

## Table des matières

<b>1. Introduction</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Définitions conceptuelles : apports théoriques</b> .....	<b>5</b>
2.1. Le « Spectre » du handicap .....	5
2.2. Le modèle médical et le modèle bio-psycho-social du handicap .....	6
2.2.1. Le modèle médical (individuel) du handicap .....	6
2.2.2. Le modèle bio-psycho-social du handicap .....	7
2.3. Les variables impliquées dans le handicap .....	9
2.4. Le handicap en contexte éducatif .....	9
2.5. Le paradoxe du handicap .....	11
2.5.1. La catégorisation sociale .....	11
2.5.2. La « médicalisation de l'échec scolaire » .....	12
2.6. Les besoins éducatifs particuliers (BEP) .....	13
2.7. La non-discrimination .....	15
<b>3. Qu'est-ce que l'éducation inclusive ?</b> .....	<b>16</b>
3.1. L'éducation inclusive comme idéal éducatif à atteindre .....	16
3.1.1. Le modèle intégratif et le modèle inclusif .....	17
3.1.2. Le modèle intégratif du système éducatif suisse .....	18
3.2. L'émergence de l'éducation inclusive .....	18
3.3. Le paradigme de l'école inclusive du XXIème siècle .....	20
3.4. Différences entre l'éducation inclusive et l'inclusion scolaire .....	22
3.5. Les législations internationales en faveur de l'éducation inclusive .....	24
3.5.1. La Convention internationale relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) ..	25
3.5.2. La Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) .....	26
<b>4. Le concept d'éducation inclusive au niveau européen</b> .....	<b>28</b>
<b>5. Le droit à l'éducation des enfants en situation de handicap en Suisse</b> .....	<b>35</b>
5.1. Les législations fédérales .....	35
5.1.1. La Constitution fédérale .....	35
5.1.2. La Loi fédérale pour l'égalité des handicapés (LHand, 2002) .....	36
5.1.3. La loi fédérale sur l'encouragement des activités extrascolaires des enfants et des jeunes (LEEJ, 2011) .....	37
5.2. Les législations intercantionales .....	37

5.2.1. L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS, 2007) .....	37
5.2.2. L'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire HarmoS (CDIP, 2007) .....	38
5.3. Analyse des terminologies politiques suisses relatives aux enfants en situation de handicap.....	39
5.4. Les causes principales du handicap des enfants en Suisse.....	40
5.5. Les divers types de compréhension du besoin éducatif selon les causes du handicap .....	42
5.6. Les données statistiques actuelles de la pédagogie spécialisée en Suisse .....	44
5.7. Les troubles ou déficiences impliqués par les BEP en suisse romande et au Tessin.....	49
5.8. L'intégration des élèves à BEP ou en situation de handicap : le cas du Valais et de Genève.....	51
5.8.1. Le cas du Valais .....	51
5.8.2. Le cas de Genève .....	52
<b>6. Les recommandations internationales faites à la Suisse .....</b>	<b>55</b>
<b>7. Les mesures de la Confédération afin d'améliorer la mise en œuvre de la CDE....</b>	<b>58</b>
<b>8. Les mesures de la Confédération afin d'améliorer la mise en œuvre de la CDPH .</b>	<b>60</b>
<b>9. Les informations attendues dans le 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> rapports périodiques.....</b>	<b>62</b>
<b>10. Exemples de pratiques inclusives considérées comme efficaces .....</b>	<b>63</b>
10.1. Les pratiques au niveau macro -social considérées efficaces.....	63
10.2. Les pratiques au niveau micro-social considérées comme efficaces .....	64
10.2.1. Impliquer la direction de l'école.....	65
10.2.2. Former les enseignants à la différenciation pédagogique .....	65
10.2.3. Adopter de nouvelles perceptions du handicap .....	66
10.2.4. Concevoir autrement « l'élève-type » de l'école ordinaire .....	67
10.2.5. Développer la collaboration entre les enseignants ordinaires et les pédagogues spécialisés.....	67
<b>11. Conclusion.....</b>	<b>69</b>
<b>12. Bibliographie .....</b>	<b>70</b>

## **1. Introduction**

Mon travail est le fruit d'une réflexion concernant l'inclusion sociale d'une certaine catégorie d'enfants longtemps considérée comme « inéducable », et ainsi scolarisée dans des filières éducatives séparatives : les enfants en situation de handicap.

Rappelons que l'école participe à la construction d'une société inclusive, puisqu'elle est un lieu de socialisation secondaire primordiale à la construction culturelle, identitaire et sociale de ses citoyens. La mise en place d'une société inclusive est ainsi indissociable de la pratique de l'éducation inclusive.

Ce rapport s'articule ainsi autour du droit fondamental à l'éducation de tous les enfants. La scolarisation des élèves "handicapés", puis "en situation de handicap", et enfin "à besoin éducatif particulier" (BEP) est actuellement source de préoccupations pour de nombreux pays européens souhaitant articuler réussite scolaire et diversité des profils apprenants.

La Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) de l'Organisation des Nations Unies (ONU, 2006) affirme leur droit à l'éducation en mentionnant qu'ils ne doivent pas être exclus, sur le fondement de leur handicap, du système éducatif ordinaire (art.24). L'inclusion scolaire est en effet une notion qui s'est imposée, à l'échelle internationale, comme étant consubstantielle au droit à l'égalité. Les enfants handicapés sont sujets de droits au même titre que les enfants ayant un développement dit « ordinaire ».

Néanmoins, le concept de l'Ecole pour tous doit s'appréhender à la lumière des réalités locales, qui englobent de nombreuses variables, telles que le patrimoine culturel et législatif, les enjeux idéologiques et les priorités politiques, tant nationales que régionales.

Comment protéger une catégorie d'enfants vulnérables sans en exclure d'autres ? Qui sont les élèves que l'on considère à « besoins éducatifs particuliers » ? Quels enjeux sous-tendent le concept d'éducation inclusive ? Ce rapport s'attèle à déceler les implications sociales, économiques et politiques nécessaires à l'instauration et à la généralisation de ce paradigme éducatif innovant de la scolarisation obligatoire.

## **2. Définitions conceptuelles : apports théoriques**

La notion de l'éducation inclusive implique l'interaction de nombreuses variables qu'il est nécessaire de prendre en considération et de décrire pour appréhender les enjeux idéologiques, politiques et sociaux inhérentes à la thématique de l'inclusion.

En effet, comment élaborer des stratégies en faveur des enfants en situation de handicap, si la compréhension même du concept de « handicap » n'est pas partagée par l'ensemble de la société ? Les gouvernements sont-ils en mesure d'éliminer les discriminations concernant cette catégorie vulnérable d'enfants s'ils n'adoptent pas une vision commune des difficultés et problématiques auxquelles ces enfants sont quotidiennement confrontés ? Les stigmatisations et préjugés à leur encontre proviennent-ils des représentations sociales actuelles du handicap ?

L'éducation inclusive s'articule alors autour de diverses notions comme l'égalité, la justice, la diversité, et bien d'autres encore. Les définitions des concepts de handicap, de besoins éducatifs particuliers (BEP) et de non-discrimination détaillés ci-dessous permettent d'appréhender, de manière non-exhaustive, la systémique relative à l'éducation inclusive.

### 2.1. Le « Spectre » du handicap

L'étymologie du mot « handicap » vient des pays anglo-saxons. A l'origine, le « hand-in-cap » désignait un jeu de hasard avec des chapeaux contenant des objets de valeurs des participants. L'imprévisibilité du jeu désigne ainsi le gagnant, en dépit d'autres variables.

Par la suite, le handicap apparaît dans les courses hippiques comme une contrainte imposée aux concurrents ayant de meilleures performances que d'autres, et ce dans le but d'égaliser les chances de réussite. Le handicap signifie ainsi un désavantage imposé aux concurrents supérieurs (Crété, 2007).

En termes de valeur sociale, le terme « handicapé » désigne, dans les représentations actuelles et dans le sens commun, un individu mis en état d'infériorité par rapport à d'autres. Afin d'égaliser les chances et les réussites, des aménagements spécifiques sont mis en place dans une optique culturelle de compensation sociale.

## 2.2. Le modèle médical et le modèle bio-psycho-social du handicap

La description et l'analyse de ces deux modèles du handicap permettent d'appréhender l'engouement international actuellement porté à la notion de l'éducation inclusive, car elles signalent un changement de paradigme important des politiques éducatives de prise en charge d'enfants en situations de handicap.

Tandis que la première tend à enfermer le handicap de l'enfant selon une conception strictement psycho-médicale, la seconde s'applique à déceler les variables handicapantes imbriquées dans des contextes particuliers. Ces deux modèles ne s'utilisent néanmoins pas de façon binaire, et peuvent donc se combiner selon l'entendement que chaque individu possède du handicap en tant que tel.

### *2.2.1. Le modèle médical (individuel) du handicap*

Les restrictions de participation des enfants handicapés ont longtemps été considérées comme des conséquences à des troubles et à des déficiences. Les réponses apportées à leur prise en charge reposaient principalement sur des soins et/ou des moyens auxiliaires adaptés aux spécificités de ces enfants (Gazareth, 2009).

En 1980, l'OMS adopte la Classification internationale des Handicaps et santé mentale (CIH), qui établit au niveau mondial un modèle biomédical du handicap et de la déficience. Cette Classification détermine le processus du handicap comme une résultante de la déficience. En ce sens, la déficience induit l'incapacité, entravant ainsi l'intégration sociale de la personne.

Dans cette perspective, « L'accent est mis sur les causes médicales et est aveugle à la dynamique sociale [...] » (Hollenweger, 2014, p.8), ce qui réduit la personne à une simple catégorie, obstruant l'expérience complexe du handicap. Le modèle médical du handicap ne conçoit donc pas les facteurs environnementaux comme des facteurs générateurs de situations handicapantes.

Cette perspective considère le handicap comme réalité intrinsèque à l'enfant, l'étiquetant selon les causes et les caractéristiques du trouble ou de la maladie qu'il manifeste. Le degré d'éducabilité de l'enfant est donc corrélé à des caractéristiques considérées fixes et immuables, et non à ses capacités propres. Cette approche favorise le recours au diagnostic et à la catégorisation médicale.

