le meilleur environnement d'apprentissage possible aux élèves ayant des besoins spéciaux attestés. La responsabilité ultime et le devoir de prendre soin de tous les enfants restent du ressort des enseignants : un enseignant superviseur doit être présent en permanence (Îles Cook, Ministère de l'éducation, 2017b). Les enseignants rédigent des plans hebdomadaires basés sur les résultats d'apprentissage du programme d'éducation inclusive et donnent aux assistants des directives et des possibilités de rétroaction (Îles Cook, Ministère de l'éducation, 2010).

le niveau plus élevé d'attentes professionnelles, qui va souvent de pair avec un faible niveau de développement professionnel, peut conduire à l'abaissement de la qualité d'apprentissage, et être contre-productif là où l'inclusion est recherchée.

Le recours excessif ou inapproprié aux assistants pédagogiques peut avoir plusieurs conséquences non souhaitées, telles que l'ingérence dans les interactions

“ Quoique le rôle du personnel de soutien soit de compléter, non de supplanter, le travail de l'enseignant ou de l'éducateur spécialisé, on lui confie souvent des postes qui exigent beaucoup plus ”

entre pairs, l'accès plus rare aux enseignants compétents et la stigmatisation (Chopra et Giangreco, 2019 ; Rose, 2020).

Lorsqu'elles ne sont pas correctement préparées et organisées, l'aide et la collaboration mises en œuvre pour promouvoir la transition vers l'éducation inclusive peuvent faire plus de mal que de bien. En Australie, les élèves handicapés ne bénéficient pas toujours d'enseignants qualifiés, car le système est fortement tributaire d'un personnel de soutien non qualifié. Il arrive que les élèves reçoivent plus d'enseignement des assistants pédagogiques que des enseignants qualifiés. Cette situation est exacerbée lorsque les enseignants considèrent les assistants comme responsables d'élèves individuels, se soustrayant ainsi à leur responsabilité professionnelle à l'égard de ces élèves (Butt, 2018).

Dans le cadre du processus de transfert des élèves handicapés vers les écoles ordinaires, l'Afrique du Sud a formé des équipes de soutien au niveau des districts. Elles étaient chargées de promouvoir le soutien au niveau des classes et au niveau organisationnel, et de fournir un appui spécialisé aux apprenants, aux personnels administratifs et aux enseignants, ainsi qu'un renforcement des programmes et des établissements. Cependant, elles se sont concentrées sur les élèves et n'ont pas pu apporter le même soutien aux enseignants (Makhalemele et Payne-van Staden, 2018).

Former les personnels de soutien est nécessaire, mais insuffisant, pour assurer un environnement d'apprentissage inclusif et une coopération efficace avec les enseignants. Selon un examen d'études réalisées dans 11 pays à revenu élevé, dont le Canada, l'Italie et la Norvège, les assistants pédagogiques ont souvent des responsabilités mal définies et leur collaboration avec les enseignants est limitée, de même que la supervision exercée par ceux-ci. Le même examen constate aussi qu'en matière d'amélioration des résultats d'apprentissage et d'inclusion, leur efficacité est mitigée. Par exemple, les assistants d'enseignement enseignent souvent à des élèves handicapés en petits groupes séparés, les excluant de fait du reste de la classe (Sharma et Salend, 2016).

En Angleterre (Royaume-Uni), les assistants d'enseignement assument en général la responsabilité de l'enseignement, alors qu'ils sont rarement formés et préparés pour ce faire. Leur rôle devrait être redéfini

comme consistant à apporter un soutien pour maintenir l'attention des élèves, favoriser leur autonomie lorsqu'ils sont en difficulté et les encourager à appliquer leurs propres stratégies d'apprentissage. Idéalement, les enseignants et les assistants devraient être formés ensemble (Radford *et al.*, 2015).

Les enseignants peuvent ne pas être conscients de leur obligation de diriger le travail des assistants et de collaborer avec eux. Pour y remédier, il faut sans doute offrir un soutien ou des possibilités de développement professionnel aux chefs d'établissement. Ces derniers doivent être formés à conduire des réunions de planification, élaborer des plans supplémentaires pour les assistants et assurer le suivi quotidien de leurs activités professionnelles (Chopra et Giangreco, 2019).

DE NOMBREUX SYSTÈMES ÉDUCATIFS S'EFFORCENT D'AMÉLIORER LA DIVERSITÉ DU CORPS ENSEIGNANT

Un personnel enseignant divers souligne la valeur de l'inclusion aux yeux des élèves et de la société en général. Une étude a mis en évidence les avantages liés au recrutement d'enseignants handicapés tant pour les employeurs (par exemple, des taux de rotation plus faibles et des niveaux plus élevés de rétention, d'innovation et de productivité) que pour les employés (par exemple, une meilleure qualité de vie, une plus grande confiance en soi et des réseaux sociaux plus étendus) (Lindsay *et al.*, 2018). Les enseignants issus de minorités peuvent servir de modèles. Dans l'État indien du Jharkhand, la représentation croissante des divers groupes ethniques parmi les enseignants est associée à une augmentation du nombre d'élèves issus de ces groupes (Borker, 2017). Aux États-Unis, la diversité des enseignants a eu un effet positif sur la performance des élèves et leur perception des enseignants, notamment chez les élèves appartenant à des minorités (Cherng et Halpin, 2016 ; Egalite *et al.*, 2015).

“ Une étude a mis en évidence les avantages liés au recrutement d'enseignants handicapés tant pour les employeurs que pour les employés ”

À l'opposé, un personnel enseignant homogène peut avoir du mal à trouver un terrain d'entente avec les diverses populations d'élèves et de parents. Pourtant, dans la plupart des pays, la composition du personnel n'est pas représentative de la population. En Angleterre (Royaume-Uni), une étude a montré que, comme la plupart des enseignants sont issus de la classe moyenne, ils ne sont pas toujours en mesure d'écouter et de prendre en considération les commentaires des parents de la classe ouvrière (Gazeley, 2012).

Certains pays s'emploient explicitement à améliorer la représentativité des enseignants, par exemple en embauchant des enseignants handicapés (**encadré 6.5**). Certaines interventions visent spécifiquement l'enseignement des enfants handicapés. Avec le soutien de donateurs, le Gouvernement du Bangladesh a recruté 650 enseignants handicapés dans les écoles primaires, dont environ 70 % de femmes (OHCHR, 2018).

ENCADRÉ 6.5 :

Les enseignants handicapés apportent une contribution exceptionnelle aux systèmes éducatifs

Il existe peu de données comparatives sur les enseignants handicapés à l'échelle mondiale. Une étude sur les enseignants de l'enseignement supérieur et de la formation continue souffrant de dyslexie en Angleterre (Royaume-Uni) et en Finlande montre que ce trouble leur a permis de mieux comprendre leur rôle d'éducateurs et l'importance de l'empathie envers les élèves. Ils pourraient conseiller leurs collègues sur les difficultés des élèves dyslexiques, ce qui favoriserait l'inclusion (Burns et Bell, 2010). De même, une étude menée au Royaume-Uni pendant le stage pratique de six élèves-enseignants atteints de dyslexie a montré qu'ils apportaient des points forts à leur travail, notamment une meilleure compréhension des difficultés des élèves (Griffiths, 2012).

Au Népal, les déficients visuels ayant un bon niveau d'instruction sont activement recrutés comme enseignants dans les écoles ordinaires : sur le millier de personnes ayant une déficience visuelle et un diplôme universitaire au Népal, environ 400 sont enseignants dans les établissements ordinaires. Une enquête indique qu'ils sont bien acceptés des élèves et des directeurs d'école, malgré certaines difficultés concernant la gestion de classe, le soutien (le matériel en braille, par exemple), l'aide à la correction des examens ou la formation à l'utilisation des ordinateurs. Les points forts signalés par les élèves étaient leur attitude positive, leurs bonnes compétences en matière de communication et une plus grande attention aux leçons sociales et morales (Lamichhane, 2016). Cela dit, les enseignants handicapés se heurtent souvent à de sérieux obstacles. Au Royaume-Uni, environ 81 % des enseignants handicapés ont déclaré avoir été victimes de discrimination en raison de leur handicap au cours de leur carrière d'enseignant (NASUWT, 2015).

Le manque de diversité s'étend à la sous-représentation ethnique et culturelle. Des données européennes montrent que les enseignants issus de l'immigration sont sous-représentés par rapport à la population scolaire. Aux États-Unis, les enseignants issus de minorités, comme les enseignants afro-américains ou hispaniques, sont de plus en plus sous-représentés par rapport aux élèves (**figure 6.3**). La sous-représentation est alimentée par des obstacles à chaque étape, depuis l'entrée dans la formation initiale des enseignants jusqu'au maintien dans la profession (Donlevy et al., 2017). En Inde, des progrès ont été réalisés en ce qui concerne les groupes historiquement défavorisés : entre 2005 et 2013, la proportion d'enseignants issus des castes répertoriées, qui constituent 16 % de la population du pays, est passée de 9 % à 13 % (Census India, 2011 ; NUEPA, 2016).

LE MANQUE DE DIVERSITÉ DU CORPS ENSEIGNANT PROVIENT D'INÉGALITÉS STRUCTURELLES

Le manque de diversité des enseignants peut s'expliquer en partie par des facteurs structurels, reflet des disparités et de l'exclusion au sein de l'éducation, par exemple. La faible représentation d'un groupe parmi les étudiants de l'enseignement supérieur ou dans des domaines spécifiques se traduit par sa faible représentation parmi les nouveaux enseignants diplômés, ce qui contribue ensuite à sa faible représentation au sein de la profession.

Les handicapés sont par exemple moins nombreux à poursuivre des études supérieures et encore moins nombreux à obtenir un diplôme, ce qui les empêche de devenir enseignants. Dans 11 pays d'Afrique subsaharienne, les taux d'achèvement des études primaires et secondaires des élèves handicapés étaient nettement inférieurs à ceux des élèves sans handicap (Wodon et al., 2018). De même, la rareté des enseignantes de sciences et de mathématiques découle de la faible représentation des femmes dans ces domaines au sein de l'enseignement supérieur (UNESCO, 2016).

Certaines politiques prévoient des incitations. Dans l'État australien du Queensland, les enseignants désireux de travailler dans les zones rurales et reculées peuvent avoir droit à des allocations de logement et des avantages financiers, en fonction de leur lieu de travail et de leur degré d'éloignement (Queensland, Ministère de l'éducation, 2019). En République centrafricaine, les enseignants des zones touchées par les conflits sont recrutés parmi les populations locales (Profils sur l'éducation du Rapport GEM).

La diversité peut aussi être entravée par des pratiques d'embauche corrompues. En Afghanistan, de nombreux postes seraient obtenus par corruption ou népotisme. Les obstacles au recrutement d'ordre financier ou autre peuvent effectivement barrer la route à des candidats issus de milieux socioéconomiques variés et peuvent aussi exacerber les disparités entre les sexes. Pour 100 hommes, on compte 66 femmes enseignantes et cette proportion tombe à 10 dans certaines provinces, comme Oruzgan ou Zabol. Cela fait obstacle à l'éducation des filles dans les régions où les valeurs traditionnelles interdisent qu'elles reçoivent l'enseignement des hommes. Le Ministère de l'éducation a pris des mesures pour réduire la corruption dans le recrutement des enseignants (Bakhshi, 2020).

Le manque de diversité peut aussi résulter de décisions intentionnelles d'embauche et de licenciement. Ainsi, l'analyse historique des modèles d'emploi des enseignants à la fin de la ségrégation dans les écoles du sud des États-Unis a montré que l'intégration était associée à une réduction de l'emploi des enseignants afro-américains. Cette réduction n'était pas un résultat nécessaire de la nouvelle politique, mais un choix conscient des administrateurs scolaires, des comités scolaires au niveau des districts et des décideurs politiques au niveau fédéral. Un district scolaire passant d'une ségrégation complète à une intégration complète a réduit de 32 % l'emploi d'enseignants afro-américains (Thompson, 2019).

CONCLUSION

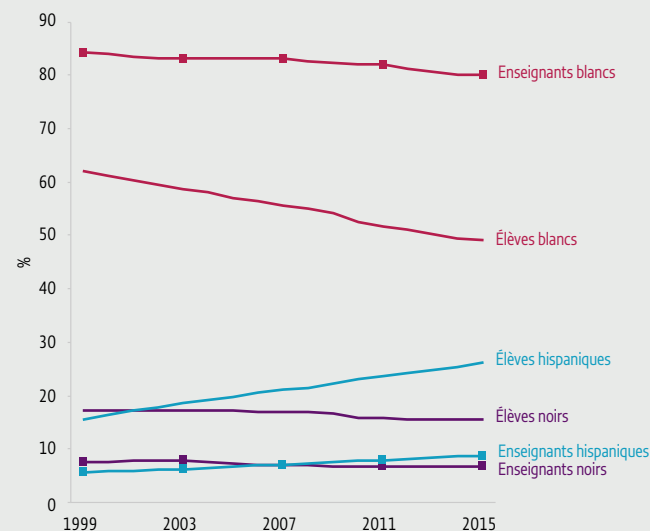
Les enseignants est le fondement nécessaire de tout système éducatif inclusif. À mesure que les systèmes éducatifs accueillent des populations d'élèves plus diverses, les salles de classe évoluent. Partout dans le monde, les enseignants sont de plus en plus susceptibles de recevoir des élèves ayant des origines et des expériences, des forces et des faiblesses variées.

Si de nombreux pays ont réalisé des progrès en préparant les enseignants à accompagner tous les élèves, à collaborer avec les autres, à valoriser la diversité et à se former professionnellement, d'autres s'efforcent de modifier les attitudes, de donner aux enseignants les compétences nécessaires pour soutenir tous les élèves et de leur fournir des environnements de travail favorables. Les enseignants ne reçoivent pas tous une formation initiale ou un perfectionnement professionnel continu suffisants ou appropriés. Le manque de formation peut compromettre leur capacité à aider tous les élèves à réaliser leur potentiel d'apprentissage.

FIGURE 6.3 :

Aux États-Unis, les enseignants issus de minorités sont sous-représentés

Enseignants et élèves des écoles publiques élémentaires et secondaires, par race ou origine ethnique, États-Unis, 1999–2015



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig6_3

Source : United States National Center for Education Statistics (2016)

Des questions subsistent sur ce qui constitue une formation de qualité et sur la manière dont elle devrait être dispensée dans les différentes parties du monde. Comme ce chapitre l'a montré, toute une série d'efforts sont en cours, mais ils sont incohérents. L'attitude des enseignants révèle des réserves persistantes quant à la possibilité d'offrir une éducation inclusive à tous. Ces réticences sont souvent fondées sur des croyances discriminatoires, qui peuvent provenir de convictions personnelles ou de normes sociales plus larges. Le scepticisme peut également refléter l'inefficacité du système, par exemple lorsque les enseignants ne bénéficient pas d'une autonomie ou d'une orientation suffisante pour établir une collaboration efficace avec leurs pairs et le personnel de soutien.

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.



Un bus scolaire de la
Gay-Straight Alliance
lors de la Seattle Pride
de 2008 (États-Unis).

CRÉDIT : jglsongs

CHAPITRE

7

Établissements d'enseignement

*L'école inclusive ne concerne-t-elle
que les infrastructures ?*



MESSAGES CLÉS

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 bien-être des élèves

- Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui déclarent éprouver un sentiment d'appartenance à l'école est en recul, passant de 82 % en 2003 à 73 % en 2015.
- La solidité de la philosophie d'un établissement transparaît dans la clarté d'expression de ses valeurs, dans la fermeté des mesures de lutte contre le harcèlement, dans la proximité des relations entre les élèves et les enseignants, mais aussi dans la flexibilité avec laquelle l'établissement s'adapte à l'état de santé des élèves et dans la qualité de l'accueil qu'il réserve aux nouveaux arrivants.

La promotion globale d'une culture inclusive dépend de chefs d'établissement visionnaires

- Dans les pays à revenu intermédiaire ou élevé, un chef d'établissement sur cinq n'a bénéficié d'aucune formation en matière de leadership pédagogique et, en Croatie, la proportion est d'un sur deux. Or, parmi les enseignants en charge d'élèves ayant des besoins spéciaux dans des écoles ordinaires, ceux qui ont reçu un leadership pédagogique plus solide indiquent ressentir un besoin moindre de développement professionnel.
- Dans les pays à revenu intermédiaire ou élevé, environ 15 % des chefs d'établissement et pas moins de 60 % d'entre eux au Viet Nam expriment un grand besoin de développement professionnel pour promouvoir l'équité et la diversité.
- Les directeurs d'école peuvent renforcer leurs compétences en partageant leur savoir-faire. À Hong Kong (Chine), les établissements d'enseignement qui adoptent une approche scolaire globale de qualité servent de centres de ressources pour d'autres établissements.

La culture scolaire est souvent loin de l'idéal de l'inclusion

- Le harcèlement et la violence en milieu scolaire sont des facteurs d'exclusion. Un tiers des jeunes âgés de 11 à 15 ans ont été victimes de harcèlement à l'école.

La sécurité et l'accessibilité de l'école sont des éléments essentiels de l'inclusion

- Il est difficile d'obtenir des données comparables sur les écoles dotées d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés, car les normes varient d'un pays à l'autre, les capacités de suivi sont limitées et aucune vérification indépendante des données n'est effectuée. Cela étant, au Burundi, au Niger ou au Samoa, aucune école n'est en conformité avec ces normes. En Slovaquie, 15 % des écoles primaires seulement le sont.
- Une étude menée auprès de 7 000 enfants dans 11 pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine révèle que plus d'un quart des filles déclarent ne se sentir jamais ou rarement en sécurité sur le chemin de l'école.
- L'installation de dispositifs d'accessibilité et de conception universelle dans des infrastructures scolaires est économiquement rentable. Les installer dès le départ augmente le coût total de 1 %, mais les adapter après coup peut entraîner un surcoût de 5 %, sinon plus, selon la nature des modifications.

Les technologies d'assistance peuvent faire toute la différence entre la participation et la marginalisation

- Les équipements d'assistance sont des dispositifs d'entrée (par ex. claviers adaptés), de sortie (par ex. lecteurs d'écran), des systèmes de communication améliorée et alternative (pour remplacer la parole) et des systèmes d'assistance auditive (pour améliorer la clarté du son). Ces technologies ont des effets positifs sur le taux d'obtention de diplômes, l'estime de soi et l'optimisme.

Inclusion et sentiment d'appartenance dépendent de la philosophie de l'établissement	181
La sécurité et l'accessibilité de l'école sont des éléments essentiels de l'inclusion	191
La technologie peut faire toute la différence entre la participation et la marginalisation	197
Conclusion	201

Les écoles doivent prendre en compte l'origine des enfants et le fait que leur degré de préparation et leur situation familiale au début de leur scolarité ne sont pas les mêmes pour tous.

Els Heijnen-Maathuis, conseillère principale en éducation

Les pays se sont employés à rendre leur système éducatif plus inclusif en adoptant des lois et des politiques visant à intégrer dans l'enseignement général des élèves ayant des besoins très divers. Nombre d'élèves ont eu la chance d'être scolarisés avec leurs pairs. Toutefois, comme le montre le présent rapport, le fait d'être intégré dans le système général ne crée pas nécessairement un sentiment d'appartenance.

L'inclusion dans l'éducation ne peut advenir sans une école inclusive. Si l'on reprend la définition qu'en donne la Déclaration de Salamanque, les écoles inclusives sont des « établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun » (UNESCO, 1994, p. iii). Les écoles engagées dans une démarche inclusive s'appuient sur la conviction que tout élève a la capacité d'apprendre et de réussir et y parviendra et que la diversité constitue une expérience positive pour tous les élèves (Falvey et Givner, 2005). Dans une école inclusive, tous les élèves sont accueillis, se sentent à leur place, réalisent leur potentiel et contribuent chaque jour à la vie scolaire. Dans une école inclusive, tous les élèves, quels que soient leur genre, leur origine ethnique, leur orientation sexuelle, leur statut socioéconomique ou leurs besoins éducatifs, ont la possibilité de s'investir et de s'accomplir à travers

leur présence, leur participation et leur apprentissage (Gouvernement de la Nouvelle-Zélande, 2014).

Un leadership efficace et solidaire au sein de l'école est essentiel (mais non suffisant) pour y parvenir. Promouvoir une culture scolaire de l'inclusion est un moyen d'accroître la motivation des élèves afin de mieux les responsabiliser vis-à-vis de leur comportement et de leur apprentissage et de renforcer leur sentiment d'appartenance. Ce chapitre décrit les bonnes pratiques d'une philosophie inclusive à l'école et les éléments susceptibles d'y faire obstacle. Il traite des dispositions que peuvent prendre les établissements scolaires pour instaurer une culture et des processus de gestion inclusifs. Il examine ensuite les possibilités qui s'offrent aux établissements scolaires d'améliorer leur accessibilité aux infrastructures matérielles et aux technologies.

INCLUSION ET SENTIMENT D'APPARTENANCE DÉPENDENT DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉTABLISSEMENT

Par philosophie de l'établissement, parfois indifféremment appelé culture scolaire ou climat scolaire, on entend les valeurs et les convictions, explicites et implicites, ainsi que les relations interpersonnelles, qui définissent l'atmosphère au sein de l'établissement et

“ Les écoles engagées dans une démarche inclusive s'appuient sur la conviction que tout élève a la capacité d'apprendre et de réussir et y parviendra et que la diversité constitue une expérience positive pour tous les élèves ”

qui fixent un cadre de comportement (Donnelly, 2000). Ce concept a été popularisé il y a 40 ans lorsque l'on a identifié ses effets sur les résultats scolaires, en sus d'autres facteurs mesurables (Rutter *et al.*, 1979). Il est, depuis lors, admis que les valeurs et les normes scolaires sont un facteur important dans les performances académiques d'un établissement (Bennett, 2017). Aux États-Unis, dans le cadre de l'enquête sur la qualité du climat scolaire (Safe and Supportive School Climate Survey) menée dans le Maryland, plusieurs questions ont porté sur le sentiment d'appartenance et l'égalité de traitement. Les réponses des quelque 25 000 élèves du secondaire interrogés ont permis de dégager les caractéristiques d'un climat scolaire associé à un environnement propice à l'apprentissage en vue de prédire la réussite scolaire des élèves (Bradshaw *et al.*, 2014). Certains gouvernements mettent en avant l'importance de la philosophie de l'établissement dans

leur politique d'éducation. En Écosse (Royaume-Uni) par exemple, le Curriculum for Excellence s'inspire d'une philosophie positive comme « point de départ de l'apprentissage » (Gouvernement écossais, 2008, p. 20).

Il existe un lien entre une philosophie scolaire positive d'une part et le développement social et affectif, le sentiment de bien-être et l'amélioration du comportement d'autre part (Goldberg *et al.*, 2019). Dans les établissements qui favorisent activement le sentiment d'appartenance, on observe une diminution des comportements agressifs et des contacts avec des groupes à risque comme les gangs (Roffey, 2013). En Australie, un essai contrôlé randomisé d'une initiative ayant pour but de créer une nouvelle culture scolaire par des actions de communication, de développement professionnel et de proximité afin que le personnel et les élèves se sentent plus proches et mieux valorisés,



ADENE

a montré une réduction des comportements à risque et de la toxicomanie chez les élèves (Bond *et al.*, 2004). Reproduite au Canada, l'expérience a produit des résultats analogues (Hawe *et al.*, 2015).

Il est possible d'évaluer la philosophie d'un établissement en considérant les valeurs et les normes sur lesquels il se fonde, le degré de respect systématique de celles-ci par le personnel et le niveau d'adhésion des élèves à ces valeurs, à ces normes et à la vision de l'éducation que prône l'établissement. Malgré la difficulté d'appréhender ce concept, plusieurs tentatives ont été faites pour le mettre en œuvre. Une étude a été réalisée dans des établissements d'enseignement secondaire à Stockholm (Suède) pour évaluer leur philosophie scolaire sur la base d'un classement des enseignants de la clarté d'expression des valeurs scolaires, de l'efficacité des mesures de lutte contre les actes de harcèlement et de violence et de la proximité des relations entre les élèves et les enseignants, ainsi que de la rotation des personnels (Granvik Saminathen *et al.*, 2018).

Une première étape vers l'adoption de valeurs inclusives que peut envisager un établissement scolaire consiste à rédiger un énoncé de mission dans lequel est exprimée son intention collective de valoriser et prendre en compte la diversité des élèves et de promouvoir le respect de tous les membres de la communauté scolaire. L'établissement peut rendre public cet énoncé de mission. Il peut exposer ses objectifs dans un plan d'action et formuler les stratégies appelées à servir de cadre à ses efforts. Cependant, ces mesures ne forment pas une philosophie de l'inclusion en tant que telle. Il est essentiel de fixer des normes inclusives pour encadrer les pratiques des membres de la communauté scolaire. « Pour parvenir à une école inclusive... il ne suffit pas de dresser une liste de valeurs liées à l'inclusion. ... Le principe d'une école inclusive est le partage de la responsabilité de l'inclusion par l'ensemble de l'école » (NBACL, 2011, p. 6). Une étude effectuée dans des établissements d'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni) indique que tous ces établissements, les meilleurs comme les plus médiocres, avaient rédigé un énoncé de mission, mais que les seconds ne l'avaient pas intégré dans leurs pratiques (Glover et Coleman, 2005). Dans un contexte de commercialisation, le risque est d'inciter les établissements à se doter d'une identité et d'un énoncé de mission de façade pour tenter d'attirer des parents (Faas *et al.*, 2018).

Comme il ressort d'une analyse comparative d'établissements inclusifs au Portugal, au Royaume-Uni et aux États-Unis (Kugelmass, 2006), leur culture de l'inclusion se manifeste dans leur engagement irrévocable et leur confiance dans l'inclusion, leur perception de la diversité des élèves et du personnel comme une ressource et leur attachement à un idéal d'inclusion transmis à l'ensemble de l'établissement et de la communauté. Un autre élément clé de cette culture réside dans le modèle d'interaction collaborative créé entre le personnel et les élèves (**encadré 7.1**).

Cela ne veut pas dire qu'il existe des bonnes pratiques toutes faites dont on peut se servir pour forger une philosophie inclusive. Ces pratiques ne prennent pas naissance de façon mécanique à la faveur d'une

ENCADRÉ 7.1 :

Les pratiques collaboratives sont l'un des fondements d'une école inclusive

Les approches fondées sur une philosophie inclusive à l'école encouragent la collaboration entre les chefs d'établissement, les enseignants, le personnel, les élèves et les parents. Elles suscitent la participation de tous les acteurs scolaires et contribuent à renforcer le sentiment d'appartenance des élèves. L'analyse des résultats du PISA 2015 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) réalisée pour les besoins du présent rapport montre que les élèves qui entretiennent des relations positives avec leurs pairs ou ne se sentent pas menacés par d'autres élèves ont de meilleures compétences en résolution collaborative de problèmes, même après contrôle du statut socioéconomique.

Dans la plupart des pays, lorsque le statut socioéconomique est bas, le niveau de compétences en résolution collaborative de problèmes l'est aussi. Les différences de statut expliquent environ 15 % de la variance de compétences et, dans près d'un tiers des pays, elles atteignent 20 % à 30 % (OCDE, 2017). Les données PISA donnent néanmoins à penser que les élèves issus d'un milieu défavorisé sont plus nombreux que leurs pairs à apprécier le travail en équipe. Les données font, en outre, apparaître un écart entre les élèves issus de l'immigration et les élèves non issus de l'immigration en matière de compétences en résolution collaborative de problèmes. Après contrôle du genre et du statut socioéconomique, les élèves issus de l'immigration obtiennent en moyenne 26 points de moins que les élèves non issus de l'immigration dans l'ensemble des pays de l'OCDE (Bădescu, 2020).

restructuration de l'organisation ou de l'adoption de stratégies particulières. Chaque établissement a sa façon propre de mettre en œuvre sa philosophie de l'inclusion. En effet, la logique d'inclusion peut prendre des directions très différentes (**encadré 7.2**).

UTILISER UNE APPROCHE SCOLAIRE GLOBALE FAVORISE LE SENTIMENT D'APPARTENANCE

Des évaluations transnationales, comme le PISA, ont été utilisées pour mesurer le sentiment d'appartenance à l'école chez des élèves. Dans les pays de l'OCDE,

la majorité des élèves déclarent ne se sentir ni mal à l'aise, ni isolés ni étrangers à l'école et s'y être fait des amis, mais le pourcentage d'élèves qui disent se sentir chez eux à l'école est en recul, de 82 % en 2003 à 73 % en 2015, notamment en raison d'un pourcentage accru d'élèves issus de l'immigration et d'un sentiment d'appartenance à l'école plus faible chez les autochtones (OCDE, 2017, 2019a).

Une approche scolaire globale peut contribuer à un changement durable en faveur de l'inclusion (McMaster, 2013). Une synthèse de travaux de

ENCADRÉ 7.2 :

La philosophie inclusive dans les écoles peut couvrir une large gamme de catégories d'élèves

Le besoin d'inclusion déborde le cadre des catégories bien définies de besoins éducatifs spéciaux. Bon nombre de situations ne relèvent pas d'un handicap en tant que concept ou ne sont pas toujours directement liées à la réussite scolaire. Mais les négliger peut avoir des conséquences sur le sentiment d'appartenance des élèves ou leurs résultats dans d'autres domaines, comme les arts et le sport (Rix et Sheehy, 2014).

De nombreuses maladies chroniques, bien que n'étant pas classées dans une catégorie de handicap, peuvent avoir des effets non négligeables sur l'éducation des enfants. Aux États-Unis, on estime qu'un enfant sur quatre est atteint d'une pathologie chronique (Van Cleave *et al.*, 2010). L'affection chronique grave la plus fréquente de la population infantile est l'asthme. Sa prévalence est supérieure à 10 % au niveau mondial, et elle croît dans les pays à revenu faible et intermédiaire, notamment dans des pays extrêmement différents comme le Kenya, le Liban, le Paraguay et la Thaïlande. Elle s'élève à 30 % dans certains pays, comme l'Australie et la Nouvelle-Zélande (WAO, 2011). L'asthme est explicitement mentionné dans une sous-catégorie de besoins éducatifs spéciaux dans un certain nombre de pays, mais pas dans la totalité (ministère de l'Éducation des Émirats Arabes Unis, 2009 ; ministère de l'Éducation du Royaume-Uni, 2015). Pour les élèves concernés par cette affection, l'école est plus ou moins inclusive selon la manière dont elle s'adapte au traitement dont ils ont besoin. Le suivi médical de ces élèves les contraint, en effet, à des absences répétées (Fleming *et al.*, 2019). En pareil cas, l'établissement scolaire doit faire preuve de flexibilité. Or, cette flexibilité peut aussi être source d'avantages pour d'autres élèves : les solutions mises en place afin de minimiser l'impact social et scolaire des absences pour cause de maladie peuvent également profiter à des élèves qui sont absents pour d'autres raisons ou qui réintègrent l'école après l'avoir quittée (Gleason *et al.*, 2016 ; Wheeler *et al.*, 2006).

Le fait d'être gaucher n'est, en général, pas considéré par la loi comme un facteur de vulnérabilité. Pourtant, l'élève gaucher doit s'adapter aux outils, instruments, éléments de mobilier et locaux scolaires conçus pour une population d'élèves majoritairement droitiers. Aux États-Unis, dans le passé, les établissements d'enseignement secondaire étaient orientés de telle sorte que la lumière du soleil entre par la gauche et que, par là même, la main de l'élève ne projette pas d'ombre sur ce qu'il est en train d'écrire (Kamenetz, 2018). Une certaine discrimination s'est exercée sous la forme d'une obligation d'écrire de la main droite (Meng, 2007). Toute école inclusive se doit de mettre à la disposition des gauchers des outils adaptés, tels que ciseaux et pièces de mobilier. Aux Philippines, une nouvelle loi prévoit la fourniture, d'ici un an, de bureaux neutres pour 10 % de la population d'élèves et ce, à tous les niveaux d'enseignement, y compris technique, professionnel et supérieur. Le non-respect de ces règles et règlements, une fois édictées, sera passible de sanctions administratives (Sénat des Philippines, 2019).

Les nouveaux arrivants dans une école peuvent se sentir angoissés, surtout si d'autres difficultés s'y ajoutent, comme l'obligation de changer d'établissement pour des raisons de comportement. Aux États-Unis, la plupart des élèves de primaire et de secondaire changent au moins une fois d'établissement au cours de leur scolarité pour des raisons non liées à leur progression (Rumberger, 2015). Dans l'ensemble, quoique les données factuelles soient contradictoires, changer d'établissement a d'ordinaire des effets négatifs sur les résultats d'apprentissage (Centre for Education Statistics and Evaluation, 2016 ; Schwartz *et al.*, 2017). D'après une analyse longitudinale réalisée au Royaume-Uni, les enfants ayant rencontré des difficultés avec leurs pairs ont une probabilité accrue de changer d'école ; par ailleurs, la mobilité scolaire est un indicateur de risque de l'anxiété et de la dépression (Winsper *et al.*, 2016). Lorsque, faute d'un environnement scolaire inclusif, les nouveaux élèves se sentent comme des étrangers à l'école, la réaction au stress peut générer un cercle vicieux de comportements difficiles et aboutir à un changement d'école forcé (Park, 2014).

“ Les parents et les autres membres de la communauté doivent prendre part aux activités scolaires ou aux comités de gestion de l'établissement ”

recherche consacrés à l'appartenance scolaire présente six stratégies qui associent les élèves, les parents, la communauté et le personnel afin d'aider les élèves à se sentir mieux à leur place dans l'école. Ces stratégies s'appuient sur des relations de confiance et d'entraide qui favorisent un mode de communication plus libre entre ces groupes. Il faut également encourager les familles à prendre une part active à la vie scolaire et familiale. De même, il importe de concevoir des programmes qui développent la capacité d'engagement actif des élèves. Il y a lieu d'adopter des pratiques de gestion des classes et des méthodes pédagogiques capables de créer un environnement d'apprentissage positif. L'accès des enseignants à un développement et à un soutien professionnels de qualité est tout aussi essentiel. Enfin, des processus de prise de décisions qui facilitent l'engagement des élèves, des familles et des communautés, la réussite scolaire et l'autonomisation du personnel sont nécessaires (Centers for Disease Control and Prevention, 2009).

Une méta-analyse de 51 études confirme que l'implication des parents dans la vie scolaire par des moyens efficaces de communication et d'information est fortement associée au sentiment d'appartenance des élèves (Allen *et al.*, 2018). Il est important que les écoles cultivent les liens avec les parents et la communauté au sens large pour faire valoir leur philosophie et leur vision de l'inclusion. Les parents et les autres membres de la communauté doivent prendre part aux activités scolaires ou aux comités de gestion de l'établissement. Toutefois, les résultats du PISA indiquent que, dans les pays de l'OCDE, seuls 12 % des parents se sont portés volontaires pour des activités parascolaires et 17 % ont apporté leur concours à l'administration scolaire (OCDE, 2019b).

Une philosophie inclusive et solidaire à l'école peut aider des élèves à surmonter un traumatisme psychologique. Les élèves déplacés sont particulièrement vulnérables. Dans l'État de Victoria (Australie), des comités de soutien au bien-être des réfugiés aident les élèves à s'adapter à leur nouvel environnement et les mettent en relation avec des services d'assistance psychologique (Foundation House, 2016). La pauvreté est une autre source de

stress et de traumatisme chez des élèves qui peut être nocive pour leur santé mentale et générer des difficultés comportementales (Blitz *et al.*, 2016). Les écoles dotées d'un environnement attentif et bienveillant adoptent des stratégies à plusieurs niveaux pour faire face aux conséquences des traumatismes sur les élèves. La présence d'une équipe de soutien psychologique dans l'école capable de traiter les symptômes en évitant la stigmatisation ou l'orientation des élèves concernés vers des services éducatifs séparés est un apport considérable au bien-être des élèves (Phifer et Hull, 2016).

Il est, de surcroît, crucial de donner aux élèves les moyens de prendre leur place de citoyen actif et responsable au sein de la communauté scolaire. Il est important qu'ils aient la possibilité d'intervenir dans la prise des décisions, de mettre en pratique leurs aptitudes à communiquer et d'apporter leur concours aux conseils d'élèves et aux organes consultatifs, en particulier dans les établissements dont la composition est d'une grande diversité (Johnson, 2003).

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT JOUENT UN RÔLE MAJEUR DANS LA PROMOTION DE L'INCLUSION

Les chefs d'établissement sont responsables de l'application des lois et des règlements relatifs à l'inclusion et de la promotion de l'égalité d'accès à l'apprentissage. En l'absence de lois anti-discrimination ou de stratégies d'inclusion ou si celles-ci sont ambiguës, les chefs d'établissement doivent prendre des mesures additionnelles, par exemple pour garantir une politique d'admission équitable. À vrai dire, la promotion globale d'une culture inclusive et de valeurs communes dépend notamment de chefs d'établissement visionnaires, surtout lorsque les enseignants sont sceptiques ou peu préparés à des pratiques inclusives. Les chefs d'établissement peuvent forger une vision partagée de l'inclusion, encadrer la pratique d'une pédagogie inclusive, expliquer l'intérêt des approches inclusives et organiser des activités de développement professionnel (Ainscow, 2011 ; Schuelka, 2018). Les responsables d'établissement doivent donner au personnel le temps et l'espace nécessaires pour prendre bien conscience

des convictions, principes, préjugés et comportements qui sont les leurs et qui, au lieu de favoriser l'inclusion, risquent d'alimenter la division. Cet aspect est essentiel, car le personnel doit identifier les obstacles à l'inclusion et être conscient de son rôle dans la recherche des solutions.

Il appartient aux responsables d'établissement de veiller à ce que tous les enfants, en particulier les plus défavorisés, reçoivent un soutien pédagogique approprié. Les chefs d'établissement qui créent et prônent une culture d'attentes élevées sans transiger sur l'inclusion ont joué un grand rôle dans l'amélioration de l'école dans les zones pauvres (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018b ; Muijs *et al.*, 2010). À Londres, les responsables et le personnel des établissements scolaires qui affichaient une forte progression des résultats des élèves défavorisés partageaient des motivations communes et la conviction forte qu'ils étaient capables d'avoir une influence positive sur ces élèves (Baars *et al.*, 2018).

Les chefs d'établissement peuvent faire eux-mêmes la démonstration de pratiques pédagogiques inclusives. Ceux qui ont une expérience d'enseignement auprès d'élèves défavorisés ou ayant des besoins spéciaux peuvent encadrer des enseignants moins expérimentés. Selon une étude transnationale menée auprès d'enseignants qui ont enseigné à des élèves ayant des besoins spéciaux dans des écoles ordinaires, ceux qui ont reçu un leadership pédagogique plus solide ressentent un besoin moindre de développement professionnel (Cooc, 2018). Les responsables d'établissement peuvent aussi renforcer les compétences en matière d'inclusion en s'inspirant de l'exemple d'écoles qui mettent en œuvre des bonnes pratiques ou en partageant leur savoir-faire et leurs ressources avec d'autres établissements (Ainscow *et al.*, 2016 ; Armstrong et Ainscow, 2018). Certains gouvernements facilitent la mise en place de réseaux de soutien entre les établissements et encouragent la création de partenariats de collaboration. À Hong Kong (Chine), un programme lancé par le gouvernement permet aux établissements utilisant une approche scolaire globale de l'éducation inclusive de servir de centres de ressources pour d'autres établissements

(Poon-McBrayer et Wong, 2013). Quelques pays européens ont institué des services de conseils spécialisés pour aider les établissements à fournir un soutien adapté aux élèves ayant des besoins spéciaux. En Suède, les établissements scolaires reçoivent l'aide de centres locaux de ressources qui bénéficient de l'appui de l'Agence suédoise pour les besoins éducatifs spéciaux (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017c). Les établissements spécialisés sont, sans doute, les mieux placés pour partager leur expertise avec leurs homologues du système éducatif ordinaire, mais ils sont confrontés à des défis bien particuliers (**encadré 7.3**).

Compte tenu de la complexité croissante des tâches qui incombent aux responsables d'établissement (vision large, réflexion stratégique, orientation de l'apprentissage, gestion des ressources, communication, résolution de problèmes et leadership pédagogique), la nécessité d'un travail d'équipe apparaît de plus en plus clairement (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018b). Les établissements qui pratiquent une culture d'inclusion adoptent le plus souvent un style de leadership participatif, de pair avec un processus décisionnel démocratique.

Des facteurs systémiques sapent parfois les efforts des chefs d'établissement en faveur de l'inclusion

Selon une estimation, le leadership de la direction compte pour plus de 25 % dans la différence d'apprentissage des élèves d'un établissement à l'autre que l'on peut attribuer à des variables au niveau de l'école (Leithwood *et al.*, 2008). Cela étant, il arrive que des facteurs spécifiques au système compromettent les efforts déployés par les chefs d'établissements pour créer un environnement d'apprentissage inclusif. Les établissements qui sont évalués en fonction des performances de leurs élèves aux tests peuvent, par exemple, être tentés d'écarter les élèves marginalisés.

Disposer d'un minimum d'autonomie et de latitude dans la prise de décisions touchant à la direction d'un établissement et son organisation est fondamental pour garantir l'équité. La liberté de décision des chefs

“ Performances de leurs élèves aux tests peuvent, par exemple, être tentés d'écarter les élèves marginalisés ”

ENCADRÉ 7.3 :

Les directeurs d'établissements spécialisés sont confrontés à des défis bien particuliers

Les défis auxquels sont confrontés les directeurs d'établissements spécialisés présentent à la fois des similitudes et des différences avec ceux que rencontrent leurs pairs du système ordinaire, notamment dans le domaine de la planification et de la gestion des ressources. Les problèmes de recrutement, de rétention et de formation de leur personnel sont, par exemple, plus fréquents. Aux États-Unis, la pénurie d'enseignants spécialisés a été exacerbée par des taux d'attrition élevés et un accroissement du nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux. Les chefs d'établissement font état de difficultés à recruter du personnel de soutien spécialisé dans la prise en charge des élèves ayant des besoins spéciaux, comme les physiothérapeutes et les orthophonistes (Scott et McNeish, 2013). Ils doivent aussi organiser des sessions de développement professionnel en vue de tenir leur personnel au courant des évolutions, normes et programmes de l'enseignement ordinaire. Ils doivent, d'autre part, veiller à ce que les enseignants trouvent un juste équilibre entre leur rôle d'enseignement et leur rôle d'accompagnement et, à ce titre, être amenés à déployer un surcroît d'efforts pour encadrer et présenter les pratiques requises (Bubb, 2009).

Les établissements d'enseignement spécialisé sont en relation avec les services sanitaires et sociaux. Les professionnels, de santé et autres, peuvent prodiguer des conseils sur la prise en charge des élèves et sur le projet pédagogique ; les établissements peuvent servir d'intermédiaire entre les parents et ces services. Le partenariat avec les parents est, en l'occurrence, plus complet et continu qu'il ne l'est pour de nombreux élèves du système ordinaire. De plus, comme les systèmes éducatifs accueillent de plus en plus d'élèves ayant des besoins spéciaux, les établissements spécialisés ont un rôle accru en matière de renforcement des capacités des établissements ordinaires (Ainscow *et al.*, 2003).

Ces dernières années, plusieurs pays européens ont transformé des établissements spécialisés en centres de ressources. Cette stratégie renforce les liens entre l'éducation différenciée et l'éducation ordinaire et facilite le passage à l'éducation inclusive en évitant la redondance d'établissements existants. La Lituanie possède deux centres nationaux de ressources (pour les malvoyants et pour les malentendants), et un projet est en cours pour réorganiser quatre établissements spécialisés en centres de ressources (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017a). Quant à la Slovénie, qui est sur la voie d'un modèle d'intégration dans le système ordinaire, elle projette notamment de transformer des établissements spécialisés en centres de ressources dotés d'enseignants spécialisés itinérants (Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves à besoins spécifiques, 2013 ; Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017b). Le Portugal est encore plus avancé dans cette voie. Depuis 2009, la plupart de ses établissements spécialisés ont été transformés en centres de ressources, et un soutien spécifique leur est fourni par des professionnels spécialisés (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2019).

Tous les pays du monde s'inscrivent dans cette tendance. Le Malawi a transformé 140 écoles primaires spécialisées et 37 établissements secondaires spécialisés en centres de ressources. En Namibie, un certain nombre d'établissements spécialisés ont été transformés en centres de ressources, avec pour mission de dispenser des conseils et un soutien aux établissements d'enseignement ordinaire. La République-Unie de Tanzanie a ébauché des programmes de réforme dans le même sens. Le Viet Nam a établi des centres pour soutenir le développement d'une éducation inclusive dans 20 provinces et villes (Profils sur l'éducation du rapport GEM¹).

1 Il s'agit d'un nouvel outil du rapport GEM pour le suivi systématique des lois et politiques nationales en matière d'éducation, accessible à l'adresse : à www.education-profiles.org.

d'établissement ne les dispense pas de l'obligation de rendre compte, mais elle suppose d'harmoniser les mécanismes redditionnels auxquels ils doivent se soumettre avec d'autres politiques en faveur de l'inclusion, ce qui fait trop souvent défaut. Un examen de documents d'orientation européens relatifs à la direction des établissements révèle le manque d'attention expressément portée au leadership inclusif de la direction (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018b).

Il reste qu'une trop grande autonomie décisionnelle peut être un frein à l'inclusion, tout comme ce peut être le cas des incitations si les parents réclament moins d'inclusion. L'Afrique du Sud applique une législation antidiscriminatoire et la déségrégation raciale à l'école, mais les chefs d'établissements ont toute latitude pour définir le périmètre de la sectorisation. Le résultat est qu'à Johannesburg, les enfants pauvres de banlieues sont de plus en plus exclus des meilleures écoles (Bell et McKay, 2011). Les chefs d'établissement jouent un

“

Il est primordial de comprendre les conditions d'attribution des ressources scolaires qui sont propices à la mise en œuvre d'une éducation inclusive

”

rôle essentiel dans le dialogue avec la communauté et l'instauration de relations de confiance avec les parents. Ils doivent être particulièrement attentifs à repérer les familles marginalisées et ne pas ménager leurs efforts pour les intégrer dans la communauté scolaire (Campbell, 2011).

Il est primordial de comprendre les conditions d'attribution des ressources scolaires qui sont propices à la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Les chefs d'établissement peuvent être amenés à organiser des activités de développement professionnel ou à décider de l'emploi du temps du personnel de soutien, comme les assistants d'enseignement, les spécialistes des langues et les psychologues scolaires (Hehir *et al.*, 2017). La pénurie de ressources peut constituer un obstacle. Les directeurs

d'école peuvent se voir contraints de faire pression auprès des conseils scolaires ou des autorités locales pour obtenir des ressources matérielles, financières et humaines (Cobb, 2014).

Les chefs d'établissement ont besoin d'une formation spécialisée à l'inclusion

Bâtir une école inclusive exige d'un chef d'établissement d'avoir une connaissance et une compréhension suffisantes de l'inclusion (Garner et Forbes, 2013 ; Jahnukainen, 2014). Il est souhaitable que le soutien de la direction et le développement professionnel en matière d'inclusion soient axés moins sur les aspects administratifs que sur l'apprentissage et la réussite et qu'ils couvrent des domaines tels que la prise de décisions fondée sur des données probantes et l'utilisation des données (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018b).

Les chefs d'établissement n'ont pas toujours accès à une formation au leadership ou à une formation administrative dispensée dans un cadre formel. Dans les pays ayant participé à l'Enquête internationale sur les

FIGURE 7.1 :

De nombreux chefs d'établissement expriment un besoin de développement professionnel dans le domaine de l'inclusion
Pourcentage de chefs d'établissement de premier cycle du secondaire ayant exprimé un grand besoin de développement professionnel pour promouvoir l'équité et la diversité, dans une sélection de pays et de territoires, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig7_1
Source : OCDE (2019c).

“

L'enquête TALIS 2018 donne un aperçu des politiques scolaires destinées à promouvoir la diversité et l'équité dans différents environnements

”

enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE en 2018, près d'un chef d'établissement sur cinq n'a reçu aucune formation en leadership pédagogique. En Australie et en Lituanie, ils sont un sur trois dans ce cas et, en Croatie, un sur deux (OCDE, 2019c). Dans les 47 systèmes éducatifs participants, 15 % des chefs d'établissement expriment un grand besoin de développement professionnel pour promouvoir l'équité et la diversité et, au Viet Nam, ce pourcentage atteint 60 % (figure 7.1). Moins d'un quart des 31 pays participant à l'évaluation de l'Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation élaborée par la Banque mondiale portant sur les enseignants imposent aux directeurs d'école de suivre un programme d'initiation ou de mentorat (Wilichowski et Molina, 2018).

Aux États-Unis, une formation à l'enseignement spécialisé n'est obligatoire pour les chefs d'établissement stagiaires que dans huit États (Lynch, 2012). Dans bien des cas, les formations aux fonctions de direction sont axées sur les réglementations et les prescriptions plus que sur la conduite de programmes pédagogiques adaptés aux élèves ayant des besoins divers (Osterman et Hafner, 2009). Le manque de formation et de développement professionnel perdure souvent tout au long de la carrière (Burdette, 2010). En Estonie, un projet pilote sur les mesures organisationnelles qui favorisent l'inclusion des apprenants ayant des besoins spéciaux dans des écoles ordinaires propose aux enseignants et aux responsables d'établissement des programmes de formation continue, et la mise en œuvre de l'éducation inclusive est une priorité constante (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018a). L'Irlande a, pour sa part, créé un Centre for School Leadership en 2015 (Fitzpatrick Associates, 2018).

LA CULTURE SCOLAIRE EST SOUVENT LOIN DE L'IDÉAL D'INCLUSION

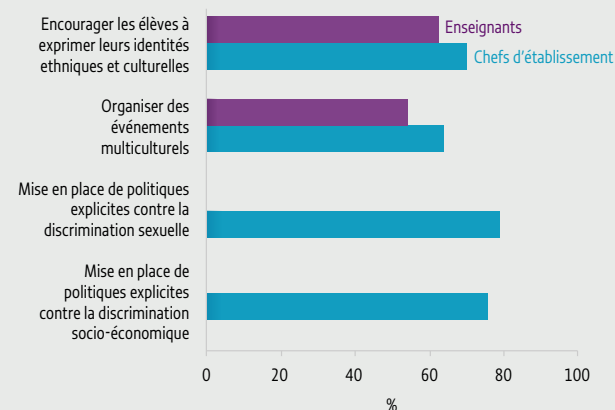
L'enquête TALIS 2018 donne un aperçu des politiques scolaires destinées à promouvoir la diversité et l'équité dans différents environnements. Dans 47 systèmes éducatifs, les responsables de 64 % des établissements

ont déclaré avoir organisé des événements multiculturels, comme des journées de la diversité culturelle, et 70 % des établissements ont soutenu des activités encourageant les élèves de minorités à exprimer leurs différentes identités ethniques ou culturelles. Il est, cependant, probable que ces chiffres soient surestimés, car les taux indiqués par les enseignants pour ces questions sont inférieurs d'environ 10 points de pourcentage (figure 7.2). De manière relativement inattendue, le pourcentage de chefs d'établissement est inférieur de 4 points de pourcentage et celui des enseignants inférieur de 9 points de pourcentage dans les établissements qui comptent des élèves issus de plusieurs milieux culturels et ethniques. Dans l'ensemble des systèmes participants, environ un établissement sur cinq n'a pas mis en place de politiques explicites contre la discrimination sexuelle et socioéconomique et, dans certains pays parmi lesquels la Belgique et l'Italie, c'est le cas d'un établissement sur deux (OCDE, 2019c).

FIGURE 7.2 :

La mise en œuvre de politiques et de pratiques inclusives fait défaut dans de nombreux établissements

Sélection de pratiques scolaires liées à la diversité et à l'équité, par type de répondant, dans des systèmes éducatifs ayant participé à l'enquête TALIS 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig7_2

Source : OCDE (2019c).

Harcèlement et violence scolaire conduisent à l'exclusion

Dans l'ensemble, un tiers des jeunes âgés de 11 à 15 ans ont été victimes de harcèlement à l'école, même si les pourcentages relevés couvrent un large éventail qui s'étend de 10 % en Arménie à plus de 50 % en Lituanie, au Népal et aux Philippines (UNESCO, 2019). Dans les pays ayant participé à l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques en 2015, 45 % des élèves de quatrième année ont déclaré avoir fait l'objet de harcèlement au moins une fois par mois et, en Afrique du Sud, ce pourcentage allait jusqu'à 78 % (Mullis et al., 2016).

De façon générale, les élèves les plus exposés sont ceux qui sont perçus comme ne correspondant pas aux normes et aux idéaux sociaux. C'est le cas notamment des élèves appartenant à des minorités sexuelles, ethniques et religieuses, des élèves pauvres et des élèves ayant des besoins spéciaux. Dans maints pays, les élèves lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et intersexes (LGBTI) sont particulièrement visés, et le taux de harcèlement signalé dans ce groupe est plus élevé que dans d'autres (Schuster et al., 2015). En Nouvelle-Zélande, les élèves LGBTI ont un risque trois fois plus élevé que leurs pairs de faire l'objet de harcèlement (UNESCO, 2017).

Au vu des données que l'on a pu recueillir de la situation des élèves handicapés, le tableau est sombre. En Australie, selon une étude, 56 % d'entre eux ont subi des actes de harcèlement au cours des 12 derniers mois, autrement dit plus du double du pourcentage observé dans la population générale d'âge scolaire (Gotlib, 2018). En Ouganda, 84 % des enfants ayant un handicap avaient été victimes de violences de la part de leurs pairs ou de membres du personnel au cours de la semaine passée, contre 53 % des enfants n'ayant pas de handicap (Devries et al., 2018). Au Royaume-Uni, outre que les cas de harcèlement sont plus fréquents que chez les élèves non autistes, les élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme ont déclaré recevoir moins de marques de soutien social de la part de leurs camarades de classe et de leurs amis (Humphrey et Symes, 2010). Aux États-Unis, les élèves atteints de déficiences intellectuelles, de troubles affectifs ou de handicap orthopédique sont, semble-t-il, plus exposés au harcèlement que leurs camarades n'ayant pas ce type de handicap (Blake et al., 2012).

Dans les établissements scolaires qui adoptent une philosophie de l'inclusion et qui, à ce titre, célèbrent la valorisation et le respect mutuel des élèves, on peut

s'attendre à ce que les comportements négatifs, comme le harcèlement, soient moins fréquents. Les évaluations de la philosophie inclusive à l'école rapportées par des enseignants (Modin et al., 2017) et du sentiment d'appartenance rapportées par des élèves dans l'Étude internationale PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) par exemple (UNESCO, 2018) mettent en évidence une forte association à des taux de harcèlement plus faibles.

Il incombe aux établissements scolaires de lutter contre le harcèlement par des interventions ciblées. D'après une étude menée en Angleterre (Royaume-Uni), s'il est vrai que les établissements caractérisés par l'égalité des chances, la cohésion sociale et la qualité du leadership recensent un nombre plus faible de cas de harcèlement, les prédicteurs les plus fiables sont les politiques et les pratiques scolaires qui ciblent directement ou qui concernent le harcèlement (Muijs, 2017). Une méta-analyse de 53 programmes confirme l'efficacité des stratégies de lutte contre le harcèlement en milieu scolaire (Ttofi et Farrington, 2011).

Les établissements scolaires doivent mettre en place des pratiques de gestion des classes, des services d'orientation et des politiques qui fixent les responsabilités du personnel, ainsi que les mesures préventives et, le cas échéant, correctives à prendre face au harcèlement et à la violence. Les codes de conduite des enseignants doivent faire explicitement référence à la violence et aux abus et spécifier des sanctions claires, précises et conformes aux cadres juridiques relatifs aux droits et à la protection des enfants. Un manque de fermeté des chefs d'établissement, des enseignants et du personnel face à la violence peut accroître la prévalence de ces comportements parmi les élèves. Dans l'esprit des élèves comme du personnel, il ne doit y avoir aucun doute sur le fait que toute transgression donnera lieu à des sanctions (UNESCO, 2017). En Italie, les mesures de lutte contre le harcèlement en milieu scolaire, parmi lesquelles une amélioration de la surveillance dans les cours de récréation, de la discipline, des règles de la classe et des méthodes de gestion de classe, ont fait leurs preuves (UNESCO, 2019).

Toutefois, les méthodes punitives ne sauraient remplacer l'apport d'un soutien aux élèves et le maintien d'un climat de respect dans l'établissement. Les réponses punitives de tolérance zéro peuvent marginaliser injustement des élèves et encourager des formes plus occultes de harcèlement (Borgwald et Theixos, 2012).

Aux États-Unis, un projet pilote a été expérimenté dans des écoles auprès d'enfants violents et en difficulté avec le concours de conseillers chargés de suivre l'évolution des comportements. Les résultats ont montré une baisse prometteuse de 80 % des cas de suspension, de renvoi pour raison disciplinaire et d'agression entre pairs (UNESCO, 2017).

Les programmes de lutte contre le harcèlement à grande échelle, comme Kiva en Finlande et Zero en Norvège, qui comportent un volet axé sur la formation des enseignants, ont produit des effets positifs. En France, les enseignants débutants sont appelés à suivre une formation sur la gestion de la violence (Roland *et al.*, 2010 ; Salmivalli *et al.*, 2011 ; UNESCO, 2017). Au Royaume-Uni, les établissements scolaires qui affichent la fréquence de déclarations d'incidents liés à des actes de harcèlement la plus faible sont ceux qui proposent des activités de développement professionnel, informent les parents des actes de harcèlement et des victimes, sont dotés de politiques relatives au rôle de l'enseignant lors des pauses et ont mené un travail collaboratif autour de l'élaboration de codes de comportement (Muijs, 2017). Le Pérou a lancé une initiative nationale de suivi, intitulée Système spécialisé contre la violence scolaire. Une fois les écoles inscrites dans le système, les actes de violence qui y sont commis peuvent être signalés par les victimes et les témoins. Le système indique également les actions de suivi à mettre en œuvre par un membre du personnel désigné comme référent (UNESCO, 2019).

Les stratégies visant à prévenir la violence et le harcèlement à l'école peuvent être d'autant plus efficaces que les élèves sont impliqués dans leur planification et leur mise en œuvre. En Afghanistan, le projet École sans violence (Violence Free Schools) de Save the Children met l'accent sur le rôle des enfants dans la prévention de la maltraitance, du harcèlement et de la violence liée au genre. La création d'un comité de protection des enfants, d'une association parents-enseignants-élèves et d'un conseil d'école dans chaque établissement en est un élément clé (UNESCO, 2017). En Chine, en Inde et en Nouvelle-Zélande, plusieurs écoles et universités ont mis en place des clubs scolaires dirigés par les élèves qui offrent un lieu sécurisé de rencontres et de discussions aux élèves LGBTI. Ouverts à tous les apprenants, ces clubs ont pour objectif de lutter contre la discrimination et le harcèlement homophobe (UNESCO, 2016).

Les établissements doivent, en outre, combattre la violence et le harcèlement provenant des enseignants.

En Ouganda, la boîte à outils pour de bonnes écoles (Good Schools Toolkit), conçue par l'organisation non gouvernementale (ONG) Raising Voices, a pour objet de développer une vision collective en faveur de l'école, de créer un cadre d'apprentissage protecteur, d'employer une méthode d'apprentissage plus novatrice et de renforcer la gouvernance des écoles. Les activités, dont la coordination est assurée, dans chaque établissement, par deux enseignants référents et deux représentants des élèves, s'adressent également aux parents et aux communautés. D'après un essai contrôlé randomisé, l'initiative a permis de réduire de 42 % le nombre d'incidents de violence physique commis par le personnel scolaire (Knight *et al.*, 2018).

LA SÉCURITÉ ET L'ACCESSIBILITÉ DE L'ÉCOLE SONT DES ÉLÉMENTS ESSENTIELS DE L'INCLUSION

La sécurité et l'accessibilité de l'école sont cruciales pour tous les enfants, en particulier les enfants handicapés².

Dans bien des cas, l'état des routes d'accès à l'école, des bâtiments et des autres installations ne répond pas aux principaux critères définis dans le droit à l'éducation, comme l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité (**tableau 7.1**). Parmi les aspects des infrastructures pouvant influencer sur l'accès et l'inclusion, figurent les conditions que les élèves rencontrent sur le trajet de l'école dont on oublie fréquemment qu'elles sont un facteur d'exclusion (**encadré 7.4**).

Dans certains des pays les plus pauvres du monde, les écoles manquent de mobilier, et les élèves sont forcés de s'asseoir par terre. Les conditions d'apprentissage sont donc loin d'être satisfaisantes. En République-Unie de Tanzanie, le nombre d'élèves par bureau était, en 2016, de 5 pour 1, alors que le ratio recommandé est de 3 élèves par bureau. De surcroît, les valeurs moyennes ont tendance à masquer de larges écarts au détriment des zones défavorisées : dans les régions de Geita, Rukwa et Simiyu, le ratio était de 7 élèves par bureau (Ministère de l'Éducation de la République-Unie de Tanzanie, 2016). En Ouganda, dans les quatre districts de la sous-région de Karamoja disposant de données, les chiffres vont de 5 à 124 élèves par bureau (Brown *et al.*, 2017).

² Cette section s'appuie sur l'analyse d'Agarwal (2019).

TABLEAU 7.1 :
Exemples d'état des infrastructures concernant l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité

Sur le trajet de l'école	Eau, assainissement et hygiène
<ul style="list-style-type: none"> Voies bien entretenues, sans obstacle et à faible densité de trafic Trottoirs ou sentiers clairement désignés le long de l'itinéraire 	<ul style="list-style-type: none"> Toilettes accessibles intégrées aux toilettes ordinaires Toilettes munies d'une porte et d'un toit pour des raisons de sécurité et d'intimité Robinets et installations de lavage des mains commandés à la main et au pied Signalisation des points d'eau et installations d'assainissement et d'hygiène
Arriver à l'école	Jeux
<ul style="list-style-type: none"> Vaste entrée pour les enfants en fauteuil roulant Sol stable, uniforme, plat et bien entretenu 	<ul style="list-style-type: none"> Espace pourvu d'un coin salon et d'un toit de protection relié à un cheminement accessible aux fauteuils roulants Surface stable
Se déplacer dans l'école	Évacuation d'urgence
<ul style="list-style-type: none"> Couloirs larges pour les enfants en fauteuil roulant Mains courantes sur les escaliers et les rampes Couloirs, allées et escaliers bien éclairés 	<ul style="list-style-type: none"> Plan d'évaluation de l'école pour les enfants ayant un handicap Pas de classes surchargées Alarmes sonores et visuelles
Entrer et utiliser une salle de classe	Communication
<ul style="list-style-type: none"> Salles de classe bénéficiant de la lumière du jour, avec systèmes de protection solaire et ventilation Bureaux et tables mobiles si nécessaire Signalisation des salles et des commodités Faible hauteur des rebords de fenêtres permettant aux élèves de voir dehors, en étant assis 	<ul style="list-style-type: none"> Environnement calme de la classe : bruit de fond minimal des ventilateurs et appareils mécaniques Bon éclairage du visage de l'enseignant/l'interprète en langue des signes

Source : Topping (2014).

Dans la majorité des pays, la qualité globale des installations scolaires laisse souvent à désirer. Un examen récent d'études empiriques couvrant l'ensemble du monde montre qu'un certain nombre de caractéristiques des classes ont une incidence sur l'apprentissage et qu'un grand nombre d'entre elles sont indispensables pour l'inclusion. Elles concernent entre autres un éclairage électrique de bonne qualité ou une lumière du jour abondante et non éblouissante, une protection contre la chaleur du soleil, un nombre suffisant de fenêtres pour permettre une ventilation, l'absence de bruits extérieurs dans le voisinage, la présence de vastes zones simples pour les élèves plus âgés et de zones plus variées pour les élèves plus jeunes, la facilité d'accès à des espaces extérieurs, des couloirs larges et la diversité visuelle de l'aménagement des locaux (Barrett et al., 2019). Mis à part le coût élevé de certains équipements tels que climatiseurs et mobilier de qualité, d'autres aspects, comme l'aménagement des salles de classe et de l'école, ne nécessitent guère plus qu'un effort d'imagination.

Malheureusement, les écoles sont souvent conçues et construites sans tenir compte de l'ensemble des besoins des élèves, du personnel et des membres de

la communauté. Les installations sanitaires en sont un exemple. Dans de nombreux pays, comme le Mali, la Mauritanie et le Sénégal, la plupart des écoles primaires ne sont pas équipées de toilettes séparées pour les filles (figure 7.3). Il est pourtant notoire que cet équipement compte pour beaucoup dans la fréquentation scolaire des filles qui ont eu leurs premières règles, notamment en Afrique subsaharienne, où le taux d'élèves ayant dépassé l'âge officiel de leur classe est élevé.

L'ENSEMBLE DES BESOINS DES ÉLÈVES HANDICAPÉS SONT RAREMENT PRIS EN COMPTE AU STADE DE LA CONCEPTION D'UNE ÉCOLE

Les enfants handicapés sont confrontés à de grandes difficultés, à l'intérieur comme à l'extérieur de leur école. Garantir l'inclusion suppose de prévoir des installations adaptées aux élèves handicapés, comme cela est explicitement spécifié dans l'indicateur mondial 4.a.1(d) des Objectifs de développement durable qui porte sur la proportion d'établissements scolaires ayant accès à « des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés ». Au Burundi, au Niger et au Samoa, aucun

ENCADRÉ 7.4 :

Le trajet de l'école est souvent jalonné d'obstacles et de risques

Chaque jour, des millions d'enfants, qu'ils vivent dans une campagne reculée ou dans une zone urbaine densément peuplée, sont confrontés à de multiples obstacles pour se rendre à l'école. Leur assiduité en pâtit. L'insécurité et les menaces de violence sont aussi une entrave à la scolarisation des enfants, en particulier des filles. Dans une étude menée auprès de 7 000 enfants dans 11 pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, plus d'un quart des filles interrogées déclarent ne se sentir jamais ou rarement en sécurité sur le chemin de l'école (Plan International, 2014). À Benin City (Nigéria), une enquête conduite auprès d'élèves du secondaire révèle que le principal danger qu'ils encourent sur le trajet de l'école vient de la circulation routière, 15 % d'entre eux ayant été blessés dans un accident de la route au cours des six mois précédents (Ipingbemi et Aiworo, 2013).

Certaines mesures, comme la mise à disposition de transports gratuits ou subventionnés ou les travaux de réhabilitation des voies et des allées piétonnes, nécessitent des investissements relativement importants. D'autres, comme les services gérés par des bénévoles, ont des implications financières moins lourdes. Or, l'avantage n'a parfois rien de négligeable. À titre d'exemple, d'après une enquête réalisée auprès des chefs d'établissement dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, la mise en place de moyens de transport plus adéquats permettrait d'accroître de 25 % le taux de scolarisation des enfants handicapés (Access Exchange International, 2017).

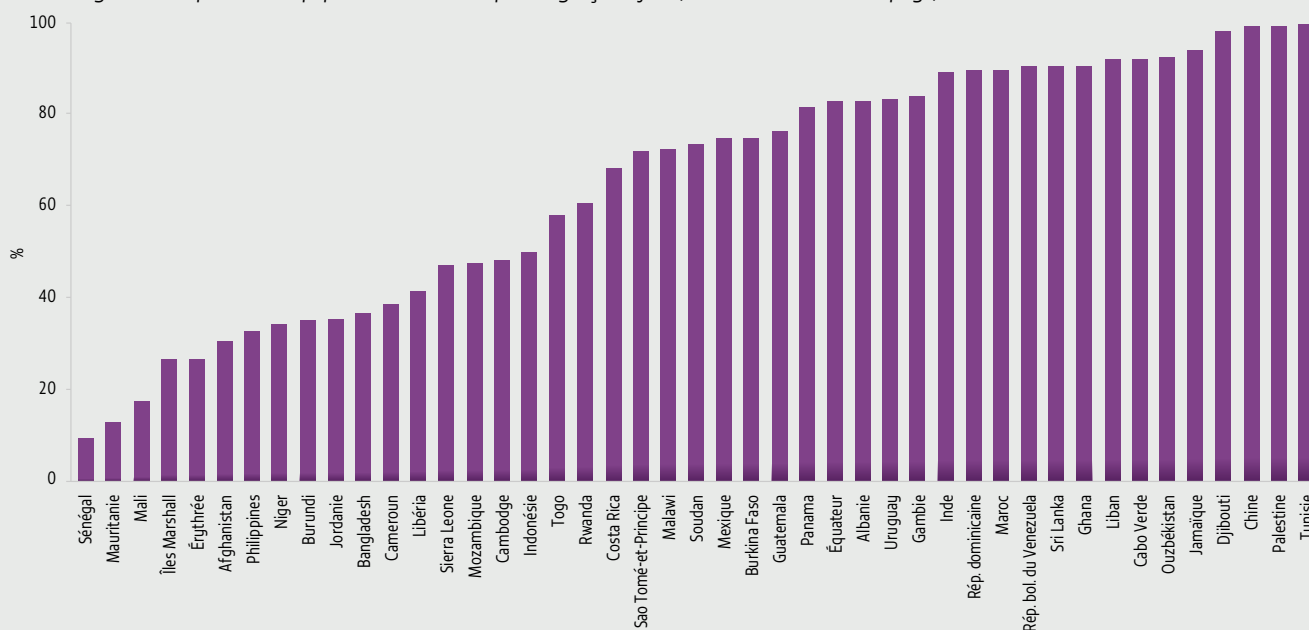
Pour ceux qui habitent à proximité de leur école, les programmes de « pédibus » regroupent les enfants pour les accompagner en toute sécurité jusqu'à l'école ou à un point d'arrêt, escortés par des adultes. Les enfants sont pris en charge à des points de rencontre ou des lieux d'habitation prédéfinis répartis tout le long du trajet (Access Exchange International, 2017). En 2008, à San Francisco (États-Unis), une équipe de parents et d'associations communautaires de quartier a lancé le programme Tenderloin Safe Passage : il dessert aujourd'hui 15 pâtés de maison dans le quartier urbain du même nom. Postés aux carrefours dangereux, des bénévoles formés assurent chaque jour la présence d'un adulte à plus de 200 enfants (Hoodline, 2018). Pour les enfants qui habitent plus loin de leur école, les difficultés sont d'un autre ordre. Au Brésil, plus de 35 000 bus scolaires ont été achetés et plus de 170 000 vélos ont été fournis entre 2008 et 2013 dans le cadre de deux programmes nationaux destinés à faciliter le transport des élèves vivant en zone rurale (Gouvernement brésilien, 2014).

En l'absence de routes pavées ou de moyens de transport, les enfants handicapés sont parfois contraints de rester chez eux. Un dixième des enfants handicapés au Botswana et un quart d'entre eux au Mozambique ont déclaré avoir renoncé à l'école à cause des difficultés rencontrées pour s'y rendre (UNDESA, 2019a). Les véhicules motorisés peuvent être le moyen de transport scolaire le plus adapté pour eux, et les gouvernements ont un rôle important en la matière, car les coûts sont élevés. Les autorités locales de Curitiba (Brésil) financent un parc de 60 bus, entièrement accessibles avec des élévateurs pour fauteuils roulants, qui conduisent chaque jour jusqu'à leur école 2 500 élèves ayant des besoins spéciaux. Le Costa Rica octroie des subventions aux personnes qui assurent le transport des enfants handicapés (Access Exchange International, 2017).

FIGURE 7.3 :

Dans un grand nombre de pays pauvres, les toilettes séparées pour les garçons et les filles ne sont pas la norme, mais l'exception

Pourcentage d'écoles primaires équipées de toilettes séparées garçons/filles, dans une sélection de pays, 2016-2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig7_3

Note : Les pays indiqués sont ceux où moins de 100 % des écoles possèdent des toilettes séparées pour les garçons et les filles.

Source : Base de données de l'ISU.

établissement scolaire ne répond à ces critères, que ce soit en primaire ou en premier cycle du secondaire. Peu d'établissements sont conformes à ces normes, même dans les pays plus riches comme la Slovaquie, où 14 % des écoles primaires et 21 % des collèges de premier cycle du secondaire seulement respectent ces critères (figure 7.4).

Une ventilation plus fine des moyennes entre les pays montre que, outre qu'il varie d'un niveau d'enseignement à l'autre, le degré d'application des normes diffère entre zones urbaines et zones rurales et entre établissements publics et établissements privés. Les établissements publics sont davantage enclins à respecter les normes en Inde et en Jamaïque, à l'inverse de la Malaisie et du Pérou où les établissements privés sont plus nombreux à s'y conformer.

Il est difficile d'obtenir des données comparables fiables au niveau des pays, pour trois raisons. La première raison est que, si de nombreux pays disposent de

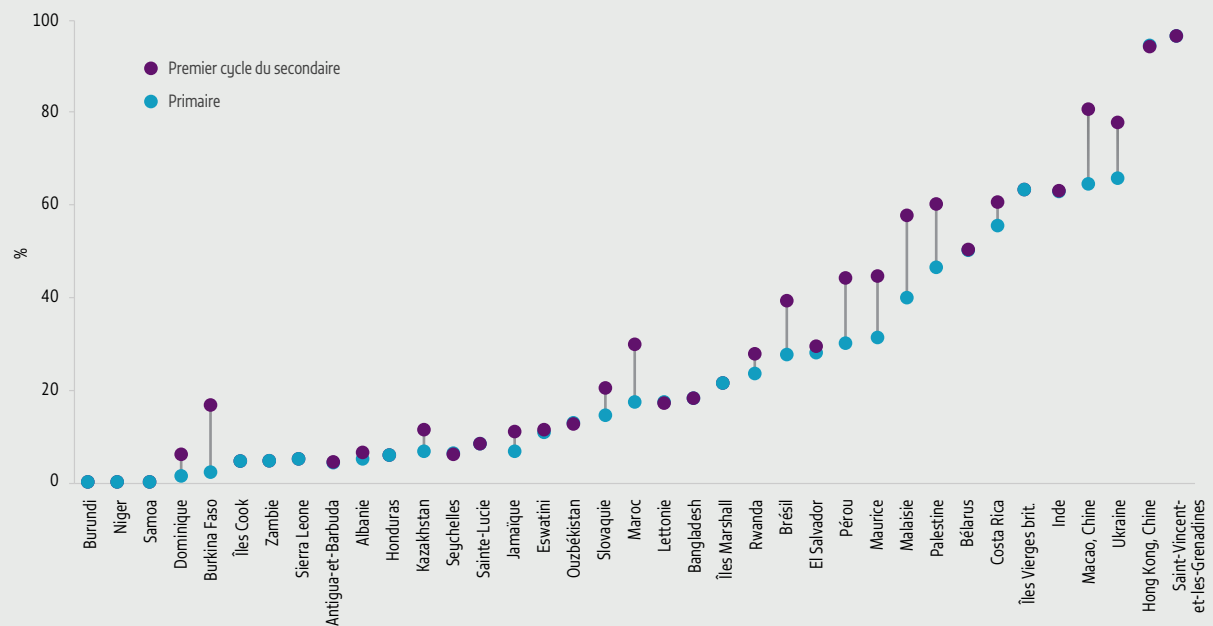
normes nationales, celles-ci diffèrent entre elles. Dans l'État de Victoria (Australie), les normes établies par la School Building Authority concernent, parmi d'autres, les emplacements de stationnement des voitures et des bus (Victoria Department of Education and Training, 2019). En Malaisie, les exigences des autorités locales au sujet des bâtiments publics ont trait à leur conformité aux codes de bonnes pratiques en vigueur dans le pays concernant l'accès des personnes handicapées, de telle sorte que les personnes handicapées puissent y accéder en tant que membres du grand public, visiteurs ou employés (Kamarudin et al., 2012).

Un rapport récent fait valoir que l'on peut globalement définir des infrastructures adaptées comme « tout environnement bâti associé à des équipements éducatifs qui a été construit ou modifié de façon à être accessible à tous les utilisateurs, y compris ceux souffrant de différents types de handicaps » et que l'accessibilité englobe la facilité « d'accès indépendant,

FIGURE 7.4 :

Les pays ont bien du mal à doter leurs établissements scolaires d'installations adaptées aux élèves handicapés

Pourcentage d'établissements scolaires disposant d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés, par niveau d'enseignement, dans une sélection de pays, 2016–18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig7_4

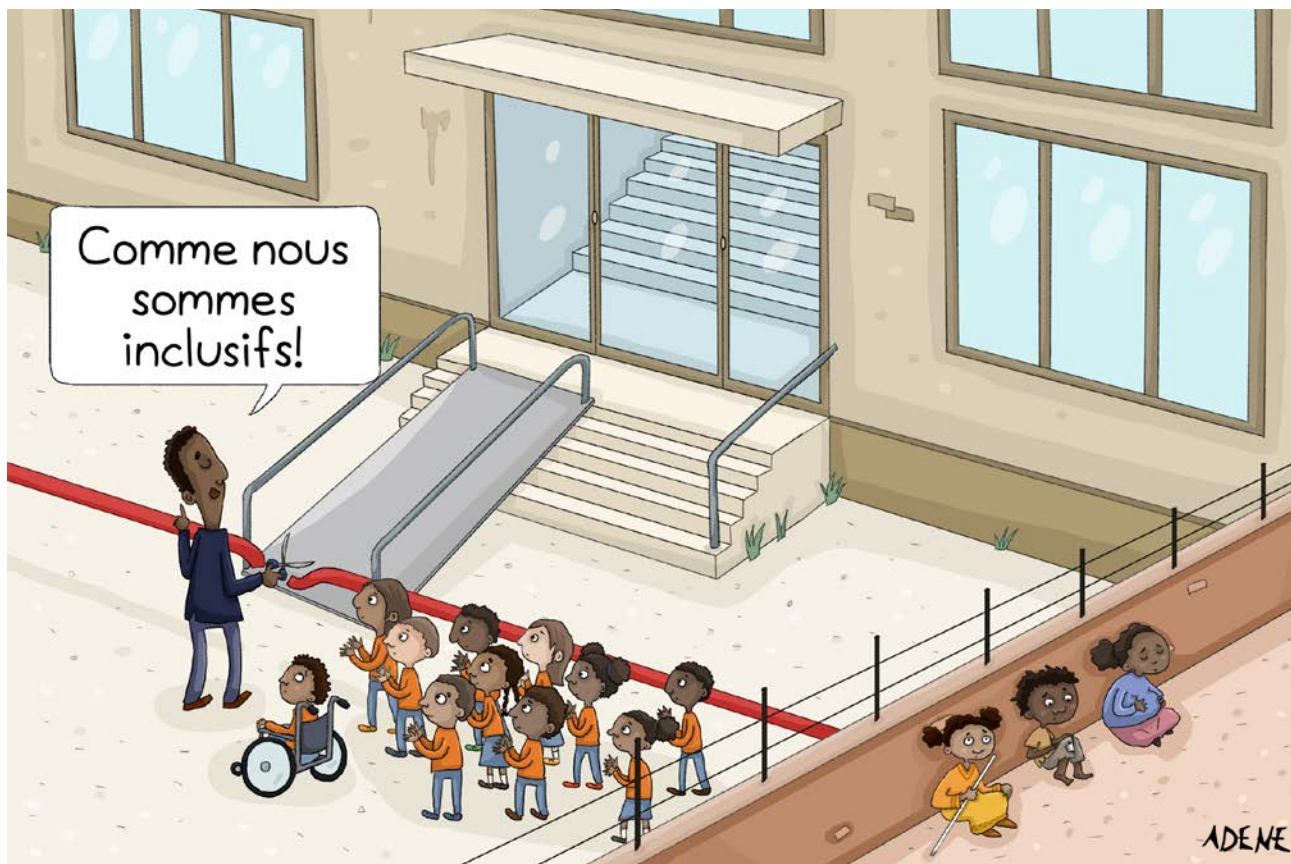
Source : Base de données de l'ISU.

d'entrée, d'évacuation et/ou d'utilisation d'un bâtiment et de ses services et installations (englobant au minimum les équipements éducatifs et récréatifs, l'eau, l'assainissement et l'hygiène). Les adaptations peuvent par exemple concerner des rampes d'accès, des mains courantes, des portes plus larges, des toilettes modifiées, une signalisation claire et des repères tactiles » (ISU, 2018, p. 15). Malgré les progrès, cette norme n'est pas encore entrée en vigueur.

Seconde raison, comme le suggère cette définition, les établissements scolaires ne satisfont qu'à certains éléments d'une norme, et non la totalité d'entre eux. La troisième raison est que, même si des normes ont été adoptées, les capacités de suivi sont limitées. En effet, les données sont communiquées par les établissements scolaires et ne font pas l'objet d'une vérification indépendante par des inspecteurs externes susceptibles d'évaluer non seulement l'existence d'installations, mais aussi leur qualité. Rares sont les gouvernements qui organisent un suivi de ce type. En 2015, le Burkina Faso a conduit une étude dans 6 685 établissements scolaires

représentant 14 762 bâtiments et constaté qu'un sur deux était équipé de rampes (UNDESA, 2019b). En Inde, le Département de l'autonomisation des personnes handicapées effectue des audits d'accessibilité des bâtiments publics dans 48 villes, avec obligation pour les gouvernements de mettre leurs bâtiments aux normes en matière d'accessibilité (Agarwal, 2019). En Malaisie, dans les bâtiments publics, neufs ou rénovés, notamment les établissements scolaires, un audit d'accessibilité est prévu pour contrôler leur conformité aux codes applicables (OMS, 2011).

Un suivi détaillé est, le plus souvent, le résultat d'une recherche ou d'une action citoyenne. Au Ghana, une étude a été faite dans 20 établissements de deuxième cycle du secondaire classés dans le quintile supérieur des performances académiques et des infrastructures matérielles pour évaluer leur accessibilité au regard des normes internationales du bâtiment et de la législation nationale. La majorité des établissements sont très loin du compte. Des restrictions n'existent, par exemple, que dans 3 % des cas de circulation verticale



“ La conception universelle a pour but d’améliorer la fonctionnalité des équipements et de prendre en compte les besoins de chacun, indépendamment de l’âge, de la taille ou des aptitudes ”

(d’un étage à l’autre) et 10 % des cas de circulation horizontale et 83 % des bâtiments comportaient de sérieuses restrictions concernant les installations sanitaires (Danso et al., 2012).

Des données provenant de sources externes, majoritairement de pays à revenu élevé, indiquent que 47 % des installations scolaires sont accessibles à des personnes en fauteuil roulant (UNDESA, 2019a). En France, un service d’assistance téléphonique pour les personnes handicapées a été mis en place pour répondre aux préoccupations des familles d’élèves handicapés et proposer des solutions en coopération avec les autorités éducatives locales et les inspections scolaires (UNDESA, 2019a). En Inde, un audit réalisé par le Contrôleur et Vérificateur général des comptes a révélé d’importants écarts dans les quelques évaluations d’accessibilité saisies dans les systèmes informatisés de suivi de l’éducation. Grâce à une application mise au point par le ministère de la Justice sociale et de l’autonomisation, les citoyens peuvent télécharger des images d’écoles ne répondant pas aux critères d’accessibilité, permettant ainsi au ministère d’y donner suite comme il convient (Agarwal, 2019).

BÂTIMENTS SCOLAIRES INCLUSIFS : LA SOLUTION RÉSIDE DANS LA CONCEPTION UNIVERSELLE

Lorsque des infrastructures sont accessibles, c’est souvent parce qu’un choix a été fait de prendre des mesures spécialisées en faveur de quelques enfants, mais pas nécessairement tous. Plutôt que privilégier des dispositifs d’accessibilité additionnels, la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées défend la notion de conception universelle : « la conception de produits, d’équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale » (Organisation des Nations Unies, 2006, p. 4). La conception universelle a pour but d’améliorer la fonctionnalité des équipements et de prendre en compte les besoins de chacun, indépendamment de l’âge, de la taille ou des aptitudes.

Qu’il s’agisse de bâtiments scolaires, d’allées piétonnes publiques ou d’appareils, la conception universelle peut être mise à profit pour évaluer des projets existants, cadrer le processus de conception et sensibiliser les concepteurs et utilisateurs aux caractéristiques de produits et d’environnements conçus pour couvrir un spectre d’utilisation élargi. Sept principes de conception universelle ont été mis au point par un groupe d’architectes, de concepteurs de produits et d’environnements et d’ingénieurs : utilisation égalitaire auprès de personnes ayant différentes capacités, flexibilité d’utilisation pouvant être conciliée à une vaste gamme de préférences et de capacités individuelles, utilisation simple et intuitive indépendamment de l’expérience, des connaissances, des compétences linguistiques de l’utilisateur ou de son niveau de concentration, information perceptible qui est communiquée efficacement quelles que soient les conditions ambiantes ou les capacités sensorielles de la personne, tolérance d’erreur afin de réduire au minimum les conséquences des accidents causés par des actions involontaires, effort physique minimal, dimensions et espace libre adéquats pour s’approcher, saisir, manipuler et utiliser l’objet, quelles que soient la corpulence, la posture ou la mobilité de l’utilisateur (Centre for Excellence in Universal Design, 2019).

L’installation de dispositifs d’accessibilité et de conception universelle dans des infrastructures scolaires est économiquement rentable. En Éthiopie, le montage de dispositifs d’accès dans les toilettes d’une école a représenté moins de 3 % du coût (Jones, 2011). Prévoir des installations pleinement accessibles dès le départ en augmente le coût de 1 % par rapport au montant total, mais adapter des installations après coup peut entraîner un surcoût de 5 %, sinon plus, selon la nature des modifications (Organisation des Nations Unies, 2019).

Ces dernières années, l’Inde a pris diverses mesures politiques et législatives en faveur de l’accessibilité. Adoptée en 2016, la loi sur les droits des personnes handicapées impose la mise en place de systèmes de transport accessibles et la prise en compte des principes de conception universelle dans les établissements

“

En grande partie parce que les enseignants n'ont pas la formation requise, l'apprentissage différencié facilité par la technologie est peu répandu

”

d'enseignement et les bâtiments publics. Le projet de politique nationale de l'éducation recommande l'application des règles de conception universelle pour les bâtiments scolaires, les équipements sportifs et l'environnement général de telle sorte que tous les enfants en bénéficient. Chaque État doit former un comité composé de spécialistes en sciences cognitives, d'experts en éducation de la petite enfance, d'artistes et d'architectes ayant pour tâche de concevoir des espaces scolaires « qui soient des lieux véritablement accueillants et stimulants où il est agréable de passer du temps et d'apprendre ». Des promesses de financement sont prévues pour les écoles existantes qui adapteront leurs installations (Agarwal, 2019).

Divers programmes d'aide ont contribué à la diffusion des principes de conception universelle. En Indonésie, toutes les écoles construites avec le soutien de l'Australie dans le cadre du programme de l'éducation de base ont été équipées de toilettes accessibles, de mains courantes et de rampes d'accès. Le gouvernement a, par la suite, adopté des mesures similaires pour toutes les nouvelles écoles. L'Australie a publié un guide sur la conception universelle destiné à promouvoir le respect des principes d'accessibilité dans tous les projets de construction qu'elle a soutenus (AusAID, 2013). Un outil d'autoévaluation des écoles, fondé sur les normes nationales et l'indice développé par le Centre pour l'étude de l'éducation inclusive, a par ailleurs été mis au point (Agarwal, 2019). Quant au programme d'amélioration de l'éducation de Kiribati qui, depuis 2013, est consacré à la rénovation d'écoles primaires, l'un de ses volets a trait à la mise aux normes nationales des infrastructures et au respect des principes de conception universelle de l'Agence australienne pour le développement international. Parmi les dispositifs prévus figurent des cheminements accessibles entre les bâtiments, des rampes d'accès, des portes plus larges, des rambarde et des toilettes accessibles aux personnes en fauteuil roulant (Coffey, 2016).

LA TECHNOLOGIE PEUT FAIRE TOUTE LA DIFFÉRENCE ENTRE LA PARTICIPATION ET LA MARGINALISATION

La technologie est porteuse d'un potentiel immense, mais largement inexploité, d'appui à l'inclusion dans l'éducation. S'agissant de la conception universelle au service de l'apprentissage (**Chapitre 5**), elle attire l'attention sur des moyens inclusifs de représenter l'information, d'exprimer des connaissances et de s'engager dans l'apprentissage (Rose *et al.*, 2002). Les dispositifs d'assistance aident les élèves vulnérables à surmonter les obstacles qui les empêchent de bénéficier pleinement d'un programme d'études. Pour exploiter le potentiel que recèle la technologie, il faut recourir à une pédagogie appropriée. Il faut aussi personnaliser la technologie de façon à prendre en compte la diversité des besoins, parfois contradictoires, des élèves (Foley et Ferri, 2012). Pourtant, en grande partie parce que les enseignants n'ont pas la formation requise, l'apprentissage différencié facilité par la technologie est peu répandu. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, le manque d'infrastructures peut exacerber les problèmes de mise en œuvre de la technologie³.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) favorisent la construction d'environnements d'apprentissage créatifs et coopératifs et facilitent l'inclusion des élèves handicapés. Des ordinateurs équipés de logiciels spécialisés peuvent être utilisés pour enregistrer, diffuser et échanger des idées, exécuter des tâches en respectant les échéances fixées et stimuler la motivation. Néanmoins, bien souvent, on oublie de penser dès le départ aux conséquences des TIC sur les besoins des élèves et du personnel handicapés.

L'utilisation des TIC dans l'éducation suppose en général un mode d'apprentissage assisté par un ordinateur à l'aide de tablettes dont peuvent se servir des étudiants handicapés. En Australie occidentale par exemple,

³ Cette section s'appuie sur l'analyse de Hersh (2020).

des enseignants d'un centre de soutien pédagogique qui avaient suivi une formation aux applications grand public conçues pour faciliter l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques ont imaginé qu'une tablette, en tant qu'outil personnalisable, portable et complet, convenait parfaitement à des élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme, atteints de troubles déficitaires de l'attention ou nécessitant une approche multisensorielle (Johnson, 2013). L'usage de supports multimédias, de logiciels de cartographie mentale ou de structuration d'idées, de dispositifs de dictée avec reconnaissance vocale aide à développer les compétences en expression écrite des enfants et des adultes ayant des difficultés d'apprentissage (Batorowicz *et al.*, 2012). On a constaté que les logiciels de création de symboles amélioraient la compréhension écrite des adultes présentant des difficultés d'apprentissage légères (Jones *et al.*, 2007).

LES TECHNOLOGIES D'ASSISTANCE PEUVENT ÊTRE D'UN GRAND SECOURS POUR LES ÉLÈVES HANDICAPÉS

Certaines technologies grand public, comme les applications de communication améliorée et alternative, peuvent répondre aux besoins des apprenants et ont l'avantage d'être plus faciles d'accès, moins coûteuses, plus répandues et moins stigmatisées que les technologies spécialisées (McNaughton et Light, 2013). Il est possible, avec un minimum de connaissances techniques, de développer un contenu personnalisé permettant l'intervention du langage, par exemple pour des apprenants présentant des troubles du spectre de l'autisme (Shane *et al.*, 2012). Si cela n'est pas possible, les technologies d'assistance, désormais plus aisément accessibles (Ahmad, 2015), peuvent faire toute la différence entre la marginalisation et la participation, tant à l'école qu'au niveau de la vie des communautés et de l'apprentissage tout au long de la vie (**encadré 7.5**). La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées stipule que « la « conception universelle » n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de

personnes handicapées là où ils sont nécessaires » (Organisation des Nations Unies, 2006, p. 4).

On a observé que les technologies d'assistance à l'école avaient des effets positifs sur le taux d'obtention de diplômes, d'inscription dans l'enseignement supérieur, d'emploi rémunéré et de rémunération supérieure au salaire minimum (Bouck *et al.*, 2011). Une étude réalisée en Irlande révèle aussi leurs bienfaits sur l'orientation scolaire, le plaisir d'étudier, l'estime de soi, l'optimisme et le bien-être subjectif (Wynne *et al.*, 2017). L'attitude des étudiants et du personnel est importante : selon une étude menée dans des universités au Royaume-Uni auprès d'étudiants handicapés, certains d'entre eux n'utilisaient ces technologies que chez eux par crainte de la stigmatisation (Seale *et al.*, 2010). L'utilisation de dispositifs de petites dimensions, attrayants et semblables aux appareils grand public permet de réduire la stigmatisation et d'aller à l'encontre des stéréotypes (Richard *et al.*, 2007). La fiabilité et la disponibilité du soutien technique, la participation des utilisateurs potentiels et de leurs familles à la prise de décision et la simplicité d'utilisation, en particulier le temps nécessaire pour programmer un appareil, ont également une incidence sur l'utilisation (Baxter *et al.*, 2012).

Dans les pays à revenu élevé, le fait de permettre aux apprenants d'utiliser leur propre matériel sur lequel une technologie d'assistance est déjà installée est aussi un moyen d'en encourager l'adoption (Hersh et Mouroutsou, 2015). Cependant, si de nombreux étudiants sont des utilisateurs fréquents, compétents et familiarisés avec un large éventail de stratégies d'apprentissage, d'autres n'ont pas les moyens de consacrer le temps et les efforts nécessaires pour utiliser correctement ces technologies (Seale *et al.*, 2010). Les technologies d'assistance comme d'autres formes de soutien comportent des avantages et des inconvénients : il faut, par conséquent, proposer les deux options et les considérer comme complémentaires.

Les possibilités d'accès à des technologies d'assistance sont extrêmement variables selon les pays, le niveau d'enseignement et le type de handicap (**encadré 7.6**).

“ L'utilisation de dispositifs de petites dimensions, attrayants et semblables aux appareils grand public permet de réduire la stigmatisation et d'aller à l'encontre des stéréotypes ”

ENCADRÉ 7.5 :

Les technologies d'assistance au service de l'éducation sont d'une grande variété

Il n'existe pas de définition convenue des technologies de l'éducation inclusive (Robyler et Doering, 2013). Si les technologies éducatives favorisent l'enseignement et l'apprentissage de tous les apprenants, les technologies d'assistance couvrent les « technologies, équipements, dispositifs, appareils, services, systèmes, processus et modifications de l'environnement utilisés par les personnes handicapées ou âgées pour surmonter les obstacles sociaux, infrastructurels et autres, qui les empêchent d'être indépendantes [dans leur apprentissage], de participer pleinement à la société et de réaliser des activités [d'apprentissage] en toute sécurité et avec facilité (Hersh et Johnson, 2008, p. 196).

Les équipements d'assistance utilisent une technologie d'entrée, tels que claviers à grosses touches, tactiles, en braille/accord ou autres ; options de saisie par mouvement des yeux, de la tête ou du pied ; manettes de commande, notamment avec commande buccale au souffle; systèmes d'émulation des déplacements d'une souris, tels que balayage à contacteur multiple ; dispositifs de saisie à contacteur unique pour le balayage et le pointage de lettres, nombres, symboles et graphiques activé par n'importe quelle partie du corps sous contrôle constant ; logiciels de transcription vocale/de dictée ; et logiciels d'amélioration des performances de saisie de texte qui permet une épargne de frappe, par exemple par des gestes naturels de pointage ou un système de prédiction de mots.

Les équipements d'assistance utilisent aussi une technologie de sortie, en particulier pour les apprenants atteints d'une déficience visuelle. Il existe, par exemple, des lecteurs et des agrandisseurs d'écran, des afficheurs dynamiques permettant la lecture de texte au moyen de cellules de braille, ainsi que des blocs-notes en braille. Des imprimantes 3D produisent des diagrammes tactiles en relief sur papier ; des embosseuses en braille impriment des documents en braille ; des systèmes de télévision en circuit fermé (CCTV) permettent le grossissement d'images avec différents textes et couleurs de fond pour les malvoyants ; des systèmes d'information numériques accessibles fabriquent des livres parlants ; et des scanners à reconnaissance optique de caractères convertissent les images scannées d'un texte en fichiers texte modifiables qui peuvent être lus sur des lecteurs d'écran ou des afficheurs en braille. Les enseignants qui possèdent quelques rudiments de braille peuvent utiliser le logiciel gratuit Braille Easy pour créer des représentations mathématiques en braille à partir d'un texte numérisé. Plusieurs logiciels, comme LaTeX, BlindMath, LAMBDA et LeanMath, utilisent des techniques de recouvrement et de raccourcis clavier pour améliorer l'accessibilité (Ashraf et al., 2017).

Les systèmes de communication améliorée et alternative remplacent la parole. Il existe des versions autonomes et des applications pour appareils mobiles et autres. Des systèmes de communication par échange d'images utilisent des images représentant un « objet » et une « action » pour formuler une demande d'objet. Proloquo2go est une application souple à base de symboles qui contient un vaste répertoire de vocabulaire de base, des options permettant d'ajouter des symboles et des photos et un large choix de 100 voix à la sonorité naturelle, y compris des voix d'enfants, disponibles en différentes langues (Hersh, 2019).

Les systèmes d'assistance auditive améliorent la clarté du son et réduisent le bruit de fond. Pour ce qui est des boucles d'induction audio, un câble placé autour d'une pièce ou d'un bâtiment transmet des signaux aux appareils auditifs des utilisateurs. Des petits écouteurs captent les mots prononcés dans un microphone grâce à des systèmes de récepteur et de microphone à modulation de fréquence. Des dispositifs auditifs à infrarouge amplifient les appareils audio. Pour les malentendants, il existe aussi des logiciels capables de reconnaître la langue des signes et de la convertir sous forme de texte. Les logiciels qui convertissent du texte en langue des signes sont encore peu nombreux (Hersh, 2019).

En Estonie, les écoles mettent gratuitement à disposition des élèves concernés un système de synthèse vocale, un lecteur d'écran, des plateformes d'apprentissage en ligne, ainsi que des dictionnaires et des manuels en ligne (Hersh et Mouroutsou, 2019). En Italie, les établissements scolaires ont l'obligation de fournir aux élèves handicapés des ordinateurs équipés d'une technologie d'assistance, même s'il n'y a pas de modèle standard. En République de Corée, claviers modifiés, émulateurs de souris, agrandisseurs et lecteurs d'écran sont disponibles dans les établissements d'enseignement spécialisé, mais ne sont accessibles qu'à certains élèves dans les écoles ordinaires. D'autres technologies sont offertes sur demande dans les écoles ordinaires et les écoles spécialisées (Hersh et Mouroutsou, 2019).

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, l'accès aux technologies d'assistance est limité. Au Nigéria, les équipements d'assistance (tels que claviers à larges touches, interfaces alternatives à la souris) et les logiciels d'assistance (tels que lecteurs et agrandisseurs d'écran, convertisseurs texte-braille, systèmes de synthèse vocale de braille, convertisseurs parole-texte, dispositifs de mémoire/d'organisation, voix off sur les appareils) sont peu employés ; dans l'éducation, les principaux usagers sont les malentendants et les personnes présentant des troubles d'apprentissage. Les interruptions d'alimentation électrique perturbent l'utilisation des dispositifs existants (Ajuwon et Chitiyo, 2015).

Les pays améliorent l'inclusion de différents groupes grâce aux technologies d'assistance

Déficience visuelle

Le Portugal a mis en place un réseau de 41 établissements de référence qui accueillent des élèves aveugles et malvoyants dans des classes ordinaires du système classique. Ces établissements fournissent des lecteurs d'écran, des écrans tactiles en braille, des embosseuses en braille, des scanners, des calculatrices électroniques, des loupes électroniques de poche et des systèmes de télévision en circuit fermé. Sont également utilisés des ordinateurs équipés de logiciels d'assistance et autres, ainsi que le système de gestion de contenu d'apprentissage Moodle. Enseignants spécialisés et enseignants généralistes ont travaillé de concert, sans l'aide d'un conseiller technique. Les enseignants spécialisés avaient une meilleure connaissance de ces outils (Ramos et de Andrade, 2016).

En Géorgie, les enfants aveugles et malvoyants utilisent principalement une ardoise et un stylet pour écrire, et les possibilités d'accès à des afficheurs en braille, des systèmes de télévision en circuit fermé et des agrandisseurs, sont réduites. En Roumanie, seuls les établissements spécialisés disposent d'enregistreurs numériques et de matériels en braille. La Roumanie a également développé un logiciel gratuit, Robobracaille, qui produit des formats de documents accessibles (Hersh, 2019). En Serbie, l'usage de lecteurs d'écran est moins répandu dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines (Ault *et al.*, 2013).

Au Brésil, des enseignants d'une école pour malvoyants ont mis au point des graphiques tactiles pour les cours de mathématiques et de sciences. L'école dispose d'équipements et de techniciens permettant un déploiement à grande échelle, mais l'utilisation de matériaux à faible coût facilite la reproduction par les enseignants (Bernardo et Rust, 2018). À la Grenade, en 2004, cinq élèves malvoyants ont bénéficié d'une aide en vue de leur transfert d'une école spécialisée vers une école ordinaire, s'accompagnant de la fourniture de lecteurs et d'agrandisseurs d'écran, de claviers spéciaux et de divers outils en braille. Deux professionnels et un instructeur se sont rendus dans ces écoles pour aider les élèves. Ces derniers ont ainsi pu passer le certificat d'enseignement secondaire des Caraïbes, une première du genre. Deux d'entre eux sont devenus enseignants, dont l'un dans son ancienne école (UNESCO, 2011).

Déficience auditive

Pour les apprenants malentendants, plusieurs approches utilisant des TIC sont possibles, comme l'enregistrement des cours, le sous-titrage (sous-titres codés) et la numérisation de matériels. L'enregistrement des cours permet à l'élève de les réécouter à son rythme. Une enquête menée auprès de personnes sourdes en Pologne et au Royaume-Uni montre qu'elles préfèrent le sous-titrage s'agissant de matériels enregistrés et une combinaison de sous-titres et de langue des signes s'agissant de cours (Hersh, 2013). Le sous-titrage est également utile pour des locuteurs non natifs.

Le surlignage de textes et le sous-titrage de matériels numériques sont jugés utiles. En Écosse (Royaume-Uni) et en Tunisie, des systèmes de microphones et de récepteurs reliés aux appareils auditifs des élèves ont été utilisés dans les universités. Dans le premier cas, un élève malentendant, assisté par un professeur s'exprimant face à la classe et donnant des indications aux techniciens de laboratoire, a obtenu les meilleures notes en ingénierie (Hersh, 2019).

À l'Université technique d'État Bauman de Moscou, le centre principal d'éducation, de recherche et de méthodologie pour les sourds et les malentendants propose des programmes de licence et de maîtrise en génie et sciences informatiques. S'appuyant sur l'utilisation des TIC, notamment un tableau interactif associé à un logiciel adapté, des ressources Internet, des scanners et des imprimantes, il promeut la communication alternative en classe et l'accès à l'information. Après évaluation des besoins des élèves, ceux-ci se voient doter d'un kit pédagogique personnalisé, contenant du matériel individuel et collectif, ainsi que de services de communication et de réadaptation, tels que logiciels spéciaux, dispositifs auditifs d'assistance et traducteur en langue des signes (Bauman University, 2019).

Troubles du spectre de l'autisme et autres troubles de l'apprentissage

Minuteurs, logiciels informatiques, environnements d'apprentissage en ligne et assistants numériques personnels ont donné de bons résultats avec des apprenants présentant des troubles du spectre de l'autisme, mais il est probable qu'un seul appareil mobile comprenant plusieurs applications serait utile dans l'enseignement ordinaire (Southall, 2013). Le système d'aide à la communication par synthèse vocale Proxtalker, qui mémorise du vocabulaire sur des balises sonores et le récupère grâce à la technologie d'identification par radiofréquence, a été utilisé à titre individuel ; il pourrait être intéressant de l'utiliser à une plus large échelle (ACE Centre, 2019).

Une application pour smartphone mise en œuvre dans des établissements spécialisés au Brésil aide les élèves autistes et ceux qui souffrent de troubles cognitifs à utiliser des systèmes de communication par échange d'images (Manrique *et al.*, 2016). Dans un collège d'enseignement spécialisé du nord-est de l'Angleterre (Royaume-Uni), des élèves autistes et des élèves atteints de démence ou peu alphabétisés se servent d'écrans tactiles comportant une cinquantaine de symboles à l'appui d'une formation professionnelle dans les secteurs de l'horticulture, du tourisme et des compétences de la vie quotidienne. Cette technique peut convenir pour tout type d'instructions pouvant être assemblées de manière séquentielle (Hersh, 2014).

À Toronto (Canada), une expérience a été conduite durant 5 mois dans deux établissements scolaires, dans des classes qui accueillent des élèves ayant des besoins spéciaux, avec pour objectif d'étudier une application mobile permettant de saisir des mots de vocabulaire et de les associer à des images. Le bilan est positif : amélioration de la confiance, de la facilité d'apprentissage, des interactions sociales, du sentiment d'appartenance à une communauté et de l'apprentissage assisté par les pairs, malgré des difficultés au niveau de la compréhension des voix, de la manipulation en raison de la petite taille des interfaces et du chargement et du stockage (Campigotto *et al.*, 2013).

Les appareils mobiles à écran tactile utilisés pour la communication et l'autoguidage ont donné de bons résultats avec les personnes présentant des troubles du développement, à quelques réserves près toutefois : la plupart des études ont été menées à petite échelle, elles ont porté sur un seul produit (Proloquo2go), et un éventail restreint de compétences a été évalué. Si l'on a pu noter une relative maîtrise de ces appareils par les apprenants, aucune amélioration sensible de la communication spontanée n'est apparue, d'où la nécessité d'approfondir les recherches sur l'enseignement de la communication spontanée (Stephenson et Limbrick, 2015).

LES PROBLÈMES DE FINANCEMENT ET DE FORMATION DES ENSEIGNANTS SONT UN FREIN À L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES D'ASSISTANCE

Les disparités d'accès aux infrastructures même les plus élémentaires, comme l'électricité et l'Internet, sont considérables. Résultat : le potentiel d'inclusion qu'offre l'éducation et les technologies d'assistance reste, en grande partie, inexploité et hors de portée d'une multitude d'habitants des pays les plus pauvres du monde. Qui plus est, les problèmes de financement et de formation des enseignants entravent l'introduction des technologies d'assistance.

Différentes stratégies sont possibles pour financer l'accès des individus et des établissements aux technologies d'assistance. En Australie, le gouvernement fédéral et les gouvernements des États versent directement des subventions aux établissements scolaires et universitaires à titre de soutien aux élèves handicapés. En République de Corée, des centres de soutien mettent à disposition des outils technologiques d'assistance. En Slovaquie, les aides sont versées directement aux élèves. Les étudiants d'université peuvent obtenir des financements pour l'acquisition de TIC et de technologies d'assistance en Estonie (Programme PRIMUS), en Pologne (Programme Student II du Fonds national de protection) et au Royaume-Uni (Allocation pour étudiants handicapés) (Hersh et Mouroutsou, 2015).

L'introduction et l'utilisation des TIC et des technologies d'assistance au service de l'éducation inclusive supposent des pédagogies appropriées et des enseignants correctement formés. Or, de nombreux enseignants n'ont pas la formation requise. Pour acquérir ce savoir-faire, nécessité s'impose d'élaborer des plans de développement professionnel en matière de technologies d'assistance et de donner aux enseignants le temps de se rencontrer pour échanger sur les pratiques existantes et de suivre des stages de formation et de développement professionnel sur ces technologies (Messinger-Willman et Marino, 2010). De plus, selon l'attitude des enseignants et leur perception des choses, l'utilisation des TIC peut rencontrer plus ou moins de succès. Au Bangladesh, les enseignants qui avaient une attitude positive à l'égard des TIC, même sans avoir autant de connaissances que leurs collègues dans le domaine, les ont plus facilement intégrées dans leur enseignement (Khan *et al.*, 2012).

Pour renforcer les connaissances des enseignants, il faut leur donner accès à une formation initiale et continue. Au Kazakhstan, les enseignants du primaire bénéficient de 36 heures de formation sur l'utilisation des TIC avec des enfants handicapés. Deux volets, l'un théorique sur l'éducation inclusive et l'autre pratique sur l'usage des TIC dans un environnement inclusif, sont abordés. Quatre modules sont prévus : utilisation des TIC dans l'éducation inclusive, état de préparation des enseignants, technologies d'assistance et logiciels de création d'exercices interactifs. Parmi les matériels utilisés dans le cadre du projet figurent des sites Internet, des vidéos, des médias pédagogiques en ligne et des liens vers des réseaux de communautés éducatives (Oralbekova *et al.*, 2016). Les formations institutionnalisées comme celle-ci n'en demeurent pas moins une exception dans le monde. Les cours ponctuels ou les cours organisés dans le cadre de projets sont plus courants.

CONCLUSION

Une philosophie de l'école inclusive est essentielle pour que tous les élèves éprouvent un sentiment d'appartenance et puissent réaliser leur potentiel. Un leadership efficace et solidaire au sein de l'école, bien que n'étant pas une condition suffisante en soi, est particulièrement propice à l'instauration d'un climat inclusif dans un établissement scolaire. Pour que les chefs d'établissement soient véritablement en mesure de promouvoir un environnement scolaire inclusif, ils ont besoin d'autonomie afin de prendre les bonnes décisions. Ils ont également besoin d'une formation spécialisée. Ils doivent, comme tout enseignant, combattre le harcèlement et la violence à l'école, qui comptent parmi les principaux facteurs d'exclusion.

L'existence d'infrastructures matérielles adaptées et la bonne utilisation des technologies sont deux autres aspects de nature à favoriser un environnement scolaire inclusif. La sécurité et l'accessibilité des établissements scolaires sont d'une grande importance pour tous les enfants et, plus encore pour les enfants handicapés. Il est par conséquent essentiel que la conception des établissements scolaires soit effectuée conformément aux principes de conception universelle qui tiennent compte des besoins de l'ensemble des élèves et du personnel. Si les technologies éducatives grand public peuvent contribuer à un apprentissage inclusif, les technologies d'assistance peuvent y apporter un complément d'importance cruciale.

Anis, 13 ans, dans un lieu d'apprentissage temporaire soutenu par Save the Children dans un village du sud du gouvernorat d'Idlib, au nord-ouest de la Syrie. Avant d'être déplacé, il a été blessé lors d'une attaque aérienne et est devenu paralysé. Il est maintenant en quatrième année.

CRÉDIT : Save The Children



CHAPITRE

8

Élèves, parents et communautés

*Quel rôle jouent les parents
et la communauté ?*



MESSAGES CLÉS

L'attitude des élèves à l'égard de l'inclusion varie en fonction de leur vécu et de leur origine, mais certains groupes sont particulièrement exposés au risque de discrimination et de mise à l'écart de l'école

- Les idées et sentiments exprimés par les élèves à l'égard de leurs pairs handicapés sont relativement neutres, mais les préjugés d'une minorité d'élèves peuvent expliquer le sentiment d'isolement ressenti par les élèves handicapés.
- Les interactions précoces avec divers groupes d'élèves peuvent améliorer l'attitude des pairs. À la Barbade, ceux qui ont un camarade d'école handicapé ont une attitude plus positive.
- Il existe abondance d'exemples de discrimination de la part d'élèves à l'encontre de pairs appartenant à des groupes minoritaires, que ce soit les Roms à Chypre, les groupes indigènes en Équateur, les immigrants en République de Corée, les réfugiés syriens en Turquie, les musulmans aux États-Unis ou les Muhamasheen, groupe social marginalisé parce qu'il s'occupe de la collecte des déchets au Yémen.
- À São Paulo (Brésil), les enseignants de mathématiques de 8^e année étaient plus enclins à attribuer une note de passage aux élèves blancs qu'à leurs camarades noirs, à niveau égal de capacités scolaires et de bonne conduite.

Les parents peuvent être à la fois un frein et un soutien à l'éducation inclusive

- Parmi les parents, ils sont 15 % en Allemagne et 59 % à Hong Kong (Chine) à se dire inquiets à l'idée que les enfants handicapés ne perturbent l'apprentissage des autres. Dans l'État australien du Queensland, 37 % des élèves des écoles spécialisées venaient d'une école ordinaire.
- Le choix scolaire accentue la tendance des parents à l'autoségrégation, comme par exemple au Chili (selon le revenu), au Danemark (entre migrants et autochtones), au Liban (selon l'orientation confessionnelle) et en Malaisie (selon le groupe ethnique).
- L'enseignement à domicile teste les limites de l'inclusion. Dans certains pays européens, il est illégal.
- Les parents peuvent se regrouper en réseaux pour inciter les écoles à aller dans le sens d'une éducation inclusive. En Fédération de Russie, des parents ont attaqué le Gouvernement en justice pour réclamer le droit à scolariser des enfants atteints d'infirmité motrice cérébrale.
- Les parents handicapés ou issus de milieux marginalisés 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 %.

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 jouent un rôle majeur

- La société civile assure la défense et la surveillance du droit à l'éducation inclusive. Elle assure le suivi des progrès réalisés par rapport aux engagements pris par les gouvernements et s'oppose aux violations de ce droit. En Arménie, une campagne d'ONG a abouti à une décision de déployer l'éducation inclusive au niveau national d'ici à 2025.
- Les organisations de la société civile fournissent des services éducatifs sous contrat gouvernemental ou de leur propre initiative. Elles soutiennent les groupes que les gouvernements n'atteignent pas (comme les enfants des rues) ou proposent des alternatives. L'Afghanistan soutient l'éducation communautaire. Les services des ONG devraient toutefois s'aligner sur les politiques et ne pas reproduire les services ou se faire concurrence pour des fonds limités.

L'inclusion souhaitée par les enfants vulnérables risque aussi de les isoler.....	205
Les parents peuvent être à la fois un soutien et un frein à l'éducation inclusive.....	210
Les communautés et les organisations soutiennent les gouvernements et les obligent à rendre des comptes en matière d'éducation inclusive	218
Conclusion	222

Les normes sociétales sont souvent le principal obstacle à l'inclusion.

Simona, institutrice en maternelle, Italie

Les avancées réalisées vers l'inclusion ont été, tantôt le fruit d'efforts déployés par des responsables éducatifs et pédagogiques qui, par leur capacité de galvanisation et leur engagement, ont joué un rôle crucial dans la lutte contre la discrimination et pour l'autonomisation des groupes vulnérables, tantôt l'aboutissement de campagnes menées par des groupes contre les injustices dont d'autres étaient victimes ou contre l'indifférence vis-à-vis de leurs propres besoins dans le but d'en demander des comptes aux responsables.

Pour autant, les programmes initiés par des experts ou la mobilisation des organismes de défense ne sauraient garantir la pérennité de cette évolution vers l'inclusion. Chaque société doit faire sien l'objectif de l'inclusion. Chacun doit apporter sa contribution partout où cela est possible : la cour de l'école, les réunions du comité de gestion scolaire ou les élections locales et nationales. Il ne peut y avoir de société inclusive sans une transformation sociale et politique qui amène chacun au respect des droits d'autrui et à l'épanouissement possible du potentiel de tous. Pour produire cette transformation, la réception passive d'instructions et de directives ne peut suffire : une participation active est indispensable.

Certains comportements, parfois inconscients et irréfléchis, à l'égard de groupes vulnérables peuvent aisément anéantir les efforts entrepris pour édifier des systèmes éducatifs inclusifs. Il y a des enfants qui, pour plaisanter ou par volonté délibérée de blesser, adoptent une attitude d'ostracisme envers des camarades défavorisés. Il y a des parents qui bloquent les initiatives

visant à constituer des classes inclusives soit parce qu'ils appartiennent à une catégorie privilégiée et craignent que les progrès de leur enfant n'en pâtissent, soit parce qu'ils estiment que les besoins spéciaux de leur enfant ou de leur communauté sont mieux pris en compte dans un établissement séparé. Les organisations mises en place au niveau local dans le but de protéger les droits des enfants vulnérables peuvent être un frein à des systèmes globalement inclusifs, que les tentatives de préserver le statu quo soient mues par une conviction ou par l'intérêt personnel. Ce chapitre s'intéresse à la façon dont les attitudes et les comportements des élèves, des parents et des communautés peuvent faire pencher la balance en faveur ou au détriment de l'inclusion dans l'éducation.

L'INCLUSION SOUHAITÉE PAR LES ENFANTS VULNÉRABLES RISQUE AUSSI DE LES ISOLER

Une école inclusive est une école qui offre à tous ses élèves des conditions propices à leur bien-être. On y stimule la participation, on y cultive le sentiment d'appartenance et on y rejette la discrimination. Les liens d'amitié que l'on y tisse font intrinsèquement partie de l'expérience éducative et sont quelquefois la principale motivation pour aller à l'école. Inversement, la difficulté à s'y faire des amis est un obstacle majeur à l'épanouissement d'un enfant à l'école. Le fait d'y compter au moins un ami peut assurer une fonction protectrice importante (Avramidis *et al.*, 2018 ; Bollmer *et al.*, 2005). La ségrégation dans une classe ordinaire réduit à

l'évidence les chances d'un enfant de voir ses amis et de prendre part à des activités pendant et après le temps scolaire (Finnvold, 2018). Il reste qu'un environnement inclusif peut aussi exposer les enfants vulnérables à des comportements violents ou à d'autres difficultés.

LES ÉLÈVES HANDICAPÉS ONT UNE POSITION AMBIVALENTE VIS-À-VIS DE L'INCLUSION

La prise en compte de l'opinion des élèves vulnérables et de leur vécu est fondamentale pour concevoir des systèmes éducatifs véritablement inclusifs. Or, il n'est pas toujours simple d'identifier leurs intérêts et d'y répondre. Recueillir les opinions d'enfants menacés d'exclusion en s'efforçant de les traiter sur un pied d'égalité, de respecter leurs droits et de leur donner les moyens d'exprimer leurs préoccupations, sans qu'ils se sentent stigmatisés et ciblés, est un exercice qui exige une grande minutie. Le constat qui ressort de plusieurs études ayant pour objet de connaître leur sentiment sur l'éducation inclusive et leur vécu quotidien dans des environnements éducatifs différents est que les élèves vulnérables préfèrent des structures inclusives. Cependant, compte tenu de la variabilité même des situations et des contextes, il est extrêmement difficile de tirer des conclusions générales. Le type de vulnérabilité, le type d'établissement actuellement fréquenté, l'expérience vécue antérieurement dans un autre type d'établissement, le niveau de soutien spécialisé reçu et la délicatesse manifestée à cet égard peuvent notamment influencer sur les préférences des élèves.

Au Royaume-Uni, 65 % des enfants présentant des difficultés d'apprentissage légères à modérées, qu'ils soient scolarisés dans un établissement ordinaire ou dans un établissement spécialisé, ont donné une appréciation positive de leur expérience éducative actuelle. Parmi ceux qui fréquentaient un établissement spécialisé, 74 % avaient été précédemment scolarisés dans un établissement ordinaire. Concernant ces derniers, ils étaient deux fois plus nombreux à exprimer un avis négatif plutôt que positif. Un tiers des élèves scolarisés dans un établissement spécialisé ont indiqué qu'ils auraient préféré aller dans un établissement ordinaire (Norwich et Kelly, 2004). Les journaux intimes et les dessins d'élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme ont été utilisés comme outils d'étude complémentaires pour analyser la manière dont ces enfants ressentent l'isolement social eu égard à leurs difficultés d'interaction sociale et de communication avec leurs pairs. Le cadre ordonné et prévisible que préfèrent

de nombreux enfants atteints de troubles connexes est facilement perturbé par le désordre ambiant d'une école, en particulier au niveau du secondaire, qui ajoute à leur sentiment d'anxiété (Humphrey et Lewis, 2008).

Même lorsqu'ils sont accueillis dans un établissement ordinaire, les enfants vulnérables apprécient parfois le soutien pédagogique qui leur est offert dans des structures séparées où ils peuvent bénéficier d'une plus grande attention, d'un encadrement de meilleure qualité et d'un environnement moins bruyant. Au Botswana, les élèves de primaire ayant des besoins éducatifs spéciaux déclarent qu'ils se sentent à l'aise dans des classes inclusives, mais que certaines parties du programme scolaire leur demeurent inaccessibles (Mukhopadhyay *et al.*, 2019). Une étude portant sur des élèves scolairement brillants montre qu'ils préfèrent être dans des groupes homogènes pour améliorer leurs résultats d'apprentissage, mais sans avoir la certitude que cela ait des résultats positifs sur le plan social, notamment la possibilité de reconnaissance de leurs aptitudes scolaires dans un groupe hétérogène (Adams-Byers *et al.*, 2004).

Les élèves dyslexiques peuvent souffrir d'une faible estime de soi et d'un sentiment d'impuissance s'ils attribuent leurs difficultés pour lire à leur incapacité de maîtriser certaines compétences. Un diagnostic précoce est nécessaire pour faire la distinction entre leur difficulté d'apprentissage et la perception de leurs capacités et pour renforcer leur estime de soi (Glazzard, 2010). Il est également important de maintenir la motivation des apprenants (Elbeheri *et al.*, 2017). Une étude conduite en Afrique du Sud révèle que les élèves dyslexiques préfèrent être scolarisés dans un établissement spécialisé où ils se sentent normaux plutôt que dans un établissement normal où ils ressentent plus profondément le sentiment de différence avec les autres élèves (Lesejane *et al.*, 2018).

INTERACTIONS ET SENSIBILISATION PEUVENT AMÉLIORER L'ATTITUDE DES PAIRS ENVERS DES ÉLÈVES HANDICAPÉS

Si les élèves vulnérables marquent une préférence pour l'inclusion totale dans le système éducatif, leur attitude dépend d'une multitude de facteurs, à commencer par l'attitude de leurs pairs. Il n'est pas facile d'obtenir des informations à ce sujet. La fiabilité des données varie selon la qualité des études et leur degré d'impartialité. Ainsi, dans les enquêtes d'attitude, il est avéré que les personnes interrogées donnent les réponses que, d'après

elles, les enquêteurs et la société en général attendent (Lüke et Grosche, 2018). Cela étant, il apparaît que les idées, sentiments et intentions exprimés par les élèves à l'égard de leurs pairs handicapés sont relativement neutres, hormis pour une minorité d'élèves qui ont des préjugés et peuvent expliquer un sentiment d'isolement chez les élèves handicapés (de Boer *et al.*, 2012).

L'attitude des pairs diffère en fonction du type de handicap : les élèves présentant des troubles du comportement et des déficiences intellectuelles sont les plus vulnérables. Au Canada, des études indiquent que les élèves de primaire scolarisés dans des écoles inclusives nourrissent plus de préjugés à l'égard des enfants atteints d'un handicap intellectuel que des enfants atteints d'un handicap physique (Nowicki, 2006).

Une attitude positive des pairs est un important facteur de succès de l'éducation inclusive. Globalement, on ne dispose pas de preuves suffisantes pour affirmer que les programmes conçus pour influencer sur les attitudes vis-à-vis du handicap sont efficaces (Scior, 2011). Les programmes actuels insistent sur les interactions précoces avec des groupes vulnérables et sur la sensibilisation pour améliorer la connaissance de vulnérabilités particulières.

Une évaluation de 35 études montre que les résultats de 22 d'entre elles font valoir les bienfaits du contact avec des personnes handicapées sur les attitudes (MacMillan *et al.*, 2014). À la Barbade, où moins de la moitié des élèves déclarent avoir un ami handicapé, ceux qui ont un ami personnel ou un camarade d'école qui est handicapé ont une attitude plus positive (Blackman, 2016). En Arabie saoudite, les élèves en contact avec des enfants atteints de déficiences intellectuelles dans une école inclusive manifestent de la bienveillance à leur égard (Alnahdi, 2019).

Il est souhaitable de favoriser les interactions précoces afin de développer une plus grande acceptation de la diversité. Dans des structures d'éducation et de protection de la petite enfance inclusives, les élèves handicapés baignent dans une atmosphère plus propice à l'acceptation par les pairs, aux relations d'amitié et au développement cognitif (Odom *et al.*, 2011). La sensibilisation des enfants au handicap est d'autant meilleure qu'ils y sont exposés dès l'âge préscolaire : ils ont, ainsi, l'occasion d'accéder à une première compréhension du handicap et de partager des émotions avec des personnes handicapées (Hong *et al.*, 2014).

Selon une étude réalisée auprès d'élèves de 8^e année dans l'État de Styrie, en Autriche, plus que la simple cohabitation dans une classe inclusive, ce sont leurs contacts intensifs avec des élèves ayant des besoins spéciaux dans le cadre de projets scolaires communs qui ont amélioré leur attitude envers des pairs handicapés (Schwab, 2017, 2018).

Le jumelage d'élèves pour soutenir des pairs handicapés, aussi bien à l'école que dans la communauté, est un moyen important d'accroître l'acceptation et l'empathie, même si l'inclusion dans un établissement ordinaire ne garantit en rien l'inclusion en dehors de cet établissement. Un essai contrôlé randomisé a été mené pour comparer l'incidence du soutien des pairs et celle du soutien de para-professionnels adultes sur les résultats scolaires et sociaux d'élèves lourdement handicapés accueillis dans des classes inclusives. Par comparaison avec les élèves ayant reçu uniquement le soutien d'adultes, on note que, chez ceux qui ont bénéficié d'un soutien des pairs, cela a renforcé les interactions et favorisé l'implication dans les activités scolaires et la participation sociale, en particulier la création de liens d'amitié durables au-delà du programme (Carter *et al.*, 2016). Les études qui ont collecté des données sur la qualité et la quantité de ces interactions aboutissent à la conclusion que c'est la qualité, plus que la quantité, qui fait reculer les préjugés. À vrai dire, si l'on élimine l'effet de la qualité des interactions, un plus grand nombre d'interactions accentue les préjugés à l'encontre d'élèves souffrant d'un handicap intellectuel ou d'un retard de développement (Keith *et al.*, 2015).

La sensibilisation peut influencer sur l'attitude des élèves envers des pairs handicapés. Les programmes qui aident à acquérir une meilleure compréhension de pairs présentant des troubles du spectre de l'autisme à travers des explications détaillées et des suggestions de modes d'interaction peuvent s'avérer utiles (Campbell et Barger, 2014). Un programme de sensibilisation à l'autisme diffusé en ligne à des étudiants d'université au Liban et aux États-Unis a permis d'approfondir leurs connaissances en la matière et de réduire la stigmatisation (Obeid *et al.*, 2015). Une analyse de 20 études portant sur des programmes menés dans des écoles en République de Corée pour améliorer l'attitude des élèves envers des enfants handicapés, depuis la maternelle jusqu'au lycée, dresse un bilan positif, notamment s'agissant de programmes axés sur les interactions et les jeux de rôle (Chae *et al.*, 2019).

“

Dans le domaine de l'éducation, les stéréotypes et les attitudes négatives des pairs conduisent au rejet, à l'isolement et au harcèlement

”

LES ÉLÈVES ISSUS DE GROUPES MINORITAIRES ET VULNÉRABLES SONT PARTICULIÈREMENT EXPOSÉS AUX STÉRÉOTYPES ET À LA DISCRIMINATION

Les populations majoritaires ont tendance à avoir une image stéréotypée des groupes minoritaires et vulnérables du fait de leur propension à cataloguer, simplifier et développer des identités de groupe. Les stéréotypes influent sur le type d'information que les groupes majoritaires recueillent au sujet des groupes minoritaires. Ils suscitent des attentes qui perpétuent les stéréotypes, alimentant par là même les attitudes négatives et la discrimination. Dans le domaine de l'éducation, les stéréotypes et les attitudes négatives des pairs conduisent au rejet, à l'isolement et au harcèlement.

Les stéréotypes modifient le sentiment d'appartenance

Chez certains élèves, l'intériorisation des stéréotypes accentue les effets délétères sur leur sentiment d'appartenance et sur leur réussite scolaire. En Turquie, les réfugiés syriens se plaignent des stéréotypes négatifs qui sont à l'origine de sentiments de dépression, de stigmatisation et de mise à l'écart de l'école (Çelik et İçduygu, 2018).

Les élèves exposés aux stéréotypes ont parfois peur de confirmer un stéréotype négatif. Ce sentiment a des conséquences néfastes sur leurs résultats aux tests (Lyons *et al.*, 2018). D'après une étude réalisée aux États-Unis, les enfants afro-américains auxquels on a présenté un test de lecture comme moyen d'évaluer leurs aptitudes ont moins bien réussi parce qu'ils avaient conscience des stéréotypes raciaux (Wasserberg, 2014).

Les stéréotypes peuvent diminuer le niveau d'attentes et d'estime de soi. Un grand nombre d'études, dont l'une menée en Suisse, confirment que les filles intériorisent l'idée qu'elles sont moins douées que les garçons pour les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques, ce qui les décourage de choisir ces filières d'études (Makarova *et al.*, 2019). Une enquête

conduite dans des établissements scolaires aux États-Unis montre que 87 % des élèves lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres, queers et en questionnement ont été victimes d'actes de harcèlement ou d'agression par leurs pairs en 2017. Outre une plus faible estime de soi et de moins bons résultats aux examens, ces élèves étaient deux fois plus nombreux que leurs camarades à déclarer ne pas vouloir poursuivre d'études supérieures (Kosciw *et al.*, 2018).

Les attitudes négatives à l'égard des minorités sont propices au harcèlement à l'école

Il y a partout dans le monde des élèves qui nourrissent des attitudes négatives à l'égard des minorités. En République de Corée, les enfants issus de l'immigration ont une probabilité trois à cinq fois plus élevée que leurs camarades autochtones d'être victimes de la violence en milieu scolaire, mais une probabilité plus faible de commettre des actes de harcèlement envers les autres (Bae *et al.*, 2019 ; Lee *et al.*, 2019). Dans le nord du Sri Lanka, où perdure un système de caste hérité du passé, les enfants issus de familles associées à des métiers en relation avec l'assainissement font l'objet de harcèlement à l'école (Lall, 2016). Au Viet Nam, les adolescents appartenant à des minorités ethniques indiquent être la cible d'actes de harcèlement et d'agressions physiques (Pells *et al.*, 2016). Au Yémen, les enfants muhamasheen, groupe social qui a toujours été marginalisé parce qu'il s'occupe de la collecte des déchets, font face à une discrimination persistante, à la maltraitance de la part des enseignants et au harcèlement de leurs pairs (Equal Rights Trust, 2017).

À Chypre, harcèlement, insultes et isolement social à l'école sont le lot habituel des enfants de familles roms (Symeou *et al.*, 2009). En Serbie et en Slovaquie, plus les élèves roms sont pauvres, plus ils craignent d'être rejetés par leurs pairs et leurs enseignants (Macura-Milovanović *et al.*, 2013). En Équateur, les élèves afro-descendants et indigènes sont oubliés ou exclus des programmes collectifs (Martinez Novo *et de la Torre*, 2010).

En Californie (États-Unis), 53 % des élèves musulmans se déclarent en butte aux moqueries, aux insultes verbales ou à la maltraitance à l'école en raison de leur identité, soit plus du double du pourcentage national moyen (CAIR, 2017). En République-Unie de Tanzanie, les élèves atteints d'albinisme sont harcelés par leurs pairs qui ignorent ce qu'est cette affection (Ngalomba, 2016). Récemment, une série d'agressions contre cette population a conduit à ouvrir des écoles et des refuges spéciaux pour les enfants atteints d'albinisme ou à les retirer de l'école (Pedneault et Labaki, 2019).

Les stéréotypes résistent, voire se renforcent, lorsque s'y ajoute le statut social de groupes particuliers. Accroître les contacts avec des groupes minoritaires dans les établissements scolaires peut, toutefois, faire reculer ces stéréotypes. En Grèce, par exemple, les élèves issus de l'immigration albanaise ont, dans un premier temps, été mal acceptés par les élèves autochtones. Mais, comme le montre une étude longitudinale menée pendant trois ans dans des établissements de premier cycle du secondaire, à mesure qu'ils s'intégraient dans la culture locale, ils ont progressivement été mieux acceptés (Asendorpf et Motti, 2017). Aux États-Unis, une étude effectuée auprès de 6 000 élèves de 6^e année indique que les élèves se font d'autant plus facilement des amis dans des groupes ethniques différents que la composition scolaire est diversifiée, et que ces amitiés favorisent de meilleures relations interethniques (Graham, 2018).

Les élèves issus de groupes minoritaires et vulnérables sont victimes de préjugés et de discrimination de la part des enseignants

Les enseignants peuvent être des acteurs clés de la lutte contre la discrimination dans l'éducation, mais ils peuvent aussi perpétuer la discrimination, détruire l'estime de soi des groupes minoritaires et des groupes vulnérables et compromettre leur réussite scolaire. À São Paulo (Brésil), dans des classes de 8^e année, les enseignants de mathématiques attribuent plus facilement une note de passage à des élèves blancs qu'à des élèves noirs, à compétences égales et à bonne conduite égale. Ce parti pris correspond à une différence de 4 % de la probabilité de rétention et à une diminution de 5 % de la probabilité d'être en tête de classe pour les élèves noirs (Botelho et al., 2015). Aux États-Unis, comme il ressort d'études sur l'évaluation d'élèves de préprimaire par des enseignants, ces derniers jugent que les garçons sont meilleurs que les filles bien qu'ils aient des résultats et des comportements identiques (Cimpian et al., 2014 ; Cimpian et al., 2016).

En Chine, les enseignants ont une perception plus négative des élèves migrants de milieu rural, et de leurs parents, que de leurs pairs de milieu urbain. De la même façon, ces derniers déclarent qu'en classe, les enseignants, toutes disciplines confondues, les sollicitent et les félicitent plus fréquemment que leurs camarades migrants. Les enfants dont les parents ont migré vers la ville en les laissant derrière eux, à la campagne, ont le sentiment que les enseignants sont moins enclins à les interroger ou à les féliciter (Cherng et Han, 2018). En Espagne, au niveau du secondaire, les faibles attentes des enseignants ont une incidence sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et sur leur probabilité d'abandon (Prats et al., 2017).

Dans plusieurs régions du monde, les châtiments corporels à l'école touchent plus fréquemment certains groupes, comme les garçons, les minorités ethniques et les enfants handicapés (Gershoff, 2017). Au Pérou, l'usage de ce type de châtiments aux enfants de 8 ans est plus répandu dans les familles défavorisées que dans les familles plus privilégiées. La violence en milieu scolaire, y compris émanant d'enseignants, est la principale raison pour laquelle les enfants n'aiment pas l'école et ce, dans des proportions variables d'un pays à l'autre : un enfant sur quatre en Inde, plus d'un enfant sur deux au Viet Nam (Ogando Portela et Pells, 2015).

Le risque de maltraitance à l'égard d'élèves vulnérables existe au niveau de l'éducation de base comme de l'enseignement supérieur. Une étude réalisée auprès d'étudiants handicapés en République tchèque met en évidence les obstacles institutionnels, comportementaux et spécifiques au handicap auxquels ils sont confrontés, notamment la rigidité et la froideur des administrateurs et l'absence de protocoles d'orientation. Parmi les problèmes rencontrés figurent la difficulté à suivre les cours et à entrer en contact avec les autres, le manque d'empressement des professeurs à rendre accessibles des diapositives et de la documentation et la réticence des autres élèves à partager leurs notes (Strnadová et al., 2015). L'Australie et le Canada mettent en œuvre diverses politiques pour mettre fin au lourd héritage de l'oppression et de la discrimination systémique à l'encontre des populations autochtones (**encadré 8.1**).

LES PARENTS PEUVENT ÊTRE À LA FOIS UN SOUTIEN ET UN FREIN À L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Les attitudes à l'égard de l'inclusion dans l'éducation sont le reflet des attitudes à l'égard de l'inclusion sociale en général. Il est fort peu probable que les parents habités de croyances discriminatoires sur le genre, le handicap, l'origine ethnique, la race ou la religion voient d'un bon œil la mise en place de classes et d'écoles inclusives. Il est possible que les parents d'enfants vulnérables soient favorables à l'éducation spécialisée et réticents à l'idée

de scolariser leur enfant dans un établissement ordinaire s'ils considèrent qu'il n'y recevra pas suffisamment d'attention. Quant aux parents qui vivent en marge de la société, ils sont sans doute impuissants à empêcher la discrimination.

CERTAINS PARENTS ONT DES CROYANCES DISCRIMINATOIRES

Le manque d'informations ou des informations erronées peuvent être à l'origine de la diffusion de normes discriminatoires au sein des populations. Dans certaines

ENCADRÉ 8.1 :

En dépit d'un changement radical de politiques et d'attitudes, l'inclusion des élèves autochtones en Australie et au Canada est encore loin d'être acquise

Les populations autochtones de l'Australie et du Canada ont été, de tout temps, en butte à la discrimination et à la maltraitance, en particulier dans l'éducation. Les gouvernements de ces deux pays ont présenté des excuses officielles pour les mauvais traitements infligés dans le passé, et des processus de réconciliation sont en cours (Gouvernement australien, 2008 ; Gouvernement canadien, 2008).

Le racisme a eu des effets désastreux sur l'expérience scolaire des Peuples aborigènes et peuples insulaires du détroit de Torres en Australie. Il a notamment entretenu une image dévalorisante de l'intelligence de ces peuples autochtones et de leurs performances scolaires (Moodie *et al.*, 2019). Chez les enfants aborigènes qui en ont été victimes, le racisme a eu un retentissement préjudiciable sur leur bien-être et les a rendus plus vulnérables à des troubles affectifs et comportementaux (Macedo *et al.*, 2019 ; Priest *et al.*, 2012). Si les politiques d'intégration et d'inclusion culturelles ont permis d'améliorer la situation des élèves autochtones à presque tous les niveaux d'enseignement, la discrimination persiste dans les écoles (Bodkin-Andrews et Carlson, 2016). Dans les États de Nouvelle-Galles du Sud et de Victoria, 40 % des élèves d'origine autochtone indiquent faire l'objet de discrimination raciale de la part de leurs pairs et 20 % de discrimination de la part des enseignants (Australian National University, 2019). Les enquêtes longitudinales sur les capacités des élèves autochtones en lecture, écriture et calcul fondées sur un suivi de cohortes d'élèves de la 3^e à la 6^e année font également apparaître que ces élèves ont, en moyenne, de moins bons résultats en anglais et en mathématiques que leurs camarades non autochtones, tout en relevant qu'un environnement d'apprentissage bienveillant et de bonnes relations entre enseignants et élèves atténue cet écart (Purdie *et al.*, 2011).

Au Canada, entre les années 1970 et les années 1990, 150 000 élèves des Premières nations, des Inuits et des Métis âgés de 4 à 16 ans ont été transférés, le plus souvent de force, vers des internats dans le but d'affaiblir les liens familiaux et de favoriser leur assimilation à la culture canadienne dominante. Les élèves autochtones ont été isolés, séparés, délaissés et maltraités dans ces pensionnats mal situés, mal construits et mal entretenus (OCDE, 2017). L'opération a été qualifiée de génocide physique, biologique et culturel (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015a). Au moment de la fermeture de ces établissements, vingt ans plus tard, en 1997, un organisme indépendant proposait encore 94 appels à l'action qui, entre autres, demandaient au gouvernement fédéral d'élaborer des dispositions législatives visant à donner aux parents et aux communautés autochtones la responsabilité et le contrôle de l'éducation de leurs enfants et l'obligation de rendre des comptes à cet égard (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015b).

Des mesures ont été prises par les différents gouvernements provinciaux ces dernières années. Dans l'Alberta, un projet en faveur d'un suivi des études secondaires des élèves des Premières nations, des Inuits et des Métis (First Nations, Métis, and Inuit High School Completion Coach Project) a été lancé en 2016/17 pour développer des relations positives au sein de la communauté scolaire (Écoles publiques d'Edmonton, 2018). En 2016, le Ministère de l'éducation de la province, l'Alberta Teachers' Association et d'autres parties prenantes ont signé un engagement commun d'agir pour que tous les élèves apprennent l'histoire et les cultures des peuples autochtones, par exemple à travers le projet de perfectionnement professionnel Walking Together : Education for Reconciliation. Ses ressources, notamment la série Pierres d'assise, sont conçues pour aider les enseignants à approfondir leurs connaissances conformément aux normes de qualité pour l'enseignement (Alberta Teachers' Association, 2019). Dans le sud-ouest de l'Ontario, les programmes Fourth R : Uniting Our Nations prônent l'éducation inclusive et facilitent la transition de l'école primaire à l'école secondaire pour les élèves autochtones grâce à la mise en place d'un système de mentorat, de cours et de camps axés sur le leadership culturel, ainsi que de comités consultatifs jeunesse (Crooks *et al.*, 2015). La province du Yukon a mis sur pied trois programmes, First Hunt (première chasse), First Fish (première pêche) et Spring Camp (camp du printemps), dont le but est de permettre aux élèves des Premières nations de développer un sentiment d'estime de soi et de fierté, et de découvrir leur patrimoine culturel et leur langue (Gouvernement du Yukon, 2019).

régions du monde, certains parents croient à tort que le handicap est une maladie contagieuse ou une sorte de punition divine (Mariga *et al.*, 2014). En République centrafricaine, les enfants, en particulier les garçons, qui sont atteints d'un handicap physique ou mental sont considérés comme des sorciers ; ils sont chassés de leur maison et de leur communauté et laissés sans abri et, a fortiori, sans éducation (Tesemma, 2011).

Il arrive aussi que les parents refusent de contribuer au surcoût de l'accueil d'élèves issus de minorités, adoptant le syndrome du NIMBY (Not In My Backyard, c'est à dire Pas chez moi) et répugnant à considérer les avantages sociaux de l'inclusion. Ceux-là s'inquiètent à l'idée que leurs enfants soient pénalisés s'ils fréquentent la même classe que des élèves vulnérables, en particulier dans les milieux culturels où la réussite scolaire est placée sur un piédestal. En Allemagne, 15 % des parents craignent que leurs enfants n'adoptent le comportement négatif des autres enfants et 16 % que les enfants handicapés ne ralentissent l'apprentissage de leurs propres enfants (Lohmann *et al.*, 2019). À Hong Kong (Chine), 59 % des parents estiment que les élèves ayant des besoins spéciaux perturbent l'apprentissage des autres élèves et 39 % qu'ils utilisent trop de ressources scolaires (Sin *et al.*, 2012). Il n'est pas rare que des parents soient opposés à l'admission d'enfants présentant des troubles du développement, comme l'autisme, en dépit des efforts investis par le Gouvernement pour rendre le système éducatif plus inclusif (Chia, 2017).

Partout dans le monde, des parents sont hostiles à l'accueil d'élèves pauvres et marginalisés, que ce soit par préjugé ou bien par manque de solidarité et réticence à partager les coûts. Les élèves handicapés ne sont pas la seule minorité à en être la cible : en Grèce, des parents ont exprimé des opinions xénophobes à propos de la création d'un centre d'accueil pour réfugiés et ont menacé d'occuper les écoles en signe de protestation (Simopoulos et Alexandridis, 2019).

Dans le cadre d'un projet de recherche soutenu par le gouvernement de l'État de Nouvelle-Galles du Sud (Australie) ayant pour objet de consulter les parents sur le contenu de programmes scolaires relatifs aux personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres, queers et en questionnaire, 34 établissements d'enseignement primaire et secondaire sur 39 ont refusé d'y participer. Un grand nombre d'entre eux ont qualifié le projet « d'incompatible avec la communauté des parents » (Ullman et Ferfolja, 2016). En 2019, suite au vote du

Parlement britannique en faveur de cours d'éducation sexuelle et relationnelle à l'école primaire prévoyant de traiter notamment des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres, des manifestations se sont déroulées devant une école primaire de Birmingham qui avait instauré des cours sur les rapports homosexuels. Quelque 400 parents ont signé une pétition pour réclamer l'arrêt des cours et menacé de retirer leurs enfants, ce qui entraîné la suspension des cours (Stewart, 2019 ; *The Economist*, 2019 ; Parveen, 2019).

Les médias représentent une force puissante, capable de briser comme de perpétuer les stéréotypes chez les parents. Aborder la question des groupes vulnérables est pour eux l'occasion de faire œuvre de pionnier et, partant, d'amorcer une évolution des mentalités. Les médias peuvent tenir un discours négatif sur l'éducation inclusive, décrire les enfants handicapés comme enclins à un comportement déviant et constituant une menace pour l'éducation des autres enfants ou encore présenter les établissements spécialisés comme la seule option possible pour répondre à leurs besoins (Runswick-Cole, 2008). À l'inverse, ils peuvent communiquer une image exacte et objective du handicap dans la vie quotidienne, susceptible de bousculer les idées fausses et de faire progresser l'inclusion (Organisation des Nations Unies, 2019).

