

Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020

Inclusion et éducation

Note conceptuelle



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Rapport
Mondial de
Suivi sur
L'éducation

Contexte

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (Rapport GEM) est une publication annuelle de l'UNESCO éditorialement indépendante et fondée sur des données factuelles faisant autorité, produite par l'équipe du Rapport GEM au Siège de l'Organisation à Paris. Le rapport présente les progrès accomplis dans la réalisation des cibles relatives à l'éducation des Objectifs de développement durable (ODD) adoptés par les États membres des Nations Unies en septembre 2015. Son mandat découle du Forum mondial sur l'éducation et du Cadre d'action Éducation 2030, qui l'a défini en tant que mécanisme permettant d'assurer le suivi et l'établissement de rapports sur :

- l'ODD 4 (l'objectif mondial relatif à l'éducation) et l'éducation dans les autres ODD ;
- l'application des stratégies nationales et internationales visant à ce que tous les partenaires respectent leurs engagements, dans le cadre des mécanismes de suivi et d'examen des ODD.

En conséquence, le Rapport GEM contient une section relative au suivi, qui rend compte principalement des progrès accomplis dans la réalisation de chacune des 10 cibles de l'ODD 4, et une section thématique, qui met l'accent sur un thème essentiel pour la réalisation de l'ODD 4, décidé par le Conseil consultatif international du Rapport. Après les rapports sur l'éducation et les autres ODD (2016), la reddition de comptes (2017-2018) et les migrations et les déplacements (2019), le thème du Rapport GEM 2020 sera l'inclusion.

Faisant écho au principe directeur du Programme de développement durable à l'horizon 2030 de « ne laisser personne de côté », l'ODD 4 vise à « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Présent dans la formulation de l'objectif, le concept d'inclusion apparaît également dans d'autres cibles, notamment dans la cible 4.5, qui vise à « éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables [...] à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle », et dans la cible 4.a, qui vise à « fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous ».

La présente note conceptuelle expose le thème du Rapport GEM 2020, l'inclusion. Il s'agit d'un document de travail destiné à fournir une base pour mener des consultations,

stimuler le débat et recueillir les observations des différentes parties prenantes au rapport. Après un bref examen de l'évolution du concept d'inclusion dans l'éducation, la note conceptuelle présente la définition de l'éducation inclusive adoptée dans le Rapport, propose un cadre pour les principales composantes de l'inclusion évoquées dans le Rapport, et aborde des questions relatives à son suivi¹.

L'ÉVOLUTION DU CONCEPT D'ÉDUCATION INCLUSIVE

L'intérêt porté à l'éducation inclusive est relativement récent. Les terminologies et les approches ont évolué au fil du temps. Dans les années 1960, les pays envisageaient l'idée de séparer les enfants handicapés de leurs camarades et de confier leur éducation en priorité aux professionnels de santé. Dans les années 1970 cependant, un certain nombre de pays ont commencé à remettre en question l'approche médicale des enfants ayant des besoins spéciaux, et ont encouragé leur inclusion dans les systèmes éducatifs en tant que droit humain. L'Italie, par exemple, était en avance sur son temps : sa loi de 1971 sur l'intégration scolaire accordait à tous les enfants handicapés le droit de suivre leur éducation dans les classes traditionnelles, à l'exception des enfants ayant les besoins les plus complexes, et une autre loi adoptée en 1977 obligeait les écoles primaires et secondaires à adopter le principe de l'inclusion. D'autres pays ont commencé à placer les enfants handicapés dans des écoles spécialisées ou dans des écoles ordinaires, sinon dans la même classe que les enfants non handicapés.