Pourtant, comme l'argumente Crété (2007), « [...] un enfant handicapé est un enfant avant tout et primordialement un parlêtre qu'il est important et nécessaire d'entendre dans sa singularité, et non dans ce qui deviendrait peu à peu son enveloppe identitaire de handicapé » (p.13). La terminologie traditionnelle des catégories de handicaps revient ainsi à étiqueter des individus selon les représentations que l'on a de leurs compétences, sans prendre en compte leurs expériences spécifiques du handicap, et en niant de surcroît les obstacles environnementaux auxquels ils sont confrontés.

### *2.2.2. Le modèle bio-psycho-social du handicap*

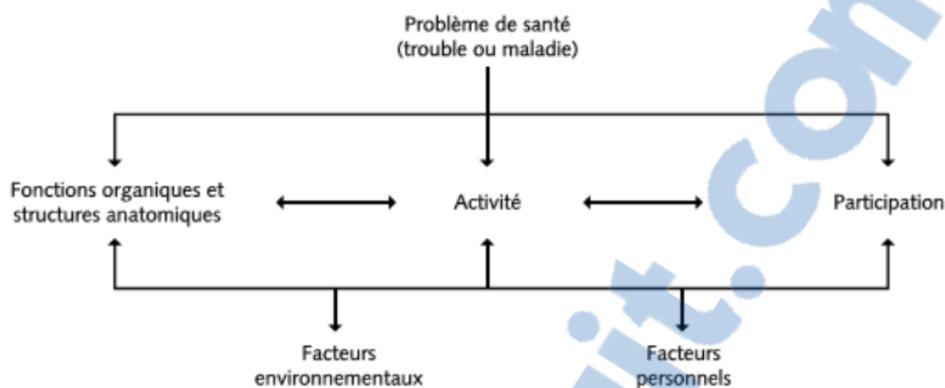
La terminologie du handicap est uniformisée au début du XXIème siècle afin de donner une base conceptuelle uniforme pour l'appréhender dans sa globalité. Adoptée en mai 2001 par l'Assemblée Générale de l'OMS, la Classification internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) décrit le fonctionnement organique, identifie les obstacles sociaux et introduit une notion nouvelle qui est celle de la participation.

La CIF permet donc d'opérer une distinction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux, qui peuvent entraver la participation et les activités quotidiennes des personnes en situation de handicap.

La perspective du handicap s'étend dans une visée sociétale du fonctionnement, résultant d'interactions défavorables entre des facteurs biologiques (déficience fonctionnelle), psychologiques (personnalité et vécu de l'individu) et sociaux (environnements) (Gazareth, 2009, p.6).

La Figure 1 ci-dessous illustre les interactions qu'il existe entre les différents éléments susmentionnés :

**Figure 1: Interactions entre les différents éléments de la CIF**



Source: OMS

© Office fédéral de la statistique (OFS)

Conformément à ce modèle systémique du handicap, ce dernier est abordé selon trois angles différents : la déficience, la limitation de l'activité et la restriction de la participation, concepts brièvement décrits ci-dessous (Hollenweger, 2014).

La déficience : Le handicap désigne ici un problème dans les fonctions organiques ou dans les structures anatomiques, s'exprimant au travers d'un trouble ou d'une maladie. Cette notion se réfère à l'approche médicale du handicap, dont les causes peuvent être d'ordre psychique, physique ou mentale.

La limitation de l'activité : La limitation de l'activité s'observe dans la ou les difficultés que rencontre l'individu lorsqu'il effectue une activité spécifique. Elle dépend de facteurs environnementaux ou personnels.

Cette notion représente un mélange entre l'approche médicale et l'approche sociale du handicap. En effet, la limitation est médicale dans le sens où elle empêche l'individu d'accomplir des activités de son quotidien, indépendamment de son environnement. Elle est aussi sociale dans la mesure où elle restreint la possibilité de l'individu à mener une vie ordinaire à cause d'un environnement inadapté à ses capacités.

La restriction de participation : La restriction de participation détermine les problèmes que l'individu rencontre lorsqu'il est impliqué dans des « situations de vies réelles » (Hollenweger, 2014, p.23). Cette notion correspond à l'approche sociale du handicap, où l'environnement est un élément central. L'individu rencontre donc des problèmes au sein même de son environnement social, où sa pleine participation est entravée.

Pour synthétiser, le handicap, auparavant pensé sous l'angle de la déficience, est aujourd'hui compris et considéré comme résultant de l'interaction entre l'individu et son environnement. Cette interaction comprend notamment « [...] [d'un côté] la manière dont les lieux d'éducation, de culture, de travail et, plus globalement, la société le considèrent ; de l'autre, des réponses qu'ils lui apportent » (Gardou, 2011, p.18).

Ce nouveau paradigme engendre que l'enfant n'est plus uniquement pensé comme « handicapé », mais « en situation de handicap », prenant en considération les situations qui lui sont – ou lui seraient – défavorables.

### 2.3. Les variables impliquées dans le handicap

L'une des manières de repérer les variables d'une situation handicapante consiste à tenir compte du contexte culturel particulier dans lequel elles se manifestent. Le handicap est en effet une construction sociale évolutive, telles que le sont la culture et l'identité. Cette construction implique d'importantes variations culturelles entre les pays, qui abordent de manières différentes ce que sont les situations désavantageuses et stigmatisantes. Chacun d'entre eux devrait donc être appréhendé sous l'angle du relativisme culturel.

Au niveau international, la CDPH (2006) est le premier instrument liant la notion de handicap aux individus sujets de droits. Tel que le préconise la CIF (OMS, 2001), la Convention se focalise sur l'interaction entre les déficiences et les obstacles environnementaux, ces derniers entravent la participation pleine et effective des personnes en situation de handicap dans la société (Hollenweger, 2014).

### 2.4. Le handicap en contexte éducatif

La CIF (OMS, 2001) est un outil important pour déceler la discrimination et les obstacles environnementaux qui se manifestent au sein des systèmes éducatifs. En effet, la Classification enveloppe un vaste champ d'application qui comprend notamment l'impact de l'environnement sur la participation et l'inclusion sociale des enfants handicapés. Dans la dynamique éducative, elle permet donc de contextualiser les difficultés des élèves selon divers facteurs environnementaux.

La Classification Internationale Type de l'Education (CITE), élaborée par l'UNESCO (1997), lie la notion de handicap aux modes d'organisation et aux modalités pédagogiques instaurées par les institutions éducatives (Ebersold, 2009, p.75). Elle a ainsi incité les réformes éducatives à « [...] relier les difficultés des élèves à celles des systèmes éducatifs qui peinent à se distancier de la figure de « l'élève-type » au profit d'une prise en compte de la diversité des profils éducatifs (UNESCO, 2011) » (Ebersold, Plaisance & Zader, 2016, p. 13).

La Classification cherche à évaluer les capacités des établissements à s'ajuster aux besoins des élèves, et non plus à leurs déficiences. Dans ce rapport, l'intérêt se porte sur les élèves du niveau 1 de la CITE, ce qui correspond à l'enseignement primaire obligatoire. Le niveau 1 de la Classification comprend « [...] les programmes à l'attention des enfants qui ont des besoins spéciaux si le programme garantit un enseignement et un apprentissage systématique des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques, quel que soit l'âge du participant » (ISU, 2013, p.32).

Chaque type de handicap engendre des spécificités qui lui sont propres et d'intensités variables. Dans une optique d'inclusion scolaire, il est important de prendre en compte les particularités de chaque élève en situation de handicap, car elles déterminent leur probabilité à être scolarisés et à progresser en milieu éducatif. En effet, comme le souligne le rapport mondial sur le handicap de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2010), « les taux de scolarisation varient en fonction du type de déficience [...] » (p.8). Il existe donc une corrélation entre la sévérité du trouble et l'accès à l'enseignement.

Dans le domaine du handicap, les variables inter-individuelles doivent impérativement être prises en compte par tous les acteurs de l'éducation. Il est primordial de reconnaître la singularité de l'élève en tant qu'enfant, afin de ne pas polariser le handicap en lieu et place du sujet. C'est à travers les difficultés éprouvées dans certaines actions ou fonctions que le handicap doit être pensé et questionné dans les pratiques des acteurs éducatifs (Crété, 2007).

## 2.5. Le paradoxe du handicap

Les limites dans la catégorisation entre handicap et non-handicap s'avèrent de plus en plus complexes à définir et à maintenir dans le domaine de l'éducation ordinaire, notamment car les difficultés des élèves en situations de handicap peuvent être similaires chez des élèves non-handicapés, mais également car de nombreux élèves handicapés poursuivent une scolarité ordinaire (Thomazet, 2012).

De nombreuses politiques européennes perçoivent encore le handicap comme une conception psycho-médicale et catégorielle, et donc comme une déficience. Les enfants « handicapés » sont encore trop souvent stigmatisés, considérés inaptes et déficitaires, entraînant des préjugés quant à leurs aptitudes scolaires.

A ce sujet, le Comité du droit des personnes handicapées (OG N.4, 2016), souligne que « Trop souvent, l'éducation des personnes handicapées repose sur une approche par défaut, qui met en avant leurs déficiences réelles ou supposées, et qui limite leurs possibilités à l'idée préconçue et défavorable que l'on se fait de leur potentiel » (p.6-7).

Il semble alors légitime de questionner les paramètres qui engendrent cette approche « par défaut » des enfants en situation de handicap au sein de l'environnement scolaire. Deux éléments peuvent expliquer ce phénomène : la catégorisation sociale et la médicalisation de l'échec scolaire (Morel, 2014).

### *2.5.1. La catégorisation sociale*

L'une des causes probables de cette approche catégorielle du handicap est la dynamique psychosociale activée dans des contextes éducatifs hétérogènes. Les représentations sociales « [...] peuvent être considérées comme des systèmes de croyances « partagés avant tout par les membres d'un même groupe social » (Deschamps & Clémence, 2000, p.108) » (Ramel, 2014, p.21).

Les croyances personnelles découlent donc d'une croyance collective, et contribuent au développement d'attitudes, elles-mêmes traduites par des « prises de position souvent instables que sont les opinions (Clémence, 2013), et qui vont influencer à leur tour les comportements » (Ramel, 2014, p.21). Dans cette perspective, les représentations sociales influencent les attitudes.

Ainsi, l'étiquetage social a des effets sur la perception et la description de la personnalité de l'enfant ; on déduit la catégorie à laquelle il appartient en fonction de ses attributs.