Les parents ont les moyens de peser sur les politiques éducatives au moment des élections, et les médias jouent un rôle important dans la nature du débat. En Allemagne, l'éducation inclusive est devenue un enjeu décisif des élections de 2017 en Rhénanie-du-Nord-Westphalie, l'électorat se divisant entre les partisans de l'école inclusive et les partisans du choix scolaire et de l'avantage des établissements spécialisés (Bernewasser, 2018). Plusieurs médias ont diffusé une vision négative de l'éducation inclusive, insistant sur son coût et laissant peu de place aux experts (Thoms, 2017). Les projets de généralisation de l'éducation inclusive ont été repoussés en 2018 (Ministère de l'éducation et de la formation de Rhénanie-du-Nord-Westphalie, 2018). La mise en œuvre de l'inclusion est donc limitée au primaire, et la prise en charge des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans les établissements d'enseignement secondaire est extrêmement problématique (Stein, 2019).

En Bulgarie, des organisations non gouvernementales (ONG) roms ont mis sur pied, avec le soutien de l'Open Society Institute et du Roma Education Fund (Fonds pour l'éducation des Roms), un projet de

déségrégation scolaire ayant pour objet l'intégration de 20 000 enfants roms dans le système éducatif ordinaire sur une période de 12 ans. Les organisations non gouvernementales ont engagé des discussions avec les autorités locales, les directeurs d'écoles et les parents non roms, parallèlement à une campagne soutenue, orchestrée par les médias. Les parents roms ont été incités à participer aux conseils d'administration des écoles. Les résultats sont concluants : outre une forte hausse de la motivation des élèves, les effectifs et les résultats scolaires ont progressé (Nicoletti et Kunz, 2018 ; Ryder, 2015).

LES PARENTS D'ENFANTS VULNÉRABLES SONT PLUTÔT FAVORABLES À L'INCLUSION, MAIS ONT SOUVENT DES RÉSERVES

Dans bon nombre de pays, les parents d'enfants handicapés n'ont qu'un choix limité, voire absent, d'établissements scolaires possibles. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, il n'y a pas toujours d'établissement inclusif pour les enfants handicapés en milieu rural, et les parents en sont alors réduits à ne pas scolariser leur enfant, à le placer dans une école locale dépourvue de ressources ou à l'inscrire loin de chez eux dans un établissement adapté.

Lorsqu'il existe des possibilités de choix réalistes, les parents d'enfants vulnérables souhaitent les envoyer dans des établissements dans lesquels ils puissent réaliser leur potentiel scolaire, mais, surtout, qui garantissent leur bien-être et leur offrent des perspectives de développement social. En Inde, les parents d'enfants handicapés qui, au début, s'inquiétaient des moqueries, des conditions d'hygiène, de l'attitude des enseignants et des attentes en matière de niveau scolaire, ont par la suite constaté des améliorations sur le plan scolaire comme sur le plan social (Hooja, 2009). Au Nigéria, les parents plus instruits sont parfois bien disposés à l'égard de la scolarisation d'enfants handicapés dans des établissements ordinaires (Torgbenu *et al.*, 2018). Aux États-Unis, parmi les parents d'enfants handicapés, plus leur niveau d'études est élevé, plus ils sont acquis à la cause de l'inclusion (Leyser et Kirk, 2004).

Il est également essentiel que les parents aient confiance dans la capacité des établissements ordinaires de comprendre les besoins de leurs enfants et d'y répondre. Certains parents bien informés préfèrent même une identification précoce du handicap de leur enfant et son placement dans une unité adaptée aux enfants ayant des

besoins spéciaux ou un établissement spécialisé, plutôt qu'une scolarisation en milieu ordinaire sans préparation. L'analyse d'études portant sur l'attitude des parents montre que les parents d'enfants handicapés ont une position neutre sur le concept d'éducation inclusive, mais qu'ils n'y sont pas favorables quand il s'agit de l'inclusion de leur enfant (de Boer *et al.*, 2010).

Dans certains cas de handicap lourd, les difficultés augmentent avec l'âge, et les établissements ordinaires démunis en ressources ne sont pas toujours en mesure de fournir un soutien suffisant. En Angleterre (Royaume-Uni), une étude a été consacrée aux enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme qui, de ce fait, peinent à suivre en classe. Confrontés à un rythme scolaire de plus en plus soutenu, ces enfants ont plus de risques d'être exclus, ce qui oblige leurs parents à chercher un établissement correspondant mieux à leurs besoins (Brede *et al.*, 2017). Selon une étude effectuée aux Pays-Bas, les autres parents sont les plus hostiles à l'inclusion d'enfants atteints de handicaps intellectuels et multiples profonds dans des classes de primaire (de Boer et Munde, 2015). Le passage du primaire au secondaire est le moment d'un choix d'établissement décisif (Byrne, 2013 ; Makin *et al.*, 2017).

Les parents tiennent compte de plusieurs facteurs pour faire leur choix parmi l'éventail des établissements scolaires inclusifs et spécialisés possibles. Dans les pays riches en particulier, où le choix est en général plus large, les parents prennent en considération l'existence de programmes conçus pour des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, la taille de l'établissement et l'effectif des classes, la distance entre l'établissement et le domicile, les compétences relationnelles des enseignants, la fréquence des échanges entre les parents et les enseignants et les possibilités de participation des parents. De même, ils attendent de l'établissement qu'il ait une attitude positive envers les enfants handicapés qui permette de mettre en adéquation les valeurs scolaires et les valeurs familiales et de préserver le système de soutien de leurs enfants (Mawene et Baï, 2018).

En outre, le choix des parents dépend de l'évaluation qu'ils font des capacités d'apprentissage de leur enfant et, dans le cas d'un handicap modéré à grave, de ses capacités ultérieures à travailler. Les croyances populaires sur le handicap peuvent donner aux parents une vision déformée du potentiel de leur enfant (Chu et Lo, 2016). Les parents qui estiment que la situation de santé de

leur enfant le met à l'écart de la société (modèle médical) penchent pour un établissement spécialisé qui centre son action sur les compétences nécessaires à la vie courante. En revanche, les parents qui pensent que les barrières sociales, institutionnelles et comportementales empêchent l'inclusion (modèle social) préfèrent un établissement scolaire inclusif qui favorise l'intégration sociale (Mawene et Bal, 2018). Les parents qui ont une attitude négative à l'égard de l'éducation inclusive ne font généralement pas confiance au système scolaire ordinaire (Opoku, 2019).

Dans l'État du Queensland en Australie, une enquête menée auprès de parents d'enfants handicapés scolarisés dans un établissement public, spécialisé ou ordinaire, fait apparaître qu'ils sont, pour la moitié d'entre eux, favorables à des classes spécialisées. L'explication tient sans doute au fait que 70 % d'entre eux jugent que leur enfant a besoin d'enseignants plus patients, de méthodes d'enseignement mieux ajustées et d'une formation plus spécialisée des enseignants que des établissements ordinaires ne sont pas à même de leur offrir (Elkins *et al.*, 2003). D'après des données antérieures de l'Australian Institute of Health and Welfare, 29 % des enfants handicapés ayant débuté leur scolarité dans un établissement ordinaire ont soit abandonné l'école, soit été transférés dans une classe séparée, soit, dans un cas sur trois, changé d'établissement pour intégrer un établissement spécialisé. Dans le Queensland, 37 % des élèves scolarisés dans un établissement spécialisé en 2015 venaient d'un établissement ordinaire. Une enquête réalisée auprès de 80 parents ayant transféré leur enfant vers l'un des 42 établissements spécialisés de l'État révèle que l'apprentissage scolaire insuffisant dispensé dans l'établissement ordinaire, cumulé à l'absence de philosophie inclusive, est source de tensions émotionnelles (Mann *et al.*, 2018). De plus, en Australie, 12 % environ des enfants handicapés se voient refuser une place dans un établissement ordinaire (Children and Young People With Disability Australia, 2017).

Les parents vont parfois jusqu'à soudoyer des fonctionnaires pour obtenir la reconnaissance d'un besoin spécial et être ainsi avantagés dans une évaluation ou dans l'obtention d'une aide. Aux États-Unis, des parents, soucieux d'améliorer les chances d'admission de leur enfant à l'université, ont fait de fausses déclarations en lui attribuant de prétendues difficultés d'apprentissage, de telle sorte qu'il puisse passer les examens d'entrée en

étant seul et se voir communiquer les réponses par des fonctionnaires corrompus (Pierpoint, 2019).

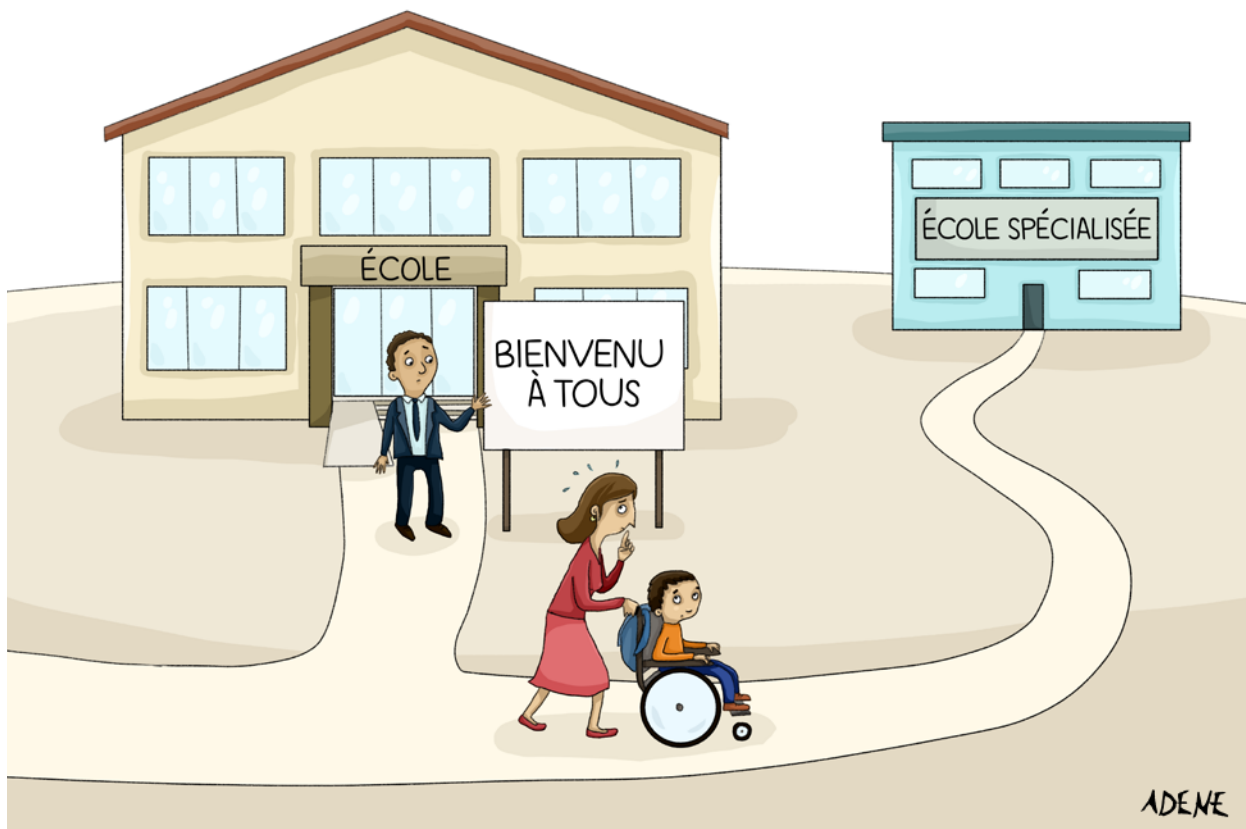
Le choix de l'établissement a une incidence sur l'inclusion et la ségrégation

Dans les pays qui ont instauré, voire encouragent, le libre choix de l'établissement scolaire, le fait de disposer d'une palette des possibilités autres que l'établissement local confère aux familles plus aisées de plus grandes chances d'éviter les établissements défavorisés et d'envoyer leurs enfants dans un établissement correspondant à leurs aspirations scolaires ou sociales. Cette politique de choix peut mener à des modes de composition du public scolaire qui accentue la ségrégation et réduit la cohésion sociale.

En Europe, lorsque le pourcentage d'immigrants atteint un niveau exagérément élevé dans des quartiers moins favorisés, les parents d'élèves autochtones sont parfois tentés de les changer d'établissement (Brunello et De Paola, 2017). Dans les villes danoises, une augmentation de 7 points de pourcentage sur 15 ans de la proportion d'élèves ayant des parents nés en dehors de l'Union européenne ou de l'OCDE est associée à une augmentation d'un point de pourcentage de la proportion d'élèves autochtones scolarisés dans le privé (Gerdes, 2013).

Au Chili, la ségrégation scolaire en fonction du revenu est l'une des plus élevées au monde. Les auteurs d'une étude ont calculé le pourcentage d'élèves situés au bas de l'échelle socioéconomique qu'il aurait fallu changer d'établissement pour parvenir à une répartition homogène entre les établissements et prendre en compte l'évolution de la situation au fil du temps. Au vu des résultats, l'origine du niveau de ségrégation et de l'aggravation de la tendance n'est pas due uniquement aux fortes inégalités de revenus et à l'importante ségrégation résidentielle, mais aussi au mécanisme de choix scolaire où la sélection s'opère sur la base de pratiques d'exclusion et à la discrimination par les prix (Valenzuela *et al.*, 2014).

Aux États-Unis, toute une série de politiques de choix de l'établissement concourt à renforcer la ségrégation sur la base des revenus et de la race (Roda et Wells, 2013). L'évaluation d'une politique mise en œuvre à Chicago pour tenter de mieux informer les familles pauvres sur la qualité des établissements scolaires montre que celles qui ont délaissé des établissements de



qualité médiocre se sont tournées vers d'autres établissements peu performants (Rich et Jennings, 2015). Les critères de choix appliqués par les parents de race blanche sont, entre autres, la composition raciale et des facteurs dans lesquels la race est un indicateur, tels que la sécurité de l'établissement, la qualité des installations et le rendement scolaire (Billingham et Hunt, 2016). Dans 11 États du Sud où une stratégie de déségrégation de grande ampleur a été engagée dans les années 1960 dans le sillage du mouvement pour les droits civils, une érosion progressive de ces gains a suivi, en partie à cause des tendances démographiques liées à l'immigration et en partie à cause des politiques de choix de l'établissement. La proportion d'élèves noirs scolarisés dans un établissement comportant moins de 10 % d'élèves blancs a augmenté, passant de 23 % en 1980 à 36 % en 2014 (Frankenberg *et al.*, 2017).

Dans d'autres pays, même en l'absence de politiques gouvernementales favorables au choix de l'établissement, les décisions des parents conduisent à une autoségrégation. Au Liban, la grande majorité des parents privilégient les établissements privés confessionnels. La ségrégation ne semble pas près de disparaître, non seulement en raison des divisions sociales, mais aussi en raison de la moindre qualité apparente des établissements publics et du soutien public indirect apporté aux établissements privés (Baytiyeh, 2017 ;

Shuayb, 2016). En Malaisie, le système éducatif est censé appuyer l'unité nationale. Toutefois, malgré les mesures gouvernementales de déségrégation scolaire, des filières privées alternatives, organisées selon le groupe ethnique et de qualité variable, se sont développées en parallèle et ont, en réalité, amplifié la stratification ethnique (Raman et Sua, 2010).

La migration met à rude épreuve l'inclusion. Les pays membres du Conseil de coopération du Golfe ont largement recours à la main-d'œuvre immigrée, à tel point que, dans certains d'entre eux, les immigrants représentent plus de la moitié de la population étudiante. La gestion de cette migration repose sur des contrats de courte durée et sur une forte rotation des migrants. Par conséquent, les ministères de l'éducation ne font pas de réels efforts pour intégrer les enfants de ces populations et s'attachent plutôt à encourager la création d'établissements scolaires privés dont l'accès et la qualité sont liés aux moyens financiers des familles.

“ Aux Pays-Bas, les écoles hindoues répondent au besoin de sentiment d'appartenance des parents et de leurs attentes élevées concernant les enseignants ”

Ces établissements offrent une panoplie étendue de programmes qui, le plus souvent, sont harmonisés avec le pays d'origine des élèves. À Dubaï (Émirats arabes unis), par exemple, 194 établissements privés proposent 17 programmes différents. L'enseignement est dispensé aux élèves dans la langue de leur pays d'origine ou en anglais, et les manuels qui leur sont distribués viennent de leur pays d'origine (Kippels et Ridge, 2019).

Dans quelques pays d'accueil d'immigrants, on constate une tendance de certains groupes à ouvrir des écoles indépendantes sur la base de critères ethniques, linguistiques ou religieux. Au Canada, dans les communautés musulmanes, le choix oscille entre le désir de scolariser les enfants dans des écoles islamiques privées qui incarnent leurs valeurs familiales et le désir d'opter pour des établissements publics laïcs qui incarnent les réalités d'une société pluriculturelle (Zine, 2007). Aux Pays-Bas, les écoles hindoues

répondent au besoin de sentiment d'appartenance des parents et de leurs attentes élevées concernant les enseignants. Les écoles sont alignées sur le système éducatif national par de multiples biais, parmi lesquels les programmes (par exemple, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté) et le suivi. L'une des questions fondamentales qui se pose est de savoir si une décision volontaire et affirmative des parents de scolariser leurs enfants dans des structures séparées est une réponse légitime pour des minorités et, si tel est le cas, de définir les conditions et les critères susceptibles d'éviter une ghettoïsation scolaire au détriment de l'inclusion (Merry et Driessen, 2012). L'enseignement à domicile, par exemple, montre que la préférence des parents pour l'autoségrégation peut tester les limites de l'éducation inclusive, en dépit des possibilités d'inclusion qu'offre l'enseignement général à distance et en ligne (**encadré 8.2**).

ENCADRÉ 8.2 :

L'enseignement à domicile étend les limites de l'inclusion, tout en les testant

Dans maints pays, particulièrement en Europe, l'enseignement à domicile est illégal. En Allemagne, une famille, dont la demande d'exemption de l'école primaire obligatoire pour motif religieux avait été rejetée par les autorités scolaires, a saisi la Cour européenne des droits de l'homme. La Cour a donné raison aux autorités nationales arguant de plusieurs motifs, dont l'affirmation que l'obligation de l'État ne portait pas uniquement sur l'acquisition des connaissances mais impliquait aussi l'éducation de citoyens responsables amenés à jouer leur rôle dans une société démocratique et pluraliste. Seuls des contacts réguliers avec la société permettaient d'acquérir les aptitudes sociales nécessaires pour communiquer avec d'autres personnes ayant des points de vue différents et pour affirmer une opinion autre que celle de la majorité. ... Les ingérences dans l'exercice par les requérants de leurs droits fondamentaux étaient proportionnées, l'intérêt général de la communauté étant de prévenir l'émergence de sociétés parallèles. ... De plus, l'intérêt de la société était également d'intégrer les minorités. (Conseil de l'Europe, 2006, p. 26)

Les pays européens qui continuent d'autoriser l'enseignement à domicile imposent des restrictions rigoureuses en la matière.

Certains pays mettent en place un élargissement de cette formule dans des conditions relativement simples. Les Philippines et l'Ukraine ont récemment édicté des réglementations plus souples en matière d'enseignement à domicile (Donnelly, 2019). Ce dispositif est très prisé aux États-Unis où, d'après les estimations du Ministère de l'éducation, le nombre d'enfants scolarisés à la maison est passé de 850 000 en 1999 à 1,8 million en 2012, ce qui représente 3,4 % de la population d'âge scolaire (Ministère américain de l'éducation, 2012). Concernant les principales raisons invoquées en faveur de l'école à la maison, 34 % des parents citent leurs craintes liées à l'environnement scolaire (sécurité, stupéfiants, pression des pairs), tandis que 12 % mentionnent la santé physique, la santé mentale ou un autre besoin spécial. Le souhait de dispenser une instruction religieuse est évoqué par environ 51 % des parents, mais, pour 16 % d'entre eux seulement, comme étant la raison majeure (McQuiggan *et al.*, 2017).

Dans certains systèmes, un enseignant ou un assistant d'enseignement se rend, quelques heures par jour ou par mois selon le cas, au domicile des enfants qui ne vont pas dans une école ordinaire pour leur faire cours. En Australie occidentale, les parents d'enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme ont la possibilité de suivre l'école à la maison grâce à un réseau d'établissements d'enseignement isolé et à distance (Schools of Isolated and Distance Education), instauré à l'origine par le Ministère de l'éducation de l'État pour assurer la scolarité des enfants vivant dans des régions reculées (Chamberlain, 2019 ; McDonald et Lopes, 2014). À Des Moines (États-Unis), les établissements publics proposent deux formules d'école à la maison aux parents : un enseignement assisté ou un enseignement non assisté. Les parents qui choisissent l'enseignement non assisté élaborent un plan éducatif et sélectionnent le programme d'études et les méthodes d'enseignement. Une évaluation est effectuée à la fin de l'année par un enseignant diplômé. Les parents qui optent pour l'enseignement assisté reçoivent régulièrement la visite d'un enseignant qui leur est spécialement affecté et qui est chargé de les conseiller sur la scolarité de leur enfant, en particulier sur le plan éducatif et pédagogique. Les élèves scolarisés à domicile ont aussi la possibilité de participer à des cours de musique, à des équipes sportives ou à toute autre activité scolaire qui les intéresse (Johnson, 2013).

LES PARENTS PEUVENT APPUYER LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Les parents sont les mieux placés pour connaître les besoins de leurs enfants. Ils sont également bien placés pour juger de la cohérence des divers programmes (Sayeed, 2009). Ils peuvent par exemple fournir de précieuses informations aux enseignants et, par là même, avoir aussi le sentiment d'être écoutés et respectés. Les parents attachent une grande importance à la communication entre la famille et l'établissement ordinaire (Stevens et Wurf, 2020). Ils ont besoin d'avoir des relations de collaboration et des échanges constructifs avec les enseignants, d'être au courant de l'organisation et des exigences de l'école et d'être informés des résultats et des difficultés de leurs enfants. Ils peuvent aussi contribuer à enrichir le programme scolaire par des activités à faire à la maison. Certains pays ont adopté des politiques visant à mettre à profit les connaissances des parents. En Géorgie, les parents d'enfants handicapés sont associés aux décisions relatives au modèle scolaire optimal et à l'élaboration des plans éducatifs individuels (Tchintcharauli et Javakhishvili, 2017).

Pour étendre l'action des parents en faveur de l'intérêt des enfants vulnérables et de l'idéal de l'école inclusive, il est éminemment souhaitable qu'ils participent aux activités scolaires et aux organes décisionnels. La mise en œuvre n'est, cependant, pas toujours simple, soit parce que les parents sont eux-mêmes marginalisés, soit parce que divers facteurs, comme le manque de temps, l'éloignement, la langue ou autres, y font obstacle (Page et al., 2007). Une étude montre que, dans la province du Québec (Canada), les parents immigrants ne prennent pas part aux comités d'école parce qu'ils ont trop de travail ou que l'école leur paraît inaccessible et étrangère à leur vie (Beauregard et al., 2014).

Aux États-Unis, le pourcentage d'élèves qui avaient un parent siégeant au comité d'école en 2015/16 était de 47 % pour les élèves vivant au seuil de pauvreté fédéral ou au-dessus, contre 27 % pour les élèves vivant en-dessous de ce seuil. Environ 65 % des parents ayant suivi un cycle complet d'études universitaires ou de formation professionnelle siégeaient au comité d'école, contre 25 % des parents ne possédant pas de diplôme d'études secondaires. Le taux de participation était de 34 % pour les parents d'élèves noirs et de 49 % pour les parents d'élèves blancs, et de 25 % pour les parents ne parlant pas anglais à la maison, contre 46 % pour les parents parlant anglais à la maison (McQuiggan et al., 2017). Dans certaines sociétés, les femmes ne sont

pas censées jouer un rôle actif dans la vie publique et sont largement sous-représentées au sein des comités de gestion scolaire. Dans une étude représentative d'écoles primaires menée au Nigéria, dans quatre États, le pourcentage de femmes dans ces comités se situait entre 12 % dans l'État de Jigawa et 32 % dans celui de Kwara (Antoninis, 2010).

Comme cela est exposé dans la section suivante, les parents se regroupent souvent en réseau ou en association en dehors du cadre scolaire pour inciter les écoles à aller dans le sens d'une éducation plus inclusive (Stubbs, 2008). Ils établissent des liens, encouragent les partenariats avec les autorités éducatives locales et nationales, organisent des réunions pour présenter de nouvelles approches et appuient le développement des enseignants. Ils peuvent aussi infléchir les politiques et les pratiques en saisissant les tribunaux. En Fédération de Russie, un groupe de parents de Petrozavodsk a attaqué le Gouvernement en justice et a, par la suite, manifesté pour réclamer l'accès des enfants atteints d'infirmité motrice cérébrale au système éducatif ordinaire (Meresman, 2014). En Afrique du Sud, les parents d'enfants handicapés ont fait campagne pour la scolarisation gratuite des enfants handicapés (Human Rights Watch, 2019). Dans l'État de l'Ohio (États-Unis), à la suite d'une action de groupe intentée par des parents d'enfants dyslexiques contre leur district parce que la dyslexie ne faisait pas l'objet d'une identification ni d'une aide suffisante par les établissements scolaires, ces derniers ont entrepris de former leur personnel en matière d'identification et d'évaluation des élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Hanford, 2018).

Les parents ont, eux aussi, besoin de soutien

Les parents d'enfants vulnérables sont souvent désemparés. Dans beaucoup de cultures, la naissance d'un enfant handicapé est ressentie comme un traumatisme et une honte par ses parents : ils sont démunis psychologiquement, émotionnellement et socialement. Désespoir, impuissance, détresse sont fréquents. S'y ajoutent parfois des pressions de leur propre famille : à Lagos (Nigéria), les tensions familiales ont provoqué la séparation de nombreux couples. C'est souvent la mère qui abandonne son emploi pour s'occuper d'un enfant handicapé (Brydges et Mkandawire, 2020). Les parents handicapés sont confrontés à des difficultés très spécifiques (**encadré 8.3**).

Les parents d'enfants handicapés, particulièrement les plus pauvres, risquent de méconnaître les possibilités

ENCADRÉ 8.3 :

Les parents handicapés ont des difficultés pour assurer l'éducation de leurs enfants

Les parents handicapés sont, dans la plupart des cas, pauvres et moins instruits que les autres (Inclusion International, 2006). Leurs enfants ne vont pas toujours à l'école, parce que leurs parents sont incapables de les y conduire ou parce qu'ils ont davantage de tâches familiales à assumer à la maison. Leurs parents sont quelquefois dans un tel désarroi qu'ils ne parviennent pas à suivre ou à aider leurs enfants dans leur travail scolaire. Au Viet Nam, les enfants de parents handicapés ont des taux de réussite et de fréquentation scolaires inférieurs de 16 %. Le tableau est particulièrement affligeant pour les garçons et pour les enfants dont la mère est handicapée. La gratuité des frais de scolarité et l'aide au transport ont amélioré la fréquentation (Mont et Nguyen, 2013).

Le handicap des parents n'est pas toujours connu de l'école. Aux États-Unis, au moins 4 millions de parents handicapés ont des enfants âgés de moins de 18 ans. Comme pour tout parent, l'accès à l'information et à la communication est essentiel pour qu'ils puissent s'investir dans l'éducation. Faute d'installations matérielles et de modes de communication, les parents handicapés peuvent être dans l'impossibilité de se rendre à l'école ou d'échanger avec les enseignants. Il arrive que les écoles ignorent que, si les parents n'assistent pas aux réunions, c'est parce que le bâtiment est inaccessible ou encore que, s'ils ne répondent pas aux lettres, c'est parce qu'ils souffrent d'une déficience visuelle. Quant aux parents, sans doute certains appréhendent-ils la reconnaissance de leur handicap par crainte que leurs compétences parentales ne soient mises en doute (Through the Looking Glass, 2013).

En Australie, les parents handicapés sont surreprésentés dans les procédures touchant la protection de l'enfance et dans les procédures judiciaires, essentiellement à cause des préjugés et de l'absence de services de soutien adéquats (Booth *et al.*, 2005). En Israël, les travailleurs sociaux ont l'obligation légale de soutenir les parents présentant un handicap intellectuel dans l'exercice de leurs droits parentaux. Ils doivent faire en sorte que les enfants demeurent avec leurs parents et sont tenus de traiter les parents présentant un handicap intellectuel sur un pied d'égalité avec tout autre parent. Une majorité de travailleurs sociaux ont, toutefois, une attitude négative ou ambivalente concernant l'aptitude de parents atteints de déficiences intellectuelle à exercer leur fonction parentale (Gur et Stein, 2020).

d'éducation et d'avoir besoin d'informations sur l'éducation inclusive et sur leurs droits. Ils ont besoin d'aide pour se renseigner sur l'identification et l'intervention précoces, sur les services médicaux et thérapeutiques, de même que sur l'éducation et la scolarisation des jeunes enfants. Intervention précoce et développement inclusif sont primordiaux. Pour les enfants sourds ou malentendants, une intervention précoce leur permet d'accéder à la langue des signes et, par conséquent, réduit le risque de privation linguistique qui les rend vulnérables à la maltraitance et peut entraîner des retards cognitifs, des troubles de santé mentale et des syndromes de stress post-traumatique (Humphries *et al.*, 2012).

Dans bien des cas, les parents défavorisés d'élèves handicapés ne se sentent pas à la hauteur en matière d'éducation. Certains d'entre eux considèrent que les enseignants et les autres professionnels ont plus de compétences qu'ils n'en ont et, ce faisant, érigent des obstacles supplémentaires à la communication. Au Bhoutan, la majorité des parents d'enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et au moins partiellement intégrés n'ont pas ou peu de contact avec l'établissement

scolaire, notamment parce que leur culture, surtout chez les parents qui sont de milieu rural ou n'ont pas beaucoup d'instruction, leur dicte une déférence envers les enseignants (Jigyel *et al.*, 2018). Les parents ont besoin d'aide et de conseils pour suivre les progrès de leur enfant et se sentir plus à l'aise dans leurs relations avec l'établissement scolaire (Hornby, 2010).

Les parents ont, par ailleurs, besoin de soutien pour gérer le sommeil et le comportement de leur enfant, ainsi que les soins infirmiers, le bien-être et l'attention qui lui sont nécessaires. Les programmes d'intervention précoce pour les enfants handicapés qui aident leur famille à s'occuper d'eux à la maison peuvent créer un cercle vertueux : les parents prennent confiance en eux, utilisent d'autres services de soutien et sont plus susceptibles d'inscrire leurs enfants dans un établissement d'enseignement ordinaire. Les programmes de soutien mutuel où s'instaurent des échanges avec d'autres personnes de confiance ayant vécu des situations similaires aident également les parents à faire face. Les groupes de parents et de familles sont des lieux où chacun peut puiser une solidarité, un soutien, de la confiance et des informations (Mariga *et al.*, 2014).

LES COMMUNAUTÉS ET LES ORGANISATIONS SOUTIENNENT LES GOUVERNEMENTS ET LES OBLIGENT À RENDRE DES COMPTES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION INCLUSIVE

La mobilisation sociale en faveur de l'éducation inclusive déborde souvent le cadre des activités spontanées des personnes vulnérables et des parents concernés. La société civile et les activités structurées qu'elle met en place sous diverses formes ont joué un rôle fondamental dans les appels à une éducation de qualité. En font partie, entre autres, les activités de plaidoyer et de suivi visant à tenir les gouvernements responsables de leurs engagements nationaux et internationaux, de même que l'offre de services éducatifs à différents niveaux, destinés notamment au soutien des apprenants handicapés (**encadré 8.4**). Cela étant, dans leur rôle de prestataires de services éducatifs, les organisations de la société civile (OSC) ont de multiples défis à relever, par exemple dans la mesure où elles complètent ou remplacent les services publics et où elles soutiennent l'enseignement spécialisé ou inclusif¹.

LES ORGANISATIONS ASSURENT LA DÉFENSE ET LE SUIVI DU DROIT À L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Les organisations non gouvernementales locales et les organisations de la société civile plaident depuis longtemps en faveur de l'éducation inclusive aux niveaux local, régional et national chaque fois que des gouvernements négligent de répondre aux besoins des groupes vulnérables. S'appuyant sur leurs avantages comparatifs en matière d'innovation, de spécialisation et de réactivité, elles recueillent des données et d'autres éléments probants afin d'assurer le suivi de la mise en œuvre des engagements pris par les gouvernements, militent pour le respect des droits et s'élèvent contre les violations du droit à l'éducation inclusive, notamment des personnes handicapées.

Les organisations non gouvernementales internationales diligentent des recherches pour étayer leur action. À titre d'exemple, World Vision a analysé la façon dont 28 plans sectoriels de l'éducation approuvés par l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée abordent les problèmes du handicap et de l'inclusion (World Vision, 2007). Light for the World et les Open Society Foundations ont financé

¹ Cette section s'appuie en grande partie sur l'analyse de Singal (2020).

ENCADRÉ 8.4 :

Diverses organisations ont fait évoluer l'éducation des personnes handicapées

Quatre grandes catégories d'organisations non gouvernementales (ONG) et d'organisations de la société civile (OSC) ont contribué à développer l'éducation des enfants handicapés. Dans la première catégorie, figurent des organisations destinées aux personnes handicapées qui ont, souvent, une appartenance philanthropique ou religieuse. Si plusieurs organisations agissent plutôt sur le terrain des soins médicaux, des programmes et de la rééducation, la plupart ont une perception plus aiguë du modèle social. Dans la deuxième, on trouve les organisations de personnes handicapées (OPH), c'est-à-dire des organisations représentatives ou des groupes de personnes handicapées qui constituent l'essentiel du personnel, des membres du conseil d'administration et des bénévoles. Leurs actions comportent une forte dimension de plaidoyer et visent à éliminer les obstacles qui limitent les choix de vie. Dans la troisième, on compte les associations de parents, décrites plus haut. Dans la quatrième, sont regroupées des organisations non gouvernementales internationales œuvrant dans le domaine du développement et de l'éducation qui ont joué un rôle de premier plan pour inscrire l'éducation inclusive au rang des préoccupations mondiales.

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées reconnaît l'apport de ces organisations aux personnes handicapées pour qu'elles aient accès aux services et puissent exercer pleinement leurs droits humains fondamentaux tout au long de leur vie. Cependant, dans le cadre des efforts de promotion et de mise en œuvre de l'éducation inclusive, la Convention place les gouvernements au centre de la fourniture de services et assigne aux organisations une mission davantage orientée vers la sensibilisation. Il n'en reste pas moins que les ONG comme les OSC ont été en première ligne de la prestation de services éducatifs pour les enfants handicapés. Elles ont aidé des établissements scolaires ordinaires à intégrer ces enfants en leur proposant des aides didactiques et des appareils, des infrastructures, des formations et l'appui de personnels de soutien. Certaines d'entre elles ont travaillé directement avec des enfants et leurs familles pour favoriser l'inclusion.

des travaux de recherche sur les défis présents et à venir que pose le financement de l'éducation inclusive (IDDC et Light for the World, 2016).

Plusieurs organisations ont mené avec succès des campagnes pour sensibiliser l'opinion publique et appeler à changer les politiques, les pratiques et l'offre de services

en vue du respect du droit à l'éducation pour tous (Lang et Officer, 2009). En Arménie, Bridge of Hope a lancé une action de plaidoyer en 2001 dans la perspective du passage à un modèle d'école inclusive. Elle a finalement abouti à l'adoption d'un nouveau cadre juridique et budgétaire prévoyant le déploiement de l'éducation inclusive à l'échelle nationale à l'horizon 2025 et le transfert de financement des établissements spécialisés vers des établissements ordinaires et des centres de soutien inclusifs (Tadevosyan et Ghukasyan, 2015). Au Paraguay, Fundación Saraki a élaboré des principes directeurs pour l'éducation inclusive visant à garantir l'application de la loi sur l'inclusion (Ministère paraguayen de l'éducation et des sciences *et al.*, 2018). Au Tadjikistan, l'Open Society Institute a mis sur pied un groupe de travail comprenant des organisations de personnes handicapées, des associations de parents et des représentants du Ministère de l'éducation, lui donnant pour mission de faire mieux connaître l'éducation inclusive et d'explorer les pratiques inclusives, dont les travaux ont débouché sur des augmentations budgétaires (Dastambuev, 2015). Il reste que les actions de plaidoyer et de mobilisation sont parfois un exercice pour le moins périlleux. En Chine, une organisation non gouvernementale a fait campagne pendant trois ans pour faire avancer une politique nationale concernant les aménagements raisonnables à prévoir pour les examens d'entrée à l'université. Or, en 2016, une nouvelle législation interdisant aux organisations non gouvernementales de recevoir des financements étrangers sous quelque forme que ce soit a été un coup dur pour le mouvement naissant de défense des droits des personnes handicapées, largement tributaire de ces financements (Huang, 2019).

De nombreuses organisations informent sur les droits, l'accès aux services et les moyens d'influer sur les décisions relatives à l'éducation des enfants handicapés. Elles aident les familles à signaler les violations de leurs droits et contribuent à la diffusion d'informations en ligne (Meresman, 2014). Dans les bidonvilles de Mumbai (Inde), la Spastics Society a lancé, avec l'appui de l'UNICEF, un projet destiné à promouvoir l'éducation inclusive. La première réaction des parents a été la réticence. Parmi les parents d'enfants handicapés, les uns étaient d'avis que leur enfant serait mieux traité dans un établissement spécialisé et n'y subirait pas les moqueries, les autres que leur enfant resterait à la traîne. Des groupes d'appui parental et des rencontres entre parents, enseignants et thérapeutes ont été institués pour répondre à ces craintes, et les parents doublement concernés ont été mis à contribution pour éliminer les obstacles et

sont devenus des personnes-ressources (Alur, 2010). Au Kazakhstan, les organisations non gouvernementales informent les parents sur les options scolaires, la législation et les bienfaits de l'éducation inclusive (Rollan et Somerton, 2019).

Les organisations de personnes handicapées ont joué un rôle primordial dans le mouvement mondial de revendication du plein exercice des droits civils (Rieser, 2009). Abandonnant l'approche caritative, elles ont replacé le discours sur le handicap dans le contexte d'une approche fondée sur les droits de l'homme. Se rangeant aux côtés des organisations non gouvernementales, elles ont participé à des actions de sensibilisation. Le réseau International Disability and Development Consortium, par exemple, a lancé un appel à l'action pour investir dans l'éducation inclusive des enfants handicapés afin de faire pression sur les gouvernements et les donateurs et les rappeler à leurs engagements énoncés dans les Objectifs de développement durable (ODD). Le Partenariat mondial pour l'éducation a cautionné cet appel (IDDC, 2018).

Dans son article 33(2), la Convention relative aux droits des personnes handicapées fait obligation aux organisations de personnes handicapées soit d'être représentées, même au niveau interne, soit de travailler en étroite coopération avec des mécanismes indépendants de suivi. Certaines de ces organisations préparent et soumettent parallèlement des rapports au Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies (de Beco, 2014). La Federation of Organisations of Disabled People en Angola, la Namibian Association of Differently Abled Women et la National Federation of People with Disabilities en Namibie apportent un concours actif à ces initiatives (Singal, 2020).

Partout dans le monde, des organisations défendent le droit à l'éducation des groupes vulnérables

Bon nombre d'organisations non gouvernementales s'appliquent à soutenir l'éducation des groupes vulnérables en cas de défaillance des gouvernements, par manque de volonté, de capacités ou de ressources. Les Open Society Foundations ont ainsi créé en 2011 des écoles Barvalipe en Albanie, en Espagne, en République de Moldova, en Serbie et en Turquie pour favoriser l'autonomisation de la population rom et la doter de capacités à défendre ses intérêts et à appeler l'attention sur la situation de leurs communautés, y compris dans

le domaine de l'éducation (OSCE et BIDDH, 2015). Retrak Ethiopia a permis la réintégration à l'école de certaines d'enfants des rues, dont beaucoup ont réussi l'examen national d'entrée dans le secondaire (Yohannes *et al.*, 2017). En El Salvador et au Guatemala, Toybox s'est allié avec des partenaires locaux comme Viva El Salvador et Conacmi pour contribuer à la scolarisation de quelque 20 000 enfants des rues depuis les années 1990. L'un de leurs projets consiste à aider les enfants à obtenir un certificat de naissance, indispensable pour s'inscrire et passer un examen (Theirworld, 2018). ChildHope, en alliance avec son partenaire local Centro de Estudios Sociales y Publicaciones, vient en aide à plus de 9 000 enfants des rues à Lima pour accroître leur sécurité à l'école et renforcer leur confiance, entre autres objectifs (Dave, 2017).

À la longue, toutefois, le non-engagement de l'État peut anéantir les chances de réussite durable de certains programmes. Au Pérou, le programme allemand d'assistance technique a été conduit en étroite coopération avec des organisations autochtones et des organisations non gouvernementales en vue d'intégrer la formation des enseignants dans l'éducation interculturelle bilingue au sein d'un projet plus vaste de décentralisation du processus décisionnel en matière d'éducation. Ce programme a pourtant été abandonné, notamment parce que le Gouvernement a décidé de limiter la décentralisation et de diminuer les admissions dans les instituts de formation d'enseignants (Cortina, 2014a, 2014b).

Il importe de veiller à ce que, en dépit de leurs bonnes intentions, les organisations non gouvernementales et, particulièrement, celles qui fournissent des services, ne deviennent pas un obstacle à l'inclusion. S'agissant des communautés roms, par exemple, il a été reproché à certaines organisations de soutenir cette population vulnérable, tout en la privant de capacité d'initiative (van Baar, 2013). Ces organisations risquent aussi de perpétuer une image réductrice de ce groupe, limité à ses membres les plus marginalisés (Timmer, 2010). La tentation peut être grande, pour certaines organisations non gouvernementales soucieuses d'obtenir une reconnaissance et un financement, de qualifier un groupe déterminé de problème, accentuant alors la différence et la séparation du reste de la population (Timmer, 2017).

PLUSIEURS ORGANISATIONS FOURNISSENT UN ÉVENTAIL DE SERVICES D'ÉDUCATION INCLUSIVE ET SPÉCIALISÉE

Les organisations non gouvernementales locales et les organisations de la société civile fournissent des services éducatifs soit sous contrat gouvernemental, soit de leur propre initiative. Ces services font quelquefois office de bouche-trous ou de solution de rechange aux services gouvernementaux. Ils peuvent aussi couvrir les besoins des apprenants handicapés, créer une passerelle avec le système éducatif formel ou offrir des services d'aide. Nombre d'organisations expérimentent des approches qui, ultérieurement, sont déployées, voire reprises, par les gouvernements. Dans les pays plus pauvres, les organisations non gouvernementales dispensent souvent une éducation à des enfants qui sont difficiles à atteindre et auxquels les gouvernements ne peuvent ou ne veulent pas venir en aide (Srivastava *et al.*, 2015).

Dans maints pays du monde, les organisations non gouvernementales ont été les premières à offrir des services éducatifs. Ainsi, outre l'ouverture d'un institut de la langue des signes uruguayenne, l'Association des Uruguayens sourds a prêté son concours à la fondation de l'Association des parents et amis des Uruguayens sourds, laquelle soutient les écoles pour les sourds afin que ces enfants puissent participer de manière autonome à la vie économique et sociale (Meresman, 2014). Ces efforts ont porté leurs fruits, et de nombreux gouvernements considèrent les organisations non gouvernementales comme des partenaires à part entière dans la réalisation des objectifs de l'éducation inclusive. Le Plan directeur pour l'éducation spécialisée et l'éducation inclusive en Éthiopie, qui couvre la période 2016-25, indique que l'offre d'éducation inclusive relève de la responsabilité partagée du Gouvernement, des organisations non gouvernementales, des organisations de personnes handicapées et des communautés (Ministère de l'éducation de la République fédérale démocratique d'Éthiopie, 2016). Dans sa politique d'éducation inclusive, le Ghana appelle les organisations non gouvernementales à mobiliser des ressources, à plaider pour un financement accru, à contribuer au développement des infrastructures et à s'engager dans des activités de recherche, de suivi et d'évaluation (Ministère ghanéen de l'éducation, 2015).

Cependant, dans les pays où les organisations non gouvernementales assurent l'éducation à la place des gouvernements, on peut s'interroger sur le rôle de ces derniers (Srivastava *et al.*, 2015). Lorsque des organisations non gouvernementales s'intéressent plus à la création d'écoles spéciales pour des groupes spécifiques qu'à l'adoption d'une approche inclusive, le risque de ségrégation n'est pas loin. Il est essentiel que les gouvernements garantissent un cadre politique approprié. En 2018, dans sa politique relative à l'éducation spécialisée et inclusive, le Ministère rwandais de l'éducation a souligné la place importante des organisations communautaires et confessionnelles et des organisations non gouvernementales dans l'offre de services éducatifs. Il a néanmoins aussi noté que la qualité de l'offre souffrait d'un manque de coordination et de l'absence de normes (Ministère rwandais de l'éducation, 2018). Le projet de mise en œuvre opérationnelle de cette politique (Expanding Access to Inclusive Basic Education), géré par Humanity and Inclusion et financé par l'UNICEF, vise à développer une culture de l'inclusion. En complément des formations dispensées aux formateurs dans 480 établissements de formation d'enseignants, le projet prévoit de former 3 160 enseignants en formation initiale en 2020. De surcroît, 55 membres du personnel éducatif de district ont reçu une formation pour soutenir des écoles cibles (McGeown, 2019).

En Inde, diverses organisations non gouvernementales ont ouvert la voie aux pouvoirs publics pour qu'ils prennent leur relais dans le domaine de l'éducation inclusive. Dans le Tamil Nadu, l'un des volets du programme d'enseignement primaire Sarva Shiksha Abhiyan concerne le transfert progressif de la responsabilité de l'éducation inclusive des organisations non gouvernementales aux responsables gouvernementaux (Furuta et Thamburaj, 2014). Le Gouvernement a décidé de faire de la mise en place d'un environnement scolaire inclusif, pour les enfants ayant des besoins spéciaux et pour les enfants de groupes défavorisés, un objectif de l'enseignement primaire sur la période 2019–20. Un centre public de ressources pour l'éducation inclusive a été ouvert à Chennai pour les enfants ayant des besoins spéciaux (Ministère de l'enseignement scolaire du Tamil Nadu, 2019). En parallèle, d'autres organisations non gouvernementales ont abandonné le modèle de l'éducation spécialisée au profit d'un modèle éducatif plus inclusif et déploient leurs services à une plus grande échelle. L'organisation Spastics Society of India a créé

des écoles spéciales pour les enfants atteints d'infirmité motrice cérébrale et d'un handicap physique en 1973 et, au fil des années, ces écoles se sont transformées en écoles inclusives. Cette organisation gère des centres dans 16 États et en plusieurs endroits de Mumbai. Elle prône un modèle holistique de développement reposant sur une combinaison d'éducation, de traitement et de développement socioéconomique. Elle aide les enseignants à élaborer des plans d'enseignement personnalisés et met à la disposition des élèves handicapés une assistance et des aides spécialisées en classe (Singal, 2020).

La fourniture de services d'éducation inclusive par les organisations non gouvernementales pose plusieurs difficultés. Plutôt que de collaborer, les organisations reproduisent des services et se font concurrence pour des fonds limités. Les organisations non gouvernementales internationales, qui disposent de plus de ressources et d'expérience, parviennent à infléchir les politiques nationales, mais associent rarement les organisations non gouvernementales locales à leur action. Quant aux organisations non gouvernementales nationales, certaines d'entre elles, qui sont tributaires des ressources des partenaires internationaux pour le développement, sont contraintes de se laisser dicter leur stratégie par leurs bailleurs de fonds et en arrivent à devoir rendre des comptes davantage à leurs donateurs qu'à leurs membres. C'est le cas de l'Organisation cambodgienne des personnes handicapées, dépendante des ressources de donateurs ne partageant pas sa propre conception du handicap et des droits (Nuth, 2018). En Papouasie-Nouvelle-Guinée, un programme d'enseignement inclusif a été introduit grâce au financement de donateurs extérieurs, mais les parties prenantes locales ont estimé qu'il était imprégné du modèle occidental de l'éducation (Le Fanu, 2013). Nécessité s'impose de redoubler d'efforts collectifs pour renforcer les capacités des organisations non gouvernementales nationales (Charema, 2007). Il existe très peu d'évaluations systématiques et rigoureuses de l'efficacité des projets gérés par les organisations non gouvernementales (Srivastava *et al.*, 2015).

Partout dans le monde, des organisations s'occupent de l'éducation des groupes vulnérables

Diverses organisations s'occupent de l'éducation des groupes vulnérables. À Shanghai (Chine), les enfants de migrants se sont vus interdire de passer les examens d'entrée dans le secondaire. À l'issue du premier cycle

de secondaire, ils avaient donc trois possibilités : trouver un emploi, poursuivre leurs études à la campagne dans leur ville natale ou s'inscrire dans un lycée professionnel en ville. Grâce à l'organisation non gouvernementale Changban qui assure l'éducation des enfants de travailleurs migrants, 60 % de ses élèves ont opté pour un lycée professionnel à Shanghai. Leur diplôme en poche, ils ont commencé à travailler dans des entreprises, ouvert des magasins ou poursuivi des études supérieures dans leur ville natale (Xiong et Li, 2017).

Dans un bidonville du quartier de Gomti Nagar proche de Lucknow (Inde), la Study Hall Educational Foundation gère un établissement scolaire qui accueille, de la maternelle à la 12^e année, 800 filles de familles pauvres. L'objectif prioritaire est de leur donner la capacité d'autonomie nécessaire pour qu'elles puissent participer à la société sur un pied d'égalité avec les garçons. Parallèlement à l'acquisition des compétences dont les filles ont besoin, l'établissement offre une voie autre que le système éducatif ordinaire (Sahni, 2019). Au Pakistan, durant le conflit armé qui a touché les agences tribales de Bajaur et de Kurram, les organisations non gouvernementales ont apporté une précieuse contribution à l'éducation des enfants des populations tribales entre 2007 et 2012. À travers des programmes ciblés, comme la reconstruction des écoles, elles ont compté pour beaucoup dans la hausse des taux de scolarisation et la baisse des taux d'abandon scolaire. La pérennité de l'offre éducative demeure néanmoins problématique (Khan *et al.*, 2018). En Somalie, en 2012-13, l'organisation non gouvernementale Candlelight a développé différents moyens de dispenser une éducation de base aux enfants des communautés pastorales, tels que écoles itinérantes, émissions radiophoniques et audiovisuelles éducatives et bibliothèques mobiles à dos de chameau (Candlelight, 2015).

Dans une grande partie du monde, l'éducation communautaire (CBE) a permis d'étendre l'offre de services à des régions difficiles à atteindre par les gouvernements. Certains gouvernements ont même repris des structures d'éducation communautaire qui, dans les contextes démunis en ressources, reposent sur la population locale, comme en Afghanistan (**encadré 8.5**).

CONCLUSION

Élèves, parents, organisations et communautés sont les pièces maîtresses d'un environnement favorable et porteur pour l'éducation inclusive. L'un des principaux défis consiste à combattre les attitudes négatives, les stéréotypes et la discrimination qui font obstacle à l'éducation des élèves vulnérables et à en empêcher la propagation. Les parents sont de précieux alliés potentiels, à condition d'avoir des informations suffisantes et des échanges constructifs avec l'établissement scolaire. Quant aux parents qui ont un enfant handicapé, leur réticence éventuelle à le scolariser dans un établissement ordinaire peut venir du fait qu'ils n'ont pas l'assurance que leur enfant y recevra tout le soutien indispensable et ne se sentira pas exclu ou marginalisé.

Si l'État a le devoir d'assurer l'éducation, les organisations non gouvernementales locales et les organisations de la société civile sont nombreuses à se mobiliser, surtout dans les pays pauvres, pour offrir des services éducatifs aux populations que les gouvernements ne peuvent pas atteindre. Ces organisations sont également en première ligne pour faire pression sur les gouvernements pour qu'ils tiennent leurs engagements nationaux et internationaux de garantir le droit à une éducation inclusive pour tous. Ce rôle est reconnu dans les mécanismes formels de suivi. Le leadership des gouvernements, le dialogue entre l'ensemble des parties et une approche coordonnée, alignée sur les politiques éducatives nationales, sont essentiels.

ENCADRÉ 8.5 :

L'éducation communautaire a fait progresser l'inclusion en Afghanistan

En Afghanistan, les problèmes d'exclusion ont plusieurs origines : la sécurité des écoles prises pour cible des attaques, les croyances culturelles qui excluent systématiquement les filles et les enfants handicapés, la pauvreté qui exacerbe les difficultés liées aux conditions géographiques et climatiques des régions reculées de montagne. L'éducation communautaire a été un élément déterminant de la solution. Elle repose essentiellement sur des classes communautaires et des programmes d'apprentissage accéléré dont la création et la mise en œuvre sont gérées conjointement par les départements de l'éducation des provinces et des districts, les communautés et les organisations non gouvernementales (Ministère afghan de l'éducation, 2018).


À l'issue de consultations multipartites, une politique de l'éducation communautaire a été élaborée en 2018 afin d'améliorer les pratiques, de fixer des normes et de définir les attributions et les responsabilités des parties prenantes institutionnelles. Le document de politique précise les critères à respecter lors de la création de classes communautaires. Ainsi, une communauté peut demander l'ouverture d'une classe si elle recense 20 à 35 élèves en âge d'être scolarisés et si l'école publique la plus proche est située à plus de 3 km. Le Ministère de l'éducation est chargé de superviser les manuels et les matériels d'apprentissage, mais il est possible, s'il en a été convenu ainsi, qu'un partenaire de mise en œuvre fournisse les manuels officiels et d'autres livres. L'institutionnalisation de l'éducation communautaire devrait soutenir l'éducation dans les villages, améliorer les conditions de travail des enseignants communautaires et renforcer la coordination entre l'éducation communautaire et le Ministère (UNESCO, 2019).

Cette politique reconnaît la nécessité de garantir la poursuite de la scolarité au-delà du niveau primaire. Le certificat délivré à la fin de l'école primaire est reconnu par le Ministère et donne accès à un établissement d'enseignement public dit « hub » qui assure la transition vers le secondaire. Cette transition peut néanmoins être difficile, en particulier pour les filles qui n'ont jamais fréquenté l'établissement primaire de type « hub » le plus proche.

La viabilité, elle aussi, est problématique. En vertu d'un accord entre le projet Charte citoyenne et le Ministère, la politique de l'éducation communautaire est rattachée aux conseils de développement communautaire, qui peuvent ainsi bénéficier d'une aide à la gestion et obtenir des financements supplémentaires sous forme de subventions communautaires globales. L'objectif est de faire en sorte que les financements provenant de sources diverses restent dans la limite du budget grâce à l'Unité de transition de l'éducation communautaire, chargée d'améliorer la viabilité et l'appropriation nationale au niveau du Ministère (UNESCO, 2019).

Les écoles communautaires sont, la plupart du temps, gérées par des comités de gestion scolaire, appelés *shuras* (conseils de village). Certains parents participent au financement du salaire des enseignants et apportent des contributions en nature. Cela étant, la responsabilité sociale en termes d'équité et d'inclusion est très limitée. Quant aux pratiques d'exclusion qui sont omniprésentes dans la communauté, elles ont inévitablement des répercussions sur le processus d'apprentissage (Bakhshi, 2019).

Les établissements scolaires qui, selon les estimations, ont accueilli 334 000 élèves en 2016 ont le mérite d'avoir élargi l'accès à l'éducation (Ministère afghan de l'éducation, 2016). Les donateurs internationaux ont joué un rôle capital en la matière. En 2017/18, un programme financé par l'Agence des États-Unis pour le développement international a été mis en œuvre dans 8 440 classes communautaires et programmes d'apprentissage accéléré, bénéficiant ainsi à 171 300 élèves, parmi lesquels 53 % de filles (USAID, 2019b). Cependant, les évaluations de l'efficacité et la pertinence de ces programmes sont rares. Un essai randomisé de terrain visant à évaluer l'efficacité de l'éducation communautaire, le recrutement des enseignants et la mobilisation des communautés dans six provinces fait apparaître une légère amélioration de la fréquentation et des résultats d'apprentissage, même s'il demeure difficile de renforcer le soutien des parents à l'éducation, en dépit des efforts de sensibilisation à l'importance de l'éducation relayés dans des messages adaptés à la culture (Burde *et al.*, 2017 ; Burde *et al.*, 2015).

A low-angle, upward-looking photograph of a group of young women in a circle, holding hands. The women are smiling and looking towards the center. The lighting is bright, creating a warm and positive atmosphere. The background is slightly blurred, showing green foliage. The women are wearing various traditional and modern clothing, including headscarves and patterned blouses.

Un groupe de filles en cercle pendant un atelier animé par les pairs sur l'information et l'autonomisation des filles dans le village de Sylhet, Bangladesh.

CRÉDIT : Tom Merilion/
Save the Children



CHAPITRE

9

Les Objectifs de développement durable et le suivi de l'éducation

MESSAGES CLÉS

Après un examen complet en 2020, le Groupe inter-agences et d'experts (GIAE) sur les indicateurs des ODD a adopté le taux d'achèvement comme deuxième indicateur mondial de la cible 4.1, comblant une importante lacune du cadre de suivi de l'ODD 4.

Le GIAE a également reclassé les deux derniers indicateurs mondiaux de l'ODD 4 dont la méthodologie était contestée : le pourcentage d'enfants de trois à cinq ans dont le développement est en bonne voie, et les efforts déployés par les systèmes éducatifs pour intégrer l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale.

Un accord a été trouvé sur l'élaboration, au niveau régional, de critères de référence minimums pour sept indicateurs de l'ODD 4, un engagement non respecté du Cadre d'action Éducation 2030.

On manque encore de données dans des domaines clés du cadre de suivi de l'ODD 4 :

- Pour la période 2015-2019, les données des enquêtes auprès des ménages étaient publiquement accessibles pour 59 % des pays, soit 87 % de la population. C'est en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest que le taux de couverture est le plus faible en termes de population (46 %), et en Océanie en termes de couverture des pays (29 %).
- On manque de données de bonne qualité sur les acquis de l'apprentissage. En Afrique, depuis 2014, seuls 14 pays sur 54 ont publié des données sur les compétences en lecture dans les premières années d'études ; dix d'entre eux sont des pays francophones ayant participé à l'évaluation du PASEC.
- Il y a pénurie de données concernant les enseignants. Seul un des six pays les plus peuplés d'Afrique subsaharienne publie, depuis 2015, le nombre d'enseignants employés dans le primaire. Les pays peinent aussi à faire la distinction entre formation et qualification. En 2019, la Conférence générale de l'UNESCO a approuvé l'élaboration d'une nouvelle classification internationale type des enseignants, qui assurera une meilleure comparabilité de la définition des enseignants formés.

Pour déterminer si le suivi des ODD contribue à l'équité et à l'inclusion :

- les indicateurs doivent être ventilés par caractéristiques individuelles ;
- les processus d'élaboration des indicateurs et de collecte des données doivent être inclusifs ;
- Les données doivent être puisées à de multiples sources, y compris non traditionnelles et non officielles, telles que les données d'images prises par des satellites, des drones ou des réseaux de capteurs ainsi que les données commerciales ;
- l'interprétation des indicateurs doit suivre un modèle inclusif. On ne peut pas considérer, par exemple, que les résultats d'apprentissage se sont améliorés si le nombre d'enfants exclus des évaluations a augmenté.

Points positifs de l'évolution du cadre de suivi de l'ODD 4.....	227
Le manque crucial de données continue à entraver le suivi de certains indicateurs mondiaux	230
Guide de la partie du <i>Rapport</i> relative au suivi – en version imprimée et en ligne	237

L'éducation inclusive n'est pas autre chose que l'extension naturelle des droits de l'homme dans le système éducatif. À l'heure actuelle, c'est une nécessité.

Percy Cardozo, Directrice de programme et conseillère, Inde

En introduction à l'examen des progrès de l'éducation dans le cadre des Objectifs de développement durable (ODD), nous passerons en revue dans ce chapitre les éléments nouveaux du cadre de suivi de l'ODD 4. Nous nous pencherons ensuite sur le manque de données dont pâtissent certains domaines, raison pour laquelle nous nous trouvons dans l'impossibilité de dresser un bilan complet de l'équité, de l'apprentissage et de la situation des enseignants dans le monde, et plus particulièrement en Afrique subsaharienne.

POINTS POSITIFS DE L'ÉVOLUTION DU CADRE DE SUIVI DE L'ODD 4

Tout au long de l'année 2019, les États membres de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et les organismes multilatéraux se sont employés à perfectionner le cadre de suivi des ODD. Le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable (GIAE-ODD) s'est réuni à Beyrouth en mars et à Addis-Abeba en octobre afin, notamment, d'examiner les changements méthodologiques proposés dans le but d'affiner les indicateurs mondiaux encore inaboutis. Le GIAE-ODD a réalisé en 2020 l'examen complet de la liste de 232 indicateurs mondiaux initialement adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU en 2017. Le Groupe de coopération technique sur les indicateurs

de l'ODD 4 – Éducation 2030 (Groupe de coopération technique) – pendant du GIAE-ODD, s'est réuni à Erevan en août. Le Groupe de coopération technique est mandaté par l'UNESCO et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) pour développer le cadre de suivi de l'ODD 4, qui comprend les indicateurs mondiaux et thématiques relatifs à l'éducation. La présente section récapitule les principaux éléments nouveaux relatifs à l'ODD 4.

Sur proposition de l'ISU, le GIAE-ODD a élaboré le deuxième indicateur mondial de la cible 4.1, défini comme « les taux d'achèvement dans l'enseignement primaire et dans les premier et second cycles de l'enseignement secondaire ». Cette décision vient combler une lacune du cadre de suivi mondial car le premier indicateur mondial de la cible (le pourcentage d'enfants qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales

“

Le GIAE-ODD a élaboré le deuxième indicateur mondial de la cible 4.1, défini comme « les taux d'achèvement dans l'enseignement primaire et dans les premier et second cycles de l'enseignement secondaire »

”

“

Il est difficile d'élaborer des indicateurs mondiaux dans la mesure où les pays ne partent pas tous du même point ; cependant, bien que l'année 2020 soit déjà bien entamée, la plupart des pays n'ont toujours pas défini d'indicateurs nationaux

”

en (i) lecture et (ii) mathématiques) ne concerne que les enfants scolarisés. Sur plus de 200 nouveaux indicateurs mondiaux proposés, seuls six, dont celui-ci, ont été adoptés à l'issue de l'examen complet de 2020. La proposition prévoit qu'à l'avenir les taux d'achèvement puissent être évalués à l'aide d'un modèle statistique afin de remédier aux difficultés que posent habituellement les données extraites des enquêtes auprès des ménages, comme l'actualité et la volatilité des données ou encore la multiplicité des sources. Après avoir mis au point un tel modèle (Barakat *et al.*, 2019), l'équipe du *Rapport GEM* a communiqué ses résultats et ses projections dans le cadre de l'examen de l'ODD 4 en vue du forum politique de haut niveau pour le développement durable (UNESCO, 2019b) (**chapitre 10**). Elle s'est par ailleurs engagée à réfléchir au développement futur du modèle dans le cadre du Groupe de coopération technique en 2020.

Le GIAE-ODD a reclassé deux indicateurs mondiaux du niveau III (aucune méthodologie établie) au niveau II (méthodologie établie mais les pays ne produisent pas régulièrement de données) : l'indicateur mondial 4.2.1 sur le développement des enfants de 3 à 5 ans, après l'approbation d'un plan de travail par l'institution dépositaire, l'UNICEF, et à l'issue d'un long processus de consultation et de développement méthodologique (**chapitre 11**); et, après deux tentatives infructueuses, l'indicateur mondial 4.7.1 sur les efforts déployés par les systèmes éducatifs pour intégrer l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation en vue du développement durable. Si toutes les difficultés que présente cet indicateur n'ont pas été résolues, la nouvelle proposition apporte une certaine rigueur, en faisant en sorte que les pays fournissent des éléments à l'appui des réponses subjectives. Ainsi quelque peu reformulé, l'indicateur est désormais identique aux indicateurs mondiaux 12.8.1 et 13.3.1 (**chapitre 16**). Il n'y a actuellement plus d'indicateurs mondiaux de l'ODD 4 de niveau III (sauf

en ce qui concerne l'élément de l'indicateur 4.2.1 relatif aux enfants de moins de 3 ans). Il était prévu que le cadre d'indicateurs ne compte plus d'indicateurs de niveau III au terme de l'examen complet de 2020.

Les 12 indicateurs mondiaux (**tableau 9.1**) sont complétés par 31 indicateurs thématiques, ce qui constitue un total de 43 indicateurs (voir l'introduction aux tableaux statistiques en annexe), afin d'établir un bilan plus complet des progrès accomplis vers la réalisation de l'ODD 4. Depuis la publication des données de 2019, l'ISU rend compte d'un indicateur supplémentaire, l'indicateur 4.2.3, qui porte sur le pourcentage d'enfants de moins de 5 ans vivant dans un environnement d'apprentissage positif et stimulant à la maison. L'ISU est donc responsable du suivi de 33 des 42 indicateurs mondiaux et thématiques de l'ODD 4.

Le Cadre d'action Éducation 2030 appelle les pays à fixer « des objectifs intermédiaires aux échéances qui conviendront (pour 2020 et 2025, par exemple) » dans l'optique d'atteindre l'ODD 4, considérant que ces objectifs « jouent un rôle indispensable en ce qui concerne l'obligation de rendre des comptes, souvent négligée lorsque les objectifs sont fixés à plus long terme » (UNESCO, 2016, article 28). Or, cet engagement de suivi ne va pas de soi. Il est difficile d'élaborer des indicateurs mondiaux dans la mesure où les pays ne partent pas tous du même point ; cependant, quoique l'année 2020 soit déjà bien entamée, la plupart des pays n'ont toujours pas défini d'indicateurs nationaux. La solution la plus prometteuse serait de définir des indicateurs minimum applicables aux pays d'une même région.

Le Cadre d'Action préconise que les objectifs intermédiaires soient fixés « selon un processus ouvert ». Lors de sa dernière réunion, le Groupe de coopération technique est parvenu à un accord de principe sur l'élaboration, au niveau régional, de critères de référence minimum pour sept indicateurs de l'ODD 4 (ISU, 2019a). Cette proposition, résultat le plus marquant de cette rencontre, nécessiterait de mobiliser les comités directeurs régionaux de l'ODD 4 afin qu'ils passent en revue et adoptent un jeu de critères régionaux en 2020. Les pays de l'UE ont adopté des critères de référence pour sept indicateurs relatifs à l'éducation à l'échéance de 2020 selon un processus similaire, qui sera également appliqué à d'autres critères de référence à l'échéance de 2030 (Commission européenne, 2019; Conseil de l'Europe, 2020).

TABLEAU 9.1 :
L'ODD 4 et les autres indicateurs mondiaux relatifs à l'éducation, par institution dépositaire et niveau de classification

Indicateur	Institution dépositaire	Niveau
ODD 4		
4.1.1	ISU	I
4.1.2	ISU	I
4.2.1	UNICEF	II/III
4.2.2	ISU	I
4.3.1	ISU	II
4.4.1	ISU et UIT	II
4.5.1	ISU	I/II Selon l'indicateur
4.6.1	ISU	II
4.7.1	ISU	II
4.a.1	ISU	II
4.b.1	OCDE	I
4.c.1	ISU	II
Autres ODD		
1.a.2	OIT, ISU et OMS	II
5.6.2	UNFPA	II
8.6.1	OIT	I
12.8.1 = 4.7.1	ISU	II
13.3.1 = 4.7.1	ISU	II

Notes : Classification par niveaux :

Niveau I : L'indicateur est conceptuellement clair et a une méthodologie et des normes établies au plan international. En outre, des données sont produites régulièrement par 50 % au moins des pays sur la moitié au moins de leur population dans chaque région où l'indicateur est pertinent.

Niveau II : L'indicateur est conceptuellement clair, il a une méthodologie et des normes établies au plan international, mais les pays ne produisent pas régulièrement de données.

Niveau III : Aucune méthodologie ou norme n'est à ce jour disponible pour l'indicateur, mais la méthodologie/les normes sont en cours d'élaboration ou en phase d'essai (ou le seront prochainement).

Source : Division de statistique des Nations Unies (2020).

“

Les enquêtes devraient être fréquentes, leurs questions comparables et leurs résultats accessibles au public de façon à favoriser un débat ouvert

”

LE MANQUE CRUCIAL DE DONNÉES CONTINUE À ENTRAVER LE SUIVI DE CERTAINS INDICATEURS MONDIAUX

Le cadre de suivi des ODD élargi a été élaboré, approuvé et perfectionné mais il convient de redoubler d'efforts pour amener les pays à rendre compte des indicateurs mondiaux relatifs à l'ensemble des ODD. Il incombe aux institutions dépositaires de communiquer avec les autorités nationales pour leur expliquer le sens précis des indicateurs et la méthodologie qui leur est propre. Les autorités nationales doivent collecter des données et renforcer leurs capacités d'analyse, d'établissement des rapports et d'utilisation. Les bailleurs de fonds doivent, quant à eux, coordonner leurs programmes de collecte de données et de renforcement des capacités. Dans cette section, nous nous pencherons sur le manque de données dans trois domaines clés de l'ODD 4, un problème qui devrait pouvoir être résolu grâce à une meilleure coordination entre ces trois groupes d'acteurs.

ÉQUITÉ : FAUTE DE RÉSULTATS D'ENQUÊTES RÉCENTS ET PUBLICS, QUATRE PAYS SUR DIX NE PEUVENT PAS VENTILER LES DONNÉES DE L'ÉDUCATION

Les ODD accordent une grande importance à l'équité. Le Groupe de travail intersecrétariats sur les enquêtes auprès des ménages, qui dispose d'un large mandat pour promouvoir l'élaboration de méthodologies et de normes communes relatives aux enquêtes auprès des ménages, a indiqué qu'au moins 80 indicateurs mondiaux des ODD sur 232 s'appuient sur les enquêtes auprès des ménages (Commission de statistique, 2019).

Les enquêtes auprès des ménages et les autres types d'enquêtes fournissent les données nécessaires à la ventilation des indicateurs mondiaux de l'éducation en fonction de diverses caractéristiques personnelles. Citons à titre d'exemple l'achèvement (4.1) la participation à l'éducation de la petite enfance (4.2), la participation à des programmes d'éducation des adultes (4.3), le pourcentage

de jeunes et d'adultes ayant des compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (4.4) et l'alphabétisation des adultes (4.6). Ces enquêtes servent de base au calcul de l'indicateur mondial 4.5.1, l'indice de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse). Les enquêtes devraient être fréquentes, leurs questions comparables et leurs résultats accessibles au public de façon à favoriser un débat ouvert.

De plus en plus, les résultats des enquêtes sont publiquement accessibles. Les principaux programmes d'enquêtes internationales auprès des ménages, les enquêtes démographiques et sanitaires et les enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) produisent des données depuis plus de 20 ans. L'Étude de la mesure des niveaux de vie, la première à avoir réalisé des enquêtes internationales auprès des ménages à la fin des années 1980, répond à l'engagement pris en 2015 par la Banque mondiale pour remédier au manque de données : entre 2002 et 2011, seuls 63 pays sur 155 ont réalisé au moins deux enquêtes auprès des ménages sur la pauvreté ; la Banque mondiale entend faire en sorte que ce type d'enquête auprès des ménages puisse avoir lieu tous les trois ans (Sánchez-Páramo et Fu, 2019 ; Serajuddin et al., 2015).

Certains projets consacrent des crédits à l'harmonisation des données provenant de sources multiples et à leur mise à disposition gratuite aux fins de la recherche. Le projet IPUMS de l'Université du Minnesota, qui couvre 82 pays, héberge la plus vaste collection de données de recensement harmonisées et accessibles au public (IPUMS, 2019). La base de données de l'étude sur les revenus du Luxembourg, la plus grande base de microdonnées harmonisées sur les revenus et les dépenses des ménages, traite des données provenant d'une cinquantaine de pays, appartenant pour la plupart à la catégorie des revenus élevés (LIS, 2019).

Les organisations internationales soutiennent les programmes de renforcement des capacités statistiques, notamment les initiatives visant à favoriser l'accès public aux données des instituts statistiques nationaux. Dans les années 2000, le Réseau international d'enquêtes sur les ménages, aujourd'hui disparu, a aidé les pays à publier les données d'enquête en utilisant les Archives nationales de données (NADA), un logiciel d'indexation des enquêtes, et en élaborant des normes internationales de notification (Réseau international d'enquêtes sur



ADENE

“ Selon l'étude du taux de couverture des enquêtes auprès des ménages réalisée dans le cadre du présent *Rapport*, les données sont accessibles pour 59 % des pays, soit 87 % de la population

”

les ménages, 2013). Le logiciel NADA est notamment utilisé par la Bibliothèque de microdonnées de la Banque mondiale, qui contient plus de 3 000 enquêtes (Banque mondiale, 2019). Selon le Partenariat statistique au service du développement au XXI^e siècle (PARIS21), qui mesure les capacités statistiques, bien que 66 % des pays d'Afrique aient utilisé NADA en 2018, la région a pris du retard par rapport aux autres en ce qui concerne l'ouverture au public d'un portail de données (64 % des pays en 2018) et la sensibilisation des usagers au service national de statistique (44 % en 2017) (PARIS21, 2019).

Selon l'étude du taux de couverture des enquêtes auprès des ménages réalisée dans le cadre du présent *Rapport*, les données sont accessibles pour 59 % des pays, soit 87 % de la population. C'est en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest que le taux de couverture

de la population est le plus faible (46 %). Les vagues successives d'enquêtes démographiques et sanitaires organisées en Égypte, en Jordanie et au Yémen et les enquêtes MICS menées en Algérie, en Iraq, en Palestine, au Soudan et en Tunisie ont contribué à accroître le taux de couverture mais ni l'Égypte ni le Soudan n'ont produit de données depuis 2014. L'accès public aux données du Maroc, de la Turquie et, surtout, à celles des pays du Conseil de coopération du Golfe reste limité ; les données extraites de l'enquête MICS réalisée à Oman en 2014, par exemple, n'ont pas été rendues publiques. Quant au taux de couverture des pays, c'est en Océanie qu'il est le plus faible (29 %) (**tableau 9.2**). Après avoir surmonté des obstacles techniques considérables, la Papouasie-Nouvelle-Guinée a réalisé une enquête démographique et sanitaire échelonnée entre 2016 et 2018. Les résultats qui en proviennent représentent le premier ensemble de données extraites

TABLEAU 9.2 :
Taux de couverture des données publiquement accessibles extraites des enquêtes auprès des ménages, par région, 2015-19

Région	Pays (%)	Population (%)
Monde	59	87
Afrique subsaharienne	71	89
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	42	46
Asie centrale et Asie du Sud	71	94
Asie de l'Est et du Sud-Est	61	88
Océanie	29	83
Amérique latine et Caraïbes	43	87
Europe et Amérique du Nord	83	96

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM.

d'une enquête auprès des ménages à avoir été rendu public dans la région depuis des années. Ils fournissent des renseignements précieux sur les indicateurs de référence de l'éducation qui permettront d'évaluer les progrès de la mise en œuvre de l'ODD 4 (**encadré 9.1**).

Il n'est pas impossible que l'analyse de la couverture des enquêtes auprès des ménages par pays qui a été réalisée dans le cadre du présent Rapport surestime la disponibilité des données. Dans certains cas, en effet, les enquêtes ne sont pas représentatives de l'ensemble de la population du pays. Mais surtout, les questions générales sur la qualité de l'éducation figurant dans les enquêtes sur la santé ou la qualité de vie des ménages ne sont pas toujours satisfaisantes du point de vue de l'éducation.

Pour alimenter le débat sur l'équité et l'inclusion, il est indispensable de ventiler les données relatives aux indicateurs clés. Il ne s'agit toutefois que d'une première étape, nécessaire mais nullement suffisante. Pour que le suivi de l'ODD 4 soit lui-même inclusif, plusieurs facteurs sont à prendre en considération (**encadré 9.2**).

APPRENTISSAGE : SEULS TROIS PAYS AFRICAINS SUR DIX POSSÈDENT DES DONNÉES RÉCENTES SUR LES RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE

Les évaluations des acquis de l'apprentissage sont une source d'information pour l'indicateur mondial 4.1.1 mais aussi pour certains indicateurs thématiques, comme la compréhension des questions relatives à la durabilité

“ La base de données de l'ISU montre que 26 % des pays d'Afrique ont publié des données sur les compétences en lecture dans les premières années d'études depuis 2014, ce qui correspond à 28 % de la population ”

(4.7.4) et l'intimidation (4.a.2). Beaucoup de pays rendent compte de leurs résultats aux évaluations internationales mais les évaluations nationales sont également utilisées, par exemple pour obtenir des données sur les compétences en lecture dans des pays comme la Chine (premier cycle de l'enseignement secondaire) et l'Inde (enseignement primaire).

Le catalogue de l'ISU sur les évaluations de l'apprentissage contient des informations précieuses sur les années d'étude pendant lesquelles ont lieu les évaluations nationales et internationales et en décrit certains aspects techniques. En Afrique, où le pourcentage d'enfants et d'adolescents ayant atteint un niveau minimum de compétences est le plus faible au monde, à quelques exceptions près, la plupart des 54 pays du continent effectuent une évaluation des acquis de l'apprentissage à la fin de l'enseignement primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les examens nationaux sont moins fréquents au cours des premières années d'études mais, même à ce niveau, 42 pays ont organisé des évaluations depuis 2010.

Étant donné, cependant, que ces chiffres surestiment sans doute la disponibilité des données extraites des évaluations qui réunissent les conditions requises pour le suivi de l'ODD 4, le taux de couverture de l'indicateur 4.1.1 est en réalité peut-être beaucoup plus faible. Sur les 42 évaluations organisées au cours des premières années d'études depuis 2010, 38 ont eu lieu après 2014 (**figure 9.2a**). Sur ces 42 évaluations, 24 (a) indiquent non pas les notes moyennes obtenues mais le pourcentage d'apprenants ayant atteint les différents niveaux de compétence, (b) fournissent suffisamment d'informations sur les niveaux de compétence pour que l'on puisse définir un seuil minimum acceptable et (c) utilisent les méthodes de notation psychométrique les plus perfectionnées (**figure 9.2b**). Vingt-et-une évaluations seulement ont été réalisées en 2014 ou ultérieurement (**figure 9.2c**). Ce qui donne 17 pays pour

ENCADRÉ 9.1 :

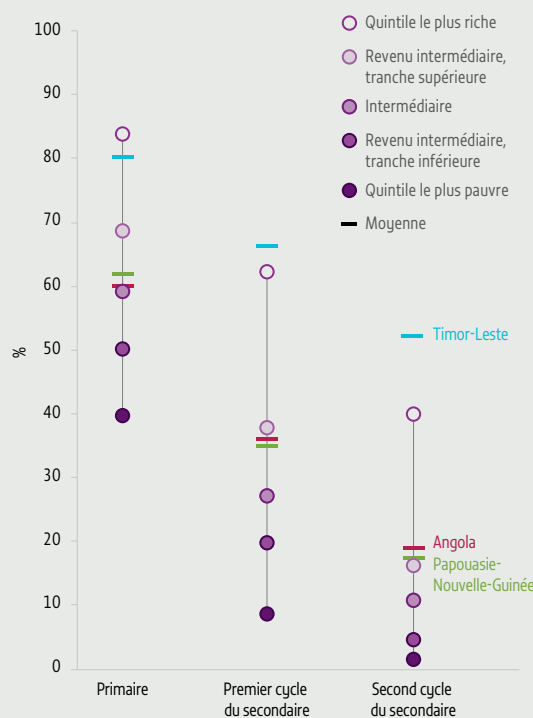
La Papouasie-Nouvelle-Guinée est parvenue à mener à bien une enquête démographique et sanitaire afin de définir les critères de référence nécessaires au suivi des indicateurs clés de l'ODD 4

La Papouasie-Nouvelle-Guinée, pays riche d'une immense diversité culturelle, présente un terrain accidenté qui ne facilite pas la collecte de données. Il aura fallu 27 mois (d'octobre 2016 à décembre 2018) pour effectuer les enquêtes démographiques et sanitaires les dernières en date et collecter des données en quatre phases auprès de 19 200 ménages. Les obstacles rencontrés ont été innombrables : « Les difficultés d'accès provoquées par la géographie du pays et des conditions météorologiques rigoureuses, le refus des répondants de participer à l'enquête, la nécessité de prendre des mesures de sécurité pour faire face aux troubles de l'ordre public, les montants restant dus aux prestataires, l'absence de services de communications fiables et les retards de décaissement des fonds destinés aux équipes sur le terrain » (Papouasie-Nouvelle-Guinée, Bureau national de statistique et ICF, 2019, p. 4). Le travail de terrain n'a pu être terminé dans 4 % des grappes de l'échantillon.

Les données provenant des enquêtes démographiques et sanitaires de 1996 et 2006 n'ont pas été rendues publiques (Communauté du Pacifique, 2013). Les résultats de cette troisième vague, qui seront donc les premiers à figurer sur le site Web des enquêtes démographiques et sanitaires, permettront de calculer des critères de référence pour certains indicateurs du développement. Les résultats révèlent que, par rapport à d'autres pays riches en ressources, la Papouasie-Nouvelle-Guinée devra surmonter bien des obstacles pour atteindre la cible 4.1. À tous les niveaux d'études, les taux d'achèvement moyens sont quasi identiques à ceux de l'Angola mais très inférieurs à ceux du Timor-Leste voisin. On constate en outre de fortes inégalités dues aux disparités de richesse. Environ 40 % des élèves du quintile le plus pauvre achèvent leurs études primaires, contre 84 % des élèves du quintile le plus riche ; le taux d'achèvement des études secondaires est de 2 % chez les plus pauvres et de 40 % chez les plus riches. À l'échelle nationale, quatre enfants sur dix en moyenne achèvent leurs études dans le primaire et un sur six à peine achève le second cycle de l'enseignement secondaire (figure 9.1).

FIGURE 9.1 :
La Papouasie-Nouvelle-Guinée devra surmonter bien des obstacles pour atteindre la cible 4.1

Taux d'achèvement, par quintile de richesse, Papouasie-Nouvelle-Guinée, 2016-18, par rapport à l'Angola, 2015-16, et au Timor-Leste, 2016



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig9_1

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir des données des enquêtes démographiques et sanitaires.

ENCADRÉ 9.2 :**La ventilation est nécessaire mais nullement suffisante pour un suivi axé sur l'équité et l'inclusion**

Pour déterminer si le suivi des ODD contribue à l'équité et à l'inclusion, plusieurs critères sont à prendre en considération. Premièrement, la méthode d'élaboration du cadre de suivi des ODD a été inclusive, associant systématiquement les pays, la société civile et les organismes multilatéraux (Fukuda Parr et McNeill, 2019 ; Fukuda Parr et Muchhala, 2020).

Deuxièmement, les efforts de suivi des ODD ont permis d'attirer l'attention sur des groupes menacés d'exclusion qui avaient été largement ignorés dans les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Le handicap, l'origine ethnique et le statut migratoire, par exemple, ont pris de l'importance. Toutefois, la ventilation des données en fonction du statut d'autochtone, par exemple, ne signifie pas que les points de vue et les priorités des populations autochtones soient pris en considération (Yap et Watene, 2019). Il est également à craindre que le cadre des indicateurs ait une portée trop étroite par rapport aux objectifs ambitieux qu'il devrait poursuivre en faveur de l'inclusion (Bexell et Jönsson, 2018). Dans une certaine mesure, la portée plus étroite du cadre résulte d'une évaluation réaliste des coûts et des avantages de l'investissement dans la collecte de données. Étant donné, toutefois, les conceptions divergentes du développement, d'aucuns prétendent que si le cadre est plus étroit, c'est parce que certains acteurs plus puissants ont réussi à imposer leur point de vue (Burke et Rürup, 2019). Il serait inadmissible que les indicateurs mondiaux sapent la puissance transformatrice des ODD (Pérez Piñán et Vibert, 2019).

Troisièmement, il est indispensable d'associer une grande diversité de partenaires afin de faire face aux difficultés qui entravent la mise en œuvre du cadre de suivi. Des initiatives ouvertes ont vu le jour, telles que le Partenariat mondial pour les données du développement durable, réseau multipartite dont les participants sortent du cadre des organismes internationaux et des services nationaux de statistique pour inclure des groupes de citoyens et de la société civile, des fondations, des entreprises/acteurs privés, des universités et autres acteurs (Partenariat mondial pour les données du développement durable, 2019a). Créée en 2018 par dix partenaires, la Charte des données inclusives est une autre illustration de cette évolution. Elle regroupe des organismes multilatéraux, des organisations non gouvernementales et des gouvernements, notamment ceux de la Colombie, du Ghana, des Philippines et du Royaume-Uni. Les cinq principes défendus par la Charte sont conformes à l'esprit des ODD : toutes les populations doivent être incluses dans les données ; toutes les données doivent, dans la mesure du possible, être ventilées ; les données doivent provenir de toutes les sources disponibles ; la collecte des données et la production de statistiques doivent être conformes aux principes de responsabilité ; les capacités de collecte, d'analyse et d'utilisation des données ventilées doivent être renforcées, y compris par un financement accru. Pour adhérer à la Charte, les partenaires doivent s'engager à élaborer un plan d'action et à le rendre public (Partenariat mondial pour les données du développement durable, 2019b).

L'exploitation de toutes les sources de données disponibles dans le cadre du suivi des ODD se traduit par un recours croissant aux sources de données non traditionnelles et non officielles, peu utilisées dans le suivi des OMD. Il s'agit notamment d'images prises par des satellites, des drones et des réseaux de capteurs ainsi que de données commerciales. Plusieurs instituts de recherche préconisent une plus large utilisation de la « science citoyenne » afin d'accroître la couverture et la fréquence du suivi des ODD (Fritz *et al.*, 2019). Cela ne va pas sans risque. Selon La Charte des données inclusives soutient que la diversification des sources de données ne doit pas se faire au détriment de la transparence, de la responsabilité et des capacités nationales (Mahajan, 2019). La Commission de statistique de l'ONU souligne que la responsabilité des services nationaux de statistique demeure inchangée, notamment en matière d'élaboration des normes et d'assurance qualité, même dans le contexte d'une révolution des données (Merry, 2019).

Un modèle inclusif doit faciliter la compréhension et l'interprétation des indicateurs eux-mêmes. On ne peut pas considérer qu'un indicateur a été amélioré si, dans la pratique, le nombre de personnes exclues des évaluations a augmenté. Un indicateur qui a été défini par rapport à la population scolarisée doit être ajusté en fonction du contexte et déterminer qui sont les personnes exclues. Si les résultats d'apprentissage s'améliorent simplement parce les enfants sont plus nombreux à avoir été exclu des évaluations, on ne peut pas parler de progrès. On considérera, dans le cadre d'une perspective inclusive, que les indices de parité entre les sexes constituent des outils efficaces pour mesurer les inégalités d'accès, tout en reconnaissant qu'il est nécessaire de procéder à des mesures beaucoup plus complètes afin de bien comprendre comme se manifestent les inégalités entre filles et garçons dans l'éducation. Le cadre de suivi de l'égalité des genres dans l'éducation utilisé dans l'édition du *Rapport GEM* sur l'égalité des genres s'appuie sur ces principes (UNESCO, 2019a).

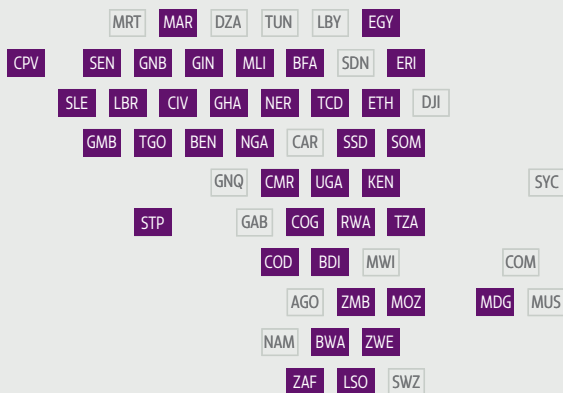
la fin du primaire et neuf pour la fin du premier cycle du secondaire ; à ce niveau, les données proviennent généralement des examens nationaux. Compte tenu des limites supplémentaires que présentent certaines évaluations, la disponibilité des données utilisables et présentant un niveau de qualité suffisant est encore plus faible pour l'indicateur 4.1.1 La base de données de

l'ISU montre que 26 % des pays d'Afrique ont publié des données sur les compétences en lecture dans les premières années d'études depuis 2014, ce qui correspond à 28 % de la population ; dix d'entre eux sont des pays francophones ayant participé au Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) en 2014 (**figure 9.2d**).

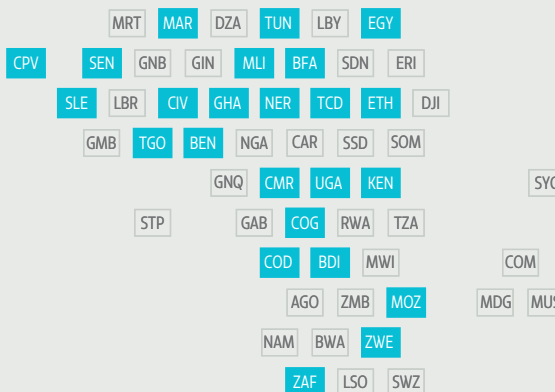
FIGURE 9.2 :
En Afrique, les évaluations de l'apprentissage présentant un niveau de qualité suffisant pour contribuer au suivi de l'ODD 4 demeurent peu fréquentes

Disponibilité des données des évaluations d'apprentissage en lecture ou en mathématiques administrées en 2^e ou 3^e année d'études, par caractéristiques de l'évaluation, Afrique

a. Ensemble des évaluations administrées depuis 2014



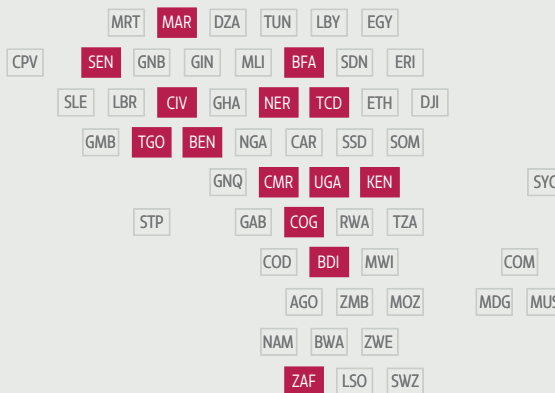
b. Évaluations administrées depuis 2010 et établissant des scores calculés à l'aide de la théorie de la réponse aux items ainsi que des niveaux de compétence depuis 2010



c. Évaluations administrées depuis 2014 et établissant des scores calculés à l'aide de la théorie de la réponse aux items ainsi que des niveaux de compétence



d. Données provenant des rapports des pays depuis 2014



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig9_2

Notes : La disponibilité des niveaux de compétence signifie que les résultats sont exprimés sous la forme d'une distribution des élèves selon des niveaux de compétence pour lesquels il existe des descripteurs qualitatifs des acquis des élèves.

Source : Catalogue de l'ISU sur les mesures des acquis de l'apprentissage.

Afin que les pays africains participent tous les trois ou cinq ans à des évaluations nationales ou internationales par sondages qui soient représentatives de la population nationale et répondent aux normes de qualité requises, il convient de remédier aux graves insuffisances en termes de capacités et de financements. Dans de nombreux cas, le soutien apporté par les gouvernements est insuffisant. Ainsi, l'évaluation du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation de 2013 n'a publié les rapports pays que très tardivement et la validité des résultats reste sujette à caution (Spaull, 2016).

Par ailleurs, les donateurs n'ont pas réussi à relever le défi de la coordination et du financement. Nous ne disposons que d'informations incomplètes sur la manière dont est assuré le financement adéquat et prévisible des évaluations régionales, comme l'évaluation PASEC 2019, à laquelle ont participé 15 pays africains francophones, par exemple, tant au niveau du secrétariat qu'en ce qui concerne les opérations sur le terrain. Dans le cadre de la Coalition mondiale pour les données de l'éducation, qui constitue une initiative multilatérale, l'ISU a récemment tenté de mettre en place un registre virtuel de l'aide allouée par les bailleurs de fonds aux évaluations de l'apprentissage. Les informations recueillies n'ont à ce jour pas été publiées. Faute de données publiquement accessibles sur l'aide allouée à la collecte des données et au renforcement des capacités pour l'indicateur 4.1.1, il n'est pas possible d'amener les donateurs à rendre des comptes sur les déficits de financement actuels et d'élaborer des plans conjoints et coordonnés afin de pallier ces insuffisances dans chacun des pays concernés.

QUALITÉ : LES DONNÉES SUR LES ENSEIGNANTS QUALIFIÉS ET FORMÉS SONT TRÈS INSUFFISANTES ET DIFFICILEMENT COMPARABLES

Les données administratives fournissent des informations sur les indicateurs relatifs aux enseignants. Depuis 2016, près de 58 % des pays d'Afrique subsaharienne communiquent des informations à ce sujet pour le primaire et 25 % pour le second cycle de l'enseignement secondaire. Parmi les six pays les plus peuplés, seule la République-Unie de Tanzanie fait régulièrement état du nombre d'enseignants dans l'enseignement primaire. Les dernières données provenant de la République démocratique du Congo et d'Afrique du Sud datent de 2015 et la base de données de

l'ISU ne contient aucune donnée pour l'Éthiopie, le Kenya (autres que les estimations de l'ISU) et le Nigéria.

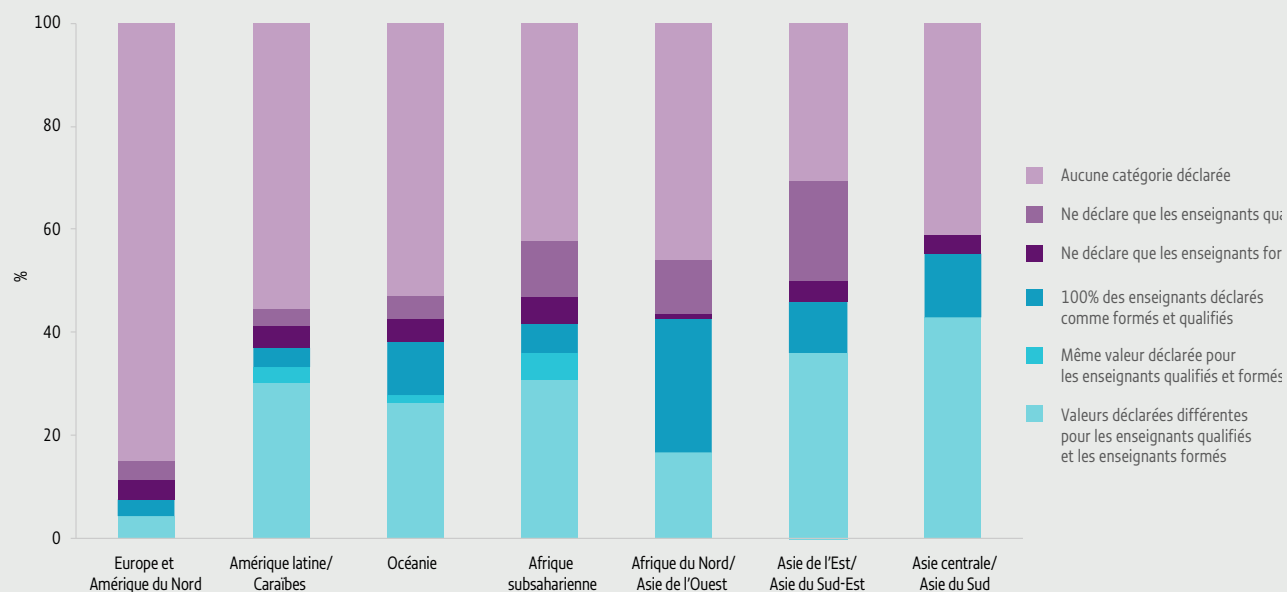
Fautes de disposer d'informations aussi élémentaires que le nombre d'enseignants, il n'est possible de rendre compte ni de l'indicateur mondial 4.c.1, qui porte sur le pourcentage d'enseignants formés, ni des indicateurs thématiques relatifs aux enseignants formés et qualifiés. Il est important de bien faire la distinction entre formation et qualification. La qualification désigne le fait d'avoir obtenu le diplôme requis pour enseigner, un diplôme de premier cycle universitaire par exemple, ce qui diffère de la formation des enseignants. Un enseignant peut être qualifié et/ou formé ou ni l'un ni l'autre.

Dans la pratique, compte tenu du contexte national, la distinction est parfois floue. Il arrive aussi qu'elle soit inconciliable avec la terminologie usuelle, dès lors que celle-ci considère qu'un enseignant qualifié est un enseignant qui a suivi une formation. Bien que le questionnaire d'enquête de l'ISU ne mentionne pas les définitions contenues dans la cible 4.c, celles-ci figurent dans un manuel explicatif de quarante pages (ISU, 2018). Les outils de collecte de données des pays à revenu élevé font rarement la distinction entre ces deux concepts. La situation devrait être amenée à évoluer dans la mesure où les pays ont désormais la possibilité de remplir le questionnaire de l'ISU sur les statistiques relatives aux enseignants, qui distingue la formation de la qualification. Ils pourront donc indiquer, le cas échéant, qu'ils ne collectent pas de données en raison des règles de recrutement, les établissements scolaires ne pouvant légalement pas recruter d'enseignants qui ne seraient pas titulaires du diplôme ou du certificat de formation requis. Ailleurs, même si formation et qualification sont bien différenciées, il arrive que les données administratives ne mentionnent que l'une des deux catégories. Moins de 25 % des pays fournissent des données séparées sur les enseignants qualifiés et les enseignants formés (**figure 9.3**). Quelques pays indiquent que tous les enseignants sont formés et qualifiés, ce qui suppose qu'ils n'établissent pas de distinction.

De façon plus générale, l'interprétation des données et la possibilité de comparer les pays acheminent sur le manque de clarté de la définition des enseignants formés. Une étude récente portant sur 46 programmes de formation des enseignants dans 39 pays et réalisée à partir des données de la Classification internationale type

FIGURE 9.3 :**Moins de 25 % des pays fournissent des valeurs séparées pour les enseignants qualifiés et les enseignants formés**

Rappports entre les valeurs déclarées sur la formation des enseignants formés, par région, 2018 ou dernière année disponible

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig9_3

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

de l'éducation montre par exemple que les enseignants intègrent généralement un programme de formation d'une durée moyenne de deux ans après avoir achevé leurs études secondaires. Ces moyennes masquent cependant de grandes disparités entre les pays en ce qui concerne les points d'entrée aux programmes et leur durée. Il convient en outre de tenir compte d'autres caractéristiques importantes telles que la durée des programmes, les modalités d'admission et les périodes d'essai, ainsi que les autres procédures de certification et de délivrance des diplômes (ISU, 2019b). L'ISU s'efforcera de relever ce défi en élaborant une nouvelle classification internationale type des enseignants, démarche qui a reçu l'approbation de la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 2019. Cette classification consisterait à coder les programmes en fonction du niveau d'enseignement (par exemple, les enseignants du primaire), du niveau d'études minimum pour y participer et de la durée de ces programmes en années.

GUIDE DE LA PARTIE DU RAPPORT RELATIVE AU SUIVI – EN VERSION IMPRIMÉE ET EN LIGNE

Comme c'est le cas dans chaque édition du *Rapport*, les 12 prochains chapitres font le point sur les progrès de l'éducation dans les ODD. Les chapitres 10 à 19 passent en revue les progrès accomplis vers la réalisation des sept cibles (4.1 à 4.7) et des trois moyens de mise en œuvre (4.a à 4.c), le chapitre 20 traite des questions relatives à l'éducation dans trois autres ODD et le chapitre 21 porte sur le financement de l'éducation. Chaque chapitre aborde en outre des points précis qui font ressortir les difficultés de suivi rencontrées.

Depuis janvier 2020, la version imprimée du rapport est complétée par une version en ligne sur le suivi intitulée SCOPE (<https://www.education-progress.org/fr/>), où l'on trouvera une description synthétique des principales questions relatives à l'ODD 4.

SCOPE

Évaluation des progrès de l'éducation

Un nouvel outil interactif en ligne à l'appui du suivi des progrès accomplis vers l'Objectif de développement durable n° 4

education-progress.org

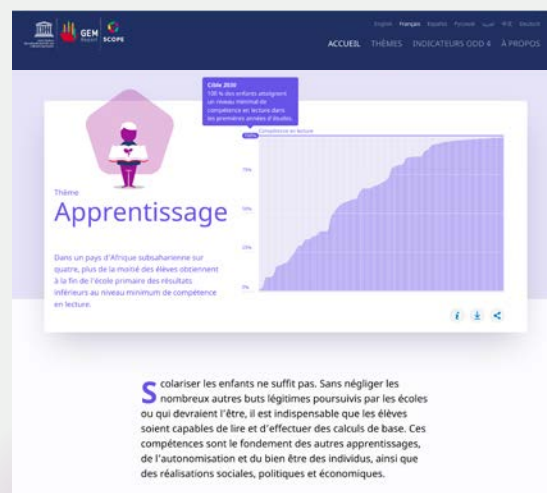
CONTEXTE ET OBJECTIFS

Au titre du Cadre d'action Éducation 2030, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est investi d'une double mission : suivre les progrès de l'éducation accomplis en vue de la réalisation des Objectifs de développement durable et rendre compte de la mise en œuvre des stratégies nationales et internationales en matière d'éducation de telle sorte que les partenaires concernés respectent leurs obligations. Soucieux de mieux s'acquitter de cette mission, le *Rapport GEM* a mis au point un outil d'information en ligne conçu pour compléter l'édition imprimée, appelé SCOPE, qui permet de réaliser une visualisation interactive des données afin d'effectuer des comparaisons entre des pays ou par rapport à des moyennes régionales et mondiales.

Sur le site Internet de SCOPE, les utilisateurs peuvent explorer, créer, télécharger, partager et imprimer des fichiers d'images et de données pour les utiliser en ligne ou dans des exposés. Destiné au grand public, ce site est particulièrement intéressant pour les journalistes et les leaders d'opinion qui peuvent nourrir le discours politique.

SCOPE rassemble des données administratives, des résultats d'enquêtes auprès des ménages et des données d'évaluation de l'apprentissage émanant de différentes sources, dont l'Institut de statistique de l'UNESCO, de façon à mettre en évidence les progrès réalisés en faveur de l'ODD 4. Il englobe et actualise les graphiques les plus courants des derniers *Rapports GEM*.

L'objectif est de produire une image concise et accessible des tendances mondiales de l'éducation à l'aide d'indicateurs mondiaux et thématiques de l'ODD 4 bien définis. Des liens interactifs donnent accès à la base de données de l'ISU. Disponible en sept langues (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, français et russe), le site Internet est actualisé en fonction de l'évolution des données et de la situation dans les pays et les régions.

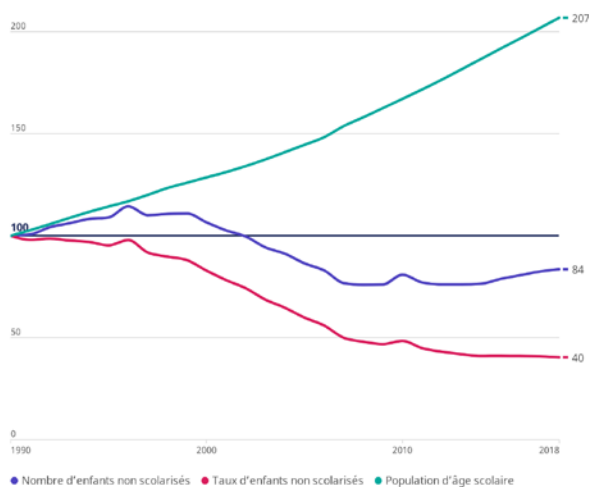


CONTENU

Le contenu de SCOPE est décliné en cinq thèmes, qui correspondent respectivement à un indicateur de base illustrant l'ampleur des progrès.

Accès : cette section traite des progrès réalisés en matière de fréquentation et de participation scolaires au-delà de l'âge normal. Elle illustre les conséquences de la croissance démographique sur le nombre d'enfants non scolarisés. En Afrique subsaharienne, par exemple, la population en âge de fréquenter le cycle primaire a plus que doublé entre 1990 et 2017. **Ainsi, alors que le taux d'enfants non scolarisés a diminué de plus de moitié au cours de cette période, le nombre d'enfants non scolarisés est resté pratiquement inchangé.** La section Accès du site Internet présente aussi les chiffres estimatifs du taux d'achèvement calculés à partir du récent modèle du *Rapport GEM*. Il est à noter que les taux d'achèvement varient selon qu'ils englobent les enfants qui achèvent un cycle d'études entre trois et cinq ans après l'âge officiel prévu à ce niveau ou même encore plus tard.

Le nombre d'enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne a à peine diminué depuis 1990. Population d'âge scolaire, taux de non-scolarisation et nombre d'enfants non scolarisés, 1990-2018

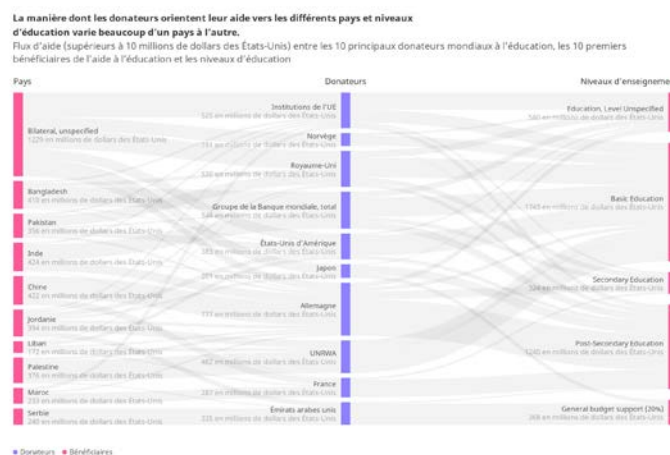


Équité : cette section complète la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation. Elle montre l'évolution des taux de parité entre les sexes au fil des années, par groupe de revenu et par région. Elle renseigne, par exemple, sur le rythme de progression vers la parité entre les sexes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Asie centrale et en Asie du Sud. Elle illustre également la prévalence grandissante des disparités au détriment des garçons, en particulier dans l'enseignement supérieur. Comme il ressort des données d'enquêtes auprès des ménages, les écarts d'éducation entre les filles et les garçons ne sont pas aussi profonds que les écarts d'éducation entre zones rurales et zones urbaines ou entre les pauvres et les riches. Si l'on croise les indices de parité en fonction du niveau de pauvreté et du genre, on constate que ce sont dans les catégories les plus pauvres que les écarts entre les sexes sont les plus marqués.

Apprentissage : cette section rend compte du faible niveau de compétences des enfants en lecture et en mathématiques dans bon nombre de pays pauvres. Après trois ans d'école, de nombreux enfants demeurent incapables de déchiffrer un mot isolé. En Inde et au Pakistan, les résultats d'évaluations menées par des citoyens indiquent que les résultats d'apprentissage varient selon que les enfants non scolarisés sont ou non comptabilisés dans les évaluations. L'analphabétisme des adultes est encore très répandu dans maints pays, en particulier chez les femmes. La visualisation des taux de variation de l'alphabétisme permet de faire la distinction entre des jeunes instruits qui parviennent à l'âge adulte et des adultes qui bénéficient d'une éducation.

Qualité : cette section montre l'incidence de la suppression des frais de scolarité en Afrique subsaharienne entre 1990 et 2000. Elle indique l'évolution des taux d'enseignants formés, par pays et par région, au fil des années, ainsi que la qualité des environnements d'apprentissage, notamment l'existence d'installations d'eau et d'assainissement adéquates, d'accès à l'électricité et à Internet, et l'absence d'actes de violence et de harcèlement.

Finances : cette section montre la contribution respective des gouvernements, des donateurs et des ménages aux dépenses de l'éducation. Elle renseigne sur l'évolution dans le temps des montants que les principaux donateurs consacrent aux pays pauvres, à l'éducation de base et en pourcentage de leur revenu national. Elle fournit des données détaillées sur les montants de l'aide versée par les 10 principaux donateurs à chaque pays, par niveau d'enseignement, faisant ressortir que **la part d'aide à l'éducation de base allouée aux pays les plus pauvres est faible.**





À cause des fortes chaleurs, les enfants d'une école publique élémentaire font classe dehors. État libre et souverain du Yucatán, Mexique.

CRÉDIT : Juan Alfonso Rangel Terrazas/UNESCO

MESSAGES CLÉS

À l'échelle mondiale, un enfant en âge de fréquenter le primaire sur 12, un adolescent en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire sur six, et un jeune en âge de fréquenter le second cycle du secondaire sur trois, ne sont pas scolarisés. En 2018, l'Afrique subsaharienne comptait la population non scolarisée la plus nombreuse du monde, devançant l'Asie centrale et l'Asie du Sud. La part de l'Afrique subsaharienne dans la population d'âge scolaire aura doublé entre 1990 et 2030 pour atteindre 25 %.

Dans les pays à faible revenu, alors que les taux d'inscription stagnent, les taux d'achèvement continuent d'augmenter, mais pas assez vite pour réaliser l'achèvement universel d'ici à 2030.

Le retard scolaire est un défi. Dans 20 pays à revenu faible ou intermédiaire, 30 % au moins des enfants de 15 ans sont toujours à l'école primaire ; ils sont 75 % au Malawi.

Les pays à haut revenu abritent de nombreuses populations de non-scolarisés invisibles, pour cause d'exclusion temporaire ou permanente, qui frappe les groupes défavorisés de manière disproportionnée.

Les acquis d'apprentissage n'ont pas progressé dans les pays riches. Le pourcentage d'élèves de 15 ans qui n'ont pas le niveau minimum de compétence en lecture a même augmenté dans les pays de l'OCDE, de 19 % en 2003 à 22 % en 2018.

Au Cambodge, au Sénégal et en Zambie, moins de 3 % des adolescents de 15 ans, non-scolarisés compris, ont des compétences de lecture.

Dans certains pays, les évaluations sont parfois trop ardues pour les apprenants moyens. Lors des évaluations régionales de mathématiques organisées en Amérique latine, en Afrique australe et en Afrique de l'Est, le pourcentage d'élèves ayant obtenu des scores inférieurs au seuil estimé de réponses aléatoires peut atteindre 37 %.

CHAPITRE 10



CIBLE 4.1

Enseignement primaire et secondaire

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile

INDICATEUR MONDIAL

4.1.1 – Pourcentage d'enfants et de jeunes : (a) en 2^e ou 3^e année d'études ; (b) en fin de cycle primaire ; et (c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en (i) lecture et (ii) mathématiques, par sexe

4.1.2 – Taux d'achèvement (primaire, premier et second cycles de l'enseignement secondaire)

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.1.3 – Taux brut d'admission en dernière année du niveau (primaire, premier cycle du secondaire)

4.1.4 – Taux d'enfants non scolarisés (cycle primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire)

4.1.5 – Pourcentage d'enfants ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire (cycle primaire, premier cycle du secondaire)

4.1.6 – Organisation d'une évaluation de l'apprentissage représentative à l'échelle nationale (i) en 2^e ou 3^e année d'études (ii) à la fin du cycle primaire et (iii) à la fin du premier cycle du secondaire

4.1.7 – Nombre d'années d'études a) gratuites et b) primaires et secondaires obligatoires

Fréquentation scolaire et achèvement.....	242
Point clé 10.1 : Beaucoup de pays recensent un grand nombre d'élèves ayant dépassé l'âge de référence.....	245
Point clé 10.2 : Des enfants non scolarisés invisibles dans les pays à revenu élevé.....	247
Apprentissage	248
Point clé 10.3 : Les faibles scores obtenus aux évaluations d'apprentissage requièrent une attention immédiate.....	254

Comme le souligne la cible 4.1, il est nécessaire que tous les enfants puissent suivre une scolarité de qualité qui mène à des résultats d'apprentissage pertinents. Ce chapitre porte sur les taux de fréquentation et d'achèvement ainsi que sur les résultats d'apprentissage, en faisant ressortir les corrélations entre ces trois indicateurs.

FRÉQUENTATION SCOLAIRE ET ACHÈVEMENT

À l'échelle mondiale, un enfant en âge de fréquenter le primaire sur 12 (59 millions), un adolescent en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire sur six (61 millions) et le tiers des jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire (138 millions) ne sont pas scolarisés. Un peu plus de la moitié des enfants et adolescents non scolarisés vivent en Afrique subsaharienne. En 2018, la région comptait la population non scolarisée la plus nombreuse du monde, devançant pour la première fois l'Asie centrale et l'Asie du Sud (**tableau 10.1**).

Ces chiffres témoignent du perfectionnement du mode de calcul de l'indicateur relatif au taux d'enfants non scolarisés tel qu'approuvé en 2018. On considère désormais qu'environ quatre millions d'élèves du préprimaire ayant l'âge requis pour l'enseignement primaire sont scolarisés, dans la mesure où la quasi-totalité des enfants inscrits dans l'enseignement préprimaire passent dans l'enseignement primaire, même si cette transition s'effectue plus tard que prévu (**point clé 10.1**).

La durée du second cycle du secondaire n'est pas partout identique et, dans certains pays, les programmes ne

couvrent pas autant d'années que la tranche d'âge de référence utilisée pour calculer les taux d'enfants non scolarisés. C'est ainsi que dans cinq pays européens, comme en Croatie et au Danemark, où les élèves peuvent opter pour une filière professionnelle aboutissant à un diplôme d'études secondaire en deux ans au lieu de trois, 10 % au moins des jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire sont considérés comme étant non scolarisés. Il convient de faire preuve de prudence pour interpréter le taux d'enfants non scolarisés dans le second cycle du secondaire et de tenir compte des caractéristiques propres à chaque système éducatif national, les jeunes ayant parfois la possibilité d'être diplômés du second cycle du secondaire avant l'âge prévu par l'indicateur. À l'inverse, dans les pays à revenu élevé, alors qu'ils ne sont pas scolarisés, nombre d'enfants ne sont considérés comme tels (**point clé 10.2**).

Le nouvel indicateur mondial de la cible 4.1, approuvé en novembre 2019 par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable, porte sur les taux d'achèvement (**chapitre 9**). Ce taux est de 85 % dans le cycle primaire, de 73 % dans le premier cycle du secondaire et de 49 % dans le second cycle du secondaire (**tableau 10.2**). Bien que les taux de fréquentation scolaire et d'achèvement du primaire soient assez similaires parmi les enfants en âge de fréquenter le primaire, des divergences apparaissent au niveau secondaire.

“ En 2018, l'Afrique subsaharienne comptait la population non scolarisée la plus nombreuse du monde

”

TABLEAU 10.1 :
Indicateurs sélectionnés relatifs à la participation à l'éducation, 2018

	Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire	
	Enfants non scolarisés		Adolescents non scolarisés		Jeunes non scolarisés	
	(000)	(%)	(000)	(%)	(000)	(%)
Monde	59 141	8	61 478	16	137 796	35
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, tranche inférieure	30 444	9	30 706	17	87 730	44
Pays à revenu intermédiaire, 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.

Les deux indicateurs ne concordent pas toujours lorsque les adolescents et les jeunes entrent plus tard que prévu à l'école, qu'ils redoublent ou encore qu'ils abandonnent prématurément leurs études. Les taux de fréquentation font ressortir les hausses rapides, notamment en Afrique subsaharienne où, au cours des dernières années, plusieurs pays ont aboli les frais de scolarité. Le taux d'achèvement comptabilise les élèves qui parviennent en dernière année, même après l'âge attendu (**point clé 10.1**). L'écart entre les deux taux est plus marqué dans les pays pauvres, où les taux de scolarisation tardive et de redoublement sont plus élevés. Dans les pays à faible revenu et les pays d'Afrique subsaharienne, la progression des taux de scolarisation stagne depuis le milieu des années 2000, ce qui pourrait s'expliquer, entre autres raisons, par la poursuite d'une croissance démographique soutenue (**encadré 10.1**). En revanche, le taux d'achèvement continue à augmenter, quoique à un rythme insuffisant pour que ces pays

“

L'écart entre les taux nets de scolarisation et les taux d'achèvement dans les pays à faible revenu s'est réduit, passant de 35 points de pourcentage en 2008 à 26 points en 2018

”

TABLEAU 10.2 :
Taux d'achèvement, par niveau, 2018

	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire
Monde	85	73	49
Afrique subsaharienne	65	40	28
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	85	76	53
Asie centrale et Asie du Sud	85	74	37
Asie de l'Est et du Sud-Est	95	82	59
Amérique latine et Caraïbes	90	80	60
Océanie	...	83	48
Europe et Amérique du Nord	99	97	88
Pays à faible revenu	56	28	13
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	84	71	42
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	94	84	59
Pays à revenu élevé	99	97	88

Sources : Base de données de l'ISU et Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation.

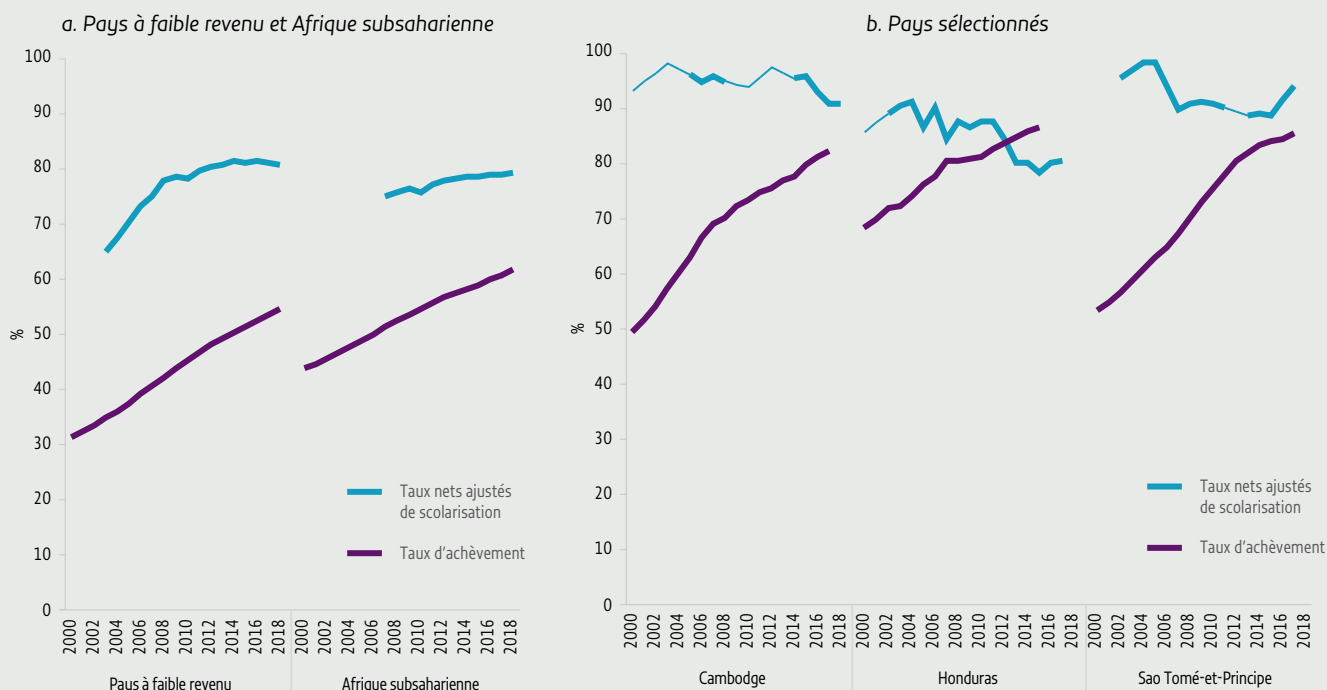
parviennent à l'achèvement universel du primaire d'ici à 2030 (UNESCO, 2019b). L'écart entre les taux nets de scolarisation et les taux d'achèvement dans les pays à faible revenu s'est réduit, passant de 35 points de pourcentage en 2008 à 26 points en 2018 (**figure 10.1a**).

Les données nationales montrent clairement que l'écart se resserre. Au Cambodge, par exemple, bien que la scolarisation universelle dans le primaire ait été atteinte au début des années 2000, le taux d'achèvement s'élève péniblement à 50 %. L'écart s'est réduit rapidement mais, aujourd'hui encore, un enfant sur six ne termine pas le cycle primaire à l'âge requis (**figure 10.1b**). Étant donné, cependant, que la moitié des élèves considérés comme n'ayant pas achevé ce cycle finissent par y parvenir, même tardivement, le taux d'achèvement du primaire s'élève en réalité à 92 %.

FIGURE 10.1 :

En Afrique subsaharienne, les taux de scolarisation dans le primaire stagnent mais les taux d'achèvement poursuivent leur lente progression

Taux nets ajustés de scolarisation et taux d'achèvement dans l'enseignement primaire, 2000-18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_1

Note : Les lignes des tendances nationales sont plus épaisses lorsqu'elles représentent des données effectives et plus fines lorsqu'elles sont basées sur des interpolations

Sources : ISU et analyses de l'équipe du Rapport GEM.

ENCADRÉ 10.1 :

En 2030, 25 % des enfants en âge d'être scolarisés vivront en Afrique subsaharienne

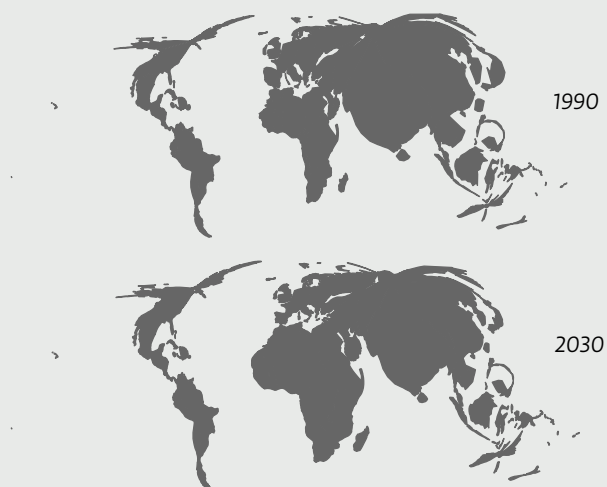
Près de 700 millions d'enfants sont nés entre 2015 et 2019, et il semblerait que le nombre de naissances ait cessé d'augmenter (Nations Unies, 2019). La croissance du pourcentage d'élèves du secondaire sera donc proportionnelle à celle du pourcentage d'élèves du primaire. L'effet sera cependant négligeable comparé à l'évolution des taux de scolarisation. Le changement se fait lentement. Entre 2000 et 2015, à l'échelle mondiale, la part du second cycle du secondaire dans l'effectif scolaire total est passé de 15 % environ à près de 20 %, essentiellement au détriment du pourcentage d'élèves scolarisés dans le primaire.

Mais surtout, si le nombre de naissances a atteint un point culminant dans quelques pays et régions, ailleurs, il poursuit sa progression. Conséquence de ces disparités démographiques, la répartition géographique des enfants en âge d'être scolarisés et des inscriptions a été modifiée en profondeur. L'Afrique subsaharienne, l'Europe et l'Amérique latine représentaient un pourcentage comparable de la population en âge d'être scolarisée en 1990 mais, depuis, la part de l'Afrique subsaharienne dans les effectifs secondaires s'est considérablement accrue. Alors que le continent africain recensait 12 % de la population d'âge scolaire en 1990, ce pourcentage devrait s'élever à 25 % d'ici à 2030 (figure 10.2). Si l'on veut aborder la question de l'enseignement secondaire dans le monde en 2030, c'est bien sur l'Afrique subsaharienne que portera l'essentiel du débat.

FIGURE 10.2 :

Le centre de gravité de la population mondiale d'âge scolaire se déplace vers l'Afrique

Cartogramme proportionnel à la population d'âge scolaire, 1990 et 2030



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_2

Note : Les régions sont représentées en fonction de la taille de leur population d'âge scolaire.

Sources : Base de données de l'ISU et Nations Unies (2019).

POINT CLÉ 10.1 : BEAUCOUP DE PAYS RECENSENT UN GRAND NOMBRE D'ÉLÈVES AYANT DÉPASSÉ L'ÂGE DE RÉFÉRENCE

Le taux d'achèvement désigne le pourcentage de personnes, appartenant à une cohorte ayant trois à cinq ans de plus que l'âge prévu d'admission en dernière année d'études du niveau d'enseignement considéré, qui atteignent la dernière année de ce niveau d'études. Si, par exemple, l'âge prévu d'admission en dernière année d'études primaires est de 11 ans, le groupe d'âge de référence pour le calcul du taux d'achèvement pour le primaire est 14 à 16 ans afin de tenir compte des nombreux élèves qui terminent le cycle primaire avec quelques années de retard parce qu'ils ont été scolarisés tardivement, qu'ils ont redoublé ou qu'ils ont repris leurs études après les avoir interrompues. Afin d'interpréter les tendances de l'éducation dans les pays les plus pauvres du monde, il est parfois nécessaire, cependant, de tenir compte des enfants qui achèvent l'enseignement primaire plus tardivement encore. Au Malawi, le taux d'achèvement est de 49 % pour les enfants appartenant au groupe d'âge de référence mais on estime que 73 % des élèves finissent par terminer ce cycle, quel que soit leur âge. En Afrique subsaharienne, le taux réel d'achèvement dans le primaire dépasse de près de 10 points de pourcentage le taux d'achèvement du groupe d'âge de référence.

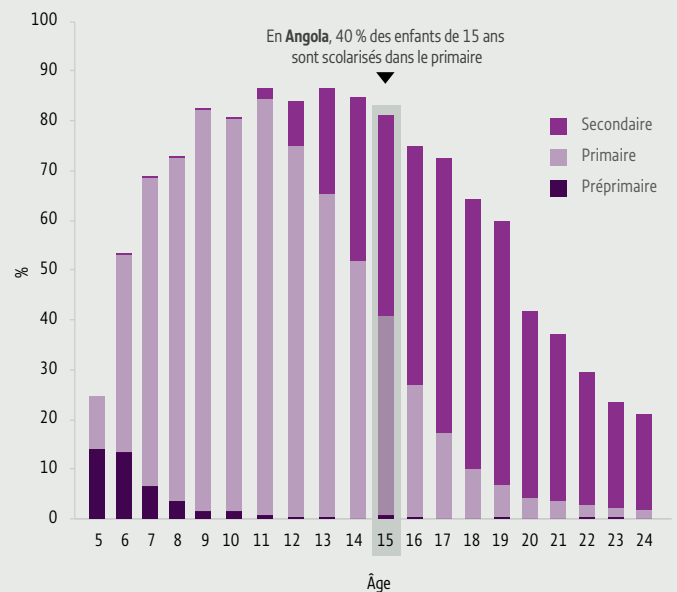
Lorsque les élèves ont deux ans de plus, ou davantage, que l'âge théorique d'admission dans leur année d'étude, on considère qu'ils ont pris du retard dans leur scolarité. Toutefois, cette définition ne donne aucune indication sur la participation à l'éducation des élèves ayant dépassé l'âge de référence, c'est-à-dire, sur la différence d'âge importante entre les nombreux élèves les plus âgés et ceux de leurs condisciples qui ont été scolarisés à l'âge prévu et qui n'ont jamais redoublé. En Angola, en 2015/16, 19 % des personnes âgées de 24 ans étaient scolarisées dans l'enseignement secondaire. Ceci est la conséquence indirecte de la situation dans l'enseignement primaire, 40 % des enfants âgés de 15 ans étant scolarisés à ce niveau d'études, par exemple (figure 10.3a). Dans 20 pays sélectionnés à revenu faible ou intermédiaire, 30 % au moins des enfants de 15 ans sont scolarisés dans l'enseignement primaire, un pourcentage qui atteint 73 % au Malawi (figure 10.3b).

“ À l'échelle mondiale, 1,6 % des enfants n'iront sans doute jamais à l'école ”

FIGURE 10.3 :

Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, beaucoup d'adolescents sont toujours scolarisés dans l'enseignement primaire

a. Fréquentation scolaire, par niveau d'études et par âge, Angola, 2015/16



b. Fréquentation scolaire des enfants de 15 ans, par niveau d'études, pays sélectionnés, 2015/16



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_3

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir des données provenant des enquêtes démographiques et sanitaires et des enquêtes MICS.

Étant donné que, par le passé, les élèves plus âgés étaient plus susceptibles d'abandonner leurs études, on peut considérer que le nombre important d'élèves ayant dépassé l'âge de référence représente une évolution positive sur le court terme. Cependant, les attentes croissantes en matière de scolarité minimale appropriée risquent de créer une génération d'élèves scolarisés tardivement ou reprenant leurs études à un âge plus élevé que l'âge théorique d'admission. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), à l'échelle mondiale, 1,6 % des enfants n'iront sans doute jamais à l'école. Étant donné qu'en 2018 la scolarisation universelle dans le primaire n'était pas atteinte, l'achèvement universel de l'école secondaire pour la classe de 2030 implique que les élèves soient scolarisés tardivement. À moins d'assister à un retournement rapide des tendances relatives à la scolarisation à l'âge officiel et à l'abandon scolaire, il sera de plus en plus nécessaire de scolariser les élèves ayant dépassé l'âge prévu.

L'analyse des données provenant des enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) réalisées dans 16 pays depuis 2015 révèle que, dans la quasi-totalité de ces pays, la plupart des enfants, des adolescents et des jeunes non scolarisés ont perdu au plus deux années de scolarité et qu'ils pourraient donc être réintégrés sans que la différence d'âge entre eux et leurs condisciples soit très importante. Cette situation est notamment celle que connaît le Nigéria, qui compte un grand nombre d'enfants non scolarisés (**figure 10.4**).

Les élèves qui ont perdu un ou deux ans de scolarité sont très désavantagés. Toutefois, étant donné le taux important d'élèves scolarisés tardivement dans les effectifs scolaires, ceux qui réintégreront le système scolaire ne seront pas beaucoup plus âgés que leurs pairs. Les programmes d'apprentissage accélérés, qui condensent plusieurs années de scolarité, sont sans doute plus adaptés pour les élèves ayant accumulé plus de deux ans de retard. Les dix principes ambitieux relatifs aux programmes efficaces dans les contextes humanitaires pourraient être adaptés au contexte général (Myers et al., 2016).

Il est essentiel que les programmes d'apprentissage accélérés concordent avec le système éducatif national. Même si ces programmes délivrent un certificat de fin d'études, les passerelles vers le système formel ne sont pas toujours adaptées. Dans le modèle de la Speed School au Burkina Faso, au Mali, au Niger (Kebede, 2018), en Éthiopie et en Ouganda (Lowden, 2019), le programme des trois premières années du primaire est condensé sur neuf ou dix mois. Cette intervention est censée être temporaire. Les lieux servant de salles de classe et les enfants répondant aux conditions voulues sont repérés grâce à des interventions menées au sein des communautés. L'enseignement est initialement dispensé dans la langue locale. Ce programme se distingue par la collaboration décisive qui a été instituée avec les « écoles passerelles » du système éducatif formel, qui accueillent les élèves arrivés au terme du parcours accéléré.

Les participants aux programmes accélérés, notamment les adolescents les plus âgés, n'ont pas tous envie d'intégrer ou de réintégrer le système formel par le plus court chemin. Selon une étude des programmes d'enseignement accélérés destinés aux 10 à 18 ans dans les camps de réfugiés en Ouganda, aucun participant ne souhaitait réintégrer le système primaire formel. La question de l'âge n'était pas aussi primordiale pour ces jeunes que les raisons socioéconomiques qui les ont incités à s'inscrire dans les programmes accélérés, plus souples et plus inclusifs. La plupart d'entre eux souhaitent poursuivre

FIGURE 10.4 :
La plupart des enfants non scolarisés ne sont pas trop âgés pour reprendre leurs études

Différence d'âge entre années de scolarité achevées et année d'étude théorique, pays sélectionnés, 2015-18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_4

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir des données des enquêtes MICS.

“ Selon une étude menée en Angleterre (Royaume-Uni), le risque d'exclusion permanente est plus de neuf fois plus élevé pour les élèves ayant des besoins particuliers ”

vers l'enseignement secondaire, conscients malgré tout qu'ils n'en auront sans doute pas la possibilité en raison de l'insuffisance de l'offre (Oddy, 2019).

POINT CLÉ 10.2 : DES ENFANTS NON SCOLARISÉS INVISIBLES DANS LES PAYS À REVENU ÉLEVÉ

Dans les pays à revenu élevé, les autorités chargées de l'éducation sont responsables de l'éducation et du bien-être des enfants exclus de l'école (Thomson et Russell, 2009). Cependant, le risque d'exclusion temporaire ou définitive est beaucoup plus élevé dans certaines catégories d'élèves. Bien qu'ils soient inscrits sur les registres scolaires, certains enfants passent beaucoup de temps en dehors de l'enceinte de l'école.

Selon une étude menée en Angleterre (Royaume-Uni), le risque d'exclusion permanente est plus de neuf fois plus élevé pour les élèves ayant des besoins particuliers (Daniels et Cole, 2010). En 2017/18, ces élèves représentaient près de la moitié des cas officiels d'exclusion temporaire (411 000) et permanente (8 000), soit, respectivement, 5,1 % et 0,1 % des effectifs scolarisés (Département de l'éducation, 2019). Ces chiffres ne tiennent pas compte des nombreux élèves qui sont incités à quitter l'établissement afin d'éviter une mesure d'exclusion officielle. Les établissements disposent à la fois de leviers d'influence et de mesures incitatives : les élèves évitent une mauvaise appréciation dans leur dossier, tandis que les établissements n'ont pas à les comptabiliser dans leurs statistiques d'exclusion pour motifs disciplinaires. Selon des estimations récentes, un élève sur dix quitte au moins une fois son établissement secondaire pour des raisons inexplicables. Près de 24 000 élèves de 11^e année d'études ayant ainsi quitté leur établissement, soit 40 % d'entre eux, ne retournent pas dans un établissement public au troisième trimestre (Hutchinson et Crenna-Jennings, 2019).

Un comportement antisocial peut certes perturber considérablement l'apprentissage de l'ensemble de la classe mais l'exclusion entrave la progression scolaire et risque d'entretenir un cycle d'échec pouvant aller jusqu'à la prison (Christle *et al.*, 2007 ; Cuellar et Markowitz, 2015). Aux États-Unis, la tolérance zéro favorise les mesures d'exclusion et prévoit l'intervention des services de maintien de l'ordre, à tel point que certains établissements situés dans les quartiers défavorisés sont considérés comme des « passerelles » vers la prison (Lewis et Vásquez Solótzano, 2006). Une mesure de suspension ou de renvoi discrétionnaire multiplie par trois, pour les jeunes concernés, la probabilité d'avoir affaire à la justice des mineurs dans l'année qui suit. Le taux de peines de prison à l'âge adulte est supérieur de 15 % à 20 % dans le cas des personnes qui comptent un nombre de suspensions supérieur à la moyenne. Un taux élevé de suspension nuit également à la durée de la scolarité (Bacher-Hicks *et al.*, 2019). Cependant, ce n'est pas parce qu'ils sont en prison que les élèves exclus d'un établissement doivent être privés de leur droit à l'éducation (**point clé 12.2**).

Des enfants n'ayant commis pour la plupart que des infractions mineures sont pris en charge par la justice des mineurs ou le système de justice pénale. Ces mesures disciplinaires touchent beaucoup plus les élèves noirs, qui représentent 31 % des cas d'arrestation en milieu scolaire, soit un pourcentage près de deux fois supérieur au pourcentage d'élèves noirs dans les effectifs scolaires, et sont renvoyés des établissements scolaires trois fois plus souvent que les élèves blancs (Département de l'éducation des États-Unis, Bureau des droits civils, 2014). Dans une circonscription scolaire du Mississippi, des enfants ayant à peine plus de 10 ans sont régulièrement arrêtés, menottés et emmenés en prison à la demande des enseignants. Dans certains cas, ces enfants passent plusieurs jours en détention sans avoir accès à un avocat. Dans certaines écoles de cette circonscription, y compris dans des établissements spécialisés, il est arrivé que des élèves soient suspendus et exclus pendant plus de dix jours, soit sept fois plus que dans le reste de l'État (Kauffman, 2012). Les filles noires sont particulièrement concernées et forment la catégorie d'élèves pris en charge par le système de justice pour mineurs qui connaît la progression la plus forte (Morris, 2016). À la différence des élèves blancs, elles sont plus souvent renvoyées de l'école que de la classe (National Women's Law Center, 2015). Au niveau national, dans les écoles primaires et secondaires publiques, 9,6 % des filles noires ont été suspendues d'un établissement en 2013/14, contre 1,7 % des filles blanches (Département de l'éducation des États-Unis, 2019).

“ Aux États-Unis, le taux d'exclusion des élèves handicapés (10,6 %) est deux fois supérieur à la moyenne nationale (5,3 %) ”

Le taux élevé d'exclusion des élèves ayant des besoins particuliers montre à quel point il est nécessaire de mettre en œuvre des mesures de soutien comportemental afin d'éviter que ces enfants ne soient davantage marginalisés et que leurs difficultés scolaires ne s'aggravent. Aux États-Unis, une étude indique que 19,5 % des élèves handicapés ont été exclus au moins une fois au cours de l'année scolaire (Sullivan *et al.*, 2014). Aux États-Unis, le taux d'exclusion scolaire des élèves handicapés (10,6 %) est deux fois supérieur à la moyenne nationale (5,3 %) (Département de l'éducation des États-Unis, 2019). Parmi eux, beaucoup d'enfants présentent des troubles de l'apprentissage, vivent dans des conditions de pauvreté ou sont victimes de négligence ; les mesures de tolérance zéro ne les aident en rien, des cours supplémentaires et de services de conseil leur seraient plus profitables. Même lorsque des élèves perturbent gravement la classe, on peut se demander dans quelle mesure les enseignants n'ont pas provoqué ou exacerbé leur attitude et si le règlement de l'école est approprié (Razer *et al.*, 2013). Le Département de la police de New York a récemment décidé de restreindre les responsabilités des fonctionnaires de police au sein des établissements publics de la ville de New York, circonscription scolaire la plus vaste du pays qui dessert 1,1 million d'élèves. Cette mesure s'inscrit dans le cadre des efforts déployés pour améliorer le climat scolaire, qui prévoient notamment l'embauche de 285 nouveaux travailleurs sociaux en milieu scolaire. Les mesures d'exclusion seront limitées et les éducateurs bénéficieront de soutien afin d'appliquer les techniques de discipline positive (Miller, 2019).

APPRENTISSAGE

Les données relatives à l'indicateur mondial 4.1.1 proviennent des évaluations de l'apprentissage conduites aux niveaux national et international. À l'exception de la Chine (premier cycle du secondaire) et de l'Inde (enseignement primaire), qui établissent leurs rapports sur les compétences en lecture à partir des évaluations nationales, la plupart des pays s'appuient sur les évaluations internationales.

Deux grandes évaluations internationales ont eu lieu en 2018. L'Évaluation des aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul dans les îles du Pacifique (PILNA) a été organisée pour la troisième fois depuis 2012 sous l'égide du programme pour l'évaluation et la qualité de l'enseignement de la Communauté du Pacifique. L'évaluation PILNA collecte des données sur les résultats d'apprentissage des élèves ayant achevé leurs 4^e et 6^e années de scolarité (ce qui correspond à la « fin du cycle primaire » conformément à l'indicateur mondial 4.1.1b). Le cycle organisé en 2018, qui portait sur 15 pays, 900 écoles et 41 000 élèves, a été administré en dix langues (UNESCO, 2019a). Les données régionales, les seules à avoir été rendues publiques, montrent que les élèves de 6^e année ont obtenu des résultats supérieurs au seuil minimum de compétences en calcul pour 83 % d'entre eux (contre 68 % en 2015) et en lecture et en écriture pour 63 % d'entre eux (contre 46 % en 2015) (Communauté du Pacifique, 2019).

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a organisé le septième cycle du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) depuis 2000. Cette évaluation renseigne sur les compétences en lecture et en mathématiques des élèves de 15 ans (ce qui correspond à peu près à la « fin du premier cycle du secondaire », conformément à l'indicateur mondial 4.1.1c) dans les systèmes éducatifs de 80 pays appartenant pour la plupart à la catégorie des revenus élevés et intermédiaires de la tranche supérieure. Le constat le plus surprenant tient à l'absence de progrès au cours des 15 dernières années. Le pourcentage d'élèves de 15 ans qui n'atteignent pas le niveau minimum de compétences (niveau 2) est passé de 19 % en 2003 à 22 % en 2018 dans les pays membres de l'OCDE et est resté stable à 47 % environ dans les pays non-membres de l'OCDE (OCDE, 2019) (**figure 10.5**).

LES INÉGALITÉS ENTRE LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SONT SOUS-ESTIMÉES

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies préconise de ventiler les résultats par groupes de population. Plusieurs éléments indiquent que les inégalités entre les résultats d'apprentissage sont sous-estimées, et ce pour deux raisons : les évaluations ne concernent que les enfants scolarisés (Chmielewski, 2019), tandis que les données relatives aux résultats obtenus par les groupes les plus désavantagés demeurent incomplètes.

Les évaluations de l'apprentissage ne fournissent pas d'informations sur tous les enfants

Parce qu'elles sont organisées dans le contexte scolaire, ni les évaluations nationales ni les évaluations internationales ne rendent compte des acquis de l'apprentissage de l'ensemble des enfants. Cette question a commencé à susciter un certain intérêt dès lors que les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, où l'abandon scolaire avant 15 ans est fréquent, ont été de plus en plus nombreux à participer au PISA. Les trois quarts des jeunes de 15 ans des six pays à revenu intermédiaire ayant participé aux PISA 2003 et 2018, dont le Brésil, l'Indonésie et la Turquie, étaient scolarisés, ce qui représente une progression de 25 points de pourcentage. En Indonésie, le pourcentage de jeunes de 15 ans scolarisés et participant au PISA est passé de 46 % à 85 %. La stagnation apparente du pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence pourrait donc être considérée comme un progrès dans la mesure où les résultats tiennent compte de nombreux adolescents relativement défavorisés qui, selon toute probabilité, n'auraient pas participé aux évaluations précédentes, même si le rythme de progression reste insuffisant pour atteindre l'ODD 4.

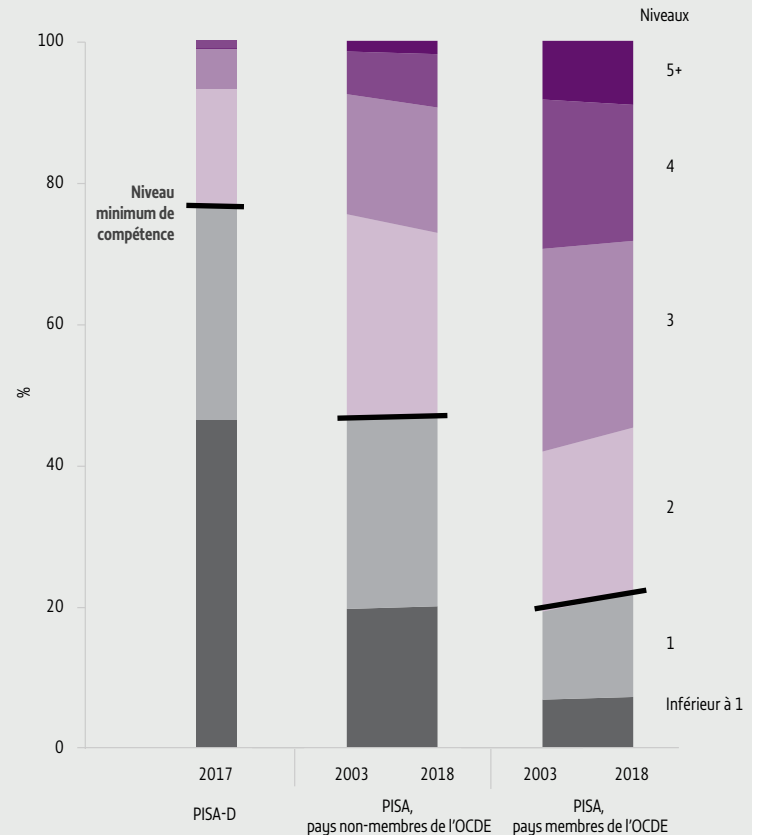
Les difficultés que pose la comparaison des résultats provenant des pays affichant des taux de fréquentation faibles ou élevés ont été plus marquées dans l'évaluation PISA pour le développement (PISA-D), qui a été organisée en 2017 dans neuf pays, pour la plupart des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Les taux de fréquentation des sept pays pour lesquels ont été publiés des données étaient inférieurs aux taux affichés par les six pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure qui ont participé au PISA 2018. Le pourcentage de jeunes de 15 ans inscrits en 7^e année d'études ou à un niveau plus élevé était de 61 % en Équateur et de moins de 30 % au Cambodge et au Sénégal (**figure 10.6a**).