Dans les années qui ont suivi, une transformation progressive s'est opérée, loin du langage officiel imprégné de références aux « déficits » et aux « handicaps ». La Déclaration de Salamanque de 1994, signée par 92 pays, s'est révélée être un tournant décisif pour l'agenda mondial. Elle a accéléré le mouvement en faveur de l'éducation inclusive en élargissant l'approche pour englober non seulement les enfants ayant des besoins spéciaux, mais aussi les enfants de tous les contextes, concluant que « chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage

¹ L'équipe du Rapport GEM souhaite remercier la quarantaine de personnes qui ont été interrogées individuellement, dans le cadre d'un groupe thématique ou en tant que représentantes de leurs institutions, parmi lesquelles certaines ont également fourni des contributions écrites qui ont aidé à élaborer la présente note. La note conceptuelle s'inspire en outre d'un document de réflexion commandé pour l'occasion, rédigé par Roger Slee (Université d'Australie-Méridionale).

qui lui sont propres » et que « l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable » dans les écoles ordinaires, avec un soutien supplémentaire dans le cadre du programme scolaire ordinaire.

Ces principes ont été réaffirmés par le Cadre d'action de Dakar en 2000, qui mettait en avant l'Éducation pour tous en tant que « concept intégrateur », qui « doit prendre en compte les besoins des pauvres et des plus défavorisés, notamment des enfants qui travaillent, des populations rurales et nomades isolées, des minorités ethniques et linguistiques, des enfants, jeunes et adultes victimes de conflits, souffrant du VIH/SIDA, de la faim, d'un mauvais état de santé ; et de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux ».

Tandis que le principe de non-discrimination inscrit dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Convention relative aux droits de l'enfant garantissent le droit à l'éducation pour tous, la Convention de 2006 relative aux droits des personnes handicapées affirme en outre le droit à l'éducation des personnes handicapées « sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances » pour « faire en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux » (paragraphe 24).

DÉFINIR L'ÉDUCATION INCLUSIVE POUR CE RAPPORT

Le dialogue mondial sur l'éducation inclusive a évolué au fil du temps. À l'origine, le concept était appréhendé comme étant exclusivement axé sur les élèves handicapés et était fondé sur la confiance dans les connaissances des experts, selon lesquelles des spécialistes devaient s'occuper des élèves dans des classes séparées. Plus récemment, l'éducation inclusive a pris une signification plus large, englobant tous les élèves et mettant l'accent sur les politiques qui rendent certains groupes plus susceptibles d'être exclus du système éducatif. L'exclusion dans l'éducation reflète des inégalités structurelles. Dans ce sens, l'exclusion est un phénomène universel, même si ses différentes formes sont propres à un contexte et qu'elles varient selon le pays².

2 En partie pour cette raison, une édition spéciale régionale du Rapport GEM 2020 sera axée sur l'Amérique latine et sur la dynamique d'exclusion propre au contexte de cette région.

Le Rapport prend pour point de départ l'Observation générale n° 4 formulée par le Comité des droits des personnes handicapées en 2016, selon laquelle l'éducation inclusive vise à « 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'éducation inclusive est un processus, pas une finalité.

L'éducation inclusive a été décrite en substance comme une déclaration d'aspiration politique, un ingrédient essentiel dans la création de sociétés inclusives, et un engagement en faveur d'un cadre d'action démocratique. Elle est à la fois un appel à une éducation démocratique et une éducation à la démocratie. Elle répond à des questions clés concernant le genre de monde dans lequel nous voulons que nos enfants vivent et le rôle de l'éducation dans la construction de ce monde. Par conséquent, l'éducation inclusive ne se limite pas à la question de savoir où se déroule l'éducation (par exemple, dans des écoles spéciales séparées ou dans des écoles ordinaires), mais implique également un éventail d'éléments qui forment les expériences et les résultats scolaires. Ces éléments peuvent inclure les contenus des matériels pédagogiques et d'apprentissage, l'enseignement et la préparation des enseignants, les infrastructures et l'environnement d'apprentissage, les normes communautaires et la disponibilité d'un espace de dialogue et de réflexion critique faisant participer toutes les parties prenantes. Par exemple, l'éducation ne peut être considérée inclusive si les manuels scolaires élèvent un groupe ethnique au-dessus des autres et présentent des contenus discriminatoires. L'éducation inclusive découle d'une vision d'un monde fondée sur l'équité, la justice et l'impartialité.