Les préjugés que l'on a envers le groupe social des handicapés reposent principalement sur des stéréotypes et induisent la discrimination. Les stéréotypes, tel que le soulève André (2018), sont « des croyances socialement partagées, entretenues par l'environnement social (médias, famille, amis...), qui consistent à attribuer à tous les membres d'une catégorie les mêmes caractéristiques (Leyens & Yzerbyt, 1992) » (p.65). Ces stéréotypes mènent à la théorie de l'erreur fondamentale d'attribution (Ross, 1977), qui postule que les facteurs internes prévalent sur les facteurs environnementaux. Le jugement se base donc sur les compétences de chacun.

### *2.5.2. La « médicalisation de l'échec scolaire »*

L'approche de Morel (2014) sur la médicalisation de l'échec scolaire se réfère aux traitements des difficultés scolaires des élèves dits « en difficultés », à l'instar des élèves en situation de handicap. Selon cette conception, les problèmes rencontrés au sein des systèmes éducatifs sont imputables aux enfants eux-mêmes, et se corrigent donc par des interventions socio-médicales.

Dans cette perspective, « [...] les préceptes médico-psychologiques se sont progressivement imposés comme les registres interprétatifs légitimes des difficultés scolaires, au détriment des explications sociologiques ou pédagogiques » (Diter, 2014, p.1). Cette compréhension spécifique de l'échec scolaire renvoie à l'approche médicale du handicap, selon laquelle la conformité aux exigences éducatives et pédagogiques affère à l'enfant en situation de handicap. L'inadéquation scolaire incombe donc aux caractéristiques individuelles de l'enfant.

Les deux paramètres évoqués ci-dessus ont comme effet la stigmatisation des compétences de l'enfant en situations de handicap selon les perceptions que les professionnels ont de son problème de santé. Or, dans une visée d'éducation inclusive, les paramètres scolaires doivent être considérés, à l'instar des caractéristiques personnelles de l'élève.

Afin d'appréhender l'approche situationnelle du handicap et de contextualiser les difficultés des élèves en situation de handicap, une explication de la notion de besoins éducatifs particuliers (BEP) s'avère indispensable.

## 2.6. Les besoins éducatifs particuliers (BEP)

Avec la Déclaration de Salamanque (1994), les discours et débats internationaux liés au domaine de la pédagogie spécialisée suscitent de l'intérêt et de nouvelles considérations politiques pour les enfants et les jeunes et leur droit à l'éducation. Les élèves cessent, dans les terminologies contemporaines, d'être considérés comme « handicapés » au sens médical du terme, pour devenir des élèves à « besoins éducatifs particuliers ».

Comme le soulignent Ebersold et Detraux (2013), « la réorganisation des grilles de lectures du handicap autour du besoin éducatif particulier a contribué à dissocier handicap et déficience » (p.108). Il s'agit donc d'éviter de partir de la déficience de l'élève, éventuelle ou avérée, et d'envisager ses capacités d'apprentissage, afin de rendre accessible le système scolaire aux besoins propres des enfants (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016).

Ainsi, tel que l'expriment Lavoie et Thomazet (2016), « [...] les notions de besoins éducatifs particuliers et de situation de handicap affirmées en éducation inclusive renvoient plutôt à la rencontre de ses besoins spéciaux et d'une situation qui devrait chercher à y répondre » (p.59). Il faut donc créer des environnements capables de pallier les difficultés des l'élèves.

Bien que la scolarisation de tous les enfants, notamment ceux porteurs d'un handicap, soit une résolution partagée par la majorité des pays européens, il n'existe actuellement aucun consensus en ce qui concerne la définition exacte des besoins éducatifs particuliers.

Le besoin éducatif est, à l'instar du handicap, une construction sociale. Ce concept sous-tend des enjeux idéologiques, notamment liés aux institutions scolaires et médicosociales (Ebersold & Detroux, 2013). Chaque pays délimite ses propres représentations et définitions : certains les interprètent, au sens classique du terme, comme des déficiences, alors que d'autres y incluent des problématiques variables, telles que des difficultés d'apprentissages, des troubles du comportement ou des désavantages sociaux (Martini-Willemin & Gremion, 2016).

Ainsi, le besoin éducatif particulier n'est pas nécessairement impliqué par un trouble ou une déficience définie par une approche psycho-médicale et catégorielle du handicap. Il peut s'agir d'un moyen d'enseignement ou d'un aménagement dont

l'enfant a besoin dans une situation spécifique qui le met plus en difficulté, notamment pour apprendre, que les autres, d'un handicap ou d'une maladie qui l'empêche d'apprendre comme les autres.

La vaste interprétation du champ des BEP implique une réalité effective de l'inclusion scolaire très différente d'une nation à l'autre, ainsi que des modes d'organisations institutionnelles diverses. Comme le stipule Squires (2017), « Certains pays ont une interprétation large des handicaps/BEP qui inclut les apprenants connaissant l'échec scolaire, tandis que d'autres pays limitent le terme à ceux qui ont de graves difficultés » (p.7). Les profils s'avèrent donc singulièrement différents selon les pays (Ebersold & Detraux, 2013).

Néanmoins, une politique ne peut s'affirmer inclusive que s'il existe une corrélation entre les populations d'enfants vulnérables et les législations interdisant la discrimination, contraignant donc les systèmes éducatifs à considérer tous les besoins des apprenants (Ebersold, 2009). La mise en pratique d'une politique inclusive est dès lors indissociable du concept de BEP, tel que l'exprime Terzi (2011) : « [...] educational approaches to disability and special education needs all address the relation between children's diversity and the school system » (p.36). Il s'agit ainsi de percevoir les liens entre la diversité des profils apprenants, et la manière dont le système éducatif structure ses modalités et dispositifs en leur faveur.

La notion des BEP, comme le soulignent Ebersold & Detroux (2013), ne s'appréhende qu'à la lumière des représentations dominantes du système éducatif, du rôle de l'enseignant et de l'enfant considéré comme « scolairement légitime » (p.105). Cela met en évidence la responsabilité de l'école dans la production binaire des inégalités entre les élèves en difficultés et les élèves répondant aux attentes normatives dominantes du contexte scolaire.

Les préoccupations concernant l'inclusion scolaire ont évolué au cours des dernières années. Alors que l'inclusion visait initialement à défendre les enfants à « besoins spéciaux », elle se penche aujourd'hui plus particulièrement sur des politiques et des pratiques éducatives qui excluent (Hyang Choi, 2016).

Depuis 2006, les droits des élèves à BEP sont formulés explicitement grâce à la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH, 2006), entrée en vigueur en Suisse en 2014.

## 2.7. La non-discrimination

La notion de non-discrimination étant l'une des conditions préalables à l'exercice de tous les droits, le concept juridique d'interdiction de discriminer est l'un des principes centraux des normes internationales dans le domaine des droits humains. Il repose essentiellement sur le principe de l'égalité, énoncé pour la première fois dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH, 1948, article 1).

L'interdiction de discriminer est fondée sur deux orientations : l'interdiction d'opérer à des différenciations fondées sur la base d'une caractéristique personnelle, et la protection des groupes sociaux historiquement ségrégués, exclus et désavantagés. Une inégalité de traitement est considérée discriminatoire si elle est liée à une caractéristique personnelle spécifique, telle que le handicap.

Plusieurs mesures sont envisageables pour combattre la discrimination dans une société. Des mesures spécifiques énoncées dans la CDPH (art. 5 al.4 CDPH) adoptent de mesures ciblées limitées dans les temps pour les groupes défavorisés.

Des aménagements raisonnables, définis dans l'article 2 de la CDPH, peuvent également être mis en place, tels que des adaptations conçues pour répondre aux spécificités d'une personne selon ses besoins dans une situation donnée.

La non-discrimination répond donc au concept d'égalité des chances de réussite scolaire de tous les élèves. Dans un contexte d'inclusion scolaire, elle favorise des enfants en situation de handicap grâce à des « aménagements, des prises en charge qui peuvent paraître comme l'exigence d'éradication d'un trouble » (Crété, 2007, p.12).

### **3. Qu'est-ce-que l'éducation inclusive ?**

A quels besoins, idéaux, objectifs politiques répond l'éducation inclusive ? A qui s'adresse-t-elle réellement ? Comment l'appliquer au sein des systèmes éducatifs nationaux ? Telles sont les questions qui gravitent autour du droit à l'éducation inclusive, qui tend à s'imposer dans les discours internationaux, mais dont la mise en pratique effective soulève des problématiques diverses.

#### 3.1. L'éducation inclusive comme idéal éducatif à atteindre

Le concept d'éducation inclusive se base sur le droit fondamental de l'éducation pour tous les enfants dans leur diversité. Le respect de la diversité se caractérise par « l'ouverture aux différences régionales, culturelles, socio-économiques et individuelles ; ce qui entraîne non seulement une implication réelle de la communauté, mais aussi une véritable connaissance de ses forces vives » (Moliner & Traver, 2016, p.57). Inclure implique cependant une exclusion préalable, et l'intérêt est ici porté sur ceux qui ont souvent, et durant longtemps, été écartés de l'enseignement ordinaire, à savoir les enfants en situation de handicap.

L'obligation d'instruction (en Suisse : 1874) a en effet provoqué un scindement entre deux groupes : les enfants dits « éducatibles », pouvant ainsi suivre un cursus scolaire ordinaire, et ceux « inéducables », dont la prise en charge relevait principalement du domaine médical. Il est aujourd'hui admis et généralisé que toute déficience n'engendre pas d'inaptitude à l'apprentissage, rendant ainsi caduque la présomption d'inéducabilité (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016). Le devoir du gouvernement est donc d'assurer une formation suffisante à tous les enfants qui composent sa nation.

Les enfants ayant des handicaps ou étant en situation de handicap constituent un groupe particulièrement vulnérable de notre société. L'éducation de cette catégorie d'enfants est un sujet complexe et sensible.

Afin de garantir et d'assurer leurs droits, des protections spécifiques, telles que la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) et celle relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006), sont nécessaires. L'Organisation des Nations Unies, en 2016, énonce d'ailleurs l'éducation inclusive en tant que droit fondamental :

« Ces trente dernières années, l'inclusion s'est imposée comme la condition sine qua non de la réalisation du droit à l'éducation » (OG N.4, 2016).