Vingt-trois pour cent de l'ensemble des participants au test ont atteint le niveau minimum de compétences en lecture et 12 % en mathématiques (OCDE, 2018). Si l'on suppose qu'aucun enfant non scolarisé ou scolarisé à un niveau inférieur à la 7^e année d'études n'a atteint le niveau minimum de compétences, on en déduira que dans les trois pays les plus pauvres (Cambodge, Sénégal et Zambie), moins de 3 % des enfants de 15 ans ont atteint un niveau minimum de compétence en lecture (**figure 10.6b**). L'évaluation PISA-D a complété les évaluations en milieu scolaire par une enquête auprès des ménages afin de vérifier la validité de cette hypothèse ; les résultats seront publiés en 2020.

FIGURE 10.5 :

Les pays les plus riches eux-mêmes ne progressent pas vers la cible mondiale relative au niveau de compétence en lecture

Distribution des niveaux de compétence en lecture, pays ayant participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2003 et 2018 et au PISA pour le développement (PISA-D) de 2017



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_5

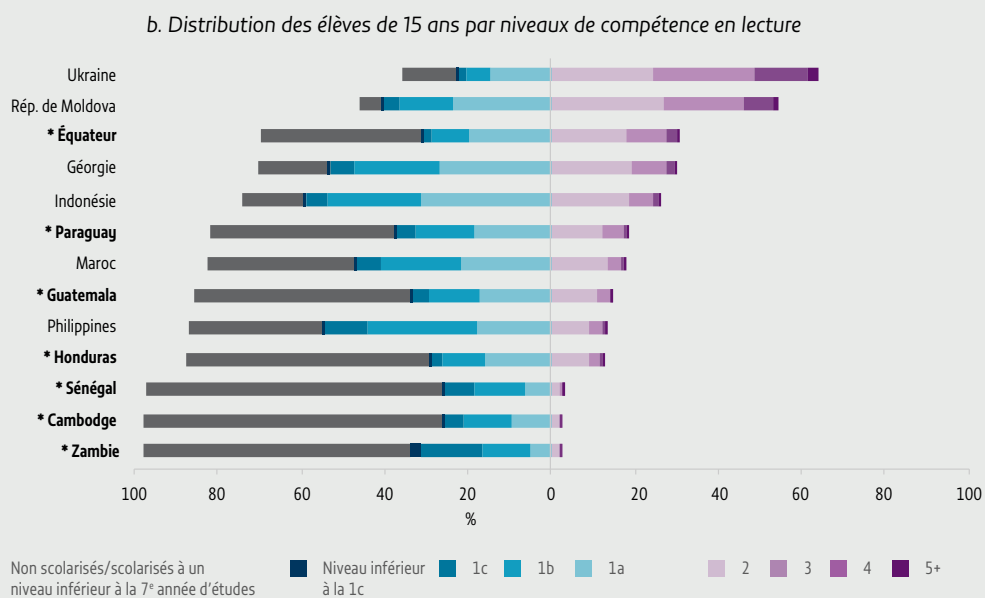
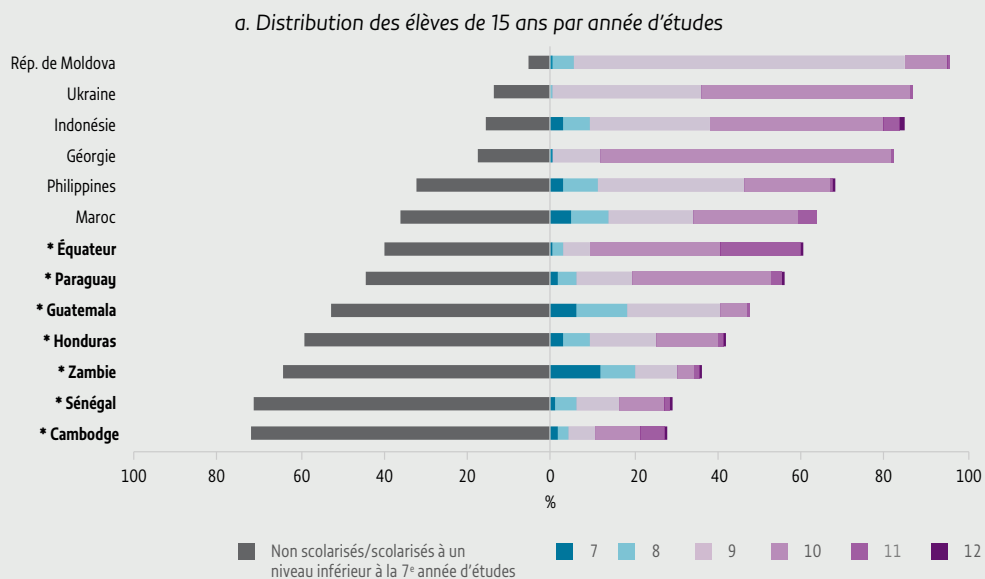
Notes : La figure montre les moyennes non pondérées des niveaux de compétence dans sept pays non-membres de l'OCDE ayant participé au PISA-D de 2017 et dans huit pays non-membres de l'OCDE et 29 pays membres de l'OCDE ayant participé aux PISA de 2003 et 2018. Les niveaux de compétence sont calibrés sur l'échelle de 2003 sur la base des seuils suivants : niveau 1 = niveau 1a de 2018 ; niveau 5+ = niveau 5 de 2003 et niveaux 5 et 6 de 2018. Les élèves se situent au niveau minimum de compétence s'ils atteignent au moins le niveau 2.

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir des données provenant des évaluations PISA de 2003 et de 2018 et PISA-D de 2017.

Les évaluations menées à l'initiative de la société civile, telles que le Rapport annuel sur l'état de l'éducation (Annual Status of Education Report, ASER) en Inde et au Pakistan ou encore Uwezo en Afrique de l'Est, ont évalué pendant des années les apprenants scolarisés et non scolarisés et continuent à le faire régulièrement. Les informations précieuses qu'elles fournissent ne concernent cependant que les compétences de base,

FIGURE 10.6 :**Au Cambodge, au Sénégal et en Zambie, moins de 3 % des enfants de 15 ans ont atteint un niveau minimum de compétence en lecture**

Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ayant participé au PISA 2018 et pays ayant participé au PISA pour le développement (PISA-D)



* Pays ayant participé au PISA-D.

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_6

Notes : La catégorie « non scolarisés/scolarisés à un niveau inférieur à la 7^e année d'études » englobe un petit pourcentage d'élèves réunissant les conditions requises mais exclus pour d'autres raisons (petite taille de l'établissement). Dans la section b, on suppose que tous les élèves « non scolarisés/scolarisés à un niveau inférieur à la 7^e année d'études » auraient selon toute probabilité obtenu un score inférieur au niveau minimum de compétence.

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir des données provenant du PISA 2003 et 2018 et du PISA-D 2017.

qui sont probablement inférieures au niveau minimum de compétences. Ces évaluations permettent de comparer les résultats d'apprentissage des enfants qui ne sont jamais allés à l'école, de ceux qui ont abandonné leurs études à différents niveaux et de ceux qui sont encore scolarisés. L'élément le plus frappant du rapport ASER 2018 en Inde est la lenteur avec laquelle sont acquises les compétences les plus élémentaires, comme savoir lire un texte d'un niveau correspondant à la 2^e année d'études. Parmi les enfants de 15 ans ayant achevé leur scolarité ou qui étaient toujours scolarisés en 5^e année, 22 % des élèves résidant dans les zones rurales ont acquis des compétences élémentaires en lecture correspondant à la 2^e année d'études. L'écart entre filles et garçons en mathématiques, bien que plus faible dans les premières années d'études, ne se résorbe jamais tout à fait (figure 10.7).

Les évaluations menées à l'initiative de la société civile montrent à quel point l'appropriation et la pertinence locales sont importantes et mettent l'accent sur le partage des enseignements plutôt que sur la comparabilité et la normalisation des items. En 2019, le Réseau d'action citoyenne pour l'apprentissage

“ L'élément le plus frappant du rapport ASER 2018 en Inde est la lenteur avec laquelle sont acquises les compétences les plus élémentaires, comme savoir lire un texte d'un niveau correspondant à la 2^e année d'études ”

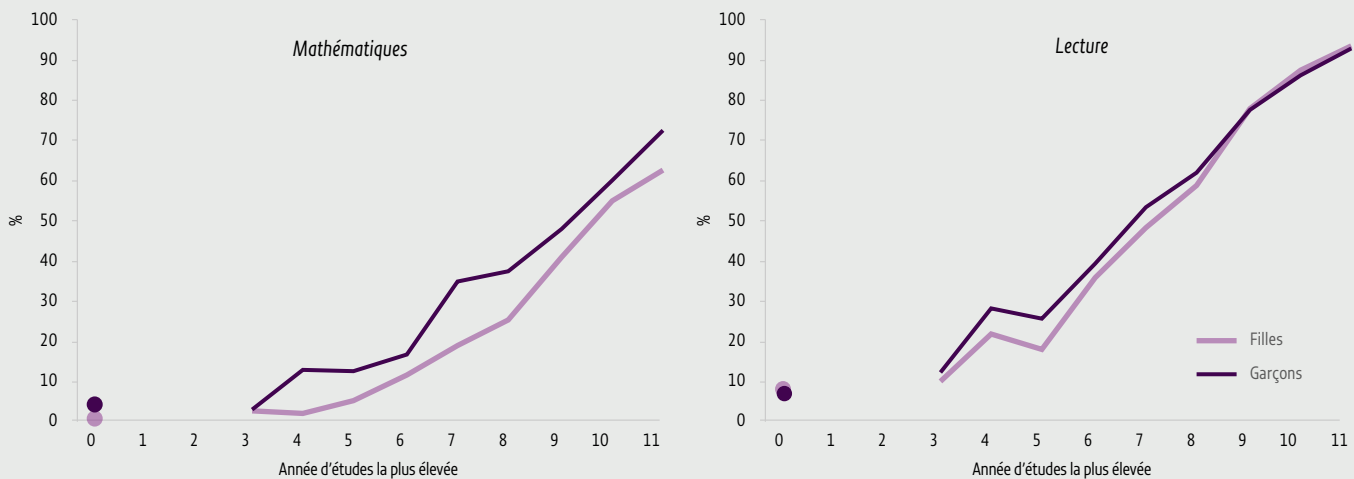
(People's Action for Learning Network), qui réunit des organisations participant à des évaluations citoyennes, a commencé à tester un programme citoyen d'évaluation du calcul en choisissant un district rural dans chacun des 13 pays participants (Kipruto, 2019). Cette évaluation se déroulait sous la forme d'un entretien individuel destiné à évaluer les compétences élémentaires en calcul chez les enfants âgés de 5 à 16 ans.

À l'inverse, le module des apprentissages fondamentaux, intégré à l'enquête MICS 6, vise à faciliter la compatibilité des évaluations portant sur les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul. Selon les premières estimations, qui concernent des enfants scolarisés ou non

FIGURE 10.7 :

Dans les régions rurales de l'Inde, plusieurs années de scolarité sont nécessaires pour acquérir les compétences de base

Pourcentage d'enfants de 15 ans ayant acquis des compétences élémentaires en lecture correspondant à la 2^e année d'études dans les régions rurales de l'Inde, en fonction de l'année d'études la plus élevée, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_7

Notes : Les compétences de base en lecture sont définies comme étant la capacité de lire une histoire correspondant à la 2^e année d'études. Les compétences de base en mathématiques sont définies comme étant la capacité à effectuer une division d'un nombre à trois chiffres par un nombre à un chiffre. 0 = n'est jamais allé à l'école. L'analyse exclut les points comportant moins de 100 observations.

Source : Calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir des données de l'ASER 2018.

“

Plus les scores obtenus aux trois évaluations du PISA menées entre 2009 et 2015 sont faibles, moins les élèves sont susceptibles de répondre à la plupart des questions d'information général

”

scolarisés, par rapport aux résultats attendus à la lumière de la situation observée dans les pays d'Asie, les pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu peinent à progresser au cours des premières années de scolarité. Au Togo, à peine 10 % des enfants de 14 ans ont acquis des compétences de base en calcul (figure 10.8). Ces données sont alarmantes, notamment parce que selon toute probabilité, et comme dans le cas des évaluations menées par la société civile, les compétences évaluées sont inférieures au socle minimum.

Pour mieux comprendre les écarts entre les résultats d'apprentissage attribuables aux facteurs socioéconomiques, il convient d'approfondir les recherches

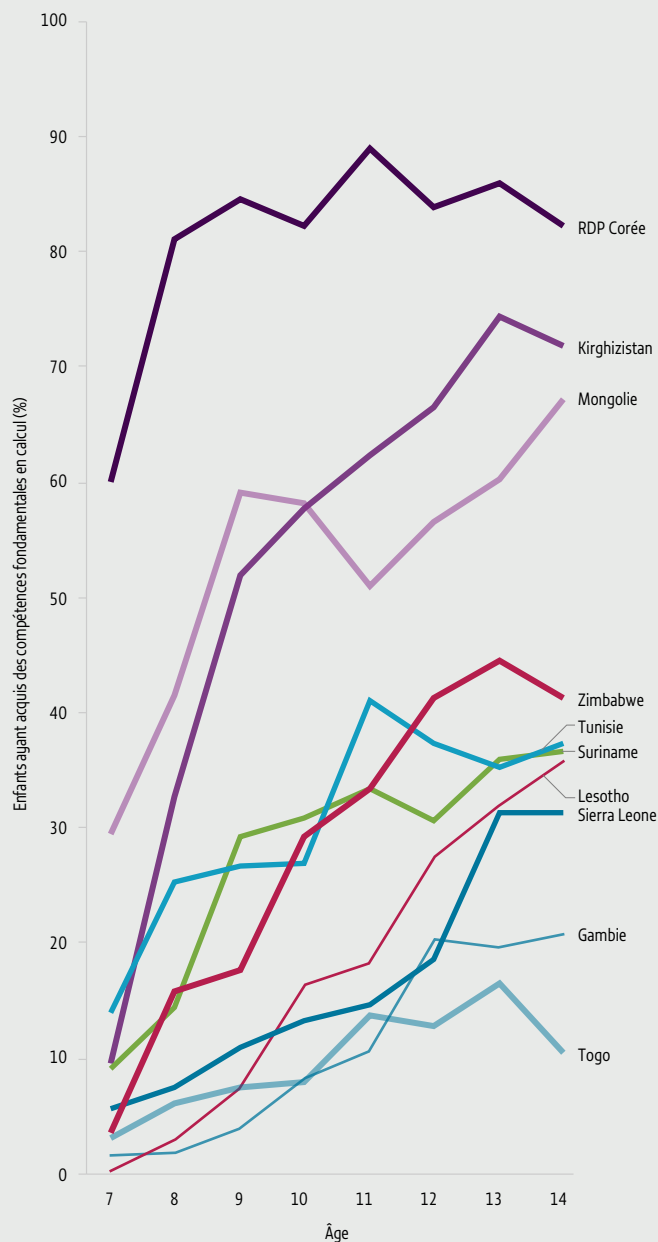
Les évaluations des acquis de l'apprentissage contribuent à améliorer l'inclusion à condition de fournir des indications sur les enfants risquant d'être laissés de côté. La mobilisation suscitée par l'ODD 4 a considérablement amélioré la quantité et la qualité des données collectées sur les résultats d'apprentissage et sur leur distribution dans les différents groupes de population. Les données provenant de l'enquête MICS 6 éclairent d'un jour nouveau les rapports entre niveau de compétence et caractéristiques individuelles telles que le niveau de richesse, la langue, le niveau d'instruction de la mère et le handicap, ou l'association de tous ces facteurs.

Le module des apprentissages fondamentaux a été décliné en deux langues lors de l'enquête MICS 2018 au Lesotho et en trois langues lors de l'enquête MICS 2019 au Zimbabwe. Lorsque l'anglais est utilisé à la place des langues locales, on constate que la distribution des résultats d'apprentissage est plus inégale et que les apprenants issus des ménages les plus pauvres obtiennent de moins bons

FIGURE 10.8 :

Dans beaucoup de pays pauvres, moins de 50 % des enfants de 14 ans ont acquis des compétences de base en calcul correspondantes à la 3^e année d'études

Pourcentage d'enfants ayant montré qu'ils avaient acquis des compétences fondamentales en calcul en exécutant quatre tâches avec succès, par âge, pays sélectionnés, 2017-19



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_8

Source : Rapport de résultats de l'enquête MICS.

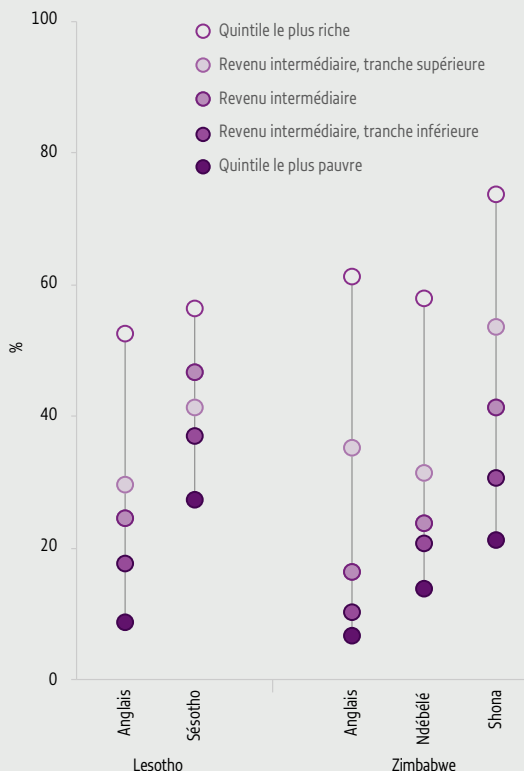
scores. Au Lesotho, 8 % des élèves issus du quintile le plus pauvre ont atteint le niveau de compétence de base en lecture lorsque l'évaluation était conduite en anglais, ce pourcentage passant à 27 % lorsque l'évaluation était conduite en sesotho. Au Zimbabwe, le pourcentage d'élèves issus du quintile le plus pauvre ayant atteint le niveau de compétence de base en lecture était de 6 % en anglais, de 13,5 % en ndébélé et de 21 % en shona (**figure 10.9**).

Les données provenant des enquêtes MICS font toutefois figure d'exception. En effet, les données sur les résultats d'apprentissage ne rendent pas parfaitement compte

de la situation des enfants défavorisés. Deux facteurs sont sous-estimés. Premièrement, l'analyse statistique des résultats d'apprentissage tenant compte des particularités des élèves peut, par inadvertance, omettre une partie des élèves qui obtiennent les moins bons scores et qui sont généralement moins susceptibles que les autres de fournir des renseignements personnels. Ainsi, plus les scores obtenus aux trois évaluations du PISA menées entre 2009 et 2015 sont faibles, moins les élèves sont susceptibles de répondre à la plupart des questions d'information générale (**figure 10.10**). Deuxièmement, même lorsque les participants

FIGURE 10.9 :
L'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement est extrêmement préjudiciable à l'acquisition des compétences en lecture des apprenants défavorisés au Lesotho et au Zimbabwe

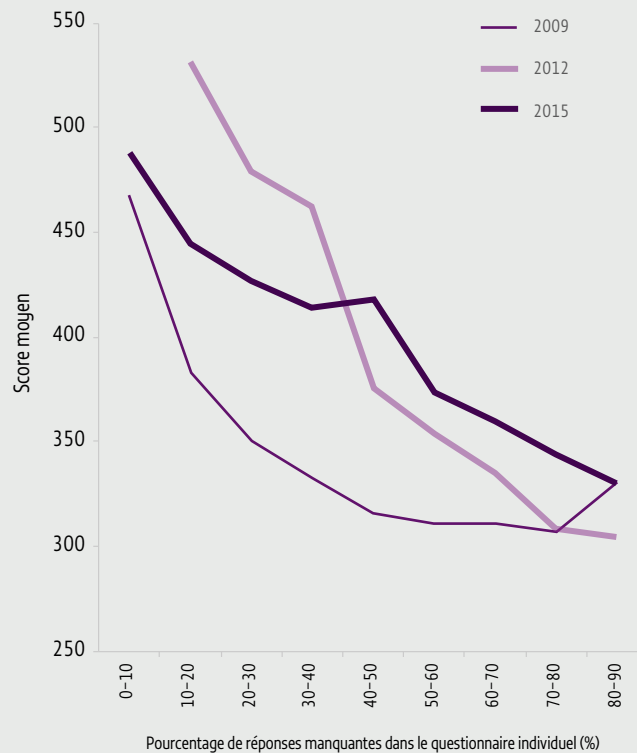
Pourcentage d'enfants âgés de 7 à 14 ans ayant exécuté correctement trois tâches, montrant ainsi qu'ils ont acquis des compétences fondamentales en lecture, par langue et niveau de richesse, Lesotho et Zimbabwe, 2018-19



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_9
Source : Rapport de résultats de l'enquête MICS.

FIGURE 10.10 :
Les mauvais lecteurs sont moins susceptibles de répondre au questionnaire individuel figurant dans les évaluations d'apprentissage

Score moyen en lecture obtenu au Programme international pour le suivi des acquis des élèves, en fonction du pourcentage de réponses manquantes dans le questionnaire individuel, 2009, 2012 et 2015



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_10

Notes : Les taux de réponses manquantes désignent le nombre de questions individuelles laissées sans réponse avec des observations non nulles.

Source : Kim et Richardson (2020), à partir du PISA 2009, 2012 et 2015.

“

Faute de pouvoir distinguer différents niveaux et tendances parmi les élèves obtenant les scores les plus faibles, il est difficile de juger de l'efficacité des interventions qui leur sont destinées

”

remplissent les questionnaires individuels, les évaluations présentent souvent un niveau de difficulté tel que les élèves peu performants ne parviennent pas à mettre en pratique leurs compétences, ce qui nuit à l'interprétation des données relatives au niveau minimum de compétence (**point clé 10.3**).

LES EFFORTS SE POURSUIVENT POUR AMÉLIORER LA COMPARABILITÉ DES RÉSULTATS D'ÉVALUATIONS

La réflexion se poursuit partout dans le monde afin que les résultats des évaluations soient plus facilement comparables. Par l'intermédiaire de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, l'ISU a suivi trois approches pour parvenir à un consensus sur la méthodologie appropriée.

La première, et la plus simple, recourt à des techniques statistiques pour rattacher les échelles de compétences à une norme commune. Telle est la méthode adoptée par la Banque mondiale pour élaborer son indicateur de la pauvreté des apprentissages, qui est une variante de l'indicateur mondial 4.1.1b (Banque mondiale, 2019).

La deuxième méthode, qui consiste à mettre en concordance des évaluations complètes, est de plus en plus utilisée. Les étudiants des trois pays d'Amérique latine ayant participé au Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE) et ceux des trois pays d'Afrique francophone ayant participé au Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) participeront non seulement aux nouvelles évaluations conduites dans leur pays mais aussi à une étude organisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), comme le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) (ISU, 2019).

La troisième méthode, qui n'est pas une méthode statistique, permettra sans doute de s'appuyer davantage sur les évaluations nationales pour rendre

compte de la mise en œuvre de l'ODD 4. Des experts nationaux passent en revue les items et déterminent dans quelle mesure ils correspondent aux normes convenues au plan international. Après avoir été testée au Bangladesh et en Inde en 2019, cette méthode a reçu l'aval du Groupe de coopération technique à sa sixième réunion en août 2019 et sera appliquée dans six pays (Montoya et Senapaty, 2019).

POINT CLÉ 10.3 : LES FAIBLES SCORES OBTENUS AUX ÉVALUATIONS D'APPRENTISSAGE REQUIÈRENT UNE ATTENTION IMMÉDIATE

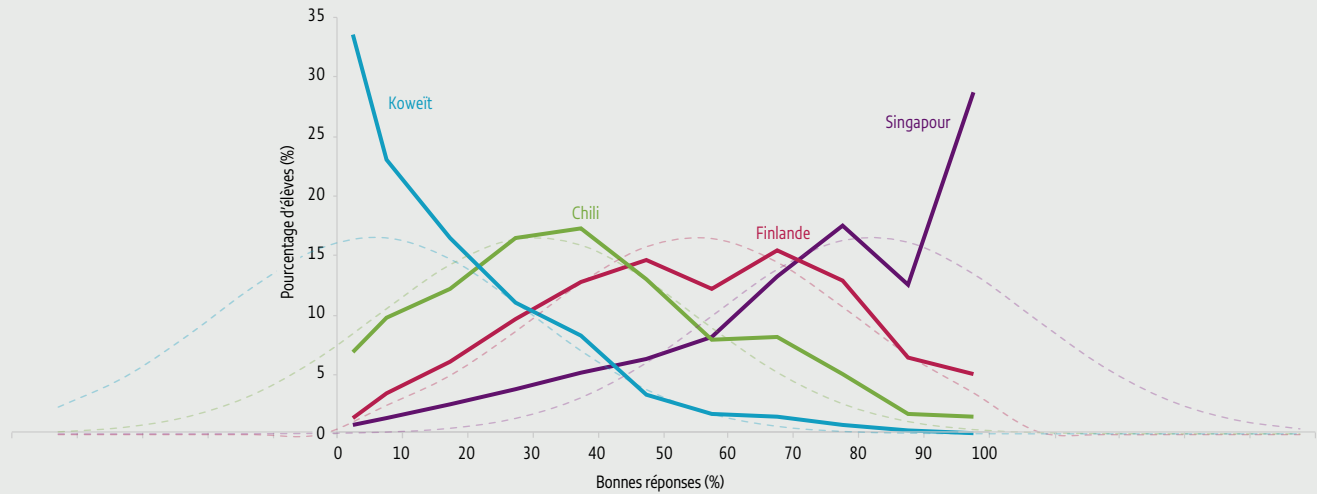
Le suivi ayant pour but de veiller à ce que personne ne soit laissé de côté dans le domaine de l'éducation, il est indispensable de graduer les scores les plus faibles. Si une évaluation est trop difficile, certains apprenants ne seront en mesure de répondre correctement à aucune des questions posées. Lorsqu'un trop grand nombre d'élèves obtiennent un score nul, les résultats pâtissent d'un « effet plancher ». Si 40 % des apprenants d'un pays donné obtiennent un score nul, par exemple, il est utile de déterminer s'il existe des variations à ce très faible niveau de résultat. Faute de savoir distinguer différents niveaux et tendances parmi les élèves obtenant les scores les plus faibles, il est difficile de juger de l'efficacité des interventions qui leur sont destinées.

La difficulté est patente lors des évaluations internationales calibrées selon une échelle commune plutôt que selon l'échelle des niveaux de compétence propre à un pays donné. Ainsi, lors de l'étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS) menée par l'IEA dans plusieurs pays en 2015, c'est l'effet plancher qui a joué au Koweït tandis qu'à Singapour, les participants ont buté contre le niveau plafond, de sorte que les écarts entre les pays semblent plus faibles qu'ils ne le sont en réalité (**figure 10.11**).

Même lorsqu'elles sont élaborées à partir des niveaux de compétence censés correspondre à une année

FIGURE 10.11 :**Les évaluations internationales ne discernent ni les participants les meilleurs ni les plus faibles**

Distribution des scores des élèves par rapport à une distribution normale sous-jacente idéalisée, pays sélectionnés, 2015

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_11

Source : Gustafsson (2020), à partir des données de l'étude TIMSS 2015.

d'études donnée, les évaluations ne sont pas toujours bien ciblées. Dans de nombreux pays en développement, les niveaux de compétence définis dans les programmes sont souvent très ambitieux par rapport à ce que les élèves apprennent effectivement en classe (Pritchett et Beatty, 2012) (**chapitre 5**). Un test qui ne s'appuierait que sur les compétences ainsi définies sera, selon toute probabilité, trop difficile pour de nombreux élèves.

La théorie de la réponse aux items apporte une solution pour que les évaluations établissent des distinctions plus nettes entre les élèves qui se situent au bas de l'échelle des résultats. Les scores ainsi calculés prennent en considération le niveau de difficulté de chaque item. Si deux élèves répondent correctement au même nombre de questions mais que l'un d'entre eux répond correctement à des questions plus difficiles, cet élève obtiendra un score plus élevé selon la théorie de la réponse aux items. Dans de nombreux pays, les capacités nécessaires pour attribuer des scores selon la théorie de la réponse aux items sont insuffisantes, mais il est bénéfique à plusieurs égards d'investir dans le renforcement de ces capacités, dans la mesure où, notamment, cette méthode fournit des informations plus précises sur les établissements et les élèves peu performants. La théorie de la réponse aux items

contribue également à affiner le score de chaque élève en s'appuyant sur les caractéristiques personnelles pour prévoir les écarts entre les élèves ayant obtenu un score brut nul (Martin *et al.*, 2016).

Lors d'une simulation récente, on a cherché à déterminer si les résultats au PISA seraient plus fiables dans certains pays, et dans quelle mesure, si les items étaient moins difficiles. Il en ressort que les pays à revenu faible ou intermédiaire ont intérêt à utiliser des variantes du PISA ou de l'étude TIMSS d'un niveau de difficulté moins élevé que les évaluations menées dans les pays à revenu élevé (Rutkowski *et al.*, 2019). Depuis l'étude TIMSS 2015, certains pays participants testent les élèves de 4^e année en utilisant soit l'étude TIMSS habituelle, soit une nouvelle évaluation TIMSS moins exigeante

“ Selon une étude récente, les pays à revenu faible ou intermédiaire ont intérêt à utiliser des variantes du PISA ou de l'étude TIMSS d'un niveau de difficulté moins élevé que les évaluations menées dans les pays à revenu élevé ”

en mathématiques afin d'atténuer l'effet plancher. En 2015, certains élèves en 4^e année d'études à Bahreïn, en Indonésie, en République islamique d'Iran, au Koweït et au Maroc ont été choisis de manière aléatoire pour passer l'un ou l'autre de ces tests. Si l'on considère les scores calculés par l'IEA selon la théorie de la réponse aux items, les écarts entre l'étude TIMSS normale et l'étude TIMSS Mathématiques, sa variante plus facile en calcul, sont à peine perceptibles. En d'autres termes, les scores de l'étude TIMSS ordinaire calculés selon la théorie de la réponse aux items parviennent assez bien à graduer les niveaux des élèves, même en bas de l'échelle des résultats, et ce en partie grâce aux imputations évoquées ci-dessus (Gustafsson, 2020a).

Il est toutefois hasardeux de s'appuyer sur des tests dont le niveau de difficulté est trop élevé car la comparaison des scores calculés selon la théorie de la réponse aux items ne tient pas compte des réponses aux questions à choix multiples données au hasard. Les effets planchers entrent en jeu avant même que les scores ne buttent sur zéro. Dans le cas des questions à choix multiple, en particulier, ce n'est pas le nombre brut de bonnes réponses qui nous éclaire sur les connaissances d'un apprenant. Il faut chercher à savoir dans quelle mesure cet apprenant a obtenu de meilleurs résultats que ce à quoi on aurait pu s'attendre s'il avait répondu au hasard. Ce score peut être évalué, y compris lorsqu'on associe questions à choix multiples et items appelant des réponses construites (Burton, 2001).

Ainsi, 34 % des étudiants du Koweït ont obtenu un score nul à 12 questions à réponse construite, tandis que 3 % d'entre eux ont obtenu un score nul à 15 questions à choix multiples. Lorsque les résultats sont ajustés pour tenir compte des réponses données au hasard, il est vraisemblable que les résultats de près de 25 % des élèves sont en réalité trop faibles pour que l'on puisse évaluer la partie des questions à choix multiples (Gustafsson, 2020b). C'est en grande partie grâce à la nouvelle étude TIMSS Mathématiques que le nombre de pays dont les données étaient considérées comme trop peu fiables par l'IEA en raison des effets plancher a diminué, passant de cinq en 2011 à deux en 2015 (Mullis *et al.*, 2016). Si telle est la situation pour les élèves moyens, des écarts sont apparus en fonction du statut socioéconomique, défini comme étant le nombre de livres que possède la famille. Une fois les résultats ajustés pour tenir compte des réponses données au hasard, les élèves moins défavorisés étaient beaucoup

moins nombreux à obtenir un score effectif nul à l'étude TIMSS Mathématiques qu'à l'étude TIMSS habituelle. Il n'en va toutefois pas ainsi dans le cas des élèves les plus défavorisés, parmi lesquels le pourcentage de scores effectifs nuls est identique dans les deux cas. En d'autres termes, l'étude TIMSS Mathématiques présente un niveau de difficulté encore trop élevé pour les enfants les plus défavorisés (extrêmement pauvres) si l'on tient compte des réponses données au hasard (**figure 10.12**).

Les évaluations régionales organisées par le LLECE en Amérique latine (dont le troisième cycle, en 2013, est communément appelé TERCE et le quatrième, en 2019, ERCE) pâtissent fortement de l'effet plancher. Dans chacun des pays participants, le pourcentage d'élèves de 3^e et 6^e années d'études ayant obtenu un score nul aux tests de lecture et de mathématiques est supérieur au pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint le niveau minimum de compétences.

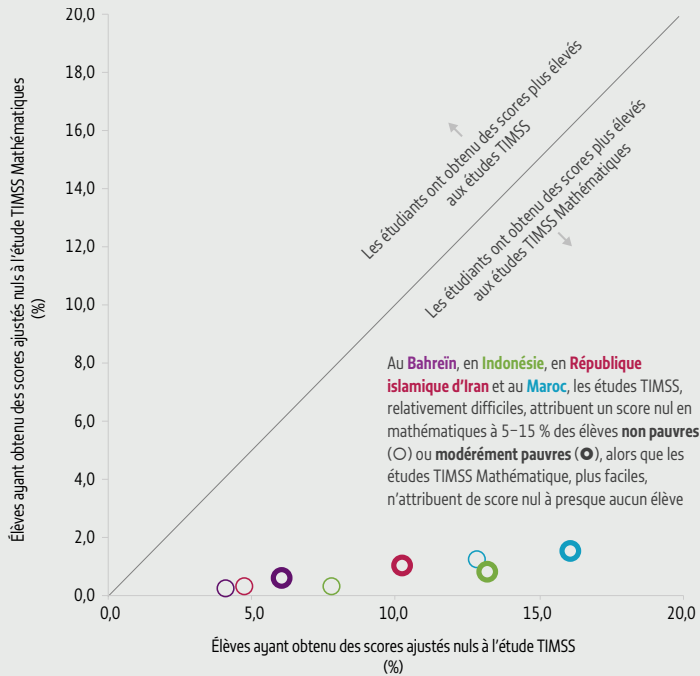
Bien qu'ayant obtenu des scores bruts impossibles à distinguer des scores des participants ayant donné des réponses au hasard, certains élèves ont malgré tout été considérés comme ayant atteint un niveau minimum de compétence lors du test en mathématiques organisé par la TERCE en 3^e année (**figure 10.13**). De même, 75 % des élèves dont les scores aux questions à choix multiples sont comparables aux réponses données au hasard ont été considérés comme ayant atteint un niveau minimum de compétence en lecture. Il est possible que ces élèves obtiennent des scores calculés selon la théorie de la réponse aux items plus élevés que ceux des participants appartenant au groupe le plus faible (dont les scores sont considérés comme étant inférieurs au niveau de compétence minimum), mais, une fois les résultats ajustés pour tenir compte des réponses données au hasard, les données restent insuffisantes pour savoir ce que ces élèves, indépendamment du groupe dans lequel ils se classent, sont capables ou incapables de faire. Autrement dit, les évaluations du LLECE ne comprennent pas assez d'items faciles pour fournir des informations pertinentes sur les élèves les plus marginalisés (Gustafsson, 2020b).

La comparaison de l'ampleur des effets plancher et des performances moyennes dans des évaluations à grande échelle fait ressortir des points positifs et des points négatifs. Dans certains pays, les évaluations sont nettement trop difficiles pour les apprenants moyens, en particulier en mathématiques. Ainsi, lors

FIGURE 10.12 :

Même dans leur version simplifiée, les grandes évaluations internationales présentent un niveau de difficulté encore trop élevé pour les apprenants défavorisés

Pourcentage d'élèves ayant obtenu des scores ajustés nuls, par type d'évaluation et degré de pauvreté de la famille, pays sélectionnés, 2015



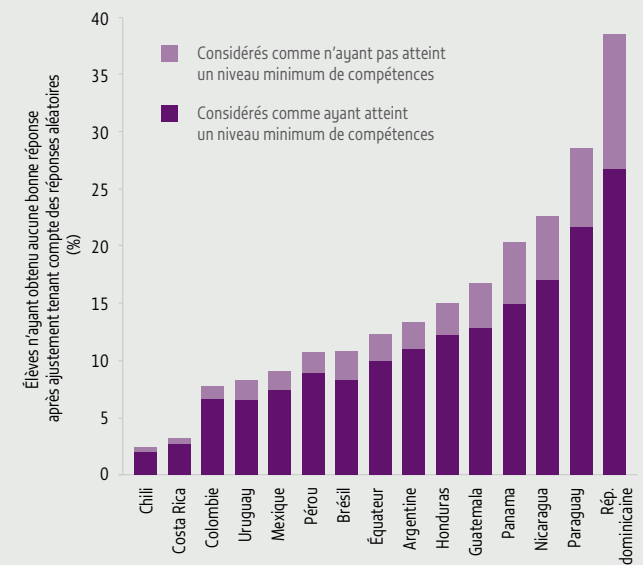
GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_12

Note : Les familles non pauvres possèdent plus de dix livres, les familles modérément pauvres en possèdent entre trois et dix, les plus pauvres en possèdent moins de trois.
Source : Calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir des analyses des données de l'étude TIMSS 2015 par Gustafsson (2020).

FIGURE 10.13 :

En Amérique latine, un grand nombre d'apprenants ont été considérés comme ayant atteint un niveau minimum de compétence alors qu'ils n'ont pas réellement montré qu'ils avaient acquis des connaissances

Pourcentage d'élèves de 3^e année n'ayant donné aucune réponse correcte au test de lecture au-dessus du seuil estimé de réponses aléatoires, par niveau de compétence attribué, pays d'Amérique latine sélectionnés, 2013



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig10_13

Source : Calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir de l'analyse des données du LLECE 2013 par Gustafsson (2020).

des évaluations régionales organisées en Amérique latine, en Afrique australe et en Afrique de l'Est, le pourcentage d'élèves ayant obtenu des scores inférieurs au seuil estimé de réponses aléatoires peut atteindre 37 % (Gustafsson, 2020b).

Sur le plan positif, si le niveau de difficulté est calibré de façon à ce que les élèves moyens puissent répondre correctement à la moitié des questions au moins, on estime alors que la plupart des élèves sont en mesure de fournir des réponses mesurables et que l'effet plancher

est limité à 10 % au maximum. Cependant, la comparaison montre également que les évaluations qui parviennent pour l'essentiel à ramener les effets plancher à des niveaux acceptables comportent moins de questions à choix multiples et davantage de questions appelant une réponse construite. Les effets plancher très importants observés dans certains pays peuvent être éliminés, mais leur élimination complète impliquerait d'adopter des méthodes d'évaluation radicalement différentes, coûteuses et plus complexes à élaborer, à noter et à comparer à l'échelle internationale.

Associant son action à celle des enseignants, des parents et des responsables communautaires pour améliorer la qualité de l'éducation dispensée aux enfants, Save the Children prévoit de toucher plus de 15 000 filles et garçons en situation précaire dans la zone urbaine de Port-au-Prince.

CRÉDIT : Susan Warner/Save the Children



MESSAGES CLÉS

La participation à l'enseignement préprimaire un an avant l'âge de l'entrée dans le primaire était de 67 % en 2018, avec des fourchettes allant de 9 % à Djibouti à 100 % à Cuba et au Viet Nam. À l'échelle mondiale, elle a augmenté en moyenne d'un peu plus de deux points de pourcentage tous les cinq ans.

On peut l'améliorer rapidement en créant des classes préparatoires dans les écoles primaires (comme en République démocratique populaire lao) ou en étendant l'offre publique d'éducation (comme en Algérie). Le Maroc prévoit l'ouverture de classes préprimaires dans tous les établissements publics, pour parvenir à l'éducation préprimaire universelle dès 2028.

Les enfants issus de ménages pauvres manquent souvent d'un environnement familial stimulant. Au Paraguay, 90 % des enfants des ménages les plus riches et 40 % des enfants des ménages les plus pauvres bénéficient d'interactions stimulantes avec des adultes.

Le nouvel outil de l'UNICEF destiné à évaluer le développement des jeunes enfants, comprenant 20 questions dans trois domaines (apprentissage, bien-être psychosocial et santé), établira des normes permettant de déterminer si « le développement est en bonne voie » chez des enfants de 24, 36 et 48 mois.

En raison des contraintes liées à leur garde, de nombreux jeunes enfants intègrent prématurément l'école primaire et rencontrent les mêmes difficultés scolaires que ceux qui sont scolarisés tardivement. Au Nigéria, 12 % seulement des enfants commencent l'école à l'âge prévu après une éducation préprimaire.

CHAPITRE 11



CIBLE 4.2

Petite enfance

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préprimaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

INDICATEUR MONDIAL

4.2.1 – Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe

4.2.2 – Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.2.3 – Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans vivant dans des environnements d'apprentissage familiaux positifs et stimulants

4.2.4 – Taux brut de scolarisation dans l'éducation de la petite enfance a) au préprimaire et b) dans le développement éducatif de la petite enfance

4.2.5 – Nombre d'années d'enseignement préprimaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti dans les cadres juridiques

Participation	260
Développement de la petite enfance	262
Point clé 11.1 : L'entrée précoce à l'école est plus fréquente qu'on ne le pense	264

Préparer tous les enfants à leur entrée à l'école et veiller à ce qu'aucun d'eux ne reste à la traîne contribue grandement à la réduction des inégalités. La continuité entre les niveaux préprimaire et primaire est importante, mais ne doit pas pour autant conduire à accentuer la dimension scolaire de l'éducation préprimaire. Éducation de la petite enfance et enseignement primaire doivent relever d'une finalité, d'une organisation et d'une structure différentes (UNICEF, 2019) (**point clé 11.1**).

PARTICIPATION

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, des dispositifs institutionnels et des modèles d'entrée précoce. En règle générale, la participation augmente avec l'âge et atteint son plus haut niveau un an avant l'âge de scolarisation dans le primaire, c'est-à-dire l'année à laquelle s'intéresse en priorité l'indicateur mondial 4.2.2. La participation était de 67 % en 2018 (**tableau 11.1**), les pourcentages allant de 9 % à Djibouti à 100 % à Cuba et au Viet Nam.

À Djibouti, l'écart des taux de scolarisation par rapport aux moyennes régionales de l'Afrique subsaharienne, ainsi que de l'Afrique du Nord et de l'Asie de l'Ouest, grandit depuis l'année 2000 (**figure 11.1**). Outre des niveaux d'effectifs extrêmement faibles, l'éducation préscolaire reste essentiellement organisée dans un cadre privé (93 %), le pays ne comptant que 24 structures préscolaires dans le public en 2016. Officiellement fixée

“ À Djibouti, outre des niveaux d'effectifs extrêmement faibles, l'éducation préscolaire reste essentiellement organisée dans un cadre privé (93 %) ”

”

TABLEAU 11.1 :
Indicateurs relatifs à la participation à l'éducation de la petite enfance, 2018

	Taux brut de scolarisation dans l'éducation préprimaire (%)	Participation un an avant l'âge de scolarisation dans le primaire (%)
Monde	52	67
Afrique subsaharienne	33	42
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	32	50
Asie centrale et Asie du Sud	26	59
Asie de l'Est et du Sud-Est	82	87
Amérique latine et Caraïbes	78	96
Océanie	76	80
Europe et Amérique du Nord	86	64
Pays à faible revenu	24	41
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	37	61
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	78	83
Pays à revenu élevé	83	91

Source : Base de données de l'ISU.

à deux ans, la durée de l'enseignement préscolaire public est, en réalité, limitée à un an pour des raisons de rentabilité. L'ouverture de classes préscolaires pilotes dans l'enceinte des écoles primaires publiques s'est soldée par un échec, car leur utilisation a été détournée de leur but initial pour dispenser un enseignement primaire (Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle de Djibouti, 2017). L'objectif de la nouvelle stratégie du Gouvernement est d'assurer, d'ici à 2030, l'accès de tous les enfants de 5 ans à une année d'éducation préscolaire ; en 2019, cette tranche d'âge représentait quelque 19 000 enfants (Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle de Djibouti et UNICEF, 2019).

“ À l'échelle mondiale, la participation moyenne a augmenté d'un peu plus de deux points de pourcentage tous les cinq ans ”

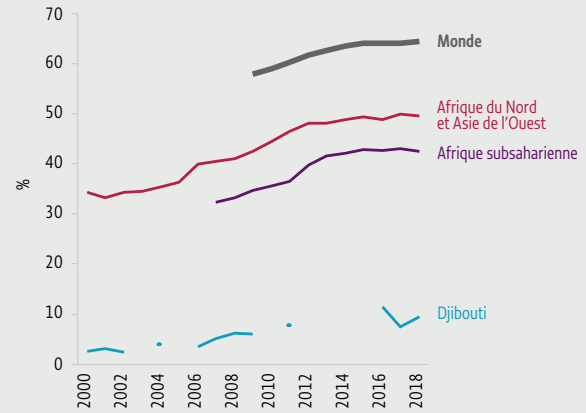
À l'échelle mondiale, la participation moyenne a augmenté d'un peu plus de deux points de pourcentage tous les cinq ans. Certains des progrès les plus rapides enregistrés au cours de la décennie 2010 ont été observés en Azerbaïdjan (de 30 % à 69 % entre le début et la fin de la décennie), au Burundi (de 19 % à 45 %), en Guinée (de 23 % à 42 %), aux Philippines (de 41 % à 83 %) et en République démocratique populaire lao (de 38 % à 67 %) (figure 11.2).

Pour accroître la participation, les pays peuvent soit développer leur système d'éducation de la petite enfance et d'éducation préprimaire, soit rattacher des classes d'accueil aux écoles primaires. Le Gouvernement laotien a d'abord lancé un programme expérimental en 2002, puis introduit une classe préparatoire de niveau 0 dans les écoles primaires en 2006, avant d'adopter une loi sur l'éducation en 2007 instaurant l'expansion de l'éducation préprimaire. Parallèlement, il a créé des jardins d'enfants non rattachés aux écoles primaires pour accueillir les enfants de 3 à 5 ans. Les taux de scolarisation demeurent néanmoins faibles au sein des minorités ethniques qui représentent 38 % de la population (Inui, 2020). Dans le cadre d'un programme financé par la Banque mondiale, une étude d'impact de deux modèles d'éducation des enfants de 3 à 5 ans est prévue en 2020 dans une sélection de districts du Nord : l'un concerne des groupes de développement de l'enfant dans des structures communautaires informelles, l'autre des classes à années multiples (avec extension de l'éducation préscolaire aux enfants de moins de 5 ans) (Banque mondiale, 2019).

La participation est en recul, même dans les pays où elle était déjà faible comme l'Érythrée, le Mali et le Maroc (figure 11.2). Le Maroc ne possède pas de système public d'enseignement préprimaire ; la proportion d'établissements privés, pour la plupart rattachés à des mosquées, par rapport au total des effectifs était de 87 % en 2018, et les taux de scolarisation stagnent depuis une vingtaine d'années. Pour ce qui est de l'Algérie, en revanche, la scolarisation a connu une forte hausse au milieu des années 2000, imputable en grande partie à l'expansion du système public (figure 11.3). Dans le prolongement des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, le Maroc a entrepris de généraliser l'éducation préprimaire afin d'accroître de 100 000 élèves les effectifs scolarisés en 2018/19 et de 16 % la proportion d'établissements publics. Son plan d'action pour la période 2019-22 prévoit un taux de scolarisation de 67 % en 2021/22 et la création de classes préprimaires dans tous les établissements publics pour assurer

FIGURE 11.1 :
Djibouti affiche le taux de participation à l'éducation de la petite enfance le plus faible au monde

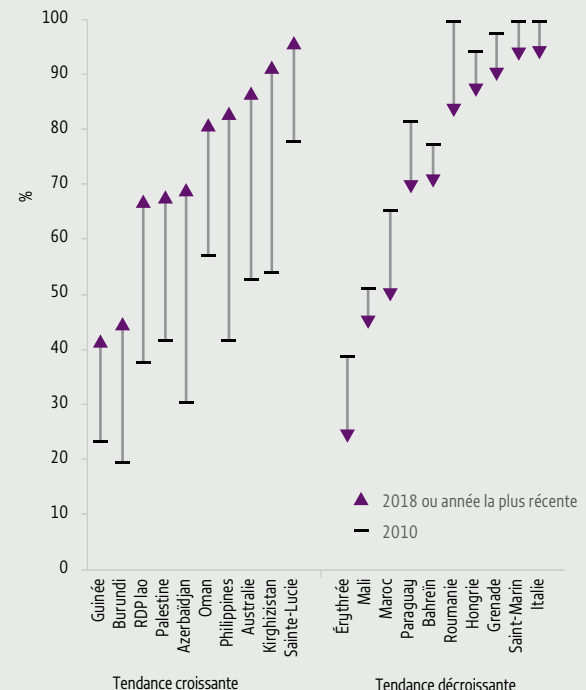
Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, Djibouti, sélection de régions et monde, 2000-18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig11_1
Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 11.2 :
Dans certains pays, la participation des enfants en âge de fréquenter le préprimaire augmente rapidement

Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, dans 10 pays affichant l'évolution positive et négative la plus forte entre 2010 et 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig11_2
Source : Base de données de l'ISU.

“

La participation est en recul, même dans les pays où elle était déjà faible comme l'Érythrée, le Mali et le Maroc

”

la transition vers l'éducation préprimaire universelle en 2027/28 (Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique du Maroc, 2017 ; Zerrou, 2018).

La durée de l'éducation préprimaire varie entre une et quatre années selon les pays. Pour les enfants de la tranche d'âge concernée, la participation était de 52 % en 2018, les pourcentages par groupe de revenu s'échelonnant de 24 % dans les pays à faible revenu à 83 % dans les pays à revenu élevé (tableau 11.1). Les taux par pays se situent entre 1 % au Tchad et 115 % en Belgique et au Ghana. Un petit nombre de pays communiquent des données sur la participation à des programmes de développement éducatif de la petite enfance conçus pour accueillir les enfants dès l'âge d'1 an. Dans ces pays, les fluctuations des taux de scolarisation au sein des divers groupes de revenus sont plus prononcées que dans l'enseignement préprimaire (figure 11.4).

La distinction entre les programmes de développement éducatif de la petite enfance et l'enseignement

préprimaire est illustrée dans les sous-catégories du niveau 0 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Le développement éducatif de la petite enfance concerne les enfants en bas âge, c'est-à-dire de 0 à 2 ans en général, tandis que l'enseignement préprimaire s'adresse à la tranche d'âge comprise entre 3 ans et l'âge d'entrée à l'école primaire. Dans plusieurs pays à revenu élevé, des formules spécifiquement conçues pour ces jeunes enfants font partie intégrante du système national mais, faute de correspondre aux critères de classification du niveau 0 de la CITE, elles ne sont pas entièrement prises en compte dans les données. Dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 26 % des enfants de moins de 3 ans bénéficient de services classés dans le niveau 0 de la CITE et 10 % d'autres services enregistrés, dont 32 % en France, 27 % au Japon et 59 % aux Pays-Bas (OCDE, 2019). Parmi les enfants âgés de 3 ans, 77 % fréquentent des structures qui répondent aux critères du niveau 0 de la CITE et 3 % d'autres services enregistrés.

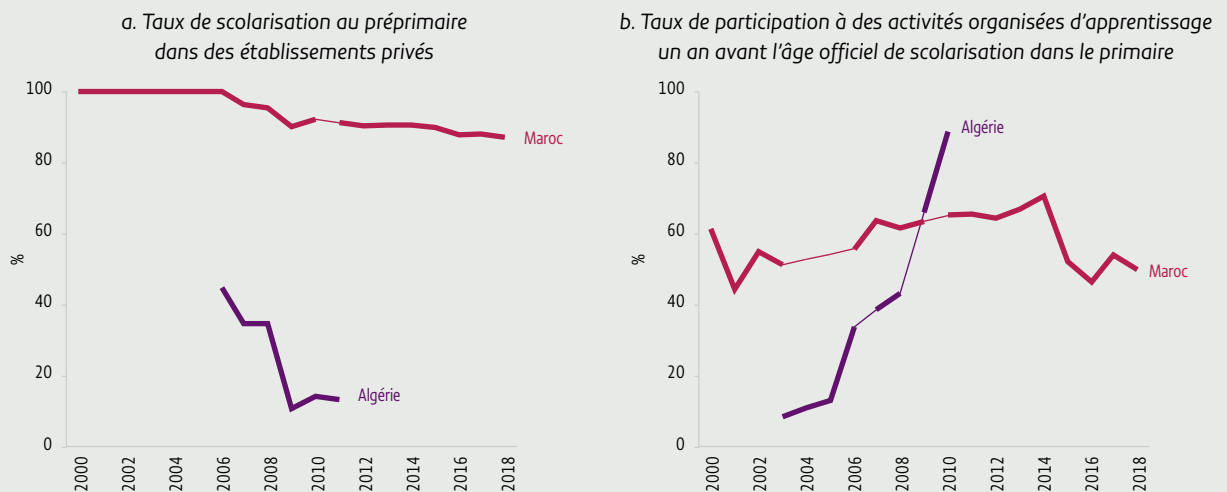
DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE

L'indicateur mondial 4.2.1 exprime la proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial. Cet indicateur est temporairement fondé

FIGURE 11.3 :

Le Maroc ne s'est pas encore doté d'un système public d'enseignement préprimaire

Sélection d'indicateurs relatifs à l'enseignement préprimaire, Algérie et Maroc, 2000-18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig11_3

Note : Les segments de droite en trait fin correspondent à des données manquantes.

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 11.4 :
Peu d'enfants des pays pauvres bénéficient d'une éducation préprimaire

Taux bruts de scolarisation dans le développement éducatif de la petite enfance et l'enseignement préprimaire, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig11_4
 Source : Base de données de l'ISU.

sur l'indice de développement de la petite enfance (IDPE), lui-même établi à partir d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS). Il mesure le pourcentage d'enfants en bonne voie dans au moins trois des quatre domaines considérés. Toutefois, peu convaincu de la validité de cet indicateur, le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable (GIAE-ODD) l'a classé au niveau III (absence de méthodologie établie) et a demandé à l'UNICEF, en tant qu'agence dépositaire des données, de concevoir un indicateur solide adapté aux enfants de 24 à 59 mois. En mars 2019, le Groupe d'experts a reclassé l'indicateur au niveau II (méthodologie établie, mais les pays ne communiquent pas régulièrement leurs données). La nouvelle méthodologie a été adoptée par la Commission de statistique des Nations Unies en mars 2020.

Depuis 2015, l'UNICEF procède à une analyse systématique des outils existants, à l'identification des éléments d'évaluation du développement de l'enfant dans les trois domaines de l'indicateur, à des tests cognitifs dans six pays (Bulgarie, États-Unis, Inde, Jamaïque, Mexique et Ouganda) pour comprendre la façon dont les mères interprètent les questions et y répondent, de même qu'à l'expérimentation d'une version provisoire de questions et de procédures administratives dans trois pays (Belize, Mexique et Palestine). Un outil comprenant vingt questions, dont onze relatives à l'apprentissage, cinq au bien-être psychosocial et quatre à la santé, a ainsi été produit. La dernière étape du processus d'élaboration de ce nouvel indice de développement de la petite enfance (IDPE) est la mise au point d'une méthode normative permettant de déterminer si « le développement est en bonne voie » chez des enfants de 24, 36 et 48 mois (Cappa *et al.*, 2019).

En attendant de pouvoir utiliser ce nouvel outil pour la collecte et l'analyse des données, l'IDPE actuel reste la source de données. Dans les pays caractérisés par des valeurs globales analogues, les inégalités peuvent être plus ou moins marquées, et le pourcentage d'enfants qui sont à la traîne dans plusieurs domaines peut être très variable. Même dans les pays où les résultats sont les plus médiocres, comme la Guinée, le Nigéria, la République démocratique du Congo et la Sierra Leone, le pourcentage d'enfants qui ne sont en bonne voie dans aucun domaine n'excède pas 2 %. Cela étant, la proportion d'enfants en bonne voie dans tout au plus un domaine peut être élevée et extrêmement inégale entre des pays dont les scores globaux de l'IDPE sont très proches. Au Cameroun, au Mali et au Nigéria, un peu plus de 60 % des enfants étaient en bonne voie dans au moins trois domaines,

mais, au Nigéria, la proportion d'enfants en bonne voie dans un seul domaine était de 10 %, soit deux fois plus qu'au Cameroun et au Mali (5 %) (**figure 11.5**).

L'évaluation normalisée des jeunes enfants suscite un certain scepticisme, notamment parce que la petite enfance est qualitativement différente de l'âge scolaire. Le risque est que l'évaluation privilégie la dimension scolaire de l'éducation de la petite enfance au détriment de la dimension ludique. Afin d'y remédier, l'Australie évalue tous les trois ans le développement de la petite enfance dans l'ensemble de ses structures (**encadré 11.1**).

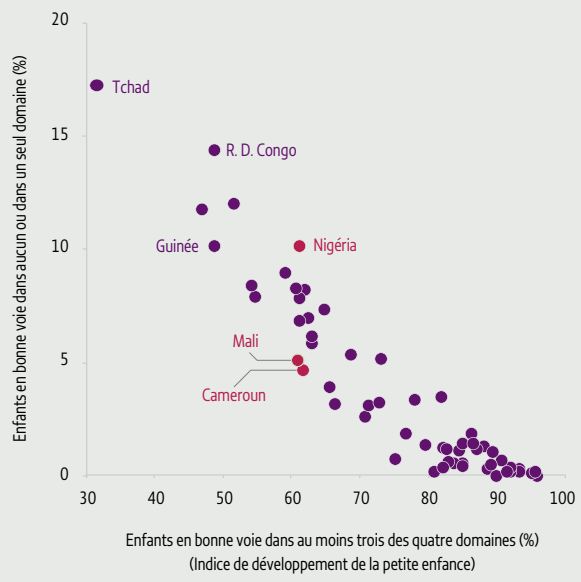
L'un des indicateurs thématiques de l'ODD 4 est également fondé sur les enquêtes MICS. Le pourcentage d'enfants vivant dans un environnement familial positif et stimulant exprime l'implication des adultes dans un ensemble d'activités : lire ou regarder un livre d'images, raconter des histoires, chanter des chansons, sortir avec les enfants, jouer, nommer, compter ou dessiner. S'il existe probablement un lien qualitatif entre l'environnement familial et l'environnement éducatif de la petite enfance (Kuger *et al.*, 2019), cet indicateur ajoute une dimension importante.

L'analyse des données ventilées met en évidence de profondes disparités socioéconomiques. Les enfants issus de ménages pauvres ont invariablement moins de chances de faire l'expérience de l'implication des adultes. Au Paraguay, 90 % des enfants issus des 20 % de ménages les plus riches et 40 % des enfants issus des 20 % de ménages les plus pauvres bénéficient d'interactions stimulantes avec des adultes. Cela peut paraître surprenant, si l'on considère que c'est essentiellement une question de culture. Les activités, telles que raconter des histoires et chanter des chansons, sont autant des marqueurs d'une culture traditionnelle et rurale que d'une culture moderne, peut-être même plus. De surcroît, ces activités, comme d'autres, sont gratuites. Le principal obstacle à l'implication des adultes est, semble-t-il, le manque de temps, qui est plutôt consacré au travail et aux moyens de subsistance (**figure 11.6**).

POINT CLÉ 11.1 : L'ENTRÉE PRÉCOCE À L'ÉCOLE EST PLUS FRÉQUENTE QU'ON NE LE PENSE

La cible 4.2 vise à garantir l'accès de tous les enfants à des possibilités d'éducation adaptées à leur âge avant d'entrer à l'école primaire, mais cet objectif est difficile à évaluer en raison du grand nombre d'enfants qui sont scolarisés en primaire avant l'âge officiel. Dans 10 pays d'Afrique

FIGURE 11.5 :
Dans certains pays, un plus grand nombre d'enfants ayant le même niveau de développement sont à la traîne
 Pourcentage d'enfants dont le développement est en bonne voie, sélection de pays, 2010-18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig11_5
 Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des résultats des enquêtes MICS.

subsaharienne où l'entrée à l'école se fait à l'âge de 7 ans, de nombreux enfants sont scolarisés dans le primaire dès l'âge de 5 ans (figure 11.7).

L'entrée précoce à l'école peut avoir des conséquences préjudiciables. Au Viet Nam, les filles de milieu défavorisé qui entrent à l'école avant l'âge prévu sont plus susceptibles de se marier ou d'avoir un enfant à l'adolescence (Nguyen et Lewis, 2019). Les enfants scolarisés avant l'âge officiel risquent autant, sinon plus, d'avoir des difficultés scolaires que ceux qui sont scolarisés au-delà de l'âge officiel (Dyer et al., 2019). Comme pour le problème de la scolarisation tardive (chapitre 10), la norme de suivi de la fréquentation à partir de l'âge de 5 ans peut tronquer la répartition réelle de la scolarisation en fonction de l'âge. Les études qui ne prennent pas en compte cette limite montrent que l'entrée en primaire se fait parfois trois ans plus tôt (Barakat et Bengtsson, 2017).

La nécessité de prise en charge des enfants est l'une des raisons pour lesquelles, dans certains contextes à faible et moyen revenu, des enfants de 5, 4 et 3 ans entrent ou sont scolarisés prématurément à l'école primaire. Lorsque leurs parents travaillent, ce sont leurs frères et sœurs plus âgés déjà scolarisés qui sont contraints de s'occuper des plus jeunes. Les résultats des enquêtes menées auprès des ménages ne sont pas concluants : il ressort

ENCADRÉ 11.1 :

L'Australie évalue régulièrement si le développement des enfants est en bonne voie

Le recensement australien du développement de la petite enfance (Australia Early Childhood Development Census, AECD) est utilisé pour collecter des données nationales en vue d'évaluer le développement des jeunes enfants au moment où ils entrent à l'école (Boller et Harman-Smith, 2019). Adapté de l'instrument de mesure du développement de la petite enfance conçu par le Centre Offord au Canada, cet outil a aussi servi de base à l'élaboration du nouvel indice de développement de la petite enfance (IDPE). Il est mis en œuvre tous les trois ans depuis 2009 et revêt une portée universelle. En 2015, il a permis de recueillir les données de plus de 300 000 enfants, soit 97 % du groupe cible. Les données sont collectées pour chaque enfant par les enseignants, mais communiquées au niveau de la communauté, de l'État ou du territoire et du pays. Le cycle 2018 a coûté 18 millions de dollars EU et a porté, entre autres, sur la coordination, la formation et l'appui à la recherche pendant et entre les années de collecte.

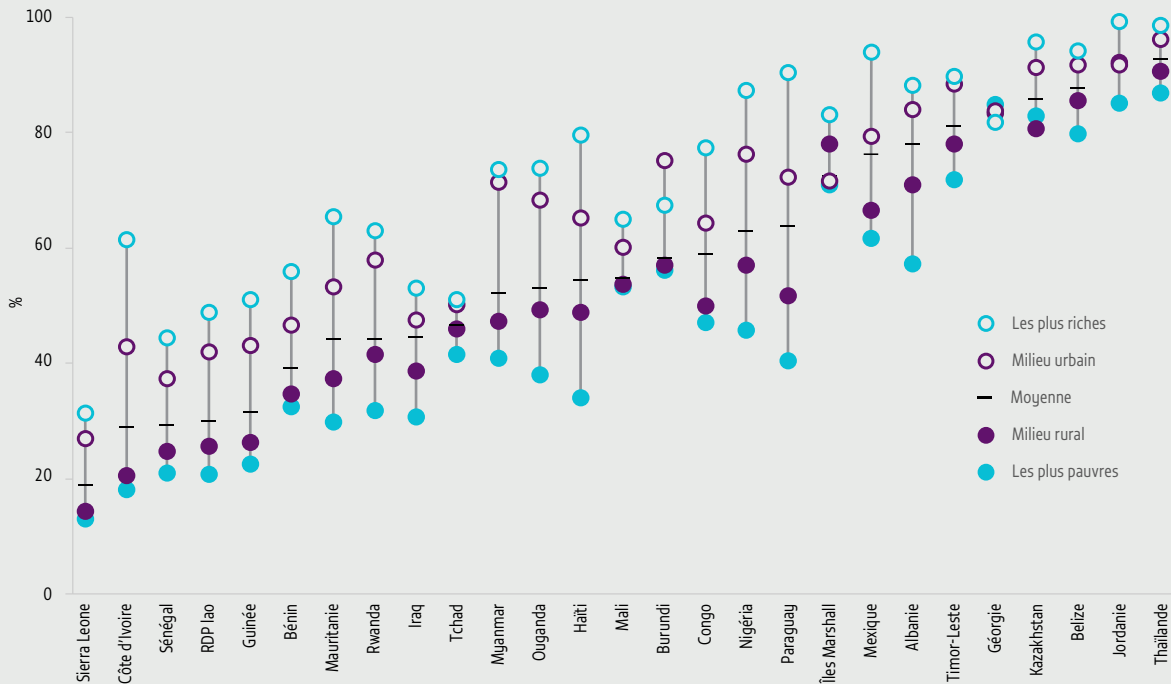
À la lumière des résultats recueillis en 2018, il apparaît que les enfants les plus défavorisés, c'est-à-dire ceux qui vivent dans des régions isolées, les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres et ceux qui parlent une autre langue que l'anglais à la maison, comblent l'écart de développement dans trois domaines. Les questionnaires sont remplis par les enseignants avec l'aide d'un conseiller culturel afin de rendre compte des capacités des enfants issus de communautés historiquement marginalisées.

Une évaluation réalisée en 2010 confirme que l'outil AECD s'avère utile pour éclairer la conception des politiques et des programmes, améliorer le développement de la petite enfance et faciliter l'évaluation des stratégies à long terme. Elle met en évidence la nécessité de confier les aspects complexes de l'utilisation à des spécialistes et de renforcer les capacités et la participation des communautés. Travail préparatoire intensif pour encourager l'utilisation des données dans la prise de décisions au sein des municipalités et des communautés, appropriation par les communautés locales et les responsables de programmes, évaluation uniforme dans l'ensemble des communautés et adhésion des principaux acteurs et dirigeants au déploiement constituent l'essentiel des mesures qui ont été prises.

FIGURE 11.6 :

Les enfants issus de ménages pauvres sont moins exposés à des interactions stimulantes avec des adultes

Pourcentage d'enfants vivant dans un environnement familial positif et stimulant, sélection de pays, 2015-18



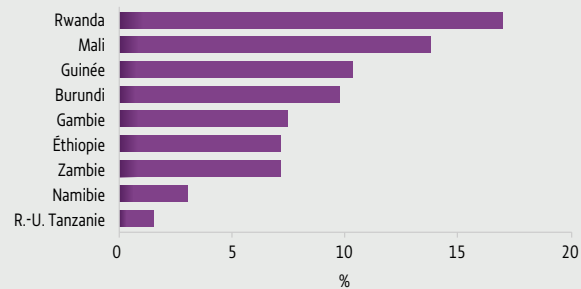
GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig11_6

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des données des enquêtes MICS.

FIGURE 11.7 :

En Afrique subsaharienne, de nombreux enfants entrent à l'école primaire avant l'âge officiel

Pourcentage d'enfants de 5 ans scolarisés dans le primaire, sélection de pays d'Afrique subsaharienne où l'entrée à l'école se fait à l'âge de 7 ans, 2012-16



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig11_7

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir de la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation.

de 17 enquêtes MICS récentes que la probabilité d'entrer en primaire un an avant l'âge officiel plutôt que de suivre une

éducation préprimaire est, dans certains pays, plus élevée chez les enfants qui ont un frère ou une sœur à l'école primaire, mais qu'elle est plus faible dans d'autres pays. Les effets de sélection jouent dans les deux sens. Les enfants qui n'ont pas de frères et sœurs en âge de fréquenter le cycle primaire vivent en général dans des familles moins nombreuses, potentiellement plus aisées, et sont le plus souvent les aînés. Les enfants ayant des frères et sœurs de la tranche d'âge concernée qui ne sont pas scolarisés habitent plutôt dans des régions défavorisées qui ne disposent pas de structures d'éducation préprimaire.

Les statistiques sur la scolarisation précoce livrent peu d'informations sur la transition d'un niveau à l'autre. Du point de vue de la politique, la question de savoir si les enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et n'ayant pas reçu d'enseignement préprimaire doivent d'abord fréquenter une structure préscolaire reste en suspens.

Les enfants qui ont un an de moins que l'âge d'entrée à l'école primaire sont pris en compte dans l'indicateur mondial 4.2.2, qu'ils suivent un enseignement préprimaire ou primaire. Cet indicateur ne fait pas la distinction entre les enfants qui suivent ces deux enseignements dans l'ordre et à l'âge prévu

“

Au Viet Nam, les filles de milieu défavorisé qui entrent à l'école avant l'âge prévu sont plus susceptibles de se marier ou d'avoir un enfant à l'adolescence

”

et les enfants qui sautent le préprimaire et entrent à l'école primaire avec un an d'avance. Inversement, les enfants en âge de fréquenter le cycle primaire qui sont inscrits au préprimaire sont comptabilisés comme étant scolarisés dans le calcul du taux d'enfants non scolarisés (**chapitre 10**). Le taux d'enfants non scolarisés ne fait pas la distinction entre ceux qui entrent à l'école primaire à l'âge prévu et ceux qui font leur entrée dans le préprimaire et le primaire une année plus tard.

Plusieurs enquêtes, dont les enquêtes MICS, recueillent des données sur la fréquentation scolaire pendant l'année scolaire précédente et en cours. Dans 9 des 17 pays pour lesquels on dispose de résultats d'enquêtes MICS depuis 2015, les enfants ayant un an de moins que l'âge officiel de scolarisation dans le primaire sont plus nombreux dans le primaire que dans le préscolaire. Au Sénégal, 64 % de cette cohorte participent à des activités organisées d'apprentissage, mais 19 % seulement des enfants entrent à l'école primaire à l'âge prévu après avoir suivi une éducation préscolaire. Au Mali, les chiffres estimatifs correspondants sont de 90 % et 5 %.

Au Nigéria, par exemple, les deux modèles d'entrée, précoce et tardive, à l'école primaire coexistent (**figure 11.8**). Dans l'ensemble, tous les enfants qui suivent une éducation préprimaire entrent à l'école primaire, mais pas nécessairement aussitôt après : les deux tiers des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire restent dans le préprimaire. La majorité des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire sans avoir suivi d'éducation préprimaire entrent à l'école primaire. Ainsi, même si la grande majorité d'entre eux participent à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, le parcours idéal, c'est-à-dire entrer à l'école primaire à l'âge officiel après avoir suivi un enseignement préprimaire, ne concerne qu'une petite minorité.

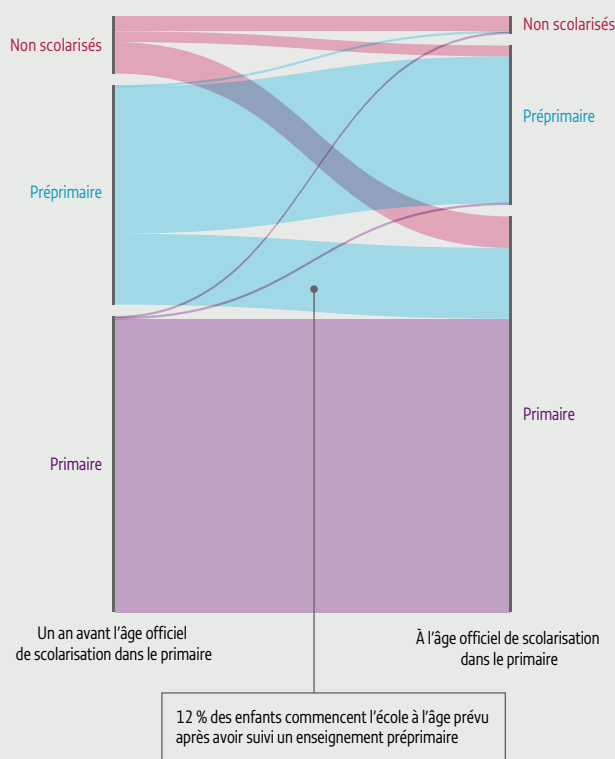
La préparation accélérée à l'école est bénéfique pour les enfants qui sont en âge de fréquenter le cycle primaire sans avoir suivi d'enseignement préprimaire : en Éthiopie, un programme prévoit 150 heures de préparation à l'entrée à l'école pendant les mois d'été (UNICEF, 2019).

Les recommandations à l'échelle du système varient selon l'analyse des écarts de résultats moyens entre les deux parcours. Cela suppose notamment de disposer de données concernant les résultats d'apprentissage à un niveau d'études plus élevé, l'âge au moment de l'entrée en primaire et la fréquentation de l'enseignement préprimaire. L'examen de la situation au cas par cas permet de déterminer le parcours le plus adapté. Plusieurs systèmes abandonnent le modèle d'entrée et de progression en fonction de l'âge durant les premières années d'études au profit de classes d'accueil à plusieurs niveaux, qui offrent une plus grande souplesse par rapport à l'âge d'entrée et à la durée de fréquentation d'un niveau avant le passage au niveau suivant. Cette formule est appliquée dans plusieurs États en Allemagne et a été proposée dernièrement au Canada dans la province du Nouveau-Brunswick (Sweet, 2019).

FIGURE 11.8 :

Au Nigéria, 12 % des enfants commencent l'école à l'âge prévu après une éducation préprimaire

Expérience scolaire des enfants un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire et à l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, Nigéria, 2016



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig11_8

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des données des enquêtes MICS.

Nur (écharpe jaune), 16 ans, prépare son matériel lors d'un atelier consacré à l'installation et à la réparation de ces petits panneaux solaires, omniprésents dans le *Mega Camp* Kutupalong-Balukhali de Cox's Bazar (Bangladesh).

CRÉDIT : UNICEF/Brown

MESSAGES CLÉS

Selon les nouvelles données, le taux de participation des adultes à l'éducation et à la formation, mesuré au cours du mois précédent, s'élève à 1 % pour les pays à faible revenu, 2 % pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, 3 % pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et 16 % pour les pays à revenu élevé. Pour les 12 derniers mois, il est de 11 % pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et de 48 % pour les pays à revenu élevé.

Dans les pays de l'OCDE, la probabilité de suivre une formation est trois fois plus élevée pour les adultes hautement qualifiés que pour les adultes peu qualifiés : 58 % contre 20 %.

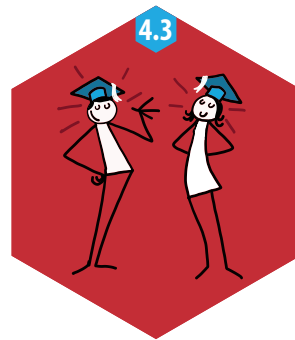
Dans l'UE, près de 60 % des adultes ne participent pas à l'apprentissage des adultes parce qu'ils n'en voient pas la nécessité. Le coût de la formation, les conflits d'horaires ou le lieu inapproprié sont les obstacles institutionnels les plus souvent mentionnés. Le manque de temps et les obligations familiales font partie des obstacles conjoncturels les plus signalés, surtout par les femmes.

Les Règles Nelson Mandela de 2015 garantissent le droit à l'éducation de 10,7 millions de détenus, mais on a très peu de données pour en suivre l'application. L'accès à l'éducation dans les prisons des États-Unis représenterait, pour les gouvernements, une économie de 366 millions de dollars par an sur les coûts d'incarcération.

La participation totale à l'enseignement supérieur a atteint 224 millions en 2018, soit un taux brut de scolarisation de 38 %.

En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, la participation à l'enseignement supérieur s'est développée rapidement et la parité des sexes a été atteinte, même si les parcours nationaux diffèrent. En Tunisie, les taux de participation stagnent, la disparité entre les sexes s'étant accentuée au détriment des hommes.

CHAPITRE 12



CIBLE 4.3

Enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur et éducation des adultes

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou supérieur, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

INDICATEUR MONDIAL

4.3.1 – Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents, par sexe

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.3.2 – Taux brut de scolarisation de l'enseignement supérieur, par sexe

4.3.3 – Taux de participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel (15 à 24 ans) par sexe

Enseignement technique et professionnel et éducation des adultes.....	270
Enseignement supérieur	272
Point clé 12.1 : La poursuite de l'apprentissage est une course d'obstacles pour les adultes	275
Point clé 12.2 : L'éducation en prison est un droit et un investissement.....	276

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL ET ÉDUCATION DES ADULTES

Conformément au Cadre d'action de Belém et en application de la Recommandation de 2015 sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, le quatrième *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (GRALE) effectue un examen des politiques en l'émaillant d'analyses de données quantitatives et d'études de cas. Il dresse le constat que les progrès réalisés dans le domaine de l'éducation des adultes sont insuffisants. Près du tiers des pays disposant de données déclarent des taux de participation inférieurs à 5 %, et un quart d'entre eux annoncent des taux compris entre 5 % et 10 %. Les hausses de la participation sont les plus lentes ou inexistantes parmi les groupes marginalisés, en particulier les adultes en situation de handicap. Au total, sur 198 pays sollicités, 152 ont répondu à l'enquête du GRALE. Parmi eux, 103 ont indiqué que les taux de participation n'étaient pas basés sur des estimations, mais sur des chiffres réels. La périodicité de l'enquête étant quadriennale, des sources de données annuelles régulières sont utilisées à titre complémentaire (UIL, 2019).

L'indicateur mondial 4.3.1 exprime le taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents, par sexe. En 2019, les estimations provenant de la base de données des enquêtes sur la population active de l'Organisation internationale du Travail sont incluses pour la première fois dans le suivi de l'indicateur, étendant ainsi la couverture de 45 à 106 pays, dont 70 pays supplémentaires depuis 2015. Comme le note le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8*, les enquêtes relatives à cet indicateur ne sont pas encore suffisamment harmonisées. Les difficultés tiennent,

entre autres, au manque de normalisation des questions touchant l'éducation et la formation des adultes et aux différences de définition des tranches d'âge (par exemple, le début de l'âge adulte est, selon le cas, fixé à 15 ans ou à 18 ans). Le principal écueil est l'utilisation de périodes de référence différentes. En l'occurrence, l'indicateur retient comme référence les « 12 mois précédents » à l'instar de l'Enquête sur l'éducation des adultes (AES) menée par l'Union européenne qui, avec le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), est l'une des deux seules enquêtes internationales consacrées à l'éducation des adultes. Bon nombre d'enquêtes sur la population active utilisent une période de référence plus courte, habituellement un mois.

Pour pouvoir comparer des taux de participation calculés sur la base de périodes de référence différentes, il faut connaître la répartition de la durée de formation, la participation à des activités multiples au cours de la même période de 12 mois et l'influence des saisons. La période de référence est liée au niveau de participation totale, ce qui complique d'autant la comparaison : la période de 12 mois n'est globalement appliquée que dans les pays à revenu élevé. Dans 71 pays, le taux médian de participation à l'éducation des adultes établi en prenant comme période de référence le mois précédent s'élève à 1 % pour les pays à faible revenu, 2 % pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, 3 % pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure

“ Certains pays accusent des écarts considérables d'éducation et de formation des adultes ”

et 16 % pour les pays à revenu élevé. Si l'on prend comme période de référence les 12 mois précédents, il grimpe à 11 % pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et à 48 % pour les pays à revenu élevé (figure 12.1). Il est important de ne pas mélanger des données portant sur des périodes de référence différentes.

Certains pays accusent des écarts considérables d'éducation et de formation des adultes entre les hommes et les femmes, quelle que soit la période de référence. Le taux de participation des femmes dépasse le taux de participation des hommes dans les pays baltes (par exemple, de 14 points de pourcentage en Estonie et de 9 points de pourcentage en Lettonie) et dans les pays scandinaves (par exemple, de 12 points de pourcentage en Finlande, et de 9 points de pourcentage en Suède) (Eurostat, 2019). La ségrégation entre les sexes dans l'éducation et dans l'emploi est une explication plausible. Il n'y a pas assez d'hommes inscrits à des programmes d'enseignement et de formation professionnels et supérieurs dans les filières de la santé, de l'éducation et du bien-être : 9 % en Estonie et 16 % en Finlande, soit bien en-deçà des 23 % qui correspondent à la moyenne européenne (Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes, 2019). Qui plus est, dans ces pays, la ségrégation entre les sexes sur

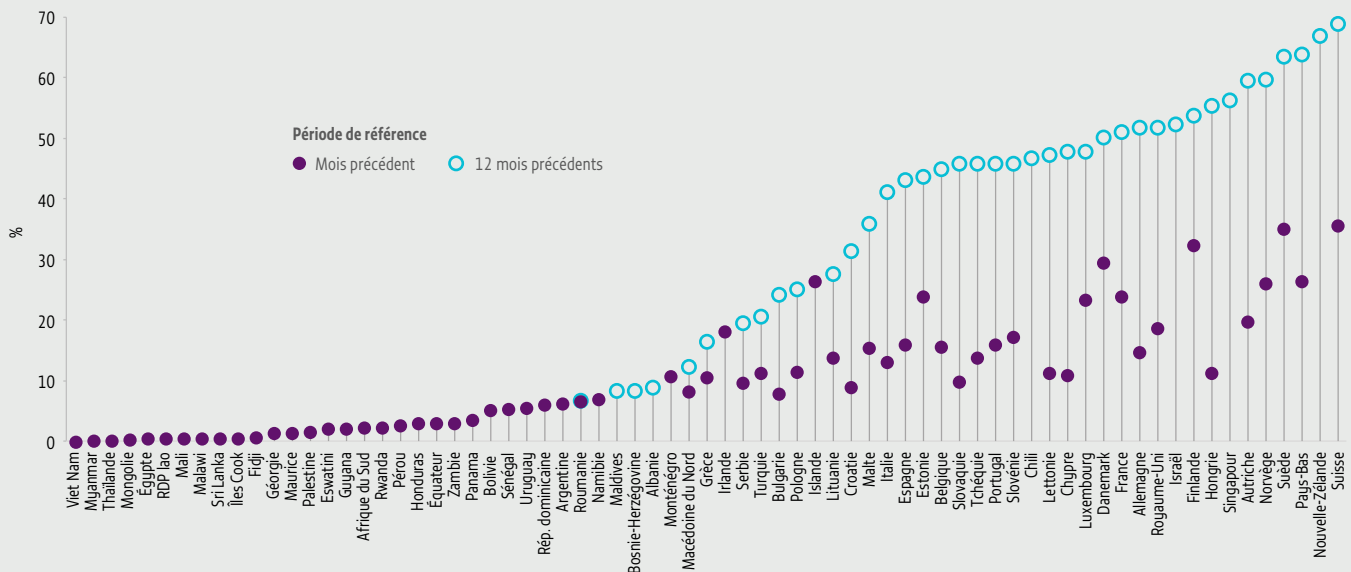
le marché du travail, par profession, par secteur ou les deux, est supérieure à la moyenne (Burchell *et al.*, 2014). Les femmes ont, par exemple, une probabilité plus grande de trouver un emploi d'infirmière ou d'assistante de santé ou un emploi dans la fonction publique, où il y a davantage de possibilités de formation.

Des études plus approfondies sont nécessaires pour parvenir à une ventilation cohérente de l'indicateur 4.3.1 en fonction du statut socioéconomique dans les différentes enquêtes. Dans les pays de l'OCDE, les adultes hautement qualifiés ont une probabilité trois fois plus élevée que les adultes peu qualifiés de se former : 58 % contre 20 % (OCDE, 2019a). Ceux qui exercent des métiers peu qualifiés sont moins susceptibles d'avoir besoin d'améliorer leur niveau de compétences. Les jeunes défavorisés ont probablement moins tendance à se considérer comme des apprenants en dehors du cadre scolaire et à chercher des possibilités de formation, ce qui alimente le cercle vicieux du désavantage éducatif (Wikeley *et al.*, 2009). Pour ce qui est des pays de l'OCDE, une évaluation des capacités de leurs systèmes de formation des adultes montre qu'ils ont du mal à atteindre les groupes sous-représentés, c'est-à-dire les chômeurs, les migrants et les adultes peu instruits, en particulier au regard des défis qui se posent, comme le vieillissement

FIGURE 12.1 :

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

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



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig12_1

Sources : Bases de données ISU et Eurostat.

des populations, la mondialisation et la numérisation. La pénurie de ressources financières pèse lourdement sur la plupart des systèmes. S'y ajoutent d'autres difficultés, comme la qualité médiocre et le manque de pertinence des formations ou encore les faiblesses des mécanismes de gouvernance et d'évaluation des compétences (OCDE, 2019a).

Les enquêtes sur la population active constituent une source essentielle de données sur les possibilités de formation des adultes, indiquant le rôle prépondérant de la formation liée à l'emploi. Certains observateurs préconisent de prêter une attention accrue à la construction sociale des inégalités et autres obstacles du même ordre qui entravent la participation des adultes à l'éducation (Rubenson, 2018). À titre d'exemple, l'écart de disponibilité en temps entre les hommes et les femmes retentit sur leur participation respective (**point clé 12.1**). Les détenus, qui font partie des groupes vulnérables, ont sans doute plus de temps disponible que la population générale, mais l'éducation en prison reste souvent une occasion manquée (**point clé 12.2**).

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La participation totale à l'enseignement supérieur a atteint 224 millions en 2018, soit un taux brut de scolarisation de 38 %. Les pourcentages s'échelonnent entre 9 % dans les pays à faible revenu et 75 % dans les pays à revenu élevé. À l'échelle mondiale, 19 % des étudiants dans l'enseignement supérieur suivent des formations de cycle court (niveau 5 de la CITE, Classification internationale type de l'éducation), 68 % de niveau licence (niveau 6 de la CITE), 11 % de niveau master (niveau 7 de la CITE) et 1 % de niveau doctorat (niveau 8 de la CITE). En cycle court, le pourcentage d'effectif le plus élevé s'observe en Asie de l'Est et du Sud-Est (33 %) ; en master, le pourcentage le plus élevé de l'effectif se concentre en Europe et en Amérique du Nord (20 %) (**tableau 12.1**).

En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, l'expansion de la participation à l'enseignement supérieur a été l'une des plus rapides depuis 2013. La situation varie néanmoins d'un pays à l'autre. En Tunisie, les taux de participation stagnent autour de 35 % depuis 2010, alors qu'ils se situaient cette année-là dans la fourchette la plus élevée. En Arabie saoudite, les taux de scolarisation ont plus que doublé entre 2009 et 2017, passant de 32 % à 70 %. Dans d'autres pays de la région, comme en Algérie, les femmes ont été les principales bénéficiaires de la hausse

TABLEAU 12.1 :
Indicateurs relatifs à la participation à l'enseignement supérieur, 2018

	Taux brut de scolarisation (%)	Proportion de l'effectif de l'enseignement supérieur (%)			
		CITE 5	CITE 6	CITE 7	CITE 8
Monde	38	19	68	11	1
Afrique subsaharienne	9	20	70	9	2
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	46	19	71	9	1
Asie centrale et Asie du Sud	26	3	83	13	1
Asie de l'Est et du Sud-Est	45	33	61	6	1
Amérique latine et Caraïbes	52	10	84	5	1
Océanie	73	26	57	14	3
Europe et Amérique du Nord	77	21	56	20	3
Pays à faible revenu	9	8	82	8	1
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	25	6	83	11	1
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	53	28	63	7	1
Pays à revenu élevé	75	21	58	18	3

Note : CITE 5 = programmes à cycle court ; CITE 6 = programmes de licence ; CITE 7 = master ; CITE 8 = doctorat.

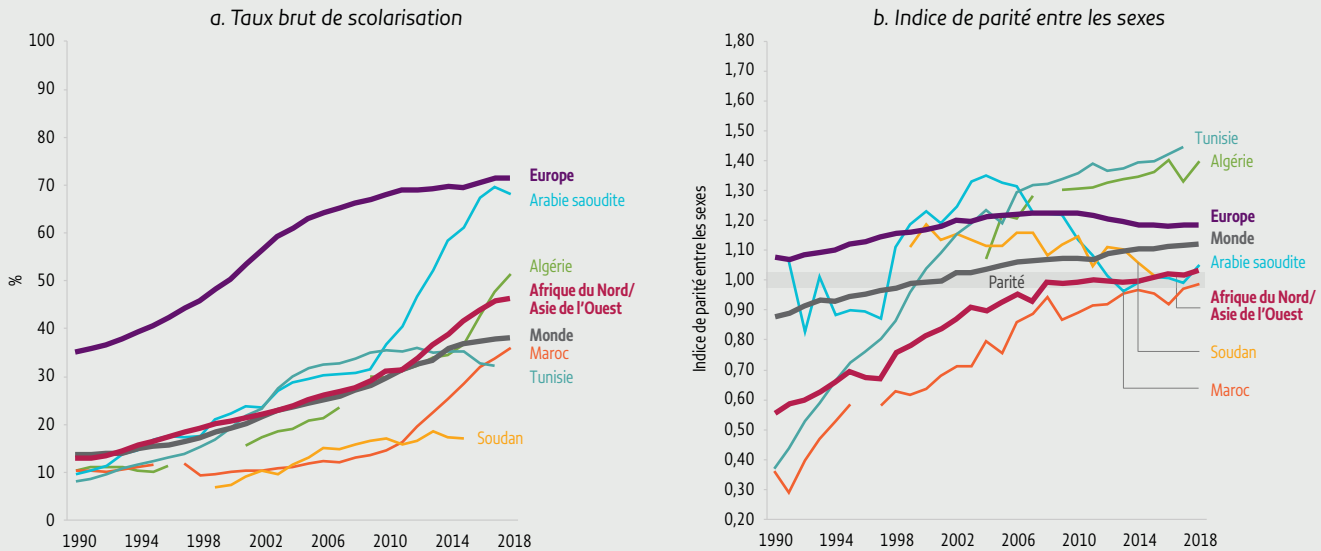
Source : Base de données de l'ISU.

rapide des effectifs dans l'enseignement supérieur. Par contraste, l'Arabie saoudite, pays où les disparités entre les sexes comptent parmi les plus profondes, a enregistré l'une des augmentations les plus massives de ses taux de scolarisation, tout en réalisant la parité entre les sexes. Quant au Maroc, caractérisé par l'un des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur les plus inégaux du point de vue du genre au début des années 1990 (3 femmes pour 10 hommes), il a atteint la parité en 2017. S'il affichait encore un faible taux de participation en 2011, tout comme le Soudan (16 %), il s'est démarqué de ce dernier, dont la situation est restée inchangée, en parvenant à plus que doubler ce taux en l'espace de sept ans (**figure 12.2**).

Même dans les pays où les femmes sont plus nombreuses que les hommes à suivre un cursus d'enseignement supérieur, des inégalités perdurent. Dans maints pays, les femmes sont sous-représentées au sein du corps professoral et des organes de décision de l'enseignement supérieur, signe que la culture institutionnelle n'y est pas inclusive ou ne va pas dans le sens d'un changement social et culturel élargi en faveur d'une plus grande égalité

FIGURE 12.2 :**Tous les pays ne connaissent pas une expansion rapide de l'enseignement supérieur**

Indicateurs de l'enseignement supérieur, dans une sélection de pays d'Afrique du Nord et d'Asie de l'Ouest, en valeur moyenne et par région, 1990–2018

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig12_2

Source : Base de données de l'ISU.

des genres. Les méthodes classiques de recrutement de professeurs qui valorisent davantage les trajectoires universitaires linéaires et continues à plein temps accentuent la sous-représentation des femmes aux postes de haut niveau dans les universités, même si elles sont majoritaires dans l'effectif d'étudiants. Dans les pays où les normes ne tiennent pas compte des engagements entrant en concurrence avec des études, comme les responsabilités familiales, les femmes ont plus de risques d'être défavorisées. En Australie, les grandes universités du Groupe des huit ont adopté en 2010 le principe de recrutement et d'évaluation des professeurs au mérite (Rafferty *et al.*, 2010). Ce système favorise une évaluation holistique et multidimensionnelle des performances universitaires qui débordent de la seule comptabilisation du nombre de publications et prend en considération les interruptions de carrière, les autres engagements et la situation personnelle. Les orientations officielles de l'Union européenne approuvent les mesures d'incitation et, s'il y a lieu, les sanctions juridiques pour encourager l'utilisation de quotas par sexe et d'objectifs de parité dans les universités (Commission européenne, 2018).

L'évaluation inclusive du mérite est souhaitable pour tous les étudiants. Aux États-Unis, les étudiants

pauvres obtiennent de moins bonnes notes aux tests uniformisés d'admission à l'université (Perry, 2019). Une entreprise chargée d'administrer un de ces tests a institué, à titre de contre-mesure, un score d'adversité déterminé par des facteurs socioéconomiques liés au quartier et à l'établissement scolaire (Escobar, 2019). Toutefois, de même qu'il n'est pas possible d'évaluer les interruptions de carrière universitaire en calculant l'incidence du fait d'avoir un enfant sur le nombre de publications (Klocker et Drozdowski, 2012), ce critère a été supprimé, au motif qu'un seul et unique chiffre ne peut pas fournir une mesure équitable d'un désavantage (Hartocollis, 2019).

Les obstacles que rencontrent les jeunes défavorisés pour accéder à l'enseignement supérieur sont multiples et liés, notamment, à l'information et au réseautage. Le rôle des conseillers est particulièrement important pour ces apprenants ; pourtant, les minorités, les étudiants handicapés, ceux qui vivent dans des zones rurales ou pauvres, ainsi que les autres étudiants défavorisés, ont souvent moins de chances que les autres de recevoir des conseils adaptés sur les possibilités d'études supérieures (**encadré 12.1**).

ENCADRÉ 12.1 :

Les jeunes défavorisés reçoivent moins de soutien pour accéder à l'enseignement supérieur alors qu'ils en ont davantage besoin

Dans un système général de soutien, les conseillers ont un rôle important à jouer pour orienter les jeunes vers des études supérieures. Or, bien souvent, ces services d'orientation ne sont pas ciblés là où ils sont nécessaires. Aux États-Unis, les étudiants qui bénéficient de conseils personnalisés sont trois fois plus nombreux à s'inscrire en université et presque sept fois plus nombreux à déposer une demande d'aide financière. Pourtant, trop peu peuvent en profiter : en valeur médiane, on compte un conseiller pour 455 étudiants, soit quasiment le double du ratio d'un conseiller pour 250 étudiants indiqué dans les recommandations (American School Counselor Association, 2019 ; Chrisco Brennan, 2019). Géographiquement parlant, l'accès aux conseillers est inégalement réparti. Dans les établissements ruraux d'enseignement, l'orientation scolaire est souvent insuffisante ou inexistante. Des modèles virtuels font, cependant, leur apparition pour combler ces lacunes. Ainsi, le programme *Navigate* de *College Possible* conjugue plusieurs supports de diffusion d'informations sur l'orientation : téléphone, texte et courriel. Le projet pilote mis au point par l'organisation à but non lucratif *College Advising Corps* a recours à la visioconférence (Friess, 2019). À New York, les étudiants peuvent faire office de conseillers entre pairs (Gonser, 2019).

L'accès aux services d'orientation est encore plus limité en France, en particulier dans les régions les plus défavorisées, où certains lycées ne disposent que d'un conseiller pour 1 200 élèves (Mayer, 2019). Surchargés de travail, les conseillers ne consacrent pas assez de temps aux élèves pour pouvoir les orienter correctement. Une enquête menée en 2018 par le Conseil national d'évaluation du système scolaire montre qu'un jeune sur deux des 18 à 25 ans est insatisfait des conseils reçus et de l'accompagnement de son établissement scolaire au sujet de l'orientation à un moment clé de son parcours. En Finlande, en revanche, l'orientation commence dès le niveau primaire. Pour les élèves de premier cycle du secondaire, deux heures de cours obligatoires par semaine dédiés à l'orientation sont prévus avec des enseignants spécialisés qui organisent des visites d'entreprises, des films d'information sur les métiers et des entretiens individuels avec les élèves et leurs parents pour répondre à leurs questions (Hoibian et Millot, 2018).

Reconnaître et accepter la diversité est un réel défi. Les perceptions, préjugés socioculturels et stéréotypes sexistes des conseillers peuvent influencer le choix d'études et de carrière des étudiants (Ministère américain de l'éducation, 2018). Cela explique sans doute en partie la sous-représentation des femmes dans l'enseignement supérieur en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques. Selon une enquête aléatoire en ligne effectuée dans le Wisconsin (États-Unis) auprès de conseillers d'orientation d'établissements secondaires, ceux-ci étaient moins portés à recommander les mathématiques plutôt que l'anglais aux étudiantes, tout en pensant qu'elles avaient de meilleurs résultats en mathématiques et plus de chances de réussir que leurs camarades masculins (Welsch et Windeln, 2019). Les conseillers blancs ont tendance à sous-estimer la qualité des collèges et universités historiquement noirs et n'orientent pas toujours les étudiants noirs comme il conviendrait (Miller, 2020).

La formation en cours d'emploi et la formation continue peuvent aider les conseillers à identifier la présence d'éléments discriminatoires dans leurs orientations et à y remédier. Dans les districts scolaires à forte proportion d'élèves issus de minorités, les conseillers sont formés à l'identification précoce et au soutien d'élèves potentiellement capables de faire des études supérieures. D'autres programmes apportent un soutien à des étudiants insuffisamment préparés. Des programmes d'accès aux études supérieures peuvent, par exemple, inciter des élèves défavorisés de 9^e année issus de minorités à faire des choix de matières plus ambitieux dans l'optique de satisfaire aux critères d'admission à l'université (Ministère américain de l'éducation, 2018).

Même lorsqu'ils reçoivent des informations et un soutien, les étudiants qui font partie de groupes sous-représentés dans les universités ont peu de chances de savoir tirer parti du système. Aux États-Unis, les parents de milieu aisé dépensent une énergie et des ressources considérables pour inscrire leur enfant à l'université : plusieurs scandales de fraude aux admissions et autres combines pour y entrer par une porte dérobée ou en

“

La précarité étudiante s'accroît à mesure que le nombre d'étudiants marginalisés dans l'enseignement supérieur augmente

”

envoyant quelqu'un d'autre passer le test à sa place en témoignent (Robbins, 2019 ; Tough, 2019). En 2019, par exemple, des parents ont fait falsifier les notes d'examen et les qualifications sportives de leur enfant pour pouvoir l'inscrire dans une université d'élite en échange de versement de pots-de-vin. D'autres ont triché sur les conditions d'éligibilité aux tests d'admission uniformisés pour bénéficier de temps supplémentaire, avantage réservé aux personnes présentant des troubles de l'apprentissage ou un handicap physique ou mental (Durkin, 2019). Cet usage abusif des politiques d'éducation inclusive aboutit à une victimisation des bénéficiaires visés en affaiblissant le soutien en faveur d'aménagements légitimes (Golden et Burke, 2019 ; Juneja, 2019).

La précarité étudiante s'accroît à mesure que le nombre d'étudiants marginalisés dans l'enseignement supérieur augmente. Fin 2019, les étudiants français ont manifesté pour réclamer des logements et des services de repas et de santé plus abordables (RFI, 2019). Aux États-Unis, la moitié environ des étudiants de premier cycle seraient dans une situation d'insécurité alimentaire, et près d'un sur cinq vivrait dans des conditions de logement précaires (Brotton et Goldrick-Rab, 2017). Plus d'un quart des étudiants ont des enfants à charge (Institute for Women's Policy Research, 2014). Moins d'un tiers des mères célibataires obtiennent leur diplôme dans les six ans qui suivent leur inscription (Institute for Women's Policy Research, 2018).

POINT CLÉ 12.1 : LA POURSUITE DE L'APPRENTISSAGE EST UNE COURSE D'OBSTACLES POUR LES ADULTES

Pour analyser les obstacles à l'éducation et à l'apprentissage des adultes, il faut un cadre clair. Dans l'enquête PEICA, ces obstacles correspondent aux facteurs qui empêchent des adultes de participer à une éducation scolaire ou non scolaire. Ne sont interrogés sur ce point que ceux qui ne participent pas à l'éducation ; ceux qui y participent déjà ne sont pas interrogés sur les raisons de leur abandon. Dans l'Enquête sur l'éducation des adultes (AES), en revanche, une distinction est faite entre ceux qui ne portent aucun intérêt à l'éducation ou la formation et ceux qui souhaitent y participer et, concernant ces derniers, les obstacles à leur participation sont abordés.

Le mode de classement des obstacles est un élément important. Une catégorisation déjà ancienne (Cross, 1981) des facteurs qui entravent la participation cite les obstacles dits situationnels (par exemple, situations de vie, telles que les obligations familiales ou le manque de temps), dispositionnels (par exemple, déterminés par des expériences scolaires antérieures et par la perception de soi comme apprenant) et institutionnels (par exemple, conditions structurelles qui freinent l'accès, comme le coût, l'absence de soutien, la rigidité des horaires ou l'offre limitée) (UIL, 2019).

Les obstacles dispositionnels sont, en général, peu analysés dans les enquêtes et sont donc sous-estimés (Rubenson, 2011). Cela étant, quand ils font l'objet d'une évaluation, ils constituent le premier frein à l'apprentissage des adultes dans la majorité des pays (**figure 12.3**). En moyenne, dans les pays de l'Union

européenne, près de 60 % des répondants indiquent ne pas participer à l'apprentissage des adultes parce qu'ils n'en voient pas la nécessité. Le coût de la formation, les conflits d'horaires ou le lieu inapproprié sont les obstacles institutionnels les plus souvent mentionnés. Le manque de temps et les obligations familiales font partie des obstacles institutionnels les plus fréquemment relevés, à la fois d'après les données PEICA et les données AES.

L'analyse de données PEICA complémentaires réalisée pour les besoins du présent *Rapport* confirme ou prolonge ces conclusions. Les obstacles situationnels sont plus particulièrement cités en Grèce et en Turquie. Le manque de temps revient avec récurrence dans les réponses au Japon, en République de Corée et à Singapour, où les personnes interrogées déclarent avoir trop de travail. Concernant les obstacles institutionnels, entre 25 % et 30 % des adultes en Grèce, en Israël et en Slovénie mentionnent l'obstacle du coût de formation ; en Finlande, près d'un adulte sur cinq évoque le lieu de la formation ou les horaires peu pratiques.

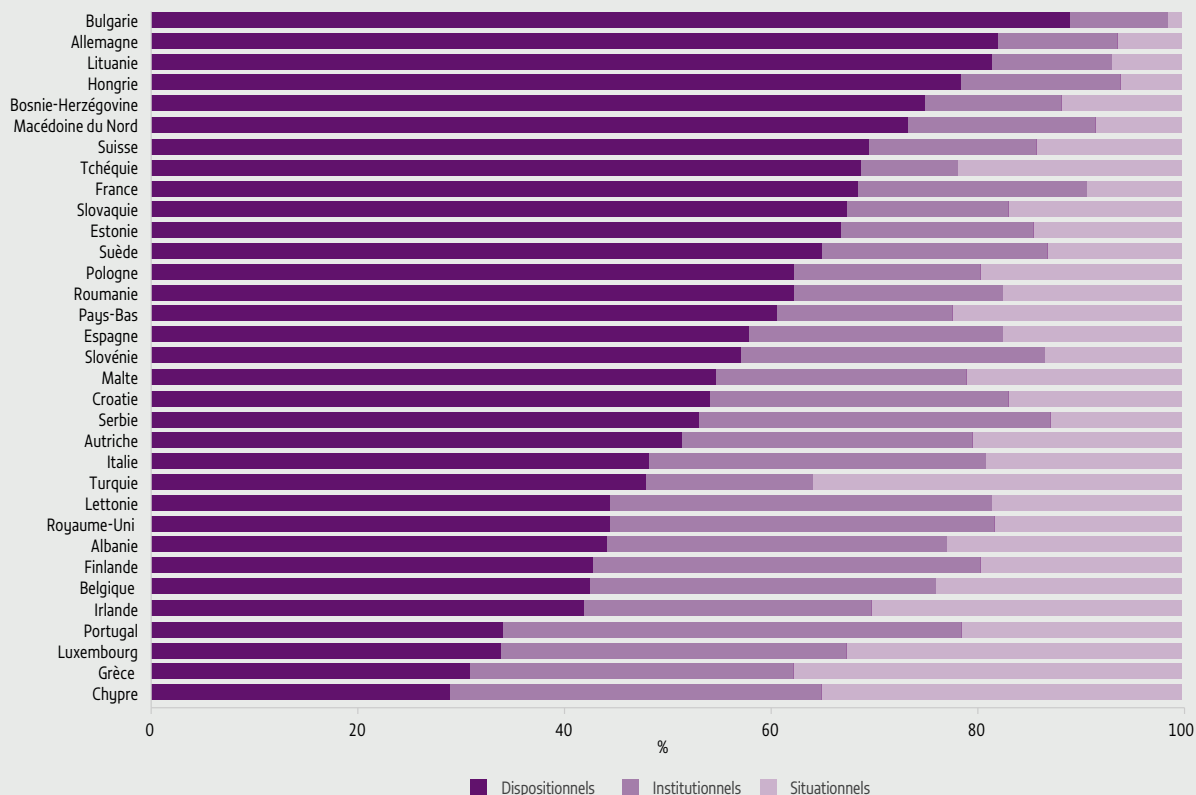
La France se distingue par l'absence de soutien des employeurs ou du service public. L'amélioration observée entre les enquêtes sur l'éducation des adultes de 2011 et 2016 (AES) est restée faible, malgré l'introduction de plusieurs dispositifs, comme le Compte Personnel de Formation en 2014 qui permet aux salariés de convertir des crédits de temps cumulés en subventions, les congés formation, le travail à temps partiel ou la retraite anticipée. Les incitations financières ne règlent qu'une partie du problème. Il faut y associer des mesures non financières, comme les services de conseil et les campagnes de sensibilisation (OCDE, 2019b).

Si les hommes sont légèrement plus nombreux à mentionner les conflits d'horaires parmi les obstacles, les femmes sont beaucoup plus nombreuses à citer les obligations familiales, et ce dans tous les pays hormis le Danemark (**figure 12.4**). La tendance est plus marquée dans le sud de l'Europe, où, dans certains pays, deux tiers des femmes interrogées nomment cette raison pour expliquer leur non-participation.

Une étude comparative fondée sur 14 enquêtes sur l'emploi du temps et 5 enquêtes auprès des ménages dans 19 pays fait ressortir que les hommes passent un peu plus de temps sur les activités d'apprentissage, de loisirs et sociales. L'Albanie, le Ghana, le Pakistan et la République de Moldova affichent les déséquilibres entre les sexes les plus prononcés : les femmes ghanéennes

FIGURE 12.3 :**Des expériences scolaires antérieures négatives découragent de nombreux adultes de participer à des programmes d'éducation**

Répartition des principaux obstacles à une participation à l'éducation des adultes parmi les non-participants, dans une sélection de pays européens, 2016

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig12_3

Notes : Les obstacles dispositionnels sont déterminés par des expériences scolaires antérieures et par la perception de soi comme apprenant. Les obstacles institutionnels correspondent à des conditions structurelles qui freinent l'accès, comme le coût, l'absence de soutien, la rigidité des horaires ou l'offre limitée. Les obstacles situationnels désignent des situations de vie, telles que les obligations familiales ou le manque de temps.

Source : Eurostat (2016).

consacrent pratiquement deux heures de moins par jour à ces activités que les hommes (Rubiano-Matulevich et Viollaz, 2019). Les femmes ont davantage tendance à considérer l'obstacle financier que celui des conflits d'horaires, probablement parce que leur participation à la population active est plus faible et que leur taux d'emploi à temps partiel est plus élevé.

POINT CLÉ 12.2 : L'ÉDUCATION EN PRISON EST UN DROIT ET UN INVESTISSEMENT

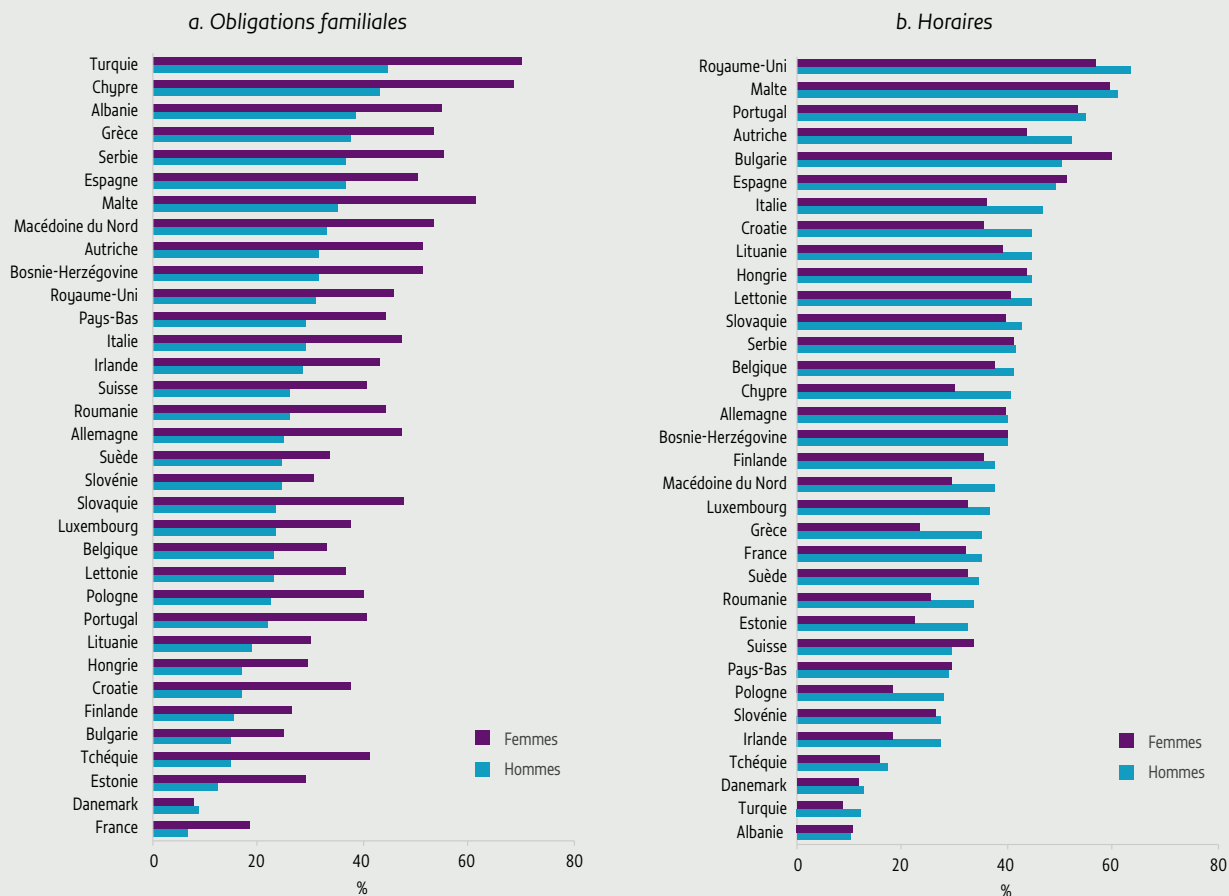
Selon les estimations, on comptait 10,7 millions de personnes dans des établissements pénitentiaires en 2018. Les 10 pays affichant la population carcérale la

plus élevée étaient : les États-Unis (2,1 millions), la Chine (1,7 million), le Brésil (690 000), la Fédération de Russie (583 000), l'Inde (420 000), la Thaïlande (364 000), l'Indonésie (249 000), la Turquie (233 000), la République islamique d'Iran (230 000) et le Mexique (204 000) (Walmsley, 2018). Il n'existe pas de données mondiales concernant l'accès des détenus à l'éducation ou l'efficacité des programmes d'éducation en milieu carcéral.

Les arguments en faveur du droit des détenus à l'éducation sont multiples (Vorhaus, 2014). L'Ensemble de règles minima pour le traitement des détenus, adopté en 1955 et approuvé par le Conseil économique et social des Nations Unies dans ses résolutions de 1957 et 1977, a fait l'objet d'une révision qui a donné naissance, en 2015, aux Règles Nelson Mandela. Ces Règles font

FIGURE 12.4 :**Dans les pays européens, les femmes sont près de deux fois plus nombreuses que les hommes à ne pas participer à des programmes d'éducation des adultes pour des raisons familiales**

Adultes citant les obligations familiales et les horaires comme obstacles à la participation à l'éducation des adultes, par sexe, dans une sélection de pays européens, 2016



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig12_4

Source : Eurostat (2016).

référence, elles aussi, au droit des détenus à l'instruction, à l'orientation et à la formation professionnelles dans les termes suivants : « l'enseignement dispensé aux détenus doit l'être dans le cadre du système éducatif

“ Une méta-analyse réalisée aux États-Unis fait apparaître que les programmes d'éducation dans les prisons ont réduit la probabilité de récidive de 13 points de pourcentage ”

public afin que ceux-ci puissent poursuivre leur formation sans difficulté après la libération » et « [l']instruction des détenus analphabètes et des jeunes détenus doit être obligatoire » (ONU DC, 2015). Ces Règles ont inspiré les législations nationales. En Inde, par exemple, le Manuel national des prisons stipule que « [l']instruction des détenus analphabètes, adolescents et adultes, est obligatoire » et vise à relier l'instruction en milieu carcéral et l'instruction en milieu ordinaire (Ministère indien de l'Intérieur, 2003).

En sus d'être un droit, l'éducation en prison est porteuse de bienfaits considérables pour les détenus, les prisons et les sociétés. La possibilité d'acquiescer des

compétences et une expérience professionnelle aide les détenus à demeurer à l'écart de la criminalité après leur libération. Elle peut contribuer à l'ordre, à la sûreté et à la sécurité dans les établissements pénitentiaires et les aider à instaurer des environnements plus positifs (ONU DC, 2017). Des études mettent en évidence une corrélation entre un niveau élevé d'instruction et la réduction du taux de récidive (Farley et Pike, 2018). Une méta-analyse réalisée aux États-Unis fait apparaître que les programmes d'éducation dans les prisons ont réduit la probabilité de récidive de 13 points de pourcentage. Les chances d'avoir un emploi sont également bien meilleures : deux fois plus élevées chez les détenus ayant participé à une formation professionnelle que chez ceux qui n'ont pas suivi de formation de ce type (Davis *et al.*, 2013). Une étude récente tend à montrer que l'accès à l'éducation en prison représente, pour les gouvernements, une économie de quelque 366 millions de dollars EU par an sur les coûts d'incarcération (Oakford *et al.*, 2019).

Les systèmes pénitentiaires nationaux déploient des efforts considérables pour répondre aux besoins les plus variés. La population carcérale est, en grande majorité, composée de détenus issus de milieux sociaux défavorisés, peu ou pas instruits et ayant des difficultés pour lire et écrire : en Guinée, selon les informations disponibles, 10 % des détenus savent lire et écrire (Prison Insider, 2019). Le désavantage éducatif dans les prisons est associé à l'âge, au sexe et au handicap. Une étude conduite en Angleterre (Royaume-Uni) souligne la difficulté de mettre en place des programmes adaptés à la totalité des besoins individuels (Coates, 2016).

Les jeunes détenus ont plus facilement accès à l'éducation. Une étude menée auprès de détenus adolescents dans huit villes d'Amérique latine et des Caraïbes révèle que 70 % d'entre eux suivent un programme d'éducation formelle (UNICEF et Universidad Diego Portales, 2017). À l'inverse, dans la plupart des pays européens, moins d'un quart de tous les détenus participent à des activités d'éducation et de formation (Costelloe *et al.*, 2012). En Inde, les femmes détenues ont droit à l'éducation, mais l'offre est essentiellement cantonnée à l'alphabétisation de base, et une offre sur mesure est nécessaire pour l'autoformation (Ministère indien de la promotion de la femme et de l'enfant, 2018). Au Royaume-Uni, en 2014/15, 32 % des nouveaux détenus ont déclaré avoir un handicap ou des difficultés d'apprentissage ou ont été enregistrés comme tels (Coates, 2016). En vertu des Règles pénitentiaires

européennes, « [t]oute prison doit s'efforcer de donner accès à tous les détenus à des programmes d'enseignement qui soient aussi complets que possible et qui répondent à leurs besoins individuels tout en tenant compte de leurs aspirations » (Conseil de l'Europe, 2006). Il reste que les programmes conçus pour répondre aux besoins des détenus handicapés font souvent défaut (Conseil de l'Europe, 2018).

Une étude récente de l'UNESCO met en avant le potentiel de transformation des bibliothèques en milieu carcéral. En donnant accès à des matériels de lecture et à des informations, en particulier à des données juridiques et à un soutien pour obtenir une qualification officielle, elles conduisent à améliorer les compétences en lecture et en écriture et à créer une culture de la lecture et de l'apprentissage tout au long de la vie. Le Brésil a adopté un système de réduction de peine par la lecture ; en lisant 12 ouvrages par an (au maximum), les détenus sélectionnés peuvent voir leur peine réduite de 48 jours (Krolak, 2019). Il arrive, toutefois, que les bibliothèques des établissements pénitentiaires soient soumises à une censure arbitraire. Ainsi, au Texas (États-Unis), plus de 15 000 titres sont interdits dans les bibliothèques des établissements pénitentiaires, dont des ouvrages de fiction primés et des biographies politiques (Schaub, 2016). Les matériels d'apprentissage en langue des signes font partie des ouvrages interdits, car ils peuvent permettre à des détenus de communiquer sans attirer l'attention des gardiens (Miller, 2016).

Le financement est l'une des plus grandes difficultés auxquelles sont confrontés les détenus. Aux États-Unis, la subvention Pell, la principale aide octroyée par le gouvernement fédéral aux étudiants, a été interdite aux détenus en 1994, avant d'être rétablie en 2015 (Nadworny, 2019).

L'apprentissage en ligne et à distance est un moyen de faciliter l'accès à l'éducation. Au Kenya et en Ouganda, quelque 80 % des détenus n'ont jamais rencontré d'avocat (Gertz, 2017). Le projet African Prisons permet aux détenus de suivre à distance les cours de droit des universités britanniques (Sawahel, 2017). Au Nigéria, les étudiants en prison bénéficient d'une réduction de 50 % des droits de scolarité à l'Université nationale ouverte (Farley *et al.*, 2016). L'absence de possibilité d'accès régulier ou fréquent à Internet est un obstacle à l'apprentissage à distance pour les détenus. En Australie, le programme Making the Connection lancé par l'University of Southern Queensland propose des cours

et des programmes à télécharger sur des ordinateurs portables ou des serveurs plutôt que sur papier ou sur Internet (Sawahel, 2017).

Les gouvernements du monde entier ont introduit des programmes d'éducation en milieu carcéral. À Singapour, le projet Digitalisation of Inmate Rehabilitation and Corrections Tool met à la disposition des détenus des tablettes afin qu'ils puissent rester en lien avec leur famille, mais aussi accéder à des ouvrages et des supports d'apprentissage en ligne et préparer un diplôme (Justice Trends, 2019). En Europe, le programme PEBBLE (Prison Education : Basic Skills and Blended E-Learning) vise à améliorer l'éducation en milieu pénitentiaire en facilitant l'accès à l'apprentissage de compétences de base (Torlone et Vryonides, 2016). Aux États-Unis, le réseau Incarceration Nations Network œuvre aux côtés des organisations, des centres de détention et des universités pour créer des passerelles entre la prison et l'enseignement supérieur. S'inspirant de ce modèle, la communauté d'apprentissage Ubuntu, en Afrique du Sud, établie en partenariat avec la Stellenbosch University et le Ministère des services pénitentiaires, donne accès à un enseignement public de niveau universitaire (Lindeque, 2018).

De nombreux projets reposent sur les organisations non gouvernementales et le bénévolat. En Angleterre (Royaume-Uni), l'association Shannon Trust intervient dans 124 prisons pour apporter aux détenus un soutien à l'apprentissage de la lecture (Moss, 2017). En Californie (États-Unis), la quasi-totalité des établissements pénitentiaires proposent des cours d'enseignement supérieur en présentiel, dispensés par des enseignants des universités voisines, y compris aux détenus condamnés à perpétuité (D'Orio, 2019).



À Cochabamba (Bolivie), Noelia, 11 ans, profite de la salle informatique de son école financée par Save the Children.

CRÉDIT : SCUS/
Save the Children

MESSAGES CLÉS

Les compétences en matière de TIC sont importantes, mais inégalement réparties. La capacité à utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur, l'une des neuf compétences mesurées, s'observe chez 7 % des adultes dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, 20 % dans 19 pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et 40 % dans les pays à revenu élevé.

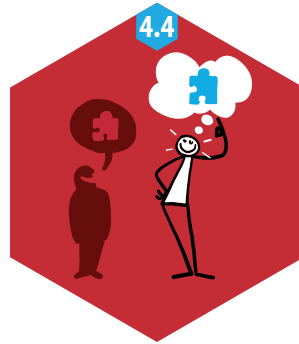
Les données ventilées récentes sur les compétences d'utilisation d'un tableur dans 10 pays plus pauvres révèlent de profondes disparités selon l'âge, le sexe (au détriment des femmes dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, et des hommes dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure) et, surtout, la richesse : ainsi, 3 % des femmes du quintile le plus pauvre possédaient cette compétence, contre 35 % de celles du quintile le plus riche au Suriname et 39 % en Mongolie.

Parmi les nouvelles compétences en TIC devant être mesurées dans les prochaines années figurent les capacités à mettre en place des mesures de sécurité efficaces pour protéger les appareils et les comptes, et à modifier les paramètres de confidentialité pour protéger ses données personnelles.

En Europe, les compétences en TIC s'acquièrent relativement moins par la formation sur le lieu de travail : seules 10 % des personnes interrogées ont suivi une formation en cours d'emploi en 2018. L'acquisition de compétences se fait plutôt par le biais de formations en ligne gratuites et/ou de l'autoformation, notamment chez les jeunes.

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. Ils ont besoin d'une formation adaptée à la gestion de microentreprises dont le potentiel de croissance est limité.

CHAPITRE 13



CIBLE 4.4

Compétences nécessaires à l'emploi

D'ici à 2030, augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

INDICATEUR MONDIAL

4.4.1 – Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant des compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC), par type de compétence

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.4.2 – Pourcentage de jeunes et d'adultes qui ont acquis au moins un niveau minimum de compétences en matière d'alphabétisation numérique

4.4.3 – Taux de réussite scolaire des jeunes et des adultes par groupe d'âge, situation au regard de l'activité économique, niveau d'études et orientation du programme

Point clé 13.1 : L'entrepreneuriat de nécessité
à une incidence sur les compétences

286

La cible 4.4 rend compte de l'acquisition des compétences permettant de préparer les jeunes et les adultes à participer au monde du travail. Elle fait référence à « l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat » (**point clé 13.1**), mais, étant donné la diversité des contextes du marché de l'emploi et des compétences professionnelles requises, il est difficile d'effectuer un suivi des progrès mondiaux.

Outre les compétences en lecture, écriture et calcul des jeunes et des adultes prises en compte dans la cible 4.6, les compétences liées aux technologies jouent un rôle de plus en plus important dans la vie professionnelle. Les compétences numériques, en particulier, qui sont à la fois un produit souhaitable de l'éducation et un facteur propice à en faciliter l'accès, aident à surmonter les inégalités géographiques de l'offre (Xie *et al.*, 2017). L'indicateur mondial 4.4.1 est une mesure indirecte des compétences informatiques utilisées dans les technologies de l'information et de la communication (TIC). Les personnes interrogées dans les enquêtes auprès des ménages indiquent si elles ont, au cours des trois derniers mois, effectué l'une des neuf tâches proposées, comme copier ou déplacer un fichier ou un dossier et connecter et installer de nouveaux appareils.

Le nombre de pays qui communiquent des données sur les compétences en TIC a, certes, augmenté depuis que l'indicateur fait partie du cadre de suivi des ODD. Pour autant, deux problèmes compliquent le suivi. En premier lieu, le nombre de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire qui communiquent des données demeure insuffisant pour fournir des estimations régionales fiables. Les données disponibles mettent néanmoins en évidence une répartition très inégale des compétences en TIC. Le pourcentage médian d'adultes ayant utilisé des formules arithmétiques de base dans un tableur atteint 7 % dans 10 pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, 20 % dans 19 pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et 40 % dans 41 pays à revenu élevé. En second

lieu, l'analyse des tendances dans le domaine des compétences en TIC est limitée du fait d'un changement de méthodologie qui a pour conséquence que seuls les chiffres relevés depuis 2015 sont comparables. Or, même depuis cette date, on peut observer d'une année sur l'autre un certain nombre d'évolutions importantes mais difficiles à expliquer. Si l'on calcule la moyenne des données disponibles sur la période 2015-17 pour lisser les fluctuations, on constate une forte corrélation entre des compétences comme l'utilisation d'un tableur et l'envoi de messages avec des pièces jointes (**figure 13.1**).

Les bases de données de l'Union internationale des télécommunications (UIT) et de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) ne contiennent pas de données au niveau des individus. Elles permettent néanmoins de déduire les inégalités de répartition des compétences en TIC au sein des pays en comparant le nombre de compétences que possède une proportion donnée d'adultes. Plusieurs pays à revenu intermédiaire sont mieux classés par rapport au nombre de compétences que possèdent au moins 20 % d'adultes, semblant indiquer l'existence d'une élite minoritaire (**figure 13.2a**). La répartition des compétences est plus uniforme dans des pays comme le Danemark et la Norvège, où la moitié au moins des adultes possèdent ces six compétences (**figure 13.2b**).

Le sixième cycle d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) comporte un module contenant des questions relatives aux neuf compétences en TIC. Les données qui restent à inclure dans les bases de données de l'UIT et de l'ISU concernent des adultes âgés de 15 à 49 ans et permettent de ventiler les compétences

“ Le nombre de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire qui communiquent des données demeure insuffisant pour fournir des estimations régionales fiables ”

“ Dans les sept pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, la probabilité de savoir utiliser un tableur chez les femmes appartenant aux 60 % les plus pauvres est inférieure à 1 % ”

par caractéristiques individuelles. Des tendances claires selon le genre se dessinent dans 10 pays ayant administré le questionnaire : dans les sept pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, les femmes sont moins nombreuses à avoir utilisé, par exemple,

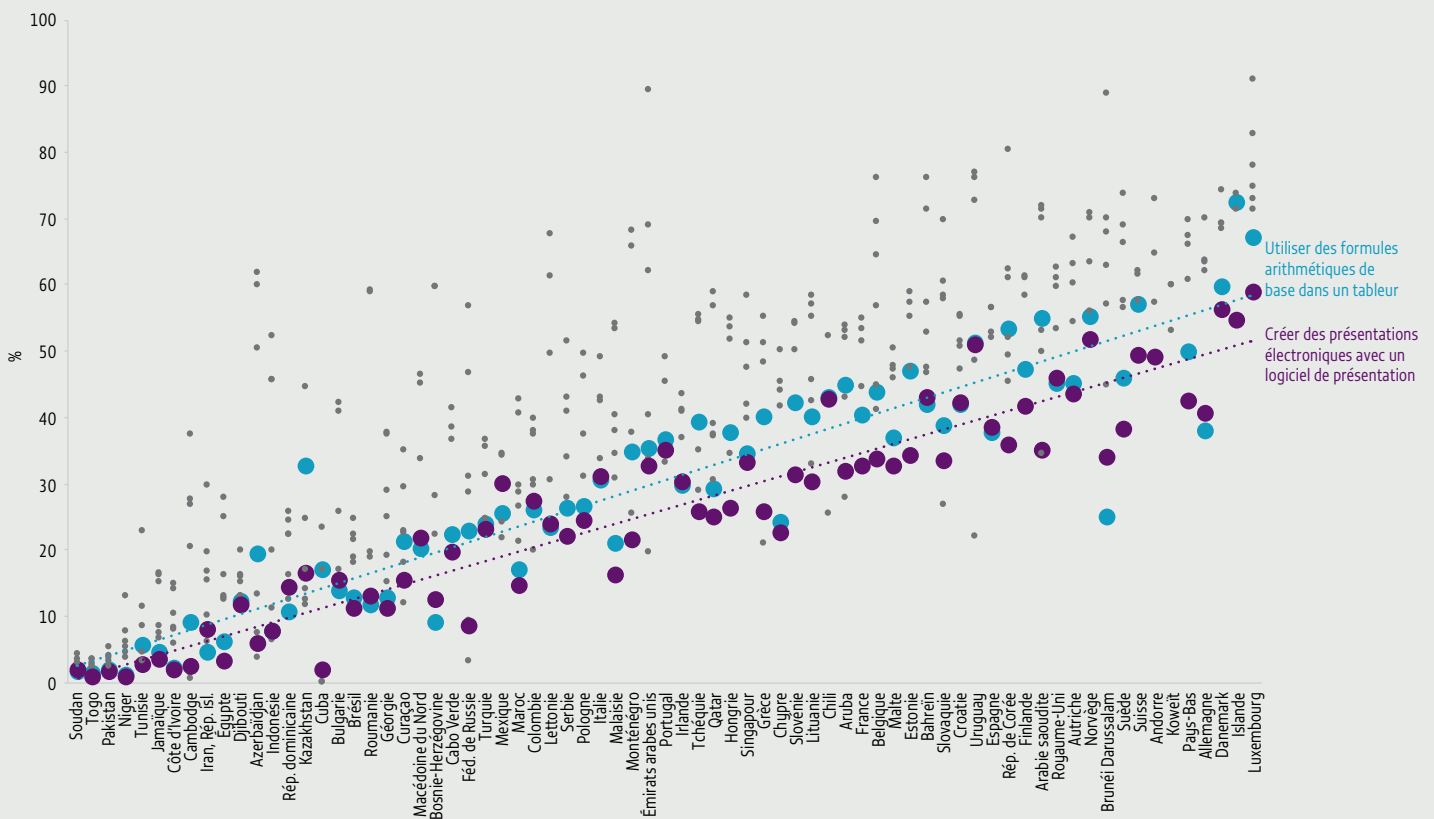
des formules arithmétiques de base dans un tableur, alors que la parité existe dans les trois pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure. En Mongolie, au Suriname et en Tunisie, les femmes sont même un peu plus nombreuses que les hommes à posséder cette compétence. En outre, ces trois pays affichent un profil d'âge particulier, qui témoigne de l'adoption rapide des TIC par la jeune génération (**figure 13.3**).

Les enquêtes font apparaître de profondes disparités socioéconomiques dans la répartition des compétences de base en TIC. Dans les sept pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, la probabilité de savoir utiliser un tableur chez les femmes

FIGURE 13.1 :

La prévalence des compétences en technologies de l'information et de la communication présente une forte corrélation

Pourcentage d'adultes possédant huit compétences de base en TIC, sélection de pays, 2015-17



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig13_1

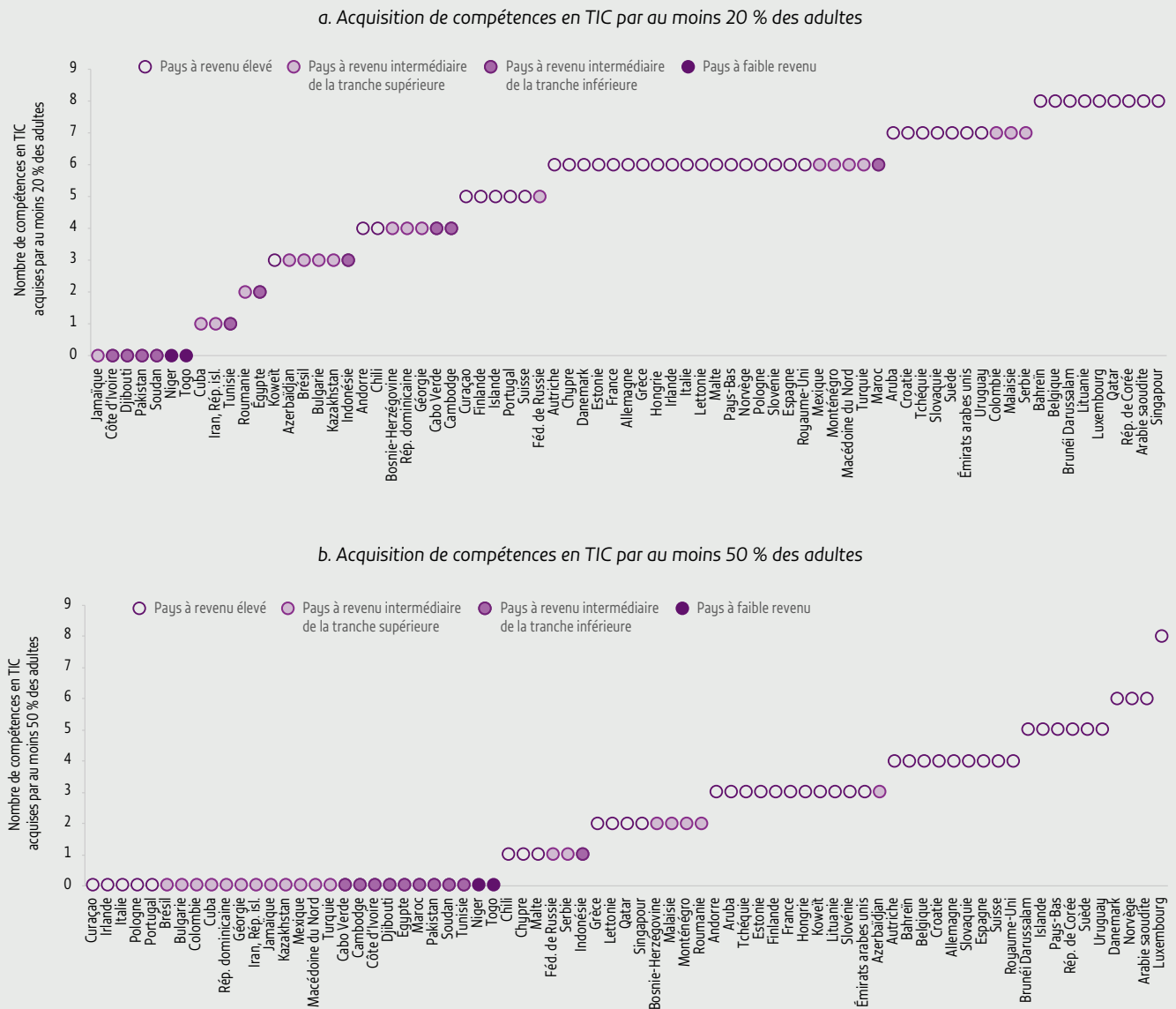
Notes : Les pays sont classés en fonction de la valeur médiane des compétences en TIC considérées. L'une des neuf compétences figurant dans la définition de l'indicateur n'est pas prise en compte (écrire un programme informatique en utilisant un langage de programmation spécialisé). Les deux droites correspondent aux tendances linéaires de deux des huit compétences.

Sources : Bases de données de l'UIT et de l'ISU.

FIGURE 13.2 :

Dans la majorité des pays, une grande partie des adultes n'ont pas acquis la plupart des compétences en technologies de l'information et de la communication

Nombre de compétences de base en TIC, sélection de pays, 2015-17



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig13_2

Sources : Bases de données de l'UIT et de l'ISU.

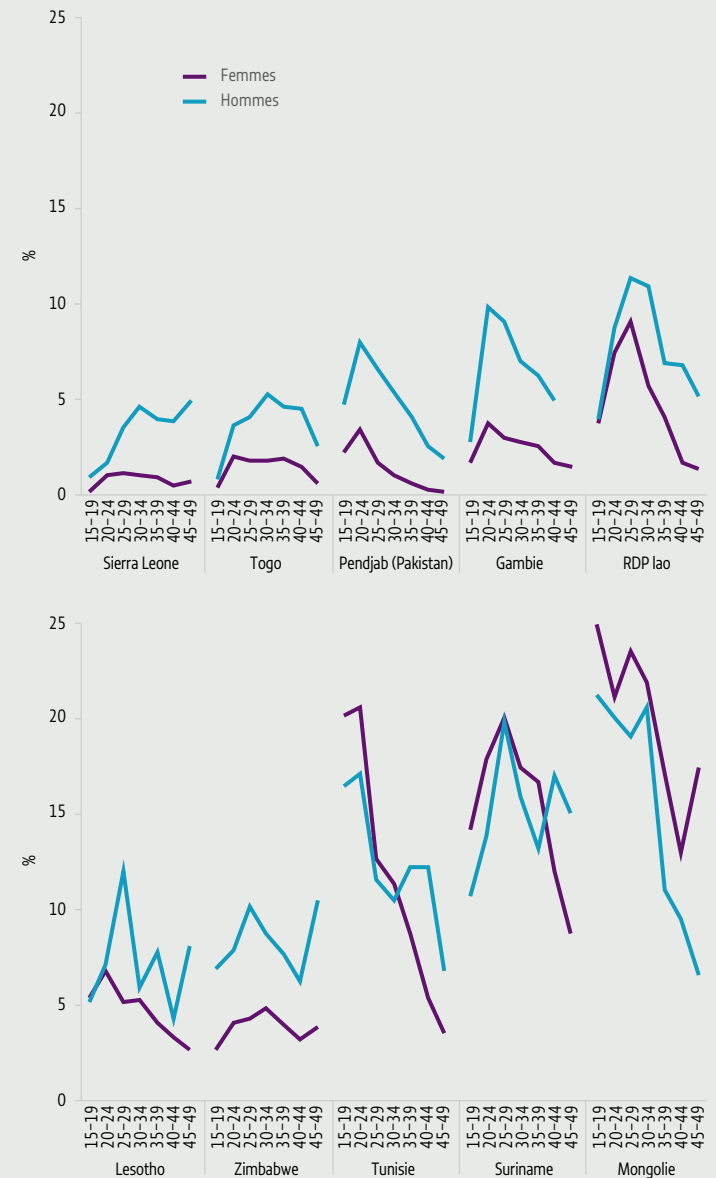
appartenant aux 60 % les plus pauvres est inférieure à 1 %. Dans les trois pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, cette probabilité est de 3 % chez les femmes du quintile le plus pauvre, contre 27 % chez celles du quintile le plus riche en Tunisie, 35 % au Suriname et 39 % en Mongolie (figure 13.4).

En 2019, l'Union internationale des télécommunications (UIT), en sa qualité qu'agence codépositaire de l'indicateur mondial 4.4.1, a revu et ajusté les neuf questions relatives aux compétences en TIC. Elle a reformulé quatre descriptions de compétences pour en élargir le contenu. À titre d'exemple, l'envoi de courriels avec des pièces jointes est étendu à l'envoi de tout type de message avec des pièces jointes. L'UIT a supprimé la compétence de base la plus répandue, c'est-à-dire copier ou déplacer un fichier ou un dossier, et introduit deux nouvelles compétences : mettre en place des mesures de sécurité efficaces pour protéger des appareils et des comptes, modifier les paramètres de confidentialité pour limiter le partage de données ou d'informations personnelles. Ces modifications ne devraient pas avoir de répercussions sur les données communiquées avant quelques années, mais compliqueront probablement l'interprétation de certaines tendances.

La manière dont une personne acquiert des compétences joue un rôle majeur. Les enquêtes européennes sur les TIC, qui permettent de suivre la mise en œuvre de la stratégie du marché numérique unique, donnent un aperçu de l'importance relative de cette acquisition à l'école, au travail et à la maison. Malgré la pertinence des compétences en TIC pour l'emploi, la formation n'est pas une composante prédominante du développement professionnel. L'analyse des données d'Eurostat réalisée pour les besoins de ce Rapport montre qu'en 2018, 10 % des personnes interrogées ont suivi une formation en cours d'emploi. Un adulte sur cinq a participé à au moins une activité générale pour améliorer ses compétences en informatique, logiciels et applications. L'acquisition de compétences se fait principalement par le biais des formations en ligne gratuites ou de l'autoformation, en particulier chez les jeunes : les jeunes de 25 à 29 ans sont deux fois plus nombreux à rechercher des formations en ligne que les adultes de 55 à 64 ans.

FIGURE 13.3 :
Dans les pays à faible revenu et à revenu moyen de la tranche inférieure, les femmes sont moins nombreuses à posséder des compétences de base en matière de technologies de l'information et de la communication

Pourcentage de personnes âgées de 15 à 49 ans ayant utilisé des formules arithmétiques de base dans un tableur, sélection de pays, par âge et par sexe, 2017-19



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig13_3

Source : Rapports sur les conclusions des enquêtes MICS.

FIGURE 13.4 :

Dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, de profondes disparités socioéconomiques existent dans la répartition des compétences en base en matière de technologies de l'information et de la communication

Pourcentage de personnes âgées de 15 à 49 ans ayant utilisé des formules arithmétiques de base dans un tableur, sélection de pays, par niveau de richesse, 2017-19



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig13_4

Note : La Mongolie, le Suriname et la Tunisie sont des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure. Les autres pays sont des revenus à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

Source : Rapports sur les conclusions des enquêtes MICS.

POINT CLÉ 13.1 : L'ENTREPRENEURIAT DE NÉCESSITÉ A UNE INCIDENCE SUR LES COMPÉTENCES

L'entrepreneuriat et les compétences connexes couvrent une large gamme d'activités, depuis les start-ups de haute technologie jusqu'aux boulangeries et aux salons de thé. Pour une grande partie des 3,4 milliards de personnes qui vivent avec moins de 5,50 dollars EU par jour (Banque mondiale, 2018), l'entrepreneuriat ne relève pas d'un choix. Contrairement aux entrepreneurs d'opportunité, les entrepreneurs de survie ou de nécessité ne sont pas inspirés par une idée d'activité innovante, génératrice de valeur et d'emplois. 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 (OIT, 2018). Comme le note l'Organisation internationale du Travail dans sa Recommandation 204, « la plupart des individus n'entrent pas dans l'économie informelle par choix mais du fait du manque d'opportunités dans l'économie formelle et faute d'avoir d'autres moyens de subsistance » (OIT, 2015, p. 2).

Il est difficile de prendre la mesure de l'entrepreneuriat de nécessité, car « la grande majorité des individus préfèrent un travail indépendant à un emploi rémunéré relativement peu attrayant et un emploi relativement attrayant à un travail indépendant » (Jayachandran, 2020, p. 24). D'après une analyse mondiale fondée sur une auto-évaluation des motivations de jeunes entrepreneurs, un quart environ d'entre eux considèrent qu'il s'agit d'une solution de dernier recours. Pour la moitié de ceux qui y voient une opportunité, les motivations résident dans la possibilité d'améliorer leur revenu ou leur indépendance. Ce résultat concorde également avec la tendance à une proportion accrue d'entrepreneurs de nécessité observée dans les pays pauvres de chaque région : par exemple, 32 % en Inde mais 11 % à Singapour, 41 % au Guatemala mais 16 % en Uruguay, 51 % en Bosnie-Herzégovine mais 5 % au Danemark (Singer et al., 2015). L'entrepreneuriat de nécessité n'est pas cantonné aux pays du Sud. Sur la base de critères différents, la proportion

d'entrepreneurs de nécessité avoisinait 31 % en Allemagne au cours de la période 2013-17, pour atteindre 38 % chez les immigrants (Leifels et Metzger, 2019).