Bien qu'un consensus se dégage sur cette interprétation élargie de l'éducation inclusive, il n'en est pas vraiment de même sur le terrain. Deux exemples soulignent les divergences persistantes. Tout d'abord, l'éducation inclusive a été critiquée pour son manque de ciblage conceptuel. Certains affirment que le fait d'élargir le concept pour englober tous les élèves va trop loin, rendant la discussion trop vague, ce qui a parfois opposé la communauté de l'éducation inclusive à la communauté des personnes handicapées et entraîné la réapparition de groupes d'intérêts spéciaux en faveur des élèves handicapés et d'autres groupes d'enfants ayant des besoins spéciaux. Dans certains pays, le terme « inclusion » n'est employé que pour désigner l'éducation des personnes handicapées. Les différences d'interprétation peuvent entraîner des différences dans la mise en œuvre. Le Rapport GEM 2020

adoptera le point de vue selon lequel les mécanismes d'exclusion sont courants quel que soit le groupe et portera sur tous les mécanismes qui exposent les enfants, les jeunes et les adultes au risque d'exclusion, tout en conservant un intérêt particulier pour les personnes handicapées, un groupe qui a bénéficié d'une attention moindre dans les rapports passés.

Deuxièmement, tandis que l'objectif de supprimer les obstacles à l'éducation pour tous les enfants reçoit un soutien quasi universel, les politiques nationales et les pratiques locales diffèrent selon les régions et les pays. Certains considèrent que la vision plus large, axée sur tous les élèves et faisant en sorte que les élèves handicapés soient intégrés dans les classes ordinaires, suppose que des ressources suffisantes soient disponibles, ce qui n'est pas forcément le cas dans les pays pauvres. Dans d'autres pays ayant traditionnellement des classes séparées, il peut être difficile d'effectuer une transition rapide. L'inclusion exige que le système évolue pour s'adapter à l'enfant – mais cela se fait rarement, en partie en raison des contraintes de ressources, en partie en raison des mentalités, et en partie en raison d'une interprétation différente du concept. La plupart des pays adoptent plutôt une certaine forme d'intégration où l'enfant doit s'adapter au système dans lequel il est placé. Conformément à l'Observation générale du Comité des droits des personnes handicapées, le Rapport GEM 2020 tiendra compte des différents contextes et défis auxquels les pays sont confrontés pour fournir une éducation inclusive, et ajustera ses recommandations en conséquence.

Il est utile d'envisager les différents domaines, dimensions, degrés et composantes de l'inclusion :

- Les *domaines* d'inclusion englobent les différentes communautés avec lesquelles un élève interagit, que ce soit dans le cadre de relations interpersonnelles, de groupes informels ou de communautés formelles, telles que les salles de classe, les écoles et les centres communautaires.
- Dans chaque domaine, les individus peuvent être inclus ou exclus sous différentes *dimensions* :
 - physique ;
 - sociale, car, au sein d'un groupe, tous les individus ne sont pas forcément écoutés ni encouragés à participer ;
 - psychologique, car, quel que soit l'environnement externe, les individus peuvent se sentir eux-mêmes inclus ou exclus ;
- systémique, car, par exemple, il peut y avoir des exigences qui excluent les personnes défavorisées (comme des frais) ou les migrants et les réfugiés (comme des documents).
- Le degré d'inclusion ressenti par un individu peut également varier, et, dans la mesure où les individus interagissent régulièrement dans de multiples domaines, il n'est pas rare qu'ils se sentent à la fois inclus dans certains et exclus dans d'autres.
- Enfin, les *composantes* de l'inclusion, telles que les politiques et les cadres juridiques nationaux, la gouvernance et le financement de l'éducation, les programmes scolaires et les matériels d'apprentissage, les équipements et les infrastructures ainsi que la participation des communautés, sont des ingrédients nécessaires à l'éducation inclusive et constituent le cadre proposé pour ce rapport.