Bien que l'inclusion soit une notion prônée par la plupart des pays européens, sa mise en pratique effective s'accompagne de défis. En effet, l'inclusion des élèves en situation de handicap renvoie à une certaine appréhension de la différence et à des préjugés, mettant parfois à mal l'application concrète du droit à l'éducation. L'éducation que l'enfant reçoit n'est peut-être pas formatrice si elle est, par exemple, inadaptée à son profil et à ses besoins. L'enfant peut de plus être totalement intégré dans l'enseignement ordinaire, mais exclus de certaines activités offertes aux élèves dits « ordinaires » (Riva Gapany, 2013).

### 3.1.1. Le modèle intégratif et le modèle inclusif

Le modèle inclusif est en tension avec le modèle à trajectoire unique (*one track*), et avec le modèle du *two-track approach*, désignant des filières distinctes entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé. La différence entre l'intégration et l'inclusion est définie dans l'Observation Générale N.4 du Comité des droits des personnes handicapées (2016), portant sur le droit à l'éducation inclusive. L'intégration représente la scolarisation des enfants handicapés dans des établissements ordinaires, en considérant qu'ils pourront « s'adapter aux exigences normalisées de ces établissements » (p.4). L'intégration, tel que l'expose le Comité, ne garantit pas un passage de la ségrégation à l'inclusion.

L'inclusion indique quant à elle

[...] un processus de réforme systématique, 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. (p.4)

L'inclusion représente ainsi un changement de paradigme important de la scolarisation obligatoire traditionnelle de tout un chacun. Il ne s'agit plus uniquement d'être à l'école, mais de « faire école », ce qui implique des transformations culturelles, politiques et pédagogiques dans toutes les structures éducatives (p.3).

### *3.1.2. Le modèle intégratif du système éducatif suisse*

Les législations suisses, détaillées dès le point 4.4 du présent travail, évoquent l'intégration de l'enfant en situation de handicap, et ne mentionne actuellement pas le concept d'éducation inclusive.

Le modèle intégratif sous-tend une mise à l'écart préalable ; il témoigne d'une réaction politique face aux pratiques traditionnelles de séparation éducative des enfants en situation de handicap. Or, l'intégration renvoie à des mesures particulières, nécessaires à la participation sociale d'un enfant handicapé dans un espace donné. La personnalité de l'enfant n'est que peu, voire pas, considérée.

Bien que ce dispositif ne soit pas conforme aux exigences internationales relatives au droit à l'éducation inclusive, le gouvernement suisse ne souhaite pas supprimer les modalités de scolarisation ayant trait à la pédagogie spécialisée et à l'intégration, pour des raisons qui seront évoquées plus loin dans ce rapport. Le bien-fondé de l'éducation inclusive est reconnu, mais sa fiabilité effective est remise en question.

Pourtant, certains pays développent des pratiques inclusives, dont l'efficience a fait ses preuves. La généralisation de ces pratiques à l'échelle fédérale en Suisse serait-elle envisageable ? Le système fédéraliste suisse permet-il de mettre en place une législation contraignante concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap ? L'intégration obligatoire d'un enfant handicapé en enseignement ordinaire demeure-t-elle un droit, ou se transforme-t-elle progressivement, dans les discours internationaux, en obligation implicite afin que les gouvernements restent concurrentiels sur le marché éducatif ?

### *3.2. L'émergence de l'éducation inclusive*

Le premier texte d'un droit international spécifique à l'enfance est la Déclaration de Genève, promulguée par la Société des Nations (SDN) en 1924. L'Article 2 fait référence à une catégorie d'enfants particulièrement vulnérable : les enfants « arriéré[s] » (art.2). Bien que le terme soit aujourd'hui rempli de stéréotypes, la Déclaration est la première à considérer cette population comme ayant des droits spécifiques, stipulant que « l'enfant arriéré doit être encouragé » (art.2).

L'éducation inclusive provient de recherches en enseignement spécialisé qui, dans les années 60, interrogeaient l'efficacité et le bien-fondé des classes séparatives. Les critiques à l'encontre du spécialisé s'articulaient autour de la nécessité de penser et de concrétiser d'autres alternatives à la scolarisation des élèves handicapés (Florian, 2014).

Dans les années 70, un rapport vient éclaircir la notion de « besoins spéciaux » des enfants dans des contextes éducatifs, en tant que composants intrinsèques à leur développement : le rapport Warnock, décrit ci-dessous.

### *Le rapport Warnock (1978)*

La thématique d'inclusion des élèves handicapés dans le système ordinaire a débuté au Royaume-Uni, à la suite de la publication du rapport de Mary Warnock (DES, 1978) intitulé « Special educational Needs », traduit en français par « besoins éducatifs spéciaux » (Greenstein, 2016).

Le rapport se base sur le droit fondamental et universel de l'éducation de tous les enfants. La problématique d'accès à l'éducation ordinaire pour les enfants handicapés est néanmoins relevée, car ils restent stigmatisés à cause de leurs déficiences (en anglais « impairment »), ce qui engendre leur scolarisation dans des établissements spécialisés.

La philosophe britannique Helen Mary Warnock, rédactrice du rapport portant son nom, déclare que le but visé par l'éducation est le même pour tous les élèves, mais que leurs besoins individuels afin d'atteindre ce but ne sont pas similaires : « The purpose of education for all children is the same ; the goals are the same. But the help that individual children need in progressing towards them will be different » (Warnock, 1978, p.5).

Considérant que des besoins éducatifs surviennent lors du cursus de chaque enfant (handicapé ou non), des adaptations pédagogiques spécifiques peuvent être requises afin de pallier les obstacles. Les difficultés multiples et variées auxquelles sont confrontés ces enfants pouvant être d'ordres physiques, intellectuels, émotionnels et sensoriels, le rapport postule ainsi qu'il est du ressort du système scolaire de s'adapter aux besoins individuels de chacun de ses apprenants.

Les apprentissages des élèves sont en effet influencés par certaines variables qui sont également imputables au fonctionnement des systèmes éducatifs, telles que « le milieu, le contexte social et la qualité des expériences scolaires » (Ebersold, Plaisance, Zander, 2016, p. 15).

Le rapport Warnock (1978) a ainsi contribué à extraire la logique éducative psychomédicale des élèves dits « handicapés » pour la recentrer sur un nouveau paradigme interactionniste prenant en considération l'apprentissage et l'enseignement, mais également les situations de handicap.

Les notions de besoins éducatifs spéciaux et d'éducation inclusive se répandent et se généralisent dans les discours officiels des années 90, marquant ainsi « [...] le passage d'une désignation de certains élèves par leur déficit à une désignation des conditions environnementales et éducatives dont tout élève peut avoir besoin » (Pelgrims & Bauquis, 2016, p.75).

### 3.3. Le paradigme de l'école inclusive du XXIème siècle

Depuis les années 2000, les concepts de diversité et d'inclusion scolaires font débats dans les domaines professionnels, scientifiques et institutionnels au sein de nombreux pays européens (André, 2018). De nouvelles conceptions de l'enseignement se déploient, prônant une différenciation des dispositifs et des objectifs, dans l'optique de s'adapter à la diversité des apprenants. Ce mouvement inclusif, à l'origine destiné aux enfants handicapés, porte aujourd'hui l'idéologie d'une école plus juste et égalitaire. Il s'oppose aux filières éducatives ségréguées spécialisées, qui tendent à marginaliser les apprenants, au profit de l'acceptation de leurs différences. Il œuvre à la construction de conditions d'une société plus ouverte à la diversité (Ebersold, 2009). Comme l'expliquent Ebersold, Plaisance & Zander (2016) :

Ce terme d'inclusion qui s'impose progressivement dans le langage public, scientifique et politique, à la place de celui d'intégration ou d'insertion, est devenu, en quelques années, la référence des politiques en faveur des droits des enfants et des personnes en situation de handicap. (p.9).

A la volonté de créer des institutions scolaires plus justes s'ajoute l'enjeu politique de l'efficacité. En effet, l'efficacité d'un système éducatif ne peut être pensée sans le concept d'équité. Des études conjointes permettent de définir les « bonnes pratiques » scolaires. Au niveau international, l'enquête PISA est l'un des instruments

permettant de donner aux pays concernés des indications quant à l'équité de leur fonctionnement éducatif. L'équité est en corrélation directe avec les principes de l'inclusion et de la justice, telle que le relève l'OCDE (2019) dans le rapport « PISA 2018 Results » :

Inclusion refers to the objective of ensuring that all students, particularly those from disadvantaged backgrounds or from traditionally marginalised groups, have access to high-quality education and attain a minimum level of skills. Fairness refers to the goal of fully realising every student's potential by removing obstacles over which individual students have no control, such as unequal access to educational resources and school environments. (p.42)

Alors que l'efficacité est la capacité d'un système éducatif à atteindre ses objectifs (comme l'acquisition de compétences scolaires et sociales), l'équité est quant à elle plus complexe à définir.

Au centre des valeurs de l'école, l'équité détermine la manière dont l'institution assure le partage juste des biens éducatifs, indépendamment des particularités de l'élève. Tel que l'expose le rapport « Résultats du PISA 2018. Résumés Vol. I, II & III » de l'OCDE (2019) :

L'équité ne signifie pas que tous les élèves auront des résultats égaux mais que, quelles que soient les variations des résultats de l'enseignement, celles-ci ne seront pas liées à la situation particulière de chaque élève, notamment son statut socioéconomique, son sexe ou le fait qu'il soit d'origine immigrée. (p.7)

Les injonctions internationales ainsi que les contraintes nationales œuvrent aujourd'hui pour des politiques scolaires toujours plus inclusives. Il s'agit de s'adapter aux profils très hétérogènes des apprenants, pour faire exercer le droit fondamental à l'éducation. L'inclusion se porte ainsi garante de l'éducation sans discrimination (CDPH, 2016).

Les objectifs de l'inclusion sont de reconnaître les inégalités de départ des élèves, et leur compensation par une ou plusieurs action(s) spécifique(s). Il s'agit ici de la notion de non-discrimination, l'une des principales normes internationales en ce qui concerne les droits humains (DUDH, 1958). L'inclusion scolaire détermine dès lors les processus par lesquels tous les enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers (BEP) sont scolarisés avec des pairs du même âge, dans des classes

d'enseignement ordinaire, tout en bénéficiant d'aides et de mesures répondant à leurs besoins.

En matière d'inclusion, diverses politiques sont instaurées dans les pays européens, répondant à différentes priorités de prise en charge. En effet, les représentations des besoins éducatifs des élèves ne sont pas les mêmes selon les contextes dans lesquels ils émergent : il peut s'agir tant d'élèves en situation de handicap physique, que d'élèves allophones, ou encore défavorisés socio-économiquement. Ainsi, il existe de multiples manières de penser le handicap physique, social ou culturel dans les divers contextes nationaux (Niclot, 2016). Cela implique un entendement national ou régional de la notion complexe de « besoins éducatifs particuliers ».