Dans l'ensemble, les entrepreneurs de nécessité ont un niveau d'études moins élevé, une expérience limitée et un nombre restreint d'idées de produits ou de services (**tableau 13.1**). Groupe cible des formations, les entrepreneurs de nécessité sont des « personnes vulnérables, sans emploi ou inactives » qui sont

des entrepreneurs potentiels ou des « propriétaires d'entreprises du secteur informel, de microentreprises ou de petites entreprises » (Valerio *et al.*, 2014, p. 34). Les compétences requises diffèrent selon le contexte. Ces entrepreneurs ont tendance à imiter des activités commerciales déjà existantes et ont besoin de compétences à la fois commerciales et cognitives pour éviter de se lancer dans des activités non rentables (Webb et Fairbourne, 2016).

TABLEAU 13.1 :
Profils et besoins de formation des entrepreneurs de nécessité et d'opportunité

Caractéristiques	Entrepreneurs de nécessité	Entrepreneurs d'opportunité
Motivation principale	Facteurs « push » (nécessité) tels que survie économique	Facteurs « pull » (opportunité) tels que satisfaction personnelle, accumulation de richesse et création d'emploi
Niveau de compétences	En général sans qualification	Qualifié
Niveau d'études	Faible	Études secondaires au minimum ; parfois, études universitaires
Démarrer une entreprise	Méconnaissance des formalités administratives	Connaissance des formalités administratives
Localisation	Zones rurales et urbaines	Zones urbaines, principalement
Statut	Travail indépendant, souvent	Employeur
Ressources financières	Extrêmement limitées ; dans le meilleur des cas, bénéficiaires de microfinancement ou de prêts familiaux	Possèdent souvent quelques ressources ; ne peuvent pas prétendre au microfinancement ; peuvent mobiliser des ressources par le biais de prêts bancaires
Potentiel de croissance	Limité	Élevé
Nature des activités	Services non qualifiés/commerce de détail ou autres	Services qualifiés/commerce de détail ou de gros, import/export, industrie légère
Programmes adaptés d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat	Formation à l'entrepreneuriat dispensée dans des établissements spécialisés, des centres de formation professionnelle, des institutions de financement ou dans le cadre de programmes de développement (emploi, éducation financière, microfinance, formation axée sur les moyens de subsistance, autonomisation des femmes) ; accent mis plutôt sur le financement et la gestion de l'entreprise que sur l'esprit d'entreprise	Éducation et formation à l'entrepreneuriat dispensées dans des établissements spécialisés ou des établissements d'enseignement supérieur ; accent mis sur des sujets plus pointus liés au financement et à la prospection (par exemple, leadership, identification des possibilités, gestion des risques)
Exemples	Gérez Mieux Votre Entreprise (OIT, monde) FINCA International (monde) Economic Empowerment of Adolescent Girls and Young Women (Libéria) Academy for Creating Enterprise (Philippines) Women's Organisation (Royaume-Uni) SFEDI Passport to Enterprise and Employment, qualification programme in prisons (Royaume-Uni)	Ministère de l'emploi, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (Madagascar) Module Entrepreneuriat du programme d'études national (Monténégro) Auchi Polytechnic School of Business (Nigéria) Institute of Entrepreneurship (Afrique du Sud) Lancaster University Enterprise Education Development (Royaume-Uni) Embedding Entrepreneurship Education Teaching Toolkit (sélection de pays européens et Australie)
	Deux types d'entrepreneur	
	Service brésilien de soutien aux microentreprises et petites entreprises IMKAN GO et IMKAN GROW (conjointement avec le programme de promotion de l'esprit d'entreprise de l'ONUDI et le programme européen des compétences entrepreneuriales EntreComp) (Égypte)	

Source : Analyse réalisée par l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir de Mersha *et al.* (2010).

Les politiques et les programmes font rarement la distinction entre les entrepreneurs de nécessité et les entrepreneurs d'opportunité et ciblent le plus souvent ces derniers, même quand les entrepreneurs de nécessité sont plus nombreux. Cette orientation peut correspondre à une volonté délibérée ; en effet, beaucoup privilégient la formation pour la création d'entreprises capables de soutenir la croissance économique plutôt que la formation pour des microentreprises qui n'offrent qu'un potentiel de croissance limité (Lingelbach *et al.*, 2005). L'éducation et la formation qui prennent en compte les besoins et les aspirations des entrepreneurs par nécessité sont, néanmoins, d'une importance primordiale.

Ces dernières années, les prestataires de services d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat ont mis en place des programmes personnalisés. Le programme Gérez Mieux Votre Entreprise conçu par l'Organisation internationale du Travail s'adresse notamment à des entrepreneurs potentiels, vulnérables et peu qualifiés. Dispensé dans des centres de formation professionnelle, des écoles de gestion des entreprises, des organismes de microfinance, dans le cadre d'initiatives de responsabilité sociale des entreprises ou à distance, ce programme est l'un des plus vastes au monde, avec une diffusion estimée à 10 millions de personnes entre 2011 et 2015 (OIT, 2017). Le cadre européen des compétences entrepreneuriales EntreComp est plus spécialement destiné aux entrepreneurs d'opportunité, mais il peut aussi s'appliquer à des populations défavorisées ou sans emploi (McCallum *et al.*, 2018). Le nombre d'organismes dédiés à la formation d'entrepreneurs de nécessité en vraie grandeur reste faible (Brewer et Gibson, 2016).

La plupart des programmes portent essentiellement sur les compétences pratiques, comme l'éducation financière des bénéficiaires de microcrédits, la formation axée sur les moyens de subsistance au titre des programmes de lutte contre la pauvreté et la formation pour les petites entreprises agricoles traditionnelles. Les stratégies sont d'ordinaire orientées vers le démarrage d'une entreprise et les solutions permettant d'améliorer la gestion et l'administration. Les programmes menés avec succès, qui reposent souvent sur le mentorat ou le tutorat, stimulent le sens des affaires et l'esprit d'ouverture aux opportunités et à la croissance, comme le travail en réseau, les aspirations et l'identification des possibilités.

Au Bangladesh, l'organisation non gouvernementale PRIDE dispense des formations aux femmes de milieu rural afin qu'elles acquièrent les compétences et attitudes nécessaires pour développer des activités génératrices de revenus. Elle offre aux femmes marginalisées la possibilité de rencontrer des entrepreneurs et de mettre en place des réseaux entre pairs et entre communautés pour échanger des informations et des conseils. Développer le capital social par le biais de la formation influe sur les aspirations, l'état d'esprit et la confiance en soi des entrepreneurs et, par là même, sur leur pouvoir d'action au sein de leur communauté (Cummings *et al.*, 2019).

Le service brésilien de soutien aux microentreprises et petites entreprises, organisme sans but lucratif connu sous son acronyme portugais SEBRAE, a mis au point et dispense des programmes de formation à l'entrepreneuriat centrés sur les compétences pratiques et l'esprit d'entreprise, auxquels s'ajoutent un appui sous forme de prêts et une bibliothèque interactive en ligne contenant des informations sur les normes et les législations. En 2013, SEBRAE a formé 4,9 millions de personnes en ligne et plus de 10 millions de personnes en face à face. Le contenu des formations et le mode de transmission (cours, conférence ou atelier) sont adaptés aux besoins locaux et varient selon la région et le stade de développement de l'entreprise (Roberts et Myrrha, 2016).

Aux Philippines, l'Académie pour la création d'entreprises propose aux entrepreneurs de nécessité huit semaines de formation en internat et un programme de formation sur site. Une large place est faite aux études de cas et à « l'apprentissage par la découverte ». Le principe des études de cas est de favoriser les échanges et la recherche de solutions multiples aux problèmes des entreprises, en développant à la fois les compétences techniques et financières et les aptitudes à la résolution de problèmes (Brewer et Gibson, 2016).

La dynamique des genres joue un rôle important dans la gestion des microentreprises, en particulier dans des contextes marqués par l'inégalité des ménages. Les femmes ghanéennes cachent leurs revenus et leurs économies et limitent la croissance de leur entreprise pour que leur mari continue d'être le gagne-pain du ménage et pour planifier la consommation du foyer sur le long terme. Dans ce type de contextes, la formation à

l'entrepreneuriat doit accorder une attention renforcée à l'autonomisation des femmes (Friedson-Ridenour et Pierotti, 2018).

Les formations à l'entrepreneuriat de type évolutif demeurent rares. Une autre formule consiste à se concentrer sur les opportunités où les compétences commerciales passent avant la logique d'innovation, c'est-à-dire le soutien à l'éducation à l'entrepreneuriat et à la microfranchise pour gérer des modèles économiques spécifiques éprouvés dans leur contexte. Les entrepreneurs en micro-franchise bénéficient d'un schéma directeur précis, d'un encadrement et d'une formation technique. Toutefois, la difficulté de créer et de gérer des chaînes logistiques limite les possibilités d'évolution, en particulier pour les organisations à but non lucratif qui s'efforcent de créer des emplois et de réduire la pauvreté grâce au système de la microfranchise (Webb et Fairbourne, 2016).

Shumi, 16 ans, a évité un mariage précoce. Assise sur un lit chez elle à Sylhet (Bangladesh), elle lit un livre. Shumi a bénéficié d'un projet de Save the Children financé par UK Aid.

CRÉDIT : Tom Merilion/Save The Children



MESSAGES CLÉS

Les chiffres mondiaux de la parité entre les sexes sont faciles à communiquer, mais peuvent passer à côté des personnes les plus laissées pour compte en raison d'un cumul de désavantages. Le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire est de 28 % en Côte d'Ivoire et au Rwanda, mais chez les femmes rurales pauvres, il n'atteint que 2 % et 10 %, respectivement.

Les disparités entre les niveaux de richesse comparent habituellement 20 % des ménages les plus riches et 20 % des ménages les plus pauvres. Mais les ménages les plus pauvres ont généralement plus d'enfants. En Inde, les ménages les plus pauvres ont 25 % de tous les enfants, contre 15 % pour les plus riches.

Le programme MICS d'enquêtes auprès des ménages applique les bonnes pratiques de mesure du handicap reposant sur les difficultés fonctionnelles, mais en distinguant les enfants de 5 à 17 ans et les adultes âgés de 18 ans et plus. En Sierra Leone, la prévalence du handicap tombe de 16,6 % chez les jeunes de 17 ans à 0,3 % chez ceux de 18 ans, entravant l'interprétation des indicateurs d'éducation chevauchant ces groupes d'âge.

Les écoles unisexes sont une exception dans la plupart des systèmes éducatifs, mais la ségrégation des sexes dans des écoles ou des classes séparées est monnaie courante dans des pays aussi divers que le Chili, l'Irlande, Israël et Singapour, et elle est prédominante dans de nombreux pays à majorité musulmane.

Si l'auto-identification est la méthode la plus répandue, les pays d'Amérique latine utilisent aussi d'autres critères de mesure des identités autochtones dans leurs enquêtes. Au Mexique, 30 % s'identifient comme autochtones, mais 9 % sont identifiés comme tels selon les critères officiels et 6 % selon le critère linguistique.

CHAPITRE 14



CIBLE 4.5

Équité

D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

INDICATEUR MONDIAL

4.5.1 – Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs dans le domaine de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.5.2 – Pourcentage d'élèves dans l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue parlée à la maison est la langue d'instruction

4.5.3 – Mesure dans laquelle les stratégies explicites basées sur une formule réaffectent les ressources de l'éducation aux populations défavorisées

4.5.4 – Dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement

4.5.5 – Pourcentage de l'aide totale à l'éducation allouée aux pays les moins avancés

Point clé 14.1 : Combien y a-t-il d'enfants scolarisés dans des écoles non mixtes ?294

Point clé 14.2 : L'identification des groupes autochtones dans les enquêtes et les recensements est complexe en Amérique latine299

Au niveau mondial, la parité entre les sexes est réalisée du préprimaire au second cycle du secondaire (**tableau 14.1**). Cependant, étant des valeurs moyennes, les chiffres cachent des écarts persistants liés au genre d'un pays à l'autre. Dans un quart des pays à faible revenu, on compte respectivement, pour 100 garçons, moins de 87 filles en primaire et moins de 60 filles en second cycle du secondaire, et à ce niveau, seuls 25 % des pays atteignent la parité. Bien que l'on dispose de données complètes sur les disparités de scolarisation entre les sexes, on manque de données sur la ségrégation des effectifs entre les sexes dans les écoles non mixtes (**point clé 14.1**).

Les chiffres mondiaux de la parité entre les sexes à tous les niveaux d'enseignement sont faciles à communiquer, mais ils sont insuffisants pour identifier ceux qui sont le plus laissés pour compte. Le cumul de désavantages compromet sérieusement les chances d'éducation des enfants et des jeunes. Dans les pays à faible revenu,

les femmes issues des 20 % de ménages les plus pauvres ont systématiquement moins de chances de poursuivre des études : pour 100 hommes pauvres, 12 femmes pauvres accèdent au niveau d'enseignement postsecondaire. Ce ratio est beaucoup plus favorable pour les femmes plus aisées, sans toutefois parvenir à l'égalité. Dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, jusqu'à la fin des études secondaires, l'écart est analogue, quoique moins creusé, pour les femmes les plus pauvres. Mais, proportionnellement, leurs chances s'améliorent dans l'enseignement postsecondaire : en moyenne, à ce niveau, dans tous les pays à l'exception des pays à faible revenu, le déséquilibre s'exerce au détriment des hommes (**figure 14.1**).

Pour savoir à quel point les pays laissent les plus défavorisés décrocher par rapport aux autres, il n'est que de voir leur classement pour un indicateur de l'éducation donné, comme le taux d'achèvement, et sa valeur pour le groupe le plus défavorisé par sexe, lieu

TABLEAU 14.1 :

Indice de parité entre les sexes ajusté du taux brut de scolarisation, par niveau d'enseignement, 2018 ou dernière année disponible

	Préprimaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Supérieur
Monde	0,98	1,00	0,99	0,98	1,16
Afrique subsaharienne	0,99	0,96	0,90	0,84	0,74
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	0,99	0,96	0,93	0,96	1,03
Asie centrale et Asie du Sud	0,94	1,08	1,04	0,96	1,00
Asie de l'Est et du Sud-Est	0,99	1,00	1,01	1,03	1,20
Amérique latine et Caraïbes	1,01	0,98	1,01	1,10	1,43
Océanie	0,98	0,97	0,90	0,90	1,69
Europe et Amérique du Nord	0,99	1,00	0,99	1,00	1,39
Pays à faible revenu	1,00	0,94	0,87	0,80	0,62
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	0,96	1,03	1,02	0,96	1,05
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	1,00	1,00	1,00	1,05	1,25
Pays à revenu élevé	1,00	1,00	0,97	1,00	1,33

Source : Base de données de l'ISU.

“ Pour pouvoir effectuer un suivi de l’inclusion dans l’apprentissage, il faut que les évaluations nationales et internationales de l’apprentissage soient inclusives ”

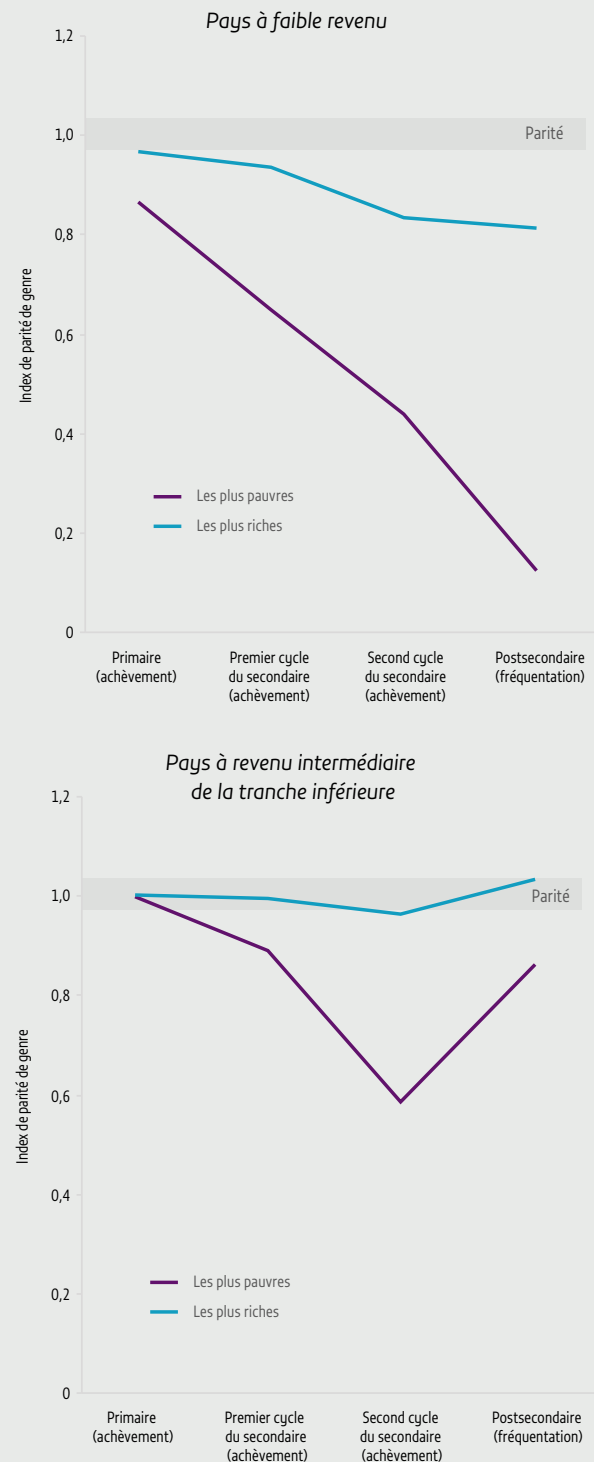
de résidence et niveau de richesse (habituellement les femmes les plus pauvres vivant en milieu rural). Le taux moyen d’achèvement du premier cycle d’enseignement secondaire se situe autour de 28 % en Côte d’Ivoire et au Rwanda, mais, alors que, dans le premier pays, il est proche de zéro pour les plus défavorisés, il est meilleur dans le second pays (10 %), tout en restant faible en valeur absolue. Le taux d’achèvement est légèrement plus élevé au Cameroun (43 %) qu’au Cambodge (41 %), mais il chute de 41 points de pourcentage pour les plus défavorisés au Cameroun, contre une baisse de 25 points au Cambodge. De même, le Népal fait mieux que les Philippines (figure 14.2).

Les disparités entre les niveaux de richesse comparent les quintiles le plus pauvre et le plus riche des ménages, et non des enfants. Or, dans la plupart des sociétés, les ménages les plus pauvres ont en moyenne plus d’enfants : le quintile le plus pauvre des ménages a, en général, plus d’un cinquième de tous les enfants. En Inde, le quintile le plus pauvre des ménages a 25 % de tous les enfants, contre 15 % pour le quintile le plus riche (figure 14.3). En fait, les 20 % d’enfants les plus pauvres et les plus riches au Libéria sont comparés avec les 25 % les plus pauvres et les 15 % les plus riches au Myanmar. Il est difficile de déterminer si l’écart de fréquentation scolaire ou d’achèvement des études en fonction de la richesse est sous-estimé ou surestimé. En l’occurrence, la question est de savoir si les plus pauvres sont moins pauvres qu’on ne le pense (sous-estimation) ou si les plus riches sont plus riches qu’on ne le pense (surestimation). De même, les comparaisons entre pays sont faussées si l’on compare les 20 % d’enfants les plus pauvres dans un pays avec les 25 % d’enfants les plus pauvres dans un autre.

La pauvreté éducative est particulièrement forte chez les groupes les plus marginalisés qui cumulent plusieurs facteurs de désavantage, mais les données sont lacunaires. Les cadres d’échantillonnage utilisés dans les enquêtes ne rendent pas toujours compte de

FIGURE 14.1 :
La pauvreté exacerbe les inégalités entre les sexes dans le domaine de l’éducation

Indice médian de parité entre les sexes, par niveau d’enseignement, pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, 2013–18



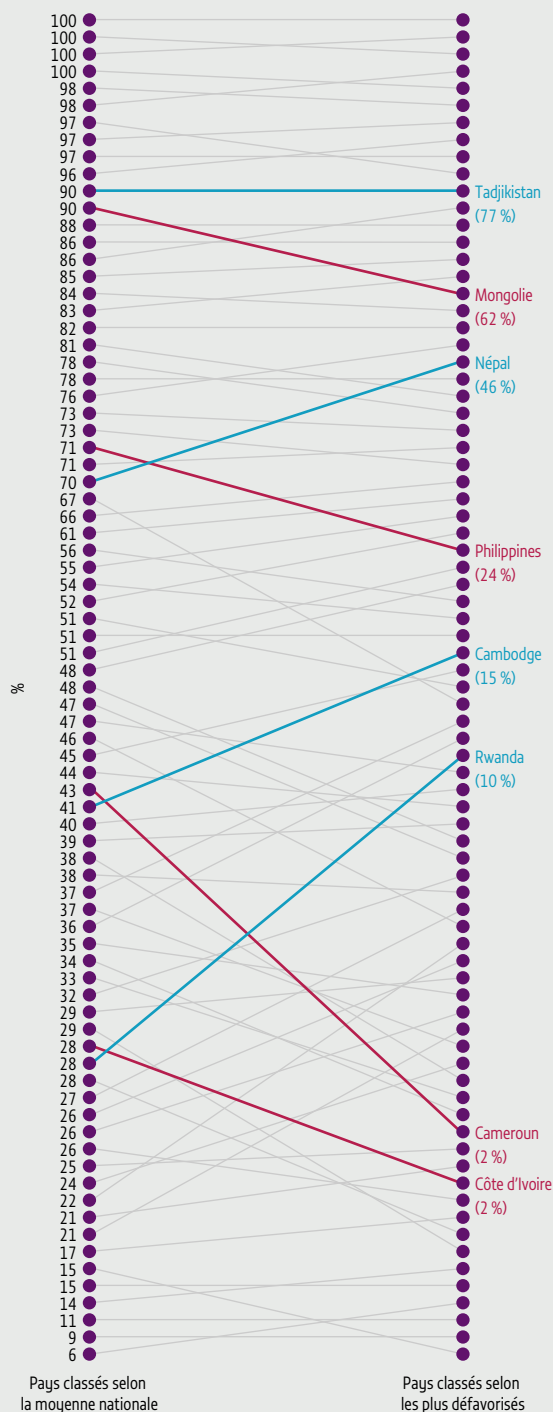
GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig14_1

Source : Base de données mondiales sur les inégalités dans l’éducation.

FIGURE 14.2 :

Les pays ayant des valeurs moyennes comparables pour un indicateur de l'éducation peuvent se classer différemment concernant ceux qui sont laissés pour compte

Classement des pays pour le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire selon la moyenne nationale et les plus défavorisés, sélection de pays, 2013-18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig14_2

Note : Le groupe le plus défavorisé est défini en fonction du sexe, du lieu de résidence et du niveau de richesse.

Source : Base de données mondiales sur les inégalités dans l'éducation.

certains groupes comme les enfants des rues et les populations nomades. Même lorsqu'ils sont pris en compte, il est parfois difficile de les identifier : c'est le cas des autochtones (**point clé 14.2**). De surcroît, les outils de mesure axés sur ces groupes ne correspondent pas toujours aux définitions des indicateurs de l'éducation, et les questions nouvelles introduites en vue d'évaluer un handicap par exemple sont inadaptées (**encadré 14.1**).

Pour pouvoir effectuer un suivi de l'inclusion dans l'apprentissage, il faut que les évaluations nationales et internationales de l'apprentissage soient inclusives. En 2019, le Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 a décidé que les données relatives à l'indicateur thématique 4.5.2 (pourcentage d'élèves dans l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue parlée à la maison est la langue d'instruction) pourraient s'appuyer sur les données relatives à la langue employée dans les évaluations jusqu'à ce que des données sur la langue d'instruction soient disponibles. Les données afférentes à de nombreux autres indicateurs de l'éducation sont collectées à l'aide d'instruments d'enquêtes dont l'accessibilité est peu documentée ou étudiée. Dans la pratique, les enquêtes ne sont pas toujours disponibles dans une langue que les répondants ou les enquêteurs maîtrisent bien, ce qui nuit à la qualité des données (**encadré 14.2**).

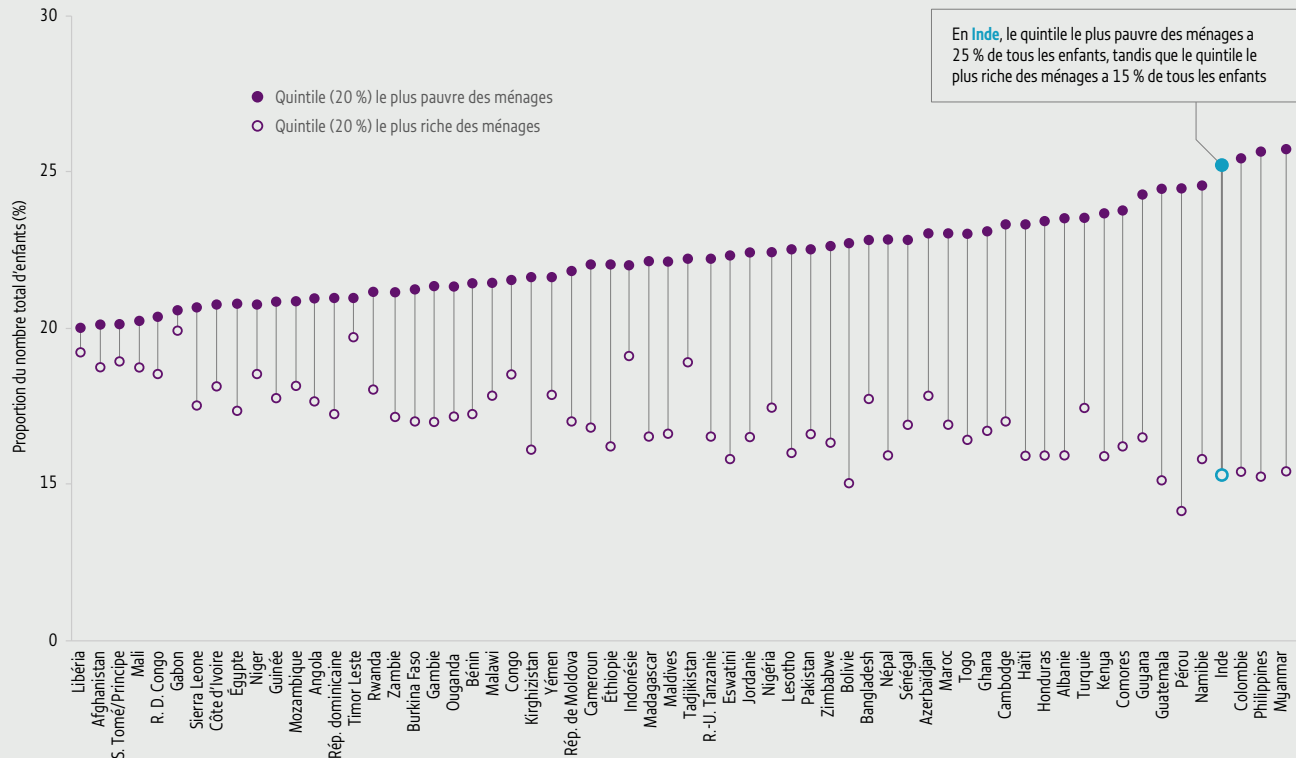
POINT CLÉ 14.1 : COMBIEN Y A-T-IL D'ENFANTS SCOLARISÉS DANS DES ÉCOLES NON MIXTES ?

La ventilation des données de scolarisation par sexe est communément utilisée dans les statistiques internationales sur l'éducation, mais les données internationales comparatives entre les effectifs des écoles non mixtes et les effectifs des écoles mixtes sont rares. Les évaluations internationales de l'apprentissage, comme le Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS), qui recueillent des données sur la classe et le sexe des élèves, livrent de précieuses indications.

Dans 60 % environ des systèmes éducatifs des pays, à revenu intermédiaire de la tranche supérieure

FIGURE 14.3 :**Le quintile le plus pauvre des ménages a plus que le quintile le plus pauvre des enfants**

Pourcentage de la population âgée de moins de 18 ans, par quintile de richesse des ménages, dans une sélection de pays, 2013–18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig14_3

Source : Analyse réalisée par l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir d'enquêtes démographiques et de santé.

et à revenu élevé le plus souvent, qui ont participé à l'enquête TIMSS 2015, moins de 5 % des écoles primaires n'étaient pas mixtes. Toutefois, la ségrégation des sexes dans des écoles ou des classes séparées est monnaie courante dans des pays tels que le Chili, l'Irlande, Israël et Singapour, et elle est prédominante dans de nombreux pays à majorité musulmane. En général, la prévalence des écoles non mixtes augmente au niveau du secondaire : ainsi, en Angleterre, elle est proche de zéro dans le primaire, mais elle passe à près d'un établissement sur cinq en premier cycle du secondaire (Royaume-Uni) (figure 14.5).

Dans la majorité des pays, la proportion d'élèves qui fréquentent des établissements non mixtes correspond à la proportion de ces établissements. Il peut y avoir des exceptions, selon la taille et le type d'établissements le plus souvent non mixtes. En République islamique

d'Iran, les écoles primaires non mixtes (66 %) accueillent 84 % des effectifs d'élèves de quatrième année, notamment parce que les écoles publiques non mixtes sont de plus grande taille que les écoles privées mixtes. À l'inverse, en Fédération de Russie, les écoles primaires non mixtes (8 %) accueillent 1 % des effectifs d'élèves de 4^e année, car les écoles religieuses ou privées non mixtes sont, en moyenne, de plus petite taille.

Les changements liés à la structure du système scolaire surviennent rarement de façon subite. Néanmoins, si l'on compare l'évolution dans le temps des données relatives aux pays ayant participé aux enquêtes TIMSS 2007 et 2015, quelques tendances se dessinent. En Australie et en République de Corée, les effectifs scolarisés dans des établissements non mixtes ont diminué. La République de Corée a basculé vers la mixité scolaire dans les années 1980 et mis en place ces derniers

ENCADRÉ 14.1 :

La discontinuité des définitions du handicap peut avoir une incidence sur les indicateurs de l'éducation

Le sixième cycle du programme d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS 6) de l'UNICEF est le premier à utiliser les bonnes pratiques de mesure du handicap exposées dans le questionnaire court du Groupe de Washington qui repose sur les difficultés fonctionnelles (**chapitre 3**). Il offre notamment l'avantage d'étudier des domaines de fonctionnement adaptés à l'âge. Néanmoins, le module standard sous-estime la prévalence du handicap des enfants, car il omet les fonctions correspondant à leur stade de vie. Le module Fonctionnement de l'enfant du MICS 6 y remédie en appliquant des mesures du handicap différentes pour les enfants de moins de 5 ans et les enfants de 5 à 17 ans et pour les adultes âgés de 18 ans et plus.

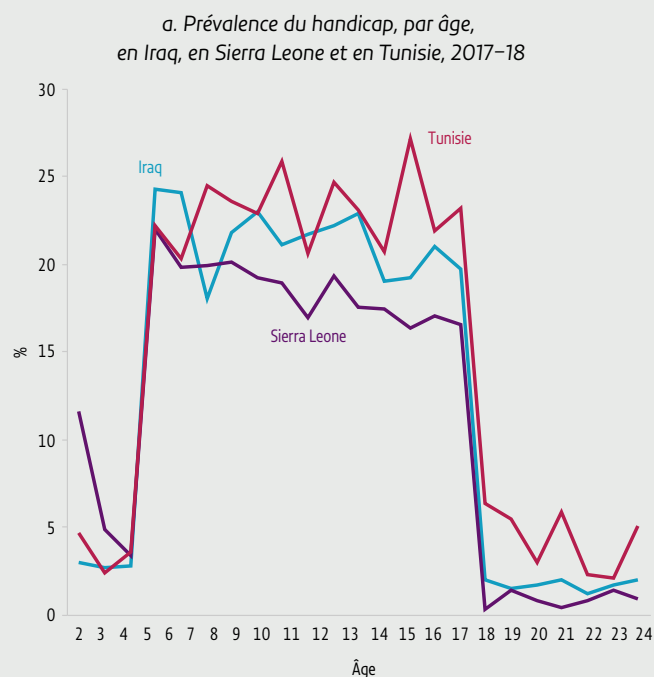
Cependant, certains domaines fonctionnels ne sont pas déterminés par l'âge. Le handicap est le même avant et après 18 ans. Les changements peuvent être lents dans certains domaines, car ils ont trait à des stades de développement où l'âge est un indicateur indirect. D'autres sont soudains et font suite à des changements de situation, comme le fait d'être scolarisé ou non.

Les âges seuils ne concordent pas avec les définitions de plusieurs indicateurs de l'éducation. La scolarisation en préprimaire s'adresse, par exemple, aux enfants de 3 à 5 ans. Quand l'âge d'admission en dernière année de primaire est fixé à 13 ans, le taux d'achèvement en primaire est calculé dans la tranche d'âge des 16 à 18 ans. Dans un grand nombre de pays, les taux de scolarisation et de fréquentation en second cycle du secondaire couvrent la tranche d'âge des 16 à 18 ans. Le taux d'alphabétisme des jeunes porte sur la tranche d'âge des 15 à 24 ans. Pour ces indicateurs comme pour d'autres, il y a chevauchement entre deux tranches d'âge dans lesquelles le handicap est évalué de façon différente.

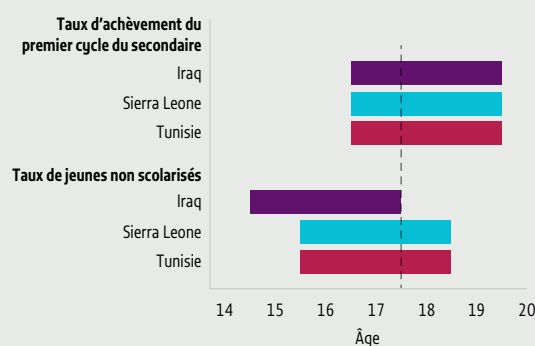
L'incidence non négligeable des différentes approches sur les chiffres estimatifs de la prévalence du handicap complique l'interprétation des indicateurs de l'éducation ventilés par type de handicap. En Sierra Leone, la prévalence du handicap tombe de 16,6 % chez les jeunes de 17 ans à 0,3 % chez ceux de 18 ans (**figure 14.4a**), tandis que le taux d'achèvement du premier cycle de secondaire est calculé dans la tranche d'âge des 17 à 19 ans (**figure 14.4b**). Il n'est pas possible d'interpréter les résultats éducatifs moyens de ceux qui ont des difficultés fonctionnelles et de ceux qui n'en ont pas si une difficulté fonctionnelle n'est pas mesurée de la même façon dans un groupe d'âge de l'indicateur.

Il n'existe pas d'autre solution satisfaisante que de ne pas ventiler les indicateurs présentant une discontinuité de la mesure du handicap. La ventilation des difficultés fonctionnelles par domaine montre que, sans être la seule, l'anxiété est la principale source de différence des taux de prévalence entre le module Fonctionnement de l'enfant et le questionnaire court du Groupe de Washington. Cela étant, tenter d'aligner les deux en faisant abstraction de l'incidence de ce domaine ne donne pas non plus une mesure valable. Une solution peut consister à calculer le taux d'alphabétisation non standard pour les 18 à 24 ans ou administrer le module Fonctionnement de l'enfant et le questionnaire du Groupe de Washington aux 15 à 24 ans.

FIGURE 14.4 :
Il est difficile d'interpréter les écarts éducatifs par type de handicap lorsque la mesure et la prévalence du handicap changent à l'âge de 18 ans



b. Tranche d'âges appliquée dans une sélection d'indicateurs de l'éducation, en Iraq, en Sierra Leone et en Tunisie



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig14_4

Note : La tranche d'âge utilisée pour le taux de non scolarisés correspond aux jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire.

Source : Équipe de rédaction du Rapport GEM.

ENCADRÉ 14.2 :

Il faut veiller à ne pas sous-estimer le problème de la langue employée dans les outils de collecte des données

Les enquêtes auprès des ménages sont une source d'informations essentielle sur les systèmes éducatifs, en particulier pour analyser les disparités en termes de niveau d'études et de résultats scolaires sur la base de divers critères. Cependant, la langue dans laquelle sont rédigées les questions est un aspect important qui peut compromettre la qualité des données si l'on n'y prête pas attention. Les grands programmes d'enquêtes internationales auprès des ménages obéissent à des procédures rigoureuses de formation et d'assurance qualité. Dans d'autres contextes d'enquêtes, comme les crises humanitaires, les répondants qui parlent une langue minoritaire demandent souvent aux enquêteurs et aux agents locaux non formés de leur traduire les questions. Cela a des conséquences sur la conception, la portée et l'impact de l'éducation, particulièrement dans les situations d'urgence.

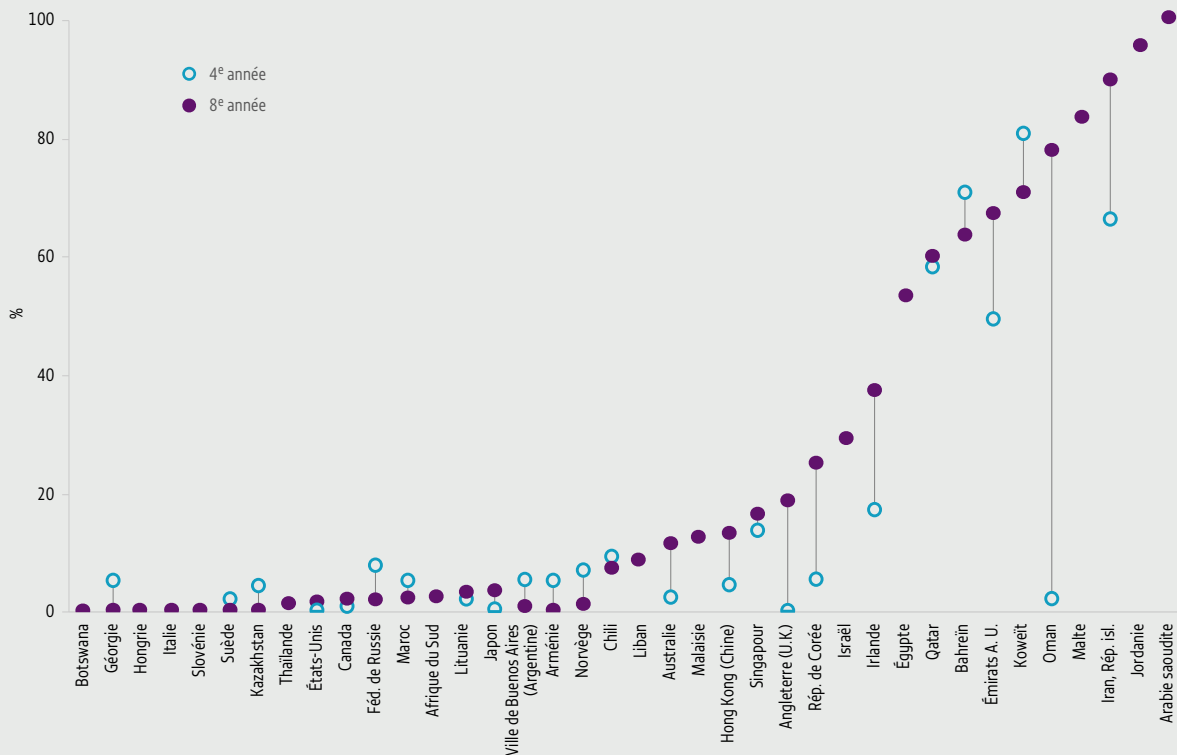
Des recherches conduites par l'organisation non gouvernementale Traducteurs sans frontières (Translators Without Borders) montrent que, dans bien des cas, les enquêteurs ne peuvent pas comprendre les enquêtes ou les réponses à cause de la barrière linguistique. Les abréviations posent beaucoup de difficultés. Dans le nord-est du Nigéria, à peine 31 % des personnes interrogées connaissaient la signification de SRO (sels de réhydratation orale), et 43 % celle de EEI (engin explosif improvisé). Un enquêteur sur 24 seulement était capable d'expliquer le sens du mot extrémisme. Pour les questions ouvertes, les enquêteurs doivent ordinairement sélectionner dans une liste de réponses celle qui convient le mieux. Ils ont déclaré avoir parfois du mal à comprendre les réponses proposées en anglais et à trouver celle qui convenait le mieux. En pareil cas, ils avaient tendance à sélectionner des réponses qu'ils étaient certains de comprendre (TWB, 2019).

Des données de base relatives aux ménages peuvent même être perdues. En rohingya, le mot pour désigner une jeune fille et une femme adulte est identique, ce qui peut fausser le nombre estimatif d'enfants dans un foyer. S'agissant de questions sensibles, la traduction peut avoir un effet stigmatisant, comme c'est le cas des termes de handicap et de santé mentale. Il est utile d'établir une cartographie précise des langues parlées dans le périmètre de l'enquête (TWB, 2020). Il faut veiller à employer un langage simple, situer l'enquête dans le contexte local et discuter des termes que les enquêteurs pourraient avoir du mal à traduire et à utiliser. Il est judicieux d'inviter les enquêteurs à traduire les réponses dans la langue de l'enquête pour s'assurer qu'ils en ont correctement saisi le sens. Enregistrer et traduire un échantillon de réponses est un bon moyen d'effectuer un contrôle de qualité. L'emploi de la langue maternelle est essentiel pour mettre au point des outils de collecte de données.

FIGURE 14.5 :

La proportion d'écoles non mixtes est élevée dans de nombreux pays

Pourcentage d'écoles non mixtes fréquentées par des élèves de 4^e et de 8^e année, dans une sélection de pays, 2015



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig14_5

Source : Calculs effectués par l'équipe du Rapport GEM à partir de l'enquête TIMSS 2015.

temps une politique clairement favorable à la mixité dans l'éducation (Dustmann *et al.*, 2018). La situation est plus complexe en Asie de l'Ouest. En Jordanie, la proportion d'établissements d'enseignement secondaire non mixtes a augmenté de 8 points de pourcentage, et la proportion d'élèves scolarisés dans ces établissements de 12 points. L'une des explications tient sans doute à l'afflux de réfugiés syriens après 2011 qui se sont inscrits dans des établissements publics non mixtes. À Bahreïn et au Koweït, la proportion d'établissements non mixtes a reculé. Dans les pays du Conseil de coopération du Golfe, si la ségrégation scolaire reste de mise dans l'enseignement public, les changements sont imputables à une proportion croissante d'écoles internationales privées mixtes. Les Émirats arabes unis ont introduit la mixité dans l'enseignement primaire en 2018 (Dajani et Rizvi, 2018).

Du point de vue de l'inclusion, la non-mixité à l'école peut être un compromis temporaire acceptable quand, de facto, la seule autre option au regard du contexte culturel ou national est de ne pas scolariser les filles (Marcus et Page, 2016 ; Sperling et Winthrop, 2015). Certains parents préfèrent envoyer leurs filles dans des écoles non mixtes jusqu'à ce qu'elles atteignent l'adolescence ; dans plusieurs régions du Pakistan, le taux de scolarisation des filles est faible, sans doute parce qu'il n'y a pas d'établissement non mixte (Aslam et Kingdon, 2008).

D'aucuns font valoir que la dynamique sociale des genres a un effet contreproductif dans le domaine de l'éducation (Bigler *et al.*, 2014). Moins exposées aux stéréotypes sexistes négatifs sur leurs aptitudes et à la monopolisation des équipements par les garçons, les filles peuvent être davantage attirées par les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques et obtenir de meilleurs résultats dans ces matières (Marcus et Page, 2016). Cependant, la non-mixité scolaire ne paraît guère pouvoir influencer sur les choix, les résultats ou les acquis à moins qu'elle ne remette en question les notions dominantes de masculinité et de féminité (Smyth, 2010). À l'opposé, on peut rétorquer que les filles qui n'ont pas vécu d'expérience scolaire de mixité n'ont pas l'occasion de développer les qualités relationnelles requises pour se sentir à l'aise dans un milieu professionnel mixte et dans la vie adulte (Fabes *et al.*, 2013 ; Wong *et al.*, 2018).

Les résultats relatifs à l'incidence de la non-mixité scolaire sont contradictoires (Unterhalter *et al.*, 2014). La principale difficulté est d'isoler les caractéristiques des élèves susceptibles de fréquenter des écoles non mixtes et de ces mêmes écoles non mixtes de l'incidence de la non-mixité scolaire. En Thaïlande et à Trinité-et-Tobago, les écoles non mixtes ont tendance à attirer des filles de familles plus aisées, ce qui conduit à une surestimation de leurs effets bénéfiques (Arms, 2007 ; Jackson, 2012). Une méta-analyse de 184 études menées dans 21 pays montre que, si certaines d'entre elles mettent en évidence une amélioration modérée des résultats d'apprentissage due à la ségrégation des sexes, des recherches plus poussées qui éliminent l'incidence de facteurs de confusion révèlent l'absence, ou la quasi-absence, d'effet bénéfique et font même ressortir un léger effet négatif sur les aspirations scolaires des filles (Pahlke *et al.*, 2014). La République de Corée fournit l'une des rares expériences en grandeur nature, puisque les élèves sont affectés dans les établissements secondaires sur une base aléatoire (Link, 2012). Selon une étude qui a exploité ces données, la non-mixité scolaire a eu un effet bénéfique minime sur les résultats (Park *et al.*, 2013).

La question n'est pas de savoir quel est le meilleur cadre éducatif, mais pourquoi les établissements non mixtes obtiennent parfois de meilleurs résultats et comment reproduire ces effets bénéfiques dans des structures éducatives plus inclusives (Riordan, 2015 ; Sax *et al.*, 2009). À Malte, les écoles primaires publiques sont mixtes depuis 1980, tandis que les établissements d'enseignement secondaire ne l'ont été qu'en 2013. En raison de ce contexte historique et du grand nombre d'établissements confessionnels non mixtes, la prévalence des établissements d'enseignement secondaire non mixtes est l'une des plus élevées des pays à majorité non musulmane. Une étude consacrée au système centralisé d'admission dans les établissements catholiques par tirage au sort suggère que les élèves scolarisés dans des établissements non mixtes choisissent ensuite des matières moins genrées (Giardili, 2019).

À Malte, l'évolution récente vers la mixité scolaire dans l'enseignement public s'est inscrite dans le cadre de politiques visant à soutenir et à promouvoir l'inclusion sociale. L'une des retombées positives est la plus grande facilité d'inclusion et liberté d'expression des élèves

lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et intersexes, qui sont particulièrement victimes d'exclusion dans des établissements non mixtes fondés, par principe, sur une identité de genre homogène. À travers sa loi de 2015 sur l'identité de genre, l'expression du genre et les caractères sexuels, Malte est devenu le premier pays européen à adopter une politique éducative globale axée sur leurs besoins ; elle garantit leur confidentialité et met fin à la ségrégation fondée sur le genre dans le port des uniformes et certains sports (Ávila, 2018).

POINT CLÉ 14.2 : L'IDENTIFICATION DES GROUPES AUTOCHTONES DANS LES ENQUÊTES ET LES RECENSEMENTS EST COMPLEXE EN AMÉRIQUE LATINE

L'Amérique latine se caractérise par des disparités profondes et persistantes entre les groupes ethniques (Bustillo *et al.*, 2018 ; CEPALC, 2016 ; Telles, 2007). Dans la plupart des mesures du bien-être, dont l'éducation, les minorités ethniques figurent parmi les groupes les plus durement touchés par les problèmes de développement de la région (Hall et Patrinos, 2012 ; Telles *et al.*, 2015). En dépit des récents progrès réalisés en matière de collecte de données sur l'appartenance ethnique, l'Amérique latine se heurte à d'énormes difficultés pour cibler efficacement les politiques destinées aux autochtones, car les pays ne disposent pas de données comparables suffisantes d'un point de vue quantitatif et qualitatif concernant leur répartition et leur nombre exacts. Il est difficile de rendre compte de l'identité autochtone dans les enquêtes en raison des multiples dimensions qu'elle revêt ; en outre, les processus historiques d'édification des nations et, notamment de métissage (*mestizaje*), c'est-à-dire de mélange des groupes ethniques et culturels qui ont rendu les peuples autochtones invisibles, rendent l'exercice d'autant plus compliqué (Telles *et al.*, 2015)¹.

Il n'y a pas unanimité sur les méthodes de mesure de l'appartenance ethnique dans la région. L'auto-identification est la méthode la plus répandue,

“ En dépit des récents progrès réalisés en matière de collecte de données sur l'appartenance ethnique, l'Amérique latine se heurte à d'énormes difficultés pour cibler efficacement les politiques destinées aux autochtones ”

mais certains pays utilisent également d'autres critères, tels que l'origine commune, la territorialité ou bien des facteurs culturels et linguistiques (Del Popolo, 2008). Qui plus est, ils appliquent ces critères différemment dans les instruments de collecte des données. En sus de l'auto-identification, le Mexique applique, par exemple, un critère officiel au niveau des ménages défini par la Commission nationale chargée des peuples autochtones : sont autochtones ceux qui vivent au sein d'un ménage dont le chef (ou le conjoint) ou les parents parlent une langue autochtone (CDI, 2017).

Les changements démographiques ont brouillé les frontières ethniques et donné naissance à des identités autochtones fluides et à une congruence imparfaite des critères (**figure 14.6**). Les chiffres estimatifs de la population autochtone varient considérablement en fonction du critère employé (INEE, 2017 ; Telles et Torche, 2019). Six pays de la région disposent de données sur l'auto-identification et les critères linguistiques : l'État plurinational de Bolivie, l'Équateur, le Guatemala, le Mexique, le Paraguay et le Pérou. Le Pérou compte la plus forte proportion d'autochtones auto-identifiés (presque deux sur trois). Au Paraguay, 1,7 % des habitants s'identifient comme autochtones, alors que près des trois quarts d'entre eux, soit la proportion la plus élevée dans la région, parlent une langue autochtone. L'Équateur a la proportion de locuteurs de langues autochtones la plus faible des six pays (4,8 %).

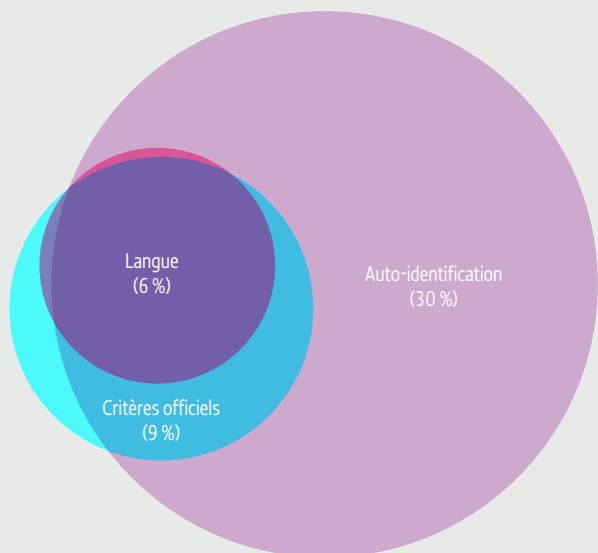
L'auto-identification devient le critère prédominant, conformément aux dispositions de la Convention relative aux peuples indigènes et tribaux de l'Organisation internationale du Travail. Toutefois, utilisé seul, ce critère peut aboutir à une incohérence des données sur

¹ Ce point clé s'appuie sur l'analyse de Valencia Lopez (2020).

FIGURE 14.6 :

Les critères officiels d'identification rendent compte de la plupart des locuteurs de langues autochtones au Mexique, mais d'une fraction seulement de ceux qui s'identifient comme autochtones

Pourcentage d'autochtones selon trois définitions et chevauchements, Mexique, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig14_6

Source : Calculs effectués par l'équipe du Rapport GEM à partir de Valencia-Lopez (2020).

l'estimation des inégalités en matière d'éducation. Les locuteurs de langues autochtones ont souvent de moins bons résultats scolaires que ceux qui s'identifient comme autochtones et ne parlent que l'espagnol (INEE, 2017 ; Planas *et al.*, 2016). Selon les enquêtes auprès des ménages menées en 2018 dans quatre pays, à savoir l'État plurinational de Bolivie, le Guatemala, le Mexique et le Pérou, la fréquentation scolaire des 15 à 17 ans est de 3 à 20 points de pourcentage plus faible chez les locuteurs d'une langue autochtone que chez tous ceux qui s'identifient comme autochtones (Valencia Lopez, 2020). La couleur de la peau tend à devenir un meilleur prédicteur du nombre d'années de scolarité que le critère du recensement, en particulier si l'on élimine l'effet de la classe sociale (Flores et Telles, 2012). Des recherches effectuées récemment au Brésil, au Mexique et au Pérou indiquent des inégalités

“

Les locuteurs de langues autochtones ont souvent de moins bons résultats scolaires que ceux qui s'identifient comme autochtones et ne parlent que l'espagnol

”

persistantes en fonction de la couleur de la peau, de la langue et, dans certains cas, de l'auto-identification, après élimination de l'effet de la classe sociale (Telles *et al.*, 2015 ; Villarreal, 2014).

Les groupes autochtones définis sur la base de critères différents peuvent avoir des besoins éducatifs distincts. Les stratégies éducatives mises en place dans les pays caractérisés par un faible degré de concordance entre l'auto-identification et la langue autochtone sont d'une grande diversité. Au Mexique, les écoles à forte proportion d'élèves s'auto-identifiant comme autochtones offrent des programmes d'enseignement interculturel en langue autochtone, mais ceux-ci sont dispensés dans une langue autochtone si les élèves parlent cette langue, et non pas s'ils s'auto-identifient comme autochtones (Valencia Lopez, 2020).

L'écart entre les résultats scolaires des groupes autochtones identifiés en se basant sur l'identité ou sur la langue peut être dû, entre autres, à une transmission déficiente au sein du ménage ou de l'école qui a conduit à un changement d'identité. Il est démontré que les individus autochtones n'attribuent pas à leurs enfants leur propre origine ethnique, signe de fluidité intergénérationnelle (Villarreal, 2014). Il arrive aussi que la perception de l'identité ethnique évolue chez un individu.

Les données longitudinales de l'enquête nationale sur les conditions de vie des ménages au Mexique donnent une idée de la fluidité de l'identité ethnique. Si l'on compare l'évolution de l'ethnicité dans le temps, on constate que les réponses sont liées à l'individu plutôt qu'au chef de famille. Le niveau de fluidité est élevé parmi les individus qui s'étaient identifiés comme autochtones lors de la première vague en 2002 : en 2009, la moitié d'entre eux avaient changé au moins une fois d'identité ethnique. Le niveau d'études est associé à une plus grande

constance dans l'autodéclaration ethnique, qui cadre avec l'idée de fierté ethnique. Le fait de parler une langue autochtone est aussi associé à une probabilité plus faible de se déclarer ultérieurement non autochtone. Chez ceux qui résident en ville, la probabilité d'une constance de l'identité autochtone est plus faible.

La migration urbaine et la perte de maîtrise de la langue autochtone d'une génération à l'autre entraînent des processus complexes de négociation de l'identité. Des études anthropologiques montrent que la présence d'autochtones dans les zones urbaines conduit à de nouvelles formes d'expression de l'identité autochtone (Gomez Murillo, 2008). Au Guatemala et au Mexique, la migration urbaine s'est traduite par la disparition de langues autochtones, autrefois principal marqueur de l'identité autochtone, à mesure que les autochtones accédaient à des marchés locaux du travail où la langue prédominante était l'espagnol (Telles et Torche, 2019 ; Yoshioka, 2010).



Une villageoise expérimentée fait la classe à un groupe de femmes à Nazirpur, au Bangladesh. Comme d'autres habitantes de ce village, elle a été formée par les ONG et les enseignants locaux pour pouvoir ensuite enseigner aux autres.

CRÉDIT : Arindam Dutta/UNESCO

MESSAGES CLÉS

En 2017-2018, le pourcentage d'adultes ayant une maîtrise minimale de l'alphabétisme était de 74 % au Kazakhstan, de 49 % au Mexique, de 29 % au Pérou et de 28 % en Équateur. Aux États Unis, le pourcentage d'adultes ayant une maîtrise minimale de la numératie a baissé de 72,4 % en 2012-2014 à 70,8 % en 2017.

Environ 21 % des adultes ghanéens et 29 % des adultes kenyans des zones urbaines en âge de travailler avaient le niveau de compétence minimal en alphabétisme, mais 85 % et 95 %, respectivement, étaient capables de lire une phrase courte, qu'ils l'aient comprise ou non.

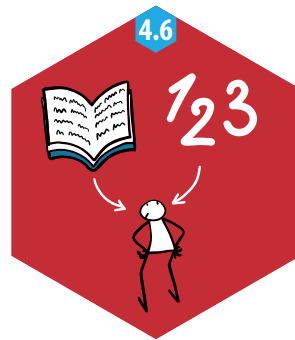
En Asie de l'Est et du Sud-Est, la part des femmes chez les jeunes analphabètes a baissé de 74 % en 1990 à 48 % en 2018, mais elle a stagné à 70 % chez les adultes analphabètes.

Même si l'on parvient à l'achèvement universel de l'enseignement primaire en 2030, le pourcentage d'adultes n'ayant pas terminé l'école primaire pourrait rester supérieur à 10 % en Afrique subsaharienne jusque dans les années 2050.

Le Mali, la République centrafricaine et le Soudan du Sud, où seul un adulte sur trois sait lire, comptent chacun environ 70 à 80 langues. Au Tchad, dans les régions du Lac et du Wadi Fira, 1 % seulement des femmes adultes savent lire.

Aux États-Unis, l'examen de 17 programmes d'alphabétisation destinés aux personnes souffrant de troubles de l'apprentissage montre que les plus efficaces ont recours à des stratégies telles que l'utilisation d'organismes graphiques et de textes accessibles, et à l'application contextuelle des compétences.

CHAPITRE 15



CIBLE 4.6

Alphabétisme et numératie

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter

INDICATEUR MONDIAL

4.6.1 – Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé a) en alphabétisme et b) numératie fonctionnels, par sexe

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.6.2 – Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes

4.6.3 – Taux de participation des jeunes et des adultes aux programmes d'alphabétisation

Point clé 15.1 : Les programmes d’alphabétisation devraient s’efforcer d’atteindre les personnes qui ont des difficultés ou des troubles d’apprentissage310

Les compétences d’alphabétisme et de numératie sont variables, un fait reconnu par l’indicateur mondial 4.6.1, qui a beaucoup contribué au débat mondial. L’évaluation de ces compétences reste techniquement complexe et coûteuse, en attendant l’adoption d’outils plus efficaces et plus abordables. Le Programme d’évaluation et de suivi de l’alphabétisation (LAMP) de l’Institut de statistique de l’UNESCO (ISU) a fait progresser la méthodologie au milieu des années 2000 et réalisé des études pilotes ou l’estimation exhaustive de l’alphabétisme et de la numératie dans 10 pays à faible et moyen revenu entre 2006 et 2011 (ISU, 2017). Il a depuis développé une version courte connue sous le nom de « mini-LAMP », destinée à être utilisée dans les enquêtes auprès des ménages à objectifs multiples (ISU, 2018).

Essentiellement axé sur les pays à revenu élevé, le Programme pour l’évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l’Organisation de coopération et de développement économiques est le principal outil d’évaluation des compétences d’alphabétisme et de numératie des jeunes et des adultes. Six pays, dont quatre se situent dans la tranche supérieure des pays à revenu intermédiaire, ont pris part à la troisième et dernière vague (2017–18) du premier cycle du PIAAC, commencé en 2011. La maîtrise minimale de l’alphabétisme (niveau 2) se mesure à la capacité à établir des correspondances entre un texte et des informations et/ou à effectuer des paraphrases ou des inférences simples à partir d’informations

“

Environ 74 % des jeunes et des adultes au Kazakhstan, 49 % au Mexique, 29 % au Pérou et 28 % en Équateur ont une maîtrise de l’alphabétisme de niveau 2 ou supérieur

”

contradictoires. Environ 74 % des jeunes et des adultes au Kazakhstan, 49 % au Mexique, 29 % au Pérou et 28 % en Équateur ont une maîtrise de l’alphabétisme de niveau 2 ou supérieur (figure 15.1). Aux États-Unis, seul pays à avoir fait l’objet de deux enquêtes au cours du premier cycle du PIAAC, le pourcentage d’adultes n’ayant pas les compétences minimales en numératie a augmenté, passant de 27,6 % en 2012–14 à 29,2 % en 2017 (OCDE, 2019).

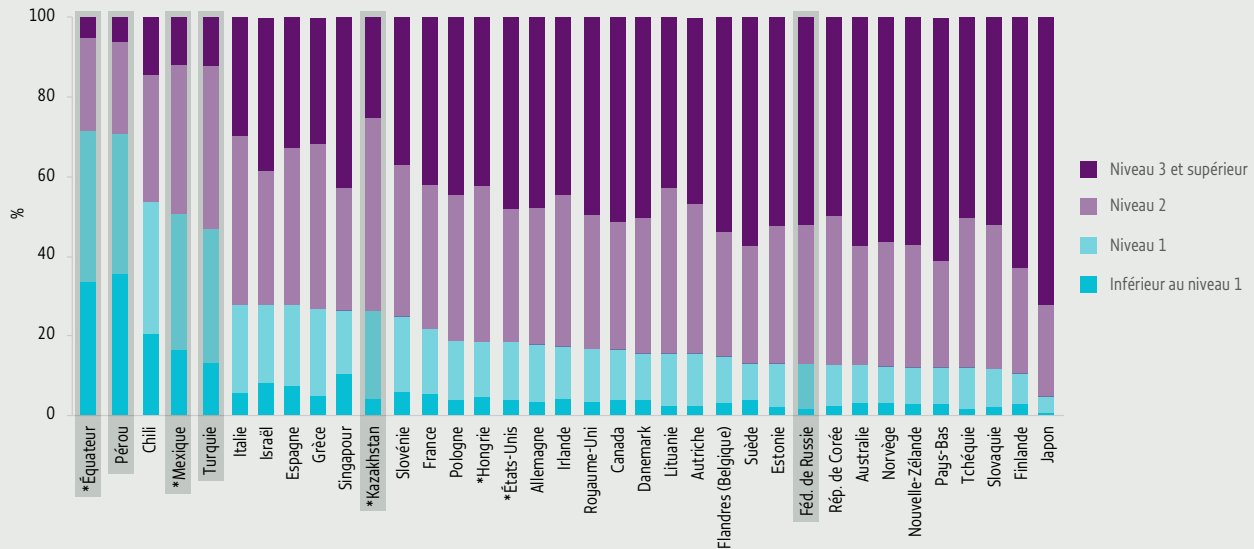
Il existe une troisième mesure transnationale de l’alphabétisme. L’enquête de la Banque mondiale portant sur les compétences en vue de l’employabilité et de la productivité (Skills Toward Employment and Productivity, STEP) a échantillonné des zones urbaines de 17 pays et territoires à revenu intermédiaire entre 2012 et 2015 (Banque mondiale, 2015). Bien qu’ils ne soient pas représentatifs au niveau national, les résultats pouvaient faire l’objet d’une évaluation comparative, STEP ayant utilisé l’échelle du PIAAC. En 2012, environ 21 % des adultes ghanéens et 29 % des adultes kényans des zones urbaines en âge de travailler avaient le niveau de compétence minimal, tandis que 39 % (au Ghana) et 65 % (au Kenya) avaient atteint le seuil inférieur consistant à localiser une information dans un texte court (niveau 1). Ces estimations étaient moins élevées que la mesure la plus rudimentaire de l’alphabétisme évalué directement : selon les enquêtes démographiques et de santé (EDS) de 2014, 85 % des adultes ghanéens et 95 % des adultes kényans âgés de 15 à 49 ans vivant en zone urbaine étaient capables de lire une phrase très courte, qu’ils l’aient comprise ou non (figure 15.2).

En l’absence d’évaluations représentatives au niveau national, la solution de repli consiste à continuer de mesurer le taux d’alphabétisme des adultes en s’appuyant sur une conception binaire et dépassée de l’alphabétisme. Les données de 2019 de l’ISU sur l’alphabétisme des jeunes et des adultes fournissent de nouvelles estimations pour 72 pays, dont 21 pour lesquels

FIGURE 15.1 :

Dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure évalués, près de 40 % des adultes sont en dessous du niveau minimal d'alphabétisme

Pourcentage d'adultes âgés de 16 à 65 ans, par niveau de compétence en lecture et écriture, pays participant au Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, 2011-18



* Pays ayant pris part à la troisième vague du premier cycle du PIAAC (2017-18).

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig15_1

Notes : Ces résultats sont ceux des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure. Les données de la Fédération de Russie couvrent tous les pays sauf la municipalité de Moscou. Celles du Royaume-Uni se rapportent à l'Angleterre et à l'Irlande du Nord. Les tâches du niveau 1 consistent à lire des textes courts sur des sujets familiers en utilisant ses connaissances du vocabulaire de base et à trouver une information identique ou synonyme à l'information donnée dans la question. Les tâches du niveau 2 consistent à établir des correspondances entre le texte et les informations et/ou à effectuer des paraphrases ou des inférences simples à partir d'informations contradictoires.

Source : OCDE (2019).

les dernières estimations remontaient à 2010 pour les plus récentes. Au niveau mondial, 86 % des adultes âgés de 15 ans et plus et 92 % des jeunes âgés de 15 à 24 ans sont alphabétisés. Les femmes sont moins susceptibles d'être alphabétisées, mais l'écart se réduit au sein de la jeune génération. Les écarts entre les sexes restent particulièrement criants en Asie centrale et en Asie du Sud (15 points de pourcentage), en Afrique subsaharienne (14 points) et en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest (11 points) (**tableau 15.1**).

“ Au niveau mondial, 86 % des adultes âgés de 15 ans et plus et 92 % des jeunes âgés de 15 à 24 ans sont alphabétisés ”

TABLEAU 15.1 :

Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes, 2018

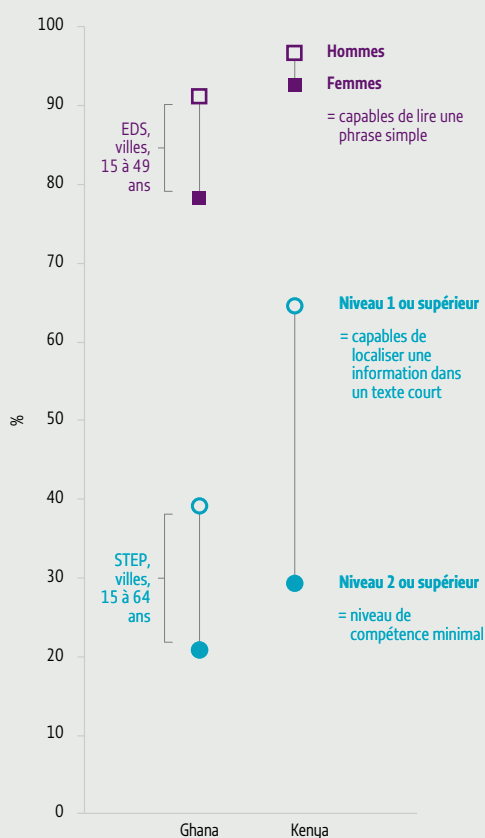
	Jeunes (15 à 24 ans)			Adultes (+ de 15 ans)		
	Total	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes
Monde	91,7	90,4	92,9	86,3	82,8	89,8
Afrique subsaharienne	76,7	73,7	79,8	65,8	58,9	72,9
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	88,9	87,1	90,7	80,1	74,3	85,5
Asie centrale et Asie du Sud	89,9	88,0	91,6	73,9	66,0	81,5
Asie de l'Est et du Sud-Est	98,9	98,9	98,9	95,8	94,1	97,4
Amérique latine et Caraïbes	98,5	98,7	98,4	93,9	93,5	94,3
Océanie	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	75,6	72,3	78,8	63,2	55,6	71,1
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	89,7	88,0	91,4	77,2	70,9	83,4
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	98,3	98,3	98,4	95,2	93,7	96,6
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU.

La proportion de femmes analphabètes a baissé dans les trois régions, et par conséquent dans le monde, depuis environ 2005, mais cette baisse a été plus forte en Asie de l'Est et du Sud-Est depuis 1990 (**figure 15.3a**). La part de femmes adultes analphabètes n'en est pas moins restée constante ces 20 dernières années, aux alentours de 63 %. C'est l'Asie de l'Est et du Sud-Est qui paraît afficher l'indice de parité entre les sexes le plus élevé (en progression vers la parité) et le taux d'alphabétisme des femmes adultes le plus élevé, mais elle compte aussi la plus forte proportion de femmes parmi les adultes analphabètes (**figure 15.3b**).

FIGURE 15.2 :
Être capable de lire une phrase ne signifie pas qu'on l'a comprise

Indicateurs de l'alphabétisme des adultes, par sexe et par niveau de compétence, zones urbaines du Ghana et du Kenya, 2012-14



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig15_2

Notes : EDS = Enquête démographique et de santé. STEP = Skills Toward Employment and Productivity.

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des données de l'enquête STEP et des rapports finaux des EDS.

“ En 2050, 11,5 % des adultes d'Afrique subsaharienne n'auront pas achevé les études primaires ”

Dans cette région, 75 % des femmes de plus de 65 ans sont analphabètes.

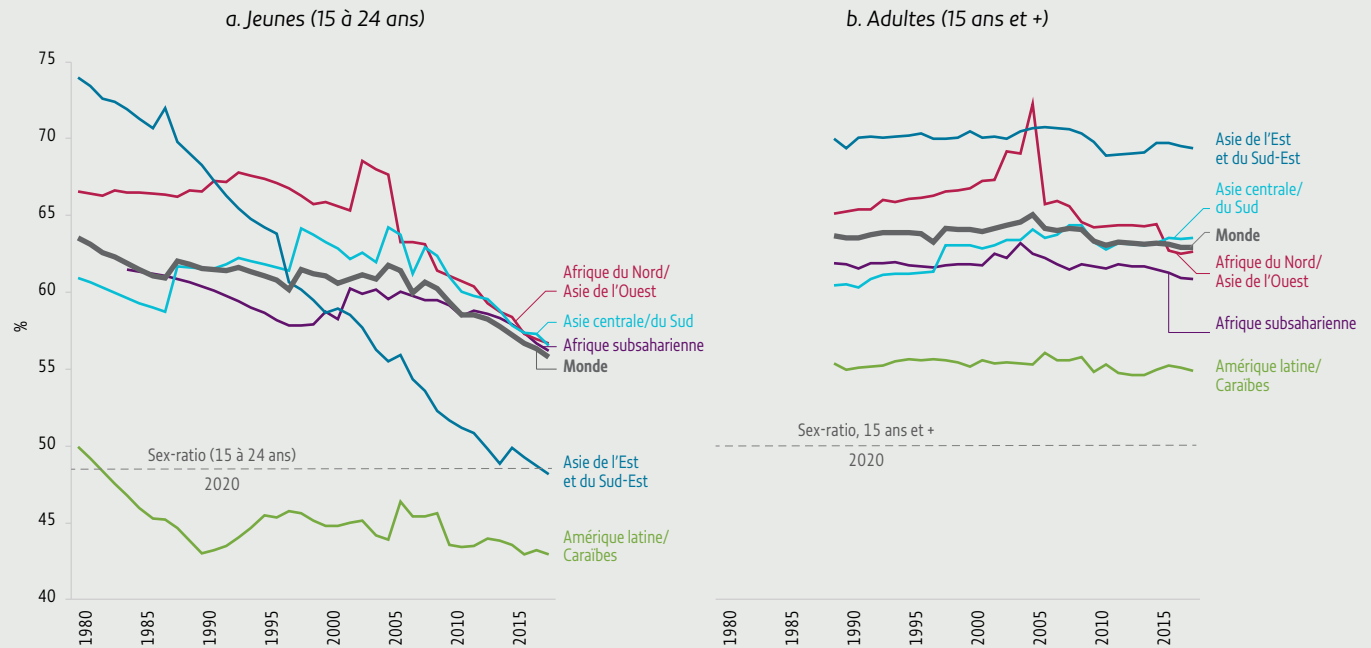
Les changements démographiques – notamment en ce qui concerne l'espérance de vie, la fécondité et le mouvement des cohortes dans le temps – et les investissements dans l'éducation déterminent les profils d'alphabétisme régionaux. L'Asie de l'Est et du Sud-Est a commencé d'investir massivement dans l'éducation il y a plus de deux générations, mais ce n'est qu'en 2015 qu'elle est devenue la deuxième région comptant le moins d'adultes analphabètes, derrière l'Amérique latine et les Caraïbes. C'est l'Asie centrale et l'Asie du Sud qui, de loin, abritent la plus forte population d'adultes âgés de 25 à 64 ans non alphabétisés (269 millions), proportion qui reste constante depuis 25 ans environ, mais les progrès enregistrés parmi les jeunes depuis la fin des années 1990 devraient commencer à montrer leurs effets. L'Afrique subsaharienne compte le plus grand nombre de jeunes analphabètes et devrait donc devenir la région à la plus forte population d'adultes non alphabétisés (**figure 15.4**).

Même l'achèvement universel d'ici à 2030 du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en sachant lire et écrire ne permettra pas d'atteindre l'objectif d'alphabétisation universelle des adultes. Il restera encore tous les jeunes analphabètes d'aujourd'hui – dont le nombre a été estimé pour la première fois à presque 100 millions en 2018 – ainsi que la plupart des 773 millions d'adultes analphabètes d'aujourd'hui. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* estime qu'en 2050, 11,5 % des adultes d'Afrique subsaharienne n'auront pas achevé les études primaires (**figure 15.5**).

Les statistiques sur l'alphabétisme se réfèrent aux langues officielles. On ne connaît pas le nombre d'analphabètes qui parlent des langues minoritaires ou non officielles et vivent en un lieu où la langue d'enseignement diffère de celle parlée à la maison. Il y a un peu moins de 20 ans, l'UNESCO a cité une estimation non vérifiée du Summer Institute of Linguistics selon laquelle plus de la moitié des analphabètes entraient dans cette catégorie (UNESCO, 2003). Indépendamment

FIGURE 15.3 :**La proportion de femmes analphabètes est restée constante depuis 20 ans**

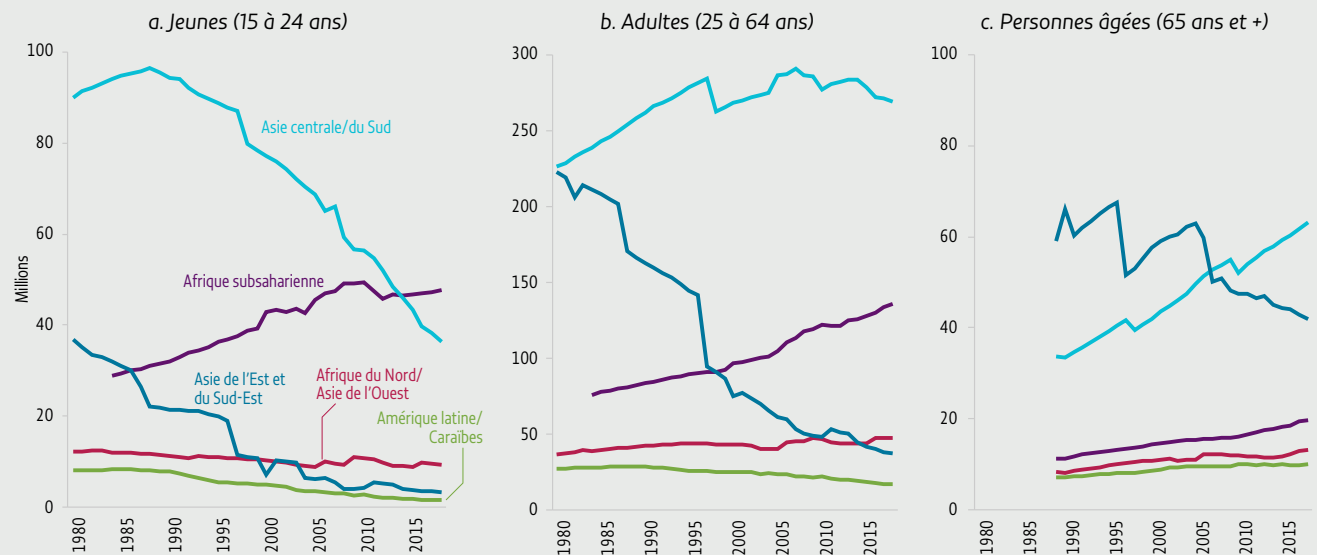
Pourcentage de femmes analphabètes, par région, 1990–2018

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig15_3

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 15.4 :**Les changements démographiques et les investissements dans l'éducation sont un facteur déterminant des progrès en matière de réduction de l'analphabétisme**

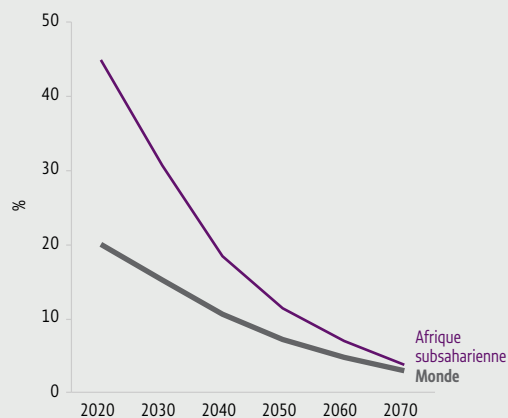
Nombre d'analphabètes, par groupe d'âge et par région, 1980–2018

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig15_4

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 15.5 :
Même avec l'achèvement universel de l'enseignement secondaire en 2030, il faudra encore des programmes d'alphabétisation dans 50 ans

Projection du pourcentage d'adultes âgés de plus de 25 ans qui n'auront pas achevé l'enseignement primaire, Afrique subsaharienne et monde, 2020-70



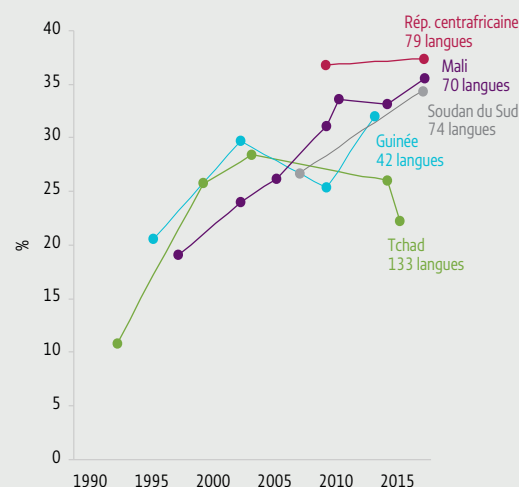
GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig15_5

Note : Ces projections sont basées sur l'achèvement universel de l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2030.

Source : Calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir de Wittgenstein Centre (2019).

FIGURE 15.6 :
Les pays ayant les taux d'alphabétisme des adultes les plus faibles présentent une grande diversité linguistique

Taux d'alphabétisme des adultes, cinq pays ayant le taux le plus faible, 1990-2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig15_6

Sources : Base de données de l'ISU (taux d'alphabétisme) ; Eberhard et al. (2020) (nombre de langues).

“ Les cinq pays d'Afrique subsaharienne ayant les taux d'alphabétisme des adultes les plus faibles du monde présentent une grande diversité linguistique ”

de la précision de cette estimation, leur proportion est sans doute élevée et il est peu probable qu'elle diminue, dans la mesure où la part de l'Afrique subsaharienne dans la population totale d'analphabètes continue de croître. Cette région compte en effet la plus forte population d'enfants qui ne reçoivent pas d'enseignement dans la langue qu'ils parlent à la maison (PNUD, 2004).

Les cinq pays d'Afrique subsaharienne ayant les taux d'alphabétisme des adultes les plus faibles du monde présentent une grande diversité linguistique. Le Tchad, avec un taux de 22 %, compte 133 langues. Le Mali, la République centrafricaine et le Soudan du Sud comptent chacun 70 à 80 langues (figure 15.6). Selon Ethnologue, au moins les deux tiers de ces langues – pas moins de 9 sur 10 au Mali – sont soit institutionnelles (« développée[s] au point d'être utilisée[s] et soutenue[s] par les institutions au-delà du foyer et de la communauté »), soit stables (c'est-à-dire qu'elles constituent « la norme familiale et communautaire que tous les enfants apprennent et utilisent », même si elles ne sont pas soutenues par les institutions officielles) (Eberhard et al., 2020).

Au Tchad et en Guinée, les taux d'alphabétisme des femmes adultes sont extrêmement faibles. Les EDS évaluent l'alphabétisme directement, en donnant à lire une phrase simple. Les réponses comportent aussi une indication des compétences de lecture, c'est-à-dire qu'il est précisé si la phrase a été lue avec ou sans difficulté. Ces enquêtes auprès des ménages à objectifs multiples ont supposé que les diplômés de l'école primaire étaient alphabétisés et n'ont demandé de lire qu'à ceux qui n'avaient jamais fréquenté l'enseignement secondaire (comme dans l'EDS du Tchad). Compte tenu des preuves de plus en plus nombreuses que certains diplômés du primaire peuvent être analphabètes, le test de lecture est maintenant administré également aux diplômés du secondaire (comme dans l'EDS plus récente en Guinée).

Au Tchad, 15 % des femmes âgées de 15 à 49 ans avaient fréquenté l'école secondaire. Parmi celles qui ne l'avaient pas fait, 1,7 % ont lu la phrase sans difficulté, et 5,5 % en ont lu une partie, ce qui signifie qu'une femme sur cinq lit sans difficulté. En Guinée, 4 % avaient suivi des études postsecondaires. Parmi celles qui ne l'avaient pas fait, 11 % ont lu sans difficulté, et 9 % ont lu une partie de la phrase, ce qui signifie qu'environ une femme sur deux lit sans difficulté. Cela n'est pas surprenant, puisque l'échantillon comprenait des femmes qui avaient fréquenté l'enseignement secondaire. Dans les deux pays, 1 femme sur 6 savait lire une phrase sans difficulté. Dans 12 des 20 régions du Tchad, pas plus d'1 femme sur 10 savait lire – 1 sur 100 dans les provinces du Lac et du Wadi Fira (**figure 15.7**).

La plupart des pays africains n'emploient les langues locales que pendant les trois premières années de scolarité primaire, alors que leur utilisation est généralement encouragée dans les programmes

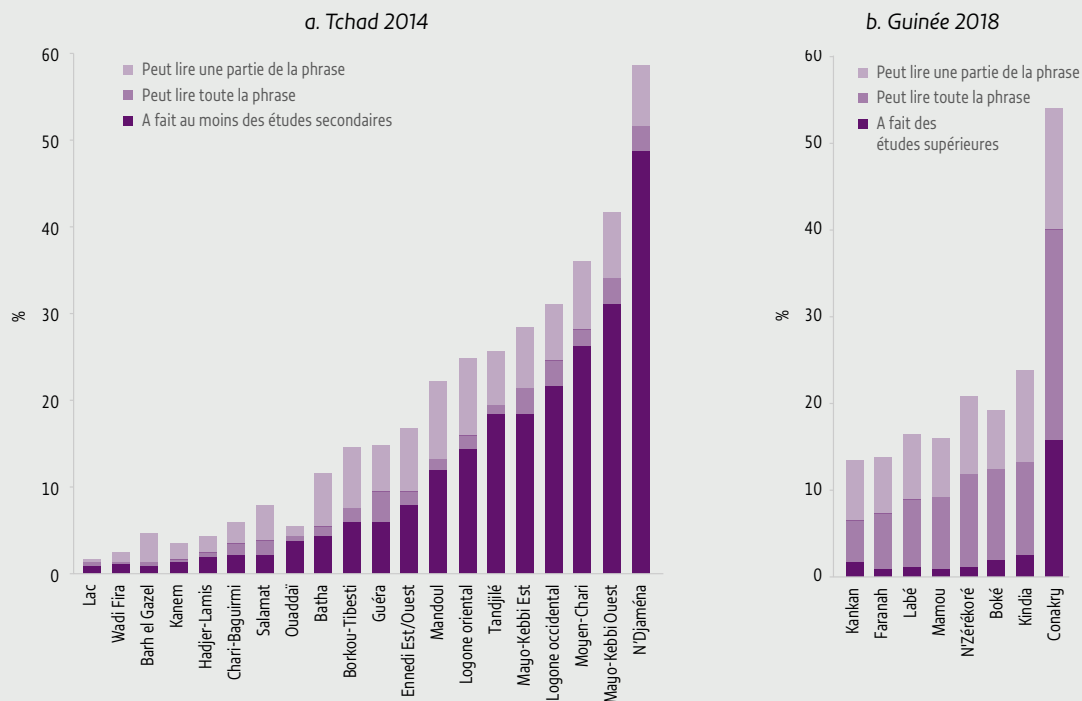
d'alphabetisation des adultes et autres programmes d'éducation non formelle (Alidou, 2006). En Algérie, le prix d'alphabetisation UNESCO-Roi Séjong a été décerné en 2019 à la Stratégie nationale d'alphabetisation multilingue, initiée par l'Office national d'alphabetisation et d'enseignement pour adultes. Cette formation de 18 mois met l'accent sur la nécessité, pour devenir un apprenant tout au long de la vie, de se former d'abord dans la langue parlée à la maison. Les élèves peuvent apprendre le tamazight, langue maternelle d'une grande majorité d'Algériens. Les ruraux et/ou les femmes représentent près de 90 % des participants (UNESCO, 2019a). Le Sénégal a confié les programmes d'alphabetisation des adultes à des organisations de la société civile, offrant aux prestataires locaux un choix de six langues (Robinson, 2016).

Le programme sud-africain d'alphabetisation des adultes Kha Ri Gude propose des cours dans les 11 langues locales officielles, ainsi qu'en langue

FIGURE 15.7 :

Dans la plupart des régions du Tchad et de la Guinée, pas plus d'1 femme sur 10 sait lire une phrase

Taux d'alphabetisme des femmes, adultes âgés de 15 à 49 ans, par région, 2014 et 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig15_7

Source : Rapports des EDS.

“
 Le programme sud-africain
 d’alphabétisation des adultes
 Kha Ri Gude propose des cours dans
 les 11 langues locales officielles, ainsi
 qu’en langue des signes et en braille
 ”

des signes et en braille. Pourtant, les enseignants sont souvent confrontés à des groupes d’apprenants multilingues et hétérogènes sans formation adéquate. Il arrive que les enseignants puissent parler mais non écrire la langue locale, ou n’aient pas de stratégies pédagogiques pour soutenir l’enseignement en classe bilingue ou multilingue (Hanemann et McKay, 2019). Dans certains pays, comme l’Équateur, on trouve même des langues locales écrites et lues dans des alphabets concurrents, chacun avec ses propres connotations politiques, ce qui ne facilite pas les rapports des populations avec les programmes d’alphabétisation (Limerick, 2017).

On sait trop peu de choses de la participation aux programmes d’alphabétisation au niveau mondial. Le questionnaire par pays de l’ISU sur les statistiques de l’alphabétisme comprendra un module destiné à combler les lacunes concernant l’indicateur thématique 4.6.3 des ODD (taux de participation des jeunes et des adultes aux programmes d’alphabétisation). Cela dit, les statistiques portant sur la participation individuelle ne donnent pas toujours une image complète. Entre autres, il y manque souvent des informations sur la participation des groupes marginalisés, tels que les personnes handicapées (**point clé 15.1**).

Une approche familiale des programmes d’alphabétisation peut s’avérer plus efficace pour rompre le cycle des faibles taux d’alphabétisme d’une génération à l’autre dans les communautés défavorisées (Commission européenne, 2012). De telles approches peuvent renforcer la cohésion et le développement des communautés. Des études récentes sur le projet d’alphabétisation familiale de Hambourg, en Allemagne (Rabkin *et al.*, 2018), sur un programme de recherche-action participative au sein des communautés pastorales du Kenya (Ng’asike, 2019) et sur le programme d’apprentissage familial du Mozambique (UNESCO, 2019b) montrent que l’approche familiale

est pertinente dans les environnements tant à haut qu’à bas niveau d’alphabétisme, malgré l’orientation variable des programmes. Les programmes européens et nord-américains ont tendance à se concentrer sur l’alphabétisme des parents dans le but d’améliorer celui des enfants. Les programmes d’Afrique subsaharienne ont tendance à cibler la communauté et à se concentrer sur la valeur et la transmission de la culture, de la langue et des connaissances traditionnelles locales.

POINT CLÉ 15.1 : LES PROGRAMMES D’ALPHABÉTISATION DEVRAIENT S’EFFORCER D’ATTEINDRE LES PERSONNES QUI ONT DES DIFFICULTÉS OU DES TROUBLES D’APPRENTISSAGE

Les difficultés et les troubles d’apprentissage représentent un obstacle à l’acquisition des compétences d’écoute, d’expression orale, de lecture et d’écriture nécessaires pour communiquer dans le cadre de l’apprentissage et participer à la société. Les adultes éprouvant ces difficultés sont plus susceptibles d’être au chômage, pauvres ou bénéficiaires d’une aide publique (Patterson et Mellard, 2008).

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les programmes d’alphabétisation des adultes qui ont des difficultés d’apprentissage ont tendance à être de petite taille, mal financés, et dissociés des efforts plus importants ou plus soutenus de la collectivité des personnes handicapées, ou des efforts d’alphabétisation des adultes (Groce et Bakhshi, 2011). Dans les pays à revenu élevé, il n’y a pas consensus sur les estimations concernant les adultes souffrant de handicaps qui participent à des programmes d’alphabétisation (Copeland *et al.*, 2016). Aux États-Unis, ces estimations varient de 6 % (Kutner *et al.*, 2007) à plus de 25 % (Tamassia *et al.*, 2007) ou plus de 50 % (National Research Council, 2012). Entre 5 % et 25 % souffrent de dysgraphie (selon l’étude considérée), et 10 % de dyslexie (Dyslexia International, 2014). Au Kansas, 29 % des adultes suivant un enseignement de base ou secondaire ont déclaré un trouble de l’apprentissage (Patterson, 2008). Ces apprenants sont surreprésentés parmi les adultes dépourvus de compétences de base (Patterson et Mellard, 2008).

“ Les preuves de l’efficacité des stratégies, aménagements, interventions et modèles visant à aider les apprenants adultes handicapés à réaliser pleinement leur potentiel restent rares ”

Les programmes destinés aux apprenants adultes handicapés sont variés. Le programme australien d’alphabétisation Latch-On, d’une durée de deux ans, donne aux adultes souffrant d’un handicap mental la possibilité de se perfectionner en lecture et en écriture. Le programme est adapté et flexible, et les enseignants reçoivent une formation et un soutien des chercheurs. L’inclusion est facilitée grâce aux cours en petits groupes, à une approche individuelle si nécessaire et à l’accès à la technologie informatique. Un bulletin d’information met les participants en contact avec de jeunes adultes à travers le pays (Latch-On, 2020). L’Association internationale de dyslexie a élaboré une boîte à outils pour promouvoir les meilleures pratiques d’alphabétisation et recommander des logiciels et des applications utiles (International Dyslexia Association, 2019). L’Association irlandaise de dyslexie gère un service d’information gratuit, des séminaires pour adultes sur la dyslexie et des cours de formation à plein temps pour les adultes dyslexiques au chômage. La formation offre une certification de niveau 3 en compétences liées à l’emploi (équivalent à trois années d’études secondaires) ainsi que des cours quotidiens d’alphabétisation spécialisés (Dyslexia Association of Ireland, 2016). Le programme sud-africain Kha Ri Gude, qui atteint 4,7 millions sur les 9,6 millions d’adultes analphabètes du pays, vise spécifiquement les citoyens handicapés. Il a engagé 60 professeurs de langue des signes et élabore des matériels en braille et d’autres aménagements (South Africa Department of Basic Education, 2019).

Les preuves de l’efficacité des stratégies, aménagements, interventions et modèles visant à aider les apprenants adultes handicapés à réaliser pleinement leur potentiel restent rares. Aux États-Unis, un rapport a identifié différents aménagements, basés sur des données probantes, pour l’enseignement de la lecture et de l’écriture aux adultes souffrant de troubles de l’apprentissage, tels que les logiciels (prédiction des mots, reconnaissance vocale, traitement de texte, par exemple) ou la majoration du temps d’exécution des tâches (National Research Council, 2012). De nombreux programmes de lecture pour adultes s’appuient sur l’approche Orton Gillingham-Stillman, une méthode multisensorielle combinant l’instruction visuelle, auditive et tactile-kinesthésique afin de stimuler la mémoire et l’apprentissage (LDA, 2015). Un examen de 17 programmes a montré que les plus efficaces combinaient diverses stratégies, telles que l’utilisation d’organiseurs graphiques et de textes accessibles et la mise en application contextuelle des compétences (Copeland et al., 2016).

Gloria Cephas et deux de ses enfants, Kedar et Khadalia, 10 ans et 7 ans, contemplant une affiche réalisée avec des enfants avant d'arriver à l'école primaire de New Winthorpes à St. John's, Antigua-et-Barbuda.

CRÉDIT : UNICEF/LeMoyné



MESSAGES CLÉS

En 2016-2017, 83 pays ont répondu à une consultation concernant l'application des principes directeurs de la Recommandation de 1974 sur la paix et la non-violence, les droits de l'homme et les libertés fondamentales, la diversité culturelle et la tolérance, et la survie et le bien-être de l'espèce humaine dans les politiques éducatives, les programmes d'enseignement, la formation des enseignants et l'évaluation des élèves.

Seuls 12 % des pays avaient pleinement appliqué ces principes directeurs.

Plusieurs pays ont indiqué qu'ils évaluaient les élèves, même si les programmes n'incluaient pas entièrement certains domaines relatifs au développement durable et à la citoyenneté mondiale, ou si les enseignants n'avaient pas été réellement formés à cet égard. Au Burundi, en Colombie et au Myanmar, les élèves sont évalués alors qu'aucune de ces deux conditions n'est réunie.

La prévention des violences sexistes est enseignée dans 93 % des pays, mais celle de l'extrémisme violent dans 34 % des pays seulement.

Environ huit pays sur 10 déclarent procéder à une révision des manuels scolaires en vue de mettre en œuvre ces principes, mais le changement a été freiné par la lenteur du processus de réforme des programmes et de conception et de déploiement des manuels scolaires.

La prochaine consultation permettra de clarifier le questionnaire et d'en étendre la couverture à toutes les dimensions de la cible 4.7, et exigera des gouvernements qu'ils documentent leurs réponses.

Les enfants d'âge scolaire jouent un rôle de premier plan dans l'activisme climatique, montrant que l'école d'aujourd'hui, conçue et assurée par des adultes, perdra tout son sens si la planète de demain n'est plus habitable.

CHAPITRE 16



CIBLE 4.7

Développement durable et citoyenneté mondiale

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale, de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

INDICATEUR MONDIAL

4.7.1 – Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans : a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.7.2 – Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences utiles pour la vie

4.7.3 – Degré auquel le cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme est mis en œuvre au niveau national (conformément à la résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies)

4.7.4 – Pourcentage d'étudiants par groupe d'âge (ou d'un niveau d'études donné) montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité

4.7.5 – Pourcentage d'étudiants de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience

Point clé 16.1 : Les progrès en matière de suivi et de rapport sur la cible 4.7 ont été progressifs	318
Point clé 16.2 : La lenteur du processus de conception des manuels entrave la progression vers la cible 4.7	319

Changements climatiques, dégradation de l'environnement, développement technologique, conflits, croissance démographique et mouvements de population mettent nos vies à rude épreuve. Il est primordial que les apprenants acquièrent les connaissances, les attitudes et les comportements constructifs nécessaires pour surmonter ces défis. S'inscrivant dans l'optique de l'accès de tous à l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire de telle sorte que chaque élève sache lire, penser et apprendre tout au long de la vie, la cible 4.7 aborde des questions essentielles pour être à la hauteur des ambitions de transformation portées par les ODD, mais difficiles à mettre en œuvre.

La Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales de 1974 de l'UNESCO énonce des principes directeurs sur la paix et la non-violence, les droits de l'homme et les libertés fondamentales, la diversité culturelle et la tolérance, ainsi que la survie et le bien-être de l'espèce humaine. Bien qu'étant antérieure de 40 ans à la cible 4.7, la Recommandation de 1974 se situe dans la ligne de l'appel exhortant les pays à promouvoir l'éducation au développement et à la citoyenneté mondiale qui est énoncé dans la cible.

Considérant les difficultés conceptuelles et pratiques, le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable (GIAE-ODD) a rejeté à deux reprises une proposition visant à classer l'indicateur mondial 4.7.1 basé sur le processus de consultation et de communication de la Recommandation de 1974 au niveau II (méthodologie établie, mais les pays ne communiquent pas régulièrement leurs données). Une approche révisée a été approuvée en novembre 2019 (**point clé 16.1**).

L'analyse des réponses fournies par les pays au cycle de consultation de 2016/17 sur la Recommandation de 1974 met au jour des tendances intéressantes. Malgré la progression du nombre de pays participants, passé de 57 à 83 entre la 5^e et la 6^e consultation (UNESCO, 2018), la couverture n'est pas représentative au niveau mondial, plus de la moitié des pays étant situés en Europe, en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Les réponses ont été analysées à l'aune de l'état d'application (totale, minimale, partielle ou inexistante) des principes de la Recommandation de 1974 dans trois domaines : politiques et cadres éducatifs, programmes d'enseignement et formation continue des enseignants, intégration du contenu correspondant dans les évaluations de l'apprentissage. Dans la moitié des pays, les réponses s'inscrivent dans l'une des quatre tendances les plus courantes. Sur 68 pays disposant de données pour les 4 domaines, 9 (12 %) font état d'une application totale ou partielle des principes directeurs dans tous les domaines (**figure 16.1**).

De nombreux pays indiquent que les évaluations des élèves portent sur le contenu de l'enseignement associé, même s'il n'est que partiellement intégré dans leurs programmes d'études. Peu de pays dispensent à leurs enseignants une formation complète sur les contenus prescrits dans leurs politiques et leurs programmes d'enseignement et utilisés comme base d'évaluation des élèves. Au Burundi, en Colombie et au Myanmar, par exemple, les élèves sont évalués sur des contenus pour lesquels les enseignants n'ont reçu aucune formation.

Ces incohérences peuvent être dues au fait que les conditions d'application des différents domaines ne sont pas nécessairement les mêmes à tous les niveaux d'enseignement. Près de la totalité des pays

déclarent intégrer les principes directeurs dans leurs programmes d'enseignement primaire et secondaire, en privilégiant l'éducation civique (70 % des pays), les études sociales (51 %), la géographie (44 %) et l'histoire (43 %). Le degré d'intégration est nettement plus faible dans l'enseignement préprimaire, l'enseignement postsecondaire, l'éducation des adultes et l'éducation non formelle.

Dans la quasi-totalité des pays ayant répondu à la question, les thèmes de l'égalité, de l'inclusion, de la lutte contre la discrimination, de la durabilité environnementale et de la préservation de la planète font partie de l'enseignement (**figure 16.2**).

Bien que les principes directeurs ne mentionnent pas l'égalité des genres, la prévention des violences sexistes est enseignée dans 93 % des pays. La prévention de l'extrémisme violent est enseignée dans environ 66 % des pays et l'éducation à la citoyenneté mondiale dans 71 % des pays.

D'autres informations ont été recueillies dans les quatre domaines. En premier lieu, les pays déclarent appliquer différentes approches pédagogiques dans l'enseignement des principes directeurs. Au niveau des politiques, 68 pays sur 76 (soit 89 %) mettent en œuvre les principes directeurs par le biais d'une équipe spéciale, d'un groupe de travail ou d'un mécanisme analogue. En classe, les approches les plus fréquemment citées sont les approches axées sur l'apprenant (88 %), participatives et interactives (84 %), puis novatrices et créatives (70 %). La recherche et l'expérimentation constituent l'approche la moins favorisée.

En second lieu, 8 pays sur 10 déclarent procéder à une révision des manuels scolaires en vue de mettre en œuvre les principes directeurs (**point clé 16.2**). Le pourcentage de pays qui déclarent que les principes directeurs sont traduits de manière satisfaisante dans les matériels pédagogiques s'étend de 18 % s'agissant de la paix et de la non-violence à 26 % s'agissant des droits humains et des libertés fondamentales. En troisième lieu, plus de 60 % des pays européens font état d'un taux de formation de leurs enseignants à l'application des principes inférieur à 60 %. Aucune information complémentaire n'est, cependant, fournie quant aux thèmes des formations dispensées aux enseignants. En quatrième lieu, dans les évaluations de l'apprentissage, 81 % des pays mettent l'accent sur les connaissances, 72 % sur les aptitudes et

FIGURE 16.1 :

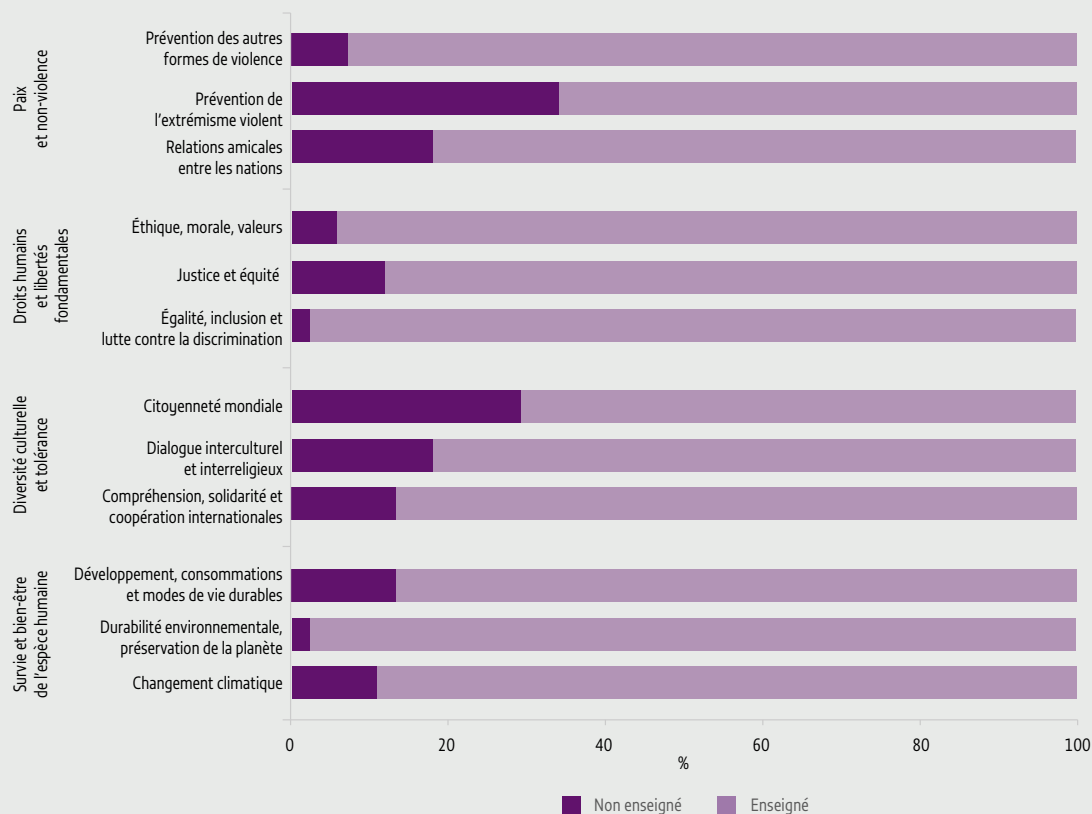
Dans certains pays, les élèves sont évalués sur l'éducation au développement durable, alors que les enseignants n'ont reçu aucune formation en la matière

Degré d'application de la Recommandation de 1974, par domaine et par tendance, 2016-17



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig16_1

Source : Analyse réalisée par l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir d'UNESCO (2018).

FIGURE 16.2 :**Les programmes d'enseignement privilégient les thèmes environnementaux plutôt que la diversité et la tolérance***Degré d'attention accordée aux principes et thèmes de la Recommandation de 1974, 2016/17*GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig16_2

Source : Analyse réalisée par l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir d'UNESCO (2018).

compétences, 62 % sur les valeurs et 42 % sur les attitudes et comportements, bien que plusieurs pays indiquent disposer de plans visant à renforcer ces dernières dimensions dans les évaluations.

Une analyse qui remonte au début du XX^e siècle montre des phases de « flux et reflux des orientations de l'éducation inclusive » (Jiménez et Lerch, 2019). Parmi les pays ayant participé à la consultation sur la mise en œuvre de la Recommandation de 1974 en 2016/17, un sur cinq indique avoir constaté une amélioration par rapport à la situation cinq ans plus tôt. Aucun des 12 pays d'Afrique subsaharienne participants ne fait état de progrès. Près de la moitié des pays désignent le manque de ressources financières, techniques ou humaines comme étant la principale raison d'une amélioration minimale ou nulle, notamment deux pays sur trois en Afrique subsaharienne et quatre pays sur cinq en Asie centrale et Asie du Sud.

Les mesures autodéclarées au niveau national, telles que l'intégration de l'égalité des genres dans la politique éducative, sont parfois absentes au niveau des écoles. Dans l'Enquête TALIS 2018 (Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire sont interrogés sur la mise en place de « politiques explicites contre la discrimination sexuelle » dans leur établissement. En Flandre (Belgique) et en Italie, à Malte, en Nouvelle-Zélande et à Singapour, ils sont près de la moitié à déclarer que c'est le cas dans leur établissement (OCDE, 2019).

Il y a pénurie de données non seulement sur l'indicateur mondial de la cible, mais aussi sur la plupart de ses indicateurs thématiques. Il est difficile de mesurer les connaissances et les sentiments de la jeunesse, en dépit de la clarté du message véhiculé par leurs récentes

actions en faveur du climat (**encadré 16.1**). Par conséquent, le suivi de la cible 4.7 exige de déployer d'autres efforts et de recueillir des données auprès de multiples sources (Smart *et al.*, 2019).

Une enquête a été effectuée par le Pew Research Centre sur les connaissances scientifiques des adultes américains. Trois aspects relatifs à la science environnementale et à la géoscience ont notamment été étudiés. Les personnes interrogées devaient indiquer si, oui ou non, (a) le pétrole, le gaz naturel et le charbon étaient des combustibles fossiles ; (b) les saisons étaient dues à l'inclinaison de l'axe de la Terre par rapport au soleil et (c) le déboisement aggravait l'érosion. Les connaissances varient selon le niveau d'études. Entre 78 % et 87 % des personnes titulaires d'un diplôme universitaire de troisième cycle ont donné les bonnes réponses, contre 48 % à 55 % des personnes ayant tout au plus un diplôme d'études secondaires (Kennedy et Hefferon, 2019). Il n'existe cependant pas de corrélation clairement établie entre le niveau de connaissances scientifiques des adultes américains dans d'autres domaines, notamment en rapport avec les changements climatiques, et le niveau d'études (**chapitre 20**).

Deux cycles d'enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE comportent des questions afférentes à la cible 4.7. À partir des données recueillies sur l'intégration de la science environnementale dans les programmes d'études, l'enquête PISA 2006 conclut que 98 % des élèves des pays de l'OCDE recevaient un enseignement sur des sujets liés à l'environnement ou au développement durable (Buckler et Creech, 2014). Quant à l'enquête PISA 2018, elle inaugure un nouveau module intitulé « compétence mondiale » dans lequel sont collectées des données sur les connaissances interculturelles, la pensée analytique et la réflexion critique. L'évaluation porte sur les compétences et les attitudes des élèves, comme l'empathie et la responsabilité (OCDE, 2017). L'OCDE présentera les résultats en octobre 2020 en association avec AFS Programmes interculturels, organisation à but non lucratif qui œuvre dans le domaine des échanges scolaires internationaux au niveau secondaire, du volontariat et de l'apprentissage interculturel.

La prise en compte du critère des compétences n'est pas meilleure, en dépit d'un intérêt croissant pour des résultats autres que des résultats strictement scolaires (L'Institut Aspen, 2019). Peu de pays disposent de mécanismes permettant un suivi des progrès dans le domaine des compétences cognitives, sociales et émotionnelles, en raison des problèmes de mise en œuvre (Vista *et al.*, 2018). Ces systèmes exigent un niveau de

ENCADRÉ 16.1 :

Année 2019 : une vague de grèves pour le climat initiées par les enfants

La colère des enfants est, sans doute, le plus important et le plus puissant moteur d'action pour le climat. Les pays à faible et à moyen revenu abritant les populations les plus touchées par les changements climatiques, il n'est pas surprenant que la mobilisation des enfants pour la justice climatique soit née dans ces pays. En Amérique latine, la jeune belizienne Madison Pearl Edwards et la jeune équatorienne Nina Gualinga s'élèvent, depuis qu'elles ont 9 ans et 8 ans, contre les menaces que les changements climatiques et l'industrie des combustibles fossiles font peser sur la biodiversité (WWF, 2018). Lancée en 2006, l'Initiative de la jeunesse africaine sur le changement climatique explique le lien entre cette question et le développement durable, notamment la réduction de la pauvreté, et permet aux jeunes militants de l'ensemble du continent de partager idées, stratégies et enseignements (African Youth Initiative on Climate Change, 2020).

Il est, certes, possible que le récent battage orchestré par les médias autour de la militante suédoise du climat Greta Thunberg témoigne de leur propension à se nourrir de l'actualité occidentale (Unigwe, 2019). Il n'en demeure pas moins que l'activisme climatique sous forme de grèves scolaires obéit à une logique implacable. En septembre 2019, durant une semaine, le monde a assisté à la plus vaste mobilisation pour le climat de son histoire, rassemblant quelque 7,6 millions de personnes dans la rue (Grève mondiale pour le climat, 2019). Même s'il s'appuie sur un consensus scientifique, le rôle moteur des écoliers dans le domaine du climat est loin d'être négligeable. Les jeunes générations seront plus exposées aux effets des changements climatiques à long terme que les décideurs politiques. Derrière les grèves scolaires, se cache le fait que l'école d'aujourd'hui, conçue et assurée par des adultes, perdra tout son sens si la planète de demain n'est plus habitable.

Si l'éducation apporte des avantages immédiats, elle recèle aussi la promesse de capacités futures renforcées, où la valorisation de l'action individuelle est mise en avant. Or, cette promesse est mise à mal par les générations plus âgées qui vantent la garantie d'un avenir brillant par l'éducation, tout en détruisant les chances mêmes d'un possible demain. Les enseignants ont soutenu le boycottage des écoles. Dans une de ses résolutions, l'Internationale de l'Éducation encourage ses affiliés à « être solidaires de tou-te-s les étudiant-e-s en grève ou qui protestent contre le changement climatique » et demande aux écoles de « ne pas prendre de mesures contre les étudiant-e-s » (Internationale de l'Éducation, 2019). Schools for Climate Action fait valoir que les écoles et les équipes éducatives ont l'obligation légale d'assurer la protection de l'enfance et que l'inaction face aux changements climatiques équivaut à un abandon moral d'enfant (Preston, 2019).

L'incapacité des gouvernements à réduire les émissions de carbone, longtemps après que leurs effets nocifs sur les générations futures aient été établis, est au cœur des procès constitutionnels intentés par des jeunes en Europe et dans d'autres pays, parmi lesquels le Canada, la Colombie, les États-Unis, l'Inde, l'Ouganda, le Pakistan et les Philippines (Our Children's Trust, 2019).

confiance élevé. On comprend aisément que la protection de la vie privée ait plus d'importance pour des données relatives aux attitudes des élèves que pour des données relatives aux notes d'évaluation de leur apprentissage.

Les problèmes de mesure risquent de reléguer au second plan la cible 4.7 de l'ODD 4 : une double perte, car elle évoque des questions qui peuvent être utiles pour la réalisation des autres cibles. Les dimensions cognitives, sociales et émotionnelles de l'apprentissage sont indissociables. Favoriser leur développement est en corrélation positive avec le taux de fréquentation, le taux d'achèvement et les résultats aux tests (par exemple, Durlak et al., 2011). D'après une analyse de 27 études réalisées dans le monde entier, 8 employeurs sur 10 estiment que les compétences sociales et émotionnelles sont le principal facteur de réussite, mais aussi le plus rare (Cunningham et Villasenor, 2016).

POINT CLÉ 16.1 : LES PROGRÈS EN MATIÈRE DE SUIVI ET DE RAPPORT SUR LA CIBLE 4.7 ONT ÉTÉ PROGRESSIFS

L'indicateur mondial 4.7.1 vise à mesurer le degré d'intégration de l'éducation en faveur du développement durable et de l'éducation à la citoyenneté mondiale par les pays. Le suivi a atteint un stade critique. L'examen des aspects qui ont guidé les discussions est instructif.

L'UNESCO a mis au point une méthodologie permettant de rendre compte de l'indicateur sur la base d'un suivi quadriennal de la mise en œuvre de la Recommandation de 1974 lors de la 6^e consultation de 2016/17. Comme cela a été évoqué ci-dessus, les pays font rapport sur l'intégration des principes directeurs et des thèmes de la Recommandation de 1974 dans quatre domaines. Parmi les limites méthodologiques, il apparaît que le questionnaire est à la fois trop ambitieux (par exemple, plusieurs questions complexes ou imprécises, pas de définition claire des termes clés) et pas assez ambitieux (par exemple, absence de dimensions relatives à l'égalité des genres et aux droits de l'homme). Les pays donnent des informations autodéclarées sans être tenus d'apporter des preuves.

Une proposition visant à classer l'indicateur au niveau II a été rejetée par le Groupe d'experts (GIAE-ODD) lors de sa huitième réunion en novembre 2018, et des études supplémentaires ont été demandées. Plusieurs questions restent en suspens, notamment sur : l'opportunité de fonder les instruments de collecte des

données sur une autodéclaration des gouvernements, l'examen de documents officiels par des répondants non gouvernementaux, ou les deux ; la périodicité de la collecte des données ; les niveaux et les types d'enseignement à prendre en compte ; et la prise en considération de l'éducation au changement climatique dans la collecte des données. Les ajustements proposés concernent, entre autres, une clarification du questionnaire, une extension de la couverture à tous les dimensions de la cible 4.7 et la nécessité de produire des éléments probants.

D'autres sources sont également prévues en complément de la consultation sur la mise en œuvre de la Recommandation de 1974. Elles sont généralement accompagnées de demandes invitant à simplifier, à limiter le nombre de questions et à se concentrer sur l'enseignement primaire et secondaire ou sur les domaines de l'indicateur (ISU, 2019a). Une proposition concerne un système de codage élaboré par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO en vue du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016*, qui comprend six catégories : droits de l'homme, égalité des genres, paix, non-violence et sécurité humaine, santé et bien-être, développement durable, interconnexion et citoyenneté mondiale. Une recherche par mot clé dans un programme d'enseignement et dans un manuel scolaire permet la validation d'une catégorie (ISU, 2019c).

Une autre proposition repose sur les questionnaires contextuels de l'étude internationale sur l'éducation civique et citoyenne (International Civic and Citizenship Education Study) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire. Centrée sur les programmes scolaires, elle doit présenter des définitions de travail de concepts clés (ISU, 2019b). La Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme a également été proposée ; en effet, bien qu'elle s'applique à un niveau régional et ne couvre que certaines dimensions de la cible, elle procède d'un processus de consultation des pays analogue à celui de la Recommandation de 1974.

En août 2019, à l'occasion de sa sixième réunion, le Groupe de coopération technique s'est penché sur le reclassement de l'indicateur 4.7.1 au niveau II, dans le cadre du processus de la Recommandation de 1974, en y ajoutant l'obligation pour les gouvernements de produire des éléments probants afin de valider leurs données autodéclarées. En décembre 2019, le GIAE-ODD a donné son accord à cette démarche et approuvé une nouvelle formulation regroupant l'indicateur 12.8.1 sur

“ La moitié des enfants d’aujourd’hui auront sans doute quitté l’école au moment où les contenus intégrés en application des nouvelles politiques influenceront sur les pratiques ”

la consommation et la production durables et l’indicateur 13.3.1 sur l’action en matière de climat : « Degré d’intégration de (i) l’éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l’éducation au développement durable [...] dans a) les politiques nationales d’éducation, b) les programmes d’enseignement, c) la formation des enseignants et d) l’évaluation des étudiants ». L’UNESCO et l’Institut de statistique de l’UNESCO prévoient d’affiner le questionnaire et les métadonnées en fonction des retours d’information émanant des experts du GIAE-ODD et d’autres experts afin de les inclure dans la 7^e consultation.

POINT CLÉ 16.2 : LA LENTEUR DU PROCESSUS DE CONCEPTION DES MANUELS ENTRAÎNE LA PROGRESSION VERS LA CIBLE 4.7

La cible 4.7 appelle à intégrer de nouvelles dimensions dans les politiques d’éducation, les programmes d’enseignement, la formation des enseignants et l’évaluation des élèves. Une réforme des programmes d’enseignement est en cours dans certains pays, comme au Chili qui travaille sur un nouveau programme d’éducation des jeunes et des adultes, afin d’introduire la durabilité environnementale et le changement climatique, puis, progressivement, les droits de l’homme, l’égalité des genres, la citoyenneté et une culture de paix (Hanemann, 2019). Cependant, étant donné l’urgence des défis, les changements sont lents, et peu de programmes traitent des compétences sociales et émotionnelles (Vista *et al.*, 2018).

Le processus de réforme des programmes et de conception des manuels scolaires et les difficultés pratiques de leur mise en œuvre limitent les changements. La moitié des enfants d’aujourd’hui auront sans doute quitté l’école au moment où les contenus intégrés en application des nouvelles politiques influenceront sur les pratiques. Alors que la réforme des programmes est conçue comme un processus linéaire ou cyclique, d’aucuns de nos contemporains y voient un processus de renouvellement continu. Même les innovations des

programmes qui peuvent être mises en œuvre sans qu’il soit nécessaire d’attendre une réforme passent par une multitude d’étapes avant de répondre aux attentes de l’apprentissage en classe.

Il n’existe pas de données internationales systématiques sur l’élaboration d’un programme scolaire qui permettent d’estimer la durée d’une réforme type, depuis sa conception jusqu’à sa mise en œuvre. Ce processus peut être complexe et nécessiter des consultations et des négociations longues et approfondies. Une réforme peut prendre cinq ans, voire plus dans l’hypothèse où elle est politiquement controversée, si chaque étape du processus reçoit l’attention voulue (Pingel, 2010). Sa durée dépend de l’ampleur des changements, des consultations, du pilotage et des validations. Menée trop rapidement, une réforme risque d’être hâtive et incomplète. Dans certains cas, modifier un programme scolaire à la lumière de la cible 4.7 exige l’ajout d’un contenu en tant que matière à part, et non en tant qu’élément interdisciplinaire. En Roumanie, l’introduction des manuels scolaires sur l’histoire des minorités s’est faite en l’espace de deux ans, mais, lorsqu’ils ont été distribués dans les classes, les enseignants n’avaient pas reçu de formation (OCDE, 2001). Les livres d’histoire contemporaine n’ont fait leur entrée dans les écoles de l’ex-Allemagne de l’Est que dix ans après la chute du mur de Berlin (Pingel, 2010). Il a fallu autant de temps à l’Afrique du Sud pour que la question de l’apartheid soit correctement traitée dans les manuels scolaires (Engelbrecht, 2006). L’Inde a continué d’imprimer d’anciens livres d’histoire pendant 25 ans (Greaney, 2006).

Dans la pratique, les livres ont besoin d’être remplacés. Si la durée de vie d’un manuel scolaire a peu d’incidence sur le rythme d’introduction de nouveaux contenus dans les classes, remplacer un manuel scolaire uniquement lorsqu’il est devenu inutilisable risque de prolonger les retards. Il n’existe pas de statistiques systématiques, mais la Banque mondiale considère qu’en Afrique subsaharienne, la durée de vie d’un manuel scolaire se situe entre deux et trois ans (Fredriksen et Brar, 2015). Pour faire face à des pénuries chroniques, réduire les coûts et améliorer la viabilité d’un marché de l’occasion, des efforts ont été faits pour accroître la longévité des manuels, en portant leur durée de vie de cinq à six ans dans l’enseignement secondaire. Certains établissements parviennent à conserver les manuels durant huit ans, parfois plus. Dans les systèmes éducatifs qui ne peuvent pas se permettre de remplacer trop tôt les manuels scolaires, il arrive que tous les apprenants n’aient accès à un nouveau contenu que cinq ans après leur publication (Banque mondiale, 2008).

Au Malawi, Marlita Sylvester, 15 ans :

« J'adore l'école mais pour moi les trajets sont compliqués. L'école est à deux kilomètres de chez moi, et je ne peux y aller que si l'un de mes camarades pousse mon fauteuil roulant. »

CRÉDIT : Jonas Gratzter/Save the Children



MESSAGES CLÉS

Environ 45 % des écoles des pays à faible revenu et 78 % des écoles des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure disposent d'un accès élémentaire à l'eau. Quelque 335 millions de filles fréquentent des établissements dépourvus d'installations nécessaires à une bonne hygiène menstruelle.

Les écoles ont besoin d'être adaptées aux différents troubles fonctionnels des élèves. La validation de l'information est complexe. Or, en Albanie, au Honduras et en Zambie, moins de 5 % des écoles primaires se sont déclarées conformes aux normes nationales.

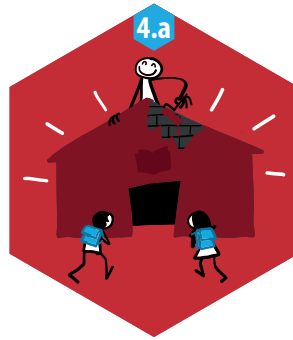
Bien que 102 pays aient signé la Déclaration sur la sécurité dans les écoles de 2015, celle-ci n'est pas appliquée. Au Burkina Faso, au Mali et au Niger, le nombre d'écoles fermées a été multiplié par deux entre 2017 et 2019, ce qui a contraint plus de 400 000 enfants à interrompre leur scolarité.

Les brimades et la violence à l'école visant les élèves lesbiennes, gays, bisexuels et transsexuels se produisent partout. Aux États-Unis, ils risquaient trois fois plus de ne pas être allés à l'école au moins une fois au cours des 30 jours précédents parce qu'ils ne s'y sentaient pas en sécurité que les élèves hétérosexuels.

En Asie du Sud-Est, les enfants subissant des températures ambiantes bien supérieures à la moyenne voient la durée de leur scolarité diminuer d'un an et demi par rapport aux enfants soumis à des températures moyennes. À Barcelone, en Espagne, le développement cognitif est plus faible lorsque les élèves sont exposés à un niveau de pollution élevé à l'école.

En proie à la fatigue physique, à la violence et au harcèlement, les enfants affrontent bien des dangers sur le chemin de l'école. Au Brésil, plus le trajet est long, plus les résultats scolaires s'en ressentent. À Delhi, en Inde, les jeunes femmes préfèrent s'inscrire dans une université de moins bonne qualité dès lors qu'elle est accessible par un chemin plus sûr.

CHAPITRE 17



CIBLE 4.a

Établissements scolaires et cadres d'apprentissage

Construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir à tous un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace

INDICATEUR MONDIAL

4.a.1 – Proportion d'écoles offrant des services de base, par type de service

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.a.2 – Pourcentage d'élèves victimes d'intimidation, de châtement corporel, de harcèlement, de violence, de discrimination et d'abus sexuels

4.a.3 – Nombre d'attaques sur les élèves, le personnel et les établissements

Point clé 17.1 : Effets de la température et de la qualité de l'air sur l'apprentissage..... 326

Point clé 17.2 : Une école est sûre si on y accède dans des conditions de sécurité..... 328

Les cadres sûrs et accueillants ne sont pas seulement un droit, ils sont bénéfiques pour l'apprentissage (Barrett *et al.*, 2019 ; Theirworld, 2019). La possibilité pour les filles d'accéder à des installations sanitaires adaptées en atteste, l'état du cadre d'apprentissage a des conséquences plus ou moins grandes selon les élèves. Quelque 335 millions de filles fréquentent ainsi des établissements primaires et secondaires dépourvus d'installations nécessaires à une bonne hygiène menstruelle (UNICEF, 2019a). L'accès à ces installations relève du respect du droit à la dignité, même s'il ne suffit pas aux écoles de construire des toilettes pour filles pour répondre aux besoins des élèves des deux sexes ou d'installer une rampe d'accès pour répondre aux besoins réels des élèves handicapés (Naylor, 2019).

Quarante-cinq pour cent des écoles des pays à faible revenu en moyenne disposent d'un accès élémentaire à l'eau. Dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, 78 % des écoles disposent d'un accès élémentaire à l'eau, 81 % d'entre elles sont pourvues d'installations sanitaires et 69 % ont un minimum de lavabos. Pour compléter ses estimations sur ces questions dans le cas des pays dépourvus de statistiques officielles pour l'année 2019, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a utilisé les données du Programme commun OMS (Organisation mondiale de la santé)/ UNICEF de suivi de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène. Dans l'enseignement primaire, où les deux sources sont comparables, les conclusions concordent. Lorsque les sources divergent, il est difficile d'obtenir un modèle cohérent. Dans certains cas, la différence est négligeable. Ailleurs, au Costa Rica par exemple, les écarts

“ Quarante-cinq pour cent des écoles des pays à faible revenu en moyenne disposent d'un accès élémentaire à l'eau ”

importants constatés s'expliquent par les différences méthodologiques. Les estimations du JMP sont basées sur un modèle statistique qui calcule la moyenne des tendances temporelles à partir des estimations disponibles (**figure 17.1**).

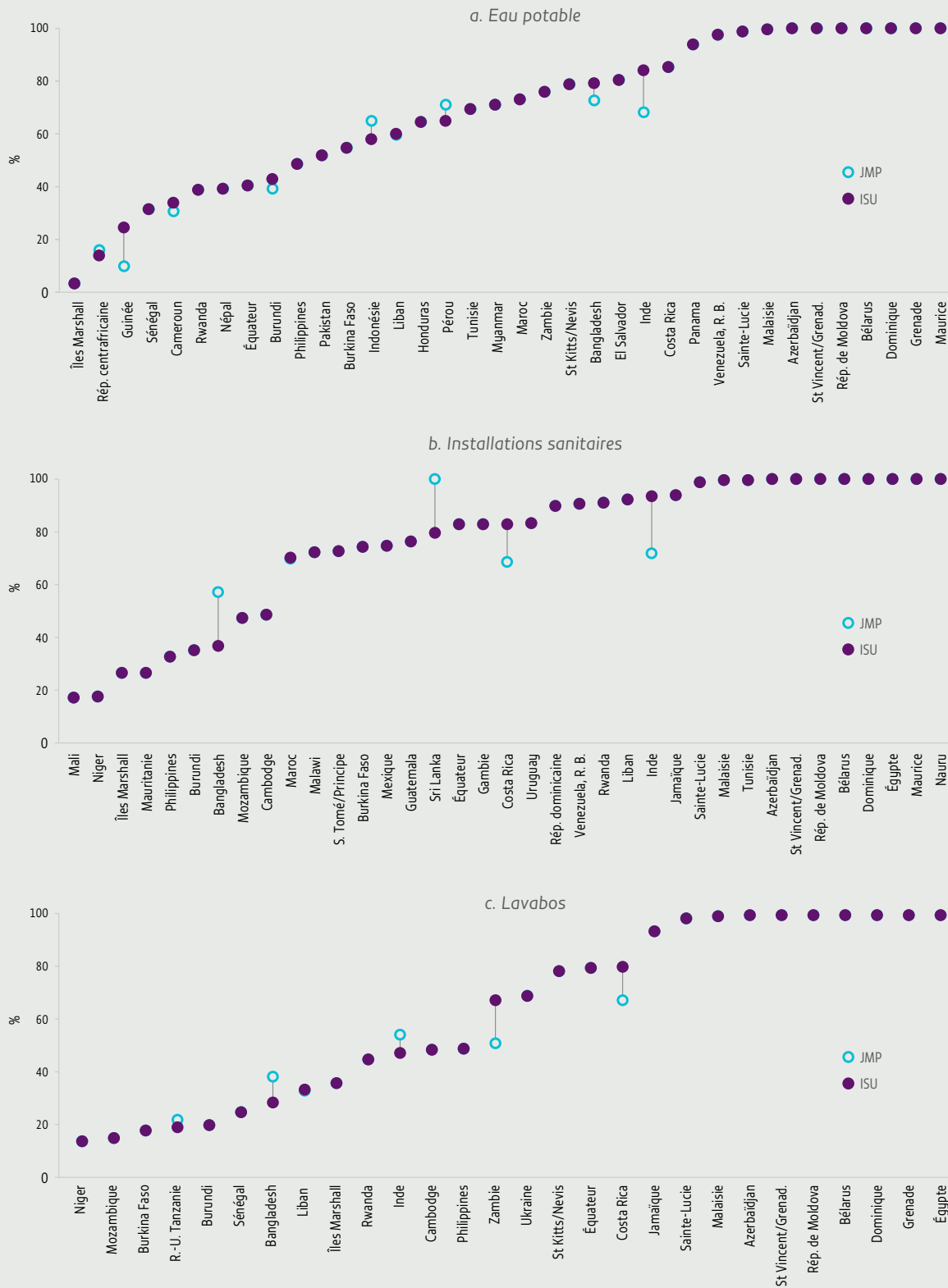
Les pays à revenu élevé déclarent que tous leurs établissements respectent les normes minimales relatives aux trois critères de l'indicateur mondial 4.a.1. Les installations ne sont pas toutes en bon état, toutefois, et la qualité du cadre d'apprentissage dépend aussi de critères qui ne sont pas mesurés par l'indicateur. L'évaluation du bien-être et des résultats des apprenants, notamment, ne tient pas suffisamment compte de certains facteurs (**point clé 17.1**). Par ailleurs, les installations sanitaires ne sont pas toujours accessibles aux personnes en fauteuil roulant. La base de données du JMP renseigne sur l'accessibilité dans 18 pays. Au Salvador, aux Fidji, en République-Unie de Tanzanie, au Tadjikistan et au Yémen, moins de 10 % des écoles disposant d'installations sanitaires améliorées sont accessibles aux fauteuils roulants (**figure 17.2**).

L'indicateur 4.a.1 mesure le pourcentage d'écoles disposant « d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés ». Les difficultés méthodologiques sont doubles : le manque de lisibilité dû aux innombrables combinaisons entre les troubles fonctionnels et les adaptations possibles, lesquelles ne peuvent pas toutes être mises en place simultanément, et les difficultés relatives à la validation de l'information (**chapitre 3**). Une école qui dispose d'une signalisation en braille mais qui n'a pas installé de rampe d'accès satisfait-elle aux normes d'adaptation des infrastructures ? Un établissement respecte-t-il les normes d'adaptation du matériel pédagogique s'il fournit des lecteurs d'écran mais qu'il ne dispose pas de livres en gros caractères ? L'indicateur doit-il évaluer le pourcentage d'écoles adaptées à un type de handicap au moins ou le pourcentage d'écoles adaptées à la quasi-totalité

FIGURE 17.1 :

Dans les pays pauvres, la plupart des écoles primaires sont dépourvues d'un accès élémentaire à l'eau, à des installations sanitaires minimales et à des lavabos

Pourcentage d'écoles disposant d'un accès élémentaire à l'eau, à des installations sanitaires et à des lavabos, par source de données, pays sélectionnés, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig17_1

Sources : Bases de données du JMP et de l'ISU.

“
 Quelles que soient les méthodes de notification appliquées par les pays, peu d'écoles semblent respectueuses des normes d'accessibilité
 ”

des types de handicaps ? La question a été soumise en août 2019 au Groupe de coopération technique qui s'est prononcé contre la deuxième proposition. Quelles que soient les méthodes de notification appliquées par les pays, peu d'écoles semblent respectueuses des normes d'accessibilité – en Albanie, au Honduras et en Zambie seule une école primaire sur 20 a procédé aux aménagements nécessaires (figure 17.3).

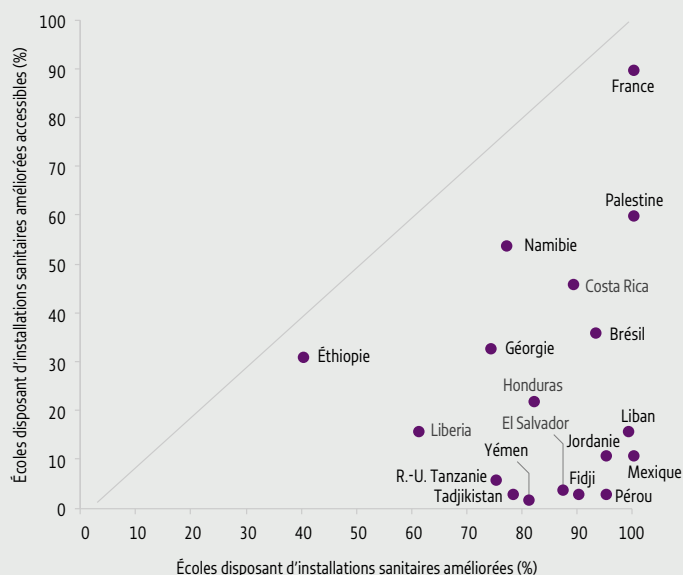
Dans un cadre d'apprentissage sûr, aucun élève ne doit être directement exposé au risque. Si les élèves ne peuvent se rendre à l'école dans des conditions de sécurité, on considère que leur cadre d'apprentissage n'est pas sûr. Sur le chemin de l'école, beaucoup d'enfants courent le risque d'être victimes de catastrophes naturelles, de violences armées, de harcèlement sexuel et des dangers de la circulation (point clé 17.2).

L'indicateur thématique 4.a.3 concerne les attaques perpétrées pendant le trajet entre l'école et le domicile. Bien qu'ils ne soient pas considérés comme des attaques, le recrutement militaire et la conscription, légaux en vertu de la législation nationale et du droit international, notamment du Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés, peuvent constituer une atteinte aux droits à l'éducation (encadré 17.1).

Adoptée en 2015, la Déclaration sur la sécurité dans les écoles donne un fondement politique au droit à l'éducation et à la poursuite de la scolarité dans les situations de conflit armé. Les Fidji, Haïti et le Nigéria sont parmi les derniers pays à avoir approuvé cette déclaration qui comptait 102 signataires en février 2020, contre 27 lors de son adoption (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2020). Dans certains pays toutefois, la déclaration est très loin d'être respectée. En Afghanistan, où plus de 1 000 écoles ont été fermées à la fin de 2018 en raison du conflit, un demi-million d'enfants sont déscolarisés (Munns, 2019). Au Burkina Faso, au Mali et au Niger, le nombre d'écoles fermées pour cause d'insécurité grandissante a été multiplié par deux entre 2017 et 2019, ce qui a contraint plus

FIGURE 17.2 :
 Dans les écoles, les installations sanitaires sont souvent inaccessibles aux personnes à mobilité réduite

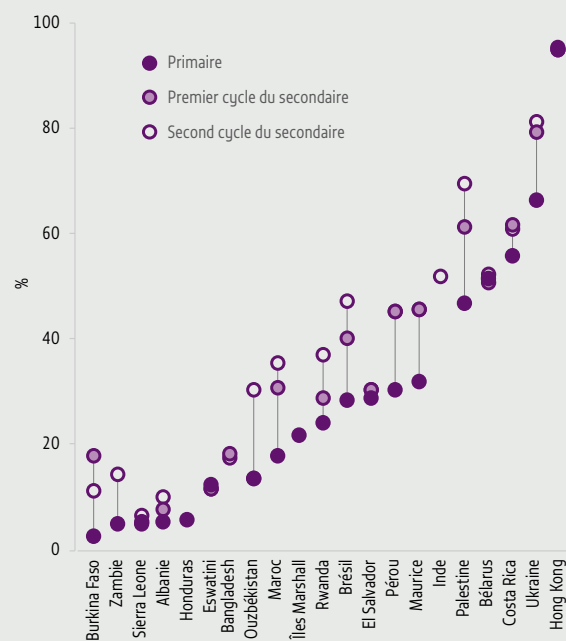
Pourcentage d'écoles disposant d'installations sanitaires améliorées et pourcentage d'installations sanitaires améliorées accessibles aux personnes à mobilité réduite, pays sélectionnés, 2016



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig17_2
 Source : Base de données du JMP.

FIGURE 17.3 :
 Très peu de bâtiments scolaires sont adaptés aux élèves handicapés

Pourcentage d'écoles adaptées aux élèves handicapés, par niveau d'études, pays sélectionnés, 2018 ou année la plus récente



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig17_3
 Source : Base de données du JMP.

“ Sur le chemin de l'école, beaucoup d'enfants courent le risque d'être victimes de catastrophes naturelles, de violences armées, de harcèlement sexuel et des dangers de la circulation ”

de 400 000 enfants à interrompre leur scolarité (UNICEF, 2019b).

Les atteintes au bien-être des élèves se produisent souvent au sein même du milieu scolaire. Bien que 132 pays interdisent les châtiments corporels à l'école, la moitié des enfants en âge d'être scolarisés vivent dans des pays où cette interdiction n'est pas pleinement respectée (Initiative mondiale pour l'élimination de tous les châtiments corporels infligés aux enfants, 2019). L'éducation publique a un rôle important à jouer à cet égard. L'Enquête mondiale sur les valeurs fournit des données sur l'attitude à l'égard du châtiment corporel que l'on peut mettre en parallèle avec l'observation de ces pratiques en milieu scolaire. On constate ainsi que lorsque les parents sont fortement opposés aux châtiments corporels, cette pratique diminue à l'école (**figure 17.4**).

Dans certains pays, comme en Inde et en République de Corée, le recours aux châtiments corporels à l'école est beaucoup plus fréquent que ce que laisserait supposer

l'opposition généralisée à cette pratique. Dans ces deux pays, il existe une protection juridique partielle contre les châtiments corporels dans certaines juridictions, certains types d'écoles ou certains groupes d'âge. Selon des recherches récentes, en Inde, les parents font la distinction entre la maison et l'école, 90 % d'entre eux approuvant le recours aux châtiments corporels à l'école. Les parents prennent parfois exemple sur les enseignants, de sorte que lorsque leurs enfants ont été frappés à l'école, ils leurs administrent à leur tour une correction supplémentaire. Les châtiments corporels infligés quotidiennement par les enseignants constituent une pratique quasi universelle dans le cas des enfants défavorisés (Agrasar, 2018).

Aux Philippines et en Afrique du Sud où, en dépit de l'interdiction, de très nombreux élèves subissent la violence des enseignants, beaucoup de personnes ne sont pas opposées aux châtiments corporels à la maison. Les recherches menées au Viet Nam indiquent que l'exposition aux châtiments corporels à la maison est très préjudiciable aux résultats d'apprentissage et que ces effets se répercutent sur les pairs des enfants concernés (Le et Nguyen, 2019). Il sera difficile de faire respecter l'interdiction et d'améliorer la qualité de l'éducation tant que ces attitudes n'évolueront pas en profondeur.

Les brimades et la violence à l'école visant les élèves lesbiennes, gays, bisexuels et transsexuels se produisent partout. Aux États-Unis, 12,5 % des élèves lesbiennes, gays et bisexuels ont déclaré ne pas être allés à l'école

ENCADRÉ 17.1 :

En Érythrée, le service militaire à durée indéterminée est l'un des obstacles majeurs à l'éducation

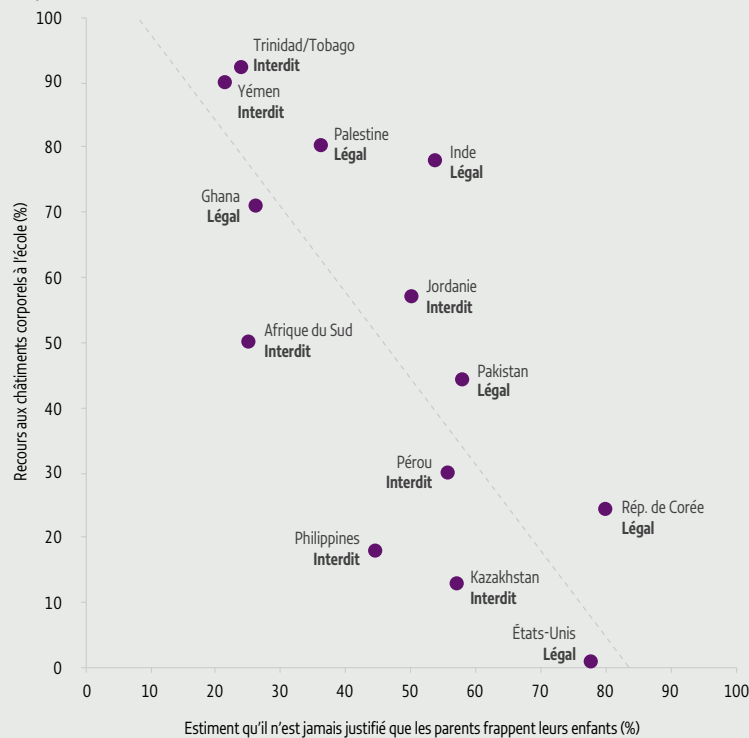
Depuis 2003, en raison de la guerre frontalière avec l'Éthiopie, le Gouvernement érythréen contraint tous les lycéens à passer leur dernière année d'études dans une école spécialisée installée dans le camp militaire de Sawa. Placés sous commandement militaire, même lorsqu'ils étudient, ils doivent suivre une formation militaire de cinq mois (Bader, 2019). L'année suivante, ils sont enrôlés dans l'armée ou entament une formation professionnelle afin de travailler pour l'État en tant que civils. Alors que la durée officielle du service national est de 18 mois, les conscrits doivent souvent passer 10 ou 15 ans sous les drapeaux. Le Gouvernement a récemment défendu cette pratique en déclarant en 2016 que le pays n'avait pas encore été démobilisé et que l'état d'alerte n'avait pas été levé. La durée du service militaire diminue mais certains contingents qui comptent déjà plusieurs années de service à leur actif n'ont toujours pas été démobilisés (EASO, 2016). Bien qu'un accord de paix ait été signé avec l'Éthiopie en juillet 2018, le Gouvernement n'a en rien modifié le service militaire obligatoire.

On estime que sur une population de près de 5 millions d'habitants, plus de 500 000 personnes, âgées de 18 à 24 ans pour la plupart, ont pris le chemin de l'exil à cause du service militaire. Dans certains cas, les élèves abandonnent leurs études ou décident de se marier ou d'avoir des enfants à un âge précoce afin d'échapper au camp de Sawa et à la conscription. L'enseignement dispensé en classe est de médiocre qualité car les enseignants, qui n'ont pas leur mot à dire sur leur affectation, sont souvent absents et manquent de motivation (Bader, 2019).

Les appels se multiplient pour que les élèves puissent terminer leurs études secondaires dans d'autres établissements publics, pour que la durée du service national soit respectée, pour que les enseignants bénéficient d'une formation adaptée et décident de leur avenir professionnel et pour que le versement de l'aide à l'éducation soit subordonné à ces réformes (Bader, 2019). Compte tenu de l'attention suscitée par le Prix Nobel de la Paix décerné en 2019 au Premier ministre éthiopien Abiy Ahmed, en reconnaissance notamment des efforts qu'il a déployés pour mettre un terme au conflit avec l'Érythrée, il est à espérer que les jeunes Érythréens récoltent une partie du dividende de la paix.

FIGURE 17.4 :**Corrélation entre châtiement corporel à l'école et attitudes sociales**

Pourcentage d'adultes estimant qu'il n'est jamais justifié que les parents frappent leurs enfants et évaluation de la fréquence du recours aux châtiements corporels à l'école, 2007-14



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig17_4

Note : La ligne en pointillés représente une régression linéaire robuste qui ne tient pas compte de la République de Corée, qui fait figure d'exception.