COMPOSANTES DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Le Rapport GEM 2020 examinera le rôle des différentes composantes des systèmes éducatifs pouvant soutenir l'inclusion, notamment les lois et les politiques, la gouvernance et le financement, les programmes scolaires, le personnel et les infrastructures, et les normes, les croyances et les attentes des communautés. Le Rapport étudiera en quoi ces composantes participent à l'inclusion au niveau systémique et local des élèves qui sont vulnérables à l'exclusion. Il se penchera également sur les obstacles auxquels se trouvent confrontés les élèves qui cumulent des caractéristiques qui les rendent particulièrement vulnérables à l'exclusion, telles que les filles défavorisées et handicapées. L'analyse sera fondée sur des données respectant l'équilibre géographique, et prêtera une attention particulière aux contextes dans lesquels les enfants défavorisés présentent le plus de risques d'être privés d'éducation, par exemple dans les situations de conflit.

Politiques et cadres juridiques nationaux

Le Rapport de 2020 analysera le rôle des instruments juridiques pour aider à mettre en place un système éducatif inclusif. Les déclarations internationales constituent des engagements importants en faveur de l'inclusion. Leur impact est toutefois limité si elles ne sont pas appuyées par des cadres légaux nationaux ou si les partenaires de l'éducation n'en ont pas connaissance. En outre, de nombreux pays trouvent utile de formuler leurs propres déclarations explicites sur l'inclusion, afin de refléter les complexités et les obstacles spécifiques à leurs contextes.

Les lois définissent les droits sur lesquels repose le cadre pour l'inclusion et sont importantes pour éliminer les obstacles à l'inclusion au niveau systémique. Le Rapport examinera comment les différentes lois et politiques nationales sur l'éducation inclusive obligent les écoles à fournir une éducation pour tous, ainsi qu'à mettre en place des mécanismes en faveur de l'inclusion. Par exemple, au Paraguay, la constitution a reconnu le pays comme étant bilingue en 1967 et en 1994, une politique nationale a mis en place l'enseignement et l'apprentissage bilingues. Dans certains pays, des lois ont été adoptées en réponse directe à la ségrégation. Par exemple, aux États-Unis, la décision *Brown v. Board of Education of Topeka* (1954) a été un arrêt historique pour les droits civiques, interdisant la ségrégation raciale dans les écoles publiques et obligeant les États à mettre fin à la ségrégation dans l'éducation.

Le Rapport se penchera aussi sur les effets plus nuancés des cadres juridiques sur l'inclusion, par exemple lorsque des lois et des politiques éducatives floues ou contradictoires risquent de nuire à l'inclusion. En effet, en dépit des politiques éducatives inclusives, les élèves peuvent être séparés même dans les écoles ordinaires : dans de nombreux pays, les élèves des groupes défavorisés sont mis ensemble dans des classes spéciales ou placés dans des bâtiments séparés à côté des locaux des écoles ordinaires, comme c'est le cas des enfants roms dans certains pays européens.

Gouvernance et financement

Dans beaucoup de pays, des écarts persistent entre les politiques d'éducation inclusive et la pratique. Malgré les principes inclusifs inscrits dans les politiques nationales, les administrations scolaires et locales ne bénéficient pas forcément d'un soutien suffisant pour mettre ces principes en pratique. Une gouvernance faible peut empêcher la mise en œuvre des politiques. L'absence de mécanismes de reddition de comptes peut mettre les droits des élèves en danger. L'éducation inclusive ne peut fonctionner que si les différents secteurs collaborent de manière effective. Par exemple, dans la plupart des pays dotés de systèmes éducatifs répondant aux besoins spéciaux, la responsabilité des enfants handicapés peut résider en dehors du secteur de l'éducation ou être partagée avec les secteurs de la santé et des affaires sociales. De même, beaucoup d'élèves vulnérables à l'exclusion sont confrontés à des difficultés multiples ayant trait à la santé, à la sécurité, à la pauvreté ou à l'isolement.