Ainsi, les multiples définitions de la notion d'inclusion se déploient tant dans l'univers macro-social que micro-social, bien que la plupart s'articulent autour de l'établissement scolaire-même. Les modes d'organisation et les dispositions pédagogiques demeurent en effet les variables les plus visibles, et donc saisissables, des dynamiques de scolarisation.

### 3.4. Différences entre l'éducation inclusive et l'inclusion scolaire

Afin de comprendre quelles sont les implications de l'inclusion, il est nécessaire de différencier les concepts d' « éducation inclusive » et d' « inclusion scolaire ».

L'inclusion scolaire, à l'instar de la notion d'intégration scolaire, met l'accent sur l'accès physique de l'école et sur l'adhésion de l'élève aux valeurs et normes du système éducatif. Comme l'expriment Ramel et Vienneau (2016), l'inclusion scolaire correspond à « [...] l'intégration communautaire et [de] la reconnaissance de droits éducatifs à toutes les catégories d'élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [...] » (p.30). Inclure scolairement induit donc une adaptation de l'élève aux exigences de l'école, indépendamment de ses particularités individuelles. L'inclusion scolaire se résume dès lors à l'accès physique à l'école, ne prenant pas en compte l'accessibilité pédagogique.

L'éducation inclusive postule quant à elle qu'il est du ressort du système éducatif de s'accommoder de la diversité de ses apprenants. Ce paradigme innovateur soulève alors que l'école produit des inégalités entre les enfants, en idéalisant l'« élève-type » de la scolarité obligatoire. Les enseignants ont en effet des attentes sur ce que les élèves peuvent faire et sur la manière dont ils devraient le faire.

Comme le signalent les travaux de Bourdieu et de Passeron sur la reproduction sociale (Héritiers, 1964 ; La reproduction, 1970), l'école n'est pas neutre : elle reproduit les inégalités en fonctionnant selon des valeurs et des normes de la classe sociale dominante. L'égalité des chances ne peut donc être envisagée que si les acteurs éducatifs considèrent et traitent leurs apprenants dans leur singularité. L'enjeu de l'inclusion doit alors être axé sur la préoccupation « [...] de tous les élèves (Slee, 2011), quelles que soient les caractéristiques qui les mettent à risque de subir des inégalités de chances dans leur cheminement scolaire » (Bonvin, 2016, p.119).

S'ouvrir aux apprenants, et ainsi à leurs spécificités, contribue à développer une culture de la diversité, telle qu'elle s'inscrit au sein de nos sociétés. L'éducation inclusive devient « un moyen au service d'une société respectueuse de chacun et non une fin en soi » (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016, p.10).

Pour que les systèmes éducatifs des pays puissent être considérés comme inclusifs et répondant aux objectifs et aux exigences de l'éducation inclusive, le Comité des droits des personnes handicapées évoque quatre caractéristiques interdépendantes :

- 1) *La suffisance des dotations* : les établissements éducatifs, publics ou privés, doivent être en nombre suffisant pour accueillir tous les apprenants de la nation. Un grand nombre de places est accordé pour les enfants handicapés.
- 2) *L'accessibilité* : le système éducatif doit être intégralement accessible à tous. La notion d'accessibilité renvoie aux conditions d'égalité face au droit à l'éducation.
- 3) *L'adaptabilité* : considérant que chaque élève possède des facultés d'apprentissages différentes, les cadres d'apprentissages doivent être adaptés à leurs besoins. L'adaptabilité se réfère aux aménagements raisonnables accordés aux élèves nécessitants, sur la base d'une égalité avec les autres.
- 4) *L'acceptabilité* : cette caractéristique est en lien avec la notion de qualité ; les infrastructures sont adaptées aux besoins des apprenants, ainsi qu'à leurs conditions sociales spécifiques (par exemple la culture).

(OG N.4, 2016, p.8-9)

### 3.5. Les législations internationales en faveur de l'éducation inclusive

Les textes internationaux et nationaux contemporains concernant la scolarisation des enfants handicapés se réfèrent, pour la grande majorité, au concept d'éducation inclusive. Pour que cette inclusion soit généralisée et effective, il s'avère primordial que des textes et des normes législatives la décrivent et l'encouragent. Comme le souligne Gardou (2011), « Les réponses à apporter au handicap relèvent du droit, non d'un devoir compassionnel » (p.20).

Deux textes internationaux ont amorcé le droit à l'inclusion dans l'enseignement ordinaire : la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (UNESCO, 1990) et la *Déclaration de Salamanque et son Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* (UNESCO, 1994). La première reconnaît que « les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale » et qu'il est nécessaire de leur assurer l'égalité d'accès à l'éducation (art. 3.5). Il s'agit ainsi de rendre l'éducation accessible aux personnes handicapées au sein d'un système non-ségrégatif. La deuxième (UNESCO, 1994) renouvelle l'engagement international de 1990 à universaliser l'application du droit fondamental à l'éducation. Elle réaffirme en effet le droit de tous les enfants à l'éducation, indépendamment des différences individuelles, en déclarant que :

[...] l'école devrait accueillir **tous les enfants**, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés.  
(art.3)

La Déclaration met en exergue la nécessité d'inclure tous les apprenants au sein d'un seul et même système éducatif, prônant la diversité sociale : « Les écoles intégratrices partent du principe fondamental que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés » (art.7). La Déclaration de Salamanque devient donc le premier instrument international qui appelle à la reconnaissance du droit à l'éducation inclusive, réfutant alors l'idée que seules les écoles séparées permettent de répondre aux besoins spéciaux des élèves.

Cependant, ces textes ne sont que déclaratifs, et leurs visées s'avèrent plus pédagogiques que juridiques. Ces recommandations n'astreignent pas les pays à l'adoption de stratégies politiques en faveur des enfants et des jeunes handicapés, bien qu'elles donnent des orientations quant aux mesures à prendre pour passer d'une école dite « spéciale » à une école « inclusive ».

Deux accords internationaux à valeurs contraignantes permettent par la suite d'articuler le droit fondamental à l'éducation aux droits spécifiques des personnes handicapées : la Convention des droits de l'enfant (ONU, 1989) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006). Ces deux traités défendent et protègent, à l'échelle internationale, le droit des enfants et des jeunes handicapés à être scolarisés.

### *3.5.1. La Convention internationale relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989)*

La Convention internationale relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) élargit à ses bénéficiaires les concepts des droits de l'homme tels qu'ils sont énoncés dans la Déclaration du même nom (DUDH, 1948), accordant ainsi aux enfants des droits et des protections spécifiques.

L'Article 26 de la DUDH l'affirme : « Toute personne a droit à l'éducation » (art.26 al.1). Le but de l'éducation a notamment des implications en dehors du contexte éducationnel, car il doit :

[...] viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux [...]. (Art.26 al.2)

L'Article 28 de la CIDE étend ce droit à l'éducation à la période de l'enfance et de la jeunesse, rendant l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, sur la base de l'égalité des chances. Le droit à la scolarisation des enfants handicapés n'est pas relevé. Néanmoins, l'article 2 de la CIDE portant sur la non-discrimination leur garantit implicitement ce principe. Il engage en effet les pays au respect de tous les droits énoncés dans la Convention, indépendamment de l'incapacité de l'enfant : « Les Etats parties s'engagent à respecter les droits [...] et à les garantir relevant de leur juridiction [...] indépendamment de toute considération [...] de leur incapacité [...] » (art.2 al.1).

L'Article 23 de la CDE s'adresse quant à lui directement aux enfants « [...] mentalement ou physiquement handicapés [...] » et leur reconnaît le droit à une vie « [...] pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité » (art. 23 al.1).

Les pays signataires reconnaissent leur droit à bénéficier de soins spéciaux et assurent, « dans la mesure des ressources disponibles », « sur demande », et pour les enfants « remplissant les conditions requises », le droit à des prestations nommées « aide adaptée » (art. 23 al.2). L'aide mentionnée doit permettre l'accès à l'éducation, afin d'assurer une intégration « aussi complète que possible » (art.23 al.3).

L'une des visées éducatives énoncée dans la CDE concerne « [...] l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et psychiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (art. 29 CDE).

### *3.5.2. La Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006)*

La Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) est un texte international reconnaissant que la notion du handicap évolue, et qu'elle résulte de « [...] l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (Préambule, e)).

En présentant les droits fondamentaux des personnes en situation de handicap, la Convention leur reconnaît des droits spécifiques en tant que membres à part entière d'une collectivité. Il s'agit de « [...] remédier au profond désavantage social que connaissent les personnes handicapées » et de favoriser « [...] leur participation, sur la base de l'égalité des chances, à tous les domaines de la vie civile, politique, économique, sociale et culturelle [...] » (Préambule). La Convention de l'ONU promeut donc la construction d'une société inclusive.

La Convention engage les Etats Parties à adopter « [...] toutes mesures appropriées d'ordre législatif, administratif ou autre [...] » pour implémenter les droits des personnes handicapées (art. 4 al. 1a)). Afin d'éliminer les inégalités dont ils sont victimes, toutes les mesures appropriées doivent être entreprises (art. 4 al 1 b)).

En termes d'éducation, l'Article 24 déclare que les systèmes éducatifs des pays signataires doivent promouvoir l'insertion scolaire. Les enfants handicapés ne doivent pas être exclus, « [...] sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement gratuit et obligatoire [...] ».

Il appartient aux politiques éducatives d'assurer l'accessibilité à un enseignement primaire inclusif aux enfants handicapés. Le droit à l'éducation des personnes handicapées est ainsi réaffirmé sous l'angle de la non-discrimination et, une nouvelle fois, de l'égalité des chances (art. 24 al.1). Cet Article rend donc légalement contraignant le principe d'éducation inclusive.

« L'aide adaptée » à laquelle fait référence la CDE est définie dans la CDPH en termes d'« aménagements raisonnables », qui se réfèrent aux « modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée [...] en fonction des besoins dans une situation donnée [...] » (art.2).