Sources : Gershoff (2017) ; Commission nationale des droits de l'homme de la République de Corée (2017) ; Enquête mondiale sur les valeurs, 6^e vague.

au moins une fois au cours des 30 jours précédents parce qu'ils ne se sentaient pas en sécurité à l'école ou sur le chemin de l'école, contre moins de 4,6 % des élèves hétérosexuels (Kann *et al.*, 2016). Des recherches menées sur les changements suscités par l'adoption de lois interdisant les brimades dans certains États montrent que ces lois réduisaient la victimisation, la dépression et les idées suicidaires, en particulier chez les étudiantes et chez les adolescents lesbiennes, gays et bisexuels, et qu'elles réduisaient de 16 % le taux de suicide chez les femmes (Rees *et al.*, 2020). Peu de pays collectent de telles données, abandonnant cette tâche aux organisations non gouvernementales (ONG). Lorsque des mécanismes de signalement existent, les étudiants hésitent parfois à déclarer les violences homophobes par crainte d'une stigmatisation supplémentaire. Dans une note technique, l'UNESCO fournit des conseils pour renforcer le suivi systématique de cette question dans les

enquêtes nationales et internationales, notamment en ce qui concerne la terminologie, l'échantillonnage et les défis éthiques et juridiques (UNESCO, 2019b).

Savoir éviter les cyberintimidations est un thème essentiel de l'éducation aux compétences numériques, y compris dans le cas des jeunes enfants. Il s'agit d'un élément central de la campagne Power of Zero menée par No Bully, une ONG américaine qui cherche à renforcer la capacité des enfants de 5 à 8 ans à utiliser Internet à bon escient. Elle répertorie quatre compétences en ligne essentielles : exploiter les possibilités du monde numérique pour le jeu, la créativité, l'expression et la connexion ; se protéger et répondre efficacement aux risques et aux défis du monde en ligne ; s'engager à ne subir aucune intimidation ; et utiliser son pouvoir en ligne pour faire le bien (Power of Zero, 2018).

Le pourcentage d'enfants de 11 à 16 ans ayant été victimes d'intimidations en ligne en Belgique, au Danemark, en Irlande, en Italie, au Portugal, en Roumanie et au Royaume-Uni est passé de 7 % en 2010 à 12 % en 2014. Le manque de données plus récentes est préoccupant. Dans plusieurs pays, dont l'Italie et le Liban, les enseignants sont formés à la sécurité en ligne, à la prévention et au signalement des intimidations en ligne, ce qui témoigne d'une inquiétude croissante, et pourtant il existe moins de données sur les cyberintimidations que sur les autres types d'intimidation (UNESCO, 2019a). La dernière édition de l'enquête sur les comportements liés à la santé des enfants d'âge scolaire (2013/14) indique qu'au Canada et en Europe, la cyberintimidation visant les enfants est véhiculée par des messages dans 10 % des cas et par des images dans 8 % des cas. Le risque de recevoir des messages en ligne blessants ou humiliants est plus élevé chez les filles que chez les garçons ; la probabilité d'être ciblé par des messages de cyberintimidation est plus forte chez les immigrants que chez les autochtones (UNESCO, 2018). Les règlements scolaires revêtent une importance décisive pour prévenir les comportements blessants entre membres de la communauté scolaire. Cependant, en privilégiant la sécurité, certains règlements risquent de favoriser l'exclusion, notamment si les sanctions sont démesurées et administrées sans aucune forme d'indulgence (**point clé 10.2**).

POINT CLÉ 17.1 : EFFETS DE LA TEMPÉRATURE ET DE LA QUALITÉ DE L'AIR SUR L'APPRENTISSAGE

Les températures extrêmes et la pollution de l'air peuvent avoir de lourdes conséquences sur les résultats scolaires

(Barshay, 2020). Selon une étude menée dans 29 pays, les températures extrêmes ont une incidence néfaste sur la durée des études, y compris parmi les familles aisées. En Asie du Sud-Est, lorsque la température est supérieure de deux écarts-types à la moyenne, la durée de la scolarité diminue d'un an et demi (Randell et Gray, 2019). Aux États-Unis, l'analyse des effets des chaleurs extrêmes sur les résultats de 10 millions d'élèves aux examens d'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur révèle que lorsque les élèves sont soumis à plusieurs journées de forte chaleur avant l'examen, ils obtiennent de moins bons résultats et que les chaleurs extrêmes nuisent davantage aux élèves pauvres et issus des minorités. Une hausse de 1,8 °C des températures moyennes observées pendant l'année scolaire ou encore six journées pendant lesquelles la température est supérieure à 32,2 °C se traduisent par une baisse des résultats de 1 %. Ces effets sont presque entièrement compensés par la climatisation (Goodman et al., 2018).

Les études expérimentales réalisées en Chine et au Costa Rica confirment les effets préjudiciables des températures extrêmes (PorrásSalazar et al., 2018 ; Wang et al., 2018). Selon une méta-analyse des études menées dans des régions tempérées, une baisse de la température des salles de classe de 30 °C à 20 °C pourrait se traduire par une augmentation des résultats aux examens de 20 % en moyenne ; on estime que, dans l'idéal, la température doit être inférieure à 22 °C. On considère par ailleurs que les températures extrêmes entraînent des effets plus néfastes pour les enfants dans les salles de classe que pour les adultes travaillant dans les bureaux, où le seuil de température optimale estimé est plus élevé (Wargocki et al., 2019). Selon l'édition 2015 de l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques, à Bahreïn, en République islamique d'Iran, au Koweït, à Oman, en Arabie saoudite, en Turquie et aux Émirats arabes unis, plus de 30 % des chefs d'établissement ont déclaré que l'insuffisance des capacités de climatisation avait beaucoup nui à l'apprentissage des élèves (UNESCO, 2017).

La pollution de l'air peut diminuer les capacités cognitives de manière considérable, et peut-être irréversible, étant donné la suspicion de neurotoxicité (Costa et al., 2017). Comme le révèle une analyse du comportement des joueurs d'échec, lorsque la quantité de poussière augmente d'un écart-type, la probabilité de commettre une erreur s'accroît et les erreurs commises sont plus graves (Kunn et al., 2019). Selon d'autres recherches menées en Israël, lorsque les élèves sont exposés à la poussière, même de façon momentanée, ils obtiennent

“ Une mauvaise ventilation et une forte concentration de CO₂ dans les salles de classe nuisent considérablement aux résultats des élèves ”

de moins bons résultats aux examens et font des études supérieures plus courtes (Ebenstein et al., 2016). Une étude de cohorte portant sur près de 3 000 enfants à Barcelone, Espagne, a constaté que si l'on tient compte de la situation socioéconomique, le développement cognitif est plus faible lorsque les élèves sont exposés à un niveau de pollution élevé à l'école (Sunyer et al., 2015). Aux États-Unis, les enfants scolarisés dans des écoles situées en aval d'un grand axe routier, et donc davantage exposés à la pollution atmosphérique, obtiennent de moins bons résultats aux examens ; ils sont plus souvent absents et manifestent plus de difficultés de comportement que les élèves fréquentant des établissements semblables mais situés en amont de l'axe routier. Les effets sont d'autant plus marqués que les axes sont très empruntés et ils continuent à se manifester lorsque les élèves ont quitté l'école (Heissel et al., 2019). En Inde, au Mexique et en Thaïlande, lorsque la pollution atmosphérique dépasse un certain seuil, les écoles ferment (The Economist, 2019).

Les voitures et les centrales électriques sont généralement considérées comme des sources externes de pollution atmosphérique. Or, les bâtiments peuvent émettre des agents polluants à partir de matériaux de construction, d'appareils ou de substances chimiques volatiles provenant du mobilier, ou en accentuer les effets (Baron, 2019). Une mauvaise ventilation et une forte concentration de CO₂ dans les salles de classe nuisent considérablement aux résultats des élèves (Bakó-Biró et al., 2012). La qualité de l'air est souvent beaucoup plus mauvaise qu'on ne l'imagine. Au Royaume-Uni, une étude réalisée à Londres a constaté que la concentration de pollution atmosphérique nocive était plus forte à l'intérieur qu'à l'extérieur des salles de classe, faisant courir aux enfants le risque de souffrir de problèmes de santé toute leur vie durant (Mumovic et al., 2018).

Bien que les données proviennent du Nord, les implications sont préoccupantes pour le Sud, où les niveaux de pollution sont plus élevés, où l'industrialisation se développe et où les conséquences du réchauffement climatique devraient être plus graves et compromettre encore plus la mise en place d'un cadre d'apprentissage adapté. Selon une étude prévisionnelle sur les effets

d'une hausse de 2 °C de la température mondiale d'ici à 2050, 22 % des villes connaîtront des conditions climatiques inédites à ce jour dans les grandes villes (Bastin *et al.*, 2019). Les régions tropicales sont menacées par la multiplication des phénomènes climatiques extrêmes. Lorsque la température et le taux d'humidité augmentent, la sueur ne parvient plus à rafraîchir le corps (Matthews, 2019). Il incombe aux gouvernements de veiller à ce que les bâtiments constituent des cadres d'apprentissage adaptés qui soient neutres en carbone et émettent une quantité réduite d'agents polluants. La conception architecturale a un rôle à jouer mais la planification doit tenir compte de la ventilation mécanique et de la filtration de l'air, ainsi que de leurs coûts d'installation.

POINT CLÉ 17.2 : UNE ÉCOLE EST SÛRE SI ON Y ACCÈDE DANS DES CONDITIONS DE SÉCURITÉ

Les pays pauvres n'ont souvent ni la volonté politique ni les moyens financiers nécessaires pour améliorer les conditions de sécurité sur les trajets entre l'école et la maison. En proie à la fatigue physique, aux violences et au harcèlement, les enfants affrontent bien des dangers sur le chemin de l'école. Les trajets sont parfois longs et ardues, en particulier dans les régions rurales mal desservies par les transports publics, où les infrastructures sont défectueuses. Les plus touchés sont les enfants pauvres : dans certains cas, les parents n'ont ni les moyens de payer les transports publics ni le temps de les accompagner car ils ont eux-mêmes un long trajet à effectuer pour aller travailler. Comme le montrent les données provenant du Brésil, plus le trajet est long, plus les résultats scolaires s'en ressentent (Tigre *et al.*, 2017). À Delhi, en Inde, certaines jeunes femmes n'hésitent pas à s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur de moins bonne qualité dès lors qu'il est accessible par un chemin plus sûr (Borker, 2018).

La violence contre les filles, de même que les violences de quartier, sont monnaie courante. En Haïti, 27 % des femmes qui ont reçu de l'argent en échange d'un rapport sexuel avant l'âge de 18 ans ont indiqué que les écoles et les quartiers environnants étaient les lieux de racolage les plus fréquents (Rames *et al.*, 2016). Dans de nombreux pays d'Afrique, le risque de viol sur le chemin de l'école est une source de préoccupation pour les parents (Greene *et al.*, 2011). Les élèves résidant dans des zones urbaines et péri-urbaines d'Afrique du Sud indiquent que la violence représente pour eux une cause d'inquiétude

“ À Delhi, en Inde, certaines jeunes femmes n'hésitent pas à s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur de moins bonne qualité dès lors qu'il est accessible par un chemin plus sûr ”

majeure (Forum international pour le transport rural et le développement, 2010). Les données en provenance du Brésil montrent que le risque de violence et d'homicide sur le trajet de l'école, dans le quartier de l'école ou à la maison accroît le risque de redoublement et de décrochage et nuit aux résultats scolaires (Koppensteiner et Menezes, 2017). À Baltimore, États-Unis, l'absentéisme est plus élevé chez les élèves qui vont à l'école à pied au lieu de prendre le bus (Burdick-Will *et al.*, 2019), tandis qu'à l'Université de Marquette (État du Wisconsin, États-Unis), la mise en service d'une ligne de bus a fait reculer le taux de criminalité dans le quartier, notamment le long de la route menant à l'établissement (Heywood et Weber, 2019).

Les élèves doivent également surmonter des obstacles physiques, comme les fossés, que les plus jeunes ont du mal à traverser. Pendant la saison humide, les crues éclair peuvent être mortelles pour ceux qui ne savent pas nager – ce qui est plus fréquent chez les filles que chez les garçons. La faune et la flore font aussi courir de graves dangers aux enfants (Forum international pour le transport rural et le développement, 2010). Dans le camp de réfugiés de Kakuma, au Kenya, des élèves ont collaboré avec des étudiants de l'Université de Genève afin de géolocaliser les cas de morsures de serpent à l'aide de leurs téléphones portables. Afin de choisir des itinéraires sûrs, les élèves utilisent une application qui indique sur une carte les endroits où ont été observés des serpents (Moser-Mercer, 2018).

Les accidents de la route sont l'un des plus grands dangers rencontrés, si ce n'est le plus grand. Les élèves qui se rendent à l'école à pied sont beaucoup plus touchés car les écoles se situent souvent le long des grands axes et que les enfants maîtrisent moins bien leur impulsivité, qu'ils ont un temps de réaction plus long et qu'ils perçoivent moins bien le risque que les adultes (Silverman, 2016). C'est dans les quartiers (Lin *et al.*, 2019) et les pays (Silverman et Billingsley, 2015) pauvres que la circulation est la plus dangereuse. L'état déplorable des routes et la mauvaise organisation de la circulation urbaine, dus entre autres à une urbanisation rapide et mal planifiée, mettent en danger les piétons et autres usagers

vulnérables, et ce d'autant plus que ces facteurs se conjuguent à l'absence de normes de sécurité rigoureuses pour les véhicules.

Bien que les pays pauvres comptent beaucoup moins de véhicules, le risque d'accident, et notamment d'accidents mortels, y est bien plus élevé. On dénombre 6,2 décès chez les 5 à 14 ans pour 100 000 personnes dans les pays à faible revenu, qui comptent en moyenne huit véhicules pour 1 000 habitants, contre 1,7 décès dans les pays à revenu élevé, où la moyenne est de 528 véhicules pour 1 000 habitants (**figure 17.5**). Selon le Programme international d'évaluation des routes, qui a examiné près de 250 000 kilomètres de routes dans 60 pays, 80 % des routes empruntées par des piétons où la vitesse de circulation dépasse les 40 km/h sont dépourvues de trottoirs (Welle et al., 2016).

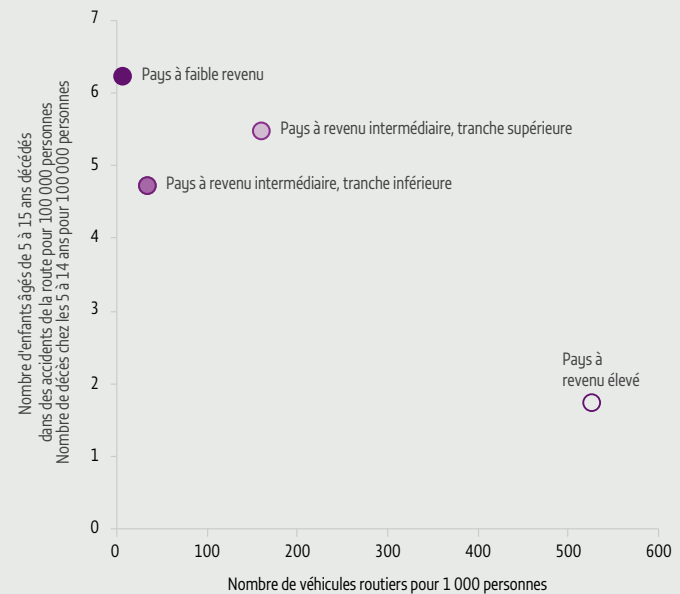
L'enseignement de la sécurité routière est fondamental. L'initiative mondiale pour la santé et la mobilité des enfants, coordonnée et financée par la Fondation FIA, a pour but de garantir à tous les enfants la possibilité de se rendre à l'école dans de bonnes conditions de sécurité d'ici à 2030 (Fondation FIA, 2016). Cette initiative, qui s'inscrit dans le cadre des ODD, milite pour la limitation de la vitesse et l'aménagement de trottoirs et de pistes cyclables viables (Fondation FIA, 2020). Il est plus difficile de savoir où traverser une rue en sécurité pour les personnes souffrant de déficience intellectuelle, qui ont une moindre faculté de concentration et pour qui il est plus difficile de faire abstraction des stimuli non pertinents. L'éducation à la sécurité routière doit tenir compte de leurs facultés d'attention et de leurs aptitudes cognitives en recourant aux technologies de la réalité virtuelle (Alevriadou, 2010).

Il est impératif d'appliquer des solutions systémiques. La planification du trafic selon un système sûr représente une initiative prometteuse. Fondée sur des données factuelles, cette méthode a été lancée en Suède dans le cadre du programme Vision zéro qui part du principe que, bien que l'erreur humaine soit inévitable, les blessures graves et les accidents mortels ne sont pas une fatalité. La planification des systèmes routiers doit faire en sorte que l'erreur humaine n'entraîne pas de conséquences graves (Welle et al., 2016). En République de Corée, le nombre d'enfants blessés lors des accidents de la circulation est passé de 1 766 en 1988 à 83 en 2012, soit un recul de 95 %, grâce à une approche globale axée sur la sécurité des trajets scolaires, la législation et l'éducation relatives à la sécurité routière et l'adoption de mesures prévoyant la gratuité des sièges enfants pour les ménages à faibles revenus (Silverman, 2016).

FIGURE 17.5 :

Le risque de mourir lors d'un accident de la route est plus élevé chez les enfants vivant dans les pays pauvres où le nombre de véhicules est peu élevé

Nombre d'enfants de 5 à 14 ans morts dans des accidents de la route pour 100 000 personnes et nombre de véhicules routiers pour 1 000 personnes, par groupes de pays par niveaux de revenu, 2014



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig17_5

Sources : Our World in Data (véhicules routiers) ; Global Burden of Disease (décès provoqués par les accidents de la route).

De nombreux initiatives et systèmes qui ont fait la preuve de leur efficacité mériteraient d'être largement adoptés. Au Kenya, le Partenariat mondial pour la sécurité routière et l'OMS ont coopéré avec le Gouvernement afin de limiter la vitesse autorisée, ce qui a entraîné une baisse du nombre d'élèves blessés dans des accidents de la route. En Thaïlande, plus d'un million d'enfants sont emmenés à l'école en scooter par l'un de leurs parents. Or, seuls 7 % d'entre eux portent un casque, d'où l'idée de la coalition du Projet 7 % de s'attaquer à ce problème. En Uruguay, la campagne Retour à l'école en toute sécurité a conduit à l'adoption d'une nouvelle législation rendant obligatoire dans tous les véhicules de transports scolaires les ceintures de sécurité munies de trois points d'attache et d'un système de réglage en hauteur, qui sont maintenant la norme dans d'autres pays d'Amérique latine (Silverman et Billingsley, 2015).

Étudiant boursier syrien en master d'ingénierie à l'Université germano-jordanienne (GJU) près de Madaba, en Jordanie.

CRÉDIT : UNHCR/Antoine Tardy



MESSAGES CLÉS

En 2018, l'aide à l'enseignement supérieur s'élevait à 6,1 milliards de dollars des États-Unis, dont 3,1 milliards pour les bourses et les coûts imputés aux étudiants.

Certains pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, comme l'Eswatini ou la République de Moldova, reçoivent le plus haut niveau d'aide aux bourses d'études par étudiant. Globalement, les petits États insulaires en développement tendent à recevoir des flux de bourses par étudiant parmi les plus élevés, les diplômes hautement spécialisés étant rarement disponibles dans ces pays et nécessitant des études à l'étranger.

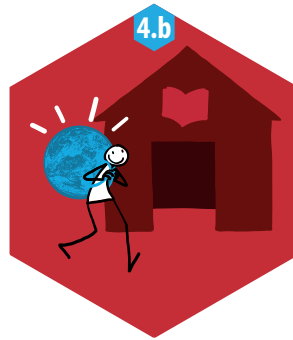
Les 50 plus gros pourvoyeurs de bourses d'études, représentant 94 % du nombre total estimé de bourses destinées aux étudiants d'Afrique subsaharienne, ont offert environ 30 000 nouvelles bourses en 2019 pour une admission en 2020. Les offres de bourses ont atteint l'équivalent de 0,4 % des 8,1 millions d'étudiants de l'enseignement supérieur d'Afrique subsaharienne.

La Chine a porté à 50 000 le nombre total de bourses allouées aux étudiants africains pour la période 2019-2022, soit 5 000 bourses supplémentaires par an. L'Office allemand d'échanges universitaires a augmenté de 900 le nombre de bourses offertes à la région entre 2014 et 2017.

Environ 30 % des bourses allouées aux étudiants africains peuvent être considérées comme inclusives, au sens où elles offrent un financement complet et poursuivent au moins un objectif de développement ; mais la plupart des pourvoyeurs sont incapables de fournir des informations détaillées sur l'origine ou la situation des bénéficiaires.

Les procédures de sélection et les environnements d'apprentissage des universités offrent souvent une piètre réponse aux besoins des étudiants vulnérables d'Afrique subsaharienne.

CHAPITRE 18



CIBLE 4.b

Bourses d'études

D'ici à 2020, augmenter nettement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes à des étudiants des pays en développement, en particulier des pays les moins avancés, des petits États insulaires en développement et des pays d'Afrique, pour leur permettre de suivre des études supérieures, y compris une formation professionnelle, des cursus informatiques, techniques et scientifiques et des études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement

INDICATEUR MONDIAL

4.b.1 – Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation

Point clé 18.1 : Les bourses allouées aux étudiants d'Afrique subsaharienne augmentent en nombre, mais devraient être inclusives333

La cible 4.b est l'une des rares cibles du Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies dont la date butoir est 2020. Si, comme l'énonce l'indicateur thématique 4.b.2, elle est axée sur le nombre de bourses d'études disponibles, on manque d'une base de données globale qui fournisse les informations nécessaires. Les recherches effectuées aux fins du présent Rapport visent à combler cette lacune, en se concentrant sur les chiffres et les tendances relatives aux étudiants d'Afrique subsaharienne. Des bourses bien ciblées peuvent promouvoir l'équité, mais la cible de l'ODD est sujette à critique, car d'autres mettent davantage l'accent sur l'équité : les bourses offertes aux étudiants d'Afrique subsaharienne ne couvrent, par exemple, qu'une fraction des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'analyse proposée ici, on se demandera donc si les bourses, et quels programmes en particulier, contribuent à l'équité (point clé 18.1).

L'aide à l'enseignement supérieur se montait en 2018 à 6,1 milliards de dollars EU, dont 3,1 milliards affectés aux bourses et aux coûts imputés aux étudiants, c'est-à-dire aux dépenses engagées par les établissements d'enseignement supérieur financés sur fonds publics pour recevoir des étudiants de pays en développement. Les dépenses totales liées aux bourses et aux coûts imputés aux étudiants s'élèvent à 3,5 milliards de dollars EU si l'on tient compte de l'aide aux autres secteurs. Les coûts imputés sont élevés dans les pays où l'enseignement supérieur est largement gratuit, comme la France ou l'Allemagne (figure 18.1). Cependant, ces deux pays ont révisé leurs politiques. La France a relevé en avril 2019 le montant des droits de scolarité pour les ressortissants non UE, qui sont passés, par exemple, de 170 à 2 770 euros par an pour les programmes de licence (Hansrod, 2019). L'État allemand du Bade-Wurtemberg a réintroduit en 2017/18 des droits de scolarité pour les étudiants internationaux (Gardner, 2016). On pourrait s'attendre à ce que les pays qui prélèvent des droits de scolarité pour l'enseignement supérieur public disposent de plus de

“ Les dépenses totales liées aux bourses et aux coûts imputés aux étudiants s'élèvent à 3,6 milliards de dollars EU si l'on tient compte de l'aide aux autres secteurs ”

ressources pour accorder davantage de bourses d'études. Or, le Royaume-Uni, le premier pourvoyeur de bourses parmi les pays où les études supérieures sont payantes, alloue seulement 12 % de plus à l'aide aux bourses que l'Allemagne et 28 % de moins que la France.

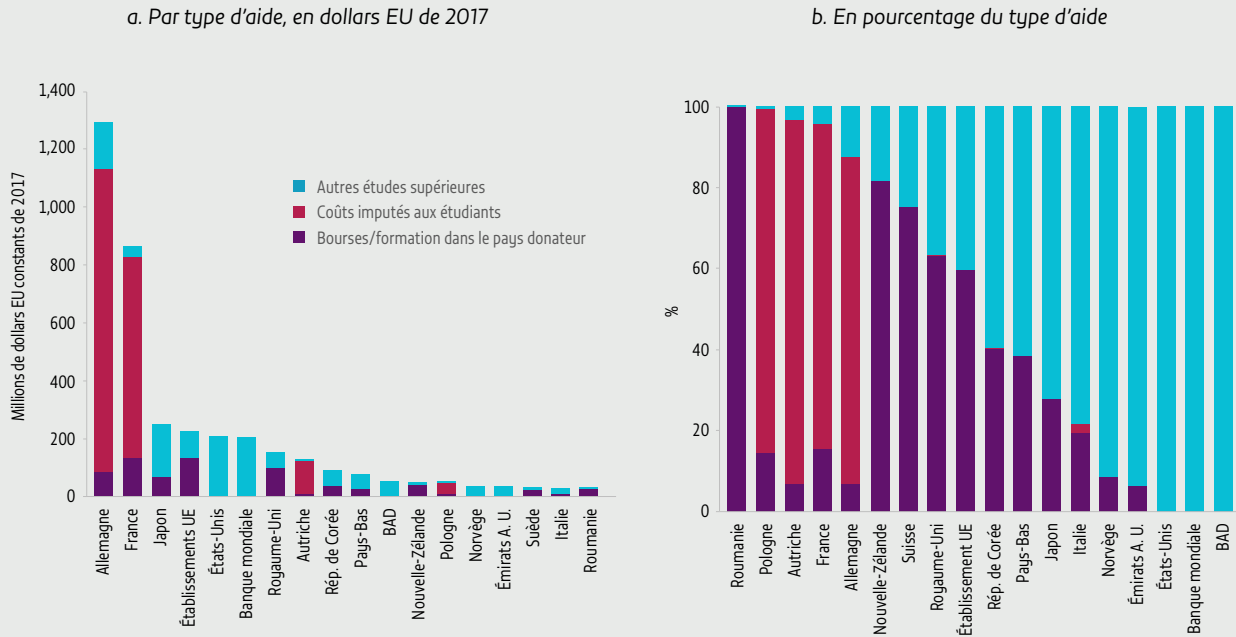
L'aide aux projets d'études supérieures autre que les bourses et les coûts imputés peut soutenir la mobilité des étudiants. En 2017, l'Union européenne a alloué 52 millions de dollars EU de soutien à des projets post-secondaires. Son Programme de mobilité universitaire intra-Afrique encourage la coopération avec les pays africains en matière d'enseignement supérieur afin d'augmenter le nombre de professionnels de haut niveau de cette région (Commission européenne, 2019).

Si des populations étudiantes plus nombreuses attirent davantage d'aide aux bourses d'études, il y a de grandes différences entre les pays à populations étudiantes similaires en ce qui concerne le montant moyen de l'aide aux bourses par étudiant. Certains pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, comme l'Eswatini ou la République de Moldova, reçoivent le plus haut niveau d'aide aux bourses d'études par étudiant (figure 18.2a). Globalement, cependant, ce sont les petits États insulaires en développement qui reçoivent les flux de bourses par étudiant les plus élevés. Les îles du Pacifique reçoivent beaucoup plus d'aide aux bourses d'études par étudiant que les îles des Caraïbes, les États insulaires d'Afrique subsaharienne se situant au milieu (figure 18.2b). Les diplômés hautement spécialisés sont rarement disponibles dans ces pays et nécessitent des études à l'étranger.

FIGURE 18.1 :

La France et l'Allemagne assurent la majeure partie de l'aide à l'enseignement supérieur sous forme de bourses et de coûts imputés aux étudiants

Aide à l'enseignement supérieur, 2015-17



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig18_1

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir de la base de données du SNPC du CAD de l'OCDE (2019).

POINT CLÉ 18.1 : LES BOURSES ALLOUÉES AUX ÉTUDIANTS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE AUGMENTENT EN NOMBRE, MAIS DEVRAIENT ÊTRE INCLUSIVES

L'évaluation de la cible 4.b exige un suivi du nombre de bourses disponibles pour les pays en développement, mais on ne dispose d'aucun mécanisme de collecte de données. Les précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* ont proposé des moyens de combler cette lacune, mais l'intérêt pour leur financement a été insuffisant. L'analyse approfondie des possibilités d'obtention de bourses des étudiants d'Afrique subsaharienne, réalisée pour le présent *Rapport*, constitue une étape supplémentaire dans ce sens¹.

¹ Ce point sur les données s'inspire des travaux de recherche du projet Education Sub-Saharan Africa (ESSA).

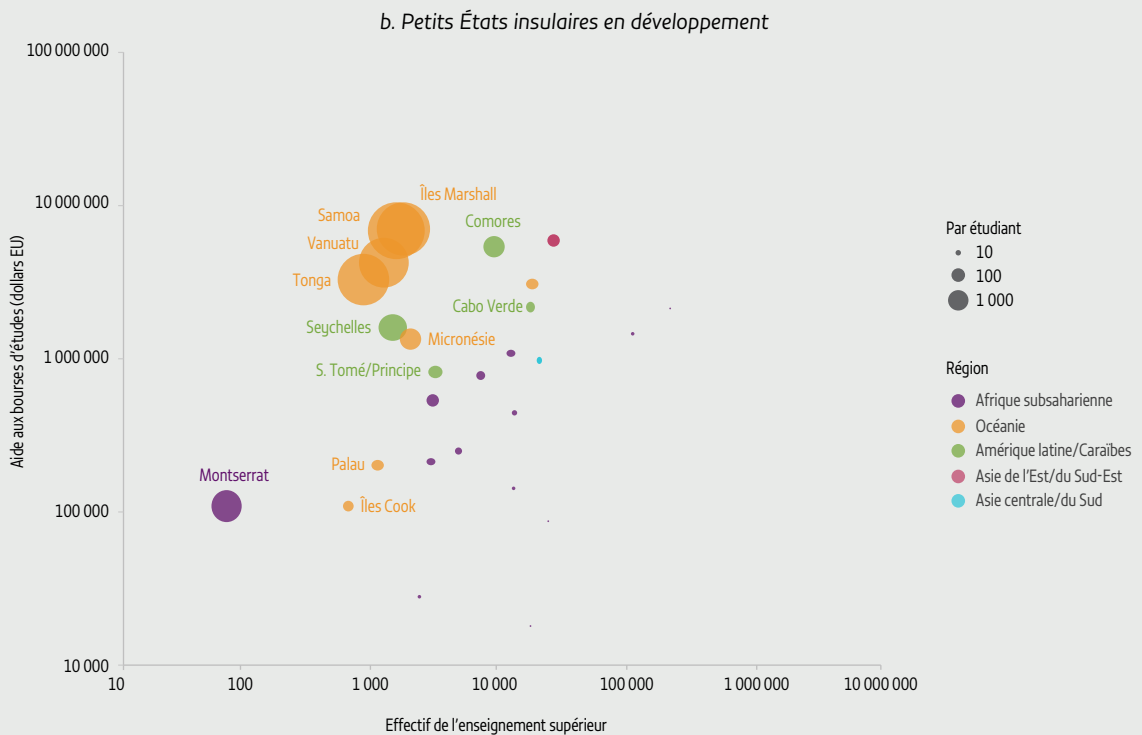
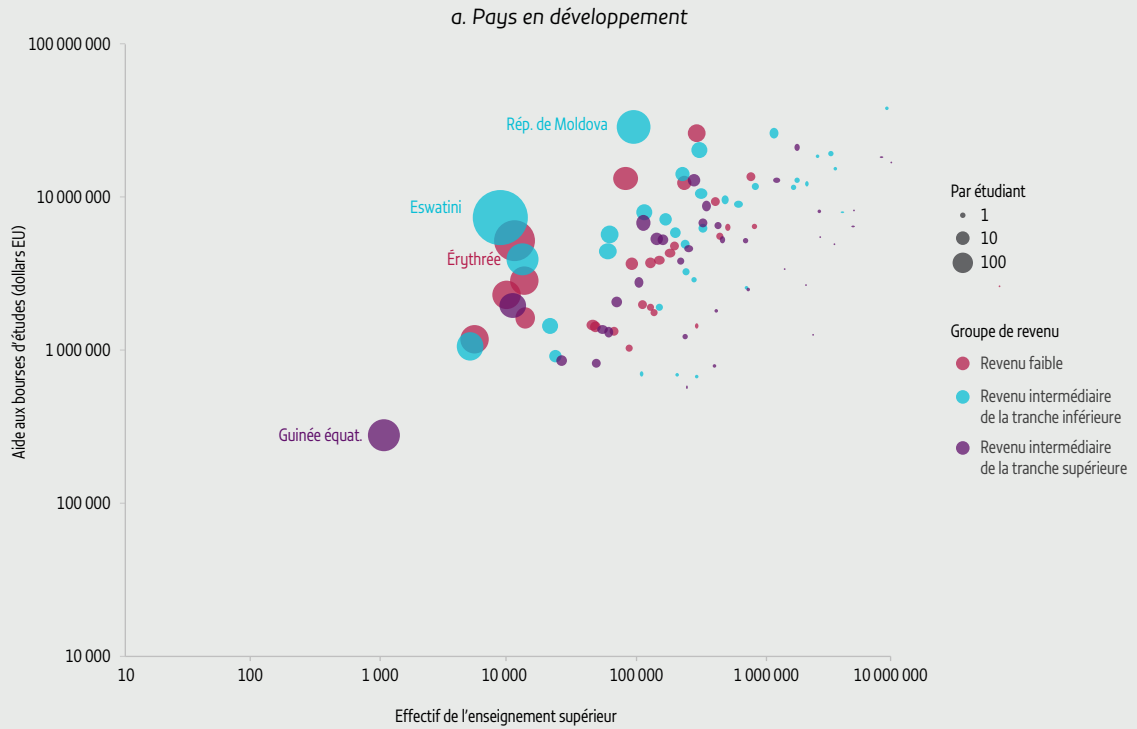
“ La plupart des bourses offertes en Afrique subsaharienne proviennent d'un petit nombre de gros pourvoyeurs ”

Les 50 plus gros pourvoyeurs de bourses d'études ont offert environ 30 000 nouvelles bourses en 2019 pour une admission en 2020. Selon une cartographie de plus de 200 pourvoyeurs, elles représentaient 94 % du nombre total estimé de bourses destinées aux étudiants d'Afrique subsaharienne. En d'autres termes, la plupart des bourses offertes dans cette région proviennent d'un petit nombre de gros pourvoyeurs. Les bourses de premier cycle représentaient 56 % du total (figure 18.3). Les offres de bourses ont atteint l'équivalent de 0,4 % des 8,1 millions d'étudiants de l'enseignement supérieur d'Afrique subsaharienne.

FIGURE 18.2 :

Les pays ayant davantage d'étudiants reçoivent davantage d'aide aux bourses, mais les petits États insulaires en développement reçoivent de plus hauts niveaux par étudiant

Volume d'aide officielle au développement alloué aux bourses d'études, par région et par inscriptions dans l'enseignement supérieur, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig18_2

Note : Les axes sont à l'échelle logarithmique.

Source : Base de données de l'ISU.

“

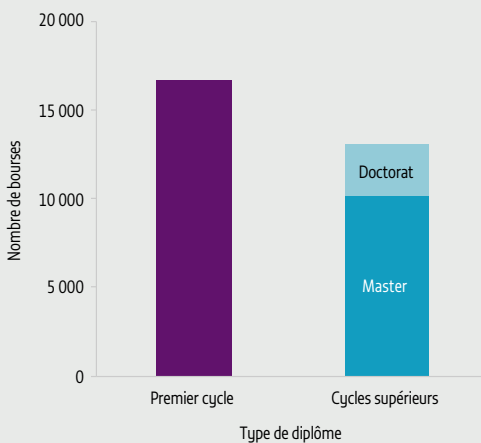
Au moins 10 des 50 plus gros pourvoyeurs et 30 programmes de moindre envergure ont lancé de nouvelles initiatives ou élargi leur offre ces cinq dernières années

”

FIGURE 18.3 :

La majorité des bourses d'enseignement supérieur offertes aux étudiants d'Afrique subsaharienne sont allouées aux études de premier cycle

Répartition des bourses d'enseignement supérieur offertes aux étudiants d'Afrique subsaharienne par les 50 plus gros pourvoyeurs, par type de diplôme, 2019



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig18_3
Source : Education Sub Saharan Africa (2020).

Les initiatives gouvernementales dominent l'offre de bourses d'études aux étudiants d'Afrique subsaharienne. Le Gouvernement chinois, par l'intermédiaire de diverses agences, est le plus gros pourvoyeur, avec plus de 12 000 offres par an. Viennent ensuite l'Afrique du Sud, la Fédération de Russie, le Royaume-Uni, la Turquie, l'Égypte, l'Inde, l'Allemagne et le Japon. Les organisations internationales, notamment le Haut Commissariat aux réfugiés des Nations Unies, l'Union africaine, l'Union européenne et la Banque mondiale, figurent également en bonne place au sein du « top 25 ». Quant aux entreprises, y compris les entreprises publiques et les fondations d'entreprise, elles représentent 5 des 50 plus gros pourvoyeurs. La Mastercard Foundation et ABSA Bank ont contribué à 95 % de l'ensemble des bourses d'entreprise.

En dépit d'une stagnation de l'aide aux bourses d'études depuis 2010 (UNESCO, 2018), les offres sont en augmentation en Afrique subsaharienne depuis 2015, et cette croissance devrait se poursuivre au cours des cinq prochaines années. Au moins 10 des 50 plus gros pourvoyeurs et 30 programmes de moindre envergure ont lancé de nouvelles initiatives ou élargi leur offre ces cinq dernières années.

En 2018, la Chine a fait passer à 50 000 le nombre total de bourses (nouvelles et en cours) allouées pour la période 2019–22, contre 30 000 pour les trois années précédentes. Cela représente 5 000 bourses supplémentaires par an, soit 16 % du total estimé pour 2019. Le DAAD, l'Office allemand d'échanges universitaires, a augmenté de 900 le nombre de bourses d'études offertes à la région entre 2014 et 2017. En 2018, le Gouvernement britannique a promis 100 bourses supplémentaires par an dans le cadre de son programme Chevening. La Banque mondiale a récemment lancé un programme de plus de 500 bourses de troisième cycle destiné à l'Afrique de l'Ouest. L'Inde a annoncé en 2015 une promesse de 50 000 bourses à la Banque africaine de développement pour les cinq années suivantes. De plus petits programmes continuent d'apparaître, mais le financement des bourses philanthropiques est fortement concentré entre les mains d'un petit nombre de gros pourvoyeurs et dépend de la poursuite de leur intérêt. On estime que la Mastercard Foundation assure quatre fois le volume des fonds alloués aux bourses d'études en tant que deuxième plus gros programme philanthropique.

Pour favoriser le développement durable, les bourses doivent être bien ciblées. Elles doivent créer des opportunités indisponibles autrement. Leur caractère inclusif est difficile à évaluer. Donateurs et pourvoyeurs ont tendance à ne pas avoir de données vérifiables : ils peuvent même ne pas avoir d'objectifs en matière d'inclusion. Une approche pour déterminer si les programmes sont inclusifs consiste à repérer ceux qui offrent un financement complet (frais de scolarité et

“
 Les appels à candidature généraux
 parviennent rarement jusqu’aux
 étudiants menacés d’exclusion
 ”

dépenses courantes) et qui poursuivent un ou plusieurs des objectifs suivants : (a) atteindre et autonomiser les jeunes issus de groupes marginalisés ; (b) préparer les candidats à l’obtention d’un emploi décent ; (c) promouvoir les universités d’Afrique subsaharienne grâce à des programmes prévoyant l’établissement de partenariats à long terme avec les établissements, y compris les organisations à but non lucratif et les organisations non gouvernementales (ONG) intervenant au niveau local.

Environ 30 % des bourses d’études peuvent ainsi être considérées comme inclusives, et 31 des 50 premiers pourvoyeurs comme offrant des bourses inclusives. C’est le cas des 10 organisations internationales figurant parmi ces 50 premiers, qui représentent 28 % du nombre total de ces opportunités. La Banque allemande de développement (KfW), la Banque mondiale, le DAAD, le programme Erasmus+ de l’UE et l’Union africaine ont lancé ou accéléré des programmes inclusifs. Une préoccupation particulière en matière d’inclusion concerne les quelque 60 % de bénéficiaires qui étudient en dehors de l’Afrique subsaharienne. Ceux-ci sont souvent confrontés à des processus de candidature, des procédures de sélection et des environnements d’apprentissage difficiles, et les programmes existants ne répondent pas suffisamment à leurs besoins.

Seuls 6 % des 20 % les plus pauvres d’Afrique subsaharienne terminent le second cycle de l’enseignement secondaire, et presque aucun ne fait d’études supérieures. Dans le cadre de la cartographie élaborée pour le présent *Rapport*, la faisabilité de collecter des données sur les principaux indicateurs de performance des programmes de bourses inclusifs a été testée de manière anonyme auprès de 20 pourvoyeurs de bourses (dont 10 parmi les 50 premiers) qui illustrent les bonnes pratiques en matière de programmes de bourses universitaires. L’objectif était, entre autres, de déterminer le nombre de bourses octroyées aux membres de groupes défavorisés. La plupart des pourvoyeurs étaient incapables de fournir des informations détaillées sur l’origine ou la situation des bénéficiaires, indiquant par exemple s’ils provenaient de zones rurales ou étaient

handicapés. Presque tous avaient mesuré la proportion de femmes bénéficiaires. Deux programmes s’adressaient exclusivement aux femmes ; leur proportion dans les autres programmes variait entre 32 % et 57 %, la plupart se situant dans le haut de la fourchette.

Un autre indicateur important consiste à savoir si ces bourses ont été utiles à leurs bénéficiaires, en particulier s’ils ont terminé leurs études, s’ils sont restés ou sont rentrés en Afrique subsaharienne, et/ou s’ils ont obtenu un travail décent ou ont poursuivi leurs études. Quelques programmes comportaient des accords avec les diplômés les obligeant à retourner dans leur pays d’origine. Peu d’entre eux étaient juridiquement contraignants.

Tous les pourvoyeurs vérifiaient l’achèvement du programme. Dans tous les cas, sauf deux, les taux d’achèvement étaient de 85 %, y compris pour les programmes dispensés dans des universités africaines. Cela contraste favorablement avec les faibles taux d’achèvement des études de premier cycle et de cycles supérieurs dans l’ensemble de la région, y compris en Afrique du Sud. Toutefois, en l’absence d’informations sur l’origine sociale des étudiants, ces taux élevés peuvent être le reflet de milieux privilégiés. Les informations sur les mouvements étaient généralement disponibles un an, mais pas trois ou cinq ans après l’obtention du diplôme. De nombreux pourvoyeurs en dehors des 20 étudiés de plus près, notamment ceux qui offrent des bourses pour des études hors d’Afrique, affichaient des taux de retour des étudiants de 25 % à 45 %. Les pourvoyeurs opérant en Afrique du Sud disposaient généralement de bonnes informations et affichaient des taux de réussite supérieurs à 90 % quant à l’obtention d’emplois de qualité à la fin des études. Les informations en dehors de l’Afrique du Sud étaient beaucoup plus rares.

Cinq principes clés, pour cibler et soutenir les jeunes marginalisés, ont été dégagés. Premièrement, les bourses inclusives exigent des stratégies adéquatement étudiées. En Afrique du Sud, le programme Dell Young Leaders dispose d’une planification stratégique solide, basée sur des données factuelles et sur des recherches concernant les facteurs de décrochage. Il propose des financements pour compléter l’aide financière existante, un soutien aux études et un soutien pastoral, ainsi que des liens directs avec le marché du travail.

Deuxièmement, les appels à candidature généraux parviennent rarement jusqu’aux étudiants menacés d’exclusion. Une alternative peu coûteuse consiste à

nouer des relations de long terme avec des organisations locales de confiance chargées de présélectionner les étudiants marginalisés et de leur faire passer les entretiens nécessaires. Le programme international de bourses de la Fondation Ford a parrainé 562 universitaires d'Afrique du Sud, du Kenya et du Nigéria pendant 10 ans, jusqu'en 2014. Il ciblait des activistes et des acteurs du changement social de premier plan, et mettait l'accent sur les femmes, les groupes ethniques marginalisés et les jeunes vivant dans la pauvreté ou souffrant d'un handicap. Des partenariats à long terme avec des organisations, comme le Forum des éducatrices africaines, ont contribué au succès de ce ciblage.

Troisièmement, les étudiants marginalisés ont besoin de programmes sur mesure pour soutenir leur expérience universitaire, avec des services d'orientation, de formation à l'étude et aux compétences de la vie courante, de mentorat et de soutien pastoral, de préparation à l'emploi et de soutien psychosocial. Le programme de bourses Moshal, en Afrique du Sud, a mis en place un système d'alerte précoce pour suivre les progrès universitaires de ses bénéficiaires. Il propose des réunions mensuelles de soutien en présentiel et réagit rapidement aux grands événements de la vie.

Quatrièmement, les pourvoyeurs de bourses d'études auraient avantage à suivre le parcours des diplômés jusqu'à ce qu'ils aient des moyens de subsistance, et à affiner la planification et la modélisation afin d'améliorer les résultats en matière d'emploi. Le suivi des anciens élèves montre que les diplômés défavorisés se heurtent à des préjugés et à des obstacles pour trouver un travail décent, même s'ils sont qualifiés. Le Forum régional des universités pour le renforcement des capacités en agriculture, une organisation panafricaine qui offre aux étudiants des communautés rurales des bourses d'études de troisième cycle dans les universités locales, a étroitement aligné les diplômés sur les possibilités agricoles dans les communautés des étudiants, permettant à 75 % des diplômés de trouver un emploi décent dans le secteur formel ou en tant qu'entrepreneurs.

Cinquièmement, les pourvoyeurs opèrent souvent isolément, sans culture de coopération et avec peu de plates-formes pour faciliter la coordination. Cela se traduit par un fort parti pris géographique, la plupart des programmes ciblant ou attirant des étudiants d'un petit nombre de pays anglophones plus développés. Un exemple notable de coopération, soulignant

l'importance d'offrir des possibilités de bourses à un groupe plus large de pays francophones, lusophones et à faible revenu, est l'Initiative d'Ashinaga pour l'Afrique, lancée par une organisation japonaise à but non lucratif. En collaboration avec les gouvernements nationaux, les ONG locales, les universités internationales et le personnel sur le terrain, elle a parrainé 184 étudiants de premier cycle de 44 pays depuis 2014, dont la grande majorité était des étudiants de première génération.



« J'adore mon enseignante, Nana. Elle me donne des cours et joue avec moi. Je suis fort aussi car je fais du karaté », dit Mohammad, 16 ans, en compagnie de la facilitatrice du centre Makani. Le jeune homme prend des cours de renforcement des compétences de la vie courante dans le Centre Makani local soutenu par l'UNICEF, à Zarqa, Jordanie.

CRÉDIT : UNICEF/Herwig

MESSAGES CLÉS

Les données mondiales sur la formation des enseignants sont fragmentaires et de qualité souvent médiocre. L'apparente progression du pourcentage d'enseignants formés, telle qu'elle s'observe, par exemple, au Cameroun et au Libéria, est contredite par le caractère peu plausible des importantes évolutions d'une année sur l'autre et l'incohérence entre les données fournies par les écoles et les prestataires de formation des enseignants.

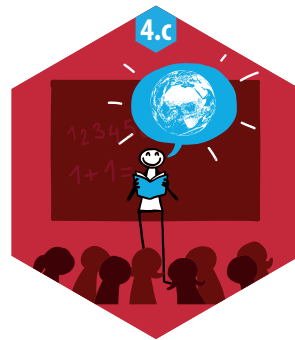
En Afrique subsaharienne, les ratios élèves/enseignants dans le primaire ont diminué depuis 2010 pour se rapprocher des niveaux observés au milieu des années 1990, mais demeurent très élevés à 40:1, dépassant même 50:1 au Malawi et en République-Unie de Tanzanie.

Les enseignants du préprimaire sont moins susceptibles d'être formés, y compris dans des pays à haut revenu comme l'Islande, où c'est le cas de seulement 64 % du personnel.

Les données concernant les auxiliaires pédagogiques sont limitées, y compris dans les pays à revenu élevé. Au Chili, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les taux d'encadrement diminuent de 15 % à 20 % lorsqu'ils sont comptabilisés, et plus encore dans l'enseignement préprimaire.

De nombreux pays à revenu élevé précisent le temps de travail réglementaire des enseignants, qui n'a souvent que peu de rapport avec le temps de travail réel. Ce dernier est toutefois difficile à estimer. Le nombre d'heures que les enseignants estiment avoir consacrées à des tâches spécifiques au cours d'une semaine donnée est généralement supérieur à leur estimation du nombre total d'heures travaillées. Le public tend à sous-estimer le temps de travail effectif des enseignants.

CHAPITRE 19



CIBLE 4.c

Enseignants

D'ici à 2030, accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement.

INDICATEUR MONDIAL

4.c.1 – Proportion d'enseignants possédant les qualifications minimales requises, par niveau d'éducation

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.c.2 – Ratio élèves/enseignants formés, par niveau d'études

4.c.3 – Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau d'études et type d'établissement.

4.c.4 – Ratio élèves/enseignants qualifiés, par niveau d'études

4.c.5 – Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau comparable de formation et de qualification.

4.c.6 – Taux d'attrition des enseignants par niveau d'études

4.c.7 – Pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation

Point clé 19.1 : Le personnel de soutien à l'éducation, une situation disparate selon les pays	343
Point clé 19.2 : De grandes disparités dans le calcul du temps de travail des enseignants	345

Toute progression vers l'Objectif de développement durable (ODD) 4 sera impossible si la formation ne donne pas aux enseignants les outils nécessaires pour relever des défis innombrables. Or, bien qu'incomplètes, les données internationales montrent que beaucoup d'enseignants ne bénéficient pas d'une formation adéquate. En Afrique subsaharienne, seuls 49 % des enseignants du préprimaire, 64 % des enseignants du primaire, 58 % des enseignants du premier cycle du secondaire et 43 % des enseignants du second cycle du secondaire ont reçu une formation minimum satisfaisant aux normes nationales. La probabilité de suivre une formation est identique pour les femmes et les hommes (**tableau 19.1**).

Les données provenant de nombreux pays montrent qu'entre 2010 et 2020 le pourcentage d'enseignants formés n'a cessé de s'accroître. On constate ainsi une progression allant jusqu'à 23 points de pourcentage au Cameroun et au Liberia (**figure 19.1**). Toutefois,

“ En Afrique subsaharienne, seuls 49 % des enseignants du préprimaire, 64 % des enseignants du primaire, 58 % des enseignants du premier cycle du secondaire et 43 % des enseignants du second cycle du secondaire ont reçu une formation minimum satisfaisant aux normes nationales ”

compte tenu de la qualité incertaine des données, on peut légitimement s'interroger sur la réalité d'une telle progression. Au Cameroun, le pourcentage d'enseignants formés a ainsi augmenté de 21 points de pourcentage entre 2010 et 2012 avant de reculer d'autant en 2015 puis de repartir à la hausse et de s'accroître de 23 points en 2017. De telles évolutions d'une année sur l'autre paraissent peu plausibles.

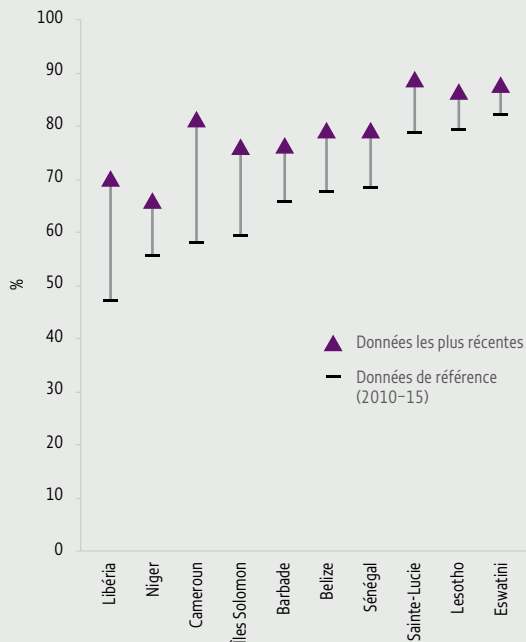
TABLEAU 19.1 :
Pourcentage d'enseignants formés, par niveau d'études, 2018

	Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Second cycle du secondaire		
	Total	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes
Monde	..	..	..	85	87	81	84	85	82	..	..	..
Afrique subsaharienne	49	47	56	64	63	65	58	59	58	43	47	41
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	82	82	84	86	85	87	84	85	83	86	87	85
Asie centrale et Asie du Sud	..	..	..	73	73	72	78	78	77	81	89	75
Asie de l'Est et du Sud-Est	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Amérique latine et Caraïbes	76	76	66	90	90	87	83	82	83	82	83	81
Océanie	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Europe et Amérique du Nord	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Pays à faible revenu	44	45	36	72	74	70	..	..	..	..	..	..
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	..	..	..	76	79	73	78	80	76	79	84	74
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Pays à revenu élevé	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 19.1 :**Dans plusieurs pays, le pourcentage d'enseignants du primaire formés est en progression**

Pourcentage d'enseignant du primaire formés, pays affichant les plus fortes hausses entre 2010 et 2020



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig19_1
Source : Base de données de l'ISU.

Au Libéria, une analyse des données provenant des recensements scolaires fait apparaître des incohérences selon que les données sont fournies par les responsables de la formation des enseignants ou par les enseignants diplômés ayant obtenu une qualification minimum au terme d'un programme de formation initiale d'une durée comprise entre trois semaines et neuf mois (certificat C) (Ginsburg *et al.*, 2018).

Bien qu'il soit important de faire la distinction entre formation (se préparer à devenir enseignant) et qualification (avoir atteint un niveau précis d'études formelles), la plupart des pays ne fournissent pas de données séparées pour les enseignants formés et les enseignants qualifiés (**chapitre 9**). Ce qui explique que les données relatives aux ratios élèves/enseignants formés (indicateur thématique 4.c.2) et aux ratios élèves/enseignants qualifiés (indicateur thématique 4.c.4) soient incomplètes. Les ratios élèves/enseignant, plus fréquemment fournis, demeurent extrêmement élevés dans un certain nombre de pays, en particulier en Afrique subsaharienne. Dans le primaire, ces ratios diminuent depuis 2010 pour se rapprocher des niveaux observés autour de 1995. La République centrafricaine,

“ Le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire va de 10 % en Islande à 39 % en Turquie mais dans l'ensemble le personnel fait état d'une grande satisfaction professionnelle, de 79 % en Corée à 98 % en Israël ”

le Malawi et la République-Unie de Tanzanie ont atteint un ratio de 50:1 au prix d'efforts considérables, tout comme le Rwanda, qui partait d'un ratio très élevé. Dans l'enseignement secondaire, les ratios sont en recul en Afrique subsaharienne et en Asie du centrale et en Asie du Sud (**figure 19.2**).

En Asie du Sud, on a observé une forte hausse des ratios dans le second cycle du secondaire en 2013. Bien que selon les données internationalement comparables cette hausse soit imputable à l'Inde, les données nationales indiennes ne reflètent pas cette tendance. En effet, entre 2008/09 et 2014/15, le ratio a reculé de 32:1 à 27:1 dans l'enseignement secondaire (9^e et 10^e années) et s'est maintenu à 38:1 dans le second cycle du secondaire (11^e et 12^e années). À l'inverse, deux autres éléments frappants répertoriés dans les données nationales indiennes n'apparaissent pas dans les données internationalement comparables. La mise en œuvre de la loi sur le droit à l'éducation s'est traduite par une forte baisse du ratio élèves/enseignant qui, entre 2011/12 et 2012/14, est passé de 41:1 en à 25:1 dans l'enseignement primaire (1^{re} à 5^e années) et de 34:1 à 17:1 dans le second cycle du primaire (6^e à 8^e années) (**figure 19.3a**). Dans quelques-uns des États du nord de l'Inde, y compris le Bihar, le Jharkhand et l'Uttar Pradesh, les ratios élèves/enseignant dans le secondaire et le second cycle du secondaire étaient plus de deux fois supérieurs à la moyenne nationale (**figure 19.3b**).

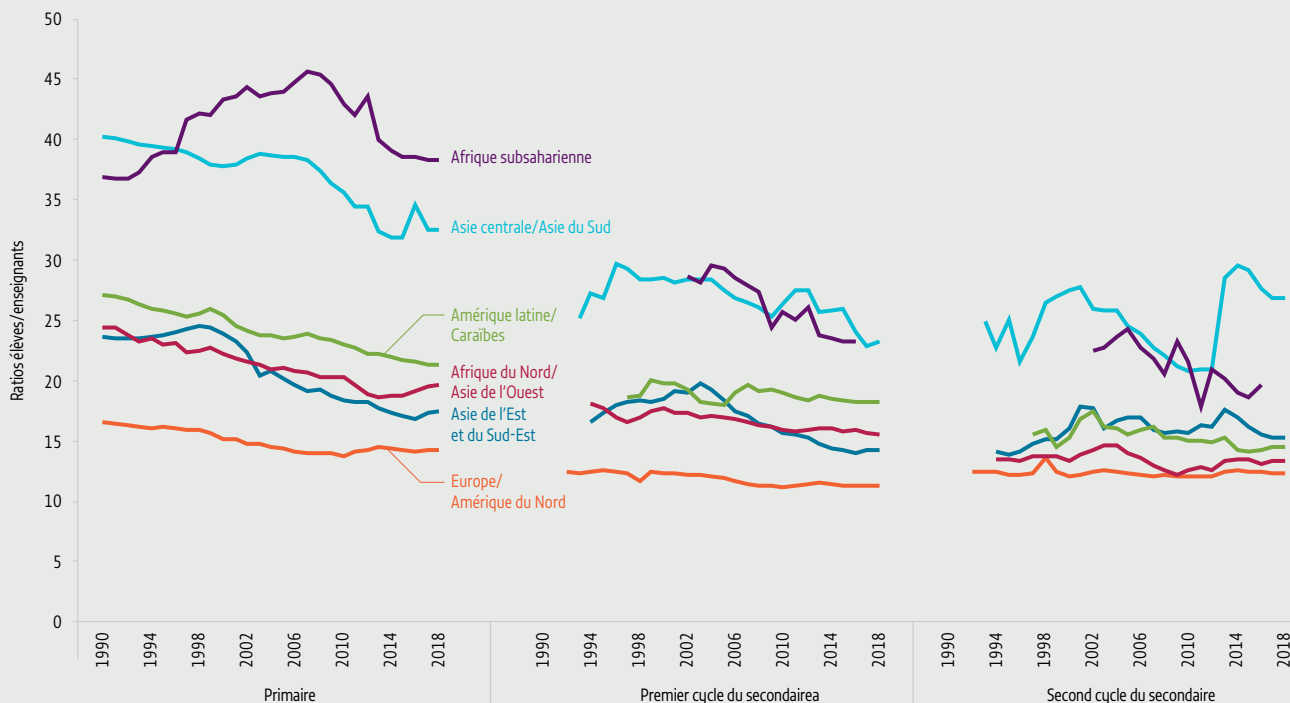
Le personnel de soutien à l'éducation, y compris les auxiliaires pédagogiques et les spécialistes, comme les interprètes en langue des signes, interviennent dans de nombreuses salles de classe, en particulier dans les établissements inclusifs. On ne sait pas très bien, cependant, dans quelle mesure ils sont comptabilisés dans les ratios élèves/enseignant (**point clé 19.1**). Par ailleurs, les ratios calculés à partir du nombre d'élèves ne tiennent pas toujours compte du fait que les enseignants n'observent pas tous la même durée du temps de travail (**point clé 19.2**).

Il n'est pas rare que les enseignants du préprimaire ne reçoivent aucune formation. Menée dans neuf pays, l'enquête internationale sur les enseignants,

FIGURE 19.2 :

En Afrique subsaharienne, les ratios élèves/enseignants du primaire restent supérieurs aux niveaux de 1990

Ratios élèves/enseignants, par niveau d'études et par région, 1990-2018



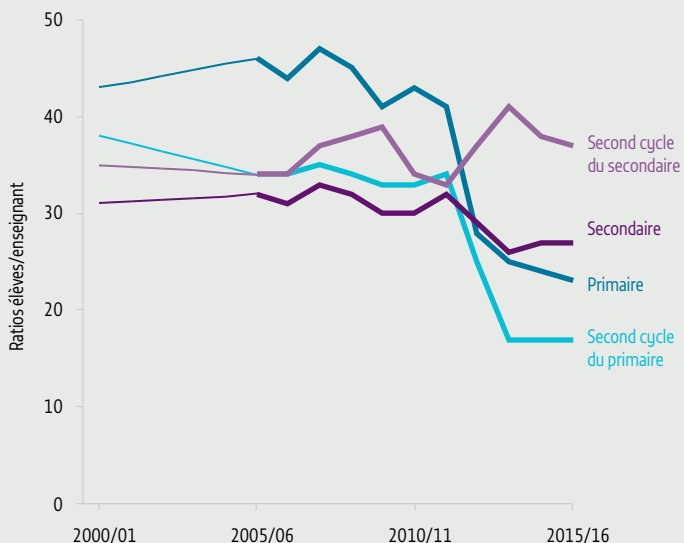
GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig19_2

Source : Base de données de l'ISU.

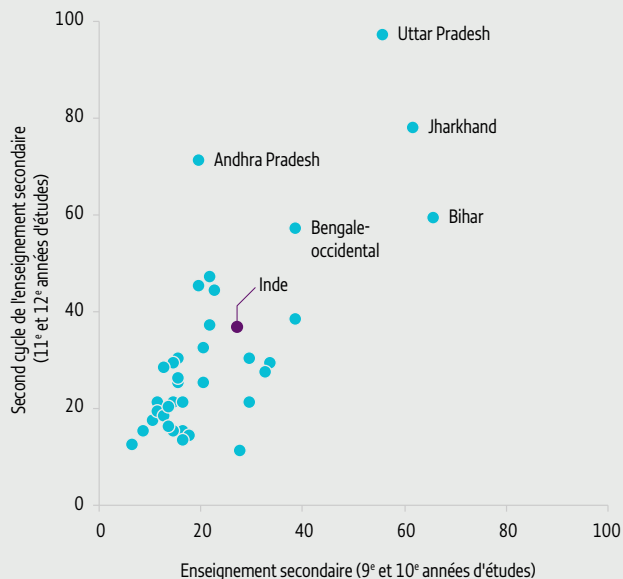
FIGURE 19.3 :

En Inde, les ratios élèves/enseignant varient considérablement selon les états

a. Ratios élèves/enseignant par niveau d'études, Inde, 2000/01-2015/16



b. Ratios élèves/enseignant, enseignement secondaire et second cycle du secondaire, états indiens sélectionnés, 2015/16



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig19_3

Source : Ministère indien du développement des ressources humaines (2018).

l'enseignement et l'apprentissage de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a collecté des données sur le personnel de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE), leurs caractéristiques, leurs pratiques professionnelles, leurs opinions concernant le développement de l'enfant et leurs avis sur la profession et le secteur. Bien que les enseignants aient en général un niveau d'études supérieures, ils ne sont pas tous formés pour travailler avec les enfants. En Islande, par exemple, c'est le cas pour 64 % seulement des enseignants de l'EPPE.

Le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire va de 10 % en Islande à 39 % en Turquie mais dans l'ensemble le personnel fait état d'une grande satisfaction professionnelle, de 79 % en Corée à 98 % en Israël (OCDE, 2019b).

Dans la cible 4.c, les enseignants sont considérés comme des « moyens de mise en œuvre » ; il convient toutefois de souligner qu'à titre individuel et collectif ils jouent un rôle crucial dans le développement de l'éducation. Le rapport intitulé *Transforming the Education Workforce* préconise diverses mesures : (a) définir des outils de diagnostic afin d'améliorer la conception et la gestion du personnel, (b) effectuer des recherches et des évaluations pour déterminer ce qui rend les enseignants efficaces et à quel coût et (c) constituer des réseaux et des coalitions pour susciter un changement à tous les niveaux. Le rapport recense plusieurs facteurs propices à la transformation de la main-d'œuvre : un leadership fort, des politiques fondées sur des éléments factuels, l'autonomisation de la main-d'œuvre, la communication avec les parties prenantes clé et enfin le suivi de la mise en œuvre (Education Commission, 2019).

Consciente que les données systémiques doivent aller de pair avec une bonne compréhension des pratiques d'enseignement, la Banque mondiale a conçu un outil d'observation en classe appelé Teach pour mesurer le temps que l'enseignant consacre à l'enseignement et la manière dont ce temps est organisé (**tableau 19.2**). À l'issue de deux séances d'observation de 15 minutes chacune, les observateurs attribuent des notes en fonction de seuils de référence faibles, moyens et élevés (Banque mondiale, 2019). D'aucuns remettent en question la validité de cet outil en alléguant que les scores attribués à l'issue de l'observation en classe dépendent de facteurs tels que le moment de la journée, le type d'activité, le nombre d'adultes dans la salle et les particularités de chaque observateur (H. Kim, 2019 ; Helyn Kim et al., 2018). On suppose parfois que l'absentéisme des enseignants est le problème majeur mais il est permis d'en douter : en Ouganda, le taux d'absentéisme est 40 % plus élevé chez les élèves que chez les enseignants (Uwezo, 2018). D'autres craignent que le fait d'utiliser Teach comme un outil d'évaluation puisse être considéré comme une atteinte au professionnalisme des enseignants, ce que démentent les concepteurs (Edwards, 2019).

POINT CLÉ 19.1 : LE PERSONNEL DE SOUTIEN À L'ÉDUCATION, UNE SITUATION DISPARATE SELON LES PAYS

Les auxiliaires pédagogiques forment un maillon important de l'éducation inclusive (**chapitre 6**). Leur présence peut modifier la façon de calculer et d'interpréter les ratios élèves/enseignant. Ces assistants ne sont pas censés exercer des fonctions d'enseignement, ils aident

TABLEAU 19.2 :

Mesure de la qualité de l'enseignement dans les trois domaines principaux du cadre Teach de la Banque mondiale

Culture en classe	Enseignement	Compétences socioémotionnelles
<ul style="list-style-type: none"> Offrir un environnement favorable à l'apprentissage (en traitant tous les élèves avec respect, en utilisant un langage positif, etc.) Avoir des attentes de comportements positifs (en appréciant à sa juste valeur le comportement positif des élèves et en gérant les comportements inappropriés) 	<ul style="list-style-type: none"> Rendre les cours plus faciles (en définissant les objectifs de la leçon, en utilisant des matériels d'apprentissage transdisciplinaires) Vérifier la compréhension des élèves (en posant des questions, des consignes, etc.) Donner des appréciations pour lever les incompréhensions ou mettre en valeur la réussite des élèves Encourager la réflexion critique (en posant des questions ouvertes et en donnant aux élèves des tâches qui les obligent à analyser les contenus) 	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser l'autonomie (en offrant aux élèves la possibilité de faire des choix et de jouer un rôle important) Favoriser la persévérance (en valorisant les efforts plutôt que les aptitudes) Développer les compétences sociales et l'esprit de collaboration (en encourageant les interactions entre pairs et la mise en perspective)

Source : Banque mondiale (2019).

les enseignants et assument certaines tâches non pédagogiques dans les contextes inclusifs (Rose, 2020). Dans ce point clé, nous examinerons comment les données nationales et internationales répertorient les enseignants et les auxiliaires pédagogiques et déterminerons en quoi la prise en compte du personnel de soutien modifie le calcul des ratios élèves/enseignant.

La définition et la classification des auxiliaires pédagogiques dans les instruments de collecte des données varient selon les pays et les niveaux d'enseignement. La terminologie comprend les auxiliaires pédagogiques, le personnel non enseignant, le personnel de soutien, les aides-enseignants et les assistants en classe. Les expressions génériques « auxiliaires pédagogiques » et « personnel non enseignant » désignent également les personnes qui apportent un soutien aux enseignants dans la salle de classe (Masdeu Navarro, 2015 ; Rose, 2020).

Au niveau international, le manuel méthodologique conjoint sur la collecte des données publié par l'Institut de statistique de l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat (UOE) définit le « personnel de l'éducation » comme « toutes les personnes employées par les établissements d'enseignement qu'ils soient ou non à vocation pédagogique » (UOE, 2019, p. 41), indépendamment de leur affectation à des programmes spéciaux et à quelque niveau de la Classification internationale type de l'éducation que ce soit. Il définit quatre catégories fonctionnelles : l'enseignement ; le soutien professionnel (scolaire, sanitaire ou social, par exemple, les conseillers d'orientation, les bibliothécaires, les spécialistes des supports éducatifs, les agents chargés de la fréquentation scolaire) ; la gestion et l'administration ; et l'entretien et le fonctionnement des écoles. Dans l'enseignement supérieur, les auxiliaires pédagogiques comprennent également « tous les étudiants employés à temps partiel essentiellement dans le but de contribuer soit à l'enseignement en classe ou en laboratoire soit à la conduite de recherches » (UOE, 2019, p. 44). Il s'agit généralement d'auxiliaires pédagogiques recrutés parmi les étudiants diplômés, de chargés de cours ou d'assistants de recherche (OCDE, 2018).

Au niveau national, les définitions restent souvent floues, même lorsqu'elles tentent de distinguer le personnel enseignant du personnel non enseignant. Au Cambodge par exemple, en raison d'une définition très générale, il est difficile d'effectuer un suivi du recours aux auxiliaires pédagogiques. En effet, le personnel enseignant comprend les personnes « chargées de l'enseignement au quotidien, les bibliothécaires, les enseignants

“ Nous ne disposons généralement pas de données internationalement comparables sur le recours au personnel de soutien pour faire progresser l'inclusion ”

chargés des activités opérationnelles ou des arts ménagers, le personnel de laboratoire, les formateurs en informatique, les directeurs des établissements primaires comptant au maximum six classes, les directeurs adjoints des établissements comptant au maximum dix classes, les principaux des établissements d'enseignement secondaire générale comptant au maximum quatre classes et les directeurs adjoints des établissements d'enseignement secondaire générale comptant au maximum sept classes » (Cambodge, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, 2017, p. iii). L'Afrique du Sud collecte des données sur les éducateurs, c'est-à-dire « toute personne qui enseigne, éduque ou forme d'autres personnes ou qui fournit des services de formation professionnelle » (Afrique du Sud, Ministère de l'éducation de base, 2018, p. 34).

Le personnel non enseignant exerce nombreuses fonctions (logistique, discipline, soutien, etc.) dans des contextes plus ou moins inclusifs. Nous ne disposons généralement pas de données internationalement comparables sur le recours au personnel de soutien pour faire progresser l'inclusion. Les pays ayant participé à la collecte de données de l'UOE offrent des services d'éducation inclusive à des degrés divers (OCDE, 2018). L'examen des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation de 40 pays d'Afrique, d'Asie, d'Amérique latine et des Caraïbes révèle que les données sur le personnel non enseignant dans les cadres inclusifs sont, au mieux, incomplètes (UNICEF, 2016).

Quel que soit le niveau d'études, on constate peu de disparités entre les rares pays ayant fourni des données à l'UOE tels que la République tchèque, la Lituanie et la Suède, en ce qui concerne l'incidence de la prise en compte des assistants d'enseignement sur le calcul des ratios élèves/enseignant. L'impact est plus perceptible au Chili, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, où les ratios diminuent de deux à quatre points de pourcentage, ou de 15 % à 20 %, lorsque le personnel de soutien est comptabilisé. C'est au niveau de l'EPPE au Chili et au Royaume-Uni que l'effet est le plus marqué ; au Royaume-Uni, le ratio diminue de 65:1 à 7:1, ce qui est le ratio le plus faible de tous les pays disposant de données (figure 19.4).

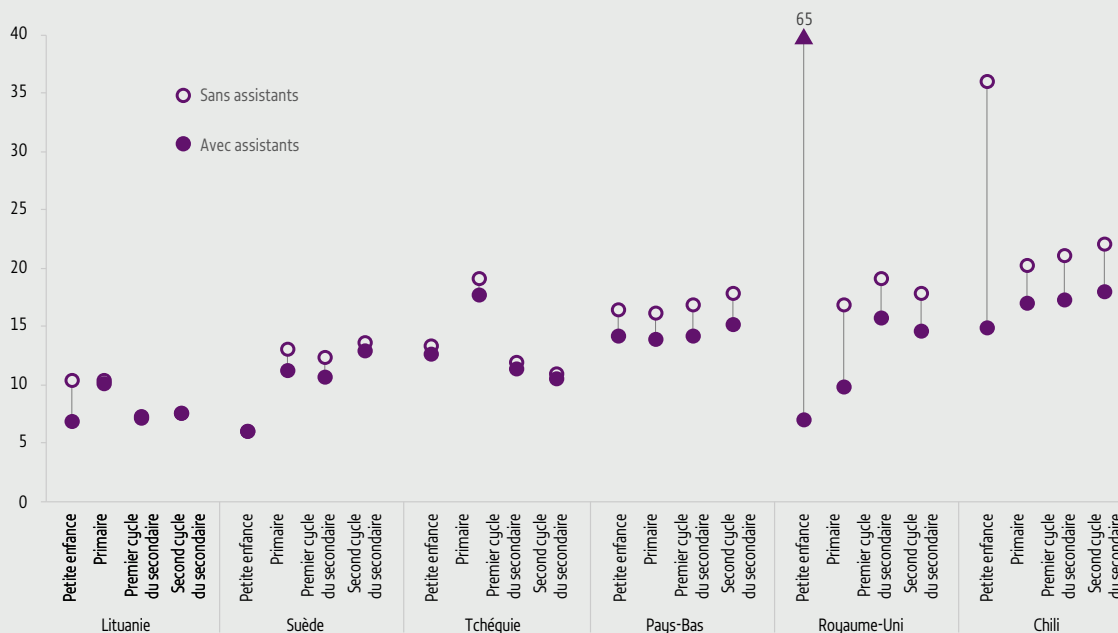
POINT CLÉ 19.2 : DE GRANDES DISPARITÉS DANS LE CALCUL DU TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

L'instruction est la principale tâche des enseignants, qui consacrent par ailleurs beaucoup de temps à de multiples autres activités telles que le développement professionnel, la collaboration et la sensibilisation. S'ils réservent l'essentiel de leur temps à la gestion de l'établissement, les chefs d'établissement peuvent aussi exercer des fonctions d'enseignement ou quantité d'autres tâches. Le Cadre d'action Éducation 2030 reconnaît aux enseignants le droit de rechercher des conditions de travail décentes (UNESCO, 2016). Bien que la durée du temps de travail soit un aspect important à prendre en compte, et qu'il ne soit pas sans incidence pour les mécanismes de soutien et de rétribution, elle n'est pas partout mesurée de la même façon.

L'OCDE collecte des données sur le nombre réglementaire d'heures travaillées par les enseignants à plein temps conformément à la politique nationale. Le temps d'enseignement est converti en périodes de 60 minutes, abstraction faite des récréations, d'une durée minimale de 10 minutes ; aux niveaux préprimaire et primaire, toutefois, le calcul tient compte des récréations de courte durée lorsque les enseignants sont chargés de la surveillance des classes pendant ces périodes. L'OCDE fait la distinction entre la part du temps de travail réservée à l'enseignement et celle qui est consacrée à d'autres tâches. Un enseignant à plein temps qui consacre 60 % de son temps de travail à l'enseignement est considéré comme un enseignant à plein temps dans les indicateurs quantitatifs et comme 0,6 d'un équivalent temps plein (OCDE, 2018).

L'information provient également des enquêtes directes. En 2018, l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE a demandé aux enseignants et aux chefs d'établissement

FIGURE 19.4 :
Dans certains pays à revenu élevé, lorsque le personnel de soutien est pris en compte, le ratio élèves/enseignants baisse dans une proportion de 15 % à 20 %.
Ratios élèves/enseignants tenant compte ou non du personnel de soutien, par niveau d'études, pays sélectionnés, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig19_4

Source : Calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir des données de l'OCDE (2019a).

de 48 systèmes éducatifs dans des pays à revenu intermédiaire ou élevé de donner une estimation de leur temps de travail total. Les questions portaient sur le temps hebdomadaire consacré à des activités autres que l'enseignement, comme la préparation des cours, les rencontres avec les parents et les corrections, y compris pendant les week-ends et en dehors du temps de travail réglementaire. Les chefs d'établissement ont indiqué le temps qu'ils consacraient à l'élaboration des programmes, à l'enseignement, à l'observation en classe, à l'évaluation des élèves ainsi qu'à l'encadrement et au développement professionnel des élèves (OCDE, 2019c).

À quelques exceptions près, le nombre d'heures de travail que les enseignants estiment avoir consacrées à des tâches spécifiques au cours de la semaine précédente est supérieur à l'estimation du nombre total d'heures travaillées (figure 19.5). Un tel écart est peut-être dû à des erreurs d'appréciation du temps, notamment en ce qui concerne les activités effectuées au cours de la semaine

“ À quelques exceptions près, le nombre d'heures de travail que les enseignants estiment avoir consacrées à des tâches spécifiques au cours de la semaine précédente est supérieur à l'estimation du nombre total d'heures travaillées ”

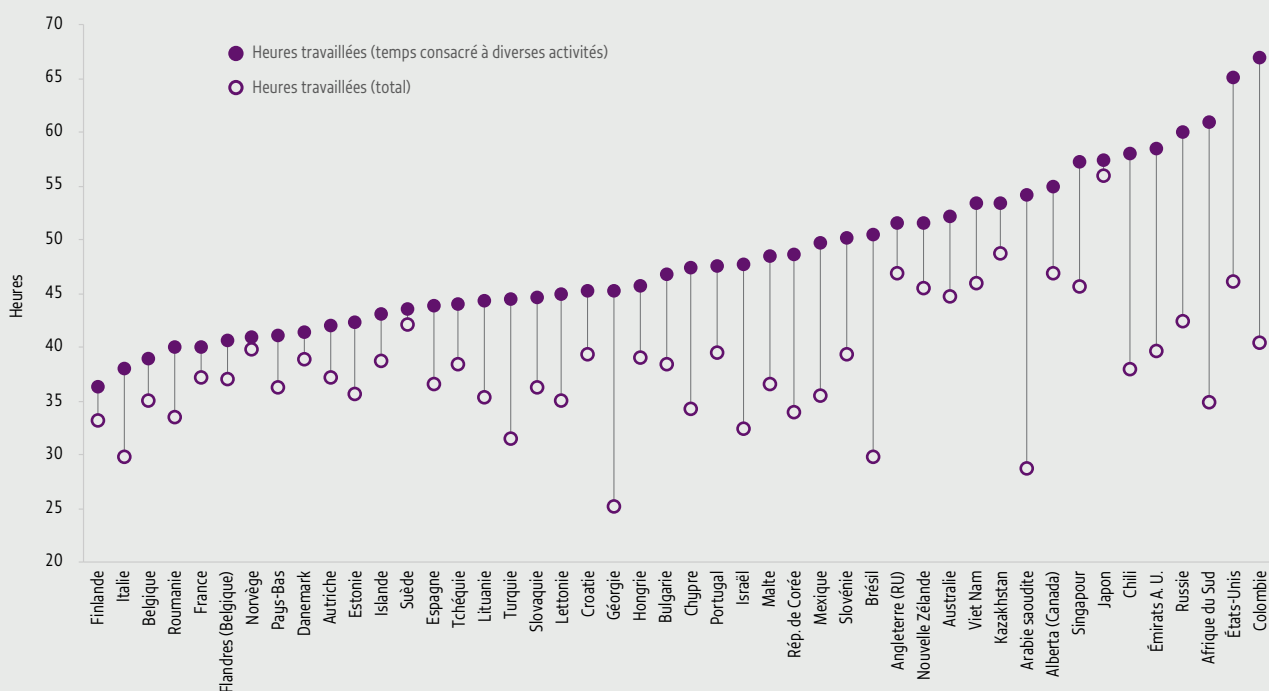
précédente (Schuhmacher & Burkert, 2013). Il n'est donc pas simple de calculer le temps de travail effectif.

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, le temps de travail réglementaire est exprimé en nombre d'heures travaillées par an (OCDE, 2019a), ce qui permet d'établir des comparaisons avec les estimations d'heures de travail hebdomadaires déclarées par les enseignants et les chefs d'établissement ayant répondu à l'enquête TALIS.

FIGURE 19.5 :

Les enseignants ont du mal à estimer leur temps de travail

Estimation par les enseignants du nombre total d'heures travaillées au cours de la semaine précédente et du temps consacré à diverses activités, pays sélectionnés, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig19_5

Source : Calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir des données tirées de l'enquête TALIS 2018.

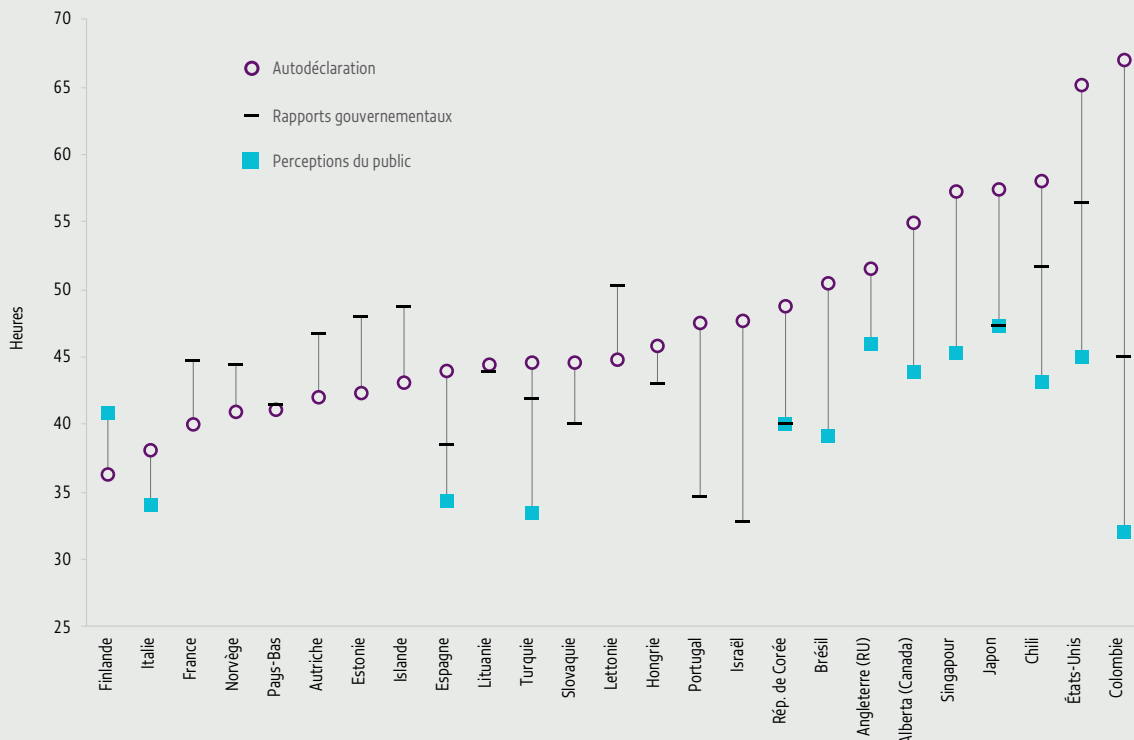
Le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage varie d'un pays à l'autre, y compris en ce qui concerne le nombre de semaines d'enseignement par an, qui va de 35 en Estonie à 40 en Allemagne au niveau du premier cycle du secondaire (OCDE, 2019a). L'indice mondial du statut de l'enseignant de la Fondation Varkey, qui recueille des données auprès de l'opinion publique pour savoir comment est perçu le temps de travail des enseignants, donne lieu à un autre type de comparaison (Dolton, Marcenaro, De Vries, & She, 2018). Les résultats obtenus sont généralement inférieurs aux estimations faites par les enseignants eux-mêmes (figure 19.6). Selon l'analyse des données officielles du Royaume-Uni réalisée par un syndicat, les enseignants travaillent en moyenne plus de 12 heures non rémunérées par semaine, soit davantage que dans n'importe quel autre secteur d'activité (Henshaw, 2019).

Dans de nombreux pays, le temps de travail réglementaire tel qu'indiqué dans la publication de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*, ne concorde pas avec les estimations données par les enseignants et les chefs d'établissement en réponse à l'enquête TALIS. En Israël, alors que le temps d'enseignement réglementaire est fixé à 25 heures par semaine, les enseignants en déclarent moins de 22 ; dans la région des Flandres, en Belgique, le temps d'enseignement réglementaire est d'un peu moins de 16 heures hebdomadaires mais les enseignants en déclarent plus de 18. Les écarts s'expliquent par les disparités entre le temps de travail quotidien des enseignants et les règlements du système, mais aussi parce que les périodes de référence ne coïncident pas toujours. Le temps d'enseignement réglementaire se rapporte à une semaine type ; les enquêtes, telles que TALIS, demandent souvent aux enseignants de rendre compte des heures travaillées au cours de la semaine précédente, qui n'est pas forcément représentative.

FIGURE 19.6 :

Le public sous-estime le temps de travail des enseignants


Temps de travail hebdomadaire des enseignants : autodéclaration des enseignants, rapports gouvernementaux sur la base de la durée légale du travail et perceptions de l'opinion publique, pays sélectionnés, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig19_6

Notes : Le nombre réglementaire d'heures travaillées tel que déclaré par les gouvernements est calculé à partir de l'estimation du nombre d'heures travaillées sur un an divisée par le nombre de semaines d'enseignement dans le cas des enseignants du premier cycle du secondaire, hormis aux Pays-Bas, où c'est le nombre de semaines d'enseignement des enseignants du primaire qui est utilisé.

Source : Calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir des données de l'OCDE (2019a, 2019b) et de Dolton et al. (2018).



Des écoliers se lavent les mains
à l'école primaire Khokkham
du district Pak Ou
(République démocratique
populaire lao).

CRÉDIT : GPE/
Kelley Lynch

MESSAGES CLÉS

Améliorer les résultats éducatifs des femmes a des répercussions positives sur la santé. Au Zimbabwe, où, à la suite d'une réforme visant à élargir l'accès à l'enseignement secondaire, la scolarité a été allongée d'une année, la probabilité pour les femmes de travailler à l'extérieur a progressé de trois points de pourcentage, tandis que la mortalité infantile reculait de 21 %.

L'éducation est une arme efficace contre le changement climatique. Le projet Drawdown place l'éducation des filles et des femmes à la sixième place parmi les 80 mesures à prendre pour sauver le climat entre 2020 et 2050. Combler le déficit de financement annuel pour l'éducation, qui s'élève dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure à 39 milliards de dollars des États-Unis, permettrait de réduire les émissions de 51,48 gigatonnes d'ici à 2050.

Pourtant, rien n'indique que l'éducation soit ciblée par les investissements nationaux et internationaux pour faire face et réagir au changement climatique. Ils ont atteint 579 milliards de dollars des États-Unis en 2017-2018, mais ont été essentiellement affectés aux transports durables, à la production des énergies renouvelables et à l'efficacité énergétique.

Dans la mesure où les peuples autochtones et les communautés locales gèrent au moins 17 % de la quantité totale de carbone emmagasiné dans les forêts de 52 pays tropicaux et subtropicaux, il est crucial de protéger leurs connaissances. Or, les partenariats pour le climat ont la particularité de privilégier les connaissances techniques plutôt que les perspectives de transformation des relations entre les individus et entre ces derniers et les systèmes naturels.

CHAPITRE

20

L'éducation dans les autres ODD – égalité des genres, changements climatiques et partenariats

(Indicateurs mondiaux relatifs à l'éducation tirés des Objectifs autres que l'ODD 4)

INDICATEUR MONDIAL

1.a.2 – Proportion des dépenses publiques totales affectée aux services essentiels (éducation, santé et protection sociale)

5.6.2 – Nombre de pays dotés de textes législatifs et réglementaires garantissant aux femmes entre 15 et 49 ans un accès aux soins de santé sexuelle et procréative, ainsi qu'à des informations et une éducation dans ce domaine

8.6.1 – Proportion de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) non scolarisés et sans emploi ni formation

4.7.1/12.8.1/13.3.1 – Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) de l'éducation au développement durable (y compris l'éducation aux changements climatiques) dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants

Les liens entre l'éducation et l'égalité des genres sont étroits, mais fondés sur des normes	350
Il faut développer les liens entre l'éducation et l'adaptation aux changements climatiques et l'atténuation de leurs effets	352
Il faut renforcer les capacités professionnelles à l'appui des efforts en matière d'égalité des genres et de changements climatiques	353

L'éducation est essentielle pour réaliser tous les ODD. Ce chapitre examine, sous leurs divers aspects, les liens entre l'éducation et l'égalité des genres (ODD 5) et les changements climatiques (ODD 13) en s'intéressant plus particulièrement à leurs interactions, au suivi et au renforcement des capacités professionnelles, notamment à travers des partenariats (ODD 17).

LES LIENS ENTRE L'ÉDUCATION ET L'ÉGALITÉ DES GENRES SONT ÉTROITS, MAIS FONDÉS SUR DES NORMES

L'éducation des femmes est, depuis longtemps, associée à de fortes retombées positives sur l'économie, la santé et la société. Il existe un lien entre l'éducation et l'accroissement du taux d'activité des femmes (Heath et Jayachandran, 2016). En Turquie, l'allongement de la scolarité obligatoire de cinq à huit ans en 1997 a entraîné une augmentation du taux de scolarisation des filles vivant en milieu rural et de la probabilité de femmes travaillant à l'extérieur et exerçant des emplois donnant droit à des prestations sociales (Erten et Keskin, 2018). Passé de 34 % en 1990 à 23 % en 2005, le taux d'activité des femmes est remonté à 34 % en 2018. Ce taux reste l'un des plus faibles au monde (OCDE, 2019).

Les analyses systématiques des liens de causalité confirment que l'amélioration de la situation des femmes dans le domaine de l'éducation retentit positivement sur les chiffres de la santé en réduisant, entre autres, la mortalité infantile (Mensch et al., 2019). Au Zimbabwe, où, à la suite d'une réforme visant à élargir l'accès à l'enseignement secondaire en 1980, la scolarité obligatoire a été allongée d'une année, la probabilité pour les femmes de travailler à l'extérieur a progressé de trois

points de pourcentage et la mortalité infantile a reculé de 21 % (Grépin et Bharadwaj, 2015).

Le niveau d'études des filles et le mariage précoce sont étroitement liés (Birchall, 2018 ; Male et Wodon, 2018). En Ouganda, la grossesse est la première raison de l'abandon prématuré de leur scolarité chez les filles, surtout lorsqu'elles font partie du quintile le plus pauvre (Wodon et al., 2016). Pour différer l'âge d'un mariage et d'une grossesse, il est indispensable d'agir sur plusieurs fronts en conjuguant des programmes destinés à offrir un espace protégé, des formations sur les compétences de la vie courante, l'enrichissement des connaissances sur la santé procréative et des moyens d'assurer la subsistance ou des incitations à la scolarité (Chakravarty et al., 2016). Des approches éducatives innovantes sont nécessaires pour combattre la discrimination et les normes sexistes enracinées de longue date. Des actions ciblées sur les normes communautaires peuvent modifier les conceptions de la masculinité qui cautionnent la violence (Jewkes et al., 2015).

Les mesures conçues pour réduire les frais de scolarité et accroître l'offre permettent d'élargir l'accès à l'éducation. La construction d'écoles, la présence d'installations d'alimentation en eau et d'assainissement dans les établissements scolaires et les dispositifs de transferts monétaires sont particulièrement efficaces (Evans et Yuan, 2019). En Inde, un projet national de construction de toilettes séparées pour les garçons et les filles s'est traduit par une hausse du taux de scolarisation et une baisse du taux d'abandon extrêmement sensibles chez les adolescentes, qui ont bénéficié de meilleures conditions d'intimité et de sécurité et d'une moindre vulnérabilité aux maladies. La proportion accrue d'enseignantes dans les écoles disposant de toilettes séparées a également eu un effet positif sur ces résultats (Adukia, 2017). Dans l'État

du Bihar, les filles scolarisées dans l'enseignement secondaire ont reçu des bicyclettes pour faciliter leurs trajets scolaires. Leur taux de scolarisation a ainsi progressé de 32 %, et le nombre de filles reçues à l'examen de fin d'études secondaires a augmenté de 12 % (Muralidharan et Prakash, 2017).

La discrimination fondée sur le genre peut transformer un processus de synergie entre les objectifs de développement en compromis. Une nutrition saine est propice à une meilleure aptitude à apprendre. Dans les pays où le mariage des enfants est monnaie courante, toutefois, les données probantes les plus récentes indiquent qu'une meilleure nutrition contribue à un décrochage précoce parce qu'elle favorise la survenue précoce des premières règles (Khanna, 2019).

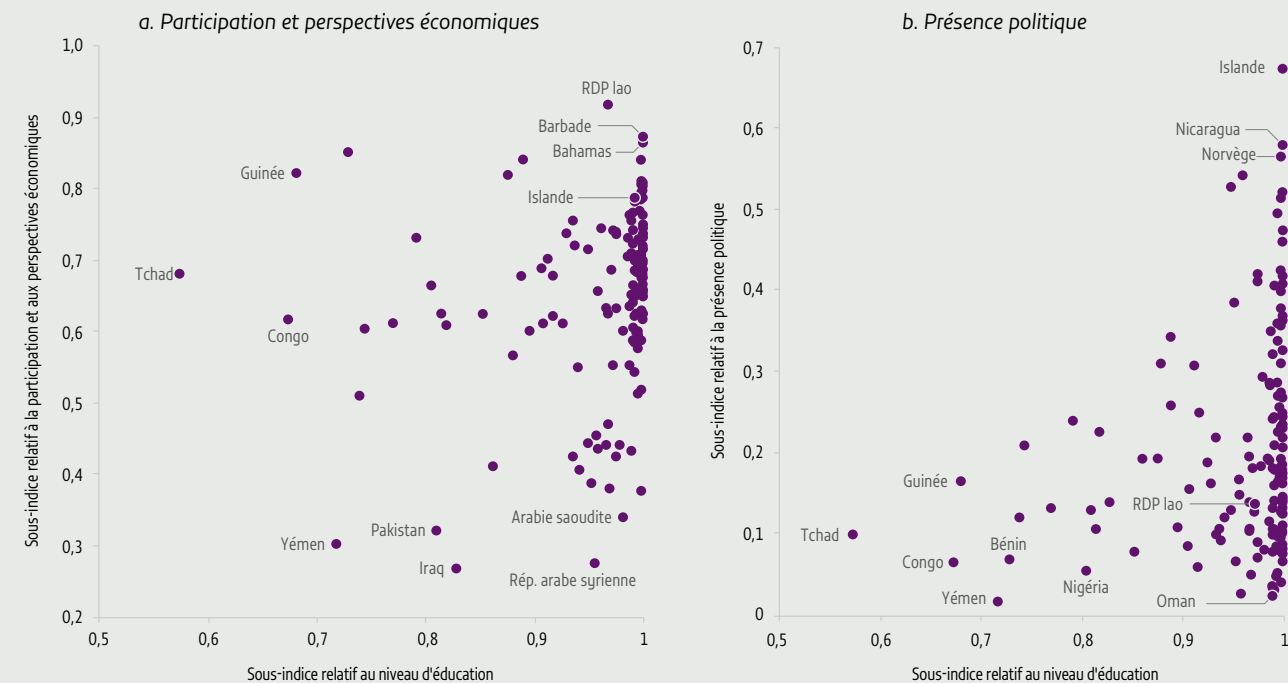
La corrélation entre les résultats des filles en matière d'éducation et de développement n'est pas clairement établie et peut ne se matérialiser que dans certaines circonstances. C'est ce qu'il ressort des sous-indices de l'Indice mondial des disparités entre hommes et femmes relatifs au niveau d'éducation, aux perspectives

économiques et à la présence politique calculés pour 148 pays. Les pays présentant des disparités comparables entre les sexes pour le niveau d'éducation apparaissent en haut (République démocratique populaire lao) et en bas (Arabie saoudite) du sous-indice relatif à la participation des femmes à l'activité économique qui rend compte des écarts de salaire et de taux d'activité. La Guinée, en revanche, affiche l'un des scores les plus bas pour le sous-indice du niveau d'éducation et l'un des plus élevés pour le sous-indice des perspectives économiques (figure 20.1a). On relève une association étroite entre le sous-indice relatif au niveau d'éducation et le sous-indice relatif à la présence politique qui exprime, par exemple, la présence de femmes aux postes parlementaires et ministériels (figure 20.1b). La fréquentation scolaire n'est pas une condition suffisante pour permettre aux femmes de réaliser leur potentiel dans le domaine de l'éducation. Il est important d'examiner les possibilités d'éducation en tenant compte des normes et des valeurs liées au genre, des institutions extérieures au système éducatif, des lois et des politiques éducatives, des systèmes éducatifs et des résultats du développement (UNESCO, 2019).

FIGURE 20.1 :

Faire des études est une condition nécessaire, mais non suffisante pour l'émancipation des femmes

Indice mondial des disparités entre hommes et femmes, comparaison du niveau d'éducation des femmes avec d'autres sous-indices, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig20_1

Source : Forum économique mondial (2018).

IL FAUT DÉVELOPPER LES LIENS ENTRE L'ÉDUCATION ET L'ADAPTATION AUX CHANGEMENTS CLIMATIQUES ET L'ATTÉNUATION DE LEURS EFFETS

Il est admis que la lutte contre les changements climatiques ne peut se faire sans l'éducation. L'éducation joue, en effet, un rôle majeur dans l'abaissement des taux de fécondité et de la croissance démographique. Le projet Drawdown propose une série de scénarios pour évaluer l'incidence potentielle de 80 solutions sur le climat 2020-50 : l'éducation des filles et la planification familiale arrivent respectivement en sixième et septième position. Financer le coût total annuel de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire universel dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure qui s'élève, selon les estimations du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, à 39 milliards de dollars EU sur la période 2015-30, permettrait de réduire les émissions de 51,48 gigatonnes d'ici à 2050, un retour sur investissement « incalculable » (Hawken, 2017).

La Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (CCNUCC) et l'Accord de Paris de 2015 mettent en exergue le rôle de l'éducation dans l'adaptation aux changements climatiques et l'atténuation de leurs effets. Le rapport spécial de 2018 du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat appelle l'attention sur l'importance de l'éducation qui, s'appuyant sur les savoirs autochtones et locaux, peut accélérer les changements de comportement nécessaires pour construire une économie neutre en carbone et générer des innovations et des adaptations technologiques (GIEC, 2018).

Cela étant, le rôle de l'éducation dans l'acceptation de la climatologie, autre facteur potentiel d'influence, n'est pas corroboré. Aux États-Unis, l'appartenance politique est un meilleur prédicteur d'opinion parmi les personnes plus instruites que l'on imagine plus sûres de leur savoir et mieux aptes à défendre leur position (Drummond et Fischhoff, 2017). Étant donné le lien tenu qui existe entre le niveau d'instruction et la croyance dans le changement climatique, il apparaît nécessaire d'élaborer des stratégies éducatives capables de faire évoluer les choses. La désinformation sur les changements climatiques est problématique. Le recours à l'éducation et à la communication pour contrer les idées fausses qui circulent à l'école et sur les médias sociaux peut être particulièrement utile (Lewandowsky et al., 2017).

Les partenariats internationaux de la connaissance font progresser l'action pour le climat. L'UNESCO a lancé la plate-forme Green Citizens. La Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques gère le programme UNCC:e-Learn qui aide les pays à consolider l'apprentissage en matière de changements climatiques. Faisant suite au programme de travail de Doha 2017, 102 des 195 États membres ont désigné un point focal pour l'éducation au titre de l'action pour l'autonomisation climatique dans le but de promouvoir l'éducation à l'atténuation des changements climatiques (Kwauk, 2020). Malgré cela, aucun progrès notable n'a été enregistré dans le suivi de l'éducation au changement climatique. Une étude réalisée pour le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* montre que, si près des trois quarts des cadres curriculaires nationaux font mention du développement durable, un sur trois seulement cite les changements climatiques (BIE, 2016).

Deux éléments devraient accroître l'intérêt et l'attention portés au suivi. En mars 2020, les indicateurs mondiaux de l'ODD 12.8.1 (consommation et production responsables) et de l'ODD 13.3.1 (changements climatiques) ont été regroupés avec l'indicateur mondial 4.7.1 (développement durable et citoyenneté mondiale). En novembre 2019, ces indicateurs ont été classés au niveau II (méthodologie établie, mais les pays ne communiquent pas régulièrement leurs données) ; au niveau III, ils auraient figuré parmi les 32 indicateurs potentiellement retirés de la liste mondiale des 232 indicateurs dans le cadre de l'examen complet du cadre de suivi des ODD en 2020.

Les partenariats nationaux peuvent prendre la forme d'accords de collaboration axés sur le renforcement des capacités techniques et le financement. Aux Tonga, l'éducation au changement climatique est intégrée dans l'enseignement primaire et secondaire à travers le programme *Coping with Climate Change in the Pacific Island Region* mené avec le soutien de l'Agence allemande de coopération internationale. Une vaste documentation consacrée aux changements climatiques et à la gestion des catastrophes a été traduite et distribuée aux écoles. En partenariat avec le Gouvernement australien, une organisation de la société civile a rédigé un manuel d'enseignement sur les changements climatiques destiné aux écoles primaires. Un programme d'éducation non formelle pour renforcer les capacités des communautés vulnérables et l'engagement actif des jeunes par le biais du Congrès national de la jeunesse des Tonga viennent compléter ces efforts (Gouvernement tongan, 2019). Lors des examens nationaux volontaires soumis au Forum politique de haut niveau pour le développement durable en 2019, plusieurs pays ont mentionné les mesures qu'ils

ont prises pour améliorer l'éducation et la sensibilisation en matière de changements climatiques (**tableau 20.1**). Le manque de suivi des progrès accomplis dans le domaine de l'éducation au changement climatique peut s'expliquer par une tendance à privilégier des solutions techniques pour faire face aux effets des changements climatiques ou par l'absence de liens entre les milieux éducatifs et les milieux de l'action pour le climat.

L'éducation ne fait manifestement pas partie de la cible des investissements nationaux et internationaux pour faire face et réagir aux changements climatiques, qui sont passés de 342 milliards de dollars EU en 2013 à 579 milliards de dollars EU en 2017-18 (Buchner *et al.*, 2019). Les données ventilées pour la période 2015-16 révèlent que 90 % des 463 milliards de dollars EU investis au total dans les programmes d'atténuation et d'adaptation ont été affectés aux transports durables, à la production des énergies renouvelables et à l'efficacité énergétique. Il n'est pas certain que les 10 milliards de dollars EU destinés à des programmes intersectoriels (2 % du montant total) ont été alloués, par exemple, à l'amélioration des systèmes éducatifs, de l'éducation des filles, des comportements en matière de déchets et de régimes alimentaires ou des techniques autochtones de gestion de l'utilisation des terres (Oliver *et al.*, 2018).

IL FAUT RENFORCER LES CAPACITÉS PROFESSIONNELLES À L'APPUI DES EFFORTS EN MATIÈRE D'ÉGALITÉ DES GENRES ET DE CHANGEMENTS CLIMATIQUES

Doter les femmes d'une autonomie décisionnelle est primordial et ce, dans tous les aspects de la vie politique, économique et sociale. Au Pakistan, s'inspirant d'une politique de quotas par sexe instaurée en 2000 pour accroître la représentation politique des femmes aux niveaux local et national, un projet a été lancé sur la période 2013-15 pour renforcer les capacités des femmes parlementaires par des formations, un accompagnement professionnel, des activités médiatiques, ainsi que des forums sur le réseautage et le leadership. Selon une évaluation, plus de la moitié des participantes ont déclaré avoir progressé en vigilance et leadership grâce au programme (Surani, 2016). En Tunisie, avant les élections locales de 2018, ONU-Femmes et l'organisation de défense des droits des femmes Aswat Nissa (Voix des Femmes) ont organisé une académie politique pour former des candidates dans divers domaines, tels que la gouvernance locale, les missions et attributions des conseils municipaux et les relations avec les médias (ONU-Femmes, 2018).

TABLEAU 20.1 :

Exemples de mesures relatives à l'éducation et aux changements climatiques citées dans divers examens nationaux volontaires

Algérie	Un partenariat tripartite (environnement, énergie et éducation) a mis au point une formation sur les concepts de base relatifs aux causes et aux conséquences des changements climatiques et les mesures de réduction des risques, un guide respectueux de l'environnement destiné aux clubs de l'environnement et un guide éducatif et pédagogique sur les changements climatiques.
Ghana	Le changement climatique a été intégré dans les programmes d'enseignement au niveau primaire à partir de 2019/20, puis, ultérieurement, au niveau secondaire. L'Agence de protection de l'environnement prévoit de former les enseignants à l'usage des nouveaux matériels d'enseignement et d'apprentissage. Quatre universités publiques proposent des cours sur les changements climatiques afin de promouvoir la recherche et l'analyse des politiques.
Maurice	Le Centre d'information sur le changement climatique, créé en 2013, a élaboré une boîte à outils contenant 111 actions pour lutter contre les changements climatiques. Quelque 600 jeunes leaders et 750 enseignants de primaire et de secondaire ont reçu une formation dans le cadre du Programme d'adaptation en Afrique.
Palau	Dans le cadre du plan directeur de l'éducation 2017-2026, les changements climatiques et la gestion des risques de catastrophe sont intégrés dans le programme d'enseignement des sciences, et une formation est dispensée aux enseignants. Le National Environmental Protection Council, le National Emergency Management Office et la Croix Rouge mettent en œuvre des programmes de sensibilisation.
Écosse (Royaume-Uni)	Parmi les mesures prises pour améliorer l'éducation et la sensibilisation figurent le diplôme d'initiation aux questions climatiques de la Royal Scottish Geographical Society, des ateliers publics ayant pour objet de contribuer à l'élaboration d'une stratégie de mobilisation du public, le programme de formation de jeunes leaders du 2050 Climate Group, le programme Eco-Schools Scotland de Keep Scotland Beautiful, et les classes Climate Ready dans les établissements secondaires.

Source : Sélection de rapports d'examen nationaux volontaires.

Le Programme d'appui au leadership des femmes rurales, organisé par le Fonds international de développement agricole et destiné aux femmes rurales leaders d'associations locales, de groupes d'auto-assistance et de groupements professionnels a été mis en œuvre à Madagascar, au Népal, aux Philippines et au Sénégal. Au Népal, la formation a été axée sur les techniques de négociation, le renforcement de la confiance, le développement personnel et les techniques de gestion des ressources naturelles (FIDA, 2014).

Il importe d'intégrer une dimension sexospécifique dans la formation des agents des forces de l'ordre afin de répondre aux besoins des victimes d'actes de violence au sein du couple et d'autres formes d'abus qui demandent une protection et un soutien. Au Libéria, à la suite des efforts déployés entre 2003 et 2013 pour recruter des femmes dans les forces de l'ordre et créer une unité spécialisée dans les violences sexuelles et sexistes, le pourcentage de femmes dans les forces de l'ordre est passé de 2 % à 17 % (Bacon, 2015). Au Pakistan, le programme Rabta conçu pour la police de proximité a permis d'améliorer la sensibilisation des policiers et d'accroître le sentiment de sécurité, en particulier des femmes (Nair *et al.*, 2017). Dans l'Illinois (États-Unis), 80 % des agents chargés d'enquêter sur des agressions sexuelles ont eu besoin, en sus de leur formation théorique préalable, d'une formation complémentaire, après avoir pris leurs fonctions et auditionné des victimes (Venema *et al.*, 2019).

Nécessité s'impose de multiplier les projets de renforcement des capacités pour faire face aux causes et aux conséquences des changements climatiques de façon à couvrir les activités de recherche et développement au service de l'innovation scientifique, l'appui de solutions fondées sur les savoirs autochtones et le soutien à l'implication des acteurs locaux dans les processus nationaux.

Les innovations en faveur de la durabilité et de la croissance verte requièrent d'investir dans l'enseignement supérieur afin de renforcer les capacités de recherche et de développement. Les pays à faible et à moyen revenu qui sont les plus vulnérables aux changements climatiques ne participent pas activement à ces investissements ou n'en bénéficient pas. D'énormes progrès ont été accomplis ces 20 dernières années en matière de capacités de recherche et de développement dans un certain nombre de pays à revenu intermédiaire, comme la Chine et la Turquie, qui ont multiplié par quatre ces capacités, mais de fortes disparités persistent (**figure 20.2**). Divers projets à petite échelle ont vu le

jour, comme l'initiative Recherche sur le climat pour le développement en Afrique lancée en 2013 par l'Afrique, qui a reçu une enveloppe de 3,5 millions de dollars EU en 2019 pour la recherche climatique axée sur la demande en Afrique et qui a pour objectif de soutenir 21 climatologues africains (CEA, 2019). À l'échelle mondiale, plusieurs améliorations des mécanismes existants sont possibles, comme le GCRAI (anciennement, Groupe consultatif pour la recherche agricole internationale) et les Programmes de collaboration technologique de l'Agence internationale de l'énergie (CCNUCC, 2017).

S'agissant des approches fondées sur les savoirs autochtones, une analyse récente du stockage de carbone sur des terres communautaires fait apparaître que les peuples autochtones et les communautés locales gèrent au moins 17 % de la quantité totale de carbone emmagasiné dans les forêts de 52 pays tropicaux et subtropicaux (RRI, 2018). Dans les zones rurales de Zambie, des experts en savoirs autochtones attirent l'attention sur les pratiques agricoles éprouvées pour réduire la déforestation, signe qu'une meilleure intégration des connaissances autochtones dans les connaissances occidentales sur l'adaptation aux changements climatiques peut aider les communautés les plus vulnérables (Makondo et Thomas, 2018).

LES PARTENARIATS ÉDUCATIFS DOIVENT ÊTRE INCLUSIFS ET CONSTRUCTIFS

La dynamique de pouvoir au sein de partenariats internationaux à vocation éducative limite leur efficacité. L'analyse des rapports qui existent entre des réseaux transnationaux de partenariats dans le secteur de l'éducation montre que ceux-ci reproduisent les hiérarchies de pouvoir. Les donateurs exercent une influence déterminante sur les ressources et les préférences normatives, ne laissant guère qu'une participation symbolique aux pays bénéficiaires (Menashy, 2019). Ce phénomène touche aussi les partenariats pour le climat dont la particularité est de privilégier les connaissances techniques plutôt que les perspectives de transformation des relations entre les individus et les systèmes naturels (Kwauk, 2020).

Il existe des exemples de partenariats fructueux. Le Gouvernement canadien a créé des partenariats avec les gouvernements de ses provinces et territoires, les municipalités, les peuples autochtones, les entreprises, la jeunesse et la société civile pour être à l'avant-garde de l'action sur le changement climatique. Le Cadre pancanadien sur la croissance propre et les changements

climatiques illustre la volonté du gouvernement fédéral de dynamiser la collaboration avec les peuples autochtones de telle sorte qu'ils soient partenaires à part entière de la transition vers une économie à faibles émissions de carbone et du développement de la résilience (Gouvernement canadien, 2016). Le Cadre stratégique pour l'Arctique du Canada s'appuie sur les connaissances scientifiques et sur le savoir autochtone (Gouvernement canadien, 2016).

Il est essentiel de renforcer les réseaux de connaissances, les capacités et les compétences techniques. The Partnering Initiative propose des formations sur le socle de compétences et de ressources fondamentales que doivent posséder des partenariats intersectoriels œuvrant pour un développement durable (The Partnership Initiative, 2019). Le Fonds de partenariat pour la réduction des émissions de carbone forestier, partenariat multipartite mondial pour l'action pour le climat, prévoit une enveloppe de 10 millions de dollars EU au titre d'un programme de renforcement des capacités des populations autochtones et de la société civile pour les aider à mieux comprendre les initiatives relatives aux stocks de carbone forestier, connues sous le nom de REDD+, et à s'impliquer dans la préparation et la mise en œuvre de la REDD+ (Fonds de partenariat pour la réduction des émissions de carbone forestier, 2019).

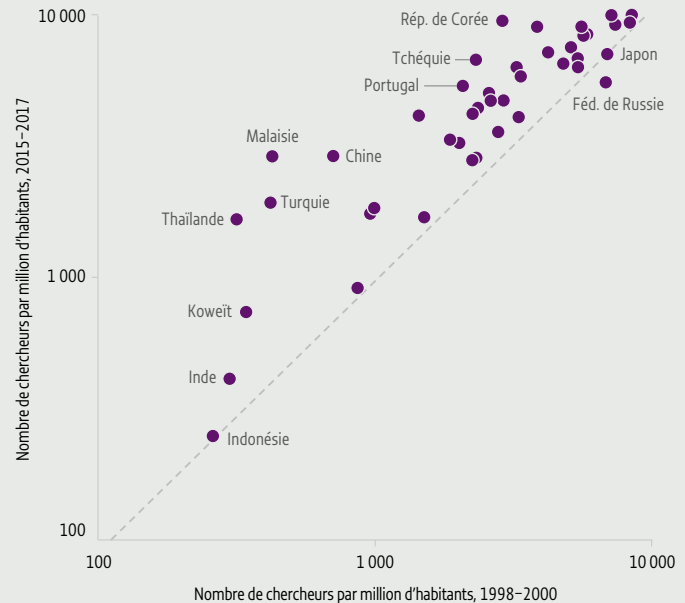
Il importe de renforcer les capacités pour remettre en question le statu quo et aspirer à des partenariats équitables et fructueux. Cela passe par des changements de comportement aux plus hautes sphères d'influence. L'Association to Advance Collegiate Schools of Business, qui représente quelque 1 500 écoles de commerce dans plus d'une centaine de pays et de territoires, préconise une nouvelle vision des formations commerciales. Elle suggère que les programmes d'études accordent une attention accrue à la déontologie, à la diversité et au bien-être et valorisent les carrières dans d'autres secteurs que le secteur privé (AACSB International, 2016). Lancée en 2007 par l'Organisation des Nations Unies, l'initiative des Principes des Nations Unies pour une éducation au management responsable contribue, de concert avec les établissements d'enseignement supérieur, à motiver les étudiants en études de commerce pour agir face aux défis mondiaux. En 2017, 179 universités ont partagé des informations sur leur contribution aux ODD dans leurs activités d'enseignement, de recherche et sur les campus (PRME, 2017).

Il reste que l'inclusion et la durabilité ne sont guère mises en avant dans les formations commerciales. Comme le montre une analyse des programmes d'éducation au

FIGURE 20.2 :

Les capacités de recherche et de développement ont augmenté dans un certain nombre de pays à revenu intermédiaire, mais de fortes disparités persistent

Nombre de chercheurs et de techniciens (équivalent plein temps) par million d'habitants, 2000 et 2017



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig20_2

Note : Les axes sont représentés à l'échelle logarithmique.

Source : Base de données de l'ISU.

management, la plupart d'entre eux mettent l'accent sur un champ restreint de connaissances fonctionnelles et des programmes d'études qui présentent une vision du monde étriquée et centrée sur le marché, font peu de place à la pratique et se placent dans un contexte ouvertement américain ou européen. La réflexion critique, les compétences non techniques, les valeurs et la déontologie sont moins valorisées. Transformer l'enseignement du développement durable et de la responsabilité sociétale exige des changements majeurs dans la formation commerciale, la recherche et les incitations pour le corps professoral (Dyllick, 2015).

La participation ascendante et perturbatrice doit être encouragée. La stratégie Closing the Gap élaborée par le Gouvernement australien avait pour but d'améliorer la situation des peuples aborigènes. Mais ce n'est qu'après 10 ans d'efforts déployés en vain pour atteindre ses objectifs et répondre aux critiques l'accusant de ne pas donner une voix aux peuples aborigènes qu'un accord est intervenu pour instaurer un partenariat et un leadership conjoint avec les représentants des Peuples aborigènes et peuples insulaires du détroit de Torres (Council of Australian Governments, 2018).

L'initiative en faveur des Roms pour le développement de la petite enfance en Serbie soutient différents programmes, dont le Club des enfants que l'on voit sur cette photo. Ces programmes de développement infantile s'adressent en priorité aux enfants roms et proposent des activités aux enfants et à leur famille.

CRÉDIT : Sanja Knezevic/Open Society Foundations



CHAPITRE

21

Financement

MESSAGES CLÉS

Sur les 141 pays disposant de données pour 2014-2018, 47, soit le tiers, n'ont atteint aucun des deux objectifs de référence suivants en matière de dépenses publiques d'éducation : consacrer à l'éducation au moins 4 % du PIB ou au moins 15 % des dépenses publiques totales. Ils ont été régulièrement manqués par de nombreux pays, comme le Cambodge et l'Ouganda.

Les dépenses publiques d'éducation représentent 4,4 % du PIB et 13,8 % du total des dépenses publiques, mais, en 2017, les données étaient inexistantes pour 54 % des pays. La tendance mondiale est restée uniforme depuis 2000 pour les deux indicateurs, avec d'importantes variations régionales. En Amérique latine et dans les Caraïbes, la part de l'éducation est passée de 3,9 % à 5,6 % du PIB, avec une hausse tant des dépenses publiques totales que de la part consacrée à l'éducation.

L'aide stagne, depuis 2005, à 0,3 % du revenu des pays riches. Les économies des pays à faible revenu ayant eu une croissance plus rapide que celles des pays donateurs, la part de l'aide dans le PIB des premiers a chuté de 13,6 % en 2003 à 9,1% en 2018. L'aide à l'éducation a atteint un niveau record, à 15,6 milliards de dollars des États-Unis en 2018, mais seulement 47 % sont allés à l'éducation de base ou à l'enseignement secondaire dans les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

Selon les données recueillies dans 72 pays pour la période 2013-2018, les dépenses d'éducation effectuées par les ménages représentaient 1,1 % du PIB, soit 11 % des dépenses totales dans les pays à revenu élevé, 23 % dans les pays à revenu intermédiaire et 43 % dans les pays à faible revenu ; les dépenses des ménages viennent souvent compenser l'insuffisance des dépenses publiques.

Dépenses publiques	359
Dépenses d'aide.....	363
Point clé 21.1 : Les donateurs réfléchissent à de nouvelles approches de l'éducation intégrant les personnes handicapées	369
Dépenses des ménages.....	372
Point clé 21.2 : Les dépenses d'éducation des ménages entachées de préjugés sexistes	374

Pour avoir une idée globale de la part de l'investissement national consacrée à l'éducation, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* préconise d'examiner simultanément les évolutions des trois grandes sources de financement de l'éducation, et notamment la priorité donnée à l'éducation dans le budget de l'État, la solidarité dont font preuve les bailleurs de fonds à l'égard des pays les plus pauvres et l'état de préparation des familles face à la nécessité de payer elles-mêmes les dépenses d'éducation.

DÉPENSES PUBLIQUES

Le Cadre d'action Éducation 2030 considère que la mobilisation des ressources nationales est une priorité absolue pour atteindre l'ODD 4 et fixe à cette fin deux seuils de référence : consacrer à l'éducation au moins 4 % du produit intérieur brut (PIB) et au moins 15 % des dépenses publiques totales. Bien que ces recommandations ne soient pas contraignantes, on estime qu'un pays qui n'atteindrait aucun de ces objectifs ne considère pas réellement l'éducation comme une priorité.

Quarante-sept des 141 pays disposant de données pour 2014-18, soit le tiers, n'ont atteint aucun des deux objectifs de référence. Les dix premiers pays à avoir consacré 4 % de leur PIB à l'éducation comprennent quatre pays nordiques, trois pays d'Amérique latine et des Caraïbes, deux pays d'Afrique subsaharienne et un pays d'Océanie. Les dix premiers à avoir consacré 15 % de leurs dépenses publiques à l'éducation sont des pays à revenu faible et intermédiaire : Sierra Leone (où, à 32,5 %, la part de l'éducation dans les dépenses publiques est la plus élevée au monde), Éthiopie, Costa Rica, Eswatini, Guatemala, Ouzbékistan, Honduras, Bhoutan, Burkina Faso et Tunisie.

De façon générale, lorsqu'aucun des deux objectifs n'a été atteint, ou un seul d'entre eux, on peut en conclure que l'éducation ne fait pas systématiquement partie des priorités nationales. Au Cambodge, où l'éducation représente 2,2 % du PIB et 8,8 % des dépenses publiques totales, soit les pourcentages les plus faibles au monde pour chacun des deux indicateurs, cela fait près de 20 ans que la structure des dépenses n'a pas été modifiée, tout comme en Ouganda, où la structure des dépenses est restée inchangée depuis une dizaine d'années. Ailleurs, les dépenses d'éducation augmentent ou diminuent de façon plus (Mauritanie) ou moins (Pérou) importante (**figure 21.1**).

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) ne publie pas de moyennes régionales et mondiales pour ces indicateurs. Les tableaux statistiques du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* indiquent les médianes. À l'échelle internationale, la part médiane des dépenses publiques d'éducation correspond à 4,4 % du PIB et à 13,8 % du total des dépenses publiques.

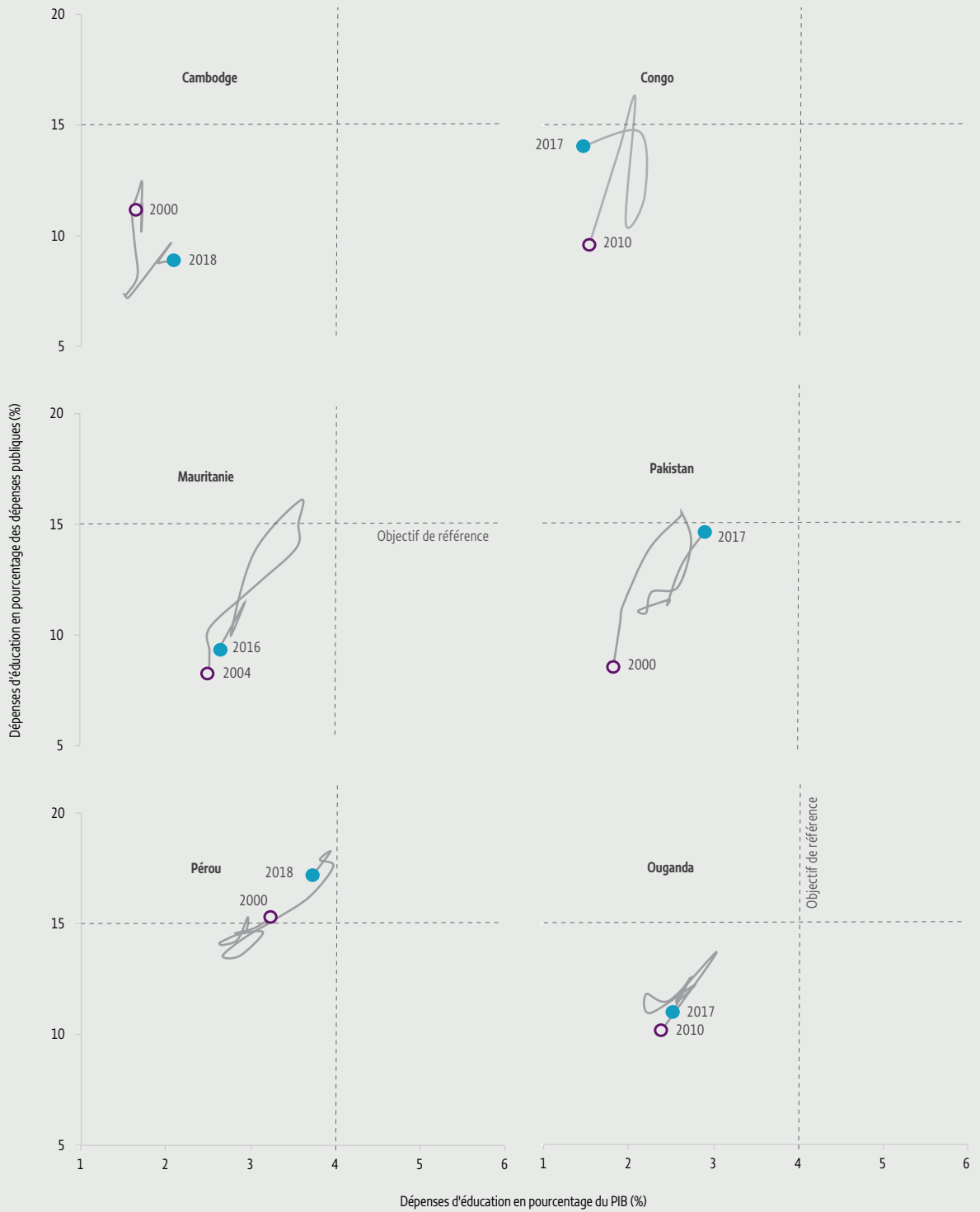
Les pays qui notifient leurs dépenses ne sont pas les mêmes d'année en année et nous ne disposons que d'un faible nombre d'observations pour chaque région. Il est donc nécessaire d'imputer des données aux pays qui en sont dépourvus afin de parvenir à des estimations de tendances cohérentes. Les données sont inexistantes pour 35 % des pays sur la période 2000-14, pour 39 % des

“ Le Cadre d'action Éducation 2030 considère que la mobilisation des ressources nationales est une priorité absolue pour atteindre l'ODD 4 ”

FIGURE 21.1 :

Certains pays ne parviennent pas à sortir d'un cycle de faibles dépenses d'éducation

Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB et du total des dépenses publiques, pays sélectionnés, 2000-18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig21_1

Note : Les lignes en pointillés représentent les seuils minimum de dépenses d'éducation en pourcentage du PIB (4 %) et du total des dépenses publiques (15 %). Les dates font référence aux premières et dernières observations réalisées sur la période.

Source : Base de données de l'ISU.

pays en 2015-16, pour 54 % des pays en 2017 et pour plus de 66 % en 2018. Dans certains cas, les données sont pondérées en fonction du PIB ou des dépenses publiques totales du pays (elles indiquent la part des dépenses d'éducation dans le PIB mondial ou régional, les plus grandes puissances économiques exerçant une influence prépondérante sur les résultats), ou non pondérées (elles indiquent alors les tendances nationales générales).

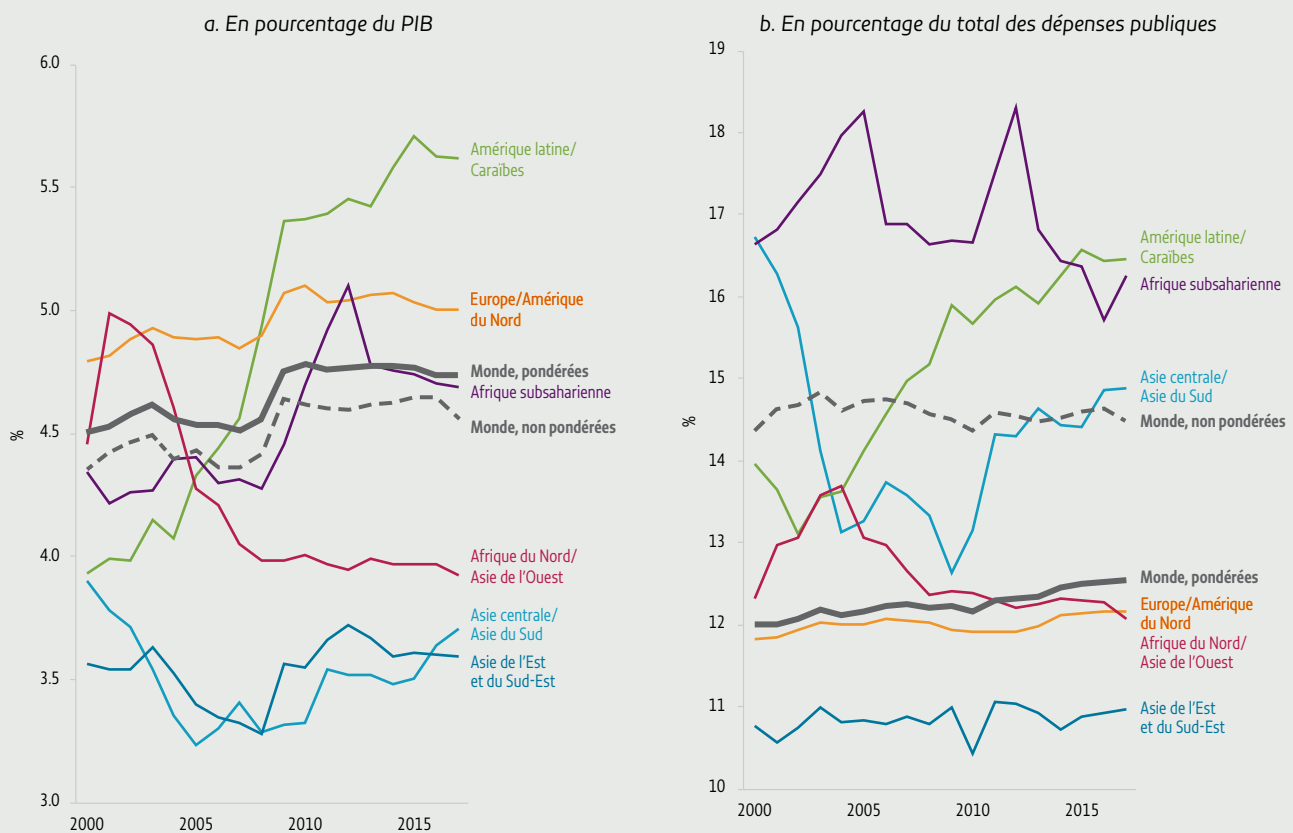
Sur la période 2000-17, la tendance mondiale des dépenses d'éducation est restée remarquablement uniforme pour chacun des deux indicateurs : les dépenses d'éducation représentent environ 4,5 % du PIB (ou 4,7 % lorsqu'elles sont pondérées par la taille du PIB) et 14,6 % du total des dépenses publiques (ou, lorsqu'elles sont pondérées par la taille des dépenses publiques totales, elles passent de 12 % en 2000 à 12,5 % en 2017) (figure 21.2).

“ C'est en Amérique latine et dans les Caraïbes que les dépenses d'éducation, qui sont passées de 3,9 % à 5,6 % du PIB entre 2000 et 2017, ont le plus fortement progressé ”

La stagnation que l'on observe au niveau mondial masque des variations régionales. C'est en Amérique latine et dans les Caraïbes que les dépenses d'éducation, qui sont passées de 3,9 % à 5,6 % du PIB entre 2000 et 2017, ont le plus fortement progressé (ce niveau de dépenses étant également le plus élevé de toutes les régions). Une telle hausse résulte de deux facteurs : l'augmentation des dépenses publiques, de 22,6 % à 27,2 % du PIB entre 2000 et 2015 (CEPALC, 2018), et la plus grande priorité donnée à l'éducation, qui représentait 16,5 % des dépenses publiques totales en 2017, contre 13,1 % en 2002.

FIGURE 21.2 :
Bien qu'au niveau mondial les dépenses publiques d'éducation stagnent depuis 20 ans, certaines régions affichent des variations importantes

Dépenses d'éducation, moyennes mondiale et régionales, 2000-17



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig21_2

Source : Estimations de l'équipe du Rapport GEM à partir des données de l'ISU et de la Banque mondiale.

Pour ces deux indicateurs, on observe un recul en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, où les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB ont diminué de plus d'un point de pourcentage entre 2001 et 2008 et plafonnent depuis à 4 %, tandis que la part de l'éducation dans le total des dépenses publiques a baissé de plus d'un point de pourcentage entre 2003 et 2008 pour se stabiliser à 12 % depuis quelques années.

Les dépenses d'éducation exprimées en pourcentage du PIB ont progressé rapidement en Afrique subsaharienne, où elles sont passées de 4,3 % en 2008 à 5,1 % en 2012 (progression qui peut s'expliquer par le niveau record de l'aide à l'éducation au cours de cette période), avant de retomber à 4,5 % depuis 2015. L'Afrique subsaharienne est la seule région du monde qui, chaque année depuis 2000, consacre à l'éducation plus de 15 % des dépenses publiques totales. En Asie de l'Est et du Sud-Est, les dépenses d'éducation sont les plus faibles au monde, que ce soit par rapport au PIB (autour de 3,5 %) ou aux dépenses publiques totales (11 %).

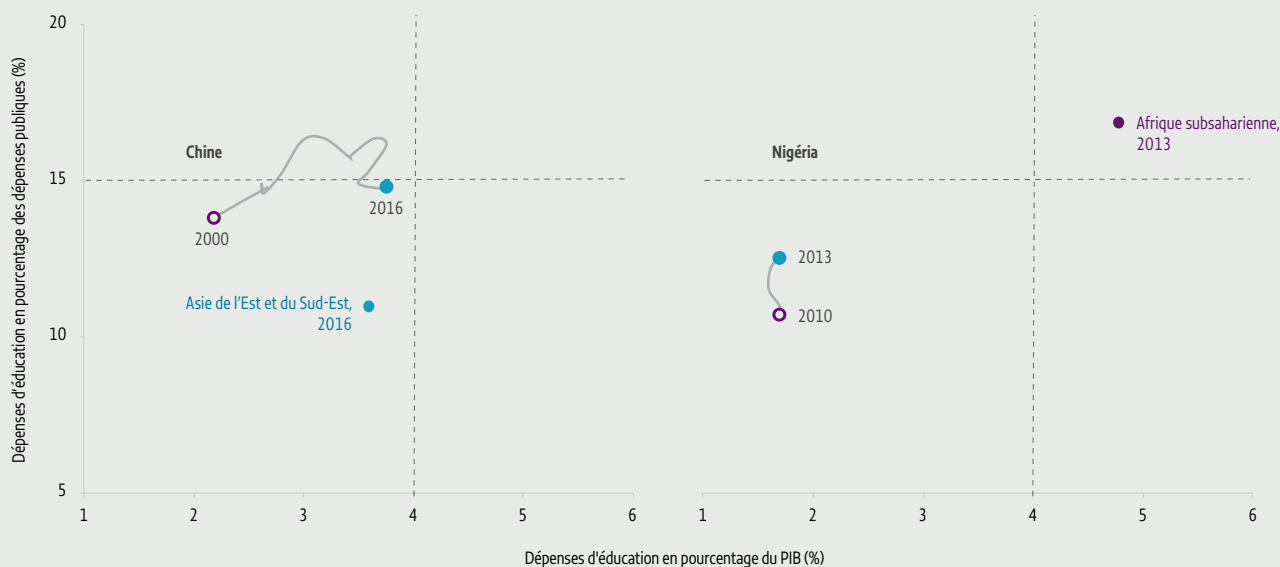
“ Étant donné le décalage inhérent à la collecte des données, il est encore trop tôt pour déterminer si l'adoption des ODD a entraîné une hausse des dépenses d'éducation ”

Depuis 2000, l'ISU n'a publié aucune donnée sur les dépenses d'éducation de deux puissances économiques régionales, la Chine et le Nigéria. Les imputations ne suffisent pas à combler cette lacune mais les données nationales complémentaires semblent indiquer que si ces deux pays étaient comptabilisés, les moyennes régionales en seraient modifiées. En effet, selon les données provenant du Bureau national des statistiques chinois, la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales est passée de 13,8 % en 2000 à 14,8 % en 2016, une progression très supérieure aux moyennes régionales estimées. Au Nigéria, où les données sont rares, les dépenses d'éducation représentaient 1,7 % du PIB et 12,5 % des dépenses publiques totales en 2013, ce qui est très inférieur aux moyennes régionales estimées (figure 21.3). Quant aux trois plus grandes économies

FIGURE 21.3 :

Par rapport aux moyennes de leur région respective, les dépenses d'éducation sont très élevées en Chine et très faibles au Nigéria

Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB et du total des dépenses publiques, Chine et Nigéria, 2000-16



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig21_3

Sources : Bureau national des statistiques chinois (2018) ; Banque mondiale (2015) (Nigéria).

d'Afrique du Nord et d'Asie de l'Ouest, les données sont soit inexistantes (Émirats arabes unis) ou incomplètes (nous ne disposons de données ni pour l'Égypte ni pour l'Arabie saoudite depuis 2008).

Étant donné le décalage inhérent à la collecte des données, il est encore trop tôt pour déterminer si l'adoption des ODD a entraîné une hausse des dépenses d'éducation. Il importe toutefois de dépasser les tendances actuelles si nous voulons parvenir à l'achèvement universel du secondaire et à améliorer la qualité de l'éducation. Les efforts engagés pour que les dépenses soient efficaces, efficientes et équitables doivent se poursuivre (**chapitre 4**). Selon les conclusions d'une étude comparative récente portant sur 133 politiques de dépenses menées aux États-Unis au cours des cinquante dernières années dans les domaines de l'assurance sociale, de la fiscalité et des transferts en espèces, des transferts en nature, et de l'éducation et de la formation professionnelle, l'investissement public consacré à l'éducation et à l'enseignement supérieur est, et de loin, le plus profitable pour l'économie à coût net nul pour le Gouvernement (Hendren et Sprung-Keyser, 2019).

DÉPENSES D'AIDE

Même en tablant sur des prévisions optimistes en matière de mobilisation des ressources nationales, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* estime qu'il faudrait multiplier par six les niveaux de l'aide publique au développement (APD) de 2012 pour combler le déficit de financement et permettre aux pays à faible revenu et aux pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure d'atteindre l'achèvement universel de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire d'ici à 2030 (UNESCO, 2015).

Une telle évolution n'est pas impossible à condition que tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les puissances pétrolières arabes, le Brésil, la Chine, l'Inde, la Fédération de Russie et l'Afrique du Sud prennent deux engagements : premièrement, consacrer 0,7 % du revenu national brut (RNB) à l'APD. Pour atteindre un tel objectif, officiellement adopté par l'Union européenne et officieusement reconnu par les pays du CAD, il serait nécessaire que ces derniers doublent, d'une part, la part du RNB consacrée à l'APD, qui s'établit actuellement à 0,3 % ; d'autre part, qu'ils allouent à

l'enseignement primaire et secondaire 10 % de l'APD, contre 6 % aujourd'hui (UNESCO, 2015).

Les pays du CAD ont certes augmenté la part de l'APD dans le RNB, qui est passée de 0,21 % à 0,31 % entre 2001 et 2019, mais cette progression a eu lieu pour l'essentiel au début des années 2000 et les niveaux stagnent depuis 2005 autour de 0,3 %. Sur les 30 pays du CAD, seuls le Danemark, le Luxembourg, la Norvège, la Suède et le Royaume-Uni ont atteint l'objectif de 0,7 % en 2017. L'Allemagne et les Pays-Bas ont consacré plus de 0,6 % à l'APD. Les États-Unis arrivent en tête des donateurs en termes absolus (35 milliards de dollars EU) mais arrivent en queue de peloton en termes relatifs (0,16 % du RNB) (**figure 21.4**).

Alors que dans les pays à revenu élevé les niveaux d'APD restent constants en termes relatifs, l'importance relative de l'APD en tant que source de financement diminue dans les pays à faible revenu, où le taux de croissance du PIB s'est accéléré depuis 2000 (bien que la croissance du PIB par habitant soit négligeable). Dans les pays à faible revenu, la part de l'APD dans le PIB est passée de 13,6 % en 2003 à 7,9 % en 2014, pour rebondir à 9,1 % en 2018. En 2018, l'APD représentait 5 % du PIB dans les pays les moins avancés, 3 % dans les pays d'Afrique subsaharienne et 0,6 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (**figure 21.5**).

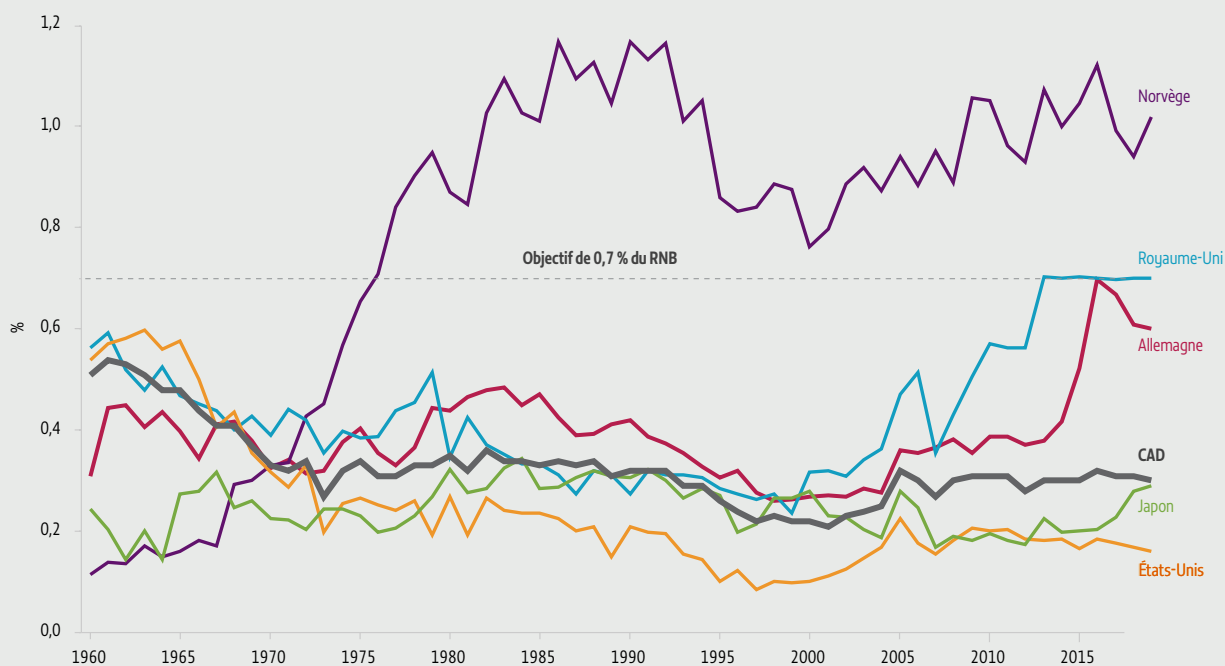
L'APD reste toutefois élevée dans certains pays, où elle représentait en moyenne plus de 20 % du PIB entre 2015 et 2018, comme en République centrafricaine, au Libéria, au Malawi et en Somalie.

En 2018, le total des décaissements d'APD en faveur de l'éducation a atteint un niveau record, à 15,6 milliards de dollars EU (**figure 21.6**). Entre 2010 et 2014, en dépit de la stagnation de l'aide totale, l'aide à l'éducation a accusé un recul de 9 % tandis que la part de l'éducation dans l'aide totale poursuivait son déclin (**encadré 21.3**). L'aide à l'éducation a progressé de 29 % entre 2012 et 2018.

L'aide à l'éducation de base a atteint le niveau record de 6,5 milliards de dollars EU en 2018. Les pays à faible revenu ont obtenu 31 % de ce montant, soit 2 milliards de dollars EU, une part en très nette progression par rapport aux 23 % perçus en 2015, qui équivalaient à 1,3 milliard de dollars EU. En revanche, la part de cette aide attribuée aux pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure est passée de 46 % à 33 % au cours de la période (**figure 21.7**).