Le Rapport examinera dans quelle mesure la planification et la gouvernance nationales de l'éducation intègrent les approches inclusives, font participer les parties prenantes des différents secteurs et tiennent compte des opinions

de ceux qui sont exposés au risque d'exclusion ainsi que de leurs parents ou tuteurs. Au Rwanda, depuis 2012, des plans d'action pour le développement de l'éducation inclusive sont organisés chaque année au niveau des districts. Ils rassemblent les responsables des districts et des secteurs, les professionnels des écoles, les parents et les enfants, afin de les tenir tous mutuellement responsables de la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Le Rapport se demandera également dans quelle mesure les membres des groupes vulnérables à l'exclusion sont représentés dans l'élaboration des politiques éducatives mondiales, tant dans le processus de définition des politiques qu'au sein du personnel.

Liée à la gouvernance, la question du financement est cruciale pour assurer l'éducation pour tous. Les formules de financement doivent prendre en compte les coûts supplémentaires associés à l'éducation des enfants vulnérables, notamment pour l'accessibilité dans les transports et les bâtiments. Le Rapport examinera différentes approches du financement de l'inclusion et les difficultés rencontrées lorsque plusieurs secteurs se partagent la responsabilité de l'éducation des groupes d'élèves. Une allocation de ressources favorable à l'inclusion suppose l'existence de mécanismes de coordination entre les ministères et les échelons de gouvernement. Il convient également de prendre en compte que certains mécanismes de financement encouragent les écoles à cataloguer certains élèves comme ayant des besoins spéciaux, car cela signifie davantage de soutien pour les écoles.

Programmes scolaires et matériels d'apprentissage

Le Rapport analysera dans quelle mesure les programmes scolaires et les matériels d'apprentissage sont adaptés aux principes de l'éducation inclusive. Il se penchera sur la façon dont l'élaboration des programmes respecte les principes de l'inclusion en faisant participer les différents partenaires, les experts et les communautés de l'inclusion, ainsi que les personnes exposées au risque d'exclusion. Le Rapport se demandera si l'inclusion est traitée de façon transversale ou comme une question à part. Il existe plusieurs méthodes d'apprentissage : le même programme scolaire doit être assez flexible pour être enseigné à des élèves ayant des antécédents et des aptitudes variés. Le Rapport se posera donc la question de savoir si et comment les programmes scolaires soutiennent la diversification des modes d'instruction ainsi que les méthodes d'apprentissage centrées sur l'apprenant.

Le Rapport examinera la mesure dans laquelle les manuels scolaires sur différentes matières adoptent le prisme de l'inclusion. Les contenus discriminatoires ou stéréotypés

dans les matériels d'apprentissage peuvent renforcer l'exclusion, en particulier en ce qui concerne le rôle des filles et des femmes dans la société. Le manque de diversité des contenus est un autre obstacle à la construction d'une culture de l'inclusion. Une précédente analyse de l'équipe du Rapport GEM a révélé que seulement 3 % des manuels scolaires prenaient en considération les droits des lesbiennes, gays, bisexuels, transsexuels ou intersexuels. Le Rapport 2020 recueillera également des données sur la mise à disposition de matériels d'apprentissage dans des formats adaptés pour les élèves handicapés, par exemple des manuels en Braille pour les élèves malvoyants. Il se penchera en outre sur le rôle important que jouent les technologies dans la fourniture de matériels d'apprentissage adaptés aux besoins de chaque élève.