La CDPH ajoute une notion primordiale pour permettre aux bénéficiaires d'exercer pleinement leurs droits en tant que citoyens : leur « [...] participation effective [...] à une société libre » (art. 24 al.1 c). Toutes les personnes handicapées ont en effet « [...] le droit de vivre dans la société, avec la même liberté de choix que les autres personnes [...] » (art.19). La Convention de 2006 repose sur le principe que la personne en situation de handicap est un sujet de droit et que, pour cela, elle doit avoir les moyens de les exercer. Les législations nationales et les institutions doivent donc être en mesure d'offrir et d'assurer des prestations adéquates et de qualité pour permettre aux personnes en situation de handicap de jouir des mêmes droits fondamentaux que l'ensemble de la communauté (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016).

La CDPH aura une influence considérable sur les législations nationales et locales, amenant les pays occidentaux à orienter leurs politiques en faveur de l'inclusion scolaire (Ramel & Vienneau, 2016, p.34). Comme le soulignent Ramel et Vienneau (2016), « Elle rappelle en effet leur responsabilité politique dans l'établissement de systèmes scolaires plus inclusifs, capables d'assurer l'accès à une éducation de qualité à tous les apprenants » (p.34).

Afin de généraliser le concept et de promouvoir son entendement à l'échelle internationale, le Comité des droits des personnes handicapées a publié en 2016 une Observation Générale (OG) sur le droit à l'éducation inclusive, utilisant en sa faveur

des arguments sociaux, économiques et éducatifs (Introduction). L'OG rappelle également que tout enseignement de qualité implique l'équité entre chacun des apprenants : « Le caractère inclusif est un élément essentiel de tout enseignement d'excellence, y compris pour les apprenants handicapés, et c'est aussi un élément essentiel de toute société égalitaire, pacifiste et juste » (Introduction, 1.2).

#### **4. Le concept d'éducation inclusive au niveau européen**

L'Assemblée Générale des Nations Unies (AG) adopte en 2015 dix-sept objectifs interconnectés de développement durable à atteindre d'ici 2030. Impliquant une lutte contre toutes formes d'exclusion et de discrimination, l'un d'entre eux, l'objectif numéro 4, concerne l'éducation inclusive. Son but est d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité. L'éducation pour tous est donc l'une des priorités internationales, car elle est le socle de tout développement politique, social et économique inclusif.

Bien que le concept de l'éducation inclusive soit partagé par de nombreux pays européens, les pratiques œuvrant à sa concrétisation s'articulent de manière différente selon les contextes nationaux et régionaux. Comme l'argumentent Ramel, Vienneau, Pieri & Arnaiz (2016), « [...] quand bien même une base commune existe-t-elle au niveau international, un même vocable peut soutenir des pratiques allant de l'intégration de certains à l'inclusion de tous » (p.39-40).

Il existe donc un certain manque de clarté en ce qui concerne l'opérationnalisation effective de l'éducation inclusive :

Although the language of school and social inclusion is all-pervasive in European policy discourse, there is often a lack of clarity about its operational meaning in terms of which groups are to be included and what are the defining characteristics of school and classroom inclusion. (Riddell, 2013, p.9)

Ainsi, certains pays affichent, dans leurs systèmes éducatifs, un taux d'élèves à BEP élevé, tandis que pour d'autres, ce chiffre est sensiblement plus bas. Cet écart peut être interprété en termes de disparités quant aux élèves que les systèmes éducatifs regroupent dans la catégorie à « besoins éducatifs particuliers ».

L'OCDE, en 1996, donne une définition des besoins éducatifs internationale qui révèle une corrélation entre les difficultés d'apprentissages des élèves et les facteurs environnementaux ou personnels de l'enfant :

Les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. (Cruz, 2010, p.3)

En 1996, les pays de l'Union européenne, l'Islande, la Norvège et la Suisse, créent l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes à besoins particuliers. L'Agence est une institution indépendante et autonome qui fournit un cadre à la coopération européenne relative au domaine de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle a pour mission de récolter et de diffuser les informations liées aux recherches et aux pratiques des pays membres (Beaucher, 2012). Les recherches de l'Agence ont permis de mettre en évidence la tendance des pays de l'Union européennes à développer diverses trajectoires pour l'inclusion des élèves en situation de handicap et/ou à BEP. Ces trajectoires sont classées selon trois modèles distincts, brièvement décrits ci-dessous (Beaucher, 2012) :

*1) Le modèle de la trajectoire unique ; one track approach*

Les pays concernés par ce modèle privilégient l'approche de la scolarisation en milieu ordinaire de tous les enfants, et ne font appel qu'exceptionnellement aux filières d'éducation spécialisée. Cette pratique s'observe principalement en Italie, en Norvège et en Ecosse, où 90% des élèves à besoins éducatif particulier suivent une scolarité dans le système éducatif ordinaire (Jordan & Prideaux, 2019, p.4).

*2) Deux systèmes éducatifs distincts : two track approach*

Dans ce modèle, les élèves à besoins éducatifs particuliers fréquentent des filières distinctes (classes spéciales ou écoles spécialisées). Ils sont peu à être véritablement intégrés dans une école ordinaire. Le système d'éducation ordinaire est régi par une législation différente de celle du spécialisé. Le two track approach s'observe principalement en Allemagne, aux Pays-Bas, et en Suisse.

### 3) L'approche multiple de l'intégration : multiple track approach

Ce modèle désigne une approche multiple et variée de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les classes spéciales dans les écoles ordinaires sont des pratiques courantes. On retrouve notamment cette approche en France, au Danemark, en Finlande, en Autriche et au Luxembourg. Au Danemark et en Finlande, d'après Jordan & Prideaux (2019), environ 50% des élèves à BEP sont scolarisés dans des classes spéciales.

Le graphisme de L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (INSHEA, 2018) ci-dessous illustre, en pourcentage, le taux d'élèves officiellement diagnostiqués à BEP par rapport au total d'élèves inscrits dans une scolarité ordinaire. On observe donc de grandes disparités, notamment entre la Suède et le Royaume-Uni.

**FIGURE 3: PERCENTAGE OF CHILDREN WITH SEN WITHIN THE WHOLE SCHOOL POPULATION BY COUNTRY**

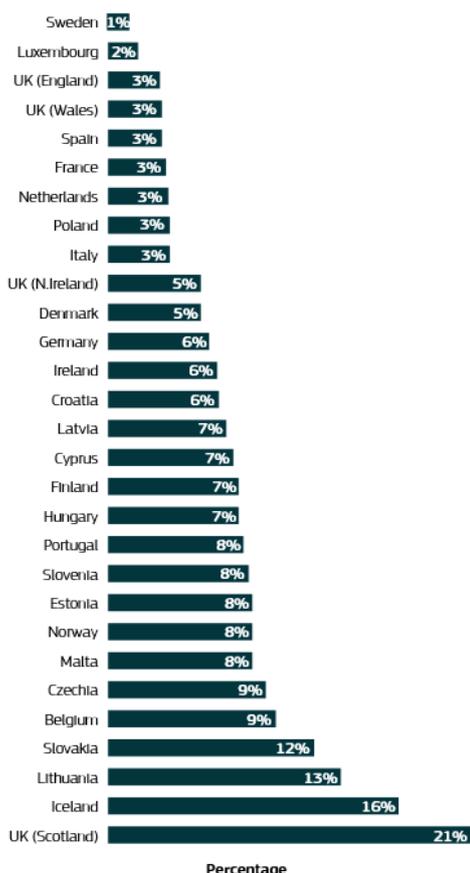


Figure 3 shows pupils with an official decision of SEN as a percentage of all pupils enrolled in formal educational settings

Pour le cas de la Suède, le rapport intitulé « L'intégration des élèves à besoins particuliers » (OCDE, 1995) souligne que « Dans les pays nordiques et scandinaves, par exemple, la législation et la pratique sont telles que la proportion d'enfants à BEP formés en dehors du système scolaire ordinaire est relativement faible » (p.19).

Selon Ebersold et Detraux (2013), la scolarisation en milieu ordinaire dépend de la manière dont les systèmes scolaires sont capables de prêter attention aux BEP de leurs apprenants. Il s'agit ainsi de remettre en cause le fonctionnement de l'établissement face à la gestion des difficultés scolaires des élèves.

Ils déclarent donc que :

[...] les comparaisons internationales suggèrent que les pays ayant rapporté, comme le Royaume-Uni, les difficultés scolaires à l'aptitude des systèmes éducatifs à prendre en considération leurs

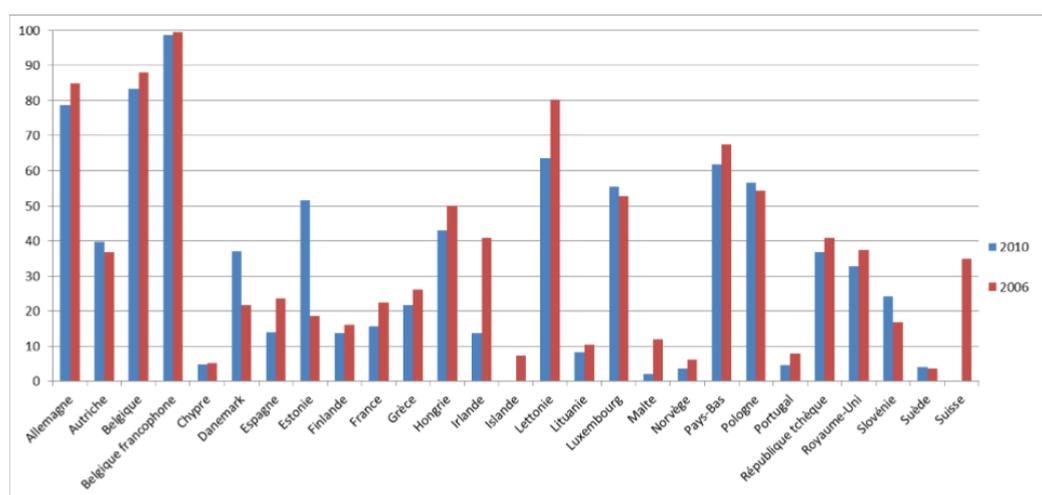
besoins éducatifs particuliers ont des taux de scolarisation en milieu ordinaire plus importante que ceux n'étant pas dans ce cas de figure (OCDE, 2007 ; Ebersold, 2011). (2013, p.107)

En effet, au Royaume-Uni, le concept d'éducation inclusive est lié à l'idée que l'amélioration du système scolaire doit se centrer sur les changements des pratiques scolaires, et non sur les différences individuelles des apprenants : « In the UK, Me Ainscow (1991) linked inclusive education to ideas of school improvement arguing for the focus of special education to shift away from differences between learners towards changing school practices » (Florian, 2014, p.287).