FIGURE 21.4 :**Depuis 10 ans, l'aide stagne à 0,3 % du revenu national brut**

Aide publique au développement nette en pourcentage du RNB, pays membres du CAD sélectionnés, 1960-19

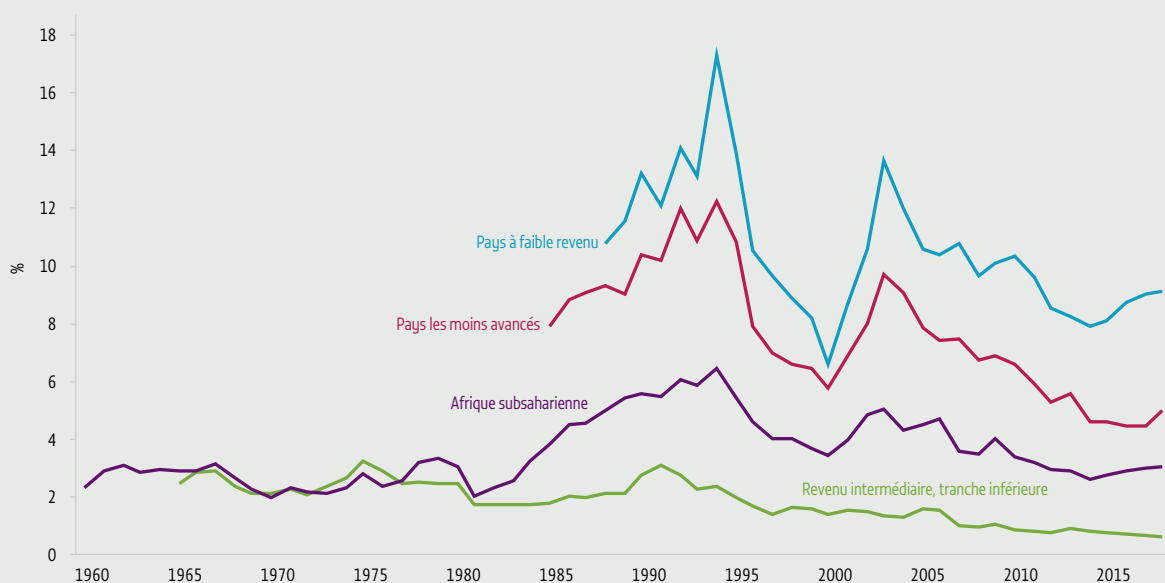
GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig21_4

Note : La figure recense les cinq pays du CAD dont l'APD à l'éducation de base est la plus élevée en valeur absolue.

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 21.5 :**Recul de l'aide en tant que source de financement des pays pauvres**

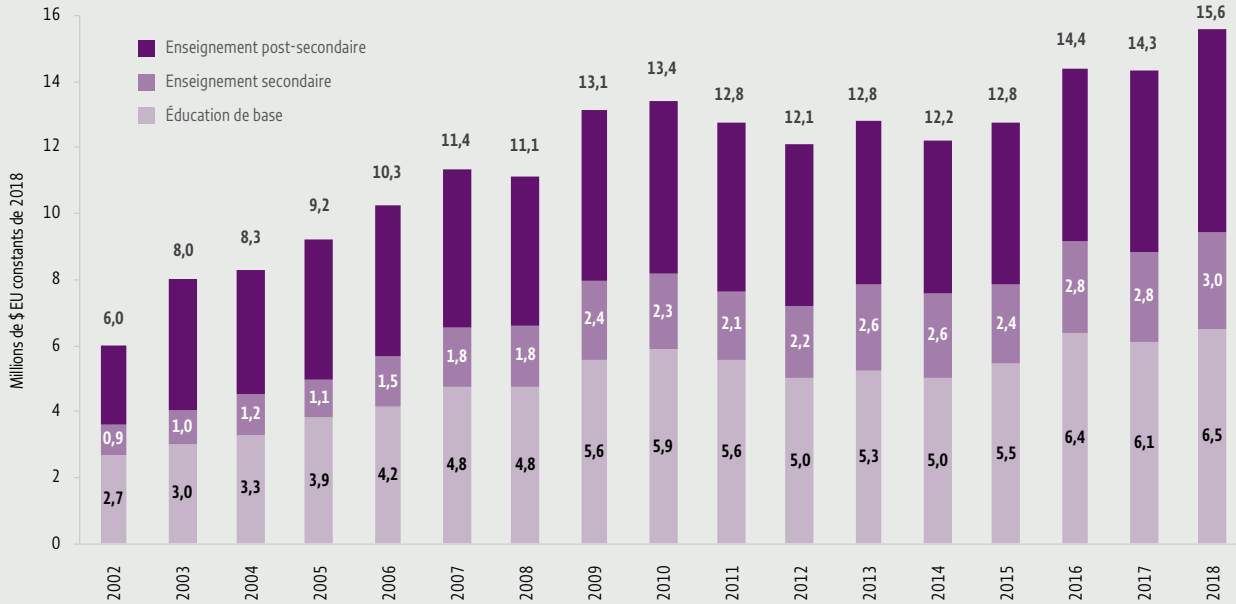
Aide publique au développement nette en pourcentage du PIB, groupes de pays sélectionnés, 1960-2018

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig21_5

Source : OCDE (2020b).

FIGURE 21.6 :**L'aide à l'éducation de base stagne depuis 2010**

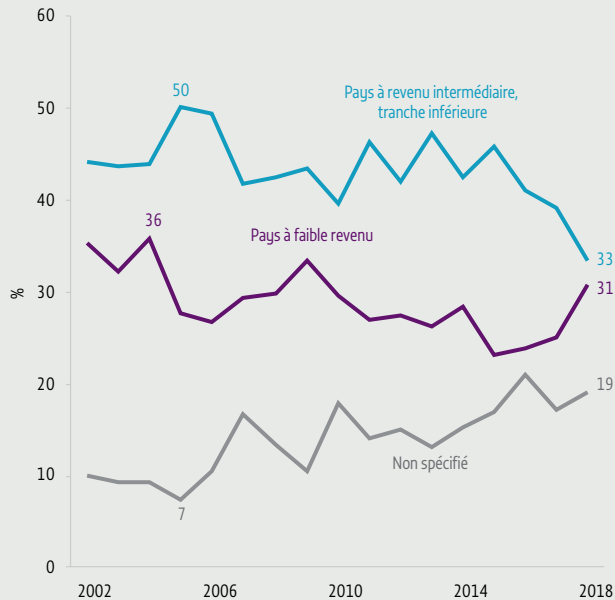
Total des décaissements de l'aide à l'éducation, par niveau d'études, 2002-18

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig21_6

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir de l'OCDE/CAD, de la base de données du SNPC (2020).

FIGURE 21.7 :**L'aide directe à l'éducation de base dans les pays les plus défavorisés diminue au fur et à mesure que les plates-formes de financement multilatérales gagnent en importance**

Versements de l'aide à l'éducation de base par rapport à l'aide totale à l'éducation de base, groupes de pays sélectionnés, 2000-18

GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig21_7

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir de l'OCDE/CAD, de la base de données du SNPC (2019).

L'aide à l'éducation de base en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest est passée de 148 millions de dollars EU en 2002 à 1,7 milliard de dollars EU en 2018, essentiellement pour faire face à des situations d'urgence, d'abord en Iraq puis dans la République arabe syrienne et au Yémen. L'aide à l'éducation dans les situations d'urgence est acheminée à la fois par l'aide humanitaire et l'aide au développement (**encadré 21.1**).

Une part croissante de l'aide à l'éducation de base n'est pas liée à des pays spécifiques. Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) représente les deux tiers de la progression de l'aide à l'éducation de base allouée à des pays bénéficiaires « non spécifiés » entre les années 2000 et 2010, bien que les niveaux de décaissement aient diminué de moitié entre 2014-17 et 2019.

L'aide à l'enseignement secondaire a également atteint le record absolu de 3 milliards de dollars EU en 2018.

“

Ces dernières années, par exemple, les donateurs ont accordé une plus grande importance à l'inclusion dans l'éducation, et plus particulièrement au handicap

”

ENCADRÉ 21.1 :

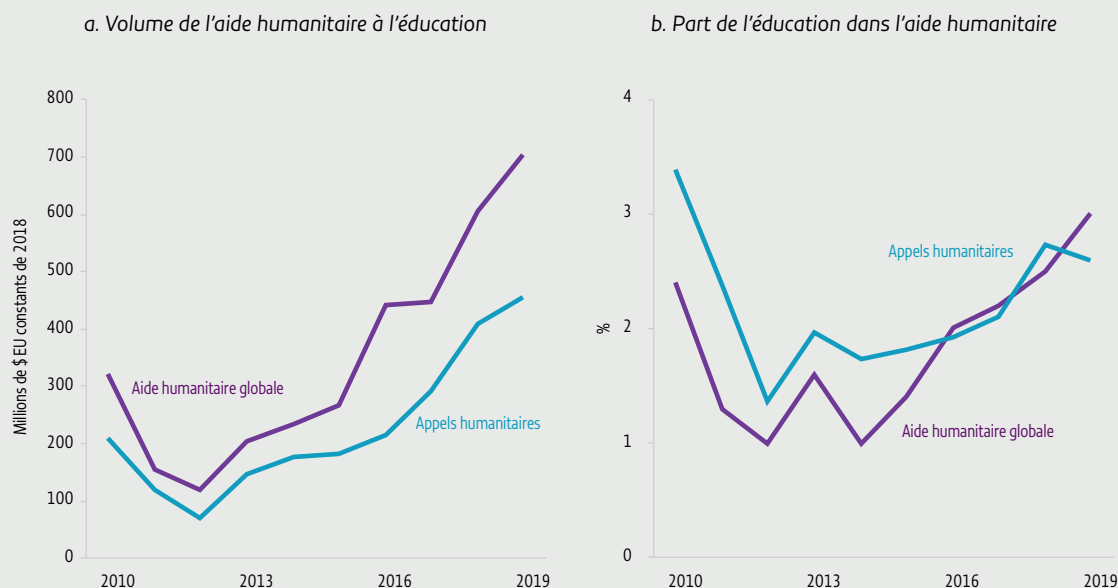
L'aide humanitaire augmente plus vite que l'aide au développement

L'éducation dans les situations d'urgence est financée à la fois par les mécanismes d'aide au développement et par les mécanismes d'aide humanitaire. En dépit des incohérences qui apparaissent dans les notifications, ces deux types de mécanismes ont contribué à part égale à l'éducation des réfugiés en 2016, à condition de ne pas tenir compte de la subvention octroyée à la Turquie par la Commission européenne pour l'éducation des réfugiés syriens (UNESCO, 2018).

La part de l'aide humanitaire destinée à l'éducation s'est accrue au cours des dernières années en raison de la multiplication des crises prolongées. En 2018, 16 pays avaient fait l'objet d'appels coordonnés des Nations Unies pendant plus de cinq années consécutives (Development Initiatives, 2019). Selon le Service de surveillance financière du Bureau des Nations Unies pour la coordination des affaires humanitaires, en 2019, l'aide humanitaire à l'éducation s'élevait au total à 705 millions de dollars EU, dont 457 millions de dollars EU levés par l'intermédiaire des appels et des plans d'intervention. Ces deux montants ont été multipliés par six depuis 2012 (**figure 21.8a**). Cette progression ne veut pas dire pour autant que la part de l'éducation dans l'aide humanitaire ait augmenté. En 2019, l'éducation représentait 3 % de l'aide humanitaire totale et 2,6 % des appels humanitaires et des plans d'intervention (**figure 21.8b**).

FIGURE 21.8 :**Bien que l'aide humanitaire à l'éducation poursuive sa progression, la part de l'éducation demeure inchangée**

Aide humanitaire à l'éducation, statistiques sélectionnées, 2010-19



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig21_8

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir de la base de données du SNPC et de l'OCDE-CAD.

Le fonds Éducation sans délai, organisme multilatéral permettant aux donateurs de regrouper les fonds d'aide humanitaire et d'aide au développement au profit de l'éducation dans les situations de crise, a décaissé 255 millions de dollars EU entre sa création en 2016 et février 2020. Sept pays et deux fondations se sont engagés à verser 216 millions de dollars EU lors de l'annonce de la reconstitution de fonds faite pendant l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2019, portant le budget total à 614 millions de dollars EU, ce qui signifie que le montant visé de 1,8 milliard de dollars EU d'ici 2021 reste un objectif ambitieux (Éducation sans délai, 2020b). Début 2020, Éducation sans délai a lancé deux nouveaux programmes sur trois ans, au Tchad en faveur de 230 000 enfants (21 millions de dollars EU) et en Éthiopie en faveur de quelque 750 000 enfants (27 millions de dollars EU), ceci afin de mobiliser des ressources complémentaires (Éducation sans délai, 2020a).

“ Selon la base de données du Système de notification des pays créanciers (SNPR) de l’OCDE/CAD, le volume de prêts non concessionnels à l’éducation s’élevait à 1,5 milliard de dollars EU en 2017, après avoir culminé à 2,4 milliards de dollars EU en 2010 ”

”

Même à supposer que les bénéficiaires non spécifiés de l’aide à l’éducation de base et à l’enseignement secondaire soient tous des pays à revenu faible et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, l’aide à ces deux niveaux d’enseignement atteignait au total à 7,4 milliards de dollars EU en 2018. Autrement dit, 47 % seulement de l’aide à l’éducation est attribuée à ces deux sous-secteurs et aux deux groupes de pays qui en ont le plus besoin. Le reste de cette somme est destiné aux pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, voire à des pays à revenu élevé, et à l’enseignement supérieur.

Selon son affectation, l’aide bénéficie à des degrés divers aux personnes qui en ont le plus besoin. Ces dernières années, par exemple, les donateurs ont accordé une plus grande importance à l’inclusion dans l’éducation, et plus particulièrement au handicap (**point clé 21.1**).

L’AIDE AU DÉVELOPPEMENT N’EST PAS SEULEMENT FINANCÉE PAR L’APD

Le financement du développement provient également des dons et des prêts, concessionnels ou non. Les prêts peuvent être consentis à des conditions préférentielles en fonction du niveau de développement des pays bénéficiaires et du secteur auquel ils sont attribués. Seuls les pays à faible revenu et certains pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure peuvent obtenir des prêts concessionnels ; les prêts accordés au secteur social sont plus susceptibles de bénéficier de conditions préférentielles. À la suite d’un changement méthodologique récent, à partir de 2019, seul l’élément de don des prêts concessionnels sera, outre les dons proprement dits, comptabilisé comme de l’aide (**encadré 21.2**).

Au fur et à mesure que les pays ne pourront plus prétendre aux prêts concessionnels, il sera important de veiller à la disponibilité des financements non concessionnels. Le Programme d’action d’Addis-Abeba

souligne la nécessité d’exploiter toutes les sources de financement afin de mobiliser 100 milliards de dollars EU et d’honorer les engagements qui ont été pris pour accroître les investissements jusqu’au niveau nécessaire pour atteindre les ODD (Fonds monétaire international, 2015).

Selon la base de données du Système de notification des pays créanciers (SNPR) de l’OCDE/CAD, le volume de prêts non concessionnels à l’éducation s’élevait à 1,5 milliard de dollars EU en 2017, après avoir culminé à 2,4 milliards de dollars EU en 2010. Ce dernier chiffre ne tient pas compte du plus grand projet classé dans la catégorie de l’éducation : le volet « réinstallation » d’un montant de 667 millions de dollars EU d’un projet de la Banque mondiale d’appui au gazoduc transanatolien en Azerbaïdjan et en Turquie, dans lequel aucun lien clair avec l’éducation n’a pu être établi. Comme l’illustre cet exemple, la manière dont les fonds destinés à des projets multisectoriels sont alloués aux différents secteurs revêt une grande importance (**encadré 21.3**). En moyenne, plus de 60 % de ces prêts proviennent de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement, l’institution de la Banque mondiale qui dessert les pays à revenu intermédiaire et qui attribue des prêts de ce type à l’Argentine, au Brésil, à la Colombie, au Mexique et aux Philippines (**figure 21.9**). Les prêts non concessionnels à l’éducation proviennent en outre pour 25 % de la Banque interaméricaine de développement du total et pour 10 % de la Banque asiatique de développement (BAsD). Toutefois, ces prêts ne représentent qu’une fraction du portefeuille de prêts des banques de développement, soit par exemple, 5,2 % des prêts de la BAsD en 2018 (BAsD, 2019).

L’initiative visant à établir une facilité de financement internationale pour l’éducation, soutenue par l’Envoyé spécial des Nations Unies pour l’éducation mondiale, cherche à accroître le montant des prêts à l’éducation accordés par les banques de développement

ENCADRÉ 21.2 :

De nouvelles définitions du financement du développement pour un meilleur suivi de l'aide à l'éducation

La méthode utilisée pour effectuer le suivi du financement du développement a été révisée en profondeur afin de tenir compte du formidable défi que pose la mise en œuvre des ODD et des évolutions en cours dans le financement international. La principale source de données consolidées sur le financement du développement, l'OCDE, calcule désormais les apports d'APD non plus sur la base des flux financiers mais selon la méthode de l'équivalent-don. Les dons représentent une aide, contrairement aux prêts non concessionnels, qui sont consentis aux taux du marché. La nouvelle définition modifie donc la façon dont sont comptabilisés les prêts concessionnels, qui sont un mélange de ces deux formes d'apports. Jusqu'à présent, les prêts consentis par le secteur public et comportant un élément de don d'au moins 25 % étaient comptabilisés comme des apports d'APD, déduction faite des remboursements sur la durée. Selon la nouvelle méthode, seul l'élément don des prêts concessionnels sera comptabilisé comme de l'APD (OCDE, 2015).

Ce changement s'inscrit dans le cadre d'une initiative visant à améliorer le suivi du Soutien public total au développement durable (TOSSD) et à rendre compte de la diversité des partenaires de la coopération pour le développement. Le TOSSD concernera l'APD et deux autres types d'apports destinés à soutenir le développement durable (OCDE, 2019c) (**tableau 21.1**).

Le TOSSD permettra de rendre compte d'un plus large éventail de donateurs. En particulier, grâce aux codes attribués aux mécanismes multilatéraux, tels que le Partenariat mondial pour l'éducation, la proportion de l'aide à l'éducation qui était jusqu'à présent destinée à des pays bénéficiaires « non spécifiés » diminuera. Des données sectorielles seront fournies sur l'aide humanitaire, ce qui permettra d'avoir une idée plus précise du montant de l'aide humanitaire consacré à l'éducation.

Ces changements ressortiront dans la base de données vers le milieu de la décennie 2020 mais les progrès varieront en fonction de l'état de préparation des donateurs. Le fonds Éducation sans délai sera toujours considéré comme un bénéficiaire plutôt qu'un donateur mais les apports d'aide à l'éducation d'un « montant non spécifié » devraient être plus rares, voire disparaître.

Le TOSSD fera également ressortir les apports attribués aux activités et aux initiatives régionales et internationale qui contribuent indirectement à la réalisation des ODD, notamment en soutenant les biens publics internationaux, par exemple les bases de données et les publications ainsi que le partage des connaissances entre plates-formes en vue de stimuler le développement et de faire face aux défis mondiaux tels que le changement climatique et les épidémies.

Un groupe de travail international, qui réunit des représentants des instituts nationaux de statistiques, du CAD et d'autres organisations internationales, de donateurs non membres du CAD et d'autres pays, travaille actuellement à la définition de concepts, de normes et de méthodes statistiques pour le cadre TOSSD (OCDE, 2019a, 2019b). Les instructions relatives à la notification des apports transfrontaliers et des dépenses mondiales et régionales élaborées par ce groupe de travail ont été appliquées à titre expérimental dans plusieurs pays dont le Burkina Faso, le Costa Rica, le Nigéria, les Philippines et le Sénégal, le but étant d'associer les donateurs de la coopération Sud-Sud et les institutions multilatérales à ces projets pilotes (OCDE, 2019d). Le groupe collabore également avec le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable afin que le projet soit accueilli aux Nations Unies et que les pays non membres du CAD puissent utiliser la méthodologie TOSSD. Des difficultés de mesure peuvent surgir ; citons à titre d'exemple les lignes de crédit que la Chine et l'Inde, qui ne font pas partie du CAD, accordent à des pays partenaires et qui sont considérées comme étant concessionnelles par l'OCDE en vertu de ses propres critères, et comme non concessionnelles par la Banque mondiale (Bhattacharya et Rashmin, 2019).

TABLEAU 21.1 :
Cadre du soutien public total au développement durable

Apports	Incidences sur les données
Aide publique au développement	Données existantes
Autres apports du secteur public	Données supplémentaires requises
Coopération Sud-Sud	
Coopération triangulaire	
Mobilisation de fonds privés	Aucune donnée disponible actuellement
Soutien aux biens publics internationaux dans la poursuite du développement durable, comme la recherche, la paix et la sécurité	

Source : OCDE (2019c).

“

Si la plupart des donateurs reconnaissent que l'inclusion des personnes handicapées est fondamentale, rares sont ceux qui fixent des objectifs, en particulier dans le domaine de l'éducation

”

multilatérales aux pays à revenu intermédiaire. Elle vise à abaisser les coûts d'emprunt par l'octroi de dons et à fournir des garanties d'engagement en espèces et par écrit pour permettre aux banques de lever davantage de fonds sur les marchés des capitaux (Education Commission, 2020). En septembre 2019, les Pays-Bas se sont engagés à verser 250 millions de dollars EU de garanties, le Royaume-Uni s'est engagé à verser environ 125 millions de dollars EU sous forme de dons et 315 millions de dollars EU sous forme de garanties (Education Commission, 2019).

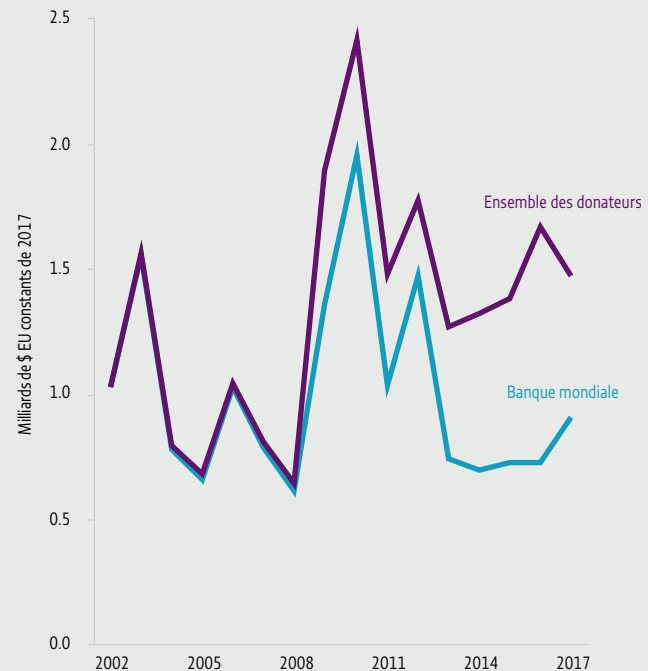
POINT CLÉ 21.1 : LES DONATEURS RÉFLÉCHISSENT À DE NOUVELLES APPROCHES DE L'ÉDUCATION INTÉGRANT LES PERSONNES HANDICAPÉES

Au cours des dernières années, l'inclusion, en faveur des personnes handicapées en particulier, a gagné en prépondérance dans les priorités mondiales de l'éducation et du développement, sous l'influence notamment de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Les donateurs peuvent influencer sur les processus de gouvernance formels et informels, les plans d'éducation et l'élaboration des politiques, ainsi que sur la conception des cadres de suivi et de notification et sur la participation locale. L'aide favorise plus ou moins l'éducation intégrant le handicap en fonction des donateurs eux-mêmes, des canaux d'approvisionnement et des buts poursuivis.

L'Australie figure parmi les premiers pays à avoir élaboré une stratégie d'aide au développement qui tient compte du handicap : Développement pour tous (AUSAID, 2008 ; Ministère des affaires étrangères et du commerce, 2015). L'Office de l'efficacité du développement a évalué l'aide selon deux critères d'intégration des personnes

FIGURE 21.9 :
Le volume des prêts à l'éducation n'a pas changé en ces dernières années

Prêts non concessionnels à l'éducation, 2002-17



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig21_9

Source : Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir de la base de données du SNPC et de l'OCDE-CAD.

handicapées. Il en ressort qu'en 2017/18, les projets éducatifs financés faisaient activement participer les personnes handicapées pour 25 % d'entre eux et qu'ils avaient cerné et surmonté les obstacles à la participation pour 73 % d'entre eux. Ces pourcentages étaient plus élevés que dans n'importe quel autre secteur, santé et infrastructures comprises (Ministère des affaires étrangères et du commerce, 2018). De son côté, de 2013 à 2015, l'Allemagne a mis en œuvre un plan d'action pour l'intégration des personnes handicapées (Allemagne, Ministère fédéral de la coopération économique et du développement, 2013). L'évaluation qui a été effectuée montre toutefois que, bien que l'éducation soit considérée comme prioritaire dans le plan d'action, seuls deux des 49 projets avaient un rapport avec l'éducation (Schwedersky et al., 2017).

Si la plupart des donateurs reconnaissent que l'inclusion des personnes handicapées est fondamentale, rares sont ceux qui fixent des objectifs, en particulier dans le

ENCADRÉ 21.3 :

L'attribution de l'aide aux secteurs n'est pas toujours simple

Comme le révèlent les éditions précédentes du *Rapport mondial de suivi de l'éducation*, après avoir atteint des niveaux records en 2009 et 2010, la part de l'aide attribuée à l'éducation a perdu du terrain par rapport aux autres secteurs, y compris par rapport aux secteurs sociaux. Mais l'origine de ce recul est plus ancienne. Lorsqu'on exprime l'éducation et la santé (santé publique et santé reproductive comprises) en pourcentage de l'aide sectorielle, on constate que la part de l'éducation a diminué de moitié entre 1990 (18,9 %) et 2015 (9,7 %) (**figure 21.10**). Les recherches plus récentes nuancent quelque peu cette analyse, dans la mesure où la classification de l'aide sectorielle est des plus complexes.

AidData, initiative du Global Research Institute William & Mary aux États-Unis, a conçu une méthode destinée à analyser 1,25 million de descriptions de projets de développement extraites de la base de données du SNPC entre 2000 et 2013 (hors aide humanitaire et aide au financement du budget) afin de déterminer dans quelle mesure ces projets contribuent à la réalisation des cibles des ODD (DiLorenzo et al., 2017). Bien que les descriptions utilisent des codes sectoriels spécifiques, les évaluateurs ont tenté de faire preuve de discernement pour déterminer si les descriptions correspondaient à un ou plusieurs secteurs et fractionné les budgets en conséquence. Des pondérations ont été appliquées aux descriptions correspondant à plusieurs cibles des ODD. Par souci de cohérence, les descriptions ont été évaluées à deux reprises.

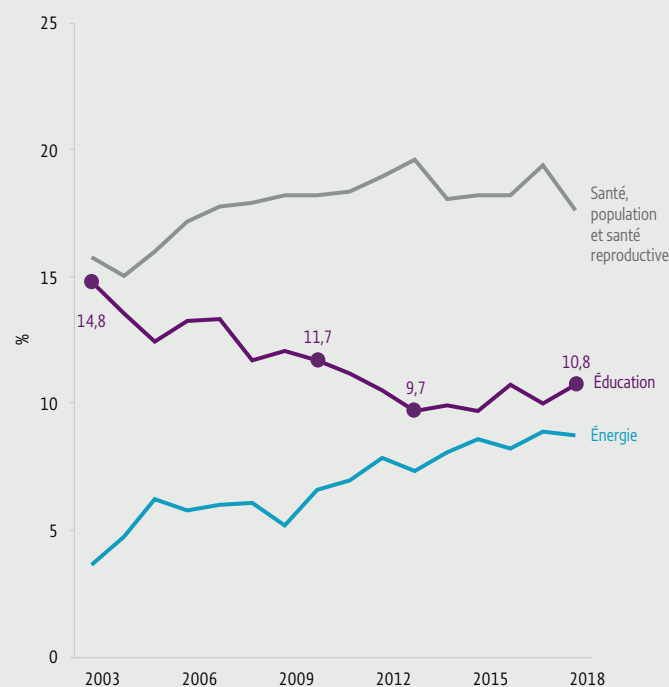
Selon les analyses effectuées en amont du présent *Rapport*, 82 % de l'aide à l'éducation notifiée dans le SNPC concernait l'ODD 4 et les 18 % restants relevaient d'autres Objectifs, principalement l'ODD 16 et l'ODD 9. Étant donné que la déperdition en faveur d'autres secteurs n'a pas été entièrement compensée par les apports de ces secteurs à l'éducation, l'analyse est parvenue à la conclusion que l'aide relative à l'ODD 4 était surestimée de près de 4 % compte tenu des codes-objets du SNPC, c'est-à-dire que sur la période de 13 ans analysée, une part de l'aide à l'éducation équivalente à 6 milliards de dollars EU n'a pas été consacrée à des activités éducatives.

AidData s'est heurtée à des difficultés méthodologiques considérables. Lorsqu'ils soumettent des données, les donateurs ne sont pas obligés de fournir des descriptions de projet détaillées. Les codes du SNPC et d'AidData coïncidaient dans 58 % des cas. L'interdépendance des ODD n'a pas facilité la tâche. Les codes-objets du SNPC (par exemple, le code 11420 pour « l'enseignement supérieur » ou le code 11320 pour la « formation technique et managériale supérieure ») ne correspondent pas forcément aux cibles de l'ODD 4 or, ces codes ont souvent été attribués aux cibles 4.1 et 4.6 sans beaucoup d'explications. Certains projets décrits dans le SNPC ne correspondent ni aux ODD ni à leurs cibles.

AidData a révisé les directives de codage afin de favoriser une meilleure correspondance entre les descriptions de projet et les ODD (Turner et Burgess, 2019). L'aide humanitaire et l'aide au financement du budget, exclus du premier exercice, ont été réintégrés, ce qui devrait être riche d'enseignements pour les donateurs qui rendront compte du lien entre les projets et les ODD une fois que le TOSSD sera opérationnel.

FIGURE 21.10 :
L'éducation a perdu du terrain par rapport aux autres priorités des donateurs

Éducation, énergie et santé, politiques/programmes démographiques et santé génésique en pourcentage de l'aide totale allouée au secteur, 2003-2018



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig21_10
Source : OCDE (2020a).

domaine de l'éducation. Au Canada, la Politique féministe d'aide internationale accorde une importance majeure à l'égalité des genres et à l'autonomisation des femmes et des filles, y compris dans le domaine de l'éducation, mais l'inclusion des personnes handicapées n'y est pas considérée comme une priorité (Affaires mondiales Canada, 2017a). La déclaration sur l'éducation des filles adoptée à l'issue du sommet du G7 de 2018 à Charlevoix, Québec, considère qu'il est nécessaire d'accorder une attention particulière aux filles handicapées (Gouvernement canadien, 2018). Le Consensus européen pour le développement de 2017 appelle les pays à « tenir compte des besoins particuliers des personnes handicapées dans le cadre de la coopération au développement » mais ne prend aucun engagement, pas même dans le domaine de l'éducation (Conseil de l'Europe, 2017, p. 11). Plus récemment, des organisations représentant les personnes handicapées ont demandé instamment à la Direction générale de la Coopération internationale et Développement de la Commission européenne de prendre davantage les personnes handicapées en considération dans ses politiques et ses programmes (Forum européen des personnes handicapées, 2020).

Le sommet mondial sur le handicap organisé en 2018 a réuni les partenaires du développement pour qu'ils s'engagent à agir. La Norvège mentionne les enfants handicapés dans son programme en faveur de l'éducation et du développement (Gouvernement norvégien, 2014) mais il lui a été reproché d'avoir fait des promesses « générales, vagues et non contraignantes » en ce qui concerne l'éducation inclusive (Jennings, 2017, p. 4). Lors de ce sommet, la Norvège s'est associée à l'Initiative pour une éducation inclusive aux côtés du Royaume-Uni et de la Banque mondiale et s'est engagée à verser une subvention d'un montant de 50 millions de NOK (5,3 millions de dollars EU) sur trois ans (Norvège, Ministère des affaires étrangères, 2018). Au niveau mondial, l'initiative a pour but de coordonner la

“ Les enfants handicapés représentent l'un des 10 domaines prioritaires du GPE, qui préconise d'intégrer l'inclusion des personnes handicapées à l'ensemble des politiques éducatives et des plans sectoriels de l'éducation ”

planification de l'éducation inclusive et de développer les biens publics afin de garantir l'accès à l'éducation des enfants handicapés. Au niveau national, elle vise à coordonner les programmes éducatifs en faveur de l'intégration des personnes handicapées, à leur apporter une assistance financière et technique et à favoriser leur mise en œuvre, tout en contribuant à la collecte de données ventilées (Banque mondiale, 2019b).

L'éducation est l'un des quatre piliers sur lesquels repose la stratégie de développement intégrant le handicap du Ministère du développement international du Royaume-Uni (DFID), dont l'objectif est de multiplier par deux la proportion de programmes scolaires tenant compte du handicap d'ici à 2023 (Ministère du développement international du Royaume-Uni, 2018b). Les objectifs que s'est fixé le DFID au niveau des projets ou des pays comprennent la mise en œuvre d'ici à 2023 du programme *Leave No Girl Behind*, qui devrait bénéficier à 18 000 filles handicapées, la formation de 12 000 enseignants du primaire au Rwanda et la création d'ici à 2022 de 687 centres de ressources de l'éducation inclusive en Éthiopie (Ministère du développement international du Royaume-Uni, 2018a). La Banque mondiale a par ailleurs pris dix engagements en faveur d'un développement intégrant le handicap. Elle prévoit en premier lieu qu'à l'horizon 2025, tous les programmes qu'elle finance dans le domaine de l'éducation cibleront les personnes handicapées (Banque mondiale, 2018b, 2018c).

Les enfants handicapés représentent l'un des 10 domaines prioritaires du GPE, qui préconise d'intégrer l'inclusion des personnes handicapées à l'ensemble des politiques éducatives et des plans sectoriels de l'éducation. En coopération avec l'UNICEF et la Banque mondiale, le GPE réfléchit actuellement à l'élaboration de lignes directrices et de mesures de soutien en vue de la conception des plans sectoriels de l'éducation inclusive, ce qui est un résultat de plus à mettre à l'actif du Sommet mondial sur le handicap (Sommet mondial sur le handicap, 2018 ; Banque mondiale, 2019a). Le réseau *Global Action on Disability* (GLAD) est un organe de coordination des bailleurs de fonds, des agences, des fondations et des acteurs privés qui a été établi en 2015 afin que l'aide au développement et l'aide humanitaire privilégient davantage les personnes handicapées. Il a notamment pour objectif de renforcer les partenariats au sein des initiatives mondiales de développement. Le plan stratégique 2018-20 du réseau GLAD, qui s'appuie sur un plan de travail sur l'éducation,

prévoit de cartographier les activités, d'apporter son soutien à la généralisation de l'éducation inclusive dans les programmes et les systèmes de suivi, et de collaborer avec le GPE et son comité des stratégies et des politiques en vue de l'intégration des personnes handicapées (réseau GLAD, 2018).

Il est difficile d'estimer le montant de l'aide à l'éducation destinée à soutenir l'inclusion et le handicap. Entre 2015 et 2017, la base de données du SNPC ne faisait état que de quelques rares projets mentionnant l'inclusion et le handicap (pour un montant total de 17 millions de dollars EU), alors que de toute évidence, ces projets sont en réalité beaucoup plus nombreux. Selon l'analyse des documents fournis par les donateurs qui a été réalisée dans le cadre du présent *Rapport*, il existe une multitude de programmes qui cherchent à garantir l'accès à l'éducation des enfants handicapés en soutenant la mise en place de cadres d'apprentissage sûrs et sains, l'accessibilité des bâtiments, l'adoption de programmes scolaires tenant compte du handicap, la formation d'enseignants qualifiés aptes à travailler avec les enfants handicapés et l'amélioration de la collecte des données.

Dans l'État indien du Madhya Pradesh, la BASD met actuellement en œuvre un projet de développement des compétences sur sept ans doté d'un budget de 240 millions de dollars EU. Le volet enseignement technique et professionnel de ce projet se fixe pour objectif de parvenir à un taux de scolarisation et de certification des personnes handicapées de 6 %. Un projet quinquennal de 27 millions de dollars EU concernant la prestation de services aux personnes handicapées en Mongolie prévoit notamment d'institutionnaliser le diagnostic précoce afin de garantir l'accès à l'éducation (BASD, 2017, 2018). Un projet canadien doté d'un budget de 14 millions de dollars EU sur trois ans et visant à améliorer l'accès à une éducation de qualité pour plus de 58 000 enfants du primaire au Mali comporte trois volets, dont la construction d'écoles adaptées aux enfants handicapés et l'aménagement des établissements existants (Affaires mondiales Canada, 2017b). En Égypte, l'Union européenne finance par l'intermédiaire de l'UNICEF un projet de 40 millions de dollars EU sur cinq ans dans le but d'accroître l'accès à l'éducation et à la protection, afin, entre autres, de moderniser 200 écoles primaires publiques et d'accueillir 6 000 enfants handicapés (Union européenne, 2016).

En 2017, la Banque mondiale et l'Agence des États-Unis pour le développement international ont élaboré le programme pour l'éducation inclusive et le handicap en Afrique, Education in Africa Program, un fonds d'affectation spécial doté de 3 millions de dollars EU afin de concevoir et de mettre en œuvre des programmes en faveur de l'éducation inclusive. Ce programme a financé des travaux de recherche sur l'inclusion dans les écoles ordinaires et spécialisées en Éthiopie, en Gambie, au Ghana, au Lesotho, au Libéria, au Sénégal et en Zambie (Banque mondiale, 2018a). La Banque mondiale et le GPE cofinancent par ailleurs en Ouzbékistan un projet de 59,5 millions de dollars EU sur l'éducation de la petite enfance sur la période 2019-24. Il s'agit notamment de fournir une assistance technique en matière de révision ou d'élaboration de la réglementation afin de mettre en place une éducation préscolaire inclusive pour les enfants handicapés ou les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux (Banque mondiale, 2019c).

Il sera plus facile d'évaluer la place du handicap dans les programmes d'aide lorsque l'OCDE appliquera aux données de 2018 un marqueur de l'inclusion et de l'autonomisation des personnes handicapées, comme cela a été fait avec le marqueur égalité hommes-femmes (OCDE, 2018a, 2018b).

DÉPENSES DES MÉNAGES

La plus grande quantité de données disponibles fait ressortir la part considérable des dépenses totales d'éducation prises en charge par les ménages des pays pauvres. Les données de 72 pays indiquent que sur la période 2013-18, la médiane était de 0,7 % du PIB (de 0,5 % en Europe et en Amérique du Nord à 1,9 % en Afrique subsaharienne) et que la moyenne s'élevait à 1,1 % du PIB. Plus le pays est pauvre, plus la part des dépenses des ménages consacrée à l'éducation est

“ Dans six des neuf pays où les ménages consacrent à l'éducation un budget équivalent au moins à 2,5 % du PIB, la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB est inférieure à 4 % ”

importante. Bien que compte tenu du faible nombre de pays disposant de données, exception faite des pays à revenu élevé, les données ne soient pas représentatives des groupes de pays par niveaux de revenu, les valeurs moyennes étaient de 11 % pour les pays à revenu élevé, de 23 % pour les pays à revenu intermédiaire et de 43 % pour les pays à faible revenu (**figure 21.11**).

Les dépenses des ménages compensent souvent l'insuffisance des dépenses publiques : dans six des neuf pays où les ménages consacrent à l'éducation un budget équivalent au moins à 2,5 % du PIB, la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB est inférieure à 4 %. Le Liban est l'un des pays relativement riches où

les dépenses d'éducation des ménages sont très élevées et représentent 2,7 % du PIB et 52 % du budget de l'éducation.

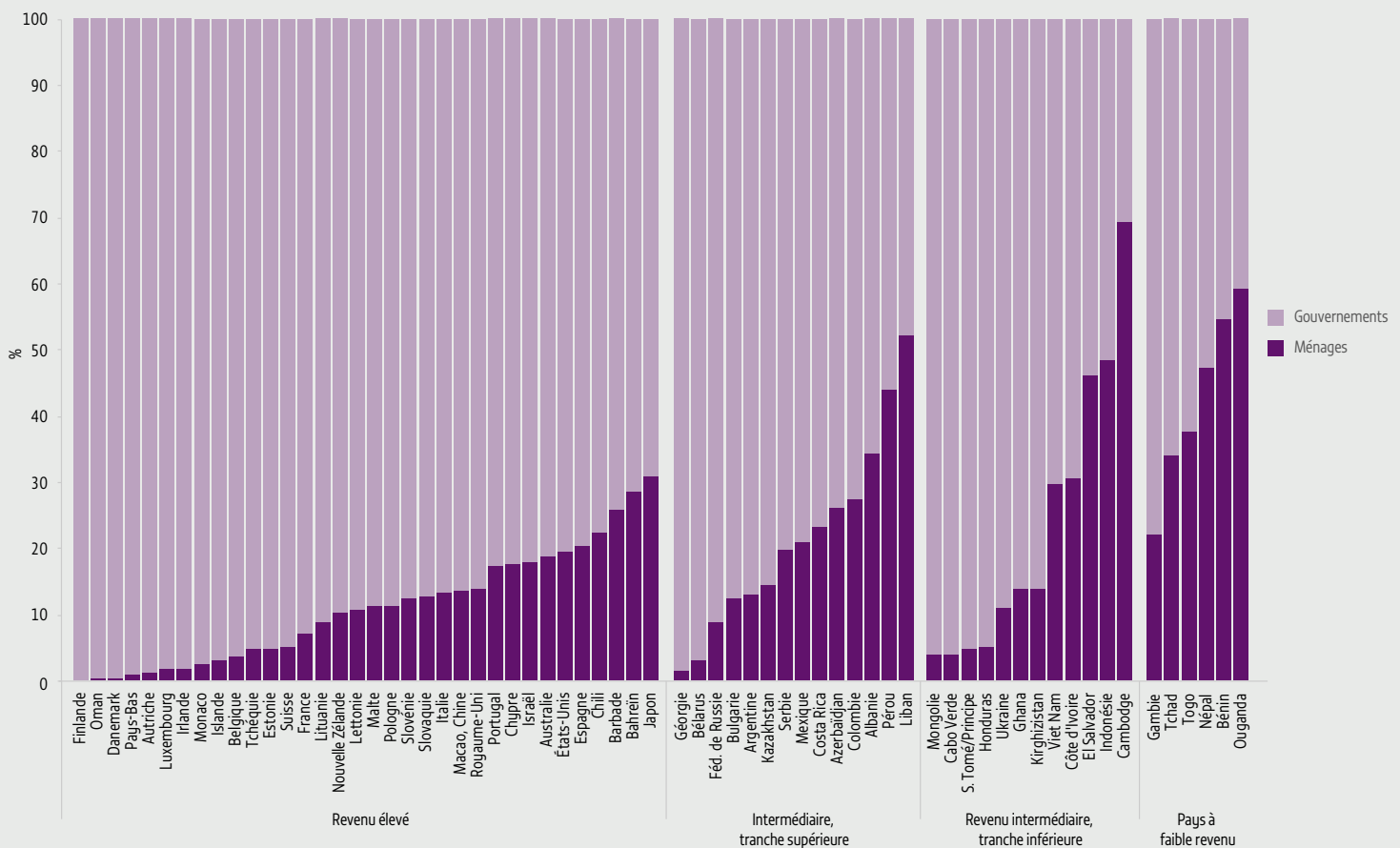
Dans plusieurs pays où les gouvernements ont aboli les frais de scolarité pour réduire la part des dépenses d'éducation à la charge des ménages, ces mesures se révèlent difficiles à appliquer tandis que les pouvoirs publics peinent à mobiliser d'autres moyens pour soutenir les écoles et les ménages (**chapitre 4**).

En Papouasie-Nouvelle-Guinée, par exemple, bien que les frais de scolarité aient été abolis jusqu'à la 10^e année d'étude en 2012 (Howes *et al.*, 2014; UNICEF, 2017), les taux d'achèvement restent peu élevés (**chapitre 9**).

FIGURE 21.11 :

Plus le pays est pauvre, plus la part des dépenses nationales d'éducation prise en charge par les ménages est importante

Répartition des dépenses totales d'éducation, par source, 2013-18



GEM StatLink : http://bit.ly/GEM2020_fig21_11

Source : Base de données de l'ISU.

Au Bénin, le premier cycle de l'enseignement secondaire est censé être gratuit mais les familles continuent à payer d'autres frais de scolarité, les livres ainsi que les uniformes scolaires (Bénin, Ministère de l'enseignement préprimaire et primaire *et al.*, 2013 ; Tijab et Ndabananiye, 2013) et contribuent aux dépenses publiques d'éducation à hauteur de 55 %. De façon générale, lorsque les familles doivent payer des dépenses d'éducation élevées, leurs choix sont parfois révélateurs de préjugés sexistes (point clé 21.2).

POINT CLÉ 21.2 : LES DÉPENSES D'ÉDUCATION DES MÉNAGES ENTACHÉES DE PRÉJUGÉS SEXISTES

À l'intérieur d'une même famille, le partage des ressources n'est pas équitable. Les moyennes masquent donc parfois des inégalités, y compris en ce qui concerne la répartition des dépenses consacrées à l'éducation. La recherche révèle que les résultats scolaires varient en fonction de la place des enfants dans la fratrie, les sœurs aînées devant souvent s'occuper de leurs frères et sœurs cadets. De très nombreux éléments montrent par ailleurs que les parents ne consacrent pas des sommes égales à l'éducation des garçons et des filles. Cependant, étant donné que les normes éducatives évoluent rapidement partout dans le monde, il convient de distinguer les résultats en fonction de la zone géographique, du niveau d'études et de la date à laquelle ont été effectuées les recherches¹.

Les ménages décident (a) quels enfants envoyer à l'école et (b) du montant des dépenses d'éducation par enfant scolarisé. Dans les années 1990, dans la plupart des États indiens, les dépenses des ménages consacrées à l'éducation étaient plus élevées dans le cas des garçons âgés de 5 à 14 ans que dans celui des filles, dans la mesure où les garçons étaient plus nombreux à être scolarisés (Kingdon, 2005). Au Pakistan, on constate des disparités similaires, et dues aux mêmes raisons, parmi les enfants en âge de fréquenter l'école primaire tandis que, dans l'enseignement secondaire, les écarts résultent à la fois d'un taux de scolarisation plus élevé chez les garçons et d'un niveau de dépenses supérieur pour les garçons scolarisés (Aslam et Kingdon, 2008). Au Sri Lanka, en revanche, ce sont les filles, quel que soit leur âge, sont favorisées, ce que confirme le niveau plus élevé

¹ Ce point clé s'appuie sur Rodríguez Takeuchi (2020).

“ Dans les années 1990, dans la plupart des États indiens, les dépenses des ménages consacrées à l'éducation étaient plus élevées dans le cas des garçons âgés de 5 à 14 ans que dans celui des filles, dans la mesure où les garçons étaient plus nombreux à être scolarisés ”

des taux d'achèvement féminins au niveau national (Himaz, 2010).

Le déséquilibre est souvent plus marqué dans l'enseignement secondaire et supérieur. En Éthiopie, entre 1994 et 2004, les dépenses consacrées par les ménages à l'éducation de leurs enfants en âge de fréquenter l'enseignement secondaire avantageaient les garçons (Delelegn, 2007). Au Pakistan, on constate un écart de 13 points de pourcentage chez les 5 à 9 ans et de 24 points chez les 10 à 14 ans en ce qui concerne la probabilité pour les garçons de recevoir une plus grande part des ressources du ménage consacrées à l'éducation (Aslam et Kingdon, 2008). Au Paraguay, parmi les jeunes enfants des régions rurales, ce sont les garçons qui sont désavantagés, tandis qu'à l'échelle de l'ensemble des régions, ce sont les enfants âgés de 15 à 19 ans qui sont lésés (Masterson, 2012).

Il ressort toutefois d'enquêtes plus récentes que, dans certaines situations, les dépenses avantagent de plus en plus les filles. La comparaison d'enquêtes réalisées dans 12 pays d'Amérique latine révèle que les ménages consacrent davantage de ressources aux études secondaires et supérieures des filles qu'à celles des garçons (Acerenza et Gandelman, 2019). En Malaisie, bien qu'à l'échelle nationale on ne constate pas d'écarts entre les montants des dépenses d'éducation à l'intérieur d'une même famille, dans certaines régions, ces écarts apparaissent au profit des filles scolarisées âgées de 5 à 14 ans et au détriment des garçons scolarisés (Kenayathulla, 2016).

Au Ghana, les ménages consacrent des sommes plus importantes à l'éducation des garçons, à condition que ces derniers soient inscrits à l'école primaire (Iddrisu *et al.*, 2018). En Inde, alors que les écarts entre filles et

garçons en matière de scolarisation ont été réduits entre 1995 et 2014, les disparités entre les dépenses conditionnelles se sont beaucoup aggravées (Datta et Kingdon, 2019), et ce malgré la campagne de libéralisation économique lancée vers 2005 afin de donner aux femmes davantage de débouchés professionnels dans le secteur des services (Azam et Kingdon, 2013). En Thaïlande, les ménages sont plus susceptibles de consacrer davantage de ressources à l'éducation des filles, en particulier lorsqu'elles ont entre 12 et 19 ans, en particulier dans les zones rurales. Le parti pris en faveur des filles se manifeste davantage dans les sommes déboursées pour payer les frais d'éducation que dans la décision d'inscrire les enfants à l'école (Wongmonta et Glewwe, 2017).

Même lorsque l'éducation est gratuite et que les garçons et les filles sont scolarisés en nombre égal, la décision de consacrer des ressources à une éducation perçue comme étant de meilleure qualité peut être influencée par des préjugés. En Inde, compte tenu des préjugés en faveur des garçons, ces derniers sont plus susceptibles de fréquenter des établissements privés (Azam et Kingdon, 2013). En République de Corée, il ressort d'une étude que les parents dépensent 23 dollars EU de plus en cours privés de soutien scolaire pour leur fils aîné que pour leur fille aînée. Ces résultats s'expliquent par le fait que les parents attendent des garçons (surtout de l'aîné) qu'ils aient un niveau d'instruction plus élevé et qu'ils exercent une profession mieux rémunérée (Choi et Hwang, 2015).

Les attentes professionnelles différentes pour les filles et les garçons se superposent aux normes culturelles et influencent les attitudes des parents ainsi que la répartition des dépenses des ménages. Les familles avantagent les garçons en ce qui concerne la scolarisation et les dépenses d'éducation dans tous les États indiens sauf dans l'État du Meghalaya, le seul du pays où, en vertu d'un système matrilineaire, ce sont les femmes qui contrôlent les revenus du ménage. Les structures matrilineaires pourraient également expliquer l'absence de préjugés à l'égard des garçons dans certaines régions tribales de l'Inde (Kaul, 2018 ; Saha, 2013). En Thaïlande, les décisions relatives aux dépenses d'éducation avantagent les filles, censées s'occuper de leurs parents âgés et leur envoyer des aides financières (Wongmonta et Glewwe, 2017).



Une fille en première année copie les devoirs sur le tableau noir de sa classe à l'Institut éducatif Héctor Abad Gómez dans le quartier Niquiato de Medellín, du département du nord-ouest d'Antioquia, Colombie.

CRÉDIT: UNICEF/Markisz

Tableaux statistiques¹

Le Tableau 1 présente des informations générales sur les caractéristiques du système éducatif et la situation démographique ainsi que sur le financement national de l'éducation. Les tableaux 2 à 7 portent sur chacune des sept cibles de l'ODD 4 (4.1 à 4.7) et chacun des trois moyens de mise en œuvre de celui-ci (4.a à 4.c). Les tableaux reposent essentiellement sur le cadre de suivi de l'ODD 4, qui est constitué de 43 indicateurs comparables sur le plan international : 12 indicateurs mondiaux et 31 indicateurs thématiques. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a suivi 33 de ces 43 indicateurs en 2019 (**Tableau I.1**)^{2,3}. Les tableaux comportent également des indicateurs complémentaires, tels que le passage de l'enseignement primaire au secondaire et la mobilité des étudiants, qui ne figurent pas formellement dans le cadre de suivi de l'ODD 4.

REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

La majeure partie des données des tableaux statistiques proviennent de l'ISU. Lorsque les données sont issues d'autres sources, celles-ci sont précisées en note de bas de page. Les données de l'ISU les plus récentes sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses d'éducation présentées dans les tableaux proviennent des données publiées en septembre 2019 et portent sur l'année scolaire ou l'exercice financier s'achevant en 2018⁴. Elles sont fondées sur les résultats communiqués à l'ISU et analysés par celui-ci avant juillet 2019. En ce qui concerne un petit nombre d'indicateurs et de pays, l'ISU a actualisé sa base de données en février 2020 et ces

données actualisées sont également prises en compte. Ces statistiques portent sur l'éducation formelle, publique et privée, par niveau d'enseignement. Les tableaux statistiques répertorient 209 pays et territoires, tous États membres ou Membres associés de l'UNESCO. La plupart d'entre eux transmettent leurs données à l'ISU par le biais de questionnaires normalisés publiés par l'Institut lui-même. Dans le cas de 46 pays, les données relatives à l'éducation sont recueillies par l'ISU à l'aide des questionnaires ISU/OCDE/Eurostat (UOE)⁵.

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

Les indicateurs relatifs à la population utilisés dans les tableaux statistiques, notamment les taux de scolarisation, le nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés, ainsi que le nombre de jeunes et d'adultes, se fondent sur la révision de 2019 des estimations démographiques établies par la Division de la population des Nations Unies (PNUD). En raison d'écart éventuels entre les estimations démographiques des pays et celles des Nations Unies, ces indicateurs peuvent varier par rapport à ceux qui sont publiés dans certains pays ou par d'autres organismes⁶. Dans sa révision de 2019, le PNUD ne fournit pas de données démographiques par classe d'âge dans le cas des pays de moins de 90 000 habitants. Pour ces pays, ainsi que dans certains cas particuliers, les estimations démographiques proviennent d'Eurostat (Statistiques démographiques), du Secrétariat général de la Communauté du Pacifique (Programme statistique et démographie) ou d'organismes nationaux de statistique.

1 Les tableaux statistiques peuvent être consultés sur le site Web du Rapport GEM à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/node/13>

2 Le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable a proposé les 11 indicateurs mondiaux relatifs à l'ODD 4, qui ont été adoptés par la Commission de statistique de l'ONU à sa 48^e session, en mars 2017, et par le Conseil économique et social de l'ONU en juin 2017.

3 Les 43 indicateurs ont initialement été proposés par le Groupe consultatif technique sur les indicateurs de l'éducation post-2015. Le Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030, dont le Secrétariat est hébergé par l'ISU, les a approuvés en y apportant quelques modifications afin de suivre les progrès accomplis vers la réalisation des cibles de l'ODD 4. Lors de sa réunion à Dubaï, en janvier 2018, le Groupe de coopération technique a décidé que l'ISU rendrait compte de 33 indicateurs en 2018. Plusieurs indicateurs, y compris parmi ceux concernant lesquels l'ISU communique actuellement des données, en sont à des stades divers d'élaboration méthodologique.

4 Soit 2017-2018 pour les pays dans lesquels l'année scolaire s'étale sur deux années civiles, et 2018 pour ceux dans lesquels l'année scolaire correspond à l'année civile. L'année de référence la plus récente concernant le financement du secteur de l'éducation dans les pays de l'UOE est l'année qui s'achève en 2017.

5 Les pays concernés sont pour la plupart des pays européens, des pays de l'OCDE non européens et un ensemble variable d'autres pays.

6 En cas d'incohérence flagrante entre le nombre d'élèves indiqué par les pays et les données relatives à la population fournies par l'ONU, l'ISU peut s'abstenir de calculer ou de publier les taux de scolarisation pour certains niveaux d'enseignement ou l'ensemble d'entre eux.

CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE DE L'ÉDUCATION (CITE)

Les données relatives à l'éducation communiquées à l'ISU sont conformes à la Classification internationale type de l'éducation (CITE), révisée en 2011. Les pays ne définissent pas nécessairement les niveaux d'enseignement de la même façon que la CITE 2011. Les écarts qui apparaissent entre les statistiques de l'éducation selon qu'elles sont communiquées par des sources nationales ou internationales peuvent s'expliquer par l'utilisation des niveaux d'enseignement définis par les pays eux-mêmes au lieu des niveaux définis par la CITE, outre les raisons démographiques mentionnées plus haut.

ESTIMATIONS ET LACUNES

En ce qui concerne les statistiques produites par l'ISU, les données relatives à l'éducation présentées dans les tableaux peuvent provenir soit d'observations, soit d'estimations. Ces dernières sont signalées par un (i). Dans la mesure du possible, l'ISU encourage les pays à établir leurs propres estimations. Si tel n'est pas le cas, l'ISU peut réaliser ses propres estimations à condition de disposer du complément d'information nécessaire. Lorsque les données transmises par un pays ne sont pas jugées cohérentes, les tableaux peuvent présenter des cases vides. L'ISU fait tout son possible pour résoudre ce type de problèmes avec le pays concerné, mais se réserve le droit d'écarter, en dernière analyse, les données qu'il jugerait problématiques. Si les informations relatives à l'année s'achevant en 2018 ne sont pas disponibles, les données portant sur les années antérieures ou suivantes sont utilisées. Ces cas de figure sont signalés par une note de bas de page.

AGRÉGATS

Les agrégats régionaux ou autres peuvent représenter, selon les tableaux, des sommes, le pourcentage de pays remplissant telle ou telle condition, des médianes ou des moyennes pondérées, en fonction de l'indicateur. Les moyennes pondérées tiennent compte de la taille relative de la population concernée de chaque pays, ou plus généralement du dénominateur lorsque les indicateurs sont exprimés sous forme de ratios. Les agrégats sont calculés à partir des données publiées et, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données récentes ou de données publiables suffisamment fiables, d'estimations générales. Les agrégats signalés d'un (i) dans les tableaux sont ceux pour lesquels les données fiables ne permettent pas une couverture nationale suffisante (entre 33 % et 60 % de la

population [ou valeur cumulée du dénominateur] d'une région ou d'un groupe de pays donné). Les sommes calculées par le Rapport GEM sont signalées comme résultant d'une couverture incomplète si moins de 95 % de la population d'une région ou d'un groupe de pays par niveau de revenu est représentée parmi les pays disposant de données.

GROUPES RÉGIONAUX ET GROUPES DE PAYS PAR NIVEAU DE REVENU

Les tableaux statistiques reprennent la classification régionale établie par la Division de statistique des Nations Unies (UNSD) pour les ODD en y apportant quelques modifications. La classification de l'UNSD regroupe tous les territoires, qu'il s'agisse d'entités nationales indépendantes ou qu'ils fassent partie d'entités plus vastes. Cependant, la liste des pays présentée dans les tableaux statistiques ne comprend que les États membres à part entière ou les Membres associés de l'UNESCO, ainsi que les Bermudes et les Îles Turques et Caïques, États non membres figurant néanmoins dans les tableaux statistiques de l'Éducation pour tous. L'ISU ne collectant pas de données pour les Îles Féroé, ce territoire ne figure pas dans le Rapport GEM malgré son statut de Membre associé de l'UNESCO. En ce qui concerne les groupes de pays par niveau de revenu, les tableaux statistiques utilisent la classification de la Banque mondiale, révisée le 1^{er} juillet de chaque année.

SYMBOLES UTILISÉS DANS LES TABLEAUX STATISTIQUES

- ± n Autre année de référence (par exemple, -2 : l'année de référence est 2015 au lieu de 2017).
- i Estimation et/ou couverture partielle
- Valeur nulle ou négligeable
- ... Données non disponibles ou catégorie sans objet

Les notes par indicateur (**Tableau I.2**), les notes figurant au bas des tableaux ainsi qu'un glossaire faciliteront également l'interprétation des données.

TABLEAU I.1: Indicateurs du cadre de suivi de l'ODD 4

Indicateur		Rapports de l'ISU en 2019
Cible 4.1		
4.1.1	Proportion d'enfants et de jeunes a) en cours élémentaire ; b) en fin de cycle primaire ; c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en i) lecture et ii) mathématiques, par sexe	Oui
4.1.2	Organisation d'une évaluation de l'apprentissage représentative à l'échelle nationale (i) en 2 ^e ou 3 ^e année d'études (ii) à la fin du cycle primaire et (iii) à la fin du premier cycle du secondaire	Oui
4.1.3	Taux brut d'admission en dernière année du niveau (primaire, premier cycle du secondaire)	Oui
4.1.4	Taux d'achèvement (primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire)	Oui
4.1.5	Taux d'enfants non scolarisés (cycle primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire)	Oui
4.1.6	Pourcentage des enfants ayant dépassé l'âge normal d'un niveau (cycle primaire, premier cycle du secondaire)	Oui
4.1.7	Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti par le cadre juridique	Oui
Cible 4.2		
4.2.1	Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe	Oui
4.2.2	Taux de participation à des activités d'apprentissage organisées (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe	Oui
4.2.3	Pourcentage d'enfants de moins de cinq ans vivant dans un environnement d'apprentissage positif et stimulant à la maison	Oui
4.2.4	Taux brut de scolarisation dans l'éducation de la petite enfance (a) dans l'enseignement préscolaire et (b) dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance	Oui
4.2.5	Nombre d'années d'enseignement préscolaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti par le cadre juridique	Oui
Cible 4.3		
4.3.1	Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation formelles ou non formelles au cours des 12 derniers mois, par sexe	Oui
4.3.2	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur	Oui
4.3.3	Taux de participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel (15-24 ans)	Oui
Cible 4.4		
4.4.1	Proportion de jeunes et d'adultes ayant des compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC), par type de compétence	Oui
4.4.2	Pourcentage de jeunes et d'adultes qui ont acquis au moins un niveau minimum de compétences en matière d'alphabétisation numérique	Non
4.4.3	Taux de réussite scolaire des jeunes et des adultes par groupe d'âge, situation au regard de l'activité économique, niveau d'études et orientation du programme	Oui
Cible 4.5		
4.5.1	Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs dans le domaine de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés	Oui
4.5.2	Pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue maternelle est la langue d'instruction	Non
4.5.3	Mesure dans laquelle les stratégies explicites basées sur une formule réaffectent les ressources de l'éducation aux populations défavorisées	Non
4.5.4	Dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement	Oui
4.5.5	Pourcentage de l'aide totale à l'éducation alloué aux pays à faible revenu	Oui
Cible 4.6		
4.6.1	Proportion de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé a) en lecture et écriture et b) arithmétique fonctionnelles, par sexe	Oui
4.6.2	Taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes	Oui
4.6.3	Taux de participation des jeunes et des adultes aux programmes d'alphabétisation	Oui
Cible 4.7		
4.7.1	Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants	Non
4.7.2	Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité basée sur les compétences utiles dans la vie	Oui
4.7.3	Mesure dans laquelle le cadre du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme est mis en œuvre à l'échelle nationale (conformément à la résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies)	Non
4.7.4	Pourcentage d'élèves par tranche d'âge (ou d'un niveau d'études) montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité	Non
4.7.5	Pourcentage d'élèves de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience	Non

Indicateur		Rapports de l'ISU en 2019
Cible 4.a		
4.a.1	Proportion d'établissements scolaires ayant accès à : a) l'électricité ; b) Internet à des fins pédagogiques ; c) des ordinateurs à des fins pédagogiques ; d) des infrastructures et du matériel adaptés aux élèves handicapés ; e) une alimentation de base en eau potable ; f) des installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes ; g) des équipements de base pour le lavage des mains [conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative Eau, Assainissement et Hygiène pour tous (WASH)]	Oui
4.a.2	Pourcentage d'élèves victimes d'intimidation, de châtiment corporel, de harcèlement, de violence, de discrimination et d'abus sexuels	Oui
4.a.3	Nombre d'attaques sur les élèves, le personnel et les établissements	Oui
Cible 4.b		
4.b.1	Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation	Oui
4.b.2	Nombre de bourses de l'enseignement supérieur accordées par pays bénéficiaire	Non
Cible 4.c		
4.c.1	Proportion d'enseignants dans : (a) le préscolaire ; (b) le cycle primaire ; (c) le premier cycle du secondaire ; et (d) le deuxième cycle du secondaire qui ont suivi (avant leur entrée en fonctions ou en cours d'activité) au moins les formations organisées à leur intention (notamment dans le domaine pédagogique) qui sont requises pour pouvoir enseigner au niveau pertinent dans un pays donné	Oui
4.c.2	Ratio élèves/enseignants formés, par niveau d'études	Oui
4.c.3	Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau d'études et type d'établissement	Oui
4.c.4	Ratio élèves/enseignants qualifiés, par niveau d'études	Oui
4.c.5	Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau comparable de formation et de qualification	Non
4.c.6	Taux d'attrition des enseignants par niveau d'études	Oui
4.c.7	Pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation	Non

Notes : les indicateurs mondiaux sont surlignés en gris. Les intitulés des indicateurs 4.a.1 et 4.c.1 sont actuellement examinés par le Groupe d'expert des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable.

Sources : ISU.

TABLEAU I.2 : Notes relatives aux indicateurs mentionnés dans les tableaux statistiques

Indicateur Notes	
Tableau 1	
A	Durée de l'enseignement obligatoire, par niveau Nombre d'années durant lesquelles les enfants sont légalement tenus d'aller à l'école.
B	Durée de l'enseignement gratuit, par niveau Nombre d'années durant lesquelles les enfants sont légalement assurés de suivre un enseignement gratuit.
C	Âge officiel d'entrée à l'école primaire Âge officiel auquel les élèves sont censés entrer à l'école primaire, exprimé en années entières, sans tenir compte des dates limites autres que le début de l'année scolaire. L'âge officiel d'entrée à un programme ou un niveau donné est généralement, mais pas toujours, l'âge d'entrée le plus courant.
D	Durée de chaque niveau d'enseignement Nombre de classes ou d'années d'études à un niveau d'enseignement donné
E	Population d'âge scolaire officiel, par niveau Population, scolarisée ou non, de la classe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'éducation donné
F	Effectif total par niveau d'enseignement Nombre d'individus officiellement inscrits dans un programme éducatif donné, ou dans un cycle ou un module de celui-ci, quel que soit leur âge.
G	Dépenses publiques initiales en matière d'éducation, en pourcentage du PIB Les dépenses publiques initiales totales en matière d'éducation (dépenses aux niveaux local, régional et central, dépenses courantes et dépenses d'investissement) comprennent les fonds transférés (bourses versées aux étudiants, par exemple), mais excluent les fonds reçus, en l'occurrence les financements internationaux alloués à l'État en faveur de l'éducation (lorsque des donateurs étrangers apportent un soutien budgétaire au secteur de l'éducation ou toute autre aide comptabilisée dans le budget public).
H	Dépenses en matière d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales Dépenses publiques totales en matière d'éducation (dépenses aux niveaux local, régional et central, dépenses courantes et dépenses d'investissement), exprimées en pourcentage des dépenses publiques totales dans l'ensemble des secteurs (y compris la santé, l'éducation, les services sociaux, etc.). Elles comprennent les dépenses financées au titre de fonds versés à l'État en provenance de sources internationales.
I	Dépenses publiques initiales par élève et par niveau, en dollars É.-U. constants PPA de 2016 et en pourcentage du PIB par habitant Dépenses publiques initiales totales en matière d'éducation par élève (dépenses aux niveaux local, régional et central, dépenses courantes et dépenses d'investissement), qui comprennent les fonds transférés (bourses versées aux étudiants, par exemple), mais excluent les fonds reçus, en l'occurrence les financements internationaux alloués à l'État en faveur de l'éducation (lorsque des donateurs étrangers apportent un soutien budgétaire au secteur de l'éducation ou toute autre aide comptabilisée dans le budget public).
J	Dépenses initiales des ménages en matière d'éducation, en pourcentage du PIB Total des sommes versées par les ménages (les élèves, les étudiants et leurs familles) à des établissements éducatifs (frais de scolarité, frais d'examen et droits d'inscription, dons aux associations de parents d'élèves et enseignants ou autres fonds scolaires, cotisations à la cantine, frais d'internat et de transports) et achats effectués en dehors des établissements éducatifs (uniformes, manuels, matériel pédagogique ou cours particuliers). « Financement initial » signifie que les aides d'État aux ménages, comme les bourses d'études et autres aides financières à l'éducation, sont retranchées des dépenses des ménages.

Tableau 2

A	Enfants non scolarisés, nombre total et pourcentage de la tranche d'âge correspondante Enfants officiellement définis comme étant d'âge scolaire qui ne sont inscrits ni dans un établissement d'enseignement primaire ni dans un établissement d'enseignement secondaire.
B	Taux d'achèvement, par niveau Pourcentage d'enfants âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge officiel d'admission en dernière année d'un niveau d'enseignement donné étant parvenu à la dernière année de ce niveau. Par exemple, dans un pays où le cycle primaire dure 6 ans et où l'âge officiel d'admission en dernière année est fixé à 11 ans, le taux d'achèvement du primaire correspond au pourcentage d'élèves âgés de 14 à 16 ans ayant atteint la 6 ^e année.
C	Pourcentage d'élèves en retard par rapport à l'âge normal de leur année d'étude, par niveau Pourcentage d'élèves, pour chaque niveau d'enseignement, ayant un retard de deux ans ou plus par rapport à l'âge normal de leur année d'étude.
D	Taux brut de scolarisation dans le primaire Nombre total d'enfants inscrits dans l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau. Ce taux peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives ou précoces et/ou des redoublements.
E	Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire Nombre d'enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à l'enseignement primaire inscrits dans ce niveau ou aux niveaux supérieurs, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.
F	Taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire Nombre total de nouveaux inscrits en dernière année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'admission dans cette année d'étude.
G	Taux de passage effectif du primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général Nombre de nouveaux inscrits en première année du premier cycle du secondaire, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année de l'enseignement primaire l'année précédente et non redoublants.
H	Taux net total de scolarisation dans le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire Nombre d'élèves de la tranche d'âge correspondant officiellement au 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire et inscrits à un niveau d'enseignement quel qu'il soit, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge
I	Taux brut d'admission en dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire Nombre total de nouveaux inscrits en dernière année du 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'admission dans cette année d'étude.
J	Taux net total de scolarisation dans le 2^e cycle de l'enseignement secondaire Nombre d'élèves de la tranche d'âge correspondant officiellement au 2 ^e cycle de l'enseignement secondaire et inscrits à un niveau d'enseignement quel qu'il soit, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge
K	Organisation d'évaluations, représentatives au niveau national, des acquis de l'apprentissage dans les premières années du primaire (2^e ou 3^e année) ou en dernière année du primaire ou du 1^{er} cycle du secondaire Cette définition désigne toute forme d'évaluation formative, à faible enjeu, représentative au niveau national et conduite à l'échelle nationale ou internationale, des acquis de l'apprentissage
L	Pourcentage d'élèves ayant atteint au moins un niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques Le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques est défini par chaque évaluation. Les données doivent être interprétées avec précaution car les différentes évaluations ne sont pas comparables. En l'absence d'évaluation conduite pour l'année d'étude visée, des enquêtes sur les acquis scolaires au cours de l'année antérieure ou suivante sont utilisées.

Tableau 3

A	Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement est en bonne voie sur le plan de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psycho-social L'indice de développement de la petite enfance (IDPE) de l'UNICEF est calculé à partir des données recueillies dans le cadre des enquêtes en grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF. Cet indice mesurant la réalisation du potentiel de développement évalue des enfants âgés de 36 à 59 mois dans quatre domaines : (a) lecture, écriture, calcul, (b) développement physique, (c) développement socioémotionnel et (d) apprentissage (aptitude à suivre des consignes simples, aptitude à s'occuper tout seul). Le pourcentage d'enfants dont le développement global est en bonne voie est le pourcentage d'enfants dont le développement est en bonne voie dans au moins trois des quatre domaines.
B	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou sévère Proportion d'enfants d'une classe d'âge donnée dont le rapport taille-âge est inférieur d'au moins 2 écarts types au rapport taille-âge médian établi par le National Center for Health Statistics et l'Organisation mondiale de la santé (OMS). (Source : Estimations conjointes sur la malnutrition infantile publiées par l'UNICEF, l'OMS et la Banque mondiale, mars-août 2019 [JME]). (Les agrégats régionaux sont des moyennes pondérées des estimations statistiques des JME pour l'année de référence, et non des moyennes pondérées des valeurs observées pour le pays concerné dans le tableau des pays)
C	Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois bénéficiant d'un environnement d'apprentissage familial positif et stimulant Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois avec qui un adulte a participé, au cours des trois jours écoulés, à au moins quatre des activités proposées ci-après afin de stimuler l'apprentissage et la préparation à l'école : (a) lire des livres à l'enfant, (b) raconter des histoires à l'enfant, (c) chanter des chansons à l'enfant, (d) sortir du domicile avec l'enfant, (e) jouer avec l'enfant et (f) passer du temps avec l'enfant à nommer, compter ou dessiner des choses. (Source : base de données de l'UNICEF).
D	Pourcentage d'enfants âgés de moins de 5 ans vivant dans un foyer possédant au moins trois livres pour enfant Pourcentage d'enfants âgés de 0 à 59 mois qui possèdent au moins trois livres ou livres illustrés (Source : base de données de l'UNICEF)
E	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire Nombre total d'élèves inscrits dans l'enseignement préprimaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau. Ce taux peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives ou précoces.
F	Taux net ajusté de scolarisation un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire Nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire ou primaire un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Indicateur Notes	
Tableau 4	
A	Taux de participation des adultes à l'éducation et à la formation Taux de participation des adultes (de 25 à 64 ans) à la formation et à l'éducation formelles ou informelles au cours des 12 derniers mois.
B	Pourcentage de jeunes inscrits dans l'enseignement technique et professionnel Nombre de jeunes (de 15 à 24 ans) inscrits dans l'enseignement technique et professionnel aux niveaux 2 à 5 de la CITE, en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.
C	Part des élèves suivant un enseignement technique et professionnel dans le nombre total d'élèves, par niveau Nombre total d'élèves inscrits dans des programmes professionnels à un niveau donné d'enseignement, exprimé en pourcentage du nombre total d'élèves inscrits dans l'ensemble des programmes (enseignement professionnel et général) de ce niveau.
D	Passage du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur (niveaux 5, 6 et 7 cumulés de la CITE) Taux brut de passage de l'enseignement secondaire au supérieur, sur la base du nombre d'élèves inscrits dans l'ensemble des programmes du secondaire.
E	Taux brut des premières inscriptions à des programmes du supérieur (niveaux 5 à 7 de la CITE) Étudiants qui, au cours de l'année scolaire ou universitaire de référence, s'inscrivent pour la première fois à un programme à un niveau d'enseignement donné, que l'étudiant s'inscrive au début du programme ou à un stade avancé de celui-ci.
F	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur Nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant un à cinq ans de plus que l'âge officiel de l'obtention du diplôme de fin du deuxième cycle du secondaire. Ce taux peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives ou précoces et des études longues.
G	Pourcentage d'adultes (15 ans et +) possédant des compétences spécifiques en matière de TIC On considère qu'une personne dispose de ces compétences si elle a effectué certaines tâches dans le domaine de l'informatique au cours des trois derniers mois : copier ou déplacer un fichier ou un dossier ; utiliser la fonction copier-coller pour reproduire ou déplacer des informations à l'intérieur d'un document ; utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur ; écrire un programme informatique dans un langage de programmation spécialisé.
H	Pourcentage d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins un niveau d'instruction donné Nombre de personnes âgées de 25 ans et plus selon le niveau d'instruction le plus élevé atteint, exprimé en pourcentage de la population totale de la même tranche d'âge. Le primaire désigne le niveau 1 ou plus de la CITE, le premier cycle du secondaire le niveau 2 ou plus de la CITE, le deuxième cycle du secondaire le niveau 3 ou plus de la CITE et le post-secondaire le niveau 4 ou plus de la CITE.
I	Pourcentage de la population d'une tranche d'âge donnée ayant acquis les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé en lecture, en écriture et en calcul fonctionnels Le seuil correspond au niveau 2 du barème du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes.
J	Taux d'alphabétisation des jeunes (de 15 à 24 ans) et des adultes (15 ans et plus)
K	Nombre de jeunes (de 15 à 24 ans) et d'adultes (15 ans et plus) analphabètes Nombre de jeunes (de 15 à 24 ans) et d'adultes (15 ans et plus) alphabétisés, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge. Les données relatives à l'alphabétisation portent sur la période 2010-2016 et englobent à la fois les informations observées à l'échelle nationale dans le cadre de recensements et d'enquêtes auprès des ménages et les estimations de l'ISU. Ces dernières reposent sur les données les plus récentes observées à l'échelle nationale et le modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge (GALP). Les définitions et les méthodes utilisées pour collecter les données diffèrent selon les pays, il convient donc de manier les données avec prudence.
Tableau 5	
	Indice de parité entre les sexes ajusté, par indicateur L'indice de parité entre les sexes (IPS) est le rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Si la valeur correspondant au sexe féminin est inférieure ou égale à la valeur pour le sexe masculin, l'indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) est identique à l'IPS. Si la valeur pour le sexe féminin est supérieure à la valeur pour le sexe masculin, l'IPSA = 2 - 1/IPS. Ainsi, l'IPSA est symétrique autour de 1 et ses valeurs sont comprises entre 0 et 2. Un IPSA égal à 1 indique que la parité entre les femmes et les hommes a été atteinte. (Source : base de données de l'ISU, calculs réalisés par l'équipe du Rapport GEM à partir des enquêtes nationales et internationales auprès des ménages.)
A	Taux d'achèvement, par niveau
B	Pourcentage d'élèves ayant acquis un niveau minimum de compétences au terme d'un niveau enseignement donné
C	Taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes
D	Pourcentage d'adultes (16 ans et plus) ayant atteint au moins un niveau déterminé de compétences fonctionnelles en lecture, en écriture et en calcul
E	Taux brut de scolarisation, par niveau Disparités en fonction du lieu de résidence et du niveau de richesse L'indice de parité entre les lieux de résidence est le rapport entre la valeur correspondant aux zones rurales et la valeur correspondant aux zones urbaines pour un indicateur donné. L'indice de parité entre les niveaux de richesse est le rapport entre le quintile le plus pauvre et le quintile le plus riche pour un indicateur donné.
F	Taux d'achèvement, par niveau
G	Pourcentage d'élèves ayant acquis un niveau minimum de compétence au terme d'un niveau d'enseignement donné
Tableau 6	
A	Degré d'intégration de (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et de (ii) l'éducation en vue du développement durable à tous les niveaux dans (a) les politiques nationales d'éducation ; (b) les programmes scolaires ; (c) la formation des enseignants ; et (d) l'évaluation des élèves. On distingue trois degrés : faible (pas ou peu prises en compte) ; moyen (plus ou moins prises en compte) et élevé (pleinement prises en compte). (Source : UNESCO, 2019)
B	Pourcentage d'établissements dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante Pourcentage d'établissements du premier cycle du secondaire qui dispensent une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante (tous établissements confondus).
C	Pourcentage d'élèves de 15 ans ayant atteint ou dépassé le niveau 2 de compétence en culture scientifique La culture scientifique est définie comme suit : (a) les connaissances scientifiques et la capacité de les utiliser pour identifier des questions, acquérir de nouvelles connaissances, expliquer des phénomènes scientifiques et tirer des conclusions fondées sur les faits au sujet de questions d'ordre scientifique ; (b) la compréhension des éléments caractéristiques des sciences en tant que forme de connaissance et de recherche humaines ; (c) la conscience du rôle des sciences et de la technologie dans la constitution de notre environnement matériel, intellectuel et culturel ; (d) la volonté de s'intéresser, en tant que citoyen réfléchi, à des thématiques scientifiques et à des notions relatives aux sciences. Pourcentage d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des questions relatives au VIH/sida et à la sexualité Pourcentage de jeunes (de 15 à 24 ans) connaissant au moins deux moyens de prévenir l'infection et rejetant au moins trois idées fausses (Source : ONUSIDA, 2019).

Indicateur	
Notes	
D	<p>Pourcentage d'établissements disposant d'un accès élémentaire à l'eau potable, d'installations sanitaires ou de toilettes de base (séparées pour hommes et femmes) et d'installations de base pour se laver les mains</p> <p>« Accès élémentaire à l'eau potable » signifie que l'établissement disposait d'un accès à l'eau potable provenant d'une source améliorée au moment de l'enquête. « Installations sanitaires de base ou toilettes » signifie que l'établissement disposait d'installations sanitaires améliorées, non mixtes et utilisables (accessibles, en état de marche et privées) au moment de l'enquête. « Installations de base permettant de se laver les mains » signifie que l'établissement était équipé d'installations disposant d'eau et de savon pour se laver les mains au moment de l'enquête.</p>
E	<p>Pourcentage d'écoles publiques disposant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De l'électricité Sources d'électricité accessibles et régulières (par exemple, raccordement au réseau/secteur, générateur éolien, hydraulique, solaire et à combustible) permettant aux élèves et aux enseignants d'utiliser convenablement et durablement l'équipement informatique afin de compléter les cours ou de répondre à des besoins pédagogiques indépendants • D'un accès à Internet à des fins pédagogiques Connexion à Internet permettant d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et à laquelle peuvent accéder les élèves, quel que soit l'appareil dont ils disposent, via une ligne fixe à bande étroite, une ligne fixe à large bande ou le réseau mobile. • D'ordinateurs L'utilisation d'ordinateurs pour compléter les cours ou répondre à des besoins d'enseignement et d'apprentissage indépendants, notamment pour obtenir les informations nécessaires à des fins de recherche, préparer des exposés, réaliser des exercices et des expériences pratiques, échanger des informations et participer à des forums de discussion en ligne à des fins pédagogiques. Les ordinateurs de bureau, les ordinateurs portables et les tablettes rentrent dans cette définition.
F	<p>Pourcentage d'écoles primaires publiques dotées d'infrastructures et de matériel adaptés aux élèves handicapés</p> <p>Tout aménagement bâti lié à des locaux éducatifs et accessible à tous les usagers, y compris ceux qui présentent différents types de handicap, pour leur permettre d'y accéder et d'en sortir. Est considéré comme accessible un bâtiment permettant facilement et en toute autonomie à tous ses usagers potentiels de s'en approcher, d'y entrer, d'en sortir et/ou de l'utiliser ainsi que d'accéder aux services et équipements dont il dispose (eau et assainissement, par exemple) dans des conditions garantissant leur santé, leur sécurité et leur bien-être individuels.</p>
G	<p>Actes de harcèlement</p> <p>Classification harmonisée du risque général d'être victime de harcèlement selon la base de données mondiale sur le harcèlement du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, qui compile les données recueillies dans le cadre de six enquêtes internationales sur la prévalence des actes de harcèlement chez les 11-15 ans dans 145 pays (Richardson et Hiu, 2018).</p>
H	<p>Nombre d'attaques contre les élèves, les enseignants ou les établissements</p> <p>Classement des pays selon l'importance des attaques violentes, des menaces ou de l'usage délibéré de la force au cours d'une période donnée (par exemple, les 12 derniers mois, une année scolaire ou une année civile) directement dirigés contre des élèves, des enseignants et d'autres catégories de personnel ou contre les bâtiments, le matériel et les installations des établissements éducatifs, y compris les transports. L'indicateur concerne les attaques perpétrées pour des raisons politiques, militaires, idéologiques, confessionnelles, ethniques ou religieuses par des forces armées ou des groupes armés non-étatiques. Il distingue cinq niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aucun incident signalé</i> : il n'est fait état d'aucune attaque visant l'éducation. • <i>Attaques sporadiques</i> : moins de 5 attaques signalées ou moins de 5 élèves et membres du personnel éducatif blessés • <i>Attaques régulières</i> : entre 5 et 99 attaques signalées ou entre 5 et 99 élèves et membres du personnel éducatif blessés • <i>Attaques fréquentes</i> : entre 100 et 199 attaques signalées ou entre 100 et 199 élèves et membres du personnel éducatif blessés • <i>Attaques très fréquentes</i> : plus de 200 attaques signalées ou plus de 200 élèves et membres du personnel éducatif blessés
I	<p>Mobilité internationale des étudiants, nombre d'étudiants entrants et sortants inscrits et taux de mobilité</p> <p>Nombre d'étudiants étrangers faisant leurs études dans un pays donné, exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur de ce pays. Nombre d'étudiants d'un pays donné faisant leurs études à l'étranger, exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur de ce pays.</p>
J	<p>Volume de l'aide publique au développement allouée aux bourses d'étude</p> <p>Montant total des décaissements bruts de l'aide publique au développement (tous secteurs confondus) allouée aux bourses d'études (tous niveaux confondus). Le total des valeurs des régions et des groupes de pays par revenu ne correspond pas au montant global car une partie de l'aide n'est pas allouée par pays.</p> <p>Coûts imputés aux étudiants</p> <p>Frais engagés par les établissements d'enseignement supérieur des pays donateurs lorsqu'ils accueillent des étudiants originaires de pays en développement</p>
Tableau 7	
A	<p>Nombre d'enseignants titulaires de classe</p> <p>Personnes employées à temps plein ou à temps partiel dont la fonction officielle est de guider et de diriger le parcours didactique des élèves et des étudiants, quelles que soient leurs qualifications et les modalités d'enseignement, en présentiel et/ou à distance. Cette définition exclut le personnel éducatif qui n'a pas de fonctions pédagogiques (par exemple, les directeurs et chefs d'établissement qui n'enseignent pas) ou les personnes qui travaillent ponctuellement ou bénévolement dans des établissements d'enseignement.</p>
B	<p>Nombre d'élèves par enseignant</p> <p>Nombre moyen d'élèves par enseignant à un niveau d'enseignement donné, sur la base des effectifs des élèves et des enseignants</p>
C	<p>Pourcentage d'enseignants formés</p> <p>Les enseignants formés sont ceux qui ont suivi au moins la formation pédagogique initiale et continue minimale organisée et reconnue pour enseigner à un niveau d'enseignement donné. Données non collectées pour les pays de l'UOE.</p>
D	<p>Pourcentage d'enseignants qualifiés</p> <p>Les enseignants qualifiés sont ceux qui ont obtenu les qualifications universitaires minimales requises pour enseigner à un niveau d'enseignement spécifique selon les normes nationales</p>
E	<p>Taux d'attrition des enseignants</p> <p>Nombre d'enseignants à un niveau d'enseignement donné qui quittent l'enseignement au cours d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'enseignants exerçant à ce niveau pendant la même année scolaire.</p>
F	<p>Salaires relatifs des enseignants</p> <p>Salaires des enseignants par rapport à celui d'autres professionnels titulaires d'un diplôme universitaire équivalent. Les données portent sur les salaires effectifs de l'ensemble des enseignants par rapport à la rémunération des travailleurs diplômés du supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE) employés à plein temps toute l'année. L'indicateur est défini comme le rapport entre le salaire des enseignants exerçant dans des établissements publics calculé à partir des salaires moyens annuels (primes et indemnités incluses) et les salaires des travailleurs ayant un niveau d'instruction comparable (moyenne pondérée) et des travailleurs âgés de 25 à 65 ans diplômés du supérieur et travaillant à temps plein toute l'année. Les valeurs concernant l'enseignement secondaire résultent de calculs effectués par l'équipe du Rapport GEM et représentent des moyennes des valeurs correspondant au premier cycle et au deuxième cycle du secondaire, pondérées par le nombre d'enseignants exerçant à chaque niveau.</p>

TABLEAU 1 : Caractéristiques du système éducatif et dépenses d'éducation

Indicateur de l'ODD	SYSTÈMES ÉDUCATIFS																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoire		Gratuit		Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Durée (années)				Population d'âge scolaire (000 000)				Effectifs (000 000)			
	1 année de préprimaire	9 années de primaire-secondaire	1 année de préprimaire	12 années de primaire-secondaire		Préprimaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur
4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7														
Année de référence	2018																
Région	% de pays				Mediana				Suma								
Monde		73	49	52	6	3	6	3	3	350	722	787	588_i	169	726	569	219
Afrique subsaharienne		44	18	22	6	3	6	3	3	76	171	141	90 _i	17	158	51	6
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest		88	46	67	6	3	6	3	3	25	55	56	42 _i	7	45	37	18
Afrique du Nord		83	17	33	6	2	6	3	3	10	28	25	20 _i	3	27	15	6
Asie de l'Ouest		89	56	78	6	3	6	3	3	15	27	31	22 _i	3	18	22	12
Asie centrale et Asie du Sud		64	57	46	6	3	5	4	3	101	189	258	179	27	210	185	46
Asie centrale		100	100	40	7	4	4	5	2	6	5	8	6	2	6	7	2
Asie du Sud		44	33	50	6	2	5	3	4	94	183	250	173	24	204	177	45
Asie de l'Est et du Sud-Est		78	44	31	6	3	6	3	3	81	177	180	156	66	182	145	72
Asie de l'Est		100	57	43	6	3	6	3	3	58	113	112	101	51	113	97	53
Asie du Sud-Est		64	33	22	6	3	6	3	3	23	64	68	55	16	68	48	19
Océanie		59	55 _i	64 _i	6	2	6	4	3	1	4	4	3 _i	1	4	4	...
Amérique latine et Caraïbes		83	68	61	6	2	6	3	2	28	59	66	54 _i	19	60	63	25 _i
Caraïbes		82	47	58	5	2	6	3	2	2	4	4	3	1	2	2	1 _i
Amérique centrale		86	86	57	6	3	6	3	2	10	19	19	16	6	19	17	6
Amérique du Sud		83	92	67	6	3	6	3	3	16	35	43	35	12	38	43	18
Europe et Amérique du Nord		93	63	72	6	3	6	3	3	38	67	82	64 _i	33	67	85	50
Europe		93	60	70	6	3	5	4	3	26	40	54	40 _i	24	40	58	29
Amérique du Nord		100	100	100	6	1	6	3	3	12	28	28	24 _i	9	27	27	21
Revenu faible		42	32	20	6	3	6	3	3	56	112	98	63 _i	10	107	35	5
Revenu intermédiaire		69	47	45	6	3	6	3	3	257	533	604	454	128	542	444	160
intermédiaire inférieur		60	35	31	6	3	6	3	3	151	324	382	269	50	336	249	65
intermédiaire supérieur		76	56	56	6	3	6	3	3	106	209	222	186 _i	79	206	195	95
Revenu élevé		93	61	75	6	3	6	3	3	37	77	85	71 _i	31	77	90	54

A Années d'enseignement obligatoire, par niveau.

B Années d'enseignement gratuit, par niveau

C Âge officiel d'entrée à l'école primaire

D Durée officielle de chaque niveau d'enseignement en années

E Population d'âge scolaire officiel par niveau d'enseignement

F Effectif total par niveau d'enseignement

G Dépenses publiques initiales en matière d'éducation, en % du PIB.

H Dépenses publiques initiales en matière d'éducation, en % des dépenses publiques totales.

I Dépenses publiques initiales par élève et par niveau d'enseignement, en dollars ÉU 2016 constants PPA et en pourcentage du PIB par habitant.

J Dépenses initiales des ménages en matière d'éducation en % du PIB.

Note : PPA = parité de pouvoir d'achat.

Source : ISU sauf mention contraire. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2018, sauf mention contraire.

Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.

(± n) Autre année de référence (par ex., -2 : l'année de référence est 2016 et non 2018).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

FINANCEMENT										
G	H	I								J
		Dépenses publiques d'éducation par élève								
		Dollars EU 2016 PPA				% du PIB par habitant				
Dépenses publiques d'éducation (% du PIB)	Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%)	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB)
4.5.4										
4,4	14,0	1 407 _i	2 313 _i	3 169 _i	4 895 _i	11 _i	15 _i	19 _i	27 _i	...
4,4	16,8	80 _i	271 _i	408 _i	2 635 _i	2 _i	12 _i	17 _i	76 _i	...
3,7 _i	11,6 _i	...	6 822 _i	7 147 _i	4 970 _i	...	14 _i	18 _i	22 _i	...
...	...	...	...	3 910 _i	...	...	...	33 _i	...	...
3,6 _i	11,0 _i	3 346 _i	8 248 _i	8 461 _i	3 398 _i	14 _i	14 _i	18 _i	19 _i	0,9 _i
4,1	15,2	211 _i	638 _i	817 _i	2 031	2 _i	11 _i	14 _i	28	...
5,3	16,1	831 _i	...	...	575 _i	22 _i	...	...	7 _i	0,7 _i
4,0	14,6	27	895	752	3 523	1	11	11	31	...
3,6	12,2	1 124 _i	4 842 _i	9 818 _i	7 888 _i	7 _i	13 _i	22 _i	21 _i	...
3,3	13,1 _i	4 484 _i	8 935 _i	10 660 _i	8 413	11 _i	15 _i	...	17 _i	0,4 _i
3,9	11,6	404 _i	1 514 _i	4 135 _i	7 364 _i	3 _i	9	13 _i	22 _i	...
4,7 _i	12,7 _i	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4,7	16,1 _i	1 521 _i	2 033 _i	2 602 _i	3 146 _i	11 _i	15 _i	18 _i	26 _i	...
3,4 _i	14,2 _i	695 _i	1 959 _i	2 612 _i	...	6 _i	15 _i	19 _i	...	...
4,6	20,4	905 _i	1 949 _i	1 965 _i	1 913	11 _i	15 _i	14 _i	30	...
5,2	16,1	2 600 _i	2 492	2 589	4 219	15	16	17	24	1,3 _i
4,8	12,3	6 082	7 914	8 148	9 065	18	21	23	26	0,5 _i
4,8	12,3	6 032	7 856	8 031	8 315	18	22	23	26	0,4 _i
3,2	10,6	6 877 _i	9 659	12 711 _i	12 657	15	18	17	28	1,2 _i
3,9	16,5	48 _i	192 _i	251 _i	1 704 _i	2 _i	10 _i	16 _i	83 _i	...
4,1	14,9	790 _i	1 317 _i	1 714 _i	3 057 _i	9 _i	13 _i	16 _i	27 _i	...
4,3	15,8	309 _i	544 _i	804 _i	2 268 _i	6 _i	13 _i	15 _i	41 _i	...
3,8 _i	13,9 _i	1 369 _i	1 959 _i	2 595 _i	3 394 _i	9 _i	15 _i	18 _i	24 _i	...
4,7	12,9	5 766 _i	8 420	9 100 _i	11 352	17	19	22	26	0,6 _i

TABLEAU 1: suite

Pays ou territoire	SYSTÈMES ÉDUCATIFS																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoire		Gratuit		Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Durée (années)				Population d'âge scolaire (000)				Effectifs (000)			
Années de préprimaire	Années de primaire-secondeire	Années de préprimaire	Années de primaire-secondeire	Préprimaire		Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	
Indicateur de l'ODD	4.2.4	4.1.7	4.2.4	4.1.7													
Année de référence	2018																
Afrique subsaharienne																	
Angola	-+1	6+1	-+1	6+1	6	2	6	3	3	2 136	5 699	4 533	2 713	784	5 621	2 034	253
Bénin	-	6	-	6	6	2	6	4	3	677	1 869	1 817	1 028	172	2 224	993	126
Botswana	-	-	...	...	6	3	7	3	2	163	357	230	199	33	345	...	49
Burkina Faso	-	11	-	10	6	3	6	4	3	1 877	3 421	3 249	1 811	82	3 206	1 281	118
Burundi	-	-	...	...	7	2	6	4	3	700	1 860	1 655	1 020	108	2 171	675	62
Cabo Verde	-	10	-	8	6	3	6	3	3	32	62	60	49	23	64	53	12
Cameroun	-	6	-	6	6	2	6	4	3	1 497	4 161	4 016	2 275	516	4 202	2 207	290
République centrafricaine	-	10	-	13	6	3	6	4	3	427	818	840	416	12	814	138	...
Tchad	-	10	-	10	6	3	6	4	3	1 551	2 768	2 614	1 286	14	2 213	535	42
Comores	-	6	-	6	6	3	6	4	3	71	128	127	76	15	124	74	6
Congo	-	10	3	13	6	3	6	4	3	466	859	806	433	...	...	...	55
Côte d'Ivoire	-	10	-	10	6	3	6	4	3	2 196	3 991	4 078	2 333	180	3 900	2 041	218
République démocratique du Congo	-	6	-	6	6	3	6	2	4	8 347	14 684	11 647	7 037	339	13 763	4 619	465
Djibouti	-+1	10+1	2+1	12+1	6	2	5	4	3	40	91	126	87	4	69	65	...
Guinée équatoriale	-	6	-	6	7	3	6	4	2	101	177	144	101	40	93	...	...
Érythrée	-	8	-	8	6	2	5	3	4	193	506	572	304	47	350	260	10
Eswatini	-	7	-	7	6	3	7	3	2	85	206	134	121	...	237	108	...
Éthiopie	-	8	-	8	7	3	6	4	2	9 002	16 834	15 490	9 342	2 513	16 198	5 029	757
Gabon	-	10	-	10	6	3	5	4	3	169	250	281	179	...	...	...	...
Gambie	-	9	-	9	7	4	6	3	3	283	369	305	198	118	350	...	...
Ghana	2	9	2	9	6	2	6	3	4	1 552	4 340	4 415	2 828	1 852	4 550	2 851	444
Guinée	-	6	-	6	7	3	6	4	3	1 107	2 052	2 068	1 020	...	1 777	716	118
Guinée-Bissau	-	9	...	...	6	3	6	3	3	169	306	254	167	...	...	...	...
Kenya	-	12	-	12	6	3	6	2	4	4 203	8 295	7 507	4 907	3 200	8 290	...	563
Lesotho	-	7	-	7	6	3	7	3	2	143	304	218	212	54	368	136	22
Libéria	-	6	-	6	6	3	6	3	3	412	773	675	388	510	635	227	...
Madagascar	-	5	3	12	6	3	5	4	3	2 207	3 468	4 320	2 687	874	4 861	1 548	144
Malawi	-	8	-	8	6	3	6	4	2	1 662	3 210	2 760	1 594	1 361	4 442	1 041	...
Mali	-	9	4	12	7	3	6	3	3	1 884	3 380	2 658	1 607	131	2 477	1 046	73
Mauritanie	-	9	3	13	6	3	6	4	3	374	675	659	387	36	655	237	19
Maurice	-	11	-	13	5	2	6	3	4	27	86	126	96	26	90	122	39
Mozambique	-	-	...	...	6	3	7	3	2	2 820	5 964	3 657	2 926	...	6 563	1 216	214
Namibie	-	7	-	7	7	2	7	3	2	127	406	245	245	43	491	...	56
Niger	-	-	...	...	7	3	6	4	3	2 321	4 015	3 541	1 815	187	2 768	787	80
Nigéria	-	9	-	9	6	1	6	3	3	5 930	32 752	26 967	15 867	...	25 591	10 315	...
Rwanda	-	6	-	9	7	3	6	3	3	1 009	1 913	1 652	1 126	227	2 504	658	76
Sao Tomé-et-Principe	-	6	-	6	6	3	6	3	3	19	36	31	18	9	37	26	2
Sénégal	-	11	-	11	6	3	6	4	3	1 492	2 646	2 487	1 449	247	2 142	1 087	185
Seychelles	-	10	-	11	6	2	6	3	4	3	9	9	7	3	9	7	1
Sierra Leone	-	9	-	9	6	3	6	3	4	653	1 232	1 235	663	91	1 370	492	...
Somalie	-	-	...	...	6	3	6	2	4	1 467	2 663	2 235	1 247	...	...	...	...
Afrique du Sud	-	9	-	12	7	3	7	2	3	3 510	7 815	4 911	4 990	862	7 582	5 052	1 116
Soudan du Sud	-	8	-	8	6	3	6	2	4	982	1 784	1 527	1 022	111	1 274	164	...
Togo	-	10	-	5	6	3	6	4	3	682	1 274	1 252	702	156	1 549	728	102
Ouganda	-	7	...	...	6	3	7	4	2	4 336	9 163	6 418	3 420	609	8 841	...	165
République-Unie de Tanzanie	-	7	2	7	7	2	7	4	2	3 437	11 016	7 585	4 876	1 423	10 112	2 148	179
Zambie	-	7	-	7	7	4	7	2	3	2 208	3 487	2 125	1 468	160	3 285	...	...
Zimbabwe	-	7	...	...	6	2	7	2	4	902	2 872	2 006	1 355	...	...	...	136

G	H	FINANCEMENT								J	Code pays
		I									
		Dépenses publiques d'éducation par élève									
		Dollars EU 2016 PPA				% du PIB par habitant					
		Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB)	
	1.a.2	4.5.4									
		2018									

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AGO
4,0 _i	17,7 _i	260 ⁻³	200 ⁻³	237 ⁻³	1 595 ⁻³	12 ⁻³	9 ⁻³	11 ⁻³	73 ⁻³	...	...	BEN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
6,0 _i	22,7 _i	172 ⁻²	280 ⁻³	335 ⁻²	6 348 ⁻²	10 ⁻²	16 ⁻³	19 ⁻²	351 ⁻²	...	...	BFA
5,0	19,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BDI
5,2 ⁻¹	16,4 ⁻¹	87 ⁻¹	1 171 ⁻¹	1 382 ⁻¹	2 693 ⁻¹	1 ⁻¹	17 ⁻¹	20 ⁻¹	38 ⁻¹	...	...	CPV
3,1 _i	16,9 _i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CMR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF
2,2 _i	17,2 _i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TCD
2,5 ⁻³	13,3 ⁻³	315 ⁻⁴	271 ⁻⁴	236 ⁻⁴	690 ⁻⁴	11 ⁻⁴	10 ⁻⁴	8 ⁻⁴	25 ⁻⁴	...	...	COM
3,6 _i	15,6 _i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COG
4,3	18,3	862	544	751	5 889 ⁻¹	21	13	18	150 ⁻¹	2,3 ^{-3_i}	...	CIV
1,5 ^{-1_i}	14,0 ^{-1_i}	⁻³	⁻³	...	...	...	...	...	COD
5,6 _i	14,0 _i	...	...	...	...	...	37 ⁻²	...	...	...	...	DJI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI
7,1 ⁻⁴	24,8 ⁻⁴	...	1 635 ⁻⁴	2 804 ⁻⁴	12 735 ⁻⁴	...	16 ⁻⁴	28 ⁻⁴	128 ⁻⁴	...	...	SWZ
4,7 ⁻³	27,1 ⁻³	54 ⁻³	120 ⁻³	256 ⁻³	3 791 ⁻⁴	4 ⁻³	8 ⁻³	17 ⁻³	266 ⁻⁴	...	...	ETH
2,7 ⁻⁴	11,2 ⁻⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
2,4 _i	11,2 _i	⁻³	136 ⁻³	⁻³	8 ⁻³	...	...	...	...	GMB
4,0 _i	18,6 _i	68 ⁻⁴	243 ⁻⁴	804 ⁻⁴	2 298 ⁻⁴	2 ⁻⁴	6 ⁻⁴	19 ⁻⁴	55 ⁻⁴	...	...	GHA
2,6	14,9	...	150 ⁻²	167 ⁻⁴	1 812 ⁻⁴	...	7 ⁻²	8 ⁻⁴	90 ⁻⁴	...	...	GIN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
5,3 _i	19,1 _i	41 ⁻³	321 ⁻³	...	2 239 ⁻³	1 ⁻³	11 ⁻³	...	76 ⁻³	...	...	KEN
6,5	13,9	...	636	922	1 373	...	21	30	45	...	...	LSO
2,6 _i	8,1 _i	130 ⁻²	192 ⁻²	241 ⁻³	...	10 ⁻²	14 ⁻²	18 ⁻³	...	...	...	LBR
3,2 _i	19,8 _i	...	...	...	1 ⁻²	⁻²	...	...	MDG
4,7 _i	15,8 _i	⁻²	101 ⁻²	296 ⁻²	...	⁻²	8 ⁻²	24 ⁻²	...	...	...	MWI
3,8 ⁻¹	16,5 ⁻¹	40 ⁻¹	271 ⁻¹	563 ⁻¹	3 692 ⁻¹	2 ⁻¹	12 ⁻¹	25 ⁻¹	166 ⁻¹	⁻¹	...	MLI
2,6 ^{-2_i}	9,3 ^{-2_i}	...	413 ⁻²	575 ⁻²	3 889 ⁻²	...	10 ⁻²	14 ⁻²	96 ⁻²	...	...	MRT
4,8	19,6	635	3 415	6 872	2 026 ⁻¹	3	16	31	10 ⁻¹	...	...	MUS
5,6 _i	17,9 _i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MOZ
3,1 ⁻⁴	7,6 ⁻⁴	...	...	...	8 388 ⁻⁴	...	...	...	76 ⁻⁴	...	...	NAM
4,9 _i	16,8 _i	471 ⁻¹	133 ⁻¹	163 ⁻¹	2 635 ⁻¹	46 ⁻¹	13 ⁻¹	16 ⁻¹	260 ⁻¹	...	...	NER
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
3,1	10,8	43	87	443	1 996	2	4	22	98	...	...	RWA
5,1 ^{-2_i}	16,0 ^{-2_i}	391 ⁻⁴	371 ⁻⁴	267 ⁻⁴	1 309 ⁻⁴	13 ⁻⁴	12 ⁻⁴	9 ⁻⁴	42 ⁻⁴	5,1 ^{-2_i}	...	STP
4,7	21,5	67	403	422	4 838	2	11	11	131	...	...	SEN
4,4 ⁻²	11,7 ⁻²	3 415 ⁻²	4 004 ⁻²	4 314 ⁻²	19 938 ⁻²	12 ⁻²	14 ⁻²	15 ⁻²	71 ⁻²	...	...	SYC
7,1	32,5	-	194	220 ⁻¹	...	-	12	14 ⁻¹	...	...	...	SLE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
6,2	18,9	785	2 377	2 832	6 356	6	18	21	48	...	...	ZAF
1,0 ⁻¹	0,9 _i	8 ⁻²	94 ⁻²	246 ⁻²	...	0,4 ⁻²	5 ⁻²	12 ⁻²	...	...	...	SSD
5,4 _i	21,8 _i	83 ⁻³	267 ⁻²	...	1 299 ⁻¹	5 ⁻³	16 ⁻²	...	77 ⁻¹	...	...	TGO
2,5 _i	10,9 _i	⁻⁴	103 ⁻⁴	⁻⁴	6 ⁻⁴	...	...	3,9 ⁻⁴	...	UGA
3,7 _i	20,6 _i	243 ⁻⁴	252 ⁻⁴	395 ⁻⁴	...	9 ⁻⁴	10 ⁻⁴	15 ⁻⁴	...	...	...	TZA
4,7 _i	17,0 _i	76 ⁻²	527 ⁻¹	...	...	2 ⁻²	13 ⁻¹	...	...	...	...	ZMB
4,6 _i	19,0 _i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZWE

TABLEAU 1: suite

Pays ou territoire	SYSTÈMES ÉDUCATIFS																				
	A		B		C	D				E				F							
	Obligatoire		Gratuit		Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Durée (années)				Population d'âge scolaire (000)				Effectifs (000)							
	Années de préprimaire	Années de primaire-seconaire	Années de préprimaire	Années de primaire-seconaire		Préprimaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur				
Indicateur de l'ODD	4.2.4	4.1.7	4.2.4	4.1.7	2018																
Année de référence	2018																				
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest																					
Algérie	-	10	1	12	6	1	5	4	3	912	4 208	4 322	3 116	...	4 430	...	1 601				
Arménie	-	12	3	12	6	3	4	5	3	129	168	288	189	49	153	235	103				
Azerbaïdjan	1	9	5	11	6	3	4	5	2	511 _i	637 _i	1 000 _i	724 _i	203	635	945	201				
Bahreïn	-	9	-	12	6	3	6	3	3	64	118	105	89	35	114	99	45				
Chypre	1	9	1	12	6	3	6	3	3	29 _i	57 _i	55 _i	60 _i	24	56	55	45				
Égypte	-	12	-	12	6	2	6	3	3	4 798	12 466	10 520	8 288	1 377	12 643	9 137	2 914				
Géorgie	-	9	-	12	6	3	6	3	3	172	319	266	237	...	305	280	151				
Iraq	-	6	2	12	6	2	6	3	3	2 071	5 715	5 041	3 445	...	...	...	...
Israël	3	12 ⁺¹	3 ⁺¹	12 ⁺¹	6	3	6	3	3	493	916	807	609	535	917	819	377				
Jordanie	-	10	1	12	6	2	6	4	2	472	1 402	1 277	932	128	1 134	790	321				
Koweït	-	9	-	12	6	2	5	4	3	126	314	343	214	79	280	302	116				
Liban	-	10	3	9	6	3	6	3	3	...	...	...	...	220	509	403	231
Libye	-	9	-	9	6	2	6	3	3	265	766	681	573	...	...	...	...
Maroc	-	9	-	9	6	2	6	3	3	1 362	3 862	3 598	2 939	693	4 323	2 871	1 056				
Oman	-	10	-	12	6	2	4	6	2	152	282	408	315	79	279	422	120				
Palestine	-	10	1	12	6	2	4	5	3	267	495	855	502	151	488	765	222				
Qatar	-	9	-	9	6	3	6	3	3	80	154	125	188	48	154	108	34				
Arabie saoudite	-	9	-	12	6	3	6	3	3	1 802	3 367	2 826	2 382	383	3 299	3 108	1 620				
Soudan	-	8	- ⁴	11 ⁻³	6	2	6	2	3	2 320	6 584	4 933	3 860	1 066	4 900	2 205	653				
République arabe syrienne	-	9	3	12	6	3	6	3	3	1 116	2 170	1 950	1 741	...	...	...	697	
Tunisie	-	9	-	11	6	3	6	3	4	608	1 077	1 109	858	251	1 202	1 047	272				
Turquie	-	12	3	12	6	3	4	4	4	4 093	5 427	10 831	6 571	1 326	4 972	11 404	7 199				
Émirats arabes unis	-	6	-	12	6	2	5	4	3	203	484	544	518	156	486	528	192				
Yémen	-	9	-	9	6	3	6	3	3	2 368	4 409	3 902	2 878	36	3 900	1 916	...				
Asie centrale et Asie du Sud																					
Afghanistan	- ⁺¹	9 ⁺¹	1 ⁺¹	12 ⁺¹	7	1	6	3	3	1 086	6 352	5 653	3 826	...	6 545	3 064	371				
Bangladesh	-	5	1	...	6	3	5	3	4	8 767	14 800	21 653	15 320	3 578	17 338	15 870	3 151				
Bhoutan	-	-	-	11	6	2	7	4	2	24	90	83	77	8	92	76 _i	12				
Inde	-	8	-	8	6	3	5	3	4	71 285	123 996	177 433	122 370	10 004	143 227	133 144	34 338				
Iran (République islamique d')	-	9	-	9	6	1	6	3	3	1 365	7 738	6 725	5 981	706	8 172	5 684	4 074				
Kazakhstan	- ⁺¹	9 ⁺¹	4 ⁺¹	11 ⁺¹	7	4	4	5	2	1 578	1 400	1 703	1 109	986	1 461	1 928	685				
Kirghizistan	1	9	4	11	7	4	4	5	2	603	520	724	528	240	529	675	218				
Maldives	-	-	-	12	6	3	7	3	2	23	50	26	46	21	45	...	14				
Népal	1 ⁺¹	8 ⁺¹	1 ⁺¹	10 ⁺¹	5	2	5	3	4	1 096	2 793	4 320	3 261	958	3 970	3 464	405				
Pakistan	-	12	-	12	5	2	5	3	4	10 387	24 704	31 625	20 965	8 636	22 931	13 358	1 878				
Sri Lanka	- ⁺¹	11 ⁺¹	- ⁺¹	13 ⁺¹	5	1	5	4	4	335	1 707	2 731	1 532	464	1 725	2 728	301				
Tadjikistan	-	9	4	11	7	4	4	5	2	960	839	1 180	849	91	771	...	265				
Turkménistan	-	12	3	12	6	3	4	6	2	404	473	788	558	189	359	651	44				
Ouzbékistan	-	12	4	12	7	4	4	5	3	2 622	2 451	4 181	2 974	733	2 485	3 893	300				
Asie de l'Est et du Sud-Est																					
Brunéï Darussalam	-	9	...	...	6	3	6	2	5	21	39	46	35	14	39	44	11		
Cambodge	-	-	-	9	6	3	6	3	3	1 061	2 032	1 785	1 545	253	2 147	...	211				
Chine	-	9	-	9	6	3	6	3	3	52 219	102 354	99 114	88 797	46 001	101 873	84 322	44 935				
République pop. dém. de Corée	1	10	1	10	7	2	4	3	3	660	1 337	2 232	1 948	...	1 508	2 148	526				
Hong Kong, Chine	-	9	-	12	6	3	6	3	3	172	344	317	388	183	366	349	298				
Indonésie	-	9	-	12	7	2	6	3	3	9 479	27 740	28 009	22 134	5 909 _i	29 426	24 894	8 037				
Japon	-	9	-	9	6	3	6	3	3	...	...	...	...	2 872	6 532	7 093	3 853
RDP Lao	-	9	-	9	6	3	5	4	3	467	770	1 013	704	218	786	678 _i	105				
Macao, Chine	1	9	3	12	6	3	6	3	3	20	32	26	37	19	30	27	33				
Malaisie	-	6	-	11	6	2	6	3	3	1 007	2 924	3 162	2 847	1 000	3 085	2 593	1 285				
Mongolie	-	12	4	12	6	4	5	4	3	296	316	322	237	257	311	...	155				
Myanmar	-	5	-	5	5	2	5	4	2	1 806	4 642	6 037	4 954	154	5 300	4 187	932				
Philippines	1	10	1	10	6	1	6	4	2	2 273	13 174	12 568	10 118	1 815	14 040	9 007	3 589				
République de Corée	-	9	3	9	6	3	6	3	3	1 359	2 730	2 938	3 324	1 291	2 682	3 072	3 136				
Singapour	-	6	...	...	6	3	6	2	2	111 _i	233 _i	159 _i	230 _i	...	235	171	195		
Thaïlande	-	9	3	12	6	3	6	3	3	2 310	4 848	5 227	4 888	1 824	4 901	6 266	2 411				
Timor-Leste	-	9	-	9	6	3	6	3	3	94	185	186	123	21	213	156	...				
Viet Nam	1	9	1	5	6	3	5	4	3	4 589	7 369	9 289	7 195	4 600	8 042	...	2 307				

G	H	FINANCEMENT										J	Code pays
		I											
		Dépenses publiques d'éducation par élève											
		Dollars ÉU 2016 PPA				% du PIB par habitant							
		Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB)			
1.a.2	4.5.4												
2018													
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DZA
2,7-1	10,4-1	1 407-1	977-1	1 276-4	951-1	15-1	10-1	15-4	10-1	...	...	ARM
2,5-1	7,0-1	2 593-1	...	...	3 398-1	15-1	...	...	19-1	0,9-1	...	AZE
2,3-1	7,2-1	...	5 395-3	8 461-3	...	...	11-3	18-3	...	0,9-1	...	BHR
6,3-2	16,7-2	4 099-2	11 137-2	13 725-2	9 263-2	12-2	32-2	39-2	27-2	1,3-2	...	CYP	
...	...	1 145-1	1 112-1	1 558-1	...	10-1	10-1	14-1	...	...	...	EGY
3,8-1	13,0-1	...	...	...	1 070-1	...	...	...	10-1	0,1-1	...	GEO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
5,8-2	15,5-2	5 110-2	8 248-2	7 147-2	6 965-2	13-2	22-2	19-2	18-2	1,3-2	...	ISR	
3,6	11,6	142	1 217	1 425	2 315	2	13	16	25	...	...	JOR
...	...	13 696-4	11 735-4	14 116-4	...	17-4	14-4	17-4	...	...	...	KWT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MAR
...	...	...	13 721-2	14 795-1	18 809-2	...	32-2	36-1	44-2	-1	...	OMN
4,9-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PSE
2,9-1	8,6-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	QAT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SAU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
6,6-3	22,6-3	...	...	6 261-3	6 541-3	...	...	52-3	55-3	...	...	TUN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TUR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
4,1-11	15,7-11	-1	198-1	219-11	835-4	-1	10-1	11-11	42-4	...	...	AFG
2,0	14,6	...	...	372-2	1 126-2	...	...	10-2	30-2	...	...	BGD
6,61	22,81	-3	1 056-4	2 527-3	4 168-4	-3	13-4	29-3	51-4	...	...	BTN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IND
4,0	21,1	211-2	2 240-1	3 532-1	4 868-1	1-2	11-1	18-1	24-1	...	...	IRN
2,8	13,9	1 837-2	64	5 471-2	2 031	7-2	0,2	21-2	7	0,5	...	KAZ	
6,0-1	15,7-1	831-1	...	...	183-1	22-1	...	...	5-1	1,0-1	...	KGZ
4,1-2	11,3-2	1 349-2	2 303-2	...	4 520-4	9-2	16-2	...	32-4	...	...	MDV
5,2	14,1	53-3	318-3	269-31	622-3	2-3	12-3	10-31	24-3	...	...	NPL
2,9-1	14,5-1	...	380-3	752-3	3 346-1	...	8-3	16-3	67-1	...	...	PAK
1,9	11,3	-	895	881	3 700	-	7	7	28	...	...	LKA
5,2-3	16,4-3	808-3	...	...	575-3	28-3	...	...	20-3	...	...	TJK
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
5,3-11	23,0-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UZB
4,4-2	11,4-2	826-2	7 192-2	19 165-2	25 879-2	1-2	9-2	24-2	32-2	...	...	BRN
2,2	8,8	102-4	183-4	...	...	3-4	5-4	...	...	...	...	KHM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CHN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
3,3	18,8	5 261	8 979	13 341	14 656	9	15	22	24	...	...	HKG
3,6-3	20,5-3	303-4	1 514-3	1 199-3	2 367-3	3-4	13-3	11-3	21-3	3,4-3	...	IDN	
3,2-2	8,4-2	3 707-2	8 891-2	9 818-2	8 413-2	9-2	...	...	...	1,3-2	...	JPN
2,9-4	11,8-4	505-4	539-4	742-4	1 205-4	9-4	9-4	13-4	20-4	...	...	LAO
2,7-1	13,5-1	...	...	...	22 105-1	...	...	...	19-1	0,4-1	...	MAC
4,5	19,7	1 422	4 842-1	7 071	7 364	5	16-1	23	24	...	...	MYS
3,8-1	12,6-1	1 759-1	1 674-1	...	406-1	14-1	13-1	...	3-1	0,2-3	...	MNG	
2,0	10,5+1	...	...	...	...	...	8	10	17	...	...	MMR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PHL
4,6-2	...	6 207-2	10 535-2	10 660-2	5 684-2	16-2	28-2	28-2	15-2	...	...	KOR
...	...	...	16 021-1	19 788-1	21 529-1	...	18-1	22-1	24-1	...	...	SGP
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	THA
4,11	7,91	164-4	594-4	564-4	...	2-4	8-4	8-4	...	...	...	TLS
4,2	14,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VNM

TABLEAU 1: suite

Pays ou territoire	SYSTÈMES ÉDUCATIFS																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoire		Gratuit		Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Durée (années)				Population d'âge scolaire (000)				Effectifs (000)			
	Années de préprimaire	Années de primaire-secondaire	Années de préprimaire	Années de primaire-secondaire		Préprimaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur
Indicateur de l'ODD	4.2.4	4.1.7	4.2.4	4.1.7													
Année de référence	2018																
Océanie																	
Australie	-	10	1	13	5	1	7	4	2	322	2 270	1 829	1 569	528	2 217	2 650	1 775
Îles Cook	-	12	2	13	5	2	6	4	3	1	2	2	1	1	2	2	...
Fiji	-	-	...	...	6	3	6	4	3	54	104	108	74	...	110	...	...
Kiribati	-	9	-	9	6	3	6	3	4	9	17	15	11	...	17	...	...
Îles Marshall	1	12	1	12	6	2	6	4	2	3	9	9	5	1	8	6	...
Micronésie (États fédérés de)	-	-	-	8	6	3	6	2	4	7	14	14	12	2	14	...	...
Nauru	2	12	2	12	6	3	6	4	2	1	2	1	1	1	2	1	...
Nouvelle-Zélande	-	10	2	13	5	2	6	4	3	122	382	432	327	118	384	486	269
Nioué	-	11	1	12	5	1	6	4	3	-	0,2	0,2	0,1	-	0,2	0,2	...
Palaos	-	12	-	12	6	3	6	2	4	1	1	1	2	1	2	2	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	-	-	...	...	6	4	7	2	4	842	1 422	1 119	729	358	1 275	507	...
Samoa	-	8	-	8	5	2	6	2	5	10	29	29	17	5	33	26	...
Îles Salomon	-	-	...	...	6	3	6	3	4	58	103	100	53	49	105	...	...
Tokélaou	-	11	...	...	5	2	6	4	3	-	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	...
Tonga	2	13	-	8	6	2	6	5	2	5	15	16	9	2	17	16	...
Tuvalu	-	8	...	...	6	3	6	4	3	1	2	2	1	1	1	1	...
Vanuatu	-	-	...	...	6	2	6	4	3	16	46	44	24	14	46	21	...
Amérique latine et Caraïbes																	
Anguilla	-	12	-	12	5	2	7	3	2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	-	11	-	11	5	2	7	3	2	3	10	7	8	2	10	8	...
Argentine	2	12	3	12	6	3	6	3	3	2 242	4 383	4 269	3 492	1 695	4 754	4 613	3 141
Aruba	2	11	2	11	6	2	6	2	3	2	8	7	8	3	10	...	1
Bahamas	-	12	2	12	5	2	6	3	3	10	35	39	33	4	30	27	...
Barbade	-	11	2	11	5	2	6	3	2	6	20	19	19	5	20	20	...
Belize	-	8	2	12	5	2	6	4	2	15	46	47	38	7	51	40	9
Bolivie (État pluri. de)	2	12	2	12	6	2	6	2	4	475	1 407	1 380	1 037	354	1 379	1 234	...
Brésil	2	12	2	12	6	2	5	4	3	5 299 _i	13 952 _i	22 928 _i	16 694 _i	5 102	16 107	23 118	8 571
Îles Vierges britanniques	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	2	2	2	1	3	2	0,3
Îles Caïmanes	1	11	2	12	5	2	6	3	3	...	...	...	...	1	4	3	...
Chili	-	12	2	12	6	3	6	2	4	754	1 517	1 483	1 401	617	1 515	1 521	1 239
Colombie	1	11	3	11	6	3	5	4	2	2 217	3 740	4 869	4 352	...	4 304	4 821	2 408
Costa Rica	2	11	2	11	6	2	6	3	2	143	428	357	393	140	484	477	217
Cuba	-	9	3	12	6	3	6	3	3	377	730	769	715	370	741	795	296
Curaçao	2	12	...	...	6	2	6	2	4	4	12	13	10	...	...	...	...
Dominique	-	12	-	12	5	2	7	3	2	2	6	5	7	2	7	6	...
République dominicaine	3	12	3	12	6	3	6	2	4	582 _i	1 159 _i	1 153 _i	929 _i	299	1 226	925	557
Équateur	3+ _i	12+ _i	3+ _i	12+ _i	6	3	6	3	3	976	1 882	1 867	1 516	639	1 932	1 892	669
El Salvador	3	9+ _i	3+ _i	12+ _i	7	3	6	3	3	345	693	711	649	230	663	522	191
Grenade	-	12	2	12	5	2	7	3	2	4	13	8	9	4	13	9	9
Guatemala	3	9	3	12	7	3	6	3	2	1 190	2 322	1 954	1 683	604	2 362	1 227	367
Guyana	-	6	-	6	6	3	6	3	2	44	85	75	82	...	...	...	...
Haiti	-	6	-	6	6	3	6	3	4	755	1 469	1 619	1 059	...	...	...	...
Honduras	1	11	3	11	6	3	6	3	2	592	1 207	1 039	1 020	245	1 124	655	267
Jamaïque	-	6	-	6	6	3	6	3	2	141	274	238	268	103	249	201	75
Mexique	2	12	2	12	6	3	6	3	3	6 731	13 389	13 479	11 013	4 943	14 182	14 035	4 430
Montserrat	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0,1	0,4	0,3	0,2	0,1	0,5	0,3	...
Nicaragua	1	6	-	9	6	3	6	3	2	399	784	619	607	...	...	...	...
Panama	2	9	2	12	6	2	6	3	3	155	453	431	337	95	419	323	161
Paraguay	1	12	3	12	6	3	6	3	3	411	819	796	676	181	727	611	...
Pérou	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1 587	3 274	2 596	2 630	1 643	3 593	2 780	1 896
Saint-Kitts-et-Nevis	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	5	4	4	1	5	4	4
Sainte-Lucie	-	10	-	10	5	2	7	3	2	4	15	13	16	3	16	12	2
Saint-Vincent-et-les Grenadines	-	12	2	12	5	2	7	3	2	3	12	9	9	3	13	10	2
Sint Maarten	2	11	2	11	6	3	6	2	3	2	3	2	3	1	4	3	0,2
Suriname	-+ _i	6+ _i	- _i	6- _i	6	2	6	4	3	21	62	71	49	18	68	58	...
Trinité-et-Tobago	-	6	...	...	5	2	7	3	2	39	136	91	93	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	2	11	...	...	6	2	6	3	2	...	...	...	...	1	4	2	0,3
Uruguay	2	12	2	12	6	3	6	3	3	143	280	290	257	133	304	357	162
Venezuela (République bolivarienne du)	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1 688	3 290	2 638	2 661	1 190	3 285	2 391	...

G	H	FINANCEMENT								J	Code pays
		I									
		Dépenses publiques d'éducation par élève									
		Dollars EU 2016 PPA				% du PIB par habitant					
Gasto público en educación (% del PIB)	Porcentaje en educación del gasto público total (%)	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB)	
		4.5.4									
2018											
5,3-2	13,8-2	5 192-2	9 524-2	7 392-2	8 797-2	11-2	19-2	15-2	18-2	1,2-3	AUS
4,7-2	11,6-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COK
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
12,5-3	22,3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
6,4-2	16,8-2	7 186-2	7 833-2	8 139-2	9 735-2	19-2	20-2	21-2	25-2	0,7-2	NZL
...	...	...	...	...	-1	...	...	...	-1	...	NIU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
1,9 ₁	8,7 ₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
4,1-2	10,5-2	104-2	538-2	782-2	...	2-2	9-2	13-2	...	...	WSM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TUV
4,0-1	12,7-1	3-3	408-3	633-3	...	0,1-3	14-3	21-3	...	...	VUT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ATG
5,5-1	13,3-1	2 600-1	3 122-1	4 298-1	3 525-1	12-1	15-1	21-1	17-1	0,8-1	ARG
5,9-2	21,4-2	5 269-4	6 574-4	...	38 364-2	13-4	17-4	...	98-2	...	ABW
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
4,7-1	12,9-1	...	3 674-2	4 964-2	...	...	21-2	28-2	...	1,6-1	BRB
7,4-1	21,3-1	1 388-1	1 389-1	2 292-1	2 291-1	17-1	17-1	27-1	27-1	...	BLZ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BOL
6,2-3	16,2-3	...	3 267-3	3 507-3	5 383-3	...	20-3	22-3	33-3	...	BRA
2,4-1	...	...	...	...	...	0,1-3	6-1	11-1	40-3	...	VGB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYM
5,4-1	21,3-1	5 416-1	4 458-1	4 530-1	4 913-1	22-1	18-1	19-1	20-1	1,6-1	CHL
4,5	16,0	...	2 492	2 589	3 175	...	17	18	22	1,0	COL
7,0	26,1	1 933	3 594	3 648	6 474	11	21	21	38	...	CRI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
3,4-3	10,5-3	311-3	1 660-3	2 128-3	...	3-3	15-3	19-3	...	...	DMA
...	...	1 791	2 816	2 622	...	10	16	15	...	...	DOM
5,0-3	12,6-3	2 847-2	1 088-2	604-2	6 203-3	25-2	10-2	5-2	53-3	...	ECU
3,4	14,9	794	1 246	1 159	904	10	15	14	11	3,2	SLV
3,2-1	14,0-1	865-1	1 205-1	1 605-1	766-1	6-1	8-1	11-1	5-1	...	GRD
2,9	23,7	905	982	448	1 449-3	11	12	5	18-3	...	GTM
5,9 ₁	16,0 ₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
2,8	14,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
6,1	23,0	...	...	...	1 913-3	...	...	...	41-3	...	HND
5,4	18,6	524	1 896	2 602	3 117-3	6	22	30	36-3	...	JAM
4,9-2	17,9-2	...	2 653-2	2 771-2	5 708-2	...	14-2	14-2	30-2	1,3-2	MEX
8,3	...	...	...	...	...	...	12	29	...	...	MSR
4,3-1	17,9-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIC
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PAN
3,4-2	18,2-2	1 403-2	1 449-2	1 486-2	...	11-2	12-2	12-2	...	...	PRY
3,7	17,1	1 638	1 580	2 062	1 488-1	12	11	15	11-1	2,9	PER
2,6-3	8,6-3	3 762-3	1 561-3	5 326-2	1 747-3	13-3	5-3	18-2	6-3	...	KNA
3,5	14,4	-	1 959	2 660	-	-	15	20	-	...	LCA
5,7	18,8	368-3	2 107	2 424	...	3-3	18	20	...	...	VCT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SUR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
2,9	12,1	...	...	...	...	17	6	18	88-3	...	TCA
4,8-1	14,9-1	3 153-1	2 873-1	3 673-1	5 770-1	14-1	13-1	16-1	25-1	...	URY
...	...	...	...	...	...	18-3	18-3	15-3	...	...	VEN

TABLEAU 1: suite

Pays ou territoire	SYSTÈMES ÉDUCATIFS																			
	A		B		C	D				E				F						
	Obligatoire		Gratuit		Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Durée (années)				Population d'âge scolaire (000)				Effectifs (000)						
	Années de préprimaire	Années de primaire-secondaire	Années de préprimaire	Années de primaire-secondaire		Préprimaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur			
Indicateur de l'ODD	4.2.4	4.1.7	4.2.4	4.1.7	2018															
Année de référence																				
Europe et Amérique du Nord																				
Albanie	-	11	3	12	6	3	5	4	3	101	159	269	240	81	171	269	132			
Andorre	-	11	-	10	6	3	6	4	2	...	...	...	...	2	4	5	1
Autriche	1	12	1	12	6	3	4	4	4	249	332	690	506	256	335	687	430			
Bélarus	-	9	-	11	6	3	4	5	2	353	440	646	445	349	428	649	389			
Belgique	-	12	3	12	6	3	6	2	4	395	802	765	661	456	815	1 187	527			
Bermudes	-	13	1	13	5	1	6	3	4	1	4	5	4	0,4	4	4	1			
Bosnie-Herzégovine	-	9	-	9	6	3	5	4	4	93	...	...	...	21	159	248	95
Bulgarie	2	9	4	12	7	4	4	4	4	278	299	521	352	224	265	486	250			
Canada	-	10	1	12	6	1	6	3	3	399	2 384	2 326	2 359	...	2 365	2 653	1 626			
Croatie	-	8	-	8	7	4	4	4	4	165	171	326	243	119	163	340	165			
Tchéquie	-	9	-	13	6	3	5	4	4	334	580	797	551	367	576	772	353			
Danemark	-	10	-	10	6	3	7	3	3	179	461	406	387	179	473	534	312			
Estonie	-	9	4	12	7	4	6	3	3	60	92	74	69	57	86	83	48			
Finlande	1	9	1	12	7	4	6	3	3	244	371	354	335	206	364	543	296			
France	-+1	10+1	3+1	12+1	6	3	5	4	3	2 389 _i	4 177 _i	5 862 _i	3 859 _i	2 561	4 310	6 058	2 533			
Allemagne	-	13	-	13	6	3	4	6	3	2 173	2 923	7 098	4 401	2 308	2 955	7 029	3 092			
Grèce	1+1	9+1	2+1	12+1	6	2	6	3	3	186	636	638	538	152	649	668	735			
Hongrie	3	10	3	12	7	4	4	4	4	363	382	778	592	306	391	808	287			
Islande	-+1	10+1	...	...	6	3	7	3	4	13	32	30	25	13	32	35	18	
Irlande	-	10	...	...	5	1	8	3	2	67 _i	559 _i	317 _i	289 _i	113	559	392	225	
Italie	-	12	-	8	6	3	5	3	5	1 599	2 808	4 586	2 966	1 535	2 902	4 602	1 837			
Lettonie	2	9	6	12	7	4	6	3	3	81 _i	122 _i	107 _i	94 _i	75	122	117	83			
Liechtenstein	1	8	...	...	7	2	5	4	3	1 _i	2	3	2 _i	1	2	3	1	
Lituanie	-	10	-	12	7	4	4	6	2	117 _i	112 _i	215 _i	174 _i	104	114	243	126			
Luxembourg	2	10	2	13	6	3	6	3	4	19	37	47	37	17	37	48	7			
Malte	-	11	2	13	5	2	6	3	4	9	25	28	27	9	26	31	14			
Monaco	-+1	11+1	3+1	12+1	6	3	5	4	3	...	...	...	...	1	2	3	1
Monténégro	-	9	-	9	6	3	5	4	4	22	39	63	42	15	39	57	24			
Pays-Bas	1	12	2	12	6	3	6	3	3	534	1 103	1 208	1 030	504	1 182	1 650	875			
Macédoine du Nord	-	13	-	13	6	3	5	4	4	69	112	192	145	28	109	161	61			
Norvège	-	10	-	10	6	3	7	3	3	187	448	382	346	181	445	448	284			
Pologne	1	9	4	12	7	4	6	3	3	1 550	2 380	2 113	2 286	1 299	2 297	2 408	1 550			
Portugal	-+1	12+1	2+1	12+1	6	3	6	3	3	258	571	628	543	254	630	770	347			
République de Moldova	-	11	4	12	7	4	4	5	2	153 _i	155 _i	260 _i	219 _i	132	140	226	87			
Roumanie	-	10	3	13	6	3	5	4	4	561	1 064	1 638	1 076	521	928	1 502	532			
Fédération de Russie	-	11	4	11	7	4	4	5	2	7 397	6 838	10 176	7 187	6 253	6 574	9 905	5 887			
Saint-Marin	-	10	-	13	6	3	5	3	5	1	2	2	2	1	2	2	1			
Serbie	-	8	-	12	7	4	4	4	4	263 _i	266 _i	562 _i	381 _i	164	267	534	256			
Slovaquie	-+1	10+1	1+1	13+1	6	3	4	5	4	168	230	485	335	165	225	442	156			
Slovénie	-	9	-	13	6	3	6	3	4	66	129	130	101	61	124	148	80			
Espagne	-+1	10+1	3+1	10+1	6	3	6	3	3	1 356	2 967	2 717	2 262	1 321	3 042	3 333	2 010			
Suède	1+1	9+1	1+1	12+1	7	4	6	3	3	472	705	634	636	462	861	916	426			
Suisse	2	9	2	9	7	2	6	3	4	169	493	593	505	173	508	609	301			
Ukraine	-	11	-	11	6	3	4	5	2	1 505	1 701	2 827	2 596	1 117	1 677	2 377	1 615			
Royaume-Uni	-	11	2	13	5	2	6	3	4	1 647	4 895	5 170	4 053	1 763	4 820	6 386	2 432			
États-Unis	-	12	1	12	6	3	6	3	3	12 000 _i	24 674 _i	25 050 _i	21 566 _i	8 752	25 124	24 788	19 015			

G	H	FINANCEMENT								J	Code pays
		I									
		Dépenses publiques d'éducation par élève									
		Dollars EU 2016 PPA				% du PIB par habitant					
Gasto público en educación (% del PIB)	Porcentaje en educación del gasto público total (%)	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB)	
		4.5.4									
		2018									
2,5 ₁	8,4 ₁	...	4 420 ₋₁	1 032 ₋₁	1 782 ₋₁	...	34 ₋₁	8 ₋₁	14 ₋₁	2,1 ₋₂	ALB
3,2	19,3	...	...	...	...	13	12	14	22	...	AND
5,5 ₋₂	11,0 ₋₂	9 460 ₋₂	12 422 ₋₂	14 666 ₋₂	19 171 ₋₂	18 ₋₂	23 ₋₂	28 ₋₂	36 ₋₂	0,1 ₋₃	AUT
4,8 ₋₁	12,3 ₋₁	6 082 ₋₁	...	6 747 ₋₁	3 390 ₋₁	32 ₋₁	...	36 ₋₁	18 ₋₁	0,2 ₋₁	BLR
6,5 ₋₂	12,3 ₋₂	8 488 ₋₂	10 663 ₋₂	...	15 670 ₋₂	17 ₋₂	22 ₋₂	...	32 ₋₂	0,3 ₋₂	BEL
1,5 ₋₁	7,8 ₋₁	...	...	...	...	17 ₋₃	8 ₋₃	12 ₋₃	24 ₋₁	...	BMU
...	...	3 199 ₋₂	...	5 734 ₋₂	3 127 ₋₂	24 ₋₂	...	44 ₋₂	24 ₋₂	...	BIH
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BGR
...	...	...	7 914 ₋₃	...	14 156 ₋₂	...	18 ₋₃	...	31 ₋₂	...	CAN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HRV
5,6 ₋₂	14,2 ₋₂	5 117 ₋₂	5 066 ₋₂	8 148 ₋₂	7 431 ₋₂	14 ₋₂	14 ₋₂	22 ₋₂	20 ₋₂	0,3 ₋₂	CZE
7,6 ₋₄	13,8 ₋₄	...	12 980 ₋₄	16 132 ₋₄	22 345 ₋₄	...	25 ₋₄	31 ₋₄	43 ₋₄	...	DNK
4,9 ₋₂	13,1 ₋₂	...	6 099 ₋₂	6 112 ₋₂	11 472 ₋₂	...	19 ₋₂	19 ₋₂	36 ₋₂	0,3 ₋₃	EST
6,9 ₋₂	12,3 ₋₂	10 051 ₋₂	9 697 ₋₂	11 160 ₋₂	15 299 ₋₂	22 ₋₂	22 ₋₂	25 ₋₂	34 ₋₂	...	FIN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FRA
4,8 ₋₂	10,9 ₋₂	8 492 ₋₂	9 010 ₋₂	11 860 ₋₂	17 347 ₋₂	16 ₋₂	17 ₋₂	23 ₋₂	34 ₋₂	...	DEU
...	...	4 971 ₋₂	5 577 ₋₂	6 308 ₋₂	2 566 ₋₃	18 ₋₂	20 ₋₂	22 ₋₂	9 ₋₃	...	GRC
4,7 ₋₂	10,1 ₋₂	6 747 ₋₂	5 258 ₋₂	6 359 ₋₂	7 008 ₋₂	24 ₋₂	19 ₋₂	23 ₋₂	25 ₋₂	...	HUN
7,5 ₋₂	16,8 ₋₂	11 582 ₋₂	11 967 ₋₂	10 503 ₋₂	14 789 ₋₂	21 ₋₂	22 ₋₂	19 ₋₂	27 ₋₂	0,3 ₋₃	ISL
3,7 ₋₂	13,4 ₋₂	3 137 ₋₃	8 591 ₋₂	11 483 ₋₂	11 233 ₋₂	4 ₋₃	12 ₋₂	16 ₋₂	15 ₋₂	...	IRL
3,8 ₋₂	7,8 ₋₂	6 894 ₋₂	7 856 ₋₂	9 100 ₋₃	9 790 ₋₂	17 ₋₂	20 ₋₂	23 ₋₃	24 ₋₂	0,5 ₋₂	ITA
4,6 ₋₂	12,9 ₋₂	5 602 ₋₂	6 538 ₋₂	6 985 ₋₂	4 421 ₋₂	21 ₋₂	24 ₋₂	26 ₋₂	16 ₋₂	0,6 ₋₂	LVA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE
3,9 ₋₂	12,0 ₋₂	5 400 ₋₂	6 080 ₋₂	5 569 ₋₂	5 276 ₋₂	17 ₋₂	19 ₋₂	18 ₋₂	17 ₋₂	0,4 ₋₂	LTU
4,0 ₋₃	9,4 ₋₃	21 057 ₋₃	21 336 ₋₃	21 031 ₋₃	46 331 ₋₃	19 ₋₃	20 ₋₃	19 ₋₃	43 ₋₃	0,1 ₋₃	LUX
5,2 ₋₃	13,2 ₋₃	9 431 ₋₃	8 834 ₋₃	11 437 ₋₃	17 197 ₋₃	24 ₋₃	23 ₋₃	30 ₋₃	44 ₋₃	0,7 ₋₃	MLT
1,5 ₋₁	7,0 ₋₁	...	...	...	...	2 ₋₂	3 ₋₂	5 ₋₂	...	~ ₋₄	MCO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
5,5 ₋₂	12,8 ₋₂	6 130 ₋₂	8 873 ₋₂	12 306 ₋₂	19 061 ₋₂	12 ₋₂	17 ₋₂	23 ₋₂	36 ₋₂	~ ₋₃	NLD
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MKD
8,0 ₋₂	16,0 ₋₂	13 077 ₋₂	13 342 ₋₂	16 465 ₋₂	24 478 ₋₂	21 ₋₂	22 ₋₂	27 ₋₂	40 ₋₂	...	NOR
4,6 ₋₂	11,3 ₋₂	5 766 ₋₂	6 562 ₋₂	6 395 ₋₂	7 132 ₋₂	20 ₋₂	23 ₋₂	22 ₋₂	25 ₋₂	0,6 ₋₂	POL
4,9 ₋₃	10,2 ₋₃	4 786 ₋₃	6 955 ₋₃	8 557 ₋₃	8 183 ₋₃	15 ₋₃	23 ₋₃	28 ₋₃	26 ₋₃	1,0 ₋₃	PRT
5,5	17,5	2 522	2 313	2 200	1 902	35	32	31	27	...	MDA
3,0 ₋₂	9,5 ₋₂	2 817 ₋₂	1 934 ₋₂	3 747 ₋₂	6 449 ₋₂	11 ₋₂	8 ₋₂	15 ₋₂	26 ₋₂	...	ROU
3,7 ₋₂	11,0 ₋₂	...	...	...	5 031 ₋₂	...	...	...	20 ₋₂	0,4 ₋₂	RUS
3,1 ₋₁	13,1 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR
3,7 ₋₁	9,3 ₋₁	195 ₋₃	6 731 ₋₃	1 714 ₋₃	4 895 ₋₁	1 ₋₃	44 ₋₃	11 ₋₃	30 ₋₁	0,9 ₋₁	SRB
3,8 ₋₂	9,4 ₋₂	5 360 ₋₂	6 503 ₋₂	6 268 ₋₂	8 131 ₋₂	17 ₋₂	21 ₋₂	20 ₋₂	26 ₋₂	0,6 ₋₂	SVK
4,8 ₋₂	11,7 ₋₂	6 102 ₋₂	8 112 ₋₂	7 915 ₋₂	8 340 ₋₂	18 ₋₂	24 ₋₂	23 ₋₂	24 ₋₂	0,7 ₋₃	SVN
4,2 ₋₂	10,0 ₋₂	5 983 ₋₂	6 505 ₋₂	7 175 ₋₂	8 290 ₋₂	16 ₋₂	17 ₋₂	19 ₋₂	22 ₋₂	1,1 ₋₂	ESP
7,7 ₋₂	15,7 ₋₂	14 293 ₋₂	11 094 ₋₂	12 123 ₋₂	22 068 ₋₂	28 ₋₂	22 ₋₂	24 ₋₂	43 ₋₂	...	SWE
5,1 ₋₂	15,5 ₋₂	13 014 ₋₂	16 325 ₋₂	16 026 ₋₃	24 634 ₋₂	20 ₋₂	25 ₋₂	24 ₋₃	37 ₋₂	0,3 ₋₂	CHE
5,4 ₋₁	13,1 ₋₁	3 157 ₋₁	2 636 ₋₁	2 631 ₋₁	2 996 ₋₁	36 ₋₁	30 ₋₁	30 ₋₁	34 ₋₁	0,7 ₋₁	UKR
5,5 ₋₂	13,8 ₋₂	3 059 ₋₂	10 280 ₋₂	9 010 ₋₂	16 155 ₋₂	7 ₋₂	24 ₋₂	21 ₋₂	38 ₋₂	0,9 ₋₃	GBR
5,0 ₋₄	13,4 ₋₄	6 877 ₋₂	11 404 ₋₂	12 711 ₋₂	11 157 ₋₂	12 ₋₂	20 ₋₂	22 ₋₂	...	1,2 ₋₄	USA

TABLEAU 2 : ODD 4, Cible 4.1 – Enseignement primaire et secondaire

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile

Indicateur de l'ODD	PARTICIPATION / ACHÈVEMENT											D	E	F	G	H	I	J
	A			B			C											
	Enfants non scolarisés (000 000)			Taux d'enfants non scolarisés (%)			Taux d'achèvement (%)		Retard par rapport à l'âge normal de l'année d'étude (%)									
Année de référence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	TBS primaire (%)	TNAS primaire (%)	TBA en dernière année du primaire (%)	Passage du primaire au 1 ^{er} cycle du secondaire (%)	TNTS dans le 1 ^{er} cycle du secondaire	TBA en dernière année du 1 ^{er} cycle du secondaire (%)	TNTS dans le 2 ^e cycle du secondaire
	2018						4.1.2			4.1.5		2018						
Région	Total			Moyenne pondérée						Moyenne pondérée								
Monde	59 _i	61 _i	138 _i	8 _i	16 _i	35 _i	85	73	49	8 _i	11	104 _i	90 _i	90 _i	91 _{-ii}	84 _i	76 _i	65 _i
Afrique subsaharienne	32 _i	28 _i	37 _i	19 _i	37 _i	58 _i	65	40	28	19	26	99 _i	79 _i	69 _i	75 _{-ii}	63 _i	44 _i	42 _i
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	5 _i	4 _i	8 _i	9 _i	14 _i	30 _i	85 _i	76 _i	53 _i	7	9	99 _i	90 _i	87 _i	92 _{-ii}	86 _i	74 _i	70 _i
Afrique du Nord	3	1 _i	4 _i	9	12 _i	30 _i	83 _i	73 _i	56 _i	9	15	101	90 _i	91	95 _{-i}	88 _i	75	70 _i
Asie de l'Ouest	2 _i	3 _i	4 _i	9 _i	16 _i	30 _i	88 _i	79 _i	49 _i	4	4	97 _i	91 _i	83 _i	89 _{-ii}	84 _i	73 _i	70 _i
Asie centrale et Asie du Sud	13 _i	17 _i	65 _i	7 _i	15 _i	45 _i	85	74	38	3	8	110 _i	92 _i	93 _i	92 _{-ii}	85 _i	81 _i	55 _i
Asie centrale	0,1	0,3 _i	1 _i	2	5 _i	27 _i	99 _i	98 _i	88 _i	0,1	0,2	103	97	103	100 _{-i}	95 _i	100	73 _i
Asie du Sud	12 _i	17 _i	64 _i	7 _i	15 _i	45 _i	85	73	38	4	9	111 _i	92 _i	92 _i	91 _{-ii}	85 _i	80 _i	55 _i
Asie de l'Est et du Sud-Est	6 _i	9 _i	18 _i	3 _i	10 _i	21 _i	95	82	59	3 _i	10 _i	103	96 _i	98 _i	97 _{-ii}	90 _i	86 _i	79 _i
Asie de l'Est	3 _i	4 _i	9 _i	3 _i	7 _i	16 _i	96	85	59	...	...	101	97 _i	95 _i	100 _{-ii}	93 _i	87 _i	84 _i
Asie du Sud-Est	3 _i	5 _i	9 _i	4 _i	13 _i	29 _i	94	78	60	3	11	107 _i	94 _i	103 _i	94 _{-ii}	87 _i	84 _i	71 _i
Océanie	0,2 _i	0,1 _i	0,4 _i	5 _i	5 _i	25 _i	...	74	61	16	9	103 _i	88 _i	93 _i	64 _{-ii}	95 _i	77 _i	75 _i
Amérique latine et Caraïbes	2 _i	3 _i	7 _i	4 _i	7 _i	23 _i	90	80	60	6	13	109 _i	95 _i	99 _i	95 _{-ii}	93 _i	81 _i	77 _i
Caraïbes	0,1	0,1 _i	0,3	...	...	...	77	65	43	7	13	...	...	...	94 _i	...	...	...
Amérique centrale	1	1	3	4	12	33	92	78	49	5	7	104	96	98	94	88	87	67
Amérique du Sud	1	1	4	2 _i	5 _i	18 _i	90	82	68	7	16	110 _i	97 _i	99 _i	98 _i	95 _i	86 _i	82 _i
Europe et Amérique du Nord	1 _i	1 _i	3 _i	2 _i	2 _i	7 _i	99 _i	97	88	2 _i	3 _i	101 _i	96 _i	98 _i	99 _{-ii}	98 _i	95 _i	93 _i
Europe	1 _i	1 _i	2 _i	3 _i	2 _i	8 _i	99 _i	96	84	1 _i	2 _i	101 _i	96 _i	97 _i	98 _{-ii}	98 _i	94 _i	92 _i
Amérique du Nord	0,1 _i	0,1 _i	1 _i	0,4 _i	0,4 _i	5 _i	99	99	92	3	4	102 _i	96 _i	99 _i	99 _{-ii}	100 _i	96 _i	95 _i
Revenu faible	21 _i	21 _i	26 _i	19 _i	39 _i	61 _i	56 _i	28 _i	15 _i	25	29	103 _i	80 _i	67 _i	76 _{-ii}	61 _i	40 _i	39 _i
Revenu intermédiaire	37 _i	39 _i	108 _i	7 _i	13 _i	35 _i	87	76	47	5 _i	10	104 _i	92 _i	92 _i	92 _{-ii}	87 _i	79 _i	65 _i
intermédiaire inférieur	30 _i	31 _i	88 _i	9 _i	17 _i	44 _i	84	71	42	5	10	105 _i	89 _i	91 _i	89 _{-ii}	83 _i	76 _i	56 _i
intermédiaire supérieur	7 _i	8 _i	21 _i	3 _i	7 _i	20 _i	94	84	59	5 _i	11 _i	103 _i	96 _i	95 _i	98 _{-ii}	93 _i	84 _i	80 _i
Revenu élevé	1 _i	1 _i	3 _i	2 _i	3 _i	8 _i	99 _i	97	88	2	4	102 _i	96 _i	98 _i	97 _{-ii}	97 _i	94 _i	92 _i

A Enfants non scolarisés, nombre total et pourcentage de la tranche d'âge correspondante.