Enseignants, chefs d'établissement et personnel de soutien à l'éducation

Le Rapport cherchera à savoir de quelle manière le personnel des écoles est préparé à prendre en charge les élèves ayant des capacités et des antécédents différents, en particulier dans les cas où s'effectue une transition d'une école spécialisée vers une école ordinaire. Il examinera la mesure dans laquelle le personnel est préparé à identifier les besoins spéciaux, et étudiera les moyens d'améliorer la coopération entre les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires, ainsi qu'entre les enseignants et le personnel de soutien, afin de garantir l'application de pratiques inclusives. Il est ressorti de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage 2013 de l'Organisation de coopération et de développement économiques que 22 % des enseignants dans 34 systèmes éducatifs indiquaient avoir besoin de davantage de formation pour prendre en charge les élèves ayant des besoins spéciaux ; au Brésil, ils étaient 60 % à déclarer avoir besoin d'être formés davantage. Le Rapport recueillera des données sur le niveau de préparation et les pratiques d'enseignement des enseignants dans les écoles spécialisées. Il examinera la mesure dans laquelle les systèmes soutiennent les enseignants et les élèves en classe pour assurer un enseignement et un apprentissage inclusifs et en quoi les différents modes de formation influent sur le niveau de préparation.

Parallèlement aux connaissances et aux compétences, la motivation et l'engagement des chefs d'établissement et des enseignants en faveur de l'éducation inclusive sont essentiels et ne doivent pas être considérés comme acquis, même dans les systèmes où les enseignants sont formés à l'inclusion. Le Rapport recueillera des données sur les pratiques visant à susciter l'appui des enseignants et leur engagement en faveur de l'éducation inclusive.

Il se penchera aussi sur les obstacles structurels qui peuvent mettre un frein à cette motivation, tels que le manque d'autonomie dans l'adaptation des programmes scolaires. Le Rapport cherchera par ailleurs à savoir dans quelle mesure la diversité des élèves est reflétée dans la diversité du personnel de l'éducation, notamment les enseignants, les chefs d'établissement et le personnel de soutien. Les membres du personnel éducatif peuvent être des modèles importants pour les élèves, et des professionnels de l'éducation diversifiés peuvent aider à surmonter les points de vue discriminatoires entre tous les élèves.

Établissements

Pour avoir accès aux établissements scolaires, les personnes handicapées doivent surmonter divers obstacles : manque d'équipements d'aide à la mobilité, mauvaise qualité des infrastructures de transport et du réseau routier, conception inappropriée des bâtiments, et absence d'outils pédagogiques. Le Rapport examinera la mise en œuvre des principes de conception universelle, ainsi que la disponibilité de l'eau et de l'assainissement, qui constitue un obstacle particulier pour les filles. Au Bangladesh, le manque d'installations sanitaires force des adolescentes à manquer les cours.

Au-delà du simple état des installations scolaires, le Rapport envisagera les écoles en tant que communautés et ressources pour l'éducation inclusive. Il analysera la façon dont sont utilisées les écoles spécialisées dans le processus. Par exemple, les réformes pour l'éducation inclusive au Burkina Faso ont transformé les écoles spécialisées en centres de ressources capables de soutenir l'apprentissage des enfants handicapés dans les écoles ordinaires.

Le Rapport se penchera sur les opportunités de prestation de services non étatiques, qui sont de plus en plus utilisées malgré les politiques officielles d'éducation inclusive. Il se demandera si ces services fournissent les environnements d'apprentissage promis aux élèves et en quoi ils influent sur l'inclusion et l'équité dans l'ensemble du système éducatif.

Le Rapport examinera les stratégies de sélection scolaire qui peuvent conduire à l'exclusion. Par exemple, dans les systèmes où il existe des écoles spécialisées, l'accès à l'éducation ordinaire peut être restreint par l'identification ciblée de besoins spéciaux parmi tel ou tel groupe défavorisé. Certains groupes vulnérables peuvent être dirigés de manière disproportionnée vers des écoles spécialisées à l'issue du diagnostic erroné des élèves

fondé sur des tests de dépistage biaisés. Les enfants des groupes défavorisés sont placés dans des classes spéciales au sein des écoles ordinaires sous prétexte de handicaps intellectuels ou de la nécessité d'une préparation avancée par le biais de cours de rattrapage, ou suite à des actions visant explicitement à séparer les élèves perçus comme étant les plus difficiles.