Cependant, bien que les recherches et les débats sur l'éducation inclusive s'avèrent nécessaires, ils ne suffisent pas s'ils ne sont pas accompagnés d'une analyse nationale du contexte politique. Il est du ressort des politiciens de donner une interprétation normée de ce que doit être l'éducation inclusive, et de l'assurer au sein de la politique d'éducation générale.

L'éducation inclusive dépend donc des interprétations politiques, des ressources que l'Etat lui concède ainsi que des discours politiques la concernant, tant au niveau éducatif régional que national (Magnusson & Göransson, 2019).

**Figure 1 – Proportions d'enfants scolarisés dans un service d'éducation spécialisée entre 2006 et 2010 dans l'Union européenne (en %), élèves nés en 2001 ou en 2005**



Source : European Agency for development in special needs education, (2008). Country data 2006. European Agency for development in special needs education Odensee ; European Agency for development in special needs education ; European Agency for development in special needs education (2012). Country data 2010. Odensee, European Agency for development in special needs education, Odensee

Comme nous le suggère le graphique ci-dessus de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers (2008 ;2012), la généralisation de la notion juridique d'éducation inclusive a provoqué, dans la grande majorité des pays de l'Union Européenne (UE) étudiés, une diminution de la scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particulier dans des milieux scolaires spécialisés. Parmi les pays observés, seuls l'Autriche, le Danemark, l'Estonie, le Luxembourg, la Pologne, la Slovénie et la Suède voient leur effectif d'enfants fréquentant un service d'éducation spécialisée augmenter.

Le cas de la Suède est intéressant à analyser, car il démontre la complexité de l'éducation inclusive. En effet, le pays est passé d'un système extrêmement centralisé, à un système décentralisé, transférant ainsi la compréhension de l'éducation d'un paradigme collectif à un paradigme individualiste (Magnusson, Göransson & Lindquist, 2019, p.67). Aujourd'hui, le système éducatif suédois s'apparente à une certaine « loi du marché », qui a pour conséquence de ségréger certains apprenants au détriment d'autres. Le contexte politique influence donc de manière conséquente les stratégies politiques des gouvernements concernant l'éducation inclusive et l'éducation spéciale (Magnusson, Göransson & Lindquist, 2019).

En effet, Magnusson, Göransson et Lindquist (2019) révèlent que, de 1994 à 2006, l'éducation inclusive était perçue comme un outil pour le futur, œuvrant à la construction d'une société plus juste et égalitaire (p.73). Dès 1998, les nombreuses réformes éducatives, dont celles du libre choix des écoles (school choice reform), ont fait de la Suède l'un des plus grands systèmes publics éducatifs libéral (Wennström, 2019)

Néanmoins, dès 2006, les résultats des élèves dans les comparaisons TIMMS et PISA se retrouvent en dessous de la moyenne de l'OCDE. L'éducation est décrétée en état de crise, car la qualité de l'enseignement, et donc le niveau de connaissance des élèves suédois, ne fait plus concurrence aux autres pays européens.

Dès lors, l'éducation inclusive est ouvertement critiquée, et les déficiences individuelles des élèves sont perçues comme la cause principale du dysfonctionnement des systèmes éducatifs en termes de qualité (p.73).

Cette attribution de la diminution de performances scolaires à l'inclusion des élèves en situation de handicap et/ou à BEP amène à réinstaurer l'éducation spécialisée en tant qu'instrument le plus adapté pour la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers :

The idea of inclusive education criticized and individual deficiencies were increasingly seen as the explanation for school problems and a revival of special education as a tool to accommodate specific pupils with specific supports for the failure to achieve the knowledge goals of education. (p.72-73)

Le cas de la Suède, brièvement décrit, démontre ainsi que les stratégies et les priorités politiques influencent la manière dont le gouvernement va penser l'éducation des personnes en situation de handicap et/ou à BEP. Les priorités éducatives sont généralement orientées vers une logique de performance en termes de résultats scolaires, ce qui engendre la réorientation des apprenants considérés comme inférieurs dans des établissements spécifiques : « It is also clear that political fluctuations over time affect the educational priorities of the education system where some issues are left behind while other are inherited and/or adapted (cf. Hwang, 2002 ; Wedin, 2018) (p. 75).

Le graphisme ci-joint, provenant des Statistiques de l'Agence européenne sur l'éducation inclusive (2020), dénombre le pourcentage d'élèves officiellement diagnostiqués comme ayant des besoins éducatifs particuliers scolarisés dans des filières distinctes de l'éducation ordinaire.

Les données datent de 2018, et laissent entrevoir que le Portugal, l'Espagne, la Bulgarie, la Lituanie, et l'Islande tendent vers l'éducation inclusive de tous leurs élèves, avec un taux de scolarisation en milieu spécialisé inférieur à 20%.

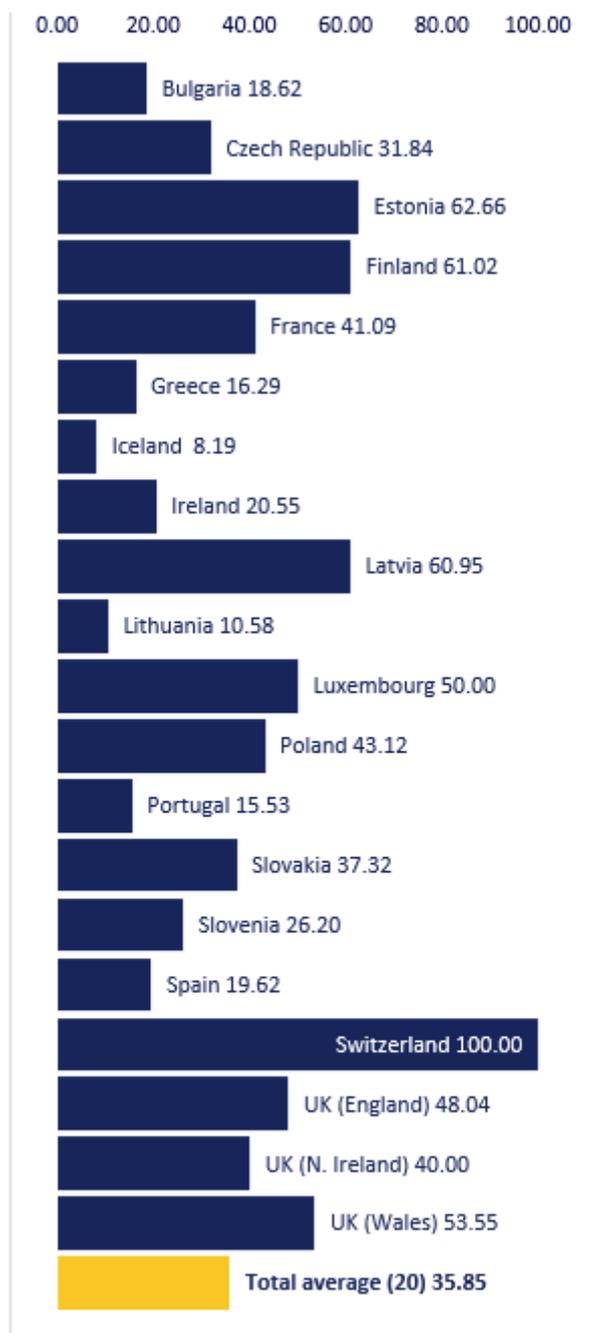
La Suisse affiche quant à elle un taux optimal de 100% de scolarisation en milieu éducatif distinct de l'ordinaire.

Néanmoins, ces données s'expliquent par le fait que, en Suisse, les données statistiques relatives aux élèves à besoins éducatifs particuliers n'étaient recensées que dans le domaine de la pédagogie spécialisée, et non dans le milieu ordinaire.

Comme le formule le rapport « 2018 Dataset cross-country report » (2020), « Switzerland, with data of 100.00% for this indicator, should be viewed as an outlier, as data on learners with an official decision of SEN is only

available for special classes and special schools and not for any form of inclusive placement" (p.103).

Le recensement des élèves à BEP dans les statistiques suisses a évolué, tel qu'expliqué dans le chapitre suivant, consacré à la scolarisation des élèves en Suisse.



**Figure 78. Percentage of learners with an official decision of SEN in fully separate educational settings, based on the population of learners with an official decision of SEN (%)**

## **5. Le droit à l'éducation des enfants en situation de handicap en Suisse**

L'éducation est un droit fondamental, indispensable à la réalisation entière et effective d'autres droits. L'accès au système éducatif est néanmoins entravé pour les élèves en situation de handicap, car ils sont victimes de stéréotypes et de préjugés. Chaque pays doit ainsi se doter d'instruments législatifs protégeant le droit à la non-discrimination des personnes vulnérables.

La Suisse dispose de deux modèles de scolarisation obligatoire distincts : l'éducation ordinaire et la pédagogie spécialisée. Les prestations de la pédagogie spécialisée sont destinées aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

En tant qu'Etat fédéraliste, il existe en Suisse 26 systèmes éducatifs différents. Ces systèmes sont néanmoins harmonisés par des législations, qu'il est important d'exposer afin de rendre compte de la situation actuelle de l'éducation des enfants en situation de handicap et/ou à BEP. Analyser les lois et détecter les terminologies relatives aux populations vulnérables permet en outre de déceler les représentations sociales dominantes.

### 5.1. Les législations fédérales

Sont recensées ci-dessous les législations fédérales utiles à l'entendement des notions de scolarisation et de handicap au sein des politiques éducatives suisses. Le droit fédéral assure les aides financières (rentes) et le financement des mesures éducatives et réadaptatives des personnes en situations de handicap. Elle prime sur le droit cantonal et communale, bien que les cantons puissent édicter des dispositions plus favorables s'ils en ont les moyens.

#### *5.1.1. La Constitution fédérale*

L'interdiction de discriminer est inscrite dans la Constitution fédérale de la Confédération suisse, entrée en vigueur en 2000. L'Article 8 stipule en effet que « Nul ne doit subir de discrimination [...] du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique » (art. 8 al.2 Cst.). L'une des mesures mises en œuvre pour combattre et d'éliminer ces inégalités est la loi fédérale LHand (2002), qui sera abordée plus loin.