B Taux d'achèvement par niveau d'enseignement, année de l'enquête la plus récente entre 2014 et 2018 [Source : ISU et analyse des enquêtes menées auprès des ménages du Rapport GEM].

C Pourcentage d'élèves ayant un retard de deux ans ou plus par rapport à l'âge normal de leur année d'étude, par niveau d'enseignement.

D Taux brut de scolarisation (TBS) dans le primaire.

E Taux net ajusté de scolarisation (TNAS) dans le primaire (%).

F Taux brut d'admission (TBA) en dernière année de l'enseignement primaire (%).

G Taux de passage effectif du primaire au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire général (%).

H Taux net total de scolarisation dans le 1^{er} cycle du secondaire (TNTS) (%).

I Taux brut d'admission (TBA) en dernière année du 1^{er} cycle du secondaire (%).

J Taux net total de scolarisation dans le 2^e cycle du secondaire (TNTS) (%).

K Organisation d'évaluations, représentatives au niveau national, des acquis de l'apprentissage dans les premières années du primaire (2^e ou 3^e année), ou en dernière année du primaire ou du premier cycle du secondaire.

L Pourcentage d'élèves ayant atteint au moins un niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques.

Source : ISU sauf mention contraire. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2018, sauf mention contraire.

Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.

(± n) Autre année de référence (par ex., -2 : l'année de référence est 2016 et non 2018).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

APPRENTISSAGE											
K Realización de evaluación representativa a escala nacional						L Élèves atteignant un niveau minimum de compétence (%)					
Premières années		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire		Premières années		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	
Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
4.1.6						4.1.1					
2018											
% de pays						Moyenne pondérée					
67	65	60	61	51	54	...	...	...	...	...	...
73	69	73	71	15	17	...	...	...	...	...	...
54	46	29	33	54	75	...	...	...	...	...	...
50	33	17	17	50	67	...	...	...	...	...	...
56	50	33	39	56	78	...	...	...	...	...	...
57	57	57	57	57	57	...	...	...	...	...	...
20	20	60	60	40	40	...	...	...	...	...	...
78	78	56	56	67	67	...	...	...	...	...	...
61	72	44	44	78	78	...	...	...	...	...	...
57	71	43	43	86	86	...	...	...	...	...	...
64	73	45	45	73	73	...	...	...	...	...	...
100	100	94	94	41	41	...	...	...	...	...	...
73	73	56	56	41	39	...	...	...	...	...	...
68	68	41	41	18	14	...	...	...	...	...	...
86	86	86	86	71	71	...	...	...	...	...	...
75	75	67	67	67	67	...	...	...	...	...	...
57	52	61	65	89	91	...	...	...	...	...	...
56	51	63	67	88	91	...	...	...	...	...	...
67	67	33	33	100	100	...	...	...	...	...	...
84	77	68	65	13	13	...	...	...	...	...	...
60	59	60	61	50	53	...	...	...	...	...	...
62	60	66	66	43	43	...	...	...	...	...	...
59	59	55	57	55	62	...	...	...	...	...	...
69	67	55	58	75	79	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 2 : suite

Indicateur de l'ODD	PARTICIPATION / ACHÈVEMENT											D	E	F	G	H	I	J				
	A			B			C		D	E	F								G	H	I	J
	Enfants non scolarisés (000)			Taux d'enfants non scolarisés (%)			Taux d'achèvement (%)																Retard par rapport à l'âge normal de l'année d'étude (%)
Année de référence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	TBS primaire (%)	TNAS primaire (%)	TBA dernière année du primaire (%)	Passage du primaire au 1 ^{er} cycle du secondaire (%)	TNTS dans le 1 ^{er} cycle du secondaire	TBA en dernière année du 1 ^{er} cycle du secondaire (%)	TNTS dans le 2 ^e cycle du secondaire				
	4.1.4						4.1.2			4.1.5		2018										
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	...	60-3	36-3	19-3	...	...	113-3	...	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122	97	81-2	84-3	...	46-2	44-3i
Bénin	51	...	369-3i	3	...	56-3i	48-1	19-1	8-1	...	12	30-3	103-3	...	...	...	98-4	...	
Botswana	36-4i	11-4i	96	79	65	80-1	56	43	34			
Burkina Faso	689	829	833	21	44	66	25	59	121	93	63	76-1	67	33	40			
Burundi	114	240	399	6	33	60	50-2	23-2	10-2	...	31	64	104	94	87	94-1	87	68	73			
Cabo Verde	4	4	8	6	13	27	10	29	103	93-1	64	66-3	63-2	47-2	46-3			
Cameroun	259-1	808-2	778-3	7-1	37-2	54-3	74-4	43-4	16-4	21-1	28-3	102-2	...	41-2	...	...	10-2	...		
République centrafricaine	87-2	73-2	41-2	74-3	39-2	15-2	20-2			
Tchad	675-2	869-2	748-2	26-2	61-2	80-2	27-3	14-3	10-3	29-2	46-2	100	82	77-1	...	81	48-4	50				
Comores	23	14	25	18	19	50	...	...	...	27-1	48-4	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	80-3	50-3	23-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	242	1 088	992	6	46	61	56-2	28-2	16-2	13	32	100	94	72-1	92-2	54	49	39				
République démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108-3	...	70-3	...	...	50-4	...
Djibouti	30-1	35-3	36-3	33+1	48-3	66-3	...	...	...	7-1	19+1	75+1	67+1	66	86-1	52-3	50+1	34-3	
Guinée équatoriale	84-3	...	...	55-3	...	...	...	...	...	39-3	49-3	62-3	44-3	41-3	...	...	24-3	...
Érythrée	242	95	138	47	36	49	...	...	...	34	48	68	52	60	95-1	64	51	51	
Eswatini	36-1	2-3i	8-3i	17-1	3-3i	16-3i	71-4	51-4	32-4	45-1	69-1	115-1	83-1	96-1	98-2	97-3i	67-1	84-3i				
Éthiopie	2 307-3i	4 638-3i	3 356-3i	14-3i	47-3i	74-3i	52-2	21-2	13-2	22-3	26-3	101-3	85-3i	54-3	91-4	53-3i	29-3	26-3i				
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	65	...	...	18	...	...	66	46	29	33	41	98	82	69-2	...	...	59-4	...
Ghana	35+1	208+1	889+1	1+1	11+1	36+1	66-4	52-4	20-4	31	41+1	105+1	87+1	94	94-1	89+1	78+1	64+1				
Guinée	425-2	559-4	491-4	22-2	51-4	67-4	45	26	16	16-2	30-2	92-2	78-2	60-2	...	49-4	35-4	33-4				
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	30-4	17-4	7-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	84-4	71-4	42-4	...	...	103-2	...	100-2	99-3	...	79-2	...
Lesotho	7-1i	23-2	29-2	2-1i	17-2	34-2	80	44	31	30-1	50-1	121-1	91-2	86-2	88-3	83-2	47-1	66-2				
Libéria	159-1	65-4	70-4	21-1	21-4	26-4	...	...	...	71-1	79-1	85-1	45-1	61-1	80-2	79-4	44-1	74-4	
Madagascar	67	628	1 127	2	25	65	56	24	9	40	46	143	97	65	73-3	75	37	35				
Malawi	...	308	534	...	17	66	47-3	22-3	14-3	36	...	142	...	80-4	...	83	...	34				
Mali	1 343	719	893	41	53	75	47	20	5	11	17-1	76	59	50-1	78-2	47	30-1	25				
Mauritanie	129	143	167	20	38	64	58-3	47-3	25-3	42	55	100	80	76	66-1	62	42	36				
Maurice	1	2	15	1	5	20	...	...	...	1	6	101	95	101	99-1	95	87	80	
Mozambique	354	860-3	827-3	6	43-3	69-3	...	...	...	39	46	113	94	52	74-3	57-3	23-1	31-3	
Namibie	6i	...	...	2i	...	...	...	...	...	26	48-1	124	98i	94	...	...	77-1	...
Niger	1 241-1	1 287-1	1 087-1	34-1	65-1	86-1	...	...	...	6-1	25	75-1	66-1	72-2	58-3	35-1	19	14-1	
Nigéria	...	...	...	...	...	...	71	62	49	-4	-4	85-2	...	...	...	...	...	...
Rwanda	81	74	336	4	9	44	54-3	28-3	18-3	35	44	133	95	87	73-1	91	37	56				
Sao Tomé-et-Principe	2-1	1-3	2-3i	6-1	10-3	17-3i	83-4	34-4	8-4	15-1	43-1	107-1	94-1	84-1	97-2	90-3	74-1	83-3i				
Sénégal	586-1	667-1	598-1	24-1	48-1	63-1	50-1	27-1	12-1	7-1	10-1	81	76-1	57	73-2	52-1	37-1	37-1				
Seychelles	0,3	...	1	3	...	14	...	...	...	0,3	0,5	100	93	102	97-1	...	108	86	
Sierra Leone	6-2	268	432	1-2	49	65	64-1	44-1	22-1	1	18	113	99-2	82	90-1	51	51	35				
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	568-1i	369-1	486-1	8-1i	19-1	17-1	97-2	89-2	49-2	6-1	30-1	101-1	92-1i	87-2i	96-3	81-1	81-2	83-1				
Soudan du Sud	1 088-3i	290-3i	625-3i	62-3i	56-3i	64-3i	...	...	...	77-3	91-3	73-3	35-3i	...	...	44-3i	...	36-3i
Togo	66	152-1	265-1	5	21-1	57-1	61-4	24-4	15-4	23-1	30	124	95	90	82-1	79-1	48	43-1				
Ouganda	...	...	...	...	...	...	44-2	26-2	18-2	34-1	48-1	103-1	...	53-1	59-2	...	26-1	...
République-Unie de Tanzanie	1 895	3 363-2i	1 783-2i	18	72-2i	86-2i	80-3	29-3	8-3	9-2	18-2	94	82	69	71-1	28-2i	30	14-2i				
Zambie	496-1	...	...	15-1	...	...	72	52	30	27-1	...	99-1	85-1	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	89+1	72+1	8+1	...	...	...	...	...	...	...	...	...

APPRENTISSAGE														Code pays
K Organisation d'évaluations des acquis de l'apprentissage représentatives au niveau national						L Élèves atteignant un niveau minimum de compétence (%)								
Premières années		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire		Premières années		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire				
Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques			
4.1.6						4.1.1								
2018														
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	AGO
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	9-4	34-4	23-4	11-4	...	...	...	BEN
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	...	...	...	16-3	...	...	...	BWA
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	36-4	59-4	21-4	22-4	...	...	...	BFA
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	79-4	97-4	7-4	40-4	...	...	...	BDI
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	CPV
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	30-4	57-4	24-4	12-4	...	...	...	CMR
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	CAF
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	18-4	48-4	3-4	3-4	...	...	...	TCO
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	COM
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	38-4	72-4	17-4	6-4	...	...	...	COG
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	17-4	33-4	22-4	3-4	...	...	...	CIV
Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	COD
Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	DJI
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	ERI
Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	SWZ
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	ETH
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	GAB
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	GMB
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	GHA
Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	GIN
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	GNB
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	53	42	...	...	...	...	...	KEN
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	LSO
Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	LBR
Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	4-4	5-4	...	...	...	MDG
Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	MWI
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	MLI
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	MRT
Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	MUS
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	MOZ
Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	NAM
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	9-4	27-4	2-4	1-4	...	...	...	NER
Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	NGA
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	RWA
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	STP
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	29-4	63-4	35-4	29-4	9-3	8-3	...	SEN	
Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	SYC
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	SLE
Oui	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	SOM
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	22-2	...	...	13-3	...	...	...	ZAF
Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	SSD
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	19-4	40-4	16-4	20-4	...	...	...	TGO
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	33-3	21-3	...	...	...	...	...	UGA
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	TZA
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	5-3	2-3	...	ZMB
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	...	ZWE

TABLEAU 2 : suite

Indicateur de l'ODD	PARTICIPATION / ACHÈVEMENT										D	E	F	G	H	I	J					
	A			B			C		TBS primaire (%)	TNAS primaire (%)								TBA dernière année du primaire (%)	Passage du primaire au 1 ^{er} cycle du secondaire (%)	TNTS dans le 1 ^{er} cycle du secondaire	TBA en dernière année du 1 ^{er} cycle du secondaire (%)	TNTS dans le 2 ^e cycle du secondaire
	Enfants non scolarisés (000)		Taux d'enfants non scolarisés (%)	Taux d'achèvement (%)			Retard par rapport à l'âge normal de l'année d'étude (%)															
	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Primaire															1^{er} cycle du secondaire
Année de référence	2018										2018											
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest																						
Algérie	14	...	...	0,4	...	...	...	...	...	6	23	110	100	105	99-1	...	85	...
Arménie	11	15	...	7	8	...	99-2	99-2	94-2	0,3	1	93	91	90	98-1	92	93	...				
Azerbaïdjan	25 _i	3 _i	5 _i	4 _i	1 _i	1 _i	...	...	...	2	3-1	100 _i	93 _i	100 _i	99-1	99 _i	85 _i	99 _i	
Bahreïn	1	3	4	1	5	9	...	...	...	1	3	99	98	98	99-1	95	94	91	
Chypre	1- _{ii}	0,1- _{ii}	2- _{ii}	1- _{ii}	0,4- _{ii}	5- _{ii}	100-1	99-1	90-1	0,3-1	2-1	99- _{ii}	98- _{ii}	101- _{ii}	100-2	100- _{ii}	99- _{ii}	95- _{ii}				
Égypte	78	221	1 247	1	4	24	91-4	80-4	70-4	2	4	106	98	101	97-1	96	85	76				
Géorgie	2	0,2	9	1	0,2	7	100	98	82	1	1	99	99	96	100-1	100	102	93				
Iraq	...	...	...	...	...	...	76	46	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	2-1	...	6-1	0,3-1	...	2-1	...	...	...	0,4-1	1-1	105-1	97-1	106-1	100-2	...	103-1	98-1	
Jordanie	265	262	197	19	31	49	...	...	...	1	2	81	81	73	98-1	69	59	51	
Koweït	7-2	11-3	24-3	3-2	6-3	18-3	...	...	...	2	4	92	88	92	98-1	94-3	94	82-3	
Liban	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9	12	...	...	...	96-1	...	...	...	
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	8	194	511	0,2	11	29	...	...	...	15	31	114	99	94	91-1	89	65	71	
Oman	9	8	11	3	3	12	...	...	...	0,3	5	103	95	100	98-1	97	104	88	
Palestine	13	14	87	3	3	28	99-4	86-4	62-4	0,3	1	99	97	97	97-1	97	90	72				
Qatar	3	3	...	2	6	...	...	...	...	1	5	104	98	96-1	99-2	94	88	...
Arabie saoudite	134	21	50 _i	4	1	4 _i	...	...	...	5	9	100	95	97	98-1	99	105	96 _i	
Soudan	2 443- _{ii}	...	...	38- _{ii}	...	...	67-4	53-4	32-4	28- _{ii}	...	77-1	62- _{ii}	62-1	92-2	...	58-1	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	...	...	...	...	...	...	95	74	49	6	16	115	...	95-1	98-2	...	77	...
Turquie	273-1	478-1	787-1	5-1	9-1	15-1	98-4	92-4	56-4	2-1	2-1	93-1	95-1	90-1	100-3	91-1	88-1	85-1				
Émirats arabes unis	6-1	2-1	25-1	1-1	1-1	12-1	...	...	...	2-1	5-1	108-1	99-1	104-3	...	99-1	82-4	88-1	
Yémen	650-2	543-2	1 019-2	16-2	28-2	56-2	...	...	...	9-2	11-2	94-2	84-2	72-2	...	72-2	53-2	44-2	
Asie centrale et Asie du Sud																						
Afghanistan	...	...	1 510 _i	...	...	57 _i	55-3	37-3	23-3	...	11	104	...	86	91-1	...	55	43 _i
Bangladesh	...	...	4 817 _i	...	...	38 _i	80-4	55-4	19-4	...	4-1	116	...	...	...	...	88	62 _i
Bhoutan	7 _i	7 _i	8 _i	8 _i	12 _i	28 _i	...	...	...	14-1	32	100	90 _i	100-1	100-2	88 _i	82	72 _i	
Inde	...	...	...	...	...	...	92-3	81-3	43-3	3	4	113-1	...	92	91-1	...	84	...
Iran (République islamique d')	17-1	157-1	854-1	0,2-1	5-1	26-1	...	...	...	3-1	3-1	111-1	100-1	99-1	96-2	95-1	90-1	74-1	
Kazakhstan	13+1	...	5	1+1	...	1	100-3	100-3	94-3	0,3+1	0,3+1	104+1	99+1	106+1	100	...	118+1	99-1				
Kirghizistan	1	15	56	0,3	3	28	99	99	87	0,4	1	108	99	105	100-1	97	95	72				
Maldives	2-1	...	...	4-1	...	...	98-1	91-1	40-1	0,3-1	11-1	97-1	95-1	97-1	99-2	...	108-1	...
Népal	103+1	47+1	490+1	4+1	3+1	19+1	73-2	63-2	...	36+1	43+1	142+1	96+1	120+1	82-2	97+1	99+1	81+1				
Pakistan	6 006	4 426	9 133	25	32	52	60	50	23	...	48	94	68	71	88-1	68	48	84				
Sri Lanka	9	2	211	1	0,1	16	...	...	...	1	1	100	99	103	99-1	100	96	48	
Tadjikistan	4-1	...	...	1-1	...	...	98-1	96-1	74-1	-1	-1	101-1	99-1	95-1	99-2	...	96-1	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	100-3	99-3	97-3	...	...	88-4	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	17 _i	95 _i	261-1	1 _i	4 _i	16-1	...	...	...	0,1	0,2	104	97 _i	103	100-1	96 _i	96	84-1	
Asie de l'Est et du Sud-Est																						
Brunéï Darussalam	0,3	-	6	1	0,3	18	...	...	...	1	3	103	96	108	100-1	100	106	82	
Cambodge	186	120-3 _i	...	9	13-3 _i	...	72-4	41-4	21-4	19	20	107	91	88	90-1	87-3 _i	58	...				
Chine	...	...	...	...	...	...	96-4	85-4	59-4	...	...	100	...	...	...	...	...	...
République pop. dém. de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	113	...	102	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	8 _i	0,1 _i	3 _i	2 _i	0,1 _i	2 _i	...	...	...	2 _i	6 _i	109	96 _i	104	100-1	100 _i	107	98 _i	
Indonésie	1 555	2 299	3 137	6	16	23	97-1	87-1	65-1	0,3	9	106	94	102	91-2	84	90-1	77				
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-3	...	...	...	...	100-2	...	...	...	
RDP Lao	65	146 _i	170 _i	9	25 _i	40 _i	83-1	54-1	31-1	11	26	102	91	98	86-1	75 _i	67	60 _i				
Macao, Chine	1	0,3	2	3	2	13	...	...	...	2	13	100	96	101	99-1	98	98	87	
Malaisie	10- _{ii}	206-1	605-1	0,4- _{ii}	13-1	37-1	...	...	...	-1	-	105-1	100-3	99-1	91-2	87-1	82	63-1	
Mongolie	2 _i	...	...	1 _i	...	...	99	83	69	1	2	104	99 _i	102	99-1	...	105	...
Myanmar	92	848	884	2	21	43	83-2	44-2	17-2	...	9	112	98	95	...	79	65	57				
Philippines	424-1	894-1	424-3	3-1	11-1	21-3	92-1	81-1	78-1	9-1	17-1	108-1	95-1	109-1	97-2	89-1	78-1	79-3				
République de Corée	66-1	80-1	5-1	2-1	...	...	...	...	...	...	0,4-1	98-1	98-1	91-1	100-2	94-1	96-1	100-1
Singapour	0,1- _{ii}	- _{ii}	0,1- _{ii}	- _{ii}	0,1- _{ii}	0,1- _{ii}	...	...	...	0,2-1	3-1	101- _{ii}	100- _{ii}	99- _{ii}	99-2	100- _{ii}	105- _{ii}	100- _{ii}	
Thaïlande	...	331-3 _i	603-3 _i	...	12-3 _i	21-3 _i	98-3	83-3	56-3	...	6	100	...	93	98-1	88-3 _i	81	79-3 _i				
Timor-Leste	8	12	24	4	13	26	80-2	66-2	52-2	23	35	115	95	104	93-1	87	91	74				
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	97-4	84-4	56-4	1-2	...	111	...	110	100-3	...	98	...

APPRENTISSAGE													Code pays
K Organisation d'évaluations des acquis de l'apprentissage représentatives au niveau national						L Élèves atteignant un niveau minimum de compétence (%)							
Premières années		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire		Premières années		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire			
Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques		
4.1.6						4.1.1							
2018													
Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	21-3	19-3	DZA
Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	...	...	...	55-3	...	50-3	ARM
Non	Non	Oui	Non	Non	Non	...	...	81-2	...	...	...	AZE
Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	69-2	40-3	...	...	...	39-3	BHR
Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	74-3	...	...	56	63	CYP
Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	...	...	...	...	...	21-3	EGY
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	86-2	47-3	...	...	36	39	GEO
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	IRQ
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	91-2	...	...	...	69	66	ISR
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	59	41	JOR
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	12-3	...	...	...	18-3	KWT
Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	32	35-3	LBN
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	LBY
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	36-2	16-3	...	...	27	14-3	MAR
Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	59-2	32-3	...	...	...	23-3	OMN
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	PSE
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	66-2	36-3	...	...	49	36-3	QAT
Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	63-2	16-3	...	...	48	11-3	SAU
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	SDN
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	SYR
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	28-3	25-3	TUN
Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	...	...	...	57-3	74	42-3	TUR
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	68-2	42-3	...	...	57	46-3	ARE
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	YEM
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	22-2	24-2	...	...	...	...	AFG
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	47-1	34-1	44-1	32-1	54-3	57-3	BGD	
Non	Non	Non	Non	Oui	Non	...	...	...	...	56-3	...	BTN
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	47-1	53-1	46-1	44-1	...	...	IND
Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	66-2	33-3	...	...	...	34-3	IRN
Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	98-2	80-3	36	51	KAZ
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	36-4	35-4	...	...	KGZ
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	MDV
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	NPL
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	35-4	...	...	...	...	...	PAK
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	LKA
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	TJK
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	TKM
Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	UZB
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	48	52	BRN
Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	8-3	10-3	KHM
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	82-2	85-3	...	...	80-2	79-3	CHN
Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	PRK
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	99-2	98-3	...	...	87	91	HKG
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	18-3	...	...	30	28	IDN
Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	95-3	...	...	83	89-3	JPN
Non	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	LAO
Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	98-2	...	...	...	89	95	MAC
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	54	59	MYS
Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	MNG
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	MMR
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	19	19	PHL
Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	97-3	...	...	85	85	KOR
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	97-2	93-3	...	...	89	94-3	SGP
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	40	47	THA
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	TLS
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	55-4	51-4	86-3	81-3	VNM

TABLEAU 2 : suite

Indicateur de l'ODD	PARTICIPATION / ACHÈVEMENT											D	E	F	G	H	I	J
	A			B			C											
	Enfants non scolarisés (000)	Taux d'enfants non scolarisés (%)		Taux d'achèvement (%)			Retard par rapport à l'âge normal de l'année d'étude (%)											
Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	TBS primaire (%)	TNAS primaire (%)	TBA dernière année du primaire (%)	Passage du primaire au 1 ^{er} cycle du secondaire (%)	TNTS dans le 1 ^{er} cycle du secondaire	TBA en dernière année du 1 ^{er} cycle du secondaire (%)	TNTS dans le 2 ^e cycle du secondaire	
Année de référence	2018											2018						
Océanie																		
Australie	7-1	22-1	10-1	0,3-1	2-1	2-1	...	98-4	87-4	0,2-1	2-1	100-1	96-1	...	...	98-1	...	98-1
Îles Cook	-2	-2	0,3-2	1-2	1-2	33-2	...	...	...	0,3-2	0,2-2	109-2	99-2	107-2	100-3	99-2	93-2	67-2
Fiji	1-2	...	...	1-2	...	...	...	...	...	2-2	4-2	106-2	99-2	107-2	98-3	...	103-2	...
Kiribati	1-1	...	...	4-1	...	...	...	...	...	2-1	10-1	101-1	96-1	101-2	96-3	...	95-2	...
Îles Marshall	2-2	2-2i	1-2i	24-2	31-2i	44-2i	...	...	...	11-2	23-2	85-2	75-2	71-2	...	69-2i	...	56-2i
Micronésie (États fédérés de)	2-3	1-4	...	15-3	13-4	...	...	...	...	-3	-3	97-3	85-3	...	...	87-4	...	...
Nauru	-2	0,1-2	0,2-2	3-2	11-2	56-2	...	...	...	0,3-2	...	126-2	94-2	131-2	...	89-2	...	44-2
Nouvelle-Zélande	1-1	5-1	4-1	1-2	2-1	2-1	...	...	...	0,1-1	0,3-1	100-1	99-1	...	...	98-1	...	98-1
Nioué	...	...	-4	...	...	9-4	...	...	...	-2	2-3	127-2	...	112-2	77-4	...	104-3	91-4
Palaos	0,1-4	...	...	5-4	...	...	...	...	...	14-4	15-4	113-4	95-4	100-4	...	...	109-4	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	86-2	53-2	320-2	7-2	14-2	46-2	62-1	35-1	17-1	47-2	50-2	109-2	76-2	77-2	...	86-2	62-2	54-2
Samoa	0,4	-4	2-2	1	0,3-4	10-2	...	...	...	9	9	111	96	105	96-1	100-4	105	90-2
Îles Salomon	4	...	...	4	...	...	...	...	...	74	75	106	67	87	88-1	...	71	...
Tokélaou	...	...	-2	...	...	62-2	...	...	...	2-2	12-2	138-2	...	...	...	...	...	38-2
Tonga	0,2-3	1-3	2-3	1-3	5-3	38-3	...	...	...	0,2-3	2-3	116-3	99-3	...	...	95-3	...	62-3
Tuvalu	0,2-2	0,2i	0,3i	12-2	23i	48i	...	...	...	0,2-2	1-2	86	88-2	79	94-3	77i	61-2	52i
Vanuatu	3-3	1-3	7-3	8-3	3-3	44-3	...	...	...	...	...	109-3	92-3	...	...	97-3	...	56-3
Amérique latine et Caraïbes																		
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	0,1	0,1	0,4	1	1	13	...	...	...	2	13	105	99	96	99-1	99	99	87
Argentine	19-1	0,2-1	219-1	0,4-1	-1	10-1	...	...	...	3-1	14-1	110-1	99-1	100-1	100-2	100-1	90-1	90-1
Aruba	-4i	...	...	0,1-4i	...	...	...	...	...	9-4	31-4	117-4	99-4i	101-4	...	...	99-4	...
Bahamas	9	6	6	24	29	33	...	...	...	6	...	81	74	76	...	71	...	67
Barbade	0,3	0,4	0,4	2	4	6	...	...	...	0,1	3	99	98	89	...	96	...	94
Belize	0,3	3	6	1	10	38	74-3	37-3	14-3	8	15	112	99	104	97-1	90	67	62
Bolivie (État pluri. de)	95	62	193	7	13	21	97	92	76	4	12	98	93	95	97-1	87	83	79
Bésil	54-ii	616-ii	1 943-ii	0,4-ii	5-ii	19-ii	85-3	82-3	63-3	8-1	17-1	115-ii	98-ii	...	...	95-ii	...	81-ii
Îles Vierges britanniques	-4	0,4-1	0,2-1	1-4	29-1	18-1	...	...	...	4-1	18-1	129-1	94-4	95-1	98-3	71-1	81-1	82-1
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	0,4	...	...	...	...	...	...	...
Chili	34-1	25-1	52-1	2-1	5-1	5-1	99-3	98-3	87-3	5-1	9-1	101-1	95-1	95-1	98-2	95-1	94-1	95-1
Colombie	84i	192	359	2i	6	21	92-3	76-3	73-3	13	22	115	98i	106	98-4	94	76	79
Costa Rica	1	8	14	0,1	4	10	96	73	58	6	31	113	97	99	92-1	96	70	90
Cuba	16	21	85	2	5	21	99-4	98-4	87-4	0,4	1	102	98	84	98-1	95	93	79
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	0,1-2	0,1-3	0,4-2	1-2	2-3	16-2	...	...	...	5-2	14-2	115-2	98-2	114-2	96-4	98-3	91-3	84-2
République dominique	66i	62i	142i	6i	11i	25i	91-4	83-4	57-4	12	23	106i	94i	93i	93-1	89i	89i	75i
Équateur	25	45	184	1	5	20	99	91	72	3	7	103	98	104	100-1	95	97	80
El Salvador	96	60	126	14	17	34	86-4	73-4	35-4	13	20	95	82	87	95-1	83	77	66
Grenade	0,1	0,2-4	0,1-1	1	3-4	3-1	...	...	...	2	9	107	99	123	98-1	97-4	107	97-1
Guatemala	246	386	680	11	33	59	78-3	48-3	35-3	16	27	102	89	80	90-1	67	56	41
Guyana	...	...	...	...	...	...	98-4	85-4	57-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haiti	...	...	...	...	...	...	53-1	34-1	14-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	214-1	239-1	331-1	17-1	38-1	53-1	87	53	38	12-1	33-3	92-1	80-1	82-1	71-3i	62-1	46-2	47-1
Jamaïque	43	26	25	16	18	25	...	...	...	1	3	91	81	86	97-1	82	82	75
Mexique	98-1	402-1	1 745-1	1-1	6-1	26-1	96-3	88-3	52-3	1-1	3-1	106-1	99-1	104-1	97-2	94-1	97-1	74-1
Montserrat	-2	-	0,1	3-2	10	...	...	...	...	0,4	-	110	97-2	95	...	90	74	47
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	74-4	50-4	41-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	59-1	26-1	92-1	13-1	12-1	44-1	96	85	67	8-1	11-1	94-1	87-1	90-1	99-2	88-1	77-1	56-1
Paraguay	...	...	130-2	...	...	32-2	92-2	78-2	59-2	14-2	14-2	...	...	...	...	...	...	68-2
Pérou	48	28	185	1	2	18	97	91	86	4	7	107	99	96	95-1	98	98	82
Saint-Kitts-et-Nevis	0,1-2	...	0,1-2	1-2	...	4-2	...	...	...	1-2	2-2	109-2	96-2	98-2	99-3	...	111-2	96-2
Sainte-Lucie	0,2	1	1	1	12	20	...	...	...	1	2	103	98	95	98-1	88	86	80
Saint-Vincent-et-les Grenadines	0,1-1	0,1	1	0,5-1	2	15	...	...	...	1	14	113	98-1	106	95-1	98	92	85
Sint Maarten	...	...	0,4-4	...	...	22-4	...	...	...	15-4	18-4	128-4	...	123-4	...	...	42-4	78-4
Suriname	9	6-3	11-3	14	15-3	38-3	86	50	28	18	36	109	86	85	66-1	85-3	45	62-3
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	3	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	1-1	0,4-1	18-1	0,3-1	0,3-1	12-1	98	73	40	3-1	14-1	108-1	100-1	99-1	...	100-1	...	88-1
Venezuela (République bolivarienne du)	325-1	232-1	249-1	10-1	14-1	23-1	94-4	80-4	70-4	8-1	12-1	97-1	90-1	93-1	99-2	86-1	75-1	77-1

APPRENTISSAGE														Code pays
K Organisation d'évaluations des acquis de l'apprentissage représentatives au niveau national						L Élèves atteignant un niveau minimum de compétence (%)								
Premières années		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire		Premières années		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire				
Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques			
4.1.6						4.1.1						2018		

Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	94-2	70-3	...	64-3	80	78	AUS
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	COK
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	FJI
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	KIR
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	MHL
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	FSM
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	NRU
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	90-2	59-3	...	...	81	78	NZL
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	NIU
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	PLW
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	PNG
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	WSM
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	SLB
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	TKL
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	TON
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	TUV
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	VUT
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	...	...	...	...	...	...	AIA
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	ATG
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	48	31	ARG
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	ABW
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	BHS
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	BRB
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	BLZ
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	BOL
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	50	32	BRA
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	VGB
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	CYM
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	68	28-3	CHL
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	50	35	COL
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	58	40	CRI
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	CUB
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	CUW
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	DMA
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	21	9	DOM
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	49-3	29-3	ECU
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	SLV
Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	GRD
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	30-3	11-3	GTM
Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	GUY
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	HTI
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	30-3	15-3	HND
Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	JAM
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	55	44	MEX
Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	MSR
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	NIC
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	36	19	PAN
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	32-3	8-3	PRY
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	46	40	PER
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	KNA
Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	LCA
Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	VCT
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	SXM
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	SUR
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	80-2	...	...	...	58-3	48-3	TTO
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	TCA
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	58	49	URY
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	VEN

APPRENTISSAGE

K Organisation d'évaluations des acquis de l'apprentissage représentatives au niveau national						L Élèves atteignant un niveau minimum de compétence (%)						Code pays
Premières années		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire		Premières années		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire		
Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
4.1.6						4.1.1						
2018												
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	48	58	ALB
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	AND
Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	98-2	...	76	79	AUT
Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	77	71	BLR
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	79	80	BEL
Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	BMU
Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	46	42	BIH
Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	95-2	75-3	53	56	BGR
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	96-2	69-3	...	...	86	84	CAN
Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	...	...	...	67-3	78	69	HRV
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	97-2	78-3	...	...	79	80	CZE
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	97-2	80-3	...	...	84	85	DNK
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	89	90	EST
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	98-2	82-3	...	...	86	85	FIN
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	94-2	58-3	79	79	FRA
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	95-2	77-3	79	79	DEU
Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	69	64	GRC
Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	97-2	75-3	75	67-3	HUN
Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	74	79	ISL
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	98-2	84-3	...	...	88	84	IRL
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	98-2	69-3	...	...	77	62-3	ITA
Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	99-2	...	...	...	78	83	LVA
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	LIE
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	97-2	81-3	76	74	LTU
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	71	73	LUX
Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	73-2	...	...	...	64	62-3	MLT
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	MCO
Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	56	54	MNE
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	99-2	83-3	...	...	76	84	NLD
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	45	39	MKD
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	99-2	86-3	...	70-3	81	81	NOR
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	98-2	80-3	...	...	85	85	POL
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	97-2	82-3	...	...	80	77	PRT
Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	57	50	MDA
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	59	53	ROU
Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	99-2	89-3	78	78	RUS
Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	SMR
Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	...	...	...	72-3	62	60	SRB
Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	93-2	65-3	69	75	SVK
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	96-2	75-3	...	...	82	84	SVN
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	97-2	67-3	...	...	84-3	75	ESP
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	98-2	75-3	...	...	82	81	SWE
Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	76	83	CHE
Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	74	64	UKR
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	83	81	GBR
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	96-2	79-3	...	...	81	73	USA

TABLEAU 3 : ODD 4, Cible 4.2 – Petite enfance

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préprimaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

	A	B	C	D	E	F
	Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance (%)	Environnement familial stimulant (%)	Enfants de moins de 5 ans disposant de 3+ livres pour enfant (%)	TBS dans le préprimaire (%)	TNAS l'année précédant l'entrée en primaire (%)
Indicateur de l'ODD	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2
Année de référence	2018					
Région	Moyenne pondérée					
Monde	...	22	...	...	52 _i	67 _i
Afrique subsaharienne	60 _i	32	51 _i	3 _i	33 _i	42 _i
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	...	16	...	...	32 _i	50 _i
Afrique du Nord	...	17	...	...	41	54 _i
Asie de l'Ouest	...	15	...	...	26 _i	45 _i
Asie centrale et Asie du Sud	...	32	...	...	26 _i	59 _i
Asie centrale	85 _i	11	84 _i	45 _i	36	47
Asie du Sud	...	33	...	...	26 _i	59 _i
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	13	...	...	82	87 _{-2i}
Asie de l'Est	...	5	...	...	87	...
Asie du Sud-Est	88	25	65 _i	25 _i	68	91 _i
Océanie	...	38	...	...	76 _i	80 _i
Amérique latine et Caraïbes	...	9	...	...	78 _i	96 _i
Caraïbes	72	8	63	17	...	...
Amérique centrale	82	13	75	34	69	95
Amérique du Sud	...	7	...	...	85 _i	96 _i
Europe et Amérique du Nord	...	4 _i	...	...	86 _i	94 _i
Europe	...	...	...	...	92 _i	95 _i
Amérique du Nord	...	3	...	...	73 _i	91
Revenu faible	60 _i	34	50 _i	3 _i	24 _i	41 _i
Revenu intermédiaire	...	22	...	...	54 _i	69 _i
intermédiaire inférieur	...	31	...	...	37 _i	61 _i
intermédiaire supérieur	...	6	...	...	78 _i	83 _i
Revenu élevé	...	3	...	...	83 _i	91 _i

A Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement est en bonne voie sur le plan de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psycho-social.

[Indice de développement de la petite enfance (IDPE), UNICEF].

B Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou sévère (%) [Source : Estimations conjointes sur la malnutrition infantile publiées par l'UNICEF, l'OMS et la Banque mondiale (JME)].

(Les agrégats régionaux sont des moyennes pondérées des estimations statistiques des JME pour l'année de référence, et non des chiffres nationaux observés dans le tableau des pays ; l'Asie de l'Est n'inclut pas le Japon, l'Océanie n'inclut ni l'Australie ni la Nouvelle-Zélande et l'Amérique du Nord ne concerne que les États-Unis.)

C Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois bénéficiant d'un environnement d'apprentissage familial positif et stimulant [Source : base de données de l'UNICEF].

D Pourcentage d'enfants âgés de moins de 5 ans dont le foyer possède au moins trois livres pour enfant [Source : base de données UNICEF].

E Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement préprimaire.

F Taux net ajusté de scolarisation (TNAS) un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire.

Source : ISU sauf mention contraire. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2018, sauf mention contraire.

Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.

(± n) Autre année de référence (par ex., -2 : l'année de référence est 2016 et non 2018).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

TABLEAU 3 : suite

Pays ou territoire	A	B	C	D	E	F	Code pays
	Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance (%)	Environnement familial stimulant (%)	Enfants de moins de 5 disposant de 3+ livres pour enfant (%)	TBS dans le préprimaire (%)	TMAS l'année précédant l'entrée en primaire (%)	
Indicateur de l'ODD	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Année de référence	2018						
Afrique subsaharienne							
Angola	...	38-2	...	...	40-2	65-2i	AGO
Bénin	61-4	32	39	2	25	85	BEN
Botswana	...	...	...	...	21-3	21-3i	BWA
Burkina Faso	...	21-1	...	...	4	16	BFA
Burundi	41-1	56-2	58-1	0,1-1	15	45	BDI
Cabo Verde	...	...	...	...	73	81	CPV
Cameroun	61-4	32-4	44-4	4-4	34	45-1	CMR
République centrafricaine	...	...	...	...	3-1	...	CAF
Tchad	33-3	40-3	46-3	1-3	1-2	10-2	TCD
Comores	...	...	...	...	22	30	COM
Congo	61-3	21-3	59-3	3-3	...	...	COG
Côte d'Ivoire	63-2	22-2	29-2	1-2	8	22-1	CIV
République démocratique du Congo	66-4	...	52-4	1-4	4-3	...	COD
Djibouti	...	...	...	...	9+1	12+1	DJI
Guinée équatoriale	...	...	...	...	43-3	44-3	GNQ
Érythrée	...	...	...	...	23	27	ERI
Eswatini	65-4	26-4	...	...	...	...	SWZ
Éthiopie	...	38-2	...	...	29-3	37-3	ETH
Gabon	...	...	...	...	...	...	GAB
Gambie	...	...	...	...	42	...	GMB
Ghana	...	19-4	...	...	115	87+1	GHA
Guinée	49-2	32-2	31-2	0,4-2	...	42-2	GIN
Guinée-Bissau	61-4	28-4	34-4	-4	...	...	GNB
Kenya	...	26-4	...	...	76-2	...	KEN
Lesotho	...	33-4	...	...	39-2	42-2	LSO
Libéria	...	...	...	...	125-1	79-1	LBR
Madagascar	...	...	...	...	40	61	MDG
Malawi	60-4	37-3	29-4	1-4	84-3	...	MWI
Mali	62-3	30-3	55-3	0,3-3	7	45	MLI
Mauritanie	60-3	28-3	44-3	1-3	10-3	...	MRT
Maurice	...	...	...	...	98	89	MUS
Mozambique	...	...	...	...	...	...	MOZ
Namibie	...	...	...	...	34	69	NAM
Niger	...	41-2	...	...	8	22-1	NER
Nigéria	61-1	44-2	63-2	6-2	...	...	NGA
Rwanda	63-3	38-3	44-3	1-3	22	48	RWA
Sao Tomé-et-Principe	54-4	17-4	63-4	6-4	50-2	52-3	STP
Sénégal	67-1	16-1	29-1	1-1	17	16i	SEN
Seychelles	...	...	...	...	95	95	SYC
Sierra Leone	51-1	...	19-1	2-1	14	42	SLE
Somalie	...	...	...	...	...	...	SOM
Afrique du Sud	...	27-2	...	...	25-1	...	ZAF
Soudan du Sud	...	...	...	...	11-3	21-3i	SSD
Togo	51-4	28-4	26-4	1-4	23	97	TGO
Ouganda	63-2	29-2	53-2	2-2	14-1	...	UGA
République-Unie de Tanzanie	...	34-3	...	...	41	55	TZA
Zambie	...	...	...	...	8-2	...	ZMB
Zimbabwe	62-4	27-3	43-4	3-4	...	...	ZWE

TABLEAU 3 : suite

Pays ou territoire	A	B	C	D	E	F	Code pays
	Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance (%)	Environnement familial stimulant (%)	Enfants de moins de 5 ans disposant de 3+ livres pour enfant (%)	TBS dans le préprimaire (%)	TMAS l'année précédant l'entrée en primaire (%)	
Indicateur de l'ODD	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Année de référence	2018						
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest							
Algérie	...	...	...	...	...	...	DZA
Arménie	...	9-2	...	...	38	48	ARM
Azerbaïdjan	...	...	...	...	40 _i	69 _i	AZE
Bahreïn	...	...	...	...	54	71	BHR
Chypre	...	...	...	...	84-1 _i	96-1 _i	CYP
Égypte	...	22-4	...	...	29	37	EGY
Géorgie	88-3	...	83-3	58-3	...	...	GEO
Iraq	79	...	44	3	...	...	IRQ
Israël	...	...	...	...	111-1	99-1	ISR
Jordanie	...	...	92	16	27	43	JOR
Koweït	...	5-3	...	...	62	81	KWT
Liban	...	...	...	...	...	...	LBN
Libye	...	...	...	...	...	...	LBY
Maroc	...	...	36	...	51	50	MAR
Oman	68-4	14-4	81-4	25-4	52	81	OMN
Palestine	72-4	7-4	78-4	20-4	56	68	PSE
Qatar	...	...	...	...	60	92	QAT
Arabie saoudite	...	...	...	...	21	46	SAU
Soudan	...	38-4	...	2-4	47-1	...	SDN
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	SYR
Tunisie	...	...	...	...	45-2	...	TUN
Turquie	...	...	...	...	33-1	68-1	TUR
Émirats arabes unis	...	...	...	...	78-1	99-1	ARE
Yémen	...	...	...	...	2-2	...	YEM
Asie centrale et Asie du Sud							
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	AFG
Bangladesh	...	36-4	...	...	41	...	BGD
Bhoutan	...	...	...	...	34	35	BTN
Inde	...	38-3	...	...	14-1	...	IND
Iran (République islamique d')	...	...	...	...	54-2	51-2	IRN
Kazakhstan	86-3	8-3	86-3	51-3	62+1	90+1	KAZ
Kirghizistan	78-4	13-4	72-4	27-4	40	91	KGZ
Maldives	...	...	96-1	59-1	92-1	96-1	MDV
Népal	64-4	36-2	67-4	5-4	87+1	87+1	NPL
Pakistan	...	38	...	...	83	94	PAK
Sri Lanka	...	17-2	...	...	91-3	...	LKA
Tadjikistan	...	18-1	...	...	10-1	12-1	TJK
Turkménistan	91-2	12-3	94-2	48-2	58-4	...	TKM
Ouzbékistan	...	...	...	...	28	37	UZB
Asie de l'Est et du Sud-Est							
Brunéï Darussalam	...	...	...	...	65	94	BRN
Cambodge	68-4	32-4	59-4	4-4	24	...	KHM
Chine	...	...	...	...	88	...	CHN
République pop. dém. de Corée	88-1	19-1	95-1	50-1	...	...	PRK
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	106	97 _i	HKG
Indonésie	88	...	...	...	62 _i	96 _i	IDN
Japon	...	...	...	...	...	...	JPN
RDP Lao	89-1	...	30-1	4-1	47	67	LAO
Macao, Chine	...	...	...	...	96	98	MAC
Malaisie	...	21-2	25-2	56-2	99	99-3	MYS
Mongolie	...	7-2	...	...	87	94	MNG
Myanmar	...	29-2	52-2	4-2	9	...	MMR
Philippines	...	33-3	...	...	81-1	83-1	PHL
République de Corée	...	...	...	...	95-1	96-1	KOR
Singapour	...	...	...	...	...	...	SGP
Thaïlande	91-2	10-2	93-2	41-2	79	96-3	THA
Timor-Leste	44-2	...	81-2	4-2	23	43	TLS
Viet Nam	89-4	25-3	76-4	26-4	100	100	VNM

TABLEAU 3 : suite

Pays ou territoire	A	B	C	D	E	F	Code pays
	Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance (%)	Environnement familial stimulant (%)	Enfants de moins de 5 disposant de 3+ livres pour enfant (%)	TBS dans le préprimaire (%)	TMAS l'année précédant l'entrée en primaire (%)	
Indicateur de l'ODD	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Année de référence	2018						
Océanie							
Australie	165-1	86-1	AUS
Îles Cook	94-2	98-2	COK
Fiji	FJI
Kiribati	KIR
Îles Marshall	79-1	35-1	72-1	18-1	38-2	63-2	MHL
Micronésie (États fédérés de)	31-3	73-3	FSM
Nauru	82-2	98-2	NRU
Nouvelle-Zélande	91-2	92-2	NZL
Nioué	115-2	63-3	NIU
Palaos	72-4	91-4	PLW
Papouasie-Nouvelle-Guinée	43-2	71-2	PNG
Samoa	...	5-4	...	...	49	38	WSM
Îles Salomon	...	32-3	...	...	84	59	SLB
Tokélaou	124-2	88-2	TKL
Tonga	46-3	...	TON
Tuvalu	83	88	TUV
Vanuatu	90-3	...	VUT
Amérique latine et Caraïbes							
Anguilla	AIA
Antigua-et-Barbuda	70	91	ATG
Argentine	76-1	98-1	ARG
Aruba	106-4	100-4	ABW
Bahamas	35	38	BHS
Barbade	87	...	BRB
Belize	82-3	15-3	88-3	44-3	47	86	BLZ
Bolivie (État pluri. de)	...	16-2	...	...	74	90	BOL
Bésil	96-1i	98-1i	BRA
Îles Vierges britanniques	132-1	99-1	VGB
Îles Caïmanes	CYM
Chili	...	2-4	...	...	82-1	94-1	CHL
Colombie	99	COL
Costa Rica	98	97	CRI
Cuba	89-4	...	89-4	48-4	98	100	CUB
Curaçao	CUW
Dominique	96-2	77-3	DMA
République dominique	84-4	...	58-4	10-4	51i	88i	DOM
Équateur	...	24-4	...	...	66	95	ECU
El Salvador	81-4	14-4	59-4	18-4	67	82	SLV
Grenade	100	90-1	GRD
Guatemala	...	47-3	...	...	51	85	GTM
Guyana	86-4	11-4	87-4	47-4	...	...	GUY
Haïti	55-1	22-1	54-1	8-1	...	...	HTI
Honduras	41-1	78-1	HND
Jamaïque	...	6-4	...	...	73	91	JAM
Mexique	82-3	10-2	76-3	35-3	74-1	99-1	MEX
Montserrat	73	93	MSR
Nicaragua	NIC
Panama	62-1	76-1	PAN
Paraguay	82-2	6-2	64-2	23-2	44-2	69-2	PRY
Pérou	...	13-1	...	...	104	99	PER
Saint-Kitts-et-Nevis	90-2	89-2	KNA
Sainte-Lucie	74	96	LCA
Saint-Vincent-et-les Grenadines	76	95-1	VCT
Sint Maarten	78-4	95-4	SXM
Suriname	86	90	SUR
Trinité-et-Tobago	TTO
Îles Turques et Caïques	TCA
Uruguay	93-1	98-1	URY
Venezuela (République bolivarienne du)	70-1	86-1	VEN

TABLEAU 3 : suite

Pays ou territoire	A	B	C	D	E	F	Code pays
	Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance (%)	Environnement familial stimulant (%)	Enfants de moins de 5 ans disposant de 3+ livres pour enfant (%)	TBS dans le préprimaire (%)	TMAS l'année précédant l'entrée en primaire (%)	
Indicateur de l'ODD	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Année de référence	2018						
Europe et Amérique du Nord							
Albanie	...	11-1	78	...	80	88-3	ALB
Andorre	AND
Autriche	104-1	100-1	AUT
Bélarus	99	98	BLR
Belgique	115-1	98-1	BEL
Bermudes	69-3	...	BMU
Bosnie-Herzégovine	BIH
Bulgarie	77-1	84-1	BGR
Canada	CAN
Croatie	70-1	99-1	HRV
Tchéquie	106-1	89-1	CZE
Danemark	96-1	94-1	DNK
Estonie	92-1	93-1	EST
Finlande	84-1	99-1	FIN
France	106-1i	100-1i	FRA
Allemagne	109-1	99-1	DEU
Grèce	74-1	93-1	GRC
Hongrie	82-1	87-1	HUN
Islande	94-1	94-1	ISL
Irlande	163-1i	100-1i	IRL
Italie	94-1	94-1	ITA
Lettonie	96-1i	98-1i	LVA
Liechtenstein	103-1i	100-2i	LIE
Lituanie	88-1i	100-1i	LTU
Luxembourg	92-1	98-1	LUX
Malte	108-1	100-1	MLT
Monaco	MCO
Monténégro	69	75	MNE
Pays-Bas	94-1	100-1	NLD
Macédoine du Nord	41-1	46-1	MKD
Norvège	95-1	96-1	NOR
Pologne	...	3-4	...	...	81-1	99-1	POL
Portugal	94-1	99-1	PRT
République de Moldova	87i	93i	MDA
Roumanie	84-1	78-1	ROU
Fédération de Russie	87-1	93-1	RUS
Saint-Marin	96	94i	SMR
Serbie	95-4	6-4	96-4	72-4	62i	94i	SRB
Slovaquie	95-1	82-1	SVK
Slovénie	92-1	94-1	SVN
Espagne	92-1	93-1	ESP
Suède	96-1	100-1	SWE
Suisse	104-1	99-1	CHE
Ukraine	UKR
Royaume-Uni	106-1	100-1	GBR
États-Unis	...	4-2	...	...	73-1i	...	USA

TABLEAU 4 : ODD 4, Cible 4.3 – Enseignement technique, professionnel et supérieur et éducation des adultes

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou supérieur, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

ODD 4, Cible 4.4 – Compétences professionnelles

D'ici à 2030, augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

Indicateur de l'ODD	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes scolarisés dans l'EFTP	Part de l'EFTP dans les effectifs du secondaire (%)	Passage du 2 ^e cycle du secondaire à l'enseignement supérieur (%)	Taux brut d'accès à l'enseignement supérieur (%)	TBS dans l'enseignement supérieur (%)	% d'adultes (15 ans et +) dotés de compétences en TIC			% d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins le niveau suivant			
Année de référence	4.3.1	4.3.3					Faire un copier-coller dans un document	Utiliser des formules dans un tableur	Écrire un programme informatique	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement post-secondaire
Région	2018						2018						
	Moyenne pondérée						Moyenne pondérée						
Monde	...	5 _i	11 _i	97	49	38 _i	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	1 _i	6 _i	...	...	9 _i	...	...	...	...	25 _i	8 _i	...
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	...	8 _i	14 _i	91	55	46 _i	40	21	7	87 _i	69 _i	57 _i	23 _i
Afrique du Nord	...	7 _i	14 _i	57	36	35 _i	33	11	4	...	70 _i	67 _i	13 _i
Asie de l'Ouest	24 _i	9 _i	13 _i	115 _i	75 _i	56 _i	47	31	9	88 _i	69 _i	52 _i	28 _i
Asie centrale et Asie du Sud	...	1 _i	3 _i	121	40	26	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale	...	13 _i	18 _i	24	34	24	19	19	...	100	99	94	63
Asie du Sud	...	1 _i	3 _i	124	41	26	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	6	16	83	57	45	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	...	6	18	85	63	51	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	...	6 _i	12 _i	77 _i	43	34 _i	40 _i	10 _i	...	77	52	36 _i	14 _i
Océanie	...	12 _i	28 _i	...	...	73 _i	...	...	...	100 _i	94	76	48
Amérique latine et Caraïbes	...	7 _i	13 _i	90 _i	...	52 _i	...	...	...	81	60	45	18
Caraïbes	...	7 _i	17 _i	94 _i	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique centrale	...	11	27	80	49	37	...	26	9	79	58	34	15
Amérique du Sud	...	5 _i	8	...	...	59 _i	25	17	4	83	61	50	19
Europe et Amérique du Nord	44 _i	11 _i	16 _i	78	67 _i	77 _i	52 _i	35 _i	...	...	...	...	...
Europe	44	18 _i	24 _i	86	76	72 _i	52	35	...	...	...	...	...
Amérique du Nord	...	- _i	0.5 _i	64	...	86 _i	...	...	...	99	96	...	...
Revenu faible	...	1 _i	5 _i	...	11 _i	9 _i	...	...	...	...	...	...	...
Revenu intermédiaire	...	4 _i	10 _i	103	50	36	...	...	...	...	57 _i	...	...
intermédiaire inférieur	...	3 _i	6 _i	111 _i	39	25	...	...	...	...	50 _i	...	14 _i
intermédiaire supérieur	...	7 _i	15 _i	93	66	53 _i	...	...	...	...	64 _i	...	...
Revenu élevé	48 _i	10 _i	15 _i	72	61 _i	75 _i	...	...	...	...	...	...	...

A Taux de participation des adultes (de 25 à 64 ans) à l'éducation et à la formation formelles et informelles au cours des 12 derniers mois (%).

Des estimations fondées sur d'autres périodes de référence, notamment 4 semaines, sont prises en compte pour le pays lorsque l'on ne dispose pas de données sur les 12 derniers mois, mais pas pour les agrégats régionaux.

B Pourcentage de jeunes (de 15 à 24 ans) inscrits dans des programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) (niveaux 2 à 5 de la CITE) (%).

C Part des élèves suivant un enseignement et une formation techniques et professionnels (EFTP) par rapport au nombre total d'élèves du secondaire (%).

D Taux brut de passage de l'enseignement secondaire (tous programmes) à l'enseignement supérieur (niveaux 5 à 7 de la CITE).

E Taux brut d'accès aux premiers programmes du supérieur (niveaux 5 à 7 de la CITE).

F Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur.

G Pourcentage d'adultes (15 ans et +) possédant des compétences spécifiques en matière de technologies de l'information et de la communication.

H Pourcentage d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins un niveau d'instruction donné.

I Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé en alphabétisme et arithmétique fonctionnels.

J Taux d'alphabétisation chez les jeunes (15 à 24 ans) et les adultes (15 et plus).

K Nombre de jeunes et d'adultes analphabètes, et pourcentage de femmes..

Source : ISU sauf mention contraire. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2018, sauf mention contraire.

Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.

(± n) Autre année de référence (par ex., -2 : l'année de référence est 2016 et non 2018).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

ODD 4, Cible 4.6 – Savoir lire, écrire et compter

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter

	I % ayant les compétences voulues en				J Taux d'alphabétisation (%)		K Analphabètes			
	Lecture & écriture		Calcul		Jeunes	Adultes	% de femmes		Nombre (000 000)	
	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes			Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes
	4.6.1				4.6.2					
2018										
Moyenne pondérée									Total	
	92	86	56	63	100	773
	77	66	56	61	48	204
	89	80	57	63	9	70
	89	73	51	62	4	44
	...	56 _i	...	51 _i	89	86	62	63	5	27
	90	74	57	64	36	368
	100	100	45	64	-	0,1
	90	73	57	64	36	368
	99	96	48	69	3	78
	100	97	47	73	1	47
	98	94	49	64	3	30

	99	94	43	55	2	30
	3 _i
	98	93	46	60	1	8
	99	95	38	53	1	18
	0,1 _i	2 _i
	0,1 _i	2 _i

	76	63	56	62	36	157
	93	86	56	63	62	581
	90	77	56	63	56	481
	98	95	49	65	6	100
	43 _i	55 _i	0,2 _i	5 _i

TABLEAU 4 : suite

Pays ou territoire	A	B	C	D	E	F	G			H				
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes scolarisés dans l'IEFP	Part de l'IEFP dans les effectifs du secondaire (%)	Passage du 2 ^e cycle du secondaire à l'enseignement supérieur (%)	Taux brut d'accès à l'enseignement supérieur (%)	TBS dans l'enseignement supérieur (%)	% d'adultes (15 ans et +) dotés de compétences en TIC			% d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins le niveau suivant				
Indicateur de l'ODD	4.3.1	4.3.3				4.3.2	Faire un copier-coller dans un document	Utiliser des formules dans un tableur	Écrire un programme informatique	Primaire	1 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement post-secondaire	
Année de référence	2018						2018							
							4.4.1			4.4.3				
Afrique subsaharienne														
Angola	...	...	14-2	...	10-3	9-2	...	...	...	44-4	29-4	16-4	3-4	...
Bénin	...	1-2	3-2	...	17-1	12-1	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	45-4	25-1	31-4	20-4	5-4	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	1-1	2	...	...	7	...	...	...	...	8-4	3-4	7-4	...
Burundi	2-4	3	10	9-1	2-1	6-1	...	...	...	11-4	6-4	3-4	1-4	...
Cabo Verde	...	1	2	63	30	24	38-3	22-3	5-3	52-3	29-3	20-3	12-3	...
Cameroun	...	7-2	22-2	159-2i	19-1	13-1	...	...	...	...	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	4-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	...	-2	1-2	...	...	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...
Comores	...	-	-	...	13-4	9-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	13-1	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	2	6	...	...	9-1	11-1	3-1	1-1	35-4	21-4	11-4	5-4	...
République démocratique du Congo	...	...	19-3	...	10-2	7-2	...	...	...	64-2	51-2	27-2	9-2	...
Djibouti	...	...	7+1	...	...	...	16-1	12-1	4-1	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	...	0,5	1	18-2	4-2	3-2	...	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	2-2	-3	4-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	...	2-3i	7-3	...	...	8-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39-3	31-3	23-3	8-3	...
Ghana	2-1	1+1	3+1	38	20	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée	...	1-4	4-4	...	18-4	12-4	...	...	...	16-4	11-4	7-4	5-4	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	11-1	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	...	1-3i	2-1	...	14	10	...	...	...	...	...	...	...	...
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	1	2	80	9	5	...	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	1-1	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	1-2	4	12	...	...	5-1	...	...	...	16	10	7	6	...
Mauritanie	...	0,1	0,5	...	6-1	5-1	...	...	...	...	...	...	...	...
Maurice	2-1	2	10	...	...	41-1	...	...	...	...	43	14	...	...
Mozambique	...	1-3	9-1	45-2	8	7	...	...	...	46-1	15-1	9-1	2-1	...
Namibie	7	...	...	...	38-1	23-1	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	...	1-1	7-1	...	4	4	8-1	1-1	1-1	...	...	...	...	...
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	3-1	4	13	28-1	7-1	7	...	...	...	36	13	10	4	...
Sao Tomé-et-Principe	...	5-3i	6-1	...	...	13-3	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	6-3	-1	2	...	...	13	...	...	...	22-1	18-1	11-1	10-1	...
Seychelles	...	14	1	10	25	17	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	3	5-1	7-1	...	...	22-1	...	...	...	82-3	77-3	65-3	15-3	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	3-1	6-1	...	...	15	4-1	1-1	-1	...	...	...	...	...
Ouganda	...	...	...	...	...	5-4	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	0,1-1	0,4	...	...	4-3	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	3-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	10-3	4-4	2-4	1-4	82-1	65-1	12-1	9-1	...

		I % ayant les compétences voulues en				J Taux d'alphabétisation (%)		K Analphabètes				Code pays
		Lecture & écriture		Calcul				% de femmes		Nombre (000 000)		
Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	
2018												
...	77-4	66-4	66-4	71-4	1 165-4	4 778-4	AGO		
...	61i	42i	61i	61i	890i	3 810i	BEN		
...	BWA		
...	58i	41i	53i	58i	1 652i	6 391i	BFA		
...	88-1	68-1	62-1	63-1	248-1	1 851-1	BDI		
...	98-3	87-3	34-3	68-3	2-3	48-3	CPV		
...	85i	77i	59i	62i	745i	3 317i	CMR		
...	38i	37i	58i	60i	623i	1 627i	CAF		
...	31-2	22-2	57-2	56-2	2 021-2	5 903-2	TCD		
...	78i	59i	49i	57i	35i	207i	COM		
...	82i	80i	59i	65i	176i	602i	COG		
...	58i	47i	57i	56i	2 154i	7 691i	CIV		
...	85-2	77-2	69-2	75-2	2 181-2	9 561-2	COD		
...	DJI		
...	GNQ		
...	93i	77i	54i	67i	42i	470i	ERI		
...	95i	88i	36i	52i	11i	81i	SWZ		
...	73-1i	52-1i	51-1i	58-1i	6 273-1i	30 147-1i	ETH		
...	90i	85i	42i	53i	37i	205i	GAB		
...	67-3	51-3	55-3	61-3	140-3	562-3	GMB		
...	92i	79i	51i	60i	435i	3 894i	GHA		
...	46-4	32-4	59-4	62-4	1 239-4	4 156-4	GIN		
...	60-4i	46-4i	64-4i	67-4i	136-4i	526-4i	GNB		
...	88i	82i	49i	60i	1 291i	5 714i	KEN		
...	87-4i	77-4i	23-4i	33-4i	56-4i	317-4i	LSO		
...	55-1i	48-1i	60-1i	64-1i	409-1i	1 423-1i	LBR		
...	81i	75i	51i	55i	1 017i	3 926i	MDG		
...	73-3i	62-3i	50-3i	61-3i	934-3i	3 471-3i	MWI		
...	50	35	57	59	1 831	6 422	MLI		
...	64-1i	53-1i	59-1i	61-1i	297-1i	1 190-1i	MRT		
...	99i	91i	33i	62i	2i	90i	MUS		
...	71-1	61-1	61-1	67-1	1 659-1	6 178-1	MOZ		
...	95i	92i	40i	53i	24i	131i	NAM		
...	NER		
...	75i	62i	63i	62i	9 365i	41 764i	NGA		
...	86	73	43	59	327	1 968	RWA		
...	98i	93i	48i	73i	1i	9i	STP		
...	69-1	52-1	60-1	66-1	923-1	4 236-1	SEN		
...	99i	96i	21i	43i	0.1i	3i	SYC		
...	67i	43i	56i	58i	518i	2 561i	SLE		
...	SOM		
...	95-1	87-1	33-1	54-1	464-1	5 229-1	ZAF		
...	48i	35i	50i	55i	1 157i	4 181i	SSD		
...	84-3	64-3	68-3	69-3	224-3	1 522-3	TGO		
...	89i	77i	48i	64i	940i	5 323i	UGA		
...	86-3	78-3	54-3	62-3	1 417-3	6 240-3	TZA		
...	92i	87i	53i	65i	285i	1 266i	ZMB		
...	90-4i	89-4i	37-4i	56-4i	267-4i	884-4i	ZWE		

TABLEAU 4 : suite

Pays ou territoire	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes scolarisés dans l'IEFP	Part de l'IEFP dans les effectifs du secondaire (%)	Passage du 2 ^e cycle du secondaire à l'enseignement supérieur (%)	Taux brut d'accès à l'enseignement supérieur (%)	TBS dans l'enseignement supérieur (%)	% d'adultes (15 ans et +) dotés de compétences en TIC			% d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins le niveau suivant			
Indicateur de l'ODD	4.3.1	4.3.3				4.3.2	Faire un copier-coller dans un document	Utiliser des formules dans un tableur	Écrire un programme informatique	Primaire	1 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement post-secondaire
Année de référence	2018						2018						
Année de référence													
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest													
Algérie	...	...	...	34-4	32-4	51	...	...	...	...	...	...	...
Arménie	...	...	8	129-1	91-1	55	...	...	...	99-1	97-1	90-1	47-1
Azerbaïdjan	...	15 _i	16	55-3	33-3 _i	28 _i	64-1	21-1	1-1	98-1	96-1	89-1	30-1
Bahreïn	...	4	7	75	67	50	62-1	44-1	20-1	87	80	65	32
Chypre	48-2	7-1 _i	9-1	...	...	76-1 _i	43-2	24-1	3-1	95-2	80-2	71-2	38-2
Égypte	1-1	11	22	49-4	32-4	35-1	41-2	11-2	4-2	...	73-1	67-1	13-1
Géorgie	2-1	2	4	...	...	64+1	36-1	12-1	1-1	99-1	98-1	92-1	59-1
Iraq	...	...	...	...	...	...	25-4	7-4	5-4	...	...	...	...
Israël	53-3	17-1	20-1	70-3	...	63-1	...	...	...	96-3	89-3	81-3	47-3
Jordanie	...	1	3	...	...	34	98-2	87-2	91-2	...	...	...	...
Koweït	...	-3	2-3	...	75	54	60-1	...	...	62	56	31	19
Liban	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	...	6	9	113	55	36	46-1	20-1	7-1	...	...	...	...
Orman	...	0,4	0,4	72	57	38	...	...	...	84-3	66-3	50-3	21-3
Palestine	2	3	1	82	56	44	30-4	17-4	...	95	64	43	26
Qatar	...	1	1	65	33	18	42-1	27-1	5-1	88-1	68-1	41-1	24-1
Arabie saoudite	...	0,3-1	1	67-3	75-3	68	72-1	55-1	10-1	81-1	69-1	54-1	31-1
Soudan	...	...	1-1	...	...	17-3	4-2	2-2	2-2	...	...	...	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	34-3	40-2	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	...	...	9-2	...	33	32	12-1	6-1	2-1	74-2	45-2	...	15-2
Turquie	21-2	26-1	24-1	138-4	97-1	...	36-4	26-2	3-1	90-1	61-1	39-1	19-1
Émirats arabes unis	...	0,5-1	2-1	77-2	46-1	...	64-1	36-1	12-1	91	83	69	55
Yémen	1-4	-2	0,3-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale et Asie du Sud													
Afghanistan	...	0,2-1 _i	1	41-4	15-4	10	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	2	5	...	37	21	...	...	...	58	44	31	16
Bhoutan	...	-1	2 _i	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...
Inde	...	...	2-1	125-2	41	28	...	...	...	...	...	...	...
Iran (République islamique d')	...	6-1	13-1	134-1	61-1	68-1	21-1	7-1	1-1	...	70-2	48-2	23-2
Kazakhstan	17-1	19+1	11+1	73+1	117+1	62+1	14-1	34-1	5-1	100	99	97	79
Kirghizistan	...	6	8	...	...	41	...	...	...	...	...	...	...
Maldives	9-2	...	...	...	51-1	31-1	...	...	...	...	...	...	...
Népal	...	-1	1+1	...	...	12	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	...	1	3	...	...	9	4-2	2-2	2-2	49-1	36-1	27-1	9-1
Sri Lanka	1-2	4	4	...	28	20	...	...	...	...	83	63	...
Tadjikistan	...	...	...	-1	-1	31-1	...	...	...	...	95-1	81-1	23-1
Turkménistan	...	...	8-4	...	...	8-4	...	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	...	23-1	35-1	12-1	11-1	10	22	10	...	100	100	96	64
Asie de l'Est et du Sud-Est													
Brunéï Darussalam	2-4	7	12	...	...	31	68-2	25-2	17-2	...	...	...	...
Cambodge	...	...	...	...	...	14	27-1	9-1	0,1-1	23-3	12-3	9-3	6-3
Chine	...	6 _i	19	85	63	51	...	...	...	...	...	...	...
République pop. dém. de Corée	...	-3	...	...	...	27	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	...	3 _i	2	...	...	77	...	...	...	96-1	79-1	63-1	29-1
Indonésie	1-4	13	20	53	36	36	50-2	8-2	...	78	51	35	10
Japon	...	...	11-1	83-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RDP Lao	1-1	0,4 _i	1 _i	60-2	27	15	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	1	4	...	...	91	...	...	...	90-2	73-2	52-2	26-2
Malaisie	...	5	11	59-1	37	45	55-1	25-1	8-1	94-2	74-2	58-2	21-2
Mongolie	1-1	6	...	86	102	66	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	0,4-1	0,3	0,2	223	29	19	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	...	-3	6-1	...	...	35-1	...	...	...	84-1	59-1	...	20-1
République de Corée	...	15-1	10-1	...	...	94-1	62-1	44-1	5-1	96-3	86-3	76-3	40-3
Singapour	57-3	-1 _i	...	...	...	85-1 _i	51-1	37-1	6-1	88	81	74	56
Thaïlande	0,5-2	6-3	10	117-3	76-3	49-2	5-4	...	...	66-2	45-2	33-2	...
Timor-Leste	...	5	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	0,2-3	...	...	111-1	58-1	29-2	...	...	...	...	...	...	...

	I				J		K				Code pays
	% ayant les compétences voulues en				Taux d'alphabétisation (%)		Analphabètes				
	Lecture & écriture		Calcul		Jeunes	Adultes	% de femmes		Nombre (000 000)		
	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes			Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	
2018											
...	97 _i	81 _i	52 _i	66 _i	156 _i	5 484 _i	DZA	
...	100 ⁻¹	100 ⁻¹	40 ⁻¹	67 ⁻¹	1 ⁻¹	6 ⁻¹	ARM	
...	100 ⁻¹	100 ⁻¹	67 ⁻¹	68 ⁻¹	1 ⁻¹	16 ⁻¹	AZE	
...	100	97	96	67	1	32	BHR	
...	CYP	
...	88 ⁻¹	71 ⁻¹	54 ⁻¹	59 ⁻¹	1 976 ⁻¹	18 519 ⁻¹	EGY	
...	100 ⁻¹	99 ⁻¹	67 ⁻¹	59 ⁻¹	2 ⁻¹	21 ⁻¹	GEO	
...	94 ⁻¹	86 ⁻¹	60 ⁻¹	69 ⁻¹	487 ⁻¹	3 321 ⁻¹	IRQ	
78 ⁻³	73 ⁻³	70 ⁻³	69 ⁻³	...	...	...	...	...	...	ISR
...	99 _i	98 _i	38 _i	61 _i	13 _i	116 _i	JOR	
...	99	96	25	48	4	130	KWT	
...	100 _i	95 _i	33 _i	68 _i	3 _i	250 _i	LBN	
...	LBY	
...	98 _i	74 _i	56 _i	69 _i	134 _i	6 885 _i	MAR	
...	99	96	29	51	9	161	OMN	
...	99	97	46	76	7	83	PSE	
...	95 ⁻¹ⁱ	93 ⁻¹ⁱ	17 ⁻¹ⁱ	17 ⁻¹ⁱ	21 ⁻¹ⁱ	154 ⁻¹ⁱ	QAT	
...	99 ⁻¹	95 ⁻¹	50 ⁻¹	63 ⁻¹	34 ⁻¹	1 157 ⁻¹	SAU	
...	73 _i	61 _i	49 _i	57 _i	2 296 _i	9 774 _i	SDN	
...	SYR	
...	96 ⁻⁴	79 ⁻⁴	54 ⁻⁴	68 ⁻⁴	67 ⁻⁴	1 774 ⁻⁴	TUN	
63 ⁻³	54 ⁻³	60 ⁻³	50 ⁻³	100 ⁻¹	96 ⁻¹	81 ⁻¹	85 ⁻¹	33 ⁻¹	2 380 ⁻¹	TUR	
...	99 ⁻³ⁱ	93 ⁻³ⁱ	62 ⁻³ⁱ	19 ⁻³ⁱ	6 ⁻³ⁱ	539 ⁻³ⁱ	ARE	
...	YEM	
...	65 _i	43 _i	61 _i	60 _i	2 791 _i	12 054 _i	AFG	
...	93	74	37	55	2 053	30 392	BGD	
...	93 ⁻¹	67 ⁻¹	49 ⁻¹	60 ⁻¹	10 ⁻¹	183 ⁻¹	BTN	
...	92 _i	74 _i	56 _i	64 _i	20 538 _i	252 864 _i	IND	
...	98 ⁻²	86 ⁻²	54 ⁻²	66 ⁻²	229 ⁻²	8 700 ⁻²	IRN	
...	100 _i	100 _i	70 _i	63 _i	2 _i	29 _i	KAZ	
...	100 _i	100 _i	37 _i	62 _i	3 _i	18 _i	KGZ	
...	99 ⁻²	98 ⁻²	24 ⁻²	29 ⁻²	1 ⁻²	9 ⁻²	MDV	
...	92 _i	68 _i	62 _i	71 _i	481 _i	6 275 _i	NPL	
...	75 ⁻¹	59 ⁻¹	62 ⁻¹	64 ⁻¹	10 534 ⁻¹	54 876 ⁻¹	PAK	
...	99	92	39	59	38	1 331	LKA	
...	100 ⁻⁴ⁱ	100 ⁻⁴ⁱ	41 ⁻⁴ⁱ	63 ⁻⁴ⁱ	2 ⁻⁴ⁱ	13 ⁻⁴ⁱ	TJK	
...	100 ⁻⁴ⁱ	100 ⁻⁴ⁱ	30 ⁻⁴ⁱ	63 ⁻⁴ⁱ	2 ⁻⁴ⁱ	12 ⁻⁴ⁱ	TKM	
...	100	100	50	100	-	2	UZB	
...	100 _i	97 _i	35 _i	64 _i	0.2 _i	9 _i	BRN	
...	92 ⁻³	81 ⁻³	47 ⁻³	67 ⁻³	249 ⁻³	2 067 ⁻³	KHM	
...	100 _i	97 _i	47 _i	75 _i	375 _i	37 038 _i	CHN	
...	PRK	
...	HKG	
...	100	96	50	69	133	8 527	IDN	
...	JPN	
...	92 ⁻³	85 ⁻³	63 ⁻³	67 ⁻³	106 ⁻³	687 ⁻³	LAO	
...	100 ⁻²	97 ⁻²	32 ⁻²	75 ⁻²	0.2 ⁻²	19 ⁻²	MAC	
...	97	95	46	61	177	1 234	MYS	
...	99 _i	98 _i	33 _i	44 _i	6 _i	35 _i	MNG	
...	85 ⁻²ⁱ	76 ⁻²ⁱ	51 ⁻²ⁱ	61 ⁻²ⁱ	1 468 ⁻²ⁱ	9 360 ⁻²ⁱ	MMR	
...	99 ⁻³	98 ⁻³	39 ⁻³	49 ⁻³	182 ⁻³	1 257 ⁻³	PHL	
...	KOR	
92 ⁻³	74 ⁻³	90 ⁻³	72 ⁻³	100	97	37	76	1	128	SGP	
...	98	94	37	63	176	3 589	THA	
...	84 _i	68 _i	46 _i	56 _i	45 _i	252 _i	TLS	
...	98 _i	95 _i	50 _i	65 _i	224 _i	3 670 _i	VNM	

TABLEAU 4 : suite

Pays ou territoire	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes scolarisés dans l'IEFTP	Part de l'IEFTP dans les effectifs du secondaire (%)	Passage du 2 ^e cycle du secondaire à l'enseignement supérieur (%)	Taux brut d'accès à l'enseignement supérieur (%)	TBS dans l'enseignement supérieur (%)	% d'adultes (15 ans et +) dotés de compétences en TIC			% d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins le niveau suivant			
Indicateur de l'ODD	4.3.1	4.3.3				4.3.2	Faire un copier-coller dans un document	Utiliser des formules dans un tableur	Écrire un programme informatique	Primaire	1 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement post-secondaire
Année de référence	2018						4.4.1			4.4.3			
	2018						2018						
Océanie													
Australie	...	20-1	37-1	...	...	113-1	...	20-1	37-1	...	...	113-1	...
Îles Cook	1-2	-2	...	...	...	...	1-2	-2	...	...	...	...	...
Fiji	1-2	...	...	...	...	...	1-2	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	1-2	2-2	...	...	...	...	1-2	2-2	...	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	-2	...	...	...	...	...	-2	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	67-3	5-1	14-1	70-1	93-1	82-1	67-3	5-1	14-1	70-1	93-1	82-1	...
Nioué	...	-3	...	...	...	...	...	-3	...	...	...	...	...
Palaos	...	-4	...	...	...	...	...	-4	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	2-2	9-2	...	...	...	...	2-2	9-2	...	...	...	...
Samoa	...	-2	...	...	...	...	...	-2	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	-2	...	...	...	...	...	-2	...	...	...	...	...
Tonga	...	2-3	3-3	...	...	...	...	2-3	3-3	...	...	...	...
Tuvalu	...	1	2	...	...	...	...	1	2	...	...	...	...
Vanuatu	...	1-3	2-3	...	...	...	...	1-3	2-3	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes													
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	2	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	6-1	-1	...	138-2	88-2	90-1	...	...	...	93	57	...	20
Aruba	...	...	...	...	25-2	16-2	54-1	45-1	5-1	...	...	...	...
Bahamas	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	...	3	8	44-1	22-1	25-1	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie (État pluri. de)	5-1	29	64	...	...	...	...	...	...	72-3	59-3	43-3	24-3
Bésil	...	3-1i	4-1	...	...	51-1i	21-1	12-1	3-1	80	60	47	17
Îles Vierges britanniques	...	2-1	4-1	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99-3	95-3	90-3	55-3
Chili	47-3	17-1	19-1	96-1	87-1	88-1	...	43-1	12-1	88-1	80-1	59-1	22-1
Colombie	...	9	8	58	...	55	38-1	25-1	8-1	79	54	50	21
Costa Rica	...	8	23	...	...	55	...	...	...	81-2	53-2	38-2	21-2
Cuba	...	13	26	67	44	41	17-1	17-1	0,1-1	...	...	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	29-1	21-1	4-1	...	...	...	...
Dominique	...	-2	-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République dominique	6-1	4i	8	124-1	...	60-1i	22-3	11-3	7-3	67-3	57-3	35-3	12-3
Équateur	3	8	14	...	...	45-3	...	...	...	83-1	53-1	44-1	14-1
El Salvador	2-4	7	18	37	23	29	...	...	...	59-1	43-1	30-1	8-1
Grenade	...	2	...	60-2	49-2	105	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	3-1	9	29	...	...	22-3	...	...	...	62-4	37-4	27-4	10-4
Guyana	2-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	3-1	10-1	39-1	...	...	26	...	...	...	60	31	23	10
Jamaïque	...	-	...	...	...	27-3	14-2	5-2	1-3	...	...	...	...
Mexique	30-1	12-1	27-1	82-1	50-1	40-1	...	26-1	9-1	83	63	36	16
Montserrat	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	4-1	7-1	17-1	...	...	48-2	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	...	5-2	16-2	...	...	...	...	...	...	76	50	39	15
Pérou	34-1	1	2	...	...	71-1	26	16	3	82	64	58	22
Saint-Kitts-et-Nevis	...	-2	...	97-3	66-3	87-3	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	0,4	1	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les Grenadines	...	-1	-1	...	...	24-3	...	...	...	91-1	...	42-1	4-1
Sint Maarten	...	16-4	59-4	8-4	3-3	6-3	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	18-3	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	6	11-1	23-1	...	...	63-1	77-2	51-2	8-2	91	57	30	13
Venezuela (République bolivarienne du)	...	2-3	5-1	...	...	...	...	...	...	93-2	74-2	62-2	35-2

		I % ayant les compétences voulues en				J Taux d'alphabétisation (%)		K Analphabètes				Code pays
		Lecture & écriture		Calcul				% de femmes		Nombre (000 000)		
Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	
2018												
...	20 ⁻¹	37 ⁻¹	...	...	113 ⁻¹							AUS
1-2	⁻²	...	...	...	...							COK
1-2	...	...	...	...	...							FJI
...	...	...	...	...	...							KIR
...	1-2	2-2	...	...	...							MHL
...	...	...	...	...	...							FSM
...	⁻²	...	...	...	...							NRU
67-3	5-1	14-1	70-1	93-1	82-1							NZL
...	⁻³	...	...	...	...							NIU
...	⁻⁴	...	...	...	...							PLW
...	2-2	9-2	...	...	...							PNG
...	⁻²	...	...	...	...							WSM
...	...	...	...	...	...							SLB
...	⁻²	...	...	...	...							TKL
...	2-3	3-3	...	...	...							TON
...	1	2	...	...	...							TUV
...	1-3	2-3	...	...	...							VUT
...	...	...	...	...	...							AIA
...	...	...	...	...	99 ⁻³	...	29 ⁻³	...	1 ⁻³	...	...	ATG
...	...	...	...	100	99	24	49	35	333	...	...	ARG
...	...	...	...	100 _i	98 _i	60 _i	53 _i	0.1 _i	2 _i	...	...	ABW
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
...	...	...	...	100 ⁻⁴ⁱ	100 ⁻⁴ⁱ	55 ⁻⁴ⁱ	53 ⁻⁴ⁱ	⁻⁴ⁱ	1 ⁻⁴ⁱ	...	...	BRB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BLZ
...	...	...	...	99 ⁻³	92 ⁻³	49 ⁻³	77 ⁻³	13 ⁻³	548 ⁻³	...	...	BOL
...	...	...	...	99	93	35	50	270	11 168	...	...	BRA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VGB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYM
61 ⁻³	47 ⁻³	47 ⁻³	38 ⁻³	99 ⁻¹	96 ⁻¹	49 ⁻¹	52 ⁻¹	28 ⁻¹	531 ⁻¹	...	...	CHL
...	...	...	...	99	95	40	49	100	1 875	...	...	COL
...	...	...	...	99 _i	98 _i	41 _i	49 _i	4 _i	84 _i	...	...	CRI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DMA
...	...	...	...	99 ⁻²	94 ⁻²	48 ⁻²	50 ⁻²	22 ⁻²	462 ⁻²	...	...	DOM
...	...	...	...	99 ⁻¹	93 ⁻¹	39 ⁻¹	56 ⁻¹	23 ⁻¹	851 ⁻¹	...	...	ECU
...	...	...	...	98	89	44	63	26	515	...	...	SLV
...	...	...	...	99 ⁻⁴ⁱ	99 ⁻⁴ⁱ	32 ⁻⁴ⁱ	49 ⁻⁴ⁱ	0,1 ⁻⁴ⁱ	1 ⁻⁴ⁱ	...	...	GRD
...	...	...	...	94 ⁻⁴	81 ⁻⁴	59 ⁻⁴	66 ⁻⁴	190 ⁻⁴	1 873 ⁻⁴	...	...	GTM
...	...	...	...	97 ⁻⁴ⁱ	86 ⁻⁴ⁱ	44 ⁻⁴ⁱ	53 ⁻⁴ⁱ	5 ⁻⁴ⁱ	77 ⁻⁴ⁱ	...	...	GUY
...	...	...	...	83 ⁻²ⁱ	62 ⁻²ⁱ	51 ⁻²ⁱ	56 ⁻²ⁱ	366 ⁻²ⁱ	2 741 ⁻²ⁱ	...	...	HTI
...	...	...	...	97	87	26	50	71	838	...	...	HND
...	...	...	...	96 ⁻⁴ⁱ	88 ⁻⁴ⁱ	16 ⁻⁴ⁱ	31 ⁻⁴ⁱ	20 ⁻⁴ⁱ	256 ⁻⁴ⁱ	...	...	JAM
...	...	...	...	99	95	44	61	151	4 273	...	...	MEX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MSR
...	...	...	...	92 ⁻³ⁱ	83 ⁻³ⁱ	37 ⁻³ⁱ	51 ⁻³ⁱ	102 ⁻³ⁱ	744 ⁻³ⁱ	...	...	NIC
...	...	...	...	99	95	61	56	6	139	...	...	PAN
...	...	...	...	98	94	32	53	23	293	...	...	PRY
...	...	...	...	99	94	54	75	52	1 334	...	...	PER
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KNA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LCA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VCT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
...	...	...	...	99 _i	94 _i	57 _i	65 _i	1 _i	24 _i	...	...	SUR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TCA
...	...	...	...	99	99	37	40	6	35	...	...	URY
...	...	...	...	99 ⁻²	97 ⁻²	36 ⁻²	49 ⁻²	63 ⁻²	615 ⁻²	...	...	VEN

TABLEAU 4 : suite

Pays ou territoire	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes scolarisés dans l'IEFP	Part de l'IEFP dans les effectifs du secondaire (%)	Passage du 2 ^e cycle du secondaire à l'enseignement supérieur (%)	Taux brut d'accès à l'enseignement supérieur (%)	TBS dans l'enseignement supérieur (%)	% d'adultes (15 ans et +) dotés de compétences en TIC			% d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins le niveau suivant			
Indicateur de l'ODD	4.3.1	4.3.3				4.3.2	Faire un copier-coller dans un document	Utiliser des formules dans un tableur	Écrire un programme informatique	Primaire	1 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement post-secondaire
Année de référence	2018						2018						
Europe et Amérique du Nord													
Albanie	9-2	5	8	66	50	55	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	11	28	...	...	...	...	6-1	97-2	72-2	47-2	32-2
Autriche	60-2	28-1	35-1	77-2	75-1	85-1	63-2	45-2	7-1	...	99-4	79-2	29-2
Bélarus	...	10	13	...	...	87	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	45-2	25-1	44-1	83-1	79-1	80-1	65-1	44-1	9-1	96-2	85-2	67-2	34-2
Bermudes	...	-2	...	...	22	19	...	...	...	...	...	87-2	55-2
Bosnie-Herzégovine	9-2	...	38	57	...	...	28-1	9-1	2-1	84-2	81-2	62-2	12-2
Bulgarie	25-2	16-1	29-1	98-1	77-1	71-1	26-2	14-2	1-1	...	95-2	76-2	...
Canada	...	...	5-1	...	...	69-11	...	...	...	...	...	84-2	60-2
Croatie	32-2	22-1	39-1	...	...	68-1	42-1	32-1	5-1	...	...	...	...
Tchéquie	46-2	26-1	37-1	80-1	70-1	64-1	56-1	41-1	4-1	100-2	100-2	90-2	20-2
Danemark	50-2	12-1	22-1	75-1	81-1	81-1	68-2	56-1	14-1	...	94	79	37
Estonie	44-2	12-1	23-1	...	...	70-1	56-2	44-2	7-1	...	...	88	40
Finlande	54-2	21-1	48-1	39-1	62-1	88-1	72-4	47-1	9-1	...	...	76-1	36-1
France	51-2	19-11	18-1	...	...	66-11	53-2	40-2	6-1	98-1	84-1	70-1	30-1
Allemagne	52-2	21-1	19-1	76-1	63-1	70-1	62-2	38-2	6-1	100	96	83	36
Grèce	17-2	13-1	16-1	49-1	48-1	137-1	52-2	41-2	9-2	91-2	65-2	55-2	27-2
Hongrie	56-2	13-1	12-1	54-1	45-1	49-1	53-2	37-2	4-1	100-2	97-2	76-2	29-2
Islande	...	9-1	19-1	...	73-3	72-1	80-4	72-1	13-1	...	...	...	...
Irlande	54-2	7-11	5-1	...	...	78-11	47-1	35-1	5-1	...	86-1	71-1	43-1
Italie	42-2	22-1	34-1	73-3	52-1	62-1	42-2	31-2	4-2	95-3	78-3	49-3	15-3
Lettonie	48-2	17-11	20-1	...	...	88-11	46-2	31-1	2-1	100-3	100	90	44
Liechtenstein	...	25-11	35-1	52-3	25-11	36-11	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	28-2	9-11	10-1	91-1	80-11	72-11	45-2	41-1	4-1	99-1	96-1	87-1	55-1
Luxembourg	48-2	22-1	33-1	42-2	35-1	19-1	83-2	68-1	11-1	...	100-3	80-4	69-3
Malte	36-2	10-1	16-1	54-1	80-1	54-1	44-2	39-1	6-1	99	82	45	30
Monaco	...	...	9+1	46+1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	...	23	33	...	...	56	...	32-1	3-1	...	...	...	...
Pays-Bas	64-2	23-1	37-1	56-1	65-1	85-1	73-1	52-1	8-1	99	90	71	33
Macédoine du Nord	13-2	...	28-1	74-1	60-1	42-1	32-2	21-2	3-2	...	...	...	...
Norvège	60-2	18-1	28-1	67-1	71-1	82-1	68-2	55-1	12-1	100-1	99-1	78-1	40-1
Pologne	26-2	19-1	28-1	91-1	81-1	68-1	41-2	28-1	3-1	99-2	85-2	85-2	28-2
Portugal	46-2	17-1	25-1	71-1	62-1	64-1	58-4	38-1	8-1	92	54	37	19
République de Moldova	...	10i	14	...	...	40i	...	...	...	99	97	75	...
Roumanie	7-2	...	28-1	114-2	80-1	49-1	22-1	14-1	1-1	99-1	91-1	67-1	18-1
Fédération de Russie	...	17-11	14-1	114-1	107-1	82-1	47-1	24-1	1-1	...	...	...	...
Saint-Marin	...	2	7	269	89	42	...	...	...	97	83	54	16
Serbie	20-2	24i	35	113-2	97-2i	67i	34-3	24-1	4-1	98-1	90-1	72-1	23-1
Slovaquie	46-2	23-1	31-1	79-1	55-1	47-1	51-2	42-1	4-1	100-1	99-1	87-1	23-1
Slovénie	46-2	35-1	45-1	72-1	75-1	79-1	54-2	42-2	4-1	100-1	98-1	83-1	28-1
Espagne	43-2	15-1	19-1	87-1	80-1	89-1	52-2	37-2	6-2	92	78	50	31
Suède	64-2	12-1	20-1	105-1	74-1	67-1	70-1	51-1	12-1	100-1	91-1	76-1	39-1
Suisse	69-2	23-1	37-1	77-1	89-1	60-1	...	57-1	9-1	...	97	86	...
Ukraine	...	4-4	7	159	...	83-4	...	...	...	...	...	...	...
Royaume-Uni	52-2	19-1	35-1	...	62-4	60-1	62-2	47-2	8-2	100-1	100-1	77-1	44-1
États-Unis	59-1	1-11	...	64-3	53-3i	88-11	...	...	...	99	96	90	45

		I % ayant les compétences voulues en				J Taux d'alphabétisation (%)		K Analphabètes				Code pays
		Lecture & écriture		Calcul				% de femmes		Nombre (000 000)		
Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	
2018												
...	99 _i	98 _i	26 _i	60 _i	3 _i	44 _i	ALB	
...	AND	
...	AUT	
...	BLR	
...	100 _i	100 _i	42 _i	61 _i	1 _i	19 _i	BEL	
...	BMU	
...	BIH	
...	BGR	
...	CAN	
...	HRV	
...	CZE	
...	DNK	
...	EST	
...	FIN	
...	FRA	
...	DEU	
...	GRC	
77 ₋₃	73 ₋₃	73 ₋₃	71 ₋₃	99 _i	98 _i	54 _i	65 _i	9 _i	187 _i	187 _i	HUN	
...	99 _{-4i}	99 _{-4i}	42 _{-4i}	55 _{-4i}	14 _{-4i}	73 _{-4i}	73 _{-4i}	ISL	
...	IRL	
...	ITA	
...	100 _i	99 _i	37 _i	63 _i	4 _i	444 _i	444 _i	LVA	
...	100 _i	100 _i	37 _i	47 _i	0.3 _i	2 _i	2 _i	LIE	
...	LTU	
92 ₋₃	85 ₋₃	90 ₋₃	83 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	LUX
...	MLT	
...	99 _i	95 _i	30 _i	37 _i	0.3 _i	21 _i	21 _i	MCO	
...	MNE	
...	99 _i	99 _i	55 _i	77 _i	1 _i	6 _i	6 _i	NLD	
...	MKD	
...	99 _{-4i}	98 _{-4i}	53 _{-4i}	74 _{-4i}	4 _{-4i}	39 _{-4i}	39 _{-4i}	NOR	
...	POL	
...	PRT	
...	100 _i	96 _i	44 _i	68 _i	4 _i	343 _i	343 _i	MDA	
...	100 ₋₄	99 ₋₄	48 ₋₄	71 ₋₄	1 ₋₄	22 ₋₄	22 ₋₄	ROU	
...	99 _i	99 _i	47 _i	63 _i	12 _i	190 _i	190 _i	RUS	
...	100 _i	100 _i	41 _i	54 _i	42 _i	323 _i	323 _i	SMR	
...	100	100	32	59	-	-	-	SRB	
...	100 ₋₂	99 ₋₂	48 ₋₂	79 ₋₂	3 ₋₂	86 ₋₂	86 ₋₂	SVK	
...	SVN	
88 ₋₃	75 ₋₃	86 ₋₃	74 ₋₃	100 _{-4i}	100 _{-4i}	31 _{-4i}	57 _{-4i}	0.3 _{-4i}	6 _{-4i}	6 _{-4i}	ESP	
...	100	98	44	67	13	623	623	SWE	
...	CHE	
...	UKR	
...	GBR	
...	USA	

TABLEAU 5 : ODD 4, Cible 4.5 – Équité

D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

Indicateur de l'ODD	GENRE														
	A			B				C		D		E			
	IPSA du taux d'achèvement			IPSA du niveau minimum de compétence				IPSA du taux d'alphabétisation		IPSA des compétences des adultes		IPSA du taux brut de scolarisation			
	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire		Jeunes	Adultes	Lecture & écriture	Calcul	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur
Année de référence	2018														
Région	Médiane														
Monde	1,00 _i	1,00 _i	1,03 _i	...	...	1,15 _i	1,00 _i	1,00	0,97	...	...	1,01	0,99	1,01	1,17
Afrique subsaharienne	1,04 _i	0,88 _i	0,79 _i	...	...	...	...	0,97	0,80	...	...	1,03	0,98	0,97	0,73
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	1,00 _i	1,01 _i	1,08 _i	...	...	1,32 _i	1,07	1,00	0,96	...	...	1,00	1,00	1,01	1,20
Afrique du Nord	1,01 _i	1,02 _i	0,97 _i	...	...	1,31 _i	1,10	0,99	0,86	...	...	1,01	0,96	1,00	1,03
Asie de l'Ouest	1,00 _i	1,01 _i	1,08 _i	...	...	1,33 _i	1,05	1,00	0,98	...	...	1,00	1,00	1,01	1,25
Asie centrale et Asie du Sud	1,00	0,98	0,95 _i	...	...	...	...	1,00	0,95	...	...	0,99	1,00	1,00	0,93
Asie centrale	1,00	1,00	0,99	...	...	...	...	1,00	1,00	...	...	0,97	0,99	0,99	0,76
Asie du Sud	1,00	0,96	0,85 _i	...	...	...	...	1,00	0,80	...	...	1,00	1,02	1,04	0,99
Asie de l'Est et du Sud-Est	1,02 _i	1,07 _i	1,12 _i	...	...	1,17	1,04	1,00	0,97	...	...	1,01	1,00	1,01	1,18
Asie de l'Est	...	...	...	...	...	1,09 _i	1,01 _i	1,00 _i	0,97 _i	...	...	1,00	1,00	1,00 _i	1,14
Asie du Sud-Est	1,03	1,06	1,10	...	...	1,27	1,07	1,00	0,97	...	...	1,01	0,98	1,02	1,19
Océanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	0,98	1,04	...
Amérique latine et Caraïbes	1,03 _i	1,09 _i	1,12 _i	...	...	1,13 _i	0,82 _i	1,00 _i	1,00 _i	...	...	1,02	0,98	1,03	1,36 _i
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 _i	...	...	1,03	0,98	1,03	1,44 _i
Amérique centrale	1,02	1,05	1,11	...	...	1,11	0,82	1,00	0,99	...	...	1,02	0,99	1,06	1,16
Amérique du Sud	1,02	1,09	1,13	...	...	1,13	0,76	1,00	1,00	...	...	1,01	0,97	1,04	1,14 _i
Europe et Amérique du Nord	1,00 _i	1,00	1,04	...	...	1,13	1,00	1,00 _i	1,00 _i	...	...	0,99	1,00	1,00	1,25
Europe	1,00 _i	1,00	1,04	...	...	1,13	1,00	1,00 _i	1,00 _i	...	...	0,99	1,00	1,00	1,24
Amérique du Nord	1,00 _i	1,01 _i	1,03 _i	...	...	1,09	0,99	...	...	...	...	0,93	0,99	1,01	1,26
Revenu faible	1,01 _i	0,87 _i	0,69 _i	...	...	...	...	0,90	0,70	...	...	1,03	0,98	0,86	0,54
Revenu intermédiaire	1,02 _i	1,02 _i	1,03 _i	...	...	1,22 _i	1,00 _i	1,00	0,98	...	...	1,01	0,99	1,02	1,18
intermédiaire inférieur	1,03	1,02	0,97	...	...	...	...	1,00	0,90	...	...	1,01	0,98	1,02	1,03
intermédiaire supérieur	1,01 _i	1,01 _i	1,10 _i	...	...	1,22 _i	1,00 _i	1,00	0,99	...	...	1,01	0,99	1,03	1,25
Revenu élevé	1,00 _i	1,00 _i	1,05 _i	...	...	1,13	1,01	1,00 _i	1,00 _i	...	...	1,00	1,00	1,00	1,27

A Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du taux d'achèvement, par niveau.

B Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du pourcentage d'élèves ayant acquis un niveau minimum de compétences au terme d'un enseignement donné.

C Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes.

D Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du pourcentage d'adultes de 16 ans et plus ayant atteint au moins un niveau déterminé de compétences fonctionnelles en lecture, en écriture et en calcul.

E Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du taux brut de scolarisation, par niveau.

F Indice de parité ajusté entre les lieux de résidence (rural/urbain) et les niveaux de richesse (quintile le plus pauvre par rapport au quintile le plus riche) du taux d'achèvement, par niveau.

G Indice de parité ajusté entre les niveaux de richesse (quintile le plus pauvre par rapport au quintile le plus riche) du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences.

Source : ISU et analyse du Rapport GEM à partir de données d'enquêtes auprès des ménages. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2018, sauf mention contraire.

Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.

(± n) Autre année de référence (par ex., -2 : l'année de référence est 2016 et non 2018).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE															
F												G			
Disparité du taux d'achèvement de l'enseignement primaire				Disparité du taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire				Disparité du taux d'achèvement du 2 ^e cycle du secondaire				Disparité selon le niveau de richesse du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétence			
Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	
Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Ubicación	Nivel de ingresos	M	F	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
4.5.1															
2018															
Médiane															
0,94 _i	0,72 _i	71 _i	79 _i	0,88 _i	0,70 _i	47 _i	55 _i	0,66 _i	0,36 _i	18 _i	21 _i	...	...	0,61 _i	0,58 _i
0,66 _i	0,38 _i	31 _i	30 _i	0,40 _i	0,15 _i	9 _i	5 _i	0,25 _i	0,05 _i	2 _i	1 _i	...	...	...	...
0,98 _i	0,93 _i	92 _i	93 _i	0,95 _i	0,81 _i	70 _i	73 _i	0,84 _i	0,63 _i	32 _i	42 _i	...	...	0,47 _i	0,52
0,93 _i	0,89 _i	85 _i	87 _i	0,72 _i	0,55 _i	49 _i	56 _i	0,52 _i	0,30 _i	17 _i	32 _i	...	...	0,34 _i	0,40
1,00 _i	...	...	...	0,98 _i	0,88 _i	...	...	0,87 _i	0,66 _i	...	...	...	...	0,48 _i	0,53
0,98	0,89	89	88	0,93	0,74	69	72	0,65 _i	0,34 _i	20 _i	22 _i	...	...	...	...
1,00	1,01	99	100	1,00	0,99	98	98	0,95	0,88	84	85	...	...	...	...
0,90	0,75	65	68	0,84	0,50	44	38	0,49 _i	0,18 _i	16 _i	4 _i	...	...	...	...
0,96 _i	0,86 _i	80 _i	90 _i	0,83 _i	0,58 _i	48 _i	66 _i	0,63 _i	0,28 _i	21 _i	28 _i	...	...	0,63	0,51
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,85 _i	0,90 _i
0,94	0,75	68	77	0,76	0,46	36	50	0,58	0,22	17	22	...	...	0,41	0,42
...
0,94 _i	0,84 _i	79 _i	90 _i	0,83 _i	0,60 _i	48 _i	58 _i	0,69 _i	0,36 _i	20 _i	31 _i	...	...	0,41 _i	0,26 _i
...
0,91	0,76	73	78	0,72	0,49	47	46	0,46	0,36	17	25	...	...	0,35	0,20
0,97	0,95	91	93	0,88	0,72	61	76	0,71	0,44	36	43	...	...	0,43	0,26
1,00 _i	...	...	...	1,00 _i	0,99	98 _i	97 _i	0,97 _i	0,83	79 _i	81 _i	...	...	0,70	0,67
1,00 _i	...	...	...	1,00	0,99	98 _i	97 _i	0,97	0,81	79 _i	81 _i	...	...	0,70	0,67
...	0,99 _i	99 _i	99 _i	...	0,99 _i	97 _i	99 _i	...	0,90 _i	87 _i	89 _i	...	...	0,81	0,71
0,63 _i	0,35 _i	26 _i	29 _i	0,38 _i	0,12 _i	8 _i	5 _i	0,24 _i	0,04 _i	2 _i	1 _i	...	...	...	...
0,93 _i	0,79 _i	72 _i	81 _i	0,81 _i	0,54 _i	47 _i	55 _i	0,61 _i	0,26 _i	18 _i	21 _i	...	...	0,44 _i	0,40 _i
0,83	0,65	57	65	0,62	0,32	28	26	0,46	0,13	10	6	...	...	...	...
0,98 _i	0,94 _i	91 _i	94 _i	0,92 _i	0,81 _i	74 _i	80 _i	0,77 _i	0,41 _i	36 _i	41 _i	...	...	0,45 _i	0,45 _i
1,00 _i	...	...	...	1,00 _i	0,99 _i	...	...	0,97 _i	0,83 _i	...	...	...	...	0,72	0,68

TABLEAU 5: suite

Pays ou territoire	GENRE														
	A			B				C		D		E			
	IPSA du taux d'achèvement			IPSA du niveau minimum de compétence				IPSA du taux d'alphabétisation		IPSA des compétences des adultes		IPSA du taux brut de scolarisation			
	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire		Jeunes	Adultes	Lecture & écriture	Calcul	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Lecture				Mathématiques	Lectura	Matemáticas									
Indicateur de l'ODD	4.5.1														
Année de référence	2018														
Afrique subsaharienne															
Angola	0,89 ⁻³	0,76 ⁻³	0,64 ⁻³	...	...	...	...	0,83 ⁻⁴	0,67 ⁻⁴	...	...	0,89 ⁻²	0,87 ⁻³	0,64 ⁻²	0,83 ⁻²
Bénin	0,87 ⁻¹	0,54 ⁻¹	0,45 ⁻¹	0,78 ⁻⁴	1,10 ⁻⁴	...	...	0,74 _i	0,58 _i	...	...	1,03	0,94	0,76 ⁻²	0,44 ⁻¹
Botswana	...	...	...	...	1,15 ⁻³	...	...	...	...	...	...	1,03 ⁻³	0,98 ⁻³	...	1,30 ⁻¹
Burkina Faso	...	...	...	0,88 ⁻⁴	0,74 ⁻⁴	...	...	0,88 _i	0,65 _i	...	...	0,99	0,98	1,00	0,58
Burundi	1,16 ⁻²	0,75 ⁻²	0,70 ⁻²	1,30 ⁻⁴	1,47 ⁻⁴	...	...	0,94 ⁻¹	0,80 ⁻¹	...	...	1,04	1,01	1,10	0,45 ⁻¹
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ⁻³	0,89 ⁻³	...	...	1,01	0,93	1,09	1,33
Cameroun	0,94 ⁻⁴	0,88 ⁻⁴	0,78 ⁻⁴	1,17 ⁻⁴	0,94 ⁻⁴	...	...	0,94 _i	0,87 _i	...	...	1,02	0,90	0,86 ⁻²	0,81 ⁻¹
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	0,60 _i	0,52 _i	...	...	1,04 ⁻¹	0,78 ⁻²	0,67 ⁻¹	...
Tchad	0,78 ⁻³	0,55 ⁻³	0,37 ⁻³	0,72 ⁻⁴	0,32 ⁻⁴	...	...	0,55 ⁻²	0,45 ⁻²	...	...	0,92 ⁻²	0,77 ⁻²	0,46 ⁻²	0,29 ⁻³
Comores	...	...	...	...	...	...	...	1,00 _i	0,82 _i	...	...	1,03	1,00	1,06	0,81 ⁻⁴
Congo	1,04 ⁻³	0,79 ⁻³	0,69 ⁻³	1,11 ⁻⁴	1,01 ⁻⁴	...	...	0,92 _i	0,87 _i	...	...	...	...	...	0,67 ⁻¹
Côte d'Ivoire	0,89 ⁻²	0,61 ⁻²	0,85 ⁻²	1,15 ⁻⁴	0,71 ⁻⁴	...	...	0,83 _i	0,75 _i	...	...	1,02	0,93	0,77	0,69 ⁻¹
République démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	...	0,88 ⁻²	0,75 ⁻²	...	...	1,07 ⁻³	0,99 ⁻³	0,64 ⁻³	0,56 ⁻²
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95 ⁺¹	1,00 ⁺¹	1,03 ⁺¹	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02 ⁻³	0,99 ⁻³	...	...
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	0,99 _i	0,82 _i	...	...	0,99	0,86	0,91	0,71 ⁻²
Eswatini	1,17 ⁻⁴	1,13 ⁻⁴	1,07 ⁻⁴	...	...	...	...	1,02 _i	1,00 _i	...	...	...	0,92 ⁻¹	0,99 ⁻²	...
Éthiopie	1,01 ⁻²	0,96 ⁻²	1,11 ⁻²	...	...	...	...	0,98 ^{-1_i}	0,75 ^{-1_i}	...	...	0,95 ⁻³	0,91 ⁻³	0,96 ⁻³	0,48 ⁻⁴
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	1,04 _i	0,97 _i	...	...	...	...	...	...
Gambie	1,12	1,09	0,90	...	...	...	...	0,91 ⁻³	0,67 ⁻³	...	...	1,06	1,09	...	...
Ghana	1,05 ⁻⁴	1,00 ⁻⁴	1,02 ⁻⁴	...	...	...	...	0,99 _i	0,89 _i	...	...	1,02	1,01 ⁺¹	1,00 ⁺¹	0,77
Guinée	0,75	0,61	0,51	...	...	...	...	0,65 ⁻⁴	0,50 ⁻⁴	...	...	...	0,82 ⁻²	0,65 ⁻⁴	0,43 ⁻⁴
Guinée-Bissau	0,78 ⁻⁴	0,69 ⁻⁴	0,49 ⁻⁴	...	...	...	...	0,70 ^{-4_i}	0,50 ^{-4_i}	...	...	...	...	...	...
Kenya	1,06 ⁻⁴	1,12 ⁻⁴	0,85 ⁻⁴	...	...	...	...	1,01 _i	0,92 _i	...	...	0,97 ⁻²	1,00 ⁻²	...	0,74 ⁻¹
Lesotho	1,25	1,40	1,29	...	...	...	...	1,15 ^{-4_i}	1,20 ^{-4_i}	...	...	1,04 ⁻²	0,95 ⁻¹	1,26 ⁻¹	1,35
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	0,70 ^{-1_i}	0,54 ^{-1_i}	...	...	1,01 ⁻¹	0,99 ⁻¹	0,77 ⁻³	...
Madagascar	1,14	0,98	0,97	...	...	...	...	0,99 _i	0,94 _i	...	...	1,09	1,01	1,03	0,95
Malawi	1,18 ⁻³	0,92 ⁻³	0,84 ⁻³	...	...	...	...	1,01 ^{-3_i}	0,79 ^{-3_i}	...	...	1,01 ⁻³	1,01	0,98	...
Mali	0,81	0,84	0,43	...	...	...	...	0,75	0,56	...	...	1,03	0,90	0,82	0,42 ⁻¹
Mauritanie	0,85 ⁻³	0,85 ⁻³	0,66 ⁻³	...	...	...	...	0,80 ^{-1_i}	0,68 ^{-1_i}	...	...	1,21 ⁻³	1,05	1,02	0,50 ⁻¹
Maurice	...	...	...	...	...	...	...	1,01 _i	0,96 _i	...	...	1,01	1,03	1,05	1,29 ⁻¹
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	0,85 ⁻¹	0,69 ⁻¹	...	...	...	0,93	0,89 ⁻¹	0,81
Namibie	...	...	...	...	...	...	...	1,02 _i	1,00 _i	...	...	1,03	0,97	...	1,49 ⁻¹
Niger	...	...	...	1,16 ⁻⁴	0,71 ⁻⁴	...	...	...	...	...	...	1,07	0,86 ⁻¹	0,75 ⁻¹	0,41
Nigéria	1,00	0,90	0,76	...	...	...	...	0,84 _i	0,74 _i	...	...	...	0,94 ⁻²	0,90 ⁻²	...
Rwanda	1,22 ⁻³	1,16 ⁻³	0,84 ⁻³	...	...	...	...	1,05	0,89	...	...	1,03	0,99	1,11	0,81
Sao Tomé-et-Principe	1,08 ⁻⁴	1,10 ⁻⁴	1,46 ⁻⁴	...	...	...	...	1,00 _i	0,93 _i	...	...	1,09 ⁻²	0,97 ⁻¹	1,13 ⁻¹	1,04 ⁻³
Sénégal	1,06 ⁻¹	0,85 ⁻¹	0,69 ⁻¹	0,97 ⁻⁴	0,75 ⁻⁴	1,11 ⁻³	0,86 ⁻³	0,84 ⁻¹	0,61 ⁻¹	...	...	1,11	1,12	1,09	0,68
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	1,01 _i	1,01 _i	...	...	1,02	1,06	1,06	1,52
Sierra Leone	1,03 ⁻¹	0,89 ⁻¹	0,64 ⁻¹	...	...	...	...	0,89 _i	0,67 _i	...	...	1,10	1,03	0,97 ⁻¹	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	1,03 ⁻²	1,06 ⁻²	1,13 ⁻²	...	1,14 ⁻³	...	...	1,03 ⁻¹	0,99 ⁻¹	...	...	1,00 ⁻¹	0,97 ⁻¹	1,08 ⁻¹	1,30 ⁻¹
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	0,98 _i	0,72 _i	...	...	0,95 ⁻³	0,71 ⁻³	0,54 ⁻³	...
Togo	0,89 ⁻⁴	0,64 ⁻⁴	0,49 ⁻⁴	1,14 ⁻⁴	0,87 ⁻⁴	...	...	0,87 ⁻³	0,66 ⁻³	...	...	1,03	0,96	0,73 ⁻¹	0,51
Ouganda	1,07 ⁻²	0,87 ⁻²	0,79 ⁻²	...	...	...	...	1,01 _i	0,86 _i	...	...	1,04 ⁻¹	1,03 ⁻¹	...	0,73 ⁻⁴
République-Unie de Tanzanie	1,10 ⁻³	0,86 ⁻³	0,69 ⁻³	...	...	...	...	0,97 ⁻³	0,88 ⁻³	...	...	1,00	1,03	1,05	0,54 ⁻³
Zambie	1,03	0,92	0,80	...	1,46 ⁻³	1,26 ⁻³	0,99 _i	0,92 _i	...	...	...	1,07 ⁻²	1,02 ⁻¹	...	...
Zimbabwe	1,06 ⁺¹	1,08 ⁺¹	0,79 ⁺¹	...	...	...	...	1,06 ^{-4_i}	0,99 ^{-4_i}	...	...	...	...	...	0,84 ⁻³

LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE																	Code pays
Disparité du taux d'achèvement de l'enseignement primaire				Disparité du taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire				Disparité du taux d'achèvement du 2 ^e cycle du secondaire				Disparité selon le niveau de richesse du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences					
Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire			
Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques		
4.5.1																	
2018																	
0,37-3	0,21-3	21-3	16-3	0,20-3	0,06-3	5-3	3-3	0,15-3	0,03-3	2-3	1-3	...	...	...	...	AGO
0,70-1	0,28-1	24-1	18-1	0,43-1	0,08-1	5-1	3-1	0,25-1	0,02-1	1-1	0,2-1	0,15-4	0,20-4	...	...	BEN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,35-3	...	...	BWA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,28-4	0,50-4	...	...	BFA
0,67-2	0,40-2	21-2	31-2	0,46-2	0,16-2	12-2	3-2	0,20-2	0,03-2	2-2	-2	0,18-4	0,94-4	...	...	BDI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CPV
0,69-4	0,37-4	46-4	26-4	0,37-4	0,16-4	20-4	4-4	0,12-4	0,01-4	1-4	-4	0,03-4	0,05-4	...	...	CMR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF
0,35-3	0,27-3	19-3	12-3	0,15-3	0,12-3	8-3	2-3	0,08-3	0,02-3	2-3	-3	0,09-4	0,08-4	...	...	TCD
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COM
0,61-3	0,43-3	42-3	41-3	0,30-3	0,08-3	7-3	6-3	0,09-3	0,01-3	1-3	0,2-3	0,08-4	0,07-4	...	...	COG
0,56-2	0,32-2	30-2	15-2	0,26-2	0,08-2	8-2	2-2	0,13-2	0,04-2	4-2	-2	0,20-4	0,40-4	...	...	CIV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COD
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DJI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI
0,77-4	0,60-4	50-4	57-4	0,67-4	0,32-4	26-4	25-4	0,64-4	0,22-4	12-4	13-4	...	...	...	...	SWZ
0,52-2	0,35-2	28-2	28-2	0,20-2	0,08-2	3-2	5-2	0,13-2	0,04-2	1-2	2-2	...	...	...	...	ETH
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
0,63	0,55	42	50	0,40	0,29	18	22	0,24	0,16	10	7	...	...	...	...	GMB
0,75-4	0,51-4	42-4	43-4	0,61-4	0,36-4	28-4	26-4	0,42-4	0,10-4	7-4	2-4	...	...	...	...	GHA
0,40	0,20	23	7	0,17	0,06	8	0,3	0,06	0,01	1	-	...	...	...	...	GIN
0,23-4	0,13-4	8-4	7-4	0,22-4	0,09-4	6-4	1-4	0,14-4	0,12-4	4-4	-4	...	...	...	...	GNB
0,88-4	0,65-4	61-4	65-4	0,78-4	0,45-4	41-4	43-4	0,52-4	0,16-4	17-4	7-4	...	...	...	...	KEN
0,80	0,60	40	79	0,45	0,17	6	19	0,42	0,06	1	6	...	...	...	...	LSO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBR
0,68	0,20	14	21	0,41	0,05	4	2	0,47	0,07	2	1	...	...	...	...	MDG
0,58-3	0,35-3	22-3	29-3	0,31-3	0,11-3	7-3	5-3	0,28-3	0,07-3	4-3	2-3	...	...	...	...	MWI
0,49	0,32	29	21	0,30	0,15	8	5	0,15	-	-	-	...	...	...	...	MLI
0,64-3	0,39-3	38-3	28-3	0,56-3	0,29-3	18-3	23-3	0,39-3	0,14-3	10-3	4-3	...	...	...	...	MRT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MUS
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MOZ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NAM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,02-4	...	...	...	NER
0,65	0,27	26	26	0,58	0,19	21	13	0,48	0,13	18	6	...	...	...	...	NGA
0,76-3	0,48-3	26-3	38-3	0,49-3	0,24-3	11-3	12-3	0,30-3	0,08-3	2-3	4-3	...	...	...	...	RWA
0,91-4	0,76-4	69-4	74-4	0,85-4	0,17-4	8-4	10-4	0,64-4	0,08-4	-4	5-4	...	...	...	...	STP
0,58-1	0,37-1	30-1	26-1	0,41-1	0,14-1	9-1	5-1	0,26-1	0,06-1	4-1	-1	0,17-4	0,23-4	0,28-3	0,36-3	SEN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYC
0,54-1	0,38-1	31-1	34-1	0,30-1	0,11-1	10-1	7-1	0,16-1	0,04-1	4-1	1-1	...	...	...	...	SLE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
0,97-2	0,92-2	87-2	95-2	0,93-2	0,76-2	73-2	76-2	0,61-2	0,29-2	19-2	27-2	...	0,10-3	...	...	ZAF
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SSD
0,67-4	0,48-4	46-4	34-4	0,29-4	0,11-4	7-4	2-4	0,14-4	0,03-4	2-4	-4	0,06-4	0,11-4	...	...	TGO
0,59-2	0,26-2	20-2	17-2	0,38-2	0,12-2	10-2	4-2	0,34-2	0,07-2	3-2	3-2	...	...	...	...	UGA
0,83-3	0,64-3	54-3	67-3	0,35-3	0,12-3	9-3	5-3	0,26-3	0,01-3	0,4-3	-3	...	...	...	...	TZA
0,69	0,42	37	40	0,47	0,17	20	12	0,27	0,05	5	1	...	...	0,04-3	0,04-3	ZMB
0,88+1	0,79+1	75+1	81+1	0,71+1	0,48+1	45+1	45+1	0,06+1	+1	+1	+1	...	...	...	...	ZWE

TABLEAU 5: suite

Pays ou territoire	GENRE														
	A			B				C		D		E			
	IPSA du taux d'achèvement			IPSA du niveau minimum de compétence				IPSA du taux d'alphabétisation		IPSA des compétences des adultes		IPSA du taux brut de scolarisation			
	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire		Jeunes	Adultes	Lecture & écriture	Calcul	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Indicateur de l'ODD															
Année de référence															
2018															
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest															
Algérie	...	...	...	...	...	1,46 ⁻³	1,16 ⁻³	1,00 _i	0,86 _i	...	...	...	0,95	...	1,40
Arménie	1,00 ⁻²	1,01 ⁻²	1,04 ⁻²	...	1,04 ⁻³	...	1,07 ⁻³	1,00 ⁻¹	1,00 ⁻¹	...	...	1,08	1,00	1,04	1,25
Azerbaïdjan	...	...	...	1,06 ⁻²	...	...	...	1,00 ⁻¹	1,00 ⁻¹	...	...	0,99 _i	1,01 _i	1,00 _i	1,13 _i
tBahreïn	...	...	...	...	...	...	1,17 ⁻³	0,99	0,96	...	...	1,03	0,99	1,06	1,45
Chypre	1,00 ⁻¹	1,00 ⁻¹	1,09 ⁻¹	...	...	1,32	1,09	...	...	...	...	0,99 ^{-II}	1,00 ^{-II}	0,98 ^{-II}	1,16 ^{-II}
Égypte	1,01 ⁻⁴	1,02 ⁻⁴	0,97 ⁻⁴	...	...	...	1,13 ⁻³	0,97 ⁻¹	0,86 ⁻¹	...	...	1,00	1,00	0,99	1,03 ⁻¹
Géorgie	1,00	1,00	1,08	...	...	1,37	1,04	1,00 ⁻¹	1,00 ⁻¹	...	...	...	1,01	1,01	1,12 ⁻¹
Iraq	0,94	1,01	1,19	...	...	...	...	0,97 ⁻¹	0,88 ⁻¹	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	1,22	1,09	...	...	1,01 ⁻³	0,92 ⁻³	1,00 ⁻¹	1,01 ⁻¹	1,02 ⁻¹	1,29 ⁻¹
Jordanie	...	...	...	...	...	1,35	1,01	1,00 _i	0,99 _i	...	...	0,99	0,98	1,03	1,16
Koweït	...	...	...	...	...	...	0,84 ⁻³	1,01	0,98	...	...	1,05	1,09	1,06 ⁻³	1,53
Liban	...	...	...	...	...	1,22	0,95 ⁻³	1,00 _i	0,96 _i	...	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	...	...	...	...	...	1,31	1,07 ⁻³	0,99 _i	0,78 _i	...	...	0,86	0,96	0,91	0,99
Oman	...	...	...	...	...	...	1,27 ⁻³	1,01	0,96	...	...	1,05	1,09	0,92	1,53
Palestine	1,01 ⁻⁴	1,14 ⁻⁴	1,28 ⁻⁴	...	...	...	...	1,00	0,97	...	...	1,00	1,00	1,09	1,36
Qatar	...	...	...	...	...	1,41	1,03 ⁻³	1,02 ^{-II}	1,02 ^{-II}	...	...	1,01	1,01	...	1,87
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	1,44	0,91 ⁻³	1,00 ⁻¹	0,95 ⁻¹	...	...	1,05	1,01	0,94	1,05
Soudan	0,96 ⁻⁴	1,02 ⁻⁴	0,85 ⁻⁴	...	...	...	...	1,01 _i	0,86 _i	...	...	1,02 ⁻¹	0,94 ⁻¹	1,01 ⁻¹	1,02 ⁻³
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,12 ⁻²
Tunisie	1,03	1,15	1,30	...	...	1,28 ⁻³	0,87 ⁻³	0,99 ⁻⁴	0,84 ⁻⁴	...	...	1,02 ⁻²	0,99	1,13 ⁻²	1,45
Turquie	...	...	...	...	0,98 ⁻³	1,14	1,05 ⁻³	1,00 ⁻¹	0,95 ⁻¹	0,87 ⁻³	0,71 ⁻³	0,96 ⁻¹	0,99 ⁻¹	0,95 ⁻¹	...
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	1,33	1,07 ⁻³	0,99 ^{-3I}	1,03 ^{-3I}	...	...	0,95 ⁻¹	0,98 ⁻¹	0,92 ⁻¹	...
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90 ⁻²	0,87 ⁻²	0,73 ⁻²	...
Asie centrale et Asie du Sud															
Afghanistan	0,56 ⁻³	0,49 ⁻³	0,46 ⁻³	...	...	...	...	0,76 _i	0,54 _i	...	...	...	0,67	0,57	0,35
Bangladesh	1,11 ⁻⁴	1,02 ⁻⁴	0,82 ⁻⁴	...	...	0,98 ⁻³	0,84 ⁻³	1,03	0,93	...	...	1,04	1,07	1,14	0,71
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ⁻¹	0,76 ⁻¹	...	...	1,01	1,00	1,11 _i	0,99
Inde	1,00 ⁻³	0,96 ⁻³	0,85 ⁻³	1,04 ⁻¹	1,00 ⁻¹	...	...	0,97 _i	0,80 _i	...	...	0,92 ⁻¹	1,13 ⁻¹	1,04 _i	1,07
Iran (République islamique d')	...	...	...	...	...	...	1,01 ⁻³	1,00 ⁻²	0,89 ⁻²	...	...	1,03 ⁻²	1,05 ⁻¹	0,96 ⁻¹	0,86 ⁻¹
Kazakhstan	1,00 ⁻³	1,00 ⁻³	1,02 ⁻³	1,01 ⁻²	1,02 ⁻³	1,31	1,00	1,00 _i	1,00 _i	...	...	1,02 ⁺¹	1,02 ⁺¹	1,01 ⁺¹	1,19 ⁺¹
Kirghizistan	1,00	1,00	0,95	...	...	...	...	1,00 _i	1,00 _i	...	...	1,00	0,99	1,00	1,23
Maldives	1,02 ⁻¹	1,09 ⁻¹	1,29 ⁻¹	...	...	...	...	1,01 ⁻²	1,01 ⁻²	...	...	1,03 ⁻¹	1,02 ⁻¹	...	1,72 ⁻¹
Népal	0,99 ⁻²	0,97 ⁻²	...	...	...	...	...	0,97 _i	0,76 _i	...	...	0,91 ⁺¹	1,02 ⁺¹	1,07 ⁺¹	1,07
Pakistan	0,87	0,82	0,97	...	...	...	...	0,83 ⁻¹	0,65 ⁻¹	...	...	0,87	0,84	0,85	0,87
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	1,01	0,98	...	...	0,99 ⁻³	0,99	1,04	1,33
Tadjikistan	0,99 ⁻¹	0,97 ⁻¹	0,79 ⁻¹	...	...	...	...	1,00 ^{-4I}	1,00 ^{-4I}	...	...	0,87 ⁻¹	0,99 ⁻¹	...	0,76 ⁻¹
Turkménistan	1,00 ⁻³	1,00 ⁻³	1,03 ⁻³	...	...	...	...	1,00 ^{-4I}	1,00 ^{-4I}	...	...	0,97 ⁻⁴	0,98 ⁻⁴	0,96 ⁻⁴	0,64 ⁻⁴
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	1,00	1,00	...	...	0,96	0,99	0,99 ⁻¹	0,70
Asie de l'Est et du Sud-Est															
Brunéï Darussalam	...	...	...	...	...	1,23	1,07	1,00 _i	0,98 _i	...	...	1,01	1,01	1,02	1,36
Cambodge	1,12 ⁻⁴	0,96 ⁻⁴	0,97 ⁻⁴	...	...	1,31 ⁻³	0,83 ⁻³	1,01 ⁻³	0,87 ⁻³	...	...	1,04	0,98	...	0,90
Chine	1,02 ⁻⁴	1,08 ⁻⁴	1,15 ⁻⁴	...	...	...	...	1,00 _i	0,97 _i	...	...	1,01	1,01	...	1,18
République pop. dém. de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00	1,01 ⁻³	0,51
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	...	1,10	1,03	...	...	...	...	1,05	1,04	0,97	1,10
Indonésie	1,02 ⁻¹	1,05 ⁻¹	1,03 ⁻¹	...	...	1,31	1,13	1,00	0,97	...	...	0,90 _i	0,97	1,02	1,13
Japon	...	...	...	...	...	1,09	1,01 ⁻³	...	...	...	...	...	...	...	...
RDP Lao	1,00 ⁻¹	0,98 ⁻¹	0,97 ⁻¹	...	...	...	...	0,96 ⁻³	0,88 ⁻³	...	...	1,03	0,96	0,93 _i	1,07
Macao, Chine	...	...	...	...	...	1,06	1,00	1,00 ⁻²	0,97 ⁻²	...	...	0,97	0,99	1,00	1,26
Malaisie	...	...	...	...	...	1,23	1,07	1,00	0,97	...	...	1,02	1,01 ⁻¹	1,08	1,18
Mongolie	1,02	1,10	1,13	...	...	...	...	1,01 _i	1,00 _i	...	...	1,00	0,98	...	1,29
Myanmar	1,03 ⁻²	1,03 ⁻²	1,33 ⁻²	...	...	...	...	0,99 ^{-2I}	0,90 ^{-2I}	...	...	1,02	0,96	1,08	1,29
Philippines	1,06 ⁻¹	1,15 ⁻¹	1,11 ⁻¹	...	...	1,34	1,11	1,00 ⁻³	1,00 ⁻³	...	...	0,96 ⁻¹	0,96 ⁻¹	1,10 ⁻¹	1,24 ⁻¹
République de Corée	...	...	...	...	...	1,08	1,01	...	...	...	...	1,00 ⁻¹	1,00 ⁻¹	0,99 ⁻¹	0,79 ⁻¹
Singapour	...	...	...	...	...	1,07	1,03 ⁻³	1,00	0,97	0,96 ⁻³	0,93 ⁻³	...	1,00 ^{-II}	0,99 ^{-II}	1,13 ^{-II}
Thaïlande	1,00 ⁻³	1,12 ⁻³	1,19 ⁻³	...	...	1,38	1,16	1,01	0,97	...	...	1,00	1,00	0,98	1,29 ⁻²
Timor-Leste	1,10 ⁻²	1,10 ⁻²	1,10 ⁻²	...	...	...	...	1,03 _i	0,89 _i	...	...	1,01	0,96	1,08	...
Viet Nam	1,01 ⁻⁴	1,07 ⁻⁴	1,18 ⁻⁴	...	...	1,11 ⁻³	1,04 ⁻³	1,00 _i	0,97 _i	...	...	0,99	1,02	...	1,20 ⁻²

LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE															Code pays		
F												G					
Disparité du taux d'achèvement de l'enseignement primaire				Disparité du taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire				Disparité du taux d'achèvement du 2 ^e cycle du secondaire				Disparité selon le niveau de richesse du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences					
Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Fin du primaire	Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire				
Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lecture	Mathématiques	Lecture		Mathématiques	
4.5.1																	
2018																	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,61-3	0,49-3	DZA
1,01-2	0,99-2	99-2	100-2	0,99-2	0,99-2	98-2	100-2	0,91-2	0,87-2	82-2	87-2	...	0,94-3	...	0,99-3	ARM	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90-2	...	...	...	AZE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,69-3	BHR
1,00-1	...	...	...	1,01-1	0,96-4	...	...	0,92-1	0,93-4	...	...	...	...	0,58	0,62	CYP
0,97-4	0,89-4	87-4	87-4	0,89-4	0,74-4	70-4	71-4	0,84-4	0,64-4	61-4	51-4	...	...	...	0,66-3	EGY
1,00	1,00	100	100	0,96	0,93	95	91	0,84	0,69	65	64	...	...	0,39	0,40	GEO
0,87	0,58	62	45	0,76	0,32	26	19	0,81	0,23	11	10	...	...	...	...	IRQ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,57	0,53	ISR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,60	0,52	JOR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,44-3	KWT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,25	0,52-3	LBN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,33	0,27-3	MAR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,70-3	OMN
1,00-4	0,99-4	98-4	100-4	1,03-4	0,83-4	69-4	84-4	1,03-4	0,63-4	37-4	62-4	...	...	...	...	PSE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,46	0,76-3	QAT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,42	0,24-3	SAU
0,73-4	0,47-4	47-4	42-4	0,62-4	0,31-4	31-4	24-4	0,47-4	0,18-4	16-4	9-4	...	...	...	...	SDN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
0,93	0,89	85	92	0,72	0,55	49	56	0,52	0,30	17	32	...	...	0,34-3	0,31-3	TUN
0,98-4	0,97-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,71	0,52-3	TUR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,48	0,58-3	ARE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
...	
0,67-3	0,58-3	57-3	31-3	0,54-3	0,42-3	38-3	13-3	0,42-3	0,26-3	20-3	4-3	...	...	...	...	AFG
0,99-4	0,70-4	57-4	68-4	0,94-4	0,40-4	30-4	27-4	0,61-4	0,10-4	4-4	3-4	...	...	...	...	BGD
...	BTN
0,97-3	0,82-3	81-3	80-3	0,92-3	0,62-3	62-3	56-3	0,65-3	0,18-3	18-3	9-3	...	...	...	...	IND
...	0,34-3	...	IRN
1,00-3	1,00-3	100-3	100-3	1,00-3	0,99-3	100-3	99-3	0,96-3	0,90-3	88-3	89-3	1,00-2	0,82-3	0,56	0,75	KAZ	
1,00	1,01	100	100	0,99	0,97	96	97	0,92	0,81	74	81	...	...	...	...	KGZ
0,98-1	0,97-1	96-1	97-1	0,93-1	0,86-1	75-1	89-1	0,49-1	0,34-1	16-1	22-1	...	...	...	...	MDV
0,83-2	0,80-2	73-2	69-2	0,77-2	0,57-2	50-2	50-2	...	...	...	...	...	...	...	...	NPL
0,68	0,31	39	19	0,59	0,15	22	4	0,44	0,03	3	1	...	...	...	...	PAK
...	LKA
1,02-1	1,01-1	98-1	96-1	1,01-1	1,00-1	98-1	92-1	0,94-1	0,87-1	81-1	59-1	...	...	...	...	TJK
1,00-3	0,99-3	99-3	99-3	1,00-3	1,00-3	98-3	99-3	1,01-3	0,98-3	91-3	99-3	...	...	...	...	TKM
...	UZB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,40	0,47	BRN
0,83-4	0,52-4	42-4	54-4	0,53-4	0,26-4	15-4	19-4	0,31-4	0,09-4	5-4	4-4	...	...	0,22-3	0,19-3	KHM
0,95-4	0,98-4	97-4	99-4	0,85-4	0,95-4	79-4	87-4	0,70-4	0,69-4	43-4	57-4	...	...	...	...	CHN
...	PRK
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,89	0,89	HKG
0,97-1	0,92-1	89-1	95-1	0,89-1	0,71-1	65-1	73-1	0,69-1	0,36-1	31-1	35-1	...	...	0,39	0,37	IDN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,80	0,91-3	JPN
0,83-1	0,59-1	61-1	55-1	0,57-1	0,18-1	21-1	12-1	0,35-1	0,06-1	5-1	4-1	...	...	...	...	LAO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96	0,96	MAC
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,45	0,48	MYS
0,98	0,97	95	98	0,80	0,70	65	70	0,58	0,39	32	43	...	...	...	...	MNG
0,91-2	0,70-2	64-2	65-2	0,47-2	0,18-2	18-2	9-2	0,31-2	0,04-2	1-2	2-2	...	...	...	...	MMR
0,98-1	0,80-1	71-1	89-1	0,92-1	0,54-1	40-1	68-1	0,89-1	0,51-1	42-1	56-1	...	...	0,11	0,16	PHL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,82	0,80	KOR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,83	0,28-3	SGP
1,01-3	1,00-3	99-3	99-3	0,96-3	0,81-3	70-3	83-3	0,77-3	0,32-3	24-3	31-3	...	...	0,41	0,54	THA
0,82-2	0,62-2	57-2	63-2	0,63-2	0,37-2	33-2	35-2	0,48-2	0,23-2	18-2	20-2	...	...	...	...	TLS
0,97-4	0,91-4	88-4	92-4	0,91-4	0,61-4	56-4	64-4	0,68-4	0,21-4	15-4	24-4	...	...	0,84-3	0,78-3	VNM

TABLEAU 5: suite

Pays ou territoire	GENRE														
	A			B				C		D		E			
	IPSA du taux d'achèvement			IPSA du niveau minimum de compétence				IPSA du taux d'alphabétisation		IPSA des compétences des adultes		IPSA du taux brut de scolarisation			
	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire		Jeunes	Adultes	Lecture & écriture	Calcul	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Lecture				Mathématiques	Lecture	Mathématiques									
Indicateur de l'ODD	4.5.1														
Année de référence	2018														
Océanie															
Australie	...	1,00 ⁻⁴	1,04 ⁻⁴	...	0,97 ⁻³	1,11	0,99	...	...	...	...	0,96 ⁻¹	1,00 ⁻¹	0,89 ⁻¹	1,30 ⁻¹
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,06 ⁻²	0,98 ⁻²	1,04 ⁻²	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ⁻¹	1,00 ⁻¹	...	...	...	0,98 ⁻²	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,07 ⁻¹	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,92 ⁻²	1,00 ⁻²	1,06 ⁻²	...
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,89 ⁻³	0,98 ⁻³	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94 ⁻²	0,95 ⁻²	1,02 ⁻²	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	1,11	0,99	...	...	1,01 ⁻³	0,95 ⁻³	1,01 ⁻²	1,00 ⁻¹	1,06 ⁻¹	1,30 ⁻¹
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,13 ⁻²	1,00 ⁻²	1,18 ⁻³	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ⁻³	1,00 ⁻³	...	...	1,15 ⁻⁴	0,88 ⁻⁴	1,10 ⁻⁴	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	1,02 ⁻¹	1,00 ⁻¹	0,88 ⁻¹	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99 ⁻²	0,91 ⁻²	0,73 ⁻²	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ⁱ	1,00 ⁱ	...	...	1,14	1,00	1,09 ⁻²	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02	1,00	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94 ⁻²	0,83 ⁻²	0,91 ⁻²	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ⁱ	1,00 ⁱ	...	...	1,06 ⁻³	0,99 ⁻³	1,03 ⁻³	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94	0,92	1,12	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ⁱ	0,98 ⁱ	...	...	0,97 ⁻³	0,97 ⁻³	1,03 ⁻³	...
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ⁻³	...	...	...	1,10	0,99	0,96	...
Argentine	...	...	...	...	...	1,11	0,78	1,01	1,00	...	...	1,01 ⁻¹	1,00 ⁻¹	1,04 ⁻¹	1,40 ⁻¹
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ⁱ	1,00 ⁱ	...	...	0,98 ⁻⁴	0,97 ⁻⁴	...	1,48 ⁻²
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,08	1,00	1,06	...
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ⁻⁴ⁱ	1,00 ⁻⁴ⁱ	...	...	1,02	0,96	1,04	...
Belize	1,13 ⁻³	1,27 ⁻³	1,23 ⁻³	...	...	...	...	...	...	...	...	1,05	0,95	1,04	1,38 ⁻¹
Bolivie (État pluri. de)	1,01	0,99	1,03	...	...	...	...	1,00 ⁻³	0,92 ⁻³	...	...	1,02	0,99	0,98	...
Bésil	1,09 ⁻³	1,10 ⁻³	1,19 ⁻³	...	...	1,20	0,88	1,00	1,00	...	...	1,01 ⁻¹ⁱ	0,97 ⁻¹ⁱ	1,03 ⁻¹ⁱ	1,27 ⁻¹ⁱ
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,11 ⁻¹	0,96 ⁻¹	1,10 ⁻¹	1,44
Îles Caimanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chili	1,00 ⁻³	1,01 ⁻³	1,05 ⁻³	...	...	1,13	0,74 ⁻³	1,00 ⁻¹	1,00 ⁻¹	0,90 ⁻³	0,70 ⁻³	0,98 ⁻¹	0,97 ⁻¹	1,00 ⁻¹	1,13 ⁻¹
Colombie	1,04 ⁻³	1,10 ⁻³	1,12 ⁻³	...	...	1,07	0,75	1,00	1,00	...	...	...	0,97	1,05	1,14
Costa Rica	1,02	1,05	1,16	...	...	1,11	0,80	1,00 ⁱ	1,00 ⁱ	...	...	1,01	1,01	1,07	1,18
Cuba	1,00 ⁻⁴	1,01 ⁻⁴	1,03 ⁻⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00	0,96	1,02	1,37
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03 ⁻²	0,97 ⁻²	0,99 ⁻³	...
République dominique	1,07 ⁻⁴	1,15 ⁻⁴	1,27 ⁻⁴	...	...	1,37	0,94	1,00 ⁻²	1,00 ⁻²	...	...	1,02 ⁱ	0,94 ⁱ	1,07 ⁱ	1,44 ⁻¹ⁱ
Équateur	1,00	1,01	1,05	...	...	1,09 ⁻³	0,71 ⁻³	1,00 ⁻¹	0,98 ⁻¹	...	...	1,05	1,02	1,03	1,14 ⁻³
El Salvador	1,05 ⁻⁴	1,02 ⁻⁴	1,08 ⁻⁴	...	...	...	...	1,00	0,96	...	...	1,02	0,97	0,99	1,12
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ⁻⁴ⁱ	1,00 ⁻⁴ⁱ	...	...	1,03	0,98	1,03	1,20
Guatemala	0,95 ⁻³	0,87 ⁻³	0,91 ⁻³	...	...	1,15 ⁻³	0,84 ⁻³	0,98 ⁻⁴	0,88 ⁻⁴	...	...	1,01	0,97	0,95	1,15 ⁻³
Guyana	1,03 ⁻⁴	1,09 ⁻⁴	1,23 ⁻⁴	...	...	...	...	1,01 ⁻⁴ⁱ	0,99 ⁻⁴ⁱ	...	...	...	...	...	...
Haïti	1,16 ⁻¹	1,17 ⁻¹	0,97 ⁻¹	...	...	...	...	0,99 ⁻²ⁱ	0,89 ⁻²ⁱ	...	...	...	...	...	...
Honduras	1,07	1,09	1,24	...	...	1,11 ⁻³	0,66 ⁻³	1,03	1,00	...	...	1,02 ⁻¹	1,00 ⁻¹	1,13 ⁻¹	1,27
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...	1,05 ⁻⁴ⁱ	1,10 ⁻⁴ⁱ	...	...	1,04	0,96	1,03	1,43 ⁻³
Mexique	0,99 ⁻³	0,99 ⁻³	0,97 ⁻³	...	...	1,11	0,88	1,00	0,98	...	...	1,03 ⁻¹	1,00 ⁻¹	1,07 ⁻¹	1,02 ⁻¹
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,22	1,09	1,11	...
Nicaragua	1,22 ⁻⁴	1,17 ⁻⁴	1,30 ⁻⁴	...	...	...	...	1,04 ⁻³ⁱ	1,00 ⁻³ⁱ	...	...	...	...	...	...
Panama	1,01	1,07	1,11	...	...	1,16	0,82	1,00	0,99	...	...	1,02 ⁻¹	0,98 ⁻¹	1,05 ⁻¹	1,36 ⁻²
Paraguay	1,07 ⁻²	1,09 ⁻²	1,13 ⁻²	...	...	1,12 ⁻³	0,56 ⁻³	1,01	0,99	...	...	1,01 ⁻²	...	...	...
Pérou	1,00	1,01	1,01	...	...	1,13	0,85	1,00	0,94	...	...	1,00	0,97	0,95	1,05 ⁻¹
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,80 ⁻²	0,97 ⁻²	1,03 ⁻²	1,50 ⁻³
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,09	1,01	1,00	1,49
Saint-Vincent-et-les Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02	0,99	1,03	1,40 ⁻³
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95 ⁻⁴	1,01 ⁻⁴	0,95 ⁻⁴	1,70 ⁻³
Suriname	1,11	1,27	1,35	...	...	...	...	1,00 ⁱ	0,97 ⁱ	...	...	1,00	1,00	1,24 ⁻³	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	1,28 ⁻³	1,16 ⁻³	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	1,02	1,13	1,27	...	...	1,17	0,93	1,01	1,01	...	...	1,00 ⁻¹	0,98 ⁻¹	1,10 ⁻¹	...
Venezuela (République bolivarienne du)	1,02 ⁻⁴	1,13 ⁻⁴	1,15 ⁻⁴	...	...	...	...	1,01 ⁻²	1,00 ⁻²	...	...	1,01 ⁻¹	0,98 ⁻¹	1,07 ⁻¹	...

LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE																Code pays	
F												G					
Disparité du taux d'achèvement de l'enseignement primaire				Disparité du taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire				Disparité du taux d'achèvement du 2 ^e cycle du secondaire				Disparité selon le niveau de richesse du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences					
Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire			
Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques		
4.5.1																	
2018																	
...	...	...	...	...	0,97-4	96-4	96-4	...	0,82-4	70-4	82-4	...	0,52-3	0,76	0,71	AUS	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COK	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,75	0,70	NZL	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIU	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW	
0,74-1	0,47-1	42-1	38-1	0,60-1	0,14-1	11-1	6-1	0,41-1	0,04-1	3-1	0,2-1	...	...	...	...	PNG	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TUV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VUT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ATG
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,36	0,20	...	ARG
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BRB
0,94-3	0,67-3	51-3	67-3	0,74-3	0,20-3	11-3	15-3	0,47-3	0,02-3	1-3	-3	...	...	...	...	...	BLZ
0,98	0,98	95	97	0,88	0,92	87	88	0,69	0,63	59	55	...	...	...	...	...	BOL
0,88-3	0,78-3	69-3	82-3	0,81-3	0,70-3	61-3	75-3	0,66-3	0,44-3	33-3	43-3	...	...	0,45	0,26	...	BRA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VGB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYM
1,00-3	0,99-3	98-3	99-3	1,00-3	0,97-3	97-3	98-3	0,90-3	0,76-3	70-3	77-3	...	...	0,63	0,28-3	...	CHL
0,90-3	0,84-3	79-3	85-3	0,69-3	0,54-3	47-3	55-3	0,58-3	0,41-3	36-3	41-3	...	...	0,44	0,34	...	COL
1,00	0,93	91	94	0,91	0,60	57	57	0,89	0,38	34	33	...	...	0,50	0,37	...	CRI
1,01-4	...	...	...	0,99-4	...	...	...	0,94-4	...	...	...	...	...	...	...	...	CUB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DMA
0,93-4	0,77-4	71-4	83-4	0,88-4	0,60-4	48-4	71-4	0,71-4	0,28-4	20-4	30-4	...	...	0,22	0,12	...	DOM
0,99	1,00	98	98	0,92	0,86	83	85	0,72	0,62	55	57	...	...	0,41-3	0,27-3	...	ECU
0,89-4	0,73-4	67-4	75-4	0,72-4	0,49-4	47-4	46-4	0,44-4	0,12-4	8-4	9-4	...	...	...	...	...	SLV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GRD
0,83-3	0,58-3	58-3	54-3	0,55-3	0,17-3	21-3	10-3	0,43-3	0,06-3	7-3	3-3	...	...	0,25-3	0,10-3	...	GTM
1,01-4	0,95-4	91-4	97-4	0,90-4	0,72-4	58-4	76-4	0,79-4	0,33-4	20-4	31-4	...	...	...	...	...	GUY
0,61-1	0,26-1	17-1	24-1	0,46-1	0,12-1	7-1	9-1	0,28-1	0,02-1	0,5-1	1-1	...	...	...	...	...	HTI
0,91	0,76	73	76	0,45	0,32	25	29	0,39	0,20	10	16	...	...	0,35-3	0,20-3	...	HND
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	JAM
1,00-3	0,92-3	90-3	93-3	0,91-3	0,76-3	74-3	76-3	0,72-3	0,36-3	38-3	25-3	...	...	0,47	0,44	...	MEX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MSR
0,74-4	0,71-4	55-4	78-4	0,51-4	0,46-4	28-4	36-4	0,46-4	0,37-4	17-4	31-4	...	...	...	...	...	NIC
0,94	0,90	89	91	0,83	0,72	66	75	0,70	0,45	39	41	...	...	0,27	0,15	...	PAN
0,94-2	0,82-2	74-2	90-2	0,76-2	0,48-2	45-2	49-2	0,56-2	0,20-2	17-2	20-2	...	...	0,34-3	0,15-3	...	PRY
0,97	0,95	95	93	0,89	0,83	82	80	0,82	0,73	71	69	...	...	0,29	0,24	...	PER
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KNA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LCA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VCT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
0,88	0,69	60	77	0,68	0,30	16	32	0,44	0,18	11	10	...	...	...	...	...	SUR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,60-3	0,51-3	...	TTO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TCA
1,01	0,97	96	97	0,95	0,53	46	58	0,75	0,18	10	17	...	...	0,46	0,39	...	URY
...	0,94-4	89-4	93-4	...	0,84-4	65-4	80-4	...	0,74-4	54-4	66-4	...	...	...	...	...	VEN

TABLEAU 5: suite

Pays ou territoire	GENRE														
	A			B				C		D		E			
	IPSA du taux d'achèvement			IPSA du niveau minimum de compétence				IPSA du taux d'alphabétisation		IPSA des compétences des adultes		IPSA du taux brut de scolarisation			
	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire		Jeunes	Adultes	Lecture & écriture	Calcul	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Lecture				Mathématiques	Lecture	Mathématiques									
Indicateur de l'ODD	4.5.1														
Année de référence	2018														
Europe et Amérique du Nord															
Albanie	1,01-1	1,00-1	1,02-1	...	...	1,35	1,06	1,01 _i	0,99 _i	...	...	1,01	1,04	1,01	1,36
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	1,00-3	1,02-1	0,98-1	1,01-2	...	1,13	0,99	...	...	...	...	0,99-1	1,00-1	0,96-1	1,16-1
Bélarus	...	...	...	...	...	1,13	0,99	1,00 _i	1,00 _i	...	...	0,96	1,00	0,99	1,16
Belgique	1,02-1	1,02-1	1,04-1	...	...	1,08	0,97	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,11-1	1,23-1
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,85-3	0,98-3	1,11-3	1,33
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	1,30	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	...	0,99-1	1,01-1	1,02-2	1,03-3	1,27	1,03	...	...	...	...	0,98-1	0,99-1	0,97-1	1,19-1
Canada	...	...	...	...	...	1,09	1,00	...	...	...	...	...	1,00-1	1,01-1	1,26- _{ii}
Croatie	1,00-1	0,99-1	1,00-1	...	0,92-3	1,16	0,98	...	...	...	...	0,98-1	1,00-1	1,05-1	1,27-1
Tchéquie	1,00-1	1,01-1	1,08-1	...	...	1,13	1,01	...	...	...	...	0,97-1	1,01-1	1,01-1	1,29-1
Danemark	1,00-1	1,00-1	1,19-1	...	...	1,11	1,01	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	1,01-1	1,27-1
Estonie	1,00-1	1,03-1	1,08-1	...	...	1,07	1,00	...	...	...	...	0,98-1	1,00-1	1,02-1	1,35-1
Finlande	1,00-1	1,00-1	1,08-1	...	...	1,13	1,04	...	...	...	...	1,00-1	0,99-1	1,09-1	1,15-1
France	...	1,02-1	1,05-1	1,02-2	0,97-3	1,11	1,00	...	...	...	...	1,00- _{ii}	0,99- _{ii}	1,01- _{ii}	1,19- _{ii}
Allemagne	...	0,97-1	1,06-1	1,01-2	0,98-3	1,10	1,00	...	...	...	...	0,99-1	1,00-1	0,94-1	1,01-1
Grèce	1,00-1	1,01-1	1,01-1	...	...	1,22	1,04	1,00 _i	0,99 _i	1,05-3	0,94-3	1,01-1	1,00-1	0,94-1	1,01-1
Hongrie	...	0,98-1	1,04-1	1,01-2	0,99-3	1,12	0,95-3	1,00-4 _i	1,00-4 _i	...	...	0,96-1	0,99-1	1,00-1	1,20-1
Islande	1,00-3	1,00-3	1,32-3	...	...	1,19	1,07	...	...	...	...	1,03-1	1,00-1	0,99-1	1,46-1
Irlande	1,00-3	1,01-3	1,04-3	...	...	1,07	1,00	...	...	...	...	0,99- _{ii}	1,00- _{ii}	0,98- _{ii}	1,10- _{ii}
Italie	1,00-1	1,00-1	1,02-1	...	...	1,11	0,96-3	1,00 _i	1,00 _i	...	...	0,98-1	0,97-1	0,99-1	1,26-1
Lettonie	0,99-1	1,02-1	1,14-1	...	...	1,16	1,00	1,00 _i	1,00 _i	...	...	0,99- _{ii}	1,00- _{ii}	0,99- _{ii}	1,31- _{ii}
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04- _{ii}	0,97- _{ii}	0,81- _{ii}	0,63- _{ii}
Lituanie	...	0,99-1	1,12-1	1,01-2	1,03-3	1,18	1,05	...	...	1,01-3	0,99-3	0,99- _{ii}	1,00- _{ii}	0,96- _{ii}	1,27- _{ii}
Luxembourg	...	0,97-1	1,00-1	...	...	1,13	0,97	...	...	...	...	0,98-1	0,99-1	1,02-1	1,10-1
Malte	...	1,02-4	1,05-4	...	...	1,26	1,03-3	1,01 _i	1,03 _i	...	...	0,99-1	1,00-1	1,00-1	1,27-1
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	...	...	...	...	...	1,24	0,94	1,00 _i	0,99 _i	...	...	0,90	0,95	1,01	1,26
Pays-Bas	1,00-1	1,05-1	1,03-1	...	...	1,13	1,02	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,01-1	1,13-1
Macédoine du Nord	...	...	...	...	...	1,41	1,09	1,00-4 _i	0,98-4 _i	...	...	1,03-1	1,00-1	0,97-1	1,24-1
Norvège	1,00-3	0,99-3	1,05-3	...	0,99-3	1,16	1,05	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	0,96-1	1,33-1
Pologne	1,00-1	1,00-1	1,02-1	...	...	1,11	1,02	...	...	...	...	0,99-1	1,00-1	0,97-1	1,34-1
Portugal	1,01-1	1,00-1	1,10-1	...	...	1,10	1,00	1,00 _i	0,98 _i	...	...	0,99-1	0,97-1	0,98-1	1,11-1
République de Moldova	...	...	...	...	...	1,26	1,02	1,00-4	1,00-4	...	...	1,00 _i	1,00 _i	0,99 _i	1,25 _i
Roumanie	...	1,00-1	0,98-1	...	...	1,22	0,98	1,00 _i	0,99 _i	...	...	1,00-1	0,99-1	1,00-1	1,21-1
Fédération de Russie	...	...	...	1,01-2	1,00-3	1,12	1,00	1,00 _i	1,00 _i	...	...	0,98-1	1,00-1	0,98-1	1,16-1
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	1,00	1,00	...	...	1,04	1,14	0,89	0,74
Serbie	1,00-4	1,01-3	1,02-3	...	1,01-3	1,22	1,01	1,00-2	0,99-2	...	...	0,99 _i	1,00 _i	1,01 _i	1,28 _i
Slovaquie	1,00-3	0,99-1	1,01-1	1,01-2	0,93-3	1,18	1,01	...	...	...	...	0,98-1	0,99-1	1,01-1	1,34-1
Slovénie	1,00-1	1,00-1	1,03-1	...	...	1,16	1,01	1,00-4 _i	1,00-4 _i	1,02-3	0,98-3	0,98-1	1,00-1	1,02-1	1,30-1
Espagne	0,94-1	1,03-1	1,05-1	...	...	1,08-3	1,00	1,00	0,99	...	...	1,00-1	1,02-1	1,01-1	1,16-1
Suède	1,00-1	1,00-1	1,06-1	...	...	1,11	1,02	...	...	...	...	0,99-1	1,01-1	1,06-1	1,36-1
Suisse	1,00-3	1,00-3	0,96-3	...	...	1,12	0,99	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	0,96-1	1,02-1
Ukraine	...	...	...	...	...	1,16	0,97	...	...	...	...	...	1,02-4	0,98-4	1,13-4
Royaume-Uni	1,00-3	1,00-3	1,10-3	...	...	1,07	0,97	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,03-1	1,27-1
États-Unis	1,00-2	1,01-2	1,03-2	...	...	1,09	0,98	...	...	...	...	1,01- _{ii}	0,99- _{ii}	0,99- _{ii}	1,26- _{ii}

LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE																Code pays
F												G				
Disparité du taux d'achèvement de l'enseignement primaire				Disparité du taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire				Disparité du taux d'achèvement du 2 ^e cycle du secondaire				Disparité selon le niveau de richesse du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences				
Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres		Fin du primaire		Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire		
Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
4.5.1																
2018																
0,95-1	0,89-1	84-1	92-1	1,01-1	0,91-1	91-1	89-1	0,87-1	0,65-1	61-1	63-1	...	...	0,51	0,75	ALB
...	AND
1,00-3	0,99-1	0,94-4	...	...	1,11-1	0,79-4	...	...	0,92-2	...	0,70	0,70	AUT
...	0,61	0,54	BLR
...	0,98-1	0,84-4	...	...	1,04-1	0,78-4	...	...	...	...	0,68	0,67	BEL
...	BMU
...	0,50	0,45	BIH
...	1,00-1	0,79-4	91-1	90-1	0,86-1	0,41-4	79-1	80-1	0,91-2	0,70-3	0,40	0,45	BGR
...	0,85	0,81	CAN
...	...	100-1	100-1	1,01-1	0,99-4	100-1	100-1	0,98-1	0,94-4	91-1	91-1	...	0,83-3	0,80	0,68	HRV
1,00-3	...	100-3	...	1,01-1	1,00-4	100-3	98-3	1,00-1	0,90-4	...	79-3	...	...	0,68	0,66	CZE
1,00-1	1,01-1	1,00-4	...	...	0,86-1	0,94-4	...	...	...	...	0,78	0,80	DNK
1,00-1	...	100-3	100-1	0,98-1	1,00-4	99-1	99-1	0,97-1	0,76-4	79-1	89-1	...	...	0,90	0,88	EST
1,00-1	1,00-1	1,00-4	...	...	0,84-1	0,98-4	...	...	...	...	0,85	0,80	FIN
...	1,01-1	0,97-4	...	...	1,02-1	0,83-4	...	...	0,92-2	0,52-3	0,70	0,64	FRA
...	1,00-4	0,96-4	...	...	1,03-4	0,83-4	...	...	0,82-2	0,68-3	0,71	0,68	DEU
1,00-1	...	100-1	100-1	1,01-1	0,99-4	97-1	96-1	0,94-1	0,83-4	89-1	93-1	...	...	0,63	0,57	GRC
...	1,02-1	0,96-4	98-1	96-1	0,92-1	0,70-4	79-1	78-1	0,94-2	0,60-3	0,58	0,53-3	HUN
1,00-3	1,00-3	1,00-4	...	...	0,65-3	1,04-4	...	...	...	...	0,73	0,76	ISL
1,00-3	1,01-3	1,00-4	...	...	1,05-3	0,93-4	...	...	...	...	0,84	0,78	IRL
1,00-1	1,00-1	100-1	100-1	1,00-1	1,00-1	100-1	100-1	1,01-1	0,75-1	59-1	83-1	...	...	0,72	0,64-3	ITA
0,99-1	...	100-1	98-1	0,99-1	0,95-4	98-1	100-1	0,83-1	0,73-4	51-1	81-1	...	...	0,78	0,78	LVA
...	LIE
...	100-3	0,96-1	1,03-4	96-1	94-1	0,83-1	0,95-4	70-1	86-1	0,91-2	0,79-3	0,68	0,65	LTU
...	1,04-1	0,85-4	...	...	1,10-1	0,59-4	...	...	...	...	0,58	0,59	LUX
...	0,99-4	...	...	...	0,73-4	...	...	...	...	0,64	...	MLT
...	MCO
...	0,63	0,60	MNE
...	0,95-4	...	...	...	1,10-1	...	...	...	...	0,73	0,78	NLD
...	0,45	0,39	MKD
1,00-3	1,00-3	0,99-4	...	...	1,20-3	0,93-4	...	...	...	0,79-3	0,81	0,78	NOR
1,00-1	...	100-1	100-1	0,98-1	0,97-4	98-1	95-1	0,97-1	0,85-4	92-1	89-1	...	...	0,81	0,78	POL
1,01-1	...	100-1	100-1	1,00-1	0,88-4	87-1	85-1	0,93-1	0,49-4	68-1	74-1	...	...	0,71	0,65	PRT
...	0,44	0,38	MDA
...	0,98-1	0,91-4	98-1	98-1	0,83-1	0,62-4	73-1	72-1	...	...	0,47	0,40	ROU
...	0,99-2	0,96-3	0,79	0,76	RUS
...	SMR
0,99-4	0,96-4	95-4	100-3	0,98-3	0,91-4	98-3	99-3	0,97-3	0,49-4	91-3	92-3	...	0,89-3	0,62	0,60	SRB
1,00-3	...	100-1	100-3	0,99-1	1,00-4	100-1	97-1	1,01-1	0,80-4	86-1	79-1	0,59-2	0,46-3	0,56	0,57	SVK
...	1,00-4	...	...	...	0,90-4	...	...	...	...	0,79	0,77	SVN
1,01-3	0,97-1	0,84-1	77-1	91-1	0,83-1	0,41-1	40-1	40-1	...	...	0,77-3	0,68	ESP
1,00-1	1,00-1	1,02-4	...	...	1,04-1	0,93-4	...	...	...	...	0,77	0,73	SWE
1,00-3	1,01-3	1,00-4	...	...	1,11-3	0,64-4	...	...	...	...	0,68	0,76	CHE
...	0,63	0,54	UKR
1,00-3	1,00-3	1,00-4	...	...	1,02-3	0,95-4	...	...	...	...	0,81	0,76	GBR
...	0,99-2	99-2	99-2	...	0,99-2	97-2	99-2	...	0,90-2	87-2	89-2	...	...	0,76	0,62	USA

TABLEAU 6 : ODD 4, Cible 4.7 – Éducation en vue du développement durable et à la citoyenneté mondiale

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

Indicateur de l'ODD	A				B	C	
	Intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation en vue du développement durable				% d'écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante	% d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des domaines suivants	
	Politiques/cadres éducatifs	Programmes scolaires	Formation continue des enseignants	Évaluation des élèves		VIH/sida et sexualité	Culture scientifique
Année de référence	4.7.1				4.7.2	4.7.4	4.7.5
	2017				2018		
Région	% de pays				Médiane		
Monde	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	32 _i	...
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	...	...	...	...	99 _i	...	...
Afrique du Nord	1 _i	100 _i	1 _i	100 _i	1 _i	...	...
Asie de l'Ouest	...	...	...	...	100 _i	...	...
Asie centrale et Asie du Sud	50 _i	33 _i	17 _i	100 _i	...	...	...
Asie centrale	100 _i	1 _i	1 _i	100 _i	...	...	...
Asie du Sud	25 _i	50 _i	25 _i	100 _i	100 _i	23 _i	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	57 _i	57 _i	...	86 _i	...	31 _i	...
Asie de l'Est	33 _i	67 _i	33 _i	67 _i	...	...	...
Asie du Sud-Est	75 _i	50 _i	...	100 _i	...	40 _i	...
Océanie	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	...	50 _i	...	...	...	...	...
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...
Amérique centrale	50 _i	50 _i	25 _i	50 _i	...	...	...
Amérique du Sud	...	43 _i	...	71 _i	...	46 _i	...
Europe et Amérique du Nord	...	83 _i	...	...	...	...	...
Europe	69	83	...	...	...	...	...
Amérique du Nord	...	100 _i	1 _i	100 _i	100 _i	...	...
Revenu faible	...	...	...	...	...	24 _i	...
Revenu intermédiaire	...	68 _i	...	...	...	33 _i	...
intermédiaire inférieur	...	...	...	...	...	32 _i	...
intermédiaire supérieur	...	65 _i	...	...	...	...	...
Revenu élevé	...	77 _i	...	...	...	...	...

A Intégration de (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation en vue du développement durable (y compris l'éducation relative au changement climatique) à tous les niveaux dans (a) les politiques nationales d'éducation ; (b) les programmes scolaires ; (c) la formation des enseignants ; et (d) l'évaluation des élèves [Source: UNESCO, 2019]. Faible = peu ou pas du tout intégrées/pas prises en compte dans l'évaluation des élèves. Moyenne = plus ou moins intégrées. Élevée = pleinement intégrées/prises en compte dans l'évaluation des élèves.)

B Pourcentage d'établissements du 1er cycle du secondaire dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante.

C Pourcentage d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable [Sources : OCDE (PISA 2018 Annexe B1) ; TIMSS

D Pourcentage d'écoles primaires offrant des services de base en eau, sanitaires et hygiène : alimentation en eau potable, assainissement ou toilettes (séparées) et installations permettant de se laver les mains.

E Pourcentage d'écoles publiques disposant de l'électricité et d'ordinateurs ou d'internet utilisés à des fins pédagogiques.

F Pourcentage d'écoles primaires publiques disposant d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés.

G Nombre d'attaques contre les élèves, les enseignants ou les établissements [Source : Global Coalition to Protect Education from Attack].

H Actes de harcèlement [Source : UNICEF].

I Mobilité internationale des étudiants, nombre d'étudiants entrants et sortants inscrits (en milliers) et taux de mobilité (entrants et sortants) (en pourcentage du nombre total des étudiants de l'enseignement supérieur dans le pays.)

J Volume de l'aide publique au développement (tous secteurs) allouée aux bourses d'études (tous niveaux) et au financement des coûts liés aux étudiants, total des décaissements bruts (en millions de dollars ÉU 2017 constants.)

Les totaux régionaux comprennent les aides allouées à des pays non spécifiés. Le total mondial comprend les aides allouées à des pays ou une région non spécifiés.

ODD 4, Moyen de mise en œuvre 4.a – Établissements scolaires et cadres d'apprentissage

Construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir à tous un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace

D % d'écoles disposant d'installations de base			E % d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques			F % d'écoles disposant d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés	G Nombre d'actes de harcèlement	H Attaques visant le système éducatif
Eau potable	Assainissement ou toilettes	Lavage des mains	Électricité	Internet	Ordinateurs			
4.a.1						4.a.2	4.a.3	
2018						2017	2018	
Médiane						—		
100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	85 _i	90 _i	...	...	...
54 _i	...	34 _i	29	6 _i	14 _i	...	...	...
100 _i	100 _i	100 _i	100	90 _i	95	...	...	...
93 _i	90 _i	100 _i	98	49 _i	78	...	...	...
100 _i	100 _i	100	100	100	100	...	...	...
79 _i	90 _i	90 _i	100 _i	46 _i	42 _i	...	...	...
...	...	95 _i	100 _i	65 _i	93 _i	10 _i	...	...
69	88 _i	53 _i	87 _i	32 _i	18 _i	...	...	...
96 _i	100 _i	95	99 _i	97 _i	99 _i	...	...	...
100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	99	100 _i	...	...	...
71 _i	57 _i	65	93 _i	...	...	...	...	...
...	100 _i	...	100 _i	63 _i	33 _i	...	...	...
100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	61 _i	83 _i	29 _i	...	...
100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	97 _i	100 _i	23 _i	...	...
82 _i	75 _i	...	96 _i	23	38 _i	30 _i	...	...
67 _i	...	...	95	41 _i	75 _i	...	...	...
100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	...	...	...
100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	...	...	...
...	...	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	...	...
48 _i	...	24 _i	16 _i	...	...	...	...	...
83 _i	92 _i	90 _i	96 _i	42 _i	65 _i	...	...	...
78 _i	82 _i	73 _i	81	20 _i	35 _i	...	...	...
100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	50 _i	78 _i	...	...	...
100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	...	...	...

ODD 4, Moyen de mise en œuvre 4.b – Bourses d'études

D'ici à 2020, augmenter nettement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes à des étudiants des pays en développement, en particulier des pays les plus avancés, des petits États insulaires en développement et des pays d'Afrique, pour permettre de suivre des études supérieures, y compris une formation professionnelle, des cursus informatiques, techniques et scientifiques et des études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement.

I Mobilité internationale des étudiants du supérieur				J Aide publique au développement, en dollars ÉU (000 000)	
Taux de mobilité (%)		Nombre (000)		Bourses d'études	Coûts liés aux étudiants
Entrants	Sortants	Entrants	Sortants		
2018				4.b.1	
2018				2017	
Médiane				Total	
4 _i	6	5 113 _i	5 309 ₋₁	1331	2224
2 _i	7	118 _i	390 ₋₁	192	304
4	8	336 _i	625 ₋₁	188	604
2	2	35 _i	159 ₋₁	92	350
6	8	301	466 ₋₁	96	255
0,4 _i	7	110 _i	814 ₋₁	88	302
1	12	42	197 ₋₁	16	25
0,3 _i	5	68 _i	617 ₋₁	72	277
1	3	638	1 422 ₋₁	131	453
3	3	468	1 117 ₋₁	26	337
0,5 _i	3	169 _i	305 ₋₁	105	116
...	...	...	31 ₋₁	55	1
2 _i	2 _i	...	341 ₋₁	72	174
...	20 _i	...	38	10	8
1 _i	2	29 _i	57	12	41
0,4 _i	2	124 _i	246	50	125
7	5	3 307	1 116 ₋₁	78	209
7	6	2 112	978 ₋₁	78	209
10	3	1 195	138 ₋₁	...	...
1 _i	6	...	321 ₋₁	137	203
2 _i	6	1 331 _i	3 150 ₋₁	620	1831
1 _i	5	202 _i	1 208 ₋₁	377	861
4 _i	6	1 129 _i	1 942 ₋₁	243	970
9	5	3 754	1 268 ₋₁	...	...

Note : TIC = Technologies de l'information et de la communication.

Source : ISU sauf mention contraire. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2018, sauf mention contraire.

Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.

(± n) Autre année de référence (par ex., -2 : l'année de référence est 2016 et non 2018).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

TABLEAU 6 : suite

Pays ou territoire	A				B	C	
	Intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation en vue du développement durable				% d'écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante	% d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des domaines suivants	
	Politiques/cadres éducatifs	Programmes scolaires	Formation continue des enseignants	Évaluation des élèves		VIH/sida et sexualité	Culture scientifique
Indicateur de l'ODD	4.7.1				4.7.2	4.7.4	4.7.5
Année de référence	2017				2018		
Afrique subsaharienne							
Angola	...	...	...	...	...	32-3	...
Bénin	...	...	...	...	...	24-4	...
Botswana	...	...	...	...	...	47-2	...
Burkina Faso	...	...	...	...	21	...	...
Burundi	Élevée	Faible	Faible	Élevée	100-1	...	...
Cabo Verde	...	...	...	...	100-1	...	...
Cameroun	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	...	35-4	...
République centrafricaine	Élevée	Faible	Moyenne	Élevée	...	...	...
Tchad	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Élevée	...	13-4	...
Comores	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	33-3	...
Côte d'Ivoire	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	...	27-3	...
République démocratique du Congo	Moyenne	Moyenne	Faible	Élevée	-3	20-4	...
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	...	...	...	...	100-1	50-4	...
Éthiopie	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	...	31-2	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	...	...	22-4	...
Guinée	...	...	...	...	...	20-2	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	22-4	...
Kenya	...	...	...	...	...	60-4	...
Lesotho	...	...	...	...	...	36-4	...
Libéria	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	...	...	...	...	24-3	...
Malawi	...	...	...	...	...	42-2	...
Mali	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	...	23-3	...
Mauritanie	...	...	...	...	...	58-2	...
Maurice	Élevée	Faible	Moyenne	Faible	...	32-4	...
Mozambique	...	...	...	...	...	31-3	...
Namibie	Moyenne	Élevée	Moyenne	Faible	...	...	...
Niger	...	...	...	...	100-2	22-2	...
Nigéria	...	...	...	...	...	29-1	...
Rwanda	...	...	...	...	100	64-3	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	100-1	43-4	...
Sénégal	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	76	28-2	...
Seychelles	...	...	...	...	81	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	53	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	46-2	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	...	26-4	...
Ouganda	...	...	...	...	...	46-2	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	Élevée	Élevée	Élevée	Élevée	...	44-4	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	46-3	...

	D			E			F	G	H	I				J		Code pays
	% d'écoles disposant d'installations de base			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques			% d'écoles disposant d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés	Nombre d'actes de harcèlement	Attaques visant le système éducatif	Mobilité internationale des étudiants du supérieur		Aide publique au développement, en dollars EU (000 000)		Bourses d'études	Coûts liés aux étudiants	
	Eau potable	Assainissement ou toilettes	Lavage des mains	Électricité	Internet	Ordinateurs				Taux de mobilité (%)		Nombre (000)				
							Entrants	Sortants	Entrants	Sortants						
4.a.1							4.a.2	4.a.3	2018		4.b.1		2017			
2018							2017	2018	2018		2017					
20-2	...	...	22-2	3-2	7-2	...	...	Sporadiques	...	6-2	...	14-1	3	3	AGO
45-2	...	...	26	...	...	...	...	Sporadiques	7-1	6-1	9-1	7-1	2	12	BEN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1	5-1	1-1	3-1	1	0,1	BWA
58	...	30	19	0,1	0,3	2-1	...	Régulières	3	6-1	3	6-1	3	7	BFA	
39	35	21	8	-	-	-	...	Régulières	3-1	5-1	2-1	3-1	2	2	BDI	
99	92	78	79	16	42	...	...	...	1	28-1	0,2	3-1	2	6	CPV
34-1	39-1	...	28	...	...	...	...	Très fréquentes	1-1	9-1	4-1	26-1	9	64	CMR
14-2	...	...	4-2	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1	2	2	CAF
...	17-3i	...	...	...	...	...	...	Sporadiques	...	14-3	...	7-1	2	3	TCO
...	...	...	41-1	8-1	31-1	...	...	...	-4	79-4i	-4	6-1	6	6	COM
...	...	...	...	...	...	...	...	Sporadiques	...	18-1	...	10-1	6	11	COG
43	...	31	38	...	...	...	...	Sporadiques	2-1	6-1	5-1	14-1	6	23	CIV
-3	...	-3	9-3	-3	-3	-3	...	Très fréquentes	0,4-2	2-2	2-2	11-1	5	5	COD	
88-1	98-1	...	95-1	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1	1	4	DJI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	0,3	0,2	GNQ
...	26	3	29	...	...	...	...	...	...	20-2	...	2-1	1	1	ERI
79-1	...	...	100-1	16-2	15-2	12-2	...	...	...	...	...	2-1	1	-	SWZ
...	...	...	...	...	...	...	Modéré-4	Régulières	...	1-4i	...	7-1	7	6	ETH
...	...	...	...	...	...	...	...	Sporadiques	...	...	...	7-1	2	14	GAB
84	84	...	36-1	...	100-1	...	...	...	...	...	...	2-1	2	0,4	GMB
33	...	35	25	8	3	...	...	Sporadiques	2	3-1	10	15-1	10	10	GHA
25-2	...	85-2	14-2	-2	-2	...	...	Régulières	...	6-4i	...	9-1	4	16	GIN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1	1	5	GNB
...	...	...	83-2	...	...	...	...	Régulières	1-1	3-1	5-1	15-1	8	7	KEN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	13-1	0,1	3-1	0,4	0,1	LSO
59-1	...	62-1	10-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	1	0,2	LBR
...	...	8	0,4	2	...	...	...	Sporadiques	1	3-1	2	5-1	4	9	MDG
87-1	...	28-1	25	...	...	...	...	Sporadiques	...	...	...	3-1	2	0,2	MWI
...	17-2i	...	16-1	...	...	...	...	Régulières	1-1	10-3	0,4-1	9-1	4	11	MLI
44	...	...	40	...	14-1	...	...	Sporadiques	1-1	24-1	0,3-1	5-1	2	4	MRT
100	100	89	100	27	100	31	...	...	5-1	22-1	2-1	9-1	2	6	MUS
...	48-2i	15-2i	...	...	...	...	...	Sporadiques	0,4	1-1	1	3-1	3	3	MOZ
...	...	...	73	...	...	...	Élevée-4	...	6-1	9-1	3-1	5-1	1	1	NAM
16i	...	10	5	-	2	-2	...	Régulières	5	7-1	4	5-1	1	4	NER	
...	...	...	...	...	...	...	...	Fréquentes	...	...	...	85-1	10	17	NGA
54	...	66	74	30	75	24	...	...	4	6-1	3	5-1	4	3	RWA
88-1	72-1	88-1	87-1	...	59-1	...	...	...	...	28-3i	...	1-1	1	1	STP
78	...	34	50	13	28	...	...	Sporadiques	8	8-1	14	13-1	7	39	SEN
100	100	100	100	100	100	7	...	...	-	37-1	-	0,5-1	2	0,2	SYC
52	47	66	6	1	3	5	...	...	...	...	...	1-1	1	0,3	SLE
...	...	...	...	...	...	...	...	Régulières	...	...	...	6-1	2	1	SOM
...	...	...	...	...	...	...	...	Élevée-4	4-1	1-1	45-1	8-1	7	3	ZAF
...	...	...	...	...	...	...	...	Régulières	...	...	...	1-1	1	0,1	SSD
...	58	...	25	...	3	...	...	Sporadiques	...	7-1	...	6-1	2	10	TGO
...	...	41-1	...	...	...	...	...	Régulières	...	3-4i	...	6-1	4	2	UGA
...	...	20-2i	85-2	...	...	...	...	...	...	4-2	...	7-1	5	2	TZA
82-1	...	...	36-1	6-1	85-1	4-2	...	Sporadiques	...	...	...	5-1	4	0,4	ZMB
...	...	...	...	...	...	...	...	Régulières	0,5-3	13-3	1-3	19-1	3	2	ZWE

TABLEAU 6 : suite

Pays ou territoire	A				B	C	
	Intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation en vue du développement durable				% d'écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante	% d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des domaines suivants	
	Politiques/cadres éducatifs	Programmes scolaires	Formation continue des enseignants	Évaluation des élèves		VIH/sida et sexualité	Culture scientifique
Indicateur de l'ODD	4.7.1				4.7.2	4.7.4	4.7.5
Année de référence	2017				2018		
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest							
Algérie	...	...	...	...	-	...	29-3
Arménie	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	100	18-2	...
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	...	...	...	...	100	...	73-3
Chypre	...	...	...	...	...	...	61
Égypte	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	-2	5-3	42-3
Géorgie	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	36
Iraq	Moyenne	Faible	Moyenne	Élevée	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	67
Jordanie	...	...	...	...	...	...	60
Koweït	Élevée	Élevée	Élevée	Élevée	...	...	49-3
Liban	...	...	...	...	...	...	38
Libye	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	31
Oman	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	99	...	72-3
Palestine	...	...	...	...	3	...	...
Qatar	Élevée	Moyenne	Moyenne	Élevée	100	...	52
Arabie saoudite	...	...	...	...	100-1	...	38
Soudan	...	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	...	...	...	...	...	...	34-3
Turquie	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	75
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	57
Yémen	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale et Asie du Sud							
Afghanistan	...	...	...	...	...	2-3	...
Bangladesh	Moyenne	Faible	Faible	Élevée	100	...	...
Bhoutan	...	...	...	...	...	23-2	...
Inde	...	...	...	...	...	26-2	...
Iran (République islamique d')	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Élevée	...	...	73-3
Kazakhstan	...	...	...	...	...	...	40
Kirghizistan	...	...	...	...	100-1	...	...
Maldives	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	100-1	...	...
Népal	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	Moyenne	Élevée	Élevée	Élevée	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	100	...	...
Tadjikistan	Élevée	Faible	Moyenne	Élevée	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	Élevée	Faible	Moyenne	Élevée	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est							
Brunéï Darussalam	...	...	...	...	...	...	54
Cambodge	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	...	40-4	...
Chine	...	...	...	...	...	...	98
République pop. dém. de Corée	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	95i	...	88
Indonésie	...	...	...	...	...	...	40
Japon	Élevée	Élevée	Élevée	Élevée	...	...	89
RDP Lao	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	...	...	...	100	...	94
Malaisie	...	...	...	...	100	41-3	63
Mongolie	Moyenne	Élevée	Moyenne	Faible	...	22-4	...
Myanmar	Élevée	Faible	Faible	Élevée	85	17-2	...
Philippines	...	...	...	...	...	...	22
République de Corée	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Élevée	...	...	86
Singapour	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	91
Thaïlande	Élevée	Faible	...	Élevée	...	46-2	56
Timor-Leste	...	...	...	...	...	11-2	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	96

	D			E			F	G	H	I				J		Code pays
	% d'écoles disposant d'installations de base			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques			% d'écoles disposant d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés	Nombre d'actes de harcèlement	Attaques visant le système éducatif	Mobilité internationale des étudiants du supérieur		Aide publique au développement, en dollars EU (000 000)		Bourses d'études	Coûts liés aux étudiants	
	Eau potable	Assainissement ou toilettes	Lavage des mains	Électricité	Internet	Ordinateurs				Entrants	Sortants	Entrants	Sortants				4.b.1
	4.a.1			4.a.1			4.a.2	4.a.3	2018		2017					
2018			2018			2017	2018	2018		2017						
...	...	...	...	...	...	...	...	Faible-4	Sporadiques	1	2-1	9	26-1	20	107	DZA
...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	4	6-1	5	6-1	5	11	ARM
100	100	100	100	54	94	...	...	...	...	2	21-1	5	43-1	5	11	AZE
100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	13	14-1	6	6-1	...	...	BHR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23-1	69-3	10-1	24-1	...	...	CYP
...	100-2	100-2	100-2	48-2	78-1	...	...	...	Sporadiques	2-2	1-1	...	35-1	15	43	EGY
100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	8+1	8-1	12+1	11-1	5	17	GEO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Régulières	...	...	...	30-1	6	8	IRQ
100-2	100-2	100-2	100-2	85-2i	85-2i	...	...	Modéré-4	Régulières	3-4	4-1	...	15-1	...	...	ISR
36	36	36	36	13	13	...	...	...	...	14	9-1	45	25-1	12	15	JOR
100i	100i	100i	100i	...	...	...	...	...	...	...	20-1	...	23-1	...	...	KWT
...	...	100	100	90	66	...	...	...	Sporadiques	9	8-1	22	17-1	4	27	LBN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Régulières	...	...	...	12-1	2	6	LBY
75	90	81	96	79	77	17	...	...	...	2	5-1	20	51-1	23	144	MAR
100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	3	12-1	3	14-1	...	...	OMN
100	99	96	100	85	74	46	...	...	Très fréquentes	-	11-1	-	25-1	6	17	PSE
100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	34	21-1	12	7-1	...	...	QAT
100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	Sporadiques	5	5-1	74	84-1	...	...	SAU
93-2	73-2	...	54-2	...	13-2	...	...	...	Très fréquentes	...	2-3	...	13-1	3	4	SDN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fréquentes	...	7-2	...	54-1	15	96	SYR
98	...	100	100	49	96	...	...	...	Sporadiques	2	8-1	6	22-1	17	82	TUN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Élevée-4	2-1	1-1	108-1	46-1	22	76	TUR
100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	...	Sporadiques	49-2	6-1	...	11-1	...	...	ARE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Très fréquentes	...	...	...	25-1	3	14	YEM
60	26	5	...	...	...	...	...	...	Très fréquentes	-4	7-4i	...	30-1	11	6	AFG
79-2	37-2	29-2	43-2	4-2	18-2	...	...	...	Régulières	...	2-1	...	58-1	11	20	BGD
...	...	...	87-3	52	14-3	...	...	...	...	...	...	...	4-1	3	0,2	BTN
...	92	53	52	...	10-2	64	...	...	Très fréquentes	0,1	1-1	45	332-1	19	142	IND
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Régulières	1-1	1-2	21-1	53-1	7	79	IRN
...	...	...	100+1	...	...	7	...	...	...	3+1	14-1	23+1	85-1	4	12	KAZ
...	...	100-1	100-1	41-1	89-1	...	...	...	...	8	5-1	17	11-1	3	4	KGZ
100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	...	...	20-1	...	3-1	2	0,1	MDV
39-2i	...	...	...	...	...	...	...	...	Élevée-4	...	17-1	...	64-1	4	13	NPL
52-2i	...	...	...	...	...	...	...	...	Régulières	...	3-1	...	53-1	15	41	PAK
90	88	90	100	12	42	...	...	...	Régulières	0,4	7-1	1	21-1	7	3	LKA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	7-1	2-1	20-1	2	2	TJK
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sporadiques	0,2-4	107-4i	0,1-4	46-1	1	1	TKM
90	92	90	100	89	97	13-1	...	...	...	0,2	12-1	1	35-1	3	6	UZB
...	...	100	100	...	...	...	...	...	Modéré-3	5	29-1	0,5	3-1	...	...	BRN
...	48-2i	49-2i	...	...	...	...	...	...	Modéré-4	...	3-1	...	6-1	14	3	KHM
100	99i	97	99	96	97	...	...	...	Régulières	0,4	2-1	178	928-1	22	349	CHN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3-3i	...	1-ii	0,1	1	PRK
100	100	100	100	99i	99i	95i	...	...	...	13	12-ii	37	36-ii	...	...	HKG
58	50	69	93	...	40	...	...	...	Régulières	0,1	1-1	8	48-1	55	41	IDN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sporadiques	4-1	1-1	164-1	32-1	...	...	JPN
...	...	...	37-2	...	...	...	...	...	...	0,5	5-1	0,5	5-1	11	0,4	LAO
100	100	100	100	100	100	64	...	...	...	49	11-ii	16	4-ii	...	...	MAC
92	100	92	98	100-1	40	...	...	...	Sporadiques	10	5-1	123	63-1	6	14	MYS
...	...	...	...	71-2	...	...	...	...	Modéré-4	1	7-1	2	11-1	11	6	MNG
75	64	56	27-1	0,2	1	1	...	...	Fréquentes	-	1-1	0,5	9-1	14	1	MMR
49-2i	33-2i	49-2i	...	...	...	...	...	...	Régulières	...	0,5-1	...	17-1	81	3	PHL
100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	...	Faible-4	2-1	3-1	71-1	105-1	...	...	KOR
100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24-1	...	...	SGP
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Régulières	1-2	1-2	32-2	32-1	6	9	THA
67	...	61	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1	5	2	TLS
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Modéré-4	0,2-2	4-2	6-2	95-1	31	52	VNM

TABLEAU 6 : suite

Pays ou territoire	A				B	C	
	Intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation en vue du développement durable				% d'écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante	% d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des domaines suivants	
	Politiques/cadres éducatifs	Programmes scolaires	Formation continue des enseignants	Évaluation des élèves		VIH/sida et sexualité	Culture scientifique
Indicateur de l'ODD	4.7.1				4.7.2	4.7.4	4.7.5
Année de référence	2017				2018		
Océanie							
Australie	...	Élevée	...	Élevée	...	...	81
Îles Cook	Élevée	Moyenne	...	Élevée	32-2	...	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	50-2	...	...
Nouvelle-Zélande	Élevée	Élevée	Élevée	Élevée	...	...	82
Nioué	...	...	...	...	100-2	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	Moyenne	Élevée	Moyenne	Faible	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes							
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	100	86-2	...
Argentine	...	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	47
Aruba	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	4-4	...
Barbade	...	...	...	...	...	46-4	...
Belize	...	...	...	...	...	43-2	...
Bolivie (État pluri. de)	Élevée	Élevée	Élevée	Élevée	...	...	...
Brésil	...	...	...	...	...	...	45
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	...	...	...	...	100	...	...
Chili	Moyenne	Moyenne	Faible	Faible	...	...	65
Colombie	Élevée	Faible	Faible	Élevée	...	30-3	50
Costa Rica	...	...	...	...	73	...	52
Cuba	...	...	...	...	100	60-4	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	...	...	...	...	100-2	...	...
République dominicaine	...	...	...	...	...	0,4-4	15
Équateur	Élevée	Faible	...	Élevée	...	...	...
El Salvador	Moyenne	Faible	Moyenne	Faible	...	36-4	...
Grenade	...	...	...	...	92	...	...
Guatemala	Élevée	Moyenne	Élevée	Faible	...	22-3	...
Guyana	...	...	...	...	...	49-4	...
Haiti	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Élevée	...	37-1	...
Honduras	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...
Mexique	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	53
Montserrat	...	...	...	...	-	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...
Panama	...	...	...	...	...	...	29
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...
Pérou	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	...	75-2	46
Saint-Kitts-et-Nevis	Moyenne	Élevée	Moyenne	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les Grenadines	...	...	...	...	96	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	Moyenne	Élevée	Faible	Faible	...	...	54-3
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	Moyenne	Faible	Moyenne	Faible	100-1	...	56
Venezuela (République bolivarienne du)	...	...	...	...	...	...	...

	D			E			F	G	H	I				J		Code pays
	% d'écoles disposant d'installations de base			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques			% d'écoles disposant d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés	Nombre d'actes de harcèlement	Attaques visant le système éducatif	Mobilité internationale des étudiants du supérieur		Aide publique au développement, en dollars EU (000 000)		Bourses d'études	Coûts liés aux étudiants	
	Eau potable	Assainissement ou toilettes	Lavage des mains	Électricité	Internet	Ordinateurs				Entrants	Sortants	Entrants	Sortants				4.b.1
	4.a.1			4.a.1			4.a.2	4.a.3	2018		2017					
2018			2018			2017	2018	2018		2017						
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	...	21-1	1-1	381-1	13-1	...	...	AUS
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	4-2	...	...	...	...	...	0,2-11	0,3	-	COK
	...	...	...	98-2	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	6	-	FJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	4	-	KIR
	3-2	27-2	36-2	54-2	26-2	22-2	21-2	...	...	...	...	...	0,3-1	0,1	...	MHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2-1	0,3	-	FSM
	...	100-2	...	67-2	...	33-2	...	...	...	...	...	...	0,2-11	1	...	NRU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20-1	2-1	53-1	5-1	...	...	NZL
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	...	...	...	-1	0,4	...	NIU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-1	0,1	-	PLW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	15	-	PNG
	100	100	100	100	14-1	14-1	...	...	...	...	...	...	1-1	8	-	WSM
	...	...	...	50	-	-	...	...	...	...	...	...	3-1	5	-	SLB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1-11	-	-	TKL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	3	-	TON
	...	...	...	100	...	...	...	Modéré-4	...	...	...	...	0,5-1	1	-	TUV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1	3	2	VUT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2-1	...	...	AIA
	100	100	100	100	90	90	5	...	...	...	...	...	1-1	0,1	-	ATG
	...	...	...	97-1	40-1	65-1	...	Élevée-4	...	3-1	0,3-1	89-1	9-1	4	7	ARG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28-2	20-2	0,3-2	0,2-1	...	...	ABW
	...	...	...	...	...	...	...	Modéré-4	...	...	...	...	4-1	...	...	BHS
	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	...	...	BRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9-1	...	1-1	0,4	0,1	BLZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	Sporadiques	...	...	...	20-1	2	3	BOL
	...	...	95-1	96-1	62-1	54-1	28-1	Modéré-4	Sporadiques	0,2-1	1-1	21-1	59-1	14	45	BRA
	100-1	100-1	81-1	100-1	100-1	89-1	63-1	...	...	17-2	43-2	...	0,4-1	...	...	VGB
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	1-1	...	...	CYM
	...	...	...	...	...	...	...	Faible-4	Sporadiques	0,4-1	1-1	5-1	16-1	3	11	CHL
	...	...	...	88	43	81	...	Élevée-4	Régulières	0,2	2-1	5	44-1	8	36	COL
	83	68	66	96	59	63	55	Faible-4	...	...	1-1	...	3-1	1	3	CRI
	100	100	100	100	13	100	...	...	...	...	1-1	...	2-1	1	2	CUB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2-1	...	...	CUW
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	2-2	...	...	...	...	...	1-1	0,3	0,2	DMA
	...	90-21	...	...	23-2	...	...	Élevée-4	...	2-1	1-1	10-1	4-1	1	1	DOM
	40	...	83	79	39	75	...	Élevée-4	...	1-3	3-3	5-3	22-1	3	8	ECU
	82-1	...	...	98	23	61	30	Modéré-4	...	1	2-1	1	5-1	1	2	SLV
	100	...	100	100	72	72	22	...	...	85	6-1	8	1-1	0,1	-	GRD
	...	76-21	...	...	9-2	12-2	...	Faible-4	...	...	1-3	...	3-1	1	2	GTM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1	1	0,1	GUY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10-1	4	6	HTI
	65-21	...	...	48-2	16-2	16-2	5-2	Modéré-4	...	1	2-3	3	5-1	1	1	HND
	...	...	100	100	84-1	85	12-1	...	...	...	6-3	...	5-1	1	1	JAM
	...	75-21	...	...	39-2	...	...	Faible-4	...	1-1	1-1	25-1	35-1	8	34	MEX
	100	100	100	100	100	100	25	...	...	...	...	...	-1	0,1	...	MSR
	...	...	...	...	...	...	...	Modéré-4	Fréquentes	...	...	...	3-1	1	1	NIC
	...	82-21	...	...	...	...	...	Modéré-4	...	...	2-2	...	4-1	1	1	PAN
	67-2	...	62-2	94-2	5-2	5-2	...	Modéré-4	...	...	...	...	14-1	1	1	PRY
	55	...	...	80	41	78	30	Élevée-4	...	...	2-1	...	33-1	3	12	PER
	79-2	...	79-2	100-2	...	...	...	...	...	73-4	13-31	...	1-1	...	...	KNA
	100	100	100	100	100	100	...	...	...	13	31-1	0,3	1-1	1	0,1	LCA
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	1-1	0,2	-	VCT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36-3	49-31	0,1-3	0,1-1	...	...	SXM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	1	0,1	SUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1	...	...	TTO
	100	100	100	100	93	97	...	...	...	...	54-31	...	0,2-1	...	...	TCA
	100-1	...	...	100-1	100-1	100-1	100-1	Faible-4	...	...	3-1	...	5-1	1	1	URY
	97-2	90-2	...	99-2	...	...	...	...	Régulières	...	...	...	21-1	1	7	VEN

TABLEAU 6 : suite

Pays ou territoire	A				B	C		
	Intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation en vue du développement durable					% d'écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante	% d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des domaines suivants	
	Politiques/cadres éducatifs	Programmes scolaires	Formation continue des enseignants	Évaluation des élèves			VIH/sida et sexualité	Culture scientifique
Indicateur de l'ODD	4.7.1				4.7.2	4.7.4	4.7.5	
Année de référence	2017				2018			
Europe et Amérique du Nord								
Albanie	Élevée	Élevée	Faible	Élevée	95	...	53	
Andorre	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	100	...	...
Autriche	Moyenne	Élevée	Moyenne	...	...	...	78
Bélarus	...	...	...	...	...	...	76
Belgique	Moyenne	Élevée	Faible	Élevée	...	...	80
Bermudes	...	...	...	...	100 ⁻²	...	...
Bosnie-Herzégovine	Moyenne	Moyenne	Moyenne	...	...	...	43
Bulgarie	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	...	19 ⁻²	53	
Canada	...	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	87
Croatie	...	...	...	...	...	...	75
Tchéquie	Élevée	Élevée	Moyenne	Faible	...	...	81
Danemark	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	81
Estonie	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Élevée	...	...	91
Finlande	Moyenne	Élevée	...	Élevée	100 ⁺¹¹	...	87	
France	Élevée	Moyenne	Élevée	Élevée	...	...	80
Allemagne	Élevée	Élevée	Élevée	Élevée	...	...	80
Grèce	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	68
Hongrie	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	76
Islande	...	...	...	...	...	...	75
Irlande	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	83
Italie	...	...	...	...	...	...	74
Lettonie	Élevée	Élevée	Élevée	Élevée	...	...	82
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	Élevée	Élevée	Faible	Élevée	...	71 ⁻⁴	78	
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	73
Malte	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	66
Monaco	Élevée	Moyenne	Moyenne	Élevée	100 ⁺¹	...	...
Monténégro	...	...	...	...	...	...	52
Pays-Bas	Élevée	Élevée	...	...	...	...	80
Macédoine du Nord	Élevée	Élevée	...	Élevée	...	...	51
Norvège	...	...	...	...	...	...	79
Pologne	Élevée	Élevée	Élevée	Élevée	...	...	86
Portugal	Élevée	Élevée	...	Élevée	...	...	80
République de Moldova	...	...	...	...	100	...	57
Roumanie	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	56
Fédération de Russie	Élevée	Élevée	Élevée	Élevée	...	...	79
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	62
Slovaquie	Élevée	Moyenne	Moyenne	Faible	...	...	71
Slovénie	...	...	...	...	...	...	85
Espagne	Élevée	Élevée	Moyenne	Élevée	...	...	79
Suède	Élevée	Élevée	Élevée	Élevée	...	...	81
Suisse	...	...	...	...	...	...	80
Ukraine	...	...	...	...	...	23 ⁻⁴	74
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	83
États-Unis	...	...	...	...	...	...	81

	D % d'écoles disposant d'installations de base			E % d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques			F % d'écoles disposant d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés	G Nombre d'actes de harcèlement	H Attaques visant le système éducatif	I Mobilité internationale des étudiants du supérieur				J Aide publique au développement, en dollars EU (000 000)		Code pays
	Eau potable	Assainissement ou toilettes	Lavage des mains	Électricité	Internet	Ordinateurs				Taux de mobilité (%)		Nombre (000)		Bourses d'études	Coûts liés aux étudiants	
										Entrants	Sortants	Entrants	Sortants			
	4.a.1								4.a.2	4.a.3					4.b.1	
2018								2017	2018	2018				2017		
55	83	71	94	47	50	5	...	...	1	12-1	2	17-1	6	23	ALB
100	100	100	100	100	100	100	...	...	44	247-1	0,3	1-1	...	...	AND
...	...	...	...	...	...	...	...	...	17-1	4-1	74-1	19-1	...	...	AUT
100	100	100	100	87	100	...	...	...	4	5-1	17	22-1	3	28	BLR
100	...	100	100	100	100	100	...	...	9-1	3-1	45-1	15-1	...	...	BEL
...	...	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	10	243-1	0,1	2-1	...	...	BMU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	13-1	7	13-1	4	29	BIH
...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-1	9-2	14-1	25-1	...	...	BGR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	13-11	3-11	210-11	49-1	...	...	CAN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1	6-2	5-1	10-1	...	...	HRV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	13-1	4-1	44-1	13-1	...	...	CZE
100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	11-1	2-1	34-1	5-1	...	...	DNK
100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	Modéré-4	8-1	8-1	4-1	4-1	...	...	EST
100+11	100+11	100+11	100+11	100+11	100+11	100+11	100+11	...	8-1	4-1	24-1	11-1	...	...	FIN
100	100	100	100	98-11	99-11	...	...	...	10-1	4-1	258-1	89-1	...	...	FRA
100	100	100	100	...	...	...	...	Faible-4	8-1	4-1	259-1	122-1	...	...	DEU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1	5-1	25-1	37-1	...	...	GRC
100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	10-1	4-1	29-1	12-1	...	...	HUN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	7-1	15-1	1-1	3-1	...	...	ISL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	9-1	7-1	20-1	15-1	...	...	IRL
100-2	100-2	100-2	100-2	70-21	...	...	...	...	5-1	4-1	98-1	74-1	...	...	ITA
100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	18-2	...	7-1	6-1	6-1	5-1	...	...	LVA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	88-1	133-2	1-1	1-1	...	...	LIE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-1	8-1	6-1	10-1	...	...	LTU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	47-1	156-1	3-1	11-1	...	...	LUX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	8-1	8-2	1-1	1-1	...	...	MLT
100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	...	0,3-1	50-1	...	0,4-1	...	...	MCO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20-1	...	5-1	1	2	MNE
100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	...	...	11-1	2-1	96-1	18-1	...	...	NLD
...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-1	7-3	3-1	5-1	3	9	MKD
100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	...	...	Modéré-4	3-1	6-1	9-1	18-1	...	...	NOR
100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	Modéré-4	4-11	2-1	64-11	25-1	...	...	POL
100	100	100	100	100	100	100	...	...	6-1	4-1	22-1	14-1	...	...	PRT
100	100	100	100	91	100	...	...	...	5	19-1	4	18-1	34	6	MDA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-1	6-2	28-1	36-1	...	...	ROU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	4-1	1-1	251-1	57-1	...	...	RUS
100	100	100	100	100	100	100	100	...	91	...	1	1-1	...	...	SMR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	6-1	11	15-1	8	23	SRB
100-2	100-2	100-2	100-2	100-21	100-21	14-21	...	...	7-1	21-1	11-1	32-1	...	...	SVK
100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	...	4-1	4-1	3-1	3-1	...	...	SVN
100	100	100	100	100	100	...	...	Modéré-4	3-1	2-1	65-1	41-1	...	...	ESP
...	...	...	...	...	...	...	...	...	7-1	4-1	29-1	17-1	...	...	SWE
100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	...	18-1	5-1	53-1	14-1	...	...	CHE
...	...	78	100	58	82	66	...	Régulières	3	5-1	50	78-1	11	110	UKR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	18-1	1-1	436-1	35-1	...	...	GBR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-1	0,5-1	985-1	87-1	...	...	USA

TABLEAU 7 : ODD 4, Moyen de mise en œuvre 4.c – Enseignants

D'ici à 2030, accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

Indicateur de l'ODD	PRÉPRIMAIRE						PRIMAIRE						SECONDAIRE					
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaires relatifs des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaires relatifs des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaires relatifs des enseignants
Année de référence	2018						2018						2018					
Région	Total	Médiane					Total	Médiane					Total	Médiane				
Monde	7 659	16	85_i	98_i	...	...	28 541	18	95_i	100_i	...	...	30 135	13	91_i	98_i	...	...
Afrique subsaharienne	454	24	55 _i	82	...	...	2 951	36	86 _i	95	8 _i	...	1 917	24	70 _i	84 _i	...	...
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	290	17	100 _i	100 _i	...	...	2 012	15	100 _i	100 _i	...	...	2 273	10	100 _i	100 _i	...	...
Afrique du Nord	111 _i	26 _i	88 _i	100 _i	...	...	949	24	100	100	9 _i	...	838 _i	17 _i	100 _i	100 _i	...	...
Asie de l'Ouest	180	16	100 _i	100 _i	...	...	1 064	13	100 _i	100 _i	...	...	1 435	10	100 _i	100 _i	...	...
Asie centrale et Asie du Sud	621 _i	12 _i	99 _i	88 _i	...	...	6 435	25	96	97	2 _i	...	7 139	19	83 _i	100 _i	...	...
Asie centrale	71 _i	11 _i	100 _i	100 _i	...	...	256	22	100	98	4 _i	...	688 _i	10 _i	97 _i	100 _i	...	...
Asie du Sud	550 _i	16 _i	86 _i	88 _i	...	...	6 179	30	86	93	1	...	6 451	24	83	94	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	3 759	18	97 _i	99 _i	4 _i	...	10 371	17	98	100	2 _i	...	10 108	13	95 _i	97	4 _i	...
Asie de l'Est	2 873	17	97 _i	99 _i	3 _i	...	6 898	16	97 _i	100	2 _i	...	7 408	12	91 _i	100	4 _i	...
Asie du Sud-Est	886	18	97 _i	99 _i	9 _i	...	3 473	20	99	99	4 _i	...	2 700	18	96 _i	97	...	...
Océanie	28	14	85 _i	100 _i	...	...	70	21	86 _i	100 _i	...	...	55 _i	15 _i	...	89 _i	...	...
Amérique latine et Caraïbes	776 _i	16 _i	73 _i	97 _i	...	...	2 407	18	90 _i	98 _i	...	...	3 235	13	89 _i	93 _i	...	...
Caraïbes	28 _i	11 _i	70 _i	96 _i	...	...	169	15	85	100	...	...	158	11	74	93	...	...
Amérique centrale	235	19	93 _i	100 _i	...	...	778	24	96 _i	97 _i	...	...	1 070	15	94 _i	99 _i	...	...
Amérique du Sud	514 _i	19 _i	...	91 _i	...	...	1 460	19	95 _i	93 _i	...	...	2 008 _i	18 _i	90 _i	93 _i	...	...
Europe et Amérique du Nord	1 730	12	...	...	...	0,68 _i	4 296	12	...	...	...	0,78 _i	5 408	9	...	...	...	0,90 _i
Europe	1 117	12	...	...	...	0,68 _i	2 526	12	...	...	...	0,79 _i	3 712	9	...	...	...	0,91 _i
Amérique du Nord	613	11	100 _i	100 _i	...	0,62 _i	1 770	12	100 _i	100 _i	...	0,63 _i	1 696	10	100 _i	99 _i	...	0,67 _i
Revenu faible	272	28	46 _i	81	...	...	2 341	40	86 _i	96	6 _i	...	1 302	27 _i	61 _i	85 _i	...	...
Revenu intermédiaire	5 467	17	90 _i	96 _i	...	...	21 269	22	95 _i	98 _i	5 _i	...	22 647	15	91 _i	96 _i	...	...
intermédiaire inférieur	1 771	20	90 _i	98 _i	...	...	10 557	27	95	94 _i	5 _i	...	10 570	19	89 _i	94 _i	...	...
intermédiaire supérieur	3 697 _i	16	90 _i	94 _i	...	...	10 713	17	97 _i	99 _i	...	...	12 077	12	92 _i	97 _i	...	...
Revenu élevé	1 919	13	...	...	...	...	4 931	12	97 _i	100 _i	...	0,83 _i	6 186	10	...	100 _i	...	...

A Nombre d'enseignants titulaires de classe.

B Nombre d'élèves par enseignant.

C Pourcentage d'enseignants ayant reçu au moins la formation pédagogique initiale et continue minimum organisée et reconnue pour enseigner à un niveau d'enseignement donné.

D Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales.

E Taux d'attrition des enseignants (%)

F Salaire effectif des enseignants par rapport à celui de travailleurs comparables [Sources : OCDE ; pour le secondaire : moyenne pondérée calculée par le Rapport GEM à partir des données de l'OCDE relatives aux 1er et 2e cycles du secondaire].

Source : ISU sauf mention contraire. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2018, sauf mention contraire.

Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.

(± n) Autre année de référence (par ex., -2 : l'année de référence est 2016 et non 2018).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

TABLEAU 7 : suite

Pays ou territoire	PRÉPRIMAIRE						PRIMAIRE						SECONDAIRE						Code pays		
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F			
	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaires relatifs des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaires relatifs des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaires relatifs des enseignants			
Indicateur de l'ODD		4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5				
Année de référence	2018						2018						2018								
Afrique subsaharienne																					
Angola	12-2	63-2	...	72-2	...	...	96-2	50-3	...	63-2	15-2	...	76-2	27-2	51-3	52-2	...	...	AGO	
Bénin	7	24	25	100	...	...	57	39	70	100	13-1	...	90-2	11-2	18-2	69-2	...	...	BEN	
Botswana	2-4	19-4	...	...	...	...	15-3	24-3	...	100-4	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA	
Burkina Faso	5	17	42	71-1	4-2	...	81	40	88	95	5	...	55	23	60	99	2	...	BFA		
Burundi	3	38	100	69-4	5	...	51	43	100	100	11-2	...	25	27	100	96	-2	...	BDI		
Cabo Verde	1	16	30	30	...	...	3	21	99	94	4	...	3	15	96	93	13	...	CPV	
Cameroun	25	20	67-1	61-1	...	...	94	45	81-1	73-1	9-1	...	115-2	19-2	53-3	54-2	...	...	CMR	
République centrafricaine	0,3-2	...	...	100-2	...	...	10-2	83-2	...	100-2	...	...	4-1	32-1	45-2	...	...	...	CAF	
Tchad	0,4-2	32-2	24-2	76-2	...	...	39-2	57-2	...	55-2	...	...	20-2	27-2	44-2	51-2	...	...	TCD	
Comores	1	28	56-1	44-1	22	...	4	28	...	...	31	...	9	8	...	...	30	...	COM	
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COG
Côte d'Ivoire	9	21	100	100	...	...	93	42	100	100	6	...	75	27	100	100	...	...	CIV	
République démocratique du Congo	15-3	23-3	21-3	100-4	...	...	415-3	33-3	95-4	95-3	...	...	324-3	14-3	24-4	100-4	...	...	COD	
Djibouti	0,2	14	...	100	...	...	2	29	100	100	3-1	...	2+1	27+1	100-3	100+1	6	...	DJI	
Guinée équatoriale	2-3	17-3	89-3	8-3	...	...	4-3	23-3	37-3	61-3	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ	
Érythrée	2	29	42	...	4-1	...	9	39	84	84	...	...	7	35	...	84-1	...	...	ERI	
Eswatini	...	...	...	...	...	...	9-1	27-1	88-1	75-1	...	...	7-2	16-2	73-3	73-2	...	...	SWZ	
Éthiopie	23-1	...	...	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ETH
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
Gambie	2	48	69-1	69-1	19	...	10	36	100	100	...	...	8	...	100	100	...	...	GMB	
Ghana	62+1	30+1	59+1	55	...	...	169+1	27+1	62+1	60	...	...	188+1	15+1	77	77	...	...	GHA	
Guinée	...	...	...	...	...	...	38-2	47-2	75-2	92-2	22-2	...	...	...	...	...	...	...	...	GIN
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
Kenya	111-2	29-2	82-4	82-4	...	...	267-3	31-3	...	...	...	...	199-3	...	...	...	...	...	...	KEN
Lesotho	3-2	18-2	100-3	100-3	...	...	11-1	33-1	87-2	83-2	...	...	5-1	25-1	89-2	91-2	...	...	...	LSO
Libéria	14-1	37-1	55-1	55-1	5-1	...	28-1	22-1	70-1	70-1	6-1	...	18-1	18-3	62-3	64-3	...	...	...	LBR
Madagascar	40	22	10	100	...	...	122	40	15	100	...	...	80	19	20	85	...	...	...	MDG
Malawi	32-3	42-3	...	100-3	...	...	76	59	...	100	...	...	14	72	...	56	...	...	...	MWI
Mali	7	20	...	100	...	...	65	38	...	...	...	...	58-1	17-1	...	...	...	...	...	MLI
Mauritanie	2-3	19-3	...	...	...	...	19	34	91	...	11-2	...	9	26	97-1	...	...	...	...	MRT
Maurice	2	12	100	100	7	...	6	16	100	100	7	...	11	11	53	100	...	...	...	MUS
Mozambique	...	...	...	...	...	...	119	55	97	100	...	...	33-1	37-1	85-3	100-2	...	...	...	MOZ
Namibie	2	23	...	76	...	...	20	25	...	90	...	...	11-1	...	...	...	...	...	...	NAM
Niger	6	33	36	94	8	...	69	36-1	62	95	9	...	29	30-1	11-1	100	12-1	...	...	NER
Nigéria	NGA
Rwanda	6	36	46	86	1-1	...	42	60	94	99	2-1	...	23	28	63	81	5-1	...	...	RWA
Sao Tomé-et-Principe	...	13-3	28-3	...	...	...	1-1	31-1	27-1	...	...	...	1-2	25-2	36-3	26-3	...	...	...	STP
Sénégal	8	30	44	100	...	...	59	36	79	100	-3	...	57-1	19-1	77-2	76-3	...	...	...	SEN
Seychelles	0,2	18	86	90	7-1	...	1	14	85	92	10-1	...	1	11	100	99	12-1	...	...	SYC
Sierra Leone	...	14-1	37-1	21-1	...	...	50	28	61	46	11-1	...	...	22-2	70-3	37-2	...	...	...	SLE
Somalie	SOM
Afrique du Sud	...	30-4	...	...	...	...	249-3	30-3	...	...	...	...	183-1	28-1	100-2	80-3	...	...	...	ZAF
Soudan du Sud	3-3	35-3	...	87-3	...	...	27-3	47-3	...	84-3	...	...	6-3	27-3	...	64-3	...	...	...	SSD
Togo	5	28	63	32	...	...	39	40	73-3	33-3	2	...	...	...	...	...	...	...	...	TGO
Ouganda	28-1	22-1	60-1	40-1	...	...	207-1	43-1	80-1	...	...	...	64-4	...	...	85-4	...	...	...	UGA
République-Unie de Tanzanie	13-1	114-1	50-2	52-1	...	...	200	51	99-2	98	0,3	...	103	21	...	99	...	...	...	TZA
Zambie	78-1	42-1	99-1	94-1	ZMB
Zimbabwe	ZWE

TABLEAU 7 : suite

Pays ou territoire	PRÉPRIMAIRE						PRIMAIRE						SECONDAIRE						Code pays
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	
	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	
Indicateur de l'ODD			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	
Année de référence	2018						2018						2018						
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest																			
Algérie	...	...	...	...	...	...	182	24	100-3	100	13	...	...	...	...	...	...	...	DZA
Arménie	8	6	82-1	100	...	...	10	15	...	100	...	...	29	8	...	100	...	...	ARM
Azerbaïdjan	11	18	91	96	...	...	41	15	100	100	...	...	124	8	92	100	...	...	AZE
Bahrein	2	14	100	100	12	...	10	12	100	100	5	...	10	10	100	100	7	...	BHR
Chypre	2-1	14-1	...	...	...	...	5-1	12-1	...	...	...	...	7-1	8-1	...	...	...	...	CYP
Égypte	53	26	77-2	100-2	...	...	534	24	83	100-2	...	...	603	15	82	100-2	...	...	EGY
Géorgie	...	...	...	...	...	...	34	9	...	...	...	...	37	8	...	...	...	...	GEO
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
Israël	...	...	...	...	...	0,85-1	74-2	12-2	...	...	...	0,88-1	...	...	...	...	...	...	ISR
Jordanie	7	18	100	100	3-1	...	61	19	100	100	3	...	64	12	100	100	14	...	JOR
Koweït	9	8	75-3	74-3	...	...	32	9	79-3	77-3	...	...	45	8-3	...	...	...	...	KWT
Liban	15-1	16-1	...	...	...	...	40-1	12-1	...	...	...	...	50-2	8-2	...	...	...	...	LBN
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
Maroc	...	...	...	...	...	...	161	27	100	100	4-1	...	148	19	100	100	...	...	MAR
Oman	4	21	100	100	...	...	29	10	100	100	...	...	41	10	100	100	...	...	OMN
Palestine	9	17	100	...	6	...	20	24	100	70	5	...	44	17	100	50	5-1	...	PSE
Qatar	3	15	...	100	10-1	...	13	12	...	100	7-1	...	10	11	...	100	6-1	...	QAT
Arabie saoudite	25	15	100	100	...	...	239	14	100	100	...	...	270	12	100	100	...	...	SAU
Soudan	41-1	26-1	...	96-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
Tunisie	16-2	15-2	100-2	100-3	...	...	71	17	100	100	...	...	87	...	100	100	...	...	TUN
Turquie	77-1	17-1	...	...	...	0,85-1	293-1	17-1	...	...	...	0,85-1	657-1	17-1	...	...	...	0,85-11	TUR
Émirats arabes unis	5-2	29-2	100-2	100-2	...	...	19-2	25-2	100-2	100-2	...	...	46-2	10-2	100-2	100-2	...	...	ARE
Yémen	1-2	26-2	...	54-2	...	...	145-2	27-2	...	59-2	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
Asie centrale et Asie du Sud																			
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	134	49	...	79	...	...	91	34	...	79	...	...	AFG
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	577i	30i	50-11	100i	5-2	...	452	35	66-1	100	1-1	...	BGD
Bhoutan	1	11	100	100	...	...	3	35	100	100	2-1	...	7i	11i	100i	100i	...	...	BTN
Inde	461-3	20-3	...	...	...	...	4 373-1	33-1	70-1	89-1	1-1	...	4 668	29	76-1	94-1	3-1	...	IND
Iran (République islamique d')	...	...	...	...	...	...	286-1	29-1	100-1	100-1	...	...	299-1	19-1	98-1	100-1	...	...	IRN
Kazakhstan	...	9-4	100-4	100-4	...	...	85+1	17+1	100+1	100+1	7-1	...	251+1	8+1	100+1	100+1	...	...	KAZ
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	21	25	95-1	74-1	...	...	63	11	75-1	...	...	...	KGZ
Maldives	1-1	16-1	88-1	81-3	8-1	...	4-1	10-1	90-1	83-3	0,4-1	...	...	...	...	...	...	...	MDV
Népal	51+1	19+1	83+1	88+1	-1	...	201+1	20+1	97+1	97+1	-1	...	123+1	28+1	83+1	89+1	...	...	NPL
Pakistan	...	...	...	...	...	...	520	44	78	...	...	...	655i	20i	...	...	...	...	PAK
Sri Lanka	35	13	51	87	...	...	79	22	83	83	1-1	...	156	18	82	79	...	...	LKA
Tadjikistan	8-1	11-1	100-2	57-1	...	...	35-1	22-1	100-1	97-1	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
Ouzbékistan	63	12	99	100	1-2	...	116	22	99	100	2-2	...	374	10-1	97	100	3-2	...	UZB
Asie de l'Est et du Sud-Est																			
Brunéi Darussalam	1	15	62	100	4	...	4	10	86	100	3	...	5	8	89	92	7-1	...	BRN
Cambodge	8	33	100	100	...	...	51	42	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	KHM
Chine	2 647	17	...	90	...	...	6 202	16	...	96	1	...	6 360	13	...	93	1	...	CHN
République pop. dém. de Corée	...	...	...	...	...	...	74	20	...	100	...	...	124	17-3	...	100	...	...	PRK
Hong Kong, Chine	14	...	96	100	7	...	27	13	97	100	2-1	...	31	11	97	100	3-21	...	HKG
Indonésie	466i	13i	...	60i	...	...	1 727	17	...	90	7-4	...	1 637	15	...	96	...	...	IDN
Japon	104-1	28-1	...	...	...	...	417-1	16-1	...	...	...	...	638-1	11-1	...	...	...	...	JPN
RDP Lao	12i	18i	90i	42i	1-1	...	35i	22i	97i	90i	2-1	...	37i	18i	96i	81i	...	...	LAO
Macao, Chine	1	14	99	100	3	...	2	13	99	100	0,5	...	3	10	91	100	4	...	MAC
Malaisie	55	18	97	98	14i	...	240	12-1	97	98	2-1	...	227	11	93	97	...	...	MYS
Mongolie	8	33	97	97	1	...	10	30	93	94	2-1	...	21	...	89	95	5	...	MNG
Myanmar	10	15	81	100	...	...	218	24	95	91	12	...	154	27	89	97	...	...	MMR
Philippines	67-1	27-1	100-1	99-1	19-2	...	483-1	29-1	100-1	100-1	5-1	...	377-1	24-1	100-1	100-1	2-3	...	PHL
République de Corée	99-1	13-1	...	...	...	...	165-1	16-1	...	...	...	...	232-1	13-1	...	...	...	...	KOR
Singapour	...	...	...	...	...	...	16-1	15-1	99-11	100-1	...	...	15-1	11-1	99-11	100-1	...	...	SGP
Thaïlande	...	...	...	...	...	...	295	17	100	100	...	...	241	26	100	100	...	...	THA
Timor-Leste	1	32	...	...	...	...	8	27	...	76	...	...	6	27	...	84	...	...	TLS
Viet Nam	266	17	99	...	...	...	397	20	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VNM

TABLEAU 7 : suite

Pays ou territoire	PRÉPRIMAIRE						PRIMAIRE						SECONDAIRE						Code pays
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	
	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaires relatifs des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaires relatifs des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaires relatifs des enseignants	
Indicateur de l'ODD		4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5		
Année de référence	2018						2018						2018						
Océanie																			
Australie	...	...	...	...	...	0,93-2	...	...	...	...	...	0,93-2	...	...	...	...	...	...	AUS
Îles Cook	~2	16-2	78-2	84-3	...	...	0,1-2	17-2	95-2	100-3	...	...	0,1-2	16-2	98-3	98-3	...	...	COK
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
Kiribati	...	...	...	...	...	...	1-1	25-1	73-2	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	...	...	1-3i	20-3i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
Nauru	~2	22-2	100-2	100-2	...	...	~2	40-2	100-2	100-2	...	...	~2	25-2	...	89-4	...	...	NRU
Nouvelle-Zélande	15-1	8-1	...	...	...	...	26-1	15-1	...	...	...	0,86-1	36-1	14-1	...	...	...	0,92-1i	NZL
Nioué	~2	6-2	100-2	100-2	...	...	~2	15-2	92-2	100-2	...	...	~3	8-3	100-3	100-3	...	...	NIU
Palaos	~4	18-4	...	100-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
Papouasie-Nouvelle-Guinée	9-2	42-2	...	...	...	...	36-2	36-2	...	...	...	...	15-2	34-2	...	...	...	...	PNG
Samoa	0,4	12	100	100-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM
Îles Salomon	2	23	25	26	5	...	4	25	76	80	4	...	2-3	...	76-3	84-3	...	...	SLB
Tokélaou	~2	4-2	42-2	...	...	...	~2	12-2	67-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
Tonga	0,2-3	11-3	...	...	...	...	1-3	22-3	92-3	92-3	...	...	1-3	15-3	59-3	80-3	...	...	TON
Tuvalu	0,1	8	91	100	...	...	0,1	16	80	100	...	...	0,1	9	65	98	...	...	TUV
Vanuatu	1-3	16-3	46-3	52-3	...	...	2-3	27-3	...	72-3	...	...	1-3	21-3	...	79-3	...	...	VUT
Amérique latine et Caraïbes																			
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
Antigua-et-Barbuda	...	...	65-3	100-3	...	...	1	12	53	100	...	...	1	9	48	98	...	...	ATG
Argentine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARG
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
Bahamas	0,2	21	63	63	...	...	2	19	90	90	...	...	2	12	83	83	...	...	BHS
Barbade	0,3	16	72	100	...	...	1	14	76	100	...	...	1	18	49	100	...	...	BRB
Belize	0,4	16	47	53	...	...	3	20	79	21	...	...	2	17	61	39	...	...	BLZ
Bolivie (État pluri. de)	11	31	83	...	5	...	77	18	90	...	5	...	67	18	89	...	3	...	BOL
Bésil	310-1	16-1	...	...	...	...	796-1	20-1	...	...	...	...	1 382-1	17-1	...	...	...	0,86-3i	BRA
Îles Vierges britanniques	...	8-2	...	...	...	...	0,3-1	12-1	80-1	92-1	...	...	0,3-1	9-1	89-3	86-1	...	...	VGB
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	0,3	16	100	100	...	...	0,3	11	100	100	...	...	CYM
Chili	24-1	25-1	...	99-1	...	0,89-1	85-1	18-1	...	100-1	...	0,87-1	83-1	18-1	...	100-1	...	0,93-1i	CHL
Colombie	51-4	...	97-4	94-4	...	...	185	23	97	97	...	...	186	26	98	98	...	...	COL
Costa Rica	11	13	90	97	...	1,15-1	40	12	94	97	...	1,21-1	38	12	96	99	...	1,47-1i	CRI
Cuba	...	...	...	...	...	...	81	9	100	76	...	...	83	10	100	76	...	...	CUB
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
Dominique	0,1-2	11-2	19-2	39-2	...	...	1-2	13-2	66-2	100-2	...	...	1-2	11-3	49-2	52-2	...	...	DMA
République dominicaine	16	19	90	90	...	...	65	19	95	95	14	...	50-1	19-1	83-3	83-3	...	...	DOM
Équateur	33	19	...	89	9	...	80	24	...	89	7	...	92	21	...	93	7	...	ECU
El Salvador	8	28	95	100	4	...	25	27	95	100	9-1	...	19	28	92	100	4	...	SLV
Grenade	0,3	12	38	36-2	3	...	1	16	63	100	7	...	1	13	46	100	7	...	GRD
Guatemala	...	...	...	...	...	...	117	20	...	...	...	...	117	10	...	...	...	...	GTM
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
Honduras	12-2	19-2	...	...	...	...	44-1	26-1	...	...	4-2	...	39-1	17-1	...	...	...	...	HND
Jamaïque	10	11	70	94-2	3	...	10	25	100	100	13	...	12	17	100	100	14	...	JAM
Mexique	198-1	25-1	85-2	...	...	...	534-1	27-1	97-2	...	...	...	833-1	17-1	92-2	...	...	...	MEX
Montserrat	-	8	73	100	-	...	-	17	67	100	10	...	-	9	...	100	-	...	MSR
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIC
Panama	6-1	15-1	100-1	100-2	...	...	19-1	22-1	99-1	90-1	...	...	24-1	14-1	96-4	84-1	...	...	PAN
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRY
Pérou	84	20	...	...	...	...	207	17	95i	87	...	...	196	14	91	82	...	...	PER
Saint-Kitts-et-Nevis	...	11-3	...	100-3	...	...	0,4-2	14-2	72-2	99-2	14-3	...	1-2	8-2	62-2	100-2	5-3	...	KNA
Sainte-Lucie	...	6-2	70-4	...	...	...	1	15	89	100	...	...	1	11	74	100	...	...	LCA
Saint-Vincent-et-les Grenadines	0,4	6	...	...	...	...	1	14	61	27	...	...	1	14	58-3	54	...	...	VCT
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4-4	8-4	...	93-4	...	...	SXM
Suriname	1	20	100	98	...	...	5	13	99	98	...	...	5-3	12-3	71-3	60-3	...	...	SUR
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
Îles Turques et Caïques	-	43	...	...	...	...	0,2	18	89-4	55	...	...	0,2	10	98-3	90	...	...	TCA
Uruguay	...	...	...	...	...	...	28-1	11-1	100-1	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	URY
Venezuela (République bolivarienne du)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VEN

TABLEAU 7 : suite

Pays ou territoire	PRÉPRIMAIRE						PRIMAIRE						SECONDAIRE						Code pays	
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F		
	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants		
Indicateur de l'ODD		4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			
Année de référence	2018						2018						2018							
Europe et Amérique du Nord																				
Albanie	5	17	86	73	-	...	10	18	90	84	2	...	24	11	...	97-1	3	...	ALB	
Andorre	0,2	13	100	100	1	...	0,4	10	100	100	2	...	1	8	100	100	0,2	...	AND	
Autriche	22-1	12-1	...	...	...	...	33-1	10-1	...	...	...	0,74-1	74-1	9-1	...	...	...	0,91-11	AUT
Bélarus	44	8	93	46	2	...	22	19	100	100	6	...	76	9	97	100	...	...	BLR
Belgique	36-1	13-1	...	...	...	...	72-1	11-1	...	...	...	...	132-1	9-1	...	...	...	...	BEL
Bermudes	0,1-2	9-4	100-2	100-2	...	...	0,4-2	10-3	100-2	100-2	...	...	1-2	6-3	100-2	99-2	...	...	BMU
Bosnie-Herzégovine	2	14	...	...	...	...	9	17	...	...	...	...	27	9	...	...	...	...	BIH
Bulgarie	18-1	12-1	...	...	...	...	17-1	15-1	...	...	...	...	39-2	13-2	...	...	...	...	BGR
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAN
Croatie	9-2	13-2	...	...	...	...	12-2	14-2	...	...	...	...	52-2	7-2	...	...	...	...	HRV
Tchéquie	...	...	...	...	...	0,54-3	...	...	...	...	...	0,64-3	...	...	...	...	...	...	CZE
Danemark	...	...	...	...	...	0,68-1	44-4	11-4	...	...	...	0,81-1	49-4	11-4	...	...	...	...	DNK
Estonie	...	...	...	...	...	0,63-1	8-1	11-1	...	...	...	0,91-1	9-1	9-1	...	...	...	0,91-11	EST
Finlande	19-1	11-1	...	...	...	0,66-2	27-1	14-1	...	...	...	0,89-2	40-1	14-1	...	...	...	1,05-21	FIN
France	0,79-3	0,77-3	0,94-41	FRA
Allemagne	300-1	8-1	...	...	...	...	240-1	12-1	...	...	...	0,91-1	587-1	12-1	...	...	...	1,02-11	DEU
Grèce	15-1	10-1	...	...	...	0,78-1	69-1	9-1	...	...	...	0,78-1	78-1	9-1	...	...	...	0,83-11	GRC
Hongrie	26-2	12-2	...	...	...	0,64-1	37-2	11-2	...	...	...	0,68-1	81-2	10-2	...	...	...	0,71-11	HUN
Islande	3-3	5-3	...	...	...	...	3-3	10-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ISL
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRL
Italie	132-1	12-1	...	...	...	0,65-3	253-1	11-1	...	...	...	0,65-3	461-1	10-1	...	...	...	0,69-31	ITA
Lettonie	8-1	10-1	...	...	...	1,05-1	11-1	12-1	...	...	...	1,35-1	14-1	8-1	...	...	...	1,44-11	LVA
Liechtenstein	0,1-1	8-1	...	...	...	...	0,3-1	8-1	...	...	...	...	0,3-1	10-1	...	...	...	...	LIE
Lituanie	11-1	10-1	...	...	...	0,92-4	8-1	14-1	...	...	...	0,92-4	31-1	8-1	...	...	...	0,92-41	LTU
Luxembourg	2-2	10-2	...	...	...	...	4-2	8-2	...	...	...	...	5-2	9-2	...	...	...	...	LUX
Malte	1-1	12-1	...	...	...	...	2-1	13-1	...	...	...	...	4-1	7-1	...	...	...	...	MLT
Monaco	-+1	20+1	78+1	...	35+1	...	0,2+1	12+1	64+1	...	11+1	...	0,4-11	9-11	...	...	...	...	MCO
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
Pays-Bas	32-1	16-1	...	...	...	0,71-1	100-1	12-1	...	...	...	0,71-1	114-1	15-1	...	...	...	0,89-11	NLD
Macédoine du Nord	...	...	...	...	...	...	7-1	15-1	...	...	...	...	18-1	9-1	...	...	...	...	MKD
Norvège	14-1	13-1	...	...	...	0,68-1	52-1	9-1	...	...	...	0,76-1	52-1	9-1	...	...	...	0,79-11	NOR
Pologne	100-1	13-1	...	...	...	0,68-2	226-1	10-1	...	...	...	0,79-2	265-1	9-1	...	...	...	0,81-21	POL
Portugal	15-1	17-1	...	...	...	1,53-1	51-1	12-1	...	...	...	1,40-1	81-1	10-1	...	...	...	1,44-11	PRT
République de Moldova	11	12	91	...	...	...	8	18	99	...	...	...	23	10	98	...	...	...	MDA
Roumanie	34-1	15-1	...	...	...	...	48-1	19-1	...	...	...	...	124-1	12-1	...	...	...	...	ROU
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	309-1	21-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RUS
Saint-Marin	0,1	7	95	...	...	...	0,2	7	90	...	...	...	0,3	6	...	100	...	...	SMR
Serbie	14	12	...	100	...	...	19	14	...	100	...	...	67	8	...	100	...	...	SRB
Slovaquie	14-1	12-1	...	...	...	0,50-1	15-1	16-1	...	...	...	0,65-1	40-1	11-1	...	...	...	0,66-11	SVK
Slovénie	7-2	9-2	...	...	...	0,74-1	9-2	14-2	...	...	...	0,87-1	15-2	10-2	...	...	...	0,91-11	SVN
Espagne	98-1	13-1	...	...	...	...	232-1	13-1	...	...	...	...	288-1	12-1	...	...	...	...	ESP
Suède	84-1	6-1	...	...	...	0,74-1	70-1	12-1	...	...	...	0,84-1	70-1	13-1	...	...	...	0,88-11	SWE
Suisse	15-1	12-1	...	...	...	...	51-1	10-1	...	...	...	...	62-1	10-1	...	...	...	...	CHE
Ukraine	...	...	...	...	...	...	129	13	87	...	...	...	324	7	93	...	...	...	UKR
Royaume-Uni	29-1	62-1	...	...	...	...	319-1	15-1	...	...	...	...	384-1	17-1	...	...	...	...	GBR
États-Unis	613-1	14-1	...	...	...	0,62-1	1 769-1	14-1	...	...	...	0,63-1	1 695-1	15-1	...	...	...	0,67-11	USA



Sophea Meng, 10 ans, dans une école au Cambodge. Sophea est bénéficiaire du Programme Humanité et Inclusion.

CRÉDIT: Veuve/Humanité et inclusion

Tableaux relatifs à l'aide

INTRODUCTION

Les données qui figurent dans les quatre tableaux suivants relatifs à l'aide publique au développement (APD) proviennent de la base de données des statistiques sur le développement international (SDI) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Les SDI rassemblent les informations transmises annuellement par tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE ainsi qu'un nombre croissant de donateurs n'appartenant pas au CAD. Les chiffres de l'APD proviennent de la base de données du CAD, tandis que les chiffres concernant l'aide versée à l'éducation sont extraits du Système de notification des pays créanciers (SNPC), une base de données portant sur les projets individuels. Les montants des bases de données du CAD et du SNPC sont exprimés en dollars ÉU (prix constants de 2018). Les bases de données du CAD et du SNPC peuvent être consultées à l'adresse suivante : www.oecd.org/fr/developpement/financementpourledeveloppementdurable/statistiques-financement-developpement/sdienligne.htm.

En 2019, la méthode de définition de l'APD a changé :

- L'approche *par les flux financiers*, employée pour les données de 2010–12 et de 2017, comprend à la fois les dons et les prêts qui (a) émanent du secteur public, (b) ont comme but essentiel de favoriser le développement économique et d'améliorer le niveau de vie et, en ce qui concerne les prêts, (c) sont assortis de conditions favorables (et comportent un élément de libéralité au moins égal à 25 %).
- La nouvelle méthode fondée sur l'équivalent-don, qui a été utilisée pour les données de 2018 et de 2019, ne comptabilise comme APD que les dons et l'élément-don des prêts concessionnels.

Le glossaire de termes et de concepts du CAD peut être consulté à l'adresse suivante : www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm.

BÉNÉFICIAIRES DE L'AIDE ET DONATEURS

La liste des bénéficiaires de l'APD établie par le CAD comprend les pays à revenu faible et intermédiaire, d'après la classification par revenu de la Banque mondiale. Pour de plus amples informations, voir : www.oecd.org/fr/developpement/financementpourledeveloppementdurable/normes-financement-developpement/historiquedela-listedespaysbeneficiairesdelaideetablieparlecad.htm.

- Les *donateurs bilatéraux* sont les pays qui accordent aux pays bénéficiaires une aide directe au développement. La plupart sont membre du CAD. Les donateurs bilatéraux participent en outre de manière substantielle au financement des donateurs multilatéraux par leurs contributions, comptabilisées au titre de l'APD multilatérale.
- Les *donateurs multilatéraux* sont des institutions internationales composées de gouvernements et dont les activités sont pour l'essentiel menées en faveur des pays en développement et bénéficiaires d'une aide. Il s'agit des banques multilatérales de développement (comme la Banque mondiale et les banques régionales de développement), d'organismes des Nations Unies et de groupements régionaux.
- Les « apports bilatéraux » tiennent compte des accords passés par des donateurs bilatéraux avec des donateurs multilatéraux aux fins de l'exécution d'un programme.
- Les « apports multilatéraux » tiennent compte des contributions de donateurs bilatéraux mises en commun avec d'autres contributions et versées à la discrétion du donateur multilatéral pour financer ses propres programmes et frais de fonctionnement.

Une listes de donateurs bilatéraux et multilatéraux figure à l'onglet « Donateurs » du document suivant : www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-CRS-CODES.xls.

TABLEAU 1 : AIDE AU DÉVELOPPEMENT ET AIDE HUMANITAIRE

L'APD regroupe l'aide au développement bilatérale et multilatérale, qu'elle soit sectorielle ou non (par exemple, soutien budgétaire général, aide humanitaire, allègement de la dette). Les décaissements d'APD sont présentés comme suit :

- APD totale
 - En volume, en millions de dollars des États-Unis
 - En pourcentage du revenu national brut (RNB)
- Contributions aux donateurs multilatéraux (sous-ensemble de l'APD totale)
 - En volume, en millions de dollars des États-Unis
 - En pourcentage du montant total des décaissements d'APD

L'aide humanitaire présentée est un sous-ensemble de l'APD totale tel qu'il figure dans la base de données du SNPC de l'OCDE. Elle est estimée en utilisant l'approche par les flux financiers.

TABLEAUX 2 ET 3 : AIDE AU DÉVELOPPEMENT VERSÉE EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION PAR DONATEUR ET PAR BÉNÉFICIAIRE

L'aide directe à l'éducation désigne l'aide comptabilisée dans la base de données du SNPC en tant qu'allocations directes au secteur de l'éducation. Quatre niveaux d'enseignement sont distingués :

- *L'éducation de base* couvre l'enseignement primaire, les compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes et l'éducation de la petite enfance.
- Le *secondaire* désigne l'enseignement secondaire général et la formation professionnelle.
- Le *post-secondaire* comprend l'enseignement tertiaire ainsi que la formation technique avancée et la formation à la gestion.
- *Niveau non précisé* : fait référence à toute activité ne pouvant pas être rattachée exclusivement au développement d'un niveau d'enseignement en

particulier, comme la recherche dans le domaine de l'éducation et la formation des enseignants. L'aide au programme d'enseignement général est souvent comptabilisée dans cette sous-catégorie.

L'aide totale à l'éducation comprend l'aide directe à laquelle s'ajoute une fraction du soutien budgétaire général (c'est-à-dire l'aide octroyée aux gouvernements qui n'est pas affectée à un projet ou à un secteur spécifique). Elle est présentée comme suit :

- *L'aide totale au secteur de l'éducation* comprend l'aide directe à l'éducation plus 20 % du soutien budgétaire général.
- *L'aide totale à l'éducation de base* comprend l'aide directe à l'éducation de base plus 50 % de l'aide à l'éducation de « niveau non précisé » et 10 % du soutien budgétaire général.
- *L'aide totale à l'éducation secondaire* comprend l'aide directe à l'éducation secondaire plus 25 % de l'aide à l'éducation de « niveau non précisé » et 5 % du soutien budgétaire général.
- *L'aide totale à l'éducation post-secondaire* comprend l'aide directe à l'éducation post-secondaire plus 25 % de l'aide à l'éducation de « niveau non précisé » et 5 % du soutien budgétaire général.

La part de l'éducation dans l'APD totale est calculée à partir du montant total de l'APD qui figure dans le Tableau 1.

TABLEAU 4 : AIDE AU DÉVELOPPEMENT VERSÉE EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION PAR DONATEUR – TROIS PRINCIPAUX BÉNÉFICIAIRES

Ce tableau donne le montant et le pourcentage de l'aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base versée par des donateurs bilatéraux et multilatéraux aux trois principaux bénéficiaires de chacun d'entre eux.

TABLEAU 1 : Aide au développement et aide humanitaire

	AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT (APD)****																AIDE HUMANITAIRE TOTALE****			
	Total				Décaissements															
					Millions de dollars ÉU 2018 constants				En pourcentage du revenu national brut (RNB)				Dont contributions aux donateurs multilatéraux							
	Millions de dollars ÉU 2018 constants												En pourcentage du montant total des décaissements nets							
2010- 2012	2017	2018	2019	2010- 2012	2017	2018	2019	2010- 2012	2017	2018	2019	2010- 2012	2017	2018	2019	2010- 2012	2017	2018	2019	
Australie	3 857	3 025	3 149	3 070	0,34	0,23	0,23	0,22	599	621	599	693	16	21	19	23	302	206	183	91
Autriche	1 147	1 332	1 170	1 256	0,29	0,30	0,26	0,27	598	693	684	803	52	52	58	64	19	62	27	42
Belgique	2 662	2 335	2 312	2 259	0,55	0,45	0,43	0,42	958	958	981	1 039	36	41	42	46	124	177	190	200
Canada	4 646	4 385	4 660	4 684	0,32	0,26	0,28	0,27	1 209	1 200	1 147	1 439	26	27	25	31	400	656	661	562
Tchéquie	224	336	305	313	0,12	0,15	0,13	0,13	152	247	205	214	68	74	67	68	5	8	17	23
Danemark	2 670	2 582	2 590	2 654	0,86	0,74	0,72	0,71	732	769	780	810	27	30	30	31	160	367	359	430
Estonie*	24	47	49	43	0,11	0,16	0,16	0,13	17	25	27	28	69	53	56	64	...	3	3	4
Finlande	1 348	1 159	984	1 163	0,54	0,42	0,36	0,42	525	520	508	547	39	45	52	47	114	72	50	56
France**	11 810	11 957	12 136	12 651	0,47	0,43	0,43	0,44	4 192	4 940	5 457	4 958	35	41	45	39	73	85	109	83
Allemagne	13 121	26 576	24 977	24 627	0,38	0,67	0,61	0,60	4 803	5 513	6 212	5 852	37	21	25	24	374	2 798	2 646	2 538
Grèce	357	330	290	322	0,15	0,16	0,13	0,14	223	241	252	245	62	73	87	76	2	13	7	5
Hongrie*	119	158	285	326	0,10	0,11	0,21	0,22	92	116	156	177	78	74	55	54	...	0	7	13
Islande	36	69	74	73	0,22	0,28	0,28	0,27	8	14	13	11	23	21	18	15	2	4	7	4
Irlande	872	884	934	976	0,50	0,32	0,31	0,31	297	364	404	420	34	41	43	43	91	122	125	119
Italie	3 174	6 187	5 190	5 136	0,16	0,30	0,25	0,24	2 208	3 043	2 958	3 052	70	49	57	59	65	281	234	0
Japon	8 344	11 634	14 164	15 224	0,18	0,23	0,28	0,29	3 005	3 433	3 407	3 655	36	30	24	24	559	764	589	487
Kazakhstan*	0	37	40	...	...	0,02	...	...	0	12	...	...	...	33	...	...	...	0	5	0
Koweït*	189	593	838	...	...	0,41	...	...	27	39	...	...	14	7	...	...	...	10	0	0
Lituanie*	48	64	65	60	0,12	0,13	0,12	0,11	28	48	53	47	58	74	81	79	...	1	2	1
Luxembourg	406	455	473	486	1,01	1,00	0,98	1,05	133	129	130	130	33	28	27	27	45	58	61	54
Pays-Bas	5 779	5 306	5 659	5 429	0,76	0,60	0,62	0,59	1 643	1 525	1 871	1 850	28	29	33	34	171	307	289	212
Nouvelle-Zélande**	410	443	556	575	0,27	0,23	0,28	0,28	85	78	93	106	21	18	17	18	25	36	39	22
Norvège	3 740	4 437	4 258	4 671	0,98	0,99	0,94	1,02	925	1 073	1 028	1 063	25	24	24	23	273	578	513	572
Pologne	372	719	766	707	0,09	0,13	0,14	0,12	280	484	521	557	75	67	68	79	...	48	36	19
Portugal	627	405	411	389	0,29	0,18	0,18	0,16	216	283	256	268	34	70	62	69	0	13	7	9
République de Corée	1 560	2 273	2 358	2 686	0,12	0,14	0,14	0,15	389	605	624	658	25	27	26	24	22	101	131	90
Roumanie*	135	229	249	256	0,08	0,11	0,11	0,10	106	188	190	190	79	82	76	74	...	6	8	10
Slovaquie	74	127	138	132	0,09	0,13	0,13	0,12	55	90	105	110	75	70	77	83	...	1	0	1
Slovénie	58	81	84	88	0,13	0,16	0,16	0,16	38	54	54	56	66	67	65	63	...	2	2	2
Espagne	3 695	2 710	2 890	3 006	0,29	0,19	0,20	0,21	1 486	1 986	1 882	1 945	40	73	65	65	191	65	62	58
Suède	4 503	5 592	6 001	5 711	0,99	1,02	1,07	0,99	1 512	1 745	2 163	2 022	34	31	36	35	381	476	494	504
Suisse	2 657	3 177	3 101	3 121	0,44	0,47	0,44	0,44	600	816	766	720	23	26	25	23	248	340	325	345
Émirats arabes unis*	604	4 123	3 863	2 279	0,19	1,03	0,93	0,55	48	127	75	84	8	3	2	4	88	401	1 199	564
Royaume-Uni**	12 945	19 109	19 410	19 829	0,57	0,70	0,70	0,70	4 978	7 145	7 055	6 614	38	37	36	33	616	1 914	1 739	1 969
États-Unis	34 256	35 578	34 152	34 009	0,20	0,18	0,16	0,16	4 735	4 841	3 853	3 913	14	14	11	12	4 913	7 146	7 087	6 914
TOTAL ***	146 919	187 358	189 922	187 732	0,31	0,33	0,35	0,35	37 920	45 556	45 594	45 149	26	24	24	24	11 139	25 774	27 372	25 842

Source : OCDE-CAD (2020).

* Les Émirats arabes unies, l'Estonie, la Hongrie, le Kazakhstan, le Koweït, la Lituanie et la Roumanie ne sont pas membres du Comité d'aide au développement (CAD) mais sont intégrés dans la base de données de son Système de notification des pays créanciers (SNPC).

** L'APD consentie par la France, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni comprend les fonds versés aux territoires d'outre-mer.

*** Le total inclut l'ADP versée par d'autres donateurs bilatéraux et multilatéraux qui ne figurent pas sur la liste ci-dessus.

**** Les versements d'APD en 2018 et 2019 sont calculés selon la nouvelle méthode de l'équivalent-don, à l'exception de l'aide humanitaire. Les versements d'APD pour 2010-2012 et 2017 sont calculés selon l'ancienne méthode basée sur les flux financiers.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

TABLEAU 2 : Aide au développement versée en faveur de l'éducation par donateur

	AIDE TOTALE								AIDE DIRECTE								PART					
	Éducation		Éducation de base		Éducation secondaire		Éducation post-secondaire		Éducation		Éducation de base		Éducation secondaire		Éducation post-secondaire		Part de l'éducation dans l'APD totale		Part de l'éducation de base dans l'aide totale versée à l'éducation		Part de l'éducation secondaire dans l'aide totale versée à l'éducation	
	Millions de dollars ÉU 2018 constants								Millions de dollars ÉU 2018 constants								%					
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Australie	196	217	135	126	37	47	25	44	195	216	89	89	14	28	2	26	8	8	69	58	19	22
Autriche	168	160	10	4	12	19	146	138	168	160	1	2	8	18	142	137	35	37	6	2	7	12
Belgique	113	113	26	21	38	37	48	55	113	113	17	16	34	35	44	52	10	10	23	19	34	33
Canada	211	231	110	110	52	70	49	51	210	229	65	58	29	44	26	24	8	8	52	48	25	30
Tchéquie	9	9	1	1	2	1	6	6	9	9	0	0	1	1	6	6	13	11	9	13	18	12
Danemark	88	129	59	80	11	21	18	28	85	127	36	40	0	1	7	8	5	7	67	62	13	17
Estonie*	2	3	0	0	0	0	1	2	2	3	0	0	0	0	1	2	9	17	13	15	8	10
Finlande	46	46	28	29	5	7	13	10	46	46	22	20	2	3	10	6	8	11	60	62	11	16
France**	1 491	1 355	200	159	289	191	1 002	1 006	1 318	1 272	87	105	232	164	945	979	18	16	13	12	19	14
Allemagne	2 197	2 552	310	376	372	507	1 514	1 668	2 196	2 498	152	172	293	405	1 435	1 566	12	14	14	15	17	20
Grèce	1	2	1	1	...	...	0	1	1	2	1	1	0	0	0	1	8	21	99	65	...	...
Hongrie*	27	63	0	3	0	1	27	58	27	63	0	1	0	0	27	57	70	50	0	6	0	2
Islande	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3	1	92	60	4	20
Irlande	39	43	21	27	9	9	9	8	39	43	14	21	6	5	6	4	8	9	53	63	24	20
Italie	106	124	49	48	21	23	36	53	106	124	27	22	10	11	25	40	7	11	46	38	20	19
Japon	702	644	208	180	128	120	365	343	568	577	58	64	53	62	290	285	5	5	30	28	18	19
Kazakhstan*	0	1	0	...	0	...	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3	16	...	8	...
Koweït*	43	202	21	68	11	61	11	74	43	202	0	0	0	27	0	40	5	10	50	33	25	30
Lituanie*	2	3	1	1	0	0	2	2	2	3	0	0	0	0	1	2	16	28	25	23	13	15
Luxembourg	44	52	12	11	30	37	2	3	44	52	11	7	29	35	1	1	13	15	27	21	69	72
Pays-Bas	96	182	16	117	11	17	68	48	96	182	12	114	9	16	66	47	3	6	17	64	12	9
Nouvelle-Zélande**	75	76	14	16	9	4	53	56	72	70	10	12	7	2	51	54	21	17	19	22	11	5
Norvège	417	377	311	287	44	40	63	50	411	374	260	252	19	22	38	32	13	12	74	76	11	11
Pologne	88	93	3	2	1	1	84	90	88	93	2	2	0	0	84	89	34	36	3	3	1	1
Portugal	52	57	12	13	10	10	30	34	52	57	0	0	4	3	24	27	30	32	23	24	18	17
République de Corée	229	228	53	63	76	62	100	103	229	228	42	50	71	55	94	97	13	12	23	28	33	27
Roumanie*	33	47	0	2	3	4	30	41	33	47	0	0	2	3	30	40	81	79	1	4	8	9
Slovaquie	4	4	1	1	1	1	2	2	4	4	1	1	0	1	2	2	12	13	28	24	16	20
Slovénie	11	12	0	0	0	0	10	11	11	12	0	0	0	0	10	11	42	43	0	0	2	3
Espagne	53	61	20	23	15	17	18	20	53	61	8	10	9	11	12	13	6	7	38	38	28	28
Suède	114	164	58	100	14	20	42	44	114	164	43	79	7	10	35	33	4	5	51	61	12	12
Suisse	133	136	53	50	54	59	27	27	131	134	34	32	45	51	18	18	6	6	40	37	40	44
Émirats arabes unis*	568	488	265	237	137	118	166	133	95	83	7	5	7	2	37	17	13	12	47	49	24	24
Royaume-Uni**	967	933	532	483	217	209	219	241	967	933	396	326	149	131	151	162	8	8	55	52	22	22
États-Unis	1 614	1 636	1 319	1 368	46	56	248	211	1 594	1 609	1 270	1 321	22	33	224	188	5	6	82	84	3	3
TOTAL aide bilatérale***	10 226	11 730	3 979	4 417	1 722	1 983	4 526	5 330	9 303	10 565	2 667	2 830	1 066	1 190	3 870	4 537	8	9	39	38	17	17
Fonds africain de développement	145	118	22	10	49	44	74	64	120	118	0	0	38	40	63	60	5	6	15	8	34	38
Banque asiatique de développement	288	281	69	119	180	142	40	21	288	281	14	85	153	125	12	4	11	12	24	42	63	50
Institutions de l'UE	1 393	1 313	649	633	359	305	386	375	1 259	1 199	301	281	185	129	212	200	7	7	47	48	26	23
Banque mondiale (Association internationale de développement)	1 300	1 297	603	626	363	400	334	270	1 299	1 297	469	427	296	301	267	170	9	9	46	48	28	31
Fonds monétaire international (Fonds concessionnels)	252	243	126	121	63	61	63	61	0	0	0	0	0	0	0	0	20	20	50	50	25	25
UNICEF	92	87	62	54	18	17	12	16	92	87	38	23	6	1	0	0	6	6	67	62	20	20
Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient	523	458	523	458	0	0	0	0	523	458	523	458	0	0	0	0	56	60	100	100	0	0
TOTAL aide multilatérale***	4 107	3 855	2 121	2 062	1 045	974	942	819	3 692	3 496	1 396	1 311	683	599	579	444	7	7	52	53	25	25
TOTAL	14 334	15 585	6 100	6 478	2 766	2 958	5 467	6 149	12 995	14 061	4 063	4 140	1 748	1 789	4 449	4 980	8	8	43	42	19	19

Source : OCDE-CAD, base de données du SNPC (2020).

* Les Émirats arabes unis, l'Estonie, la Hongrie, le Kazakhstan, le Koweït, la Lituanie et la Roumanie ne sont pas membres du Comité d'aide au développement (CAD) mais sont intégrés dans la base de données de son Système de notification des pays créanciers (SNPC).

** L'APD consentie par la France, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni comprend les fonds versés aux territoires d'outre-mer.

*** Le total inclut l'ADP versée par d'autres donateurs bilatéraux et multilatéraux qui ne figurent pas sur la liste ci-dessus.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Toutes les données représentent des décaissements bruts. Les dépenses consacrées aux réfugiés ne sont pas comptabilisées dans l'APD.

TABLEAU 3 : Aide au développement versée en faveur de l'éducation par bénéficiaire

	AIDE TOTALE								AIDE DIRECTE								PART					
	Éducation		Éducation de base		Éducation secondaire		Éducation post-secondaire		Éducation		Éducation de base		Éducation secondaire		Éducation post-secondaire		Part de l'éducation dans l'APD sectorielle		Part de l'éducation de base dans l'aide totale versée à l'éducation		Part de l'éducation secondaire dans l'aide totale versée à l'éducation	
	Millions de dollars ÉU 2018 constants								Millions de dollars ÉU 2018 constants								%					
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Afrique subsaharienne	3 547	3 678	1 655	1 741	868	888	1 024	1 049	3 115	3 288	1 119	1 219	600	627	756	788	9	9	47	47	24	24
<i>Non alloué dans la région</i>	84	75	28	35	23	14	33	26	84	75	15	23	16	8	26	20	4	3	34	47	27	19
Angola	36	27	22	17	9	3	6	8	36	27	20	15	8	2	5	7	13	12	60	61	23	10
Bénin	83	73	34	26	26	22	22	25	69	59	23	16	21	17	17	19	14	14	41	36	32	31
Botswana	20	4	10	2	5	1	6	1	20	4	1	1	0	1	1	18	4	49	46	23	19	
Burkina Faso	88	107	40	47	25	33	22	27	72	88	27	30	19	24	15	19	10	12	46	44	29	31
Burundi	20	18	8	5	6	7	6	6	19	17	6	2	4	5	5	5	5	5	42	27	28	37
Cabo Verde	24	29	5	7	7	9	11	13	18	27	0	0	5	6	9	9	21	32	21	26	31	31
Cameroun	184	156	51	40	26	19	106	97	100	102	8	10	4	4	85	82	23	21	28	26	14	12
République centrafricaine	30	26	14	11	6	6	11	9	8	6	1	1	0	1	4	4	16	8	45	42	20	22
Tchad	52	78	25	38	13	20	13	21	23	27	7	8	4	5	4	6	14	23	49	48	26	25
Comores	16	18	2	3	2	2	12	13	16	18	2	2	1	2	12	12	24	21	14	17	10	12
Congo	20	31	2	10	2	3	16	19	20	31	1	9	2	2	15	18	20	23	11	31	11	8
Côte d'Ivoire	153	109	77	41	33	26	44	42	119	86	57	24	23	17	34	34	20	13	50	37	21	24
République démocratique du Congo	127	154	61	72	42	54	24	28	127	154	47	54	35	45	17	19	7	8	48	47	33	35
Djibouti	22	23	9	10	5	4	8	9	16	16	5	6	3	2	6	7	18	15	41	45	23	17
Guinée équatoriale	1	2	0	1	0	0	1	1	1	2	0	1	0	0	1	1	13	21	32	52	10	8
Érythrée	9	5	0	0	2	2	7	2	9	5	0	0	2	2	6	2	13	6	4	11	26	38
Eswatini	6	8	5	4	1	2	1	2	6	8	5	2	1	1	1	4	6	74	57	12	22	
Éthiopie	217	316	133	222	46	55	38	39	217	316	114	195	36	41	28	25	7	8	61	70	21	17
Gabon	40	40	10	10	10	7	21	22	22	22	1	1	5	2	16	17	69	76	24	26	24	18
Gambie	19	29	10	12	4	4	5	13	10	21	2	4	0	0	2	9	9	15	52	41	20	13
Ghana	166	131	47	53	85	41	34	37	145	93	29	28	75	28	24	25	13	13	29	41	51	31
Guinée	61	91	23	37	9	27	28	27	49	76	10	29	3	23	22	22	15	21	38	41	15	30
Guinée-Bissau	22	17	11	5	1	2	10	10	20	16	9	3	0	1	9	9	21	12	51	31	6	9
Kenya	112	142	56	62	17	40	39	40	112	142	50	47	14	33	36	33	4	5	50	43	16	28
Lesotho	11	7	6	4	3	2	2	1	11	7	4	3	2	1	0	0	7	4	57	61	27	22
Libéria	38	44	30	31	2	11	6	2	32	41	26	29	0	10	4	2	7	8	78	71	6	24
Madagascar	82	65	36	29	20	15	26	20	52	53	13	19	8	10	15	15	14	11	44	45	24	24
Malawi	162	134	95	75	37	33	30	26	155	127	81	63	30	26	23	20	11	11	59	56	23	24
Mali	134	161	79	96	27	31	29	34	104	125	57	69	16	18	17	21	12	14	59	60	20	19
Mauritanie	27	49	8	7	9	9	10	33	20	40	2	1	7	5	7	30	8	12	28	15	36	17
Maurice	12	11	1	1	3	2	8	8	12	11	1	1	3	2	8	8	21	9	12	9	22	18
Mozambique	206	202	131	123	41	50	33	28	206	202	97	94	24	36	16	14	11	11	64	61	20	25
Namibie	18	29	5	20	5	5	8	5	18	29	2	18	4	4	7	4	8	16	25	68	29	16
Niger	109	106	54	50	35	42	19	15	85	94	26	31	21	32	6	6	12	12	50	47	33	39
Nigéria	181	232	87	98	37	74	57	60	181	232	58	65	23	58	42	44	7	9	48	42	21	32
Rwanda	134	111	48	50	55	29	30	32	118	106	37	42	49	25	25	28	12	10	36	45	41	26
Sao Tomé-et-Principe	5	6	2	2	1	1	3	3	5	6	0	1	0	0	2	2	14	14	34	39	19	19
Sénégal	140	155	44	50	29	32	67	73	139	153	36	35	25	24	63	65	14	15	31	32	21	21
Seychelles	1	...	0	...	0	...	1	...	1	...	0	...	0	...	1	...	5	...	28	...	2	...
Sierra Leone	69	47	42	24	18	15	9	7	53	36	26	13	10	10	1	2	15	10	61	52	26	33
Somalie	41	46	24	23	8	12	9	10	39	40	11	13	2	7	3	5	6	6	58	51	19	26
Afrique du Sud	64	62	24	24	13	10	28	28	64	62	13	15	8	6	23	24	6	6	37	39	20	16
Soudan du Sud	82	59	67	51	6	3	9	5	82	59	57	46	1	1	3	3	10	11	82	86	8	5
Togo	44	45	13	13	13	12	18	21	25	27	2	2	8	7	12	15	15	20	30	28	30	27
Ouganda	113	128	40	47	27	31	46	50	113	128	32	41	24	28	42	47	7	7	35	37	24	24
République-Unie de Tanzanie	193	190	98	114	52	43	43	33	193	190	70	79	38	26	30	16	7	7	51	60	27	23
Zambie	37	39	21	14	10	15	7	10	37	39	14	7	6	12	4	6	3	4	56	35	25	39
Zimbabwe	33	42	16	24	10	11	6	7	32	42	13	21	9	10	5	5	5	6	49	57	31	27
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	3 211	3 876	1 458	1 740	526	678	1 227	1 458	2 740	2 923	917	879	256	247	957	1 028	16	21	45	45	16	17
<i>Non alloué dans la région</i>	22	43	9	34	1	4	12	5	22	43	9	33	1	3	12	5	3	5	41	79	5	9
Algérie	131	143	3	3	6	3	122	137	131	143	1	1	6	3	121	137	56	64	2	2	5	2
Arménie	40	25	13	5	4	1	23	19	39	25	5	4	1	0	19	18	11	10	32	20	11	4
Azerbaïdjan	25	35	1	4	9	10	14	21	25	35	0	2	9	10	13	20	10	16	6	10	37	30
Égypte	278	410	113	161	53	94	112	155	278	357	53	24	23	26	82	87	17	14	41	39	19	23
Géorgie	69	78	16	20	15	17	37	41	69	78	5	4	10	9	32	33	13	11	23	25	22	22
Iraq	140	118	60	56	38	25	42	38	49	56	8	17	12	6	16	18	11	14	43	47	27	21
Jordanie	489	385	332	291	54	26	103	69	397	375	241	259	8	10	57	53	21	18	68	75	11	7
Liban	279	280	161	171	57	43	61	66	279	280	148	134	51	25	54	48	33	31	58	61	21	15

TABLEAU 3 (suite)

	AIDE TOTALE								AIDE DIRECTE								PART					
	Éducation		Éducation de base		Éducation secondaire		Éducation post-secondaire		Éducation		Éducation de base		Éducation secondaire		Éducation post-secondaire		Part de l'éducation dans l'APD sectorielle		Part de l'éducation de base dans l'aide totale versée à l'éducation		Part de l'éducation secondaire dans l'aide totale versée à l'éducation	
	Millions de dollars ÉU 2018 constants								Millions de dollars ÉU 2018 constants								%					
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Libye	9	11	0	1	0	1	9	9	9	11	0	0	0	1	9	9	3	6	2	5	0	13
Maroc	439	326	111	46	103	71	225	209	328	314	18	18	56	57	178	194	15	22	25	14	23	22
Palestine	486	473	404	367	36	47	46	59	460	435	371	314	20	20	30	33	32	34	83	78	7	10
Soudan	48	45	19	18	12	10	16	18	21	37	2	9	4	6	8	13	11	13	40	39	26	22
République arabe syrienne	148	202	50	62	8	11	90	129	148	202	41	45	3	2	86	120	22	20	34	31	5	5
Tunisie	147	154	18	9	19	19	110	126	144	153	4	4	12	17	102	123	11	11	12	6	13	13
Turquie	253	339	63	99	68	93	123	147	253	339	2	4	37	45	92	99	6	13	25	29	27	27
Yémen	211	809	84	396	42	201	85	212	91	40	7	8	3	6	46	18	20	74	40	49	20	25
Asie du Sud et Asie centrale	2 303	2 417	1 029	989	474	478	801	950	2 240	2 377	783	723	351	345	678	817	11	12	45	41	21	20
<i>Non alloué dans la région</i>	13	27	1	1	5	4	8	22	13	27	0	0	5	4	8	22	4	8	4	3	38	16
Afghanistan	251	290	116	152	39	48	96	90	224	264	91	113	27	28	84	70	8	9	46	52	16	16
Bangladesh	617	625	311	357	195	181	111	87	617	625	230	276	155	141	70	46	15	14	50	57	32	29
Bhoutan	2	7	1	3	0	2	1	2	2	7	1	1	0	1	1	1	2	6	44	38	13	27
Inde	507	418	233	104	29	53	244	261	487	406	209	60	17	31	232	238	8	8	46	25	6	13
Iran, République islamique d'	91	96	1	1	1	1	89	93	91	96	0	0	1	1	88	93	71	70	1	1	2	1
Kazakhstan*	25	75	2	3	1	2	22	70	25	75	0	0	0	1	21	69	31	64	8	4	4	3
Kirghizistan	66	156	26	27	25	20	15	109	61	156	13	14	19	13	9	103	19	37	39	17	38	13
Maldives	5	4	2	1	1	0	2	2	4	4	0	0	0	0	1	2	9	3	35	26	21	12
Népal	165	205	80	119	47	47	39	39	156	205	61	94	38	34	30	27	13	15	48	58	28	23
Pakistan	422	380	217	186	77	76	127	118	421	379	153	141	45	54	95	96	13	17	52	49	18	20
Sri Lanka	83	78	25	23	39	25	20	30	83	78	18	18	35	23	16	27	11	11	30	29	46	32
Tadjikistan	27	25	11	9	8	9	8	8	27	25	5	5	5	7	5	6	7	6	42	35	30	34
Turkménistan	3	6	0	1	1	3	2	3	3	6	0	0	0	3	2	3	10	27	9	10	19	45
Ouzbékistan	25	24	3	3	5	6	18	15	25	24	0	0	4	5	16	14	4	4	11	12	19	25
Asie de l'Est et du Sud-Est	1 558	1 658	372	348	355	386	831	924	1 480	1 658	188	165	263	295	738	832	13	13	24	21	23	23
<i>Non alloué dans la région</i>	11	6	2	3	1	2	7	2	11	6	2	2	1	2	7	2	5	3	19	42	11	30
Cambodge	122	132	41	66	52	32	28	35	122	132	21	33	42	15	18	18	13	16	34	50	43	24
Chine	514	674	34	53	92	189	388	432	514	674	5	4	78	165	373	408	38	45	7	8	18	28
République populaire démocratique de Corée	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	3	4	18	0	1	0
Indonésie	172	185	46	55	23	25	104	105	172	185	13	15	6	5	87	85	7	6	27	30	13	14
République démocratique populaire lao	89	103	55	58	20	31	13	14	89	103	51	49	18	26	11	9	16	17	62	57	23	30
Malaisie	37	35	2	3	1	1	34	31	37	35	0	1	0	0	33	30	45	48	6	8	3	3
Mongolie	113	51	46	12	27	11	41	29	55	51	13	8	10	9	24	27	20	13	40	23	24	21
Myanmar	106	72	48	26	27	23	31	23	106	72	26	14	16	18	19	17	8	5	45	36	26	33
Philippines	73	125	41	30	8	6	24	89	73	125	32	22	3	3	19	85	10	11	56	24	11	5
Thaïlande	35	36	9	8	3	3	23	25	35	36	5	4	2	2	21	23	7	9	25	23	9	10
Timor-Leste	30	35	11	17	8	7	11	11	30	35	4	6	4	1	8	6	13	18	37	49	26	19
Viet Nam	255	203	36	19	92	55	127	128	235	203	15	7	82	49	116	122	8	8	14	10	36	27
Océanie	250	234	101	92	81	58	68	84	226	200	47	49	54	36	40	63	13	11	40	39	32	25
<i>Non alloué dans la région</i>	73	36	22	6	38	12	13	18	73	36	10	2	32	10	7	16	16	10	30	17	52	33
Îles Cook	6	1	0	0	5	0	0	1	6	1	0	0	5	0	0	0	24	3	6	34	88	18
Fiji	25	19	10	8	8	3	7	9	25	19	2	3	4	0	3	7	21	17	40	39	31	13
Kiribati	11	10	8	7	0	1	3	3	11	10	8	7	0	0	2	3	15	15	74	68	4	5
Îles Marshall	15	14	7	10	4	2	4	2	5	8	0	7	0	0	0	0	55	51	50	74	24	12
Micronésie, États fédérés	12	11	7	6	3	2	3	3	3	3	2	1	0	0	0	0	39	25	56	55	21	21
Nauru	3	2	1	0	2	2	1	0	3	2	0	0	2	2	0	0	13	7	17	4	64	80
Nioué	2	2	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	18	15	37	38	21	19
Palaos	1	14	1	7	0	3	0	4	1	1	0	0	0	0	0	0	7	74	48	50	19	24
Papouasie-Nouvelle-Guinée	38	48	20	16	7	17	10	15	37	48	9	8	2	14	5	11	7	6	52	33	20	36
Samoa	13	17	5	7	1	1	7	8	12	16	2	4	0	0	5	7	10	13	37	43	11	8
Îles Salomon	20	25	6	11	6	7	8	7	20	25	4	7	5	5	7	5	10	13	31	43	29	27
Tokélaou	2	3	1	2	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	58	24	61	60	21	20
Tonga	7	8	2	2	2	2	3	4	7	8	1	2	1	2	3	3	9	11	32	29	22	26
Tuvalu	3	2	1	1	0	0	2	1	3	2	0	0	0	0	1	1	12	15	27	31	14	10
Vanuatu	18	20	9	8	4	5	6	8	18	20	8	6	3	4	5	7	15	19	50	38	20	22
Amérique latine et Caraïbes	2 327	2 091	751	598	328	295	1 235	1 198	1 815	1 917	333	355	132	174	1 026	1 077	12	10	32	29	14	14
<i>Non alloué dans la région</i>	39	23	17	11	3	1	18	10	39	23	14	10	2	1	17	10	4	2	43	49	9	5
Antigua-et-Barbuda	0	0	...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	5	...	1	83	63
Argentine	30	32	7	8	4	5	18	18	30	32	2	2	2	3	15	15	35	16	24	24	15	17

TABLEAU 3 (suite)

	AIDE TOTALE								AIDE DIRECTE								PART					
	Éducation		Éducation de base		Éducation secondaire		Éducation post-secondaire		Éducation		Éducation de base		Éducation secondaire		Éducation post-secondaire		Part de l'éducation dans l'APD sectorielle		Part de l'éducation de base dans l'aide totale versée à l'éducation		Part de l'éducation secondaire dans l'aide totale versée à l'éducation	
	Millions de dollars ÉU 2018 constants								Millions de dollars ÉU 2018 constants								%					
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Belize	3	2	1	1	0	0	1	1	3	2	1	0	0	0	0	7	6	53	43	14	17	
Bolivie, État plurinational de	43	31	8	7	7	7	28	16	43	31	5	4	5	6	26	14	4	4	19	23	17	24
Bésil	98	103	18	18	10	10	71	75	98	103	3	4	2	2	64	68	11	15	18	18	10	9
Chili	30	...	7	...	4	...	19	...	30	...	3	...	2	...	16	...	29	...	24	...	14	...
Colombie	70	77	14	14	7	9	48	54	70	77	9	9	5	7	45	52	8	4	21	18	11	12
Costa Rica	13	14	4	5	3	3	6	6	13	14	3	4	2	2	5	5	10	12	33	40	22	19
Cuba	8	10	1	1	1	0	6	8	8	10	0	1	1	0	6	8	6	5	9	14	14	4
Dominique	2	4	0	2	0	1	1	1	1	3	0	0	0	0	1	0	10	34	28	44	14	22
République dominicaine	20	21	10	12	6	5	3	4	20	21	10	11	6	5	3	12	16	53	56	31	25	
Équateur	28	34	9	14	4	4	14	16	28	34	6	11	3	3	13	15	14	8	33	40	16	13
El Salvador	32	49	17	18	6	21	9	9	32	49	15	16	5	21	8	9	18	19	53	37	17	44
Grenade	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	39	20	20	13	
Guatemala	68	79	51	59	7	12	10	7	68	79	46	55	4	10	8	5	18	20	75	76	10	15
Guyana	7	7	2	2	1	4	4	1	7	7	2	1	0	4	3	1	10	6	34	26	9	54
Haiti	100	90	74	56	12	16	14	18	96	81	65	45	8	10	10	12	13	12	74	62	12	18
Honduras	42	43	35	34	4	5	3	4	42	43	33	32	3	4	2	3	8	6	84	79	9	12
Jamaïque	8	9	5	6	2	1	2	2	8	9	4	5	1	1	2	2	10	8	54	60	19	16
Mexique	63	68	9	10	6	7	48	51	63	68	3	4	3	4	45	48	7	10	14	15	9	10
Montserrat	2	3	1	1	1	1	1	1	2	3	0	0	0	0	0	0	7	6	48	47	24	24
Nicaragua	51	48	25	25	21	17	5	6	51	48	21	20	20	14	3	3	9	13	49	53	42	35
Panama	4	4	2	2	0	0	2	2	4	4	2	2	0	0	2	2	8	8	48	50	7	5
Paraguay	27	27	12	13	7	6	7	8	27	27	2	3	2	1	2	3	13	13	47	49	25	23
Pérou	44	45	15	13	8	8	21	23	44	45	9	7	5	5	19	20	8	8	34	30	18	18
Sainte-Lucie	2	1	0	0	0	0	1	1	2	1	0	0	0	0	1	1	9	11	29	29	14	12
Saint-Vincent-et-les Grenadines	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	4	7	19	62	11	11	
Suriname	3	2	0	0	1	1	2	1	3	2	0	0	1	1	2	1	11	13	3	2	38	44
Uruguay	7	...	3	...	1	...	3	...	7	...	1	...	1	...	2	...	15	...	39	...	19	...
Venezuela, République bolivarienne du	15	17	3	4	1	2	10	10	15	17	1	3	1	1	9	9	44	42	22	26	10	12
Europe et Amérique du Nord	735	624	199	129	100	74	429	421	481	542	37	53	25	36	348	383	15	12	27	21	14	12
<i>Non alloué dans la région</i>	93	100	37	37	3	7	46	56	93	100	21	30	2	4	38	52	7	7	40	37	4	7
Albanie	40	46	5	4	8	10	27	32	40	46	2	4	6	9	26	31	15	10	13	9	19	21
Bélarus	46	42	2	2	4	4	40	36	46	42	1	0	3	3	39	35	36	37	5	4	8	10
Bosnie-Herzégovine	46	51	5	6	3	5	38	40	46	51	2	2	1	3	36	37	9	11	12	12	6	10
Monténégro	5	5	0	0	0	1	4	4	5	5	0	0	0	0	4	4	3	3	7	8	8	9
Macédoine du Nord	17	22	3	6	1	3	13	13	17	22	2	4	0	2	12	12	8	9	19	26	4	15
République de Moldova	49	58	5	8	9	8	35	43	46	56	2	3	7	6	34	41	17	20	10	13	18	13
Serbie	299	144	131	51	70	32	98	60	49	64	1	1	4	7	33	35	34	14	44	36	23	22
Ukraine	141	156	10	15	3	4	128	137	141	156	6	10	1	2	126	134	14	15	7	10	2	3
Non alloué par région ou par pays	1 872	2 256	934	1 100	227	249	711	908	1 860	2 240	714	803	118	101	602	759	8	9	50	49	12	11
Revenu faible	3 037	3 873	1 532	1 996	680	888	825	989	2 621	2 833	1 054	1 192	441	486	586	587	10	13	50	52	22	23
Revenu intermédiaire inférieur	5 628	5 627	2 392	2 163	1 168	1 157	2 068	2 308	5 184	5 354	1 645	1 405	795	778	1 695	1 929	11	12	43	38	21	21
Revenu intermédiaire supérieur	3 406	3 492	1 111	1 080	597	615	1 699	1 797	2 942	3 313	574	636	328	393	1 431	1 575	15	16	33	31	18	18
Revenu élevé	44	18	13	9	6	4	25	6	44	5	6	2	3	0	21	2	18	24	30	49	14	20
<i>Non alloué par revenu</i>	2 218	2 575	1 052	1 230	315	295	851	1 049	2 204	2 555	785	905	181	132	717	887	8	8	47	48	14	11
Pays les moins avancés	4 223	5 046	2 097	2 603	1 057	1 233	1 069	1 210	3 764	3 978	1 445	1 620	731	742	743	718	11	12	50	52	25	24
Afrique subsaharienne	3 547	3 678	1 655	1 741	868	888	1 024	1 049	3 115	3 288	1 119	1 219	600	627	756	788	9	9	47	47	24	24
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	3 211	3 876	1 458	1 740	526	678	1 227	1 458	2 740	2 923	917	879	256	247	957	1 028	16	21	45	45	16	17
Asie centrale et Asie du Sud	2 303	2 417	1 029	989	474	478	801	950	2 240	2 377	783	723	351	345	678	817	11	12	45	41	21	20
Asie de l'Est et du Sud-Est	1 558	1 658	372	348	355	386	831	924	1 480	1 658	188	165	263	295	738	832	13	13	24	21	23	23
Océanie	250	234	101	92	81	58	68	84	226	200	47	49	54	36	40	63	13	11	40	39	32	25
Amérique latine et Caraïbes	858	843	353	340	129	148	376	356	852	833	260	249	82	102	329	310	9	9	41	40	15	18
Europe et Amérique du Nord	735	624	199	129	106	74	429	421	481	542	37	53	25	36	348	383	15	12	27	21	14	12
<i>Région non spécifiée</i>	1 872	2 256	934	1 100	227	249	711	908	1 860	2 240	714	803	118	101	602	759	8	9	50	49	12	11
TOTAL	14 334	15 585	6 100	6 478	2 766	2 958	5 467	6 149	12 995	14 061	4 063	4 140	1 748	1 789	4 449	4 980	11	12	43	42	19	19

Source : OCDE-CAD, base de données du SNPC (2020).

(...) indique que les données ne sont pas disponibles. (-) représente une valeur nulle.

La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale mais inclut uniquement les pays figurant dans le tableau.

Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2019.

Toutes les données représentent des décaissements bruts.

TABLEAU 4 : Aide au développement versée en faveur de l'éducation par donateur – trois principaux bénéficiaires

Donateur	Total			ÉDUCATION DE BASE		
	Bénéficiaire	Millions de dollars EU 2018 constants	% Bénéficiaire	Bénéficiaire	Millions de dollars EU 2018 constants	% Bénéficiaire
Australie	Papouasie Nouvelle-Guinée	29,7	14	Bilatéral, non précisé	12,0	13
	Océanie, régional	22,6	10	Liban	11,4	13
	Bilatéral, non précisé	20,0	9	Bangladesh	9,8	11
Autriche	Turquie	21,0	13	Mexique	1,6	69
	Bosnie-Herzégovine	20,8	13	Albanie	0,2	8
	Serbie	12,7	8	Bilatéral, non précisé	0,2	8
Belgique	Bilatéral, non précisé	24,4	22	Bilatéral, non précisé	7,7	48
	République démocratique du Congo	15,9	14	Viet Nam	1,4	9
	Ouganda	8,9	8	Afrique du Sud	1,3	8
Canada	Sénégal	42,0	18	Sénégal	10,6	19
	Jordanie	22,8	10	Afghanistan	9,4	16
	Afghanistan	20,3	8	Bangladesh	7,5	13
Tchéquie	Ukraine	0,9	11	Ukraine	0,2	53
	Éthiopie	0,9	10	République arabe syrienne	0,2	47
	Bosnie-Herzégovine	0,5	6			
Danemark	Bilatéral, non précisé	93,2	66	Afghanistan	25,2	63
	Afghanistan	25,3	18	Bilatéral, non précisé	7,9	20
	Burkina Faso	13,5	10	Myanmar	4,4	11
Estonie	Europe, régional	1,1	33	Myanmar	0,0	87
	Bilatéral, non précisé	0,7	20	Bilatéral, non précisé	0,0	13
	Géorgie	0,5	15			
Finlande	Mozambique	9,4	20	Mozambique	7,2	36
	Népal	5,8	13	Turquie	2,4	12
	Bilatéral, non précisé	5,0	11	Palestine	2,0	10
France	Maroc	184,1	11	Bilatéral, non précisé	22,9	22
	Cameroun	141,8	8	Niger	8,2	8
	Algérie	133,1	8	Mali	6,3	6
Allemagne	Chine	464,9	17	Jordanie	36,0	21
	Égypte	342,6	12	Afrique du Nord, régional	29,5	17
	Inde	164,7	6	Mozambique	17,4	10
Grèce	Ukraine	0,4	16	Ukraine	0,3	24
	Albanie	0,3	14	Albanie	0,3	21
	Égypte	0,3	13	Égypte	0,2	16
Hongrie	Jordanie	7,0	11	Iraq	1,0	90
	Iraq	5,6	9	Monténégro	0,1	5
	République arabe syrienne	4,0	6	Arménie	0,0	2
Islande	Kenya	0,2	59	Afrique du Sud	0,1	100
	Afrique du Sud	0,1	19			
	Bilatéral, non précisé	0,0	13			
Irlande	Bilatéral, non précisé	14,1	33	Bilatéral, non précisé	12,6	61
	Mozambique	7,5	17	Uganda	1,9	9
	Ouganda	4,7	11	India	0,6	3
Italie	Bilatéral, non précisé	26,0	21	Jordan	3,9	18
	Sénégal	6,7	5	Lebanon	3,4	15
	Inde	6,5	5	Bilatéral, non précisé	2,0	9
Japon	Iraq	273,0	30	Guinée	6,5	10
	Bilatéral, non précisé	144,7	16	Myanmar	4,9	8
	Inde	71,8	8	Népal	3,8	6
Kazakhstan	Afghanistan	0,7	85			
	Kirghizistan	0,1	9			
	Mongolie	0,0	5			
Koweït	Chine	73,0	36			
	Liban	52,4	26			
	Mauritanie	24,5	12			
Lituanie	Ukraine	1,2	41	Ukraine	0,1	79
	Bélarus	1,2	38	Argentine	0,0	10
	Géorgie	0,2	7	Bélarus	0,0	6
Luxembourg	Niger	8,9	17	Niger	3,3	45
	Sénégal	7,2	14	Bangladesh	0,5	7
	Cabo Verde	5,8	11			
Pays-Bas	Bilatéral, non précisé	102,7	56	Bilatéral, non précisé	59,0	52
	Liban	25,1	14	Liban	19,3	17
	Éthiopie	10,9	6	République arabe syrienne	8,3	7

TABLEAU 4 : (suite)

Donateur	Total			ÉDUCATION DE BASE			
	Bénéficiaire	Millions de dollars EU 2018 constants	% Bénéficiaire	Bénéficiaire	Millions de dollars EU 2018 constants	% Bénéficiaire	
Nouvelle-Zélande	Tokélaou	13,8	14	Îles Salomon	4,5	37	
	Samoa	10,2	10	Timor-Leste	3,7	30	
	Îles Salomon	7,7	8	Océanie, régional	1,8	15	
Norvège	Bilatéral, non précisé	184,1	47	Bilatéral, non précisé	158,7	63	
	Palestine	30,3	8	Malawi	13,8	5	
	Malawi	19,4	5	Soudan du Sud	13,7	5	
Pologne	Ukraine	57,6	62	Ukraine	1,1	61	
	Bélarus	20,0	22	République-Unie de Tanzanie	0,3	16	
	Inde	1,3	1	Europe, régional	0,1	7	
Portugal	Timor-Leste	13,2	23	Guinée-Bissau	0,0	94	
	Mozambique	11,4	20	Cabo Verde	0,0	6	
	Cabo Verde	10,3	18				
République de Corée	Bilatéral, non précisé	50,0	22	Mali	4,2	8	
	Rwanda	14,3	6	Iraq	4,0	8	
	Viet Nam	12,7	6	Mozambique	3,7	7	
Roumanie	République de Moldova	37,5	80	Bilatéral, non précisé	0,0	100	
	Serbie	2,2	5				
	Ukraine	1,3	3				
Slovaquie	Kenya	1,3	32	Liban	0,4	64	
	Serbie	0,9	23	Kenya	0,1	9	
	Liban	0,4	10	Iraq	0,0	7	
Slovénie	Macédoine du Noard	3,8	33	Gambie	0,0	100	
	Bosnie-Herzégovine	3,8	33				
	Serbia	2,8	24				
Espagne	Maroc	6,6	12	Haïti	2,4	25	
	Amérique, régional	4,7	8	Guatemala	0,9	9	
	Bilatéral, non précisé	3,6	6	Sénégal	0,7	7	
Suède	Bilatéral, non précisé	54,5	33	Bilatéral, non précisé	49,8	63	
	Afghanistan	31,6	19	Afghanistan	22,7	29	
	République-Unie de Tanzanie	28,6	17	République-Unie de Tanzanie	2,5	3	
Suisse	Bilatéral, non précisé	22,7	16	Niger	4,2	13	
	Burkina Faso	14,4	10	Burkina Faso	3,8	12	
	Afrique subsaharienne, régional	8,0	6	Mali	3,4	11	
Émirats arabes unis	Yémen	1311,8	62				
	Serbie	398,0	19				
	Palestine	177,4	8				
Royaume-Uni	Bilatéral, non précisé	328,9	19	Bilatéral, non précisé	102,9	32	
	Pakistan	153,7	9	Pakistan	81,4	25	
	Bangladesh	40,0	2	Rwanda	17,8	5	
États-Unis	Bilatéral, non précisé	224,7	13	Bilatéral, non précisé	211,9	16	
	Jordanie	109,5	6	Jordanie	99,4	8	
	Afghanistan	83,7	5	Pakistan	53,1	4	
Multilatérale	Fonds africain de développement	Ouganda	29,2	25			
		Kenya	16,4	14			
		Afrique, régional	14,8	13			
	Banque asiatique de développement	Bangladesh	129,1	46	Bangladesh	67,8	80
		Népal	46,5	17	Népal	16,5	19
		Viet Nam	26,7	9	Îles Marshall	0,5	1
	Institutions de l'UE	Bilatéral, non précisé	383,1	22	Bilatéral, non précisé	131,1	47
		Turquie	153,9	9	Bangladesh	31,4	11
		Afghanistan	117,1	7	Népal	24,0	9
	Banque mondiale (Association internationale de développement)	Bangladesh	332,7	26	Éthiopie	133,6	31
		Inde	169,9	13	Bangladesh	123,8	29
		Éthiopie	166,0	13	Inde	47,1	11
	FMI (Fonds concessionnels)	Ghana	188,1	15			
		Cameroun	156,3	13			
		Tchad	148,9	12			
	UNICEF	République démocratique du Congo	8,1	9	Inde	2,2	9
		Afghanistan	6,6	8	Somalie	0,9	4
		Inde	5,4	6	Nigérial	0,9	4

Source : OCDE, base de données du SNPC (2019).

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 choisisons 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

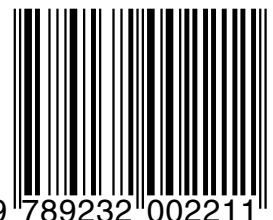


Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Objectifs de
développement
durable



Objectifs de
développement
durable



9 789232 002211