Communautés, parents et élèves

Les communautés ayant des croyances et des attitudes discriminatoires peuvent empêcher les élèves d'avoir accès aux opportunités d'éducation. Les perceptions communautaires discriminatoires concernant le genre, le handicap, la race ou la religion, entre autres, peuvent non seulement empêcher les enfants d'aller à l'école mais aussi avoir un impact sur leur sécurité et leur apprentissage à l'école. Le Rapport recueillera des données sur les campagnes visant à sensibiliser les communautés et à promouvoir l'importance de l'inclusion.

Dans beaucoup de pays, des groupes de la société civile, notamment des organisations de personnes handicapées, ont œuvré pour sensibiliser les parents aux difficultés rencontrées par les élèves vulnérables à l'exclusion.

Le Rapport passera en revue les nombreuses initiatives qui mettent l'accent sur la participation des parents et des membres de la communauté à la gestion scolaire et sur la collecte de données visant à faire en sorte que les écoles et les autorités soient tenues responsables de l'éducation pour tous. Il se demandera également dans quelle mesure les parents et les membres des communautés des groupes vulnérables à l'exclusion, par exemple les personnes handicapées, sont intégrés dans la vie et la gestion des écoles.

Le Rapport se penchera sur les différentes préférences et choix éducatifs des parents d'enfants ayant des besoins spéciaux. Dans certains pays, par exemple en Belgique ou en Suisse, les parents considèrent les écoles spécialisées comme étant les meilleurs endroits pour l'apprentissage de leurs enfants. Ils encouragent la prise en compte des enfants avec les besoins spéciaux et leur placement dans des écoles spécialisées, par crainte que les écoles ordinaires ne soient pas suffisamment préparées pour répondre à leurs besoins. Les difficultés auxquelles se trouvent confrontés les parents handicapés seront également évoquées.

Le Rapport s'intéressera à l'inclusion sociale et émotionnelle des élèves à l'école. Dans de nombreux pays, beaucoup d'attention a été accordée aux questions du harcèlement et du cyber-harcèlement, qui peuvent

conduire à l'exclusion de l'éducation, mais qui peuvent aussi toucher des élèves qui sont déjà particulièrement vulnérables à l'exclusion. Le Rapport examinera en quoi ces comportements peuvent influencer l'accès des élèves à l'apprentissage ainsi que la qualité de ce dernier. Par exemple, dans beaucoup de pays, les élèves qui ne correspondent pas aux normes de genre dans les sociétés sont particulièrement exposés au risque de harcèlement et d'agression.

ÉVALUER L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION

Comme l'indique la résolution 68/261 de l'Assemblée générale des Nations unies, des données ventilées sont nécessaires pour savoir si les pays font des progrès dans le domaine de l'inclusion. Il existe cependant de nombreux obstacles à la collecte de données sur l'éducation inclusive. Des craintes liées au respect de la vie privée, à la stigmatisation et aux définitions entravent l'élaboration d'outils fiables adaptés au suivi et aux objectifs politiques. Les responsables politiques doivent néanmoins veiller au respect des traités relatifs aux droits de l'homme afin de ne pas compromettre les droits des groupes marginalisés et défavorisés. Le Rapport envisagera un certain nombre d'indicateurs afin d'évaluer, d'un côté, les résultats et les acquis de l'éducation, et de l'autre, les lois, le financement, les programmes scolaires, les enseignants et les infrastructures.

Le Rapport GEM a été le premier à développer des indicateurs de l'équité de l'éducation au travers de sa [Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation](#).

Dans le cadre du Rapport 2020, il se penchera sur l'expérience du Groupe de Washington sur les statistiques des incapacités et sa série courte et longue de questions sur les incapacités et son module sur le fonctionnement des enfants. Ces outils commencent à être utilisés dans les enquêtes transnationales, telles que les enquêtes en grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF, ainsi que dans les contextes nationaux. Par exemple, la Nouvelle-Zélande a intégré pour la première fois la série courte de questions sur les incapacités dans son Enquête sur la société 2016-2017 et son Enquête sur la population active de juin 2017. D'autres cas seront passés en revue, tels que le Projet d'indicateurs pour le Pacifique, qui a élaboré une série de 48 indicateurs contextuels portant sur 10 aspects, y compris l'éducation.

Le Rapport examinera d'autres sources de données comparatives sur l'éducation inclusive, aussi bien quantitatives que qualitatives. Les statistiques de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive couvrent

30 systèmes éducatifs et mettent l'accent sur le nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux qui sont placés dans des classes ordinaires, des classes spéciales ou des écoles spécialisées. Le Kenya dispose d'un système d'information sur la gestion de l'éducation au niveau des écoles doté d'indicateurs pouvant être utiles pour évaluer l'inclusion dans l'éducation. De nombreux enseignements peuvent être tirés de publications telles que le rapport du Consortium international du handicap et du développement et de « Lumière pour le monde » intitulé #CostingEquity et le rapport « Égalité des droits, égalité des chances » de la Campagne mondiale pour l'éducation.

QUESTIONS POUR LE RAPPORT GEM 2020

Dans ce cadre, le Rapport GEM 2020 posera les questions suivantes :

- Quelles sont les solutions politiques clés à mettre en œuvre pour que chacune des composantes de l'éducation inclusive contribue à la réalisation de l'ODD 4 ?
- Comment peut-on anticiper et surmonter les obstacles fréquemment rencontrés dans la mise en œuvre de ces politiques d'éducation inclusive ?
- Quelles sont les dispositions nécessaires pour assurer la coordination entre les secteurs et les échelons gouvernementaux et les autres parties prenantes afin de surmonter les multiples dimensions de l'exclusion ?
- Comment les systèmes éducatifs assurent-ils le suivi de l'exclusion dans l'éducation (en ce qui concerne à la fois les acquis ou la réussite scolaires individuels et les facteurs systémiques) et comment les pratiques actuelles peuvent-elles être améliorées ? Dans quelle mesure les systèmes évaluent-ils l'exclusion du processus d'apprentissage des élèves qui sont scolarisés ?
- Quels sont les canaux de financement utilisés pour mettre en œuvre les politiques d'éducation inclusives à travers le monde ? Comment sont-ils contrôlés et comment influencent-ils les pratiques locales ?

La présente note conceptuelle contient les réflexions préliminaires de l'équipe du Rapport GEM en préparation du Rapport 2020 sur l'inclusion dans l'éducation. L'équipe souhaiterait inviter ses lecteurs à :

- fournir des commentaires substantiels sur les axes de recherche proposés ;
- recommander des exemples intéressants de politiques et de pratiques du monde entier qui illustrent ce à quoi ressemblent les politiques éducatives dans différents pays et comment l'éducation inclusive est mise en œuvre dans les écoles et les classes ;
- recommander des domaines potentiels de nouvelles recherches s'appuyant sur des sources déjà établies ou auparavant inexplorées de données quantitatives et qualitatives.

Visitez la page Web du Rapport 2020 à l'adresse suivante : bit.ly/2020gemconsultation pour soumettre vos commentaires et suggestions.

Rapport mondial de suivi sur l'EPT
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Courriel : gemreport@unesco.org
Tél: +33 (1) 45 68 07 41
Fax: +33 (1) 45 68 56 41
www.unesco.org/gemreport

Élaboré par une équipe indépendante et publié par l'UNESCO, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation est une référence faisant autorité qui vise à informer, influencer et soutenir un véritable engagement envers les cibles mondiales relatives à l'éducation dans le cadre des nouveaux Objectifs de développement durable (ODD).

© UNESCO
ED/GEM/MRT/2018//CN/2020/REV