L'article 11 a trait à la protection des enfants et des jeunes. La Constitution leur assure « une protection particulière de leur intégrité » et un « encouragement de leur

développement » (art.11 al.1). Les enfants et les jeunes exercent eux-mêmes leurs droits, « dans la mesure où ils sont capables de discernement » (art.11 al.2).

L'instruction publique, à l'Article 62, est du ressort des cantons, qui assurent « un enseignement de base suffisant ouvert à tous les enfants » (al.2). Les enfants et adolescents handicapés ont droit à une « formation spéciale suffisante » (al.3), qui ne se déploie pas au-delà de leurs vingt ans. Bien que l'éducation inclusive ne soit pas explicitement mentionnée, l'enseignement doit néanmoins être accessible à « tous les enfants ». Il n'existe pas de droit constitutionnel à une éducation inclusive.

### *5.1.2. La Loi fédérale pour l'égalité des handicapés (LHand, 2002)*

Les législations politiques actuelles concernant le droit fondamental à l'éducation des enfants handicapés est régie par la loi sur l'élimination des inégalités des personnes handicapées (LHand, 2002), en vigueur depuis 2004.

Deux objectifs principaux sont déterminés par la LHand : il s'agit d'une part de « prévenir, réduire ou éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées » et d'autre part de créer des « conditions propres à faciliter aux personnes handicapées la participation à la vie en société [...] » (art.1).

La loi fédérale définit comme handicapée :

[...] toute personne dont la déficience corporelle, mentale ou psychique présumée durable l'empêche d'accomplir les actes de la vie quotidienne, d'entretenir des contacts sociaux, de se mouvoir, de suivre une formation ou une formation continue ou d'exercer une activité professionnelle, ou la gêne dans l'accomplissement de ces activités. (art.2 al.1)

En ce qui concerne l'éducation, la loi demande aux cantons d'assurer aux enfants et aux adolescents une formation suffisante adaptée à leurs besoins spécifiques (art.20 al.1). L'intégration dans l'école régulière est mentionnée, pour autant qu'elle soit entreprise par des « formes adéquates », mais également qu'elle soit réalisable et qu'elle serve « le bien de l'enfant » (art. 20 al.2). Le concept d'éducation inclusive n'est pas abordé dans le texte.

### *5.1.3. La loi fédérale sur l'encouragement des activités extrascolaires des enfants et des jeunes (LEEJ, 2011)*

Cette loi, comme son nom l'indique, vise à encourager les activités extrascolaires relatives à l'enfance et à l'adolescence. Elle est l'unique loi fédérale en faveur des enfants suisses. L'un de ses objectifs est de « [...] promouvoir l'intégration sociale, culturelle et politique des enfants et des jeunes » (art.2 al. c).

La LEEJ légifère l'accès non-discriminatoire des enfants en situation de handicap aux activités extrascolaires (art.3).

## *5.2. Les législations intercantionales*

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2008, les cantons sont entièrement responsables de la scolarisation des enfants et des jeunes à besoin éducatif particulier, qui était jusque-là co-financée et co-réglémentée par l'assurance-invalidité (AI). A cette fin, ils doivent utiliser des instruments communs à la détermination, à la prise en charge et à l'éducation des élèves à BEP.

Les législations cantonales garantissent les accès, favorisent l'intégration et assurent une formation professionnelle suffisante.

Afin d'éviter de trop grandes disparités de prises en charge entre les cantons suisses, un Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée a été conclu en 2007. Cet Accord définit le minimum de prestations à pour chaque canton, en utilisant une terminologie commune à tous.

### *5.2.1. L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS, 2007)*

Cet Accord, entré en vigueur en 2011, donne une définition légale de ce que sont les besoins éducatifs particuliers. Les cantons qui adhèrent à cet Accord s'engagent à utiliser des instruments communs dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Ils ont comme obligation de définir la formation et la prise en charge des élèves à BEP, et de promouvoir leur intégration au sein de l'enseignement ordinaire (art.1 al. a-c).

L'enseignement intégratif est *préféré* à l'enseignement séparatif ; la mesure éducative mise en place pour l'enfant doit être élaborée en respectant ses capacités développementales et en tenant compte des contextes environnementaux et scolaires (art.2 al. b)). Le concordat sur la pédagogie spécialisée inclut donc le

principe de l'encouragement à l'intégration scolaire des enfants handicapés en école ordinaire, tel qu'il est prescrit dans la LHand.

La notion d'inclusion n'est pas soulevée, mais il s'agit néanmoins « [...] d'un pas conséquent dans un pays où les élèves en situation de handicap sont majoritairement scolarisés dans des classes ou des écoles spécialisées » (Ramel, Vienneau, Pieri & Arnaiz, 2016, p.48). Le rapport de l'OCDE intitulé *L'intégration des élèves à besoins particuliers* (1995) relève en effet que, dans les années 90, « [...] l'accent est mis globalement sur un système d'enseignement spécial ségrégatif » (p.28).

### 5.2.2. L'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire HarmoS (CDIP, 2007)

Le Concordat HarmoS, ratifié par tous les cantons romands pour la scolarité obligatoire, harmonise l'instruction publique, conformément à l'art. 62 al. 4 de la Constitution fédérale.

Les finalités éducatives de l'éducation sont définies à l'article 3, qui stipule que

Dans la scolarité obligatoire, tous les élèves acquièrent et développent les connaissances et les compétences fondamentales ainsi que l'identité culturelle qui leur permettront de poursuivre leur formation tout au long de leur vie et de trouver leur place dans la vie sociale et professionnelle. (art.3 al.1)

Il s'agit de formalités concernant les objectifs de l'éducation primaire obligatoire suisse. Le système de formation y inclus alors tous les élèves. Les élèves à BEP bénéficient quant à eux de trois types de scolarisation ; la scolarisation totale en école spécialisée, la scolarisation dans des écoles spéciales ou encore la scolarisation en école régulière avec un soutien pédagogique spécialisé.

### 5.3. Analyse des terminologies politiques suisses relatives aux enfants en situation de handicap

Les législations permettent d'assurer des prestations et des protections aux populations suisses. S'intéresser à la terminologie dans ces législations est enrichissant, car cela révèle la manière dont la population observée est prise en compte.

Le premier constat est que la terminologie législative ayant trait aux enfants à BEP et/ou en situation de handicap n'est plus employé dans la plupart des discours internationaux actuels. En effet, selon Ramel (2014), les différents textes législatifs « font mention de personnes, enfants, adolescents ou élèves handicapés [...], de leur déficience [...] ou de leur handicap [...] et dénotent d'une conception essentialiste du handicap, la personne se résumant au handicap dont elle est porteuse » (p.21-22).

Or, il est aujourd'hui internationalement admis que le handicap ne doit plus être pensé en lieu et place de la personne, mais qu'il doit être considéré comme résultant de divers facteurs environnementaux et sociaux. L'expression « personne handicapée » renvoie à la déficience, et tend ainsi à concevoir et à penser le handicap selon une approche médicale et catégorielle.

Le Conseil Fédéral, dans son rapport intitulé « Politique en faveur des personnes handicapées » (2018), convient que cette définition du handicap est dépassée et que, à l'origine, les politiques représentaient « [...] les mesures sociales destinées à améliorer la situation personnelle des personnes avec handicap par des aides financières ou d'autres prestations de soutien, avec comme objectif de leur donner les mêmes conditions de vie que celles des personnes valides » (p.14).

L'une de ces mesures sociales concerne, au niveau fédéral, les prestations de l'Assurance-Invalidité (AI) pour les enfants. En effet, jusqu'au 31 décembre 2007, l'AI finançait toutes les mesures de scolarisation et de prise en charge des élèves en situation de handicap. Cette responsabilité incombe désormais aux cantons.

Cette assurance « apporte un soutien aux enfants sous forme de mesures d'ordre médical ou professionnel, d'allocations pour impotent, de contributions d'assistance et de moyens auxiliaires » (2020, p.2). Les législations suisses en faveur des enfants en situation de handicap sont donc, de manière générale, axées sur des problèmes personnels d'autonomie.

Cependant, bien que l'article 23 de la CDE octroie aux enfants en situation de handicap le droit à un soin particulier, cette notion de soin ne doit pas entraver leur droit de participer à la société. Cette « aide adaptée » (art.23 al.2) doit en effet leur permettre un accès effectif à diverses prestations, telles que l'éducation et les activités récréatives, dans le but de leur assurer « une intégration aussi complète que possible » (art.23 al.3).

Comme mentionné au préalable, l'intégration scolaire sous-tend une exclusion, et s'instaure donc comme solution compensatoire et réparatrice des dommages socio-historiques auxquels ont été confrontés les enfants en situation de handicap et/ou à BEP. Intégrer ne garantit pas l'inclusion de l'enfant au sein de la communauté scolaire, et n'évite pas nécessairement la discrimination.

Une question se pose alors : peut-on améliorer les conditions sociales des groupes vulnérables en Suisse si les représentations dominantes à leur sujet demeurent de l'ordre de l'assistance ?

A ce stade du rapport, mettre en évidence les causes principales du handicap des enfants en Suisse semble nécessaire, car cela peut aider à percevoir les obstacles auxquels ces enfants peuvent être confrontés au quotidien. En effet, repérer les enfants marginalisés et défavorisés au sein des populations vulnérables permet de rendre compte de leur situation réelle, dans le but d'adopter des stratégies politiques adéquates.

Toutefois, peu de statistiques recensent les enfants en situation de handicap dans la Confédération suisse. Les recueils de données les concernant sont récentes (OFS, 2019), et ne permettent pas encore des études comparatives concernant l'intégration des élèves en situation de handicap ou à BEP au niveau national.

#### 5.4. Les causes principales du handicap des enfants en Suisse

Dans un contexte aussi particulier que celui de la Suisse (confédération d'états), déceler les causes principales du handicap parmi les enfants s'avère important afin d'appréhender les obstacles susceptibles d'affecter leur quotidien. L'objectif réside *in fine* dans l'élaboration de stratégies politiques et publiques permettant la mise en place d'aménagements spécifiques, facilitant l'autonomie et la participation des élèves au sein de la collectivité.

Cependant, comme le spécifie l'OFS (voir le site [www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch)), « le nombre d'enfants ayant un handicap est difficile à estimer précisément, car il dépend de la définition et du degré de sévérité que l'on retient ».

De plus, le handicap est une notion subjective : ce qui entrave la participation d'un enfant peut ne pas être considéré comme un obstacle pour d'autres. Dans le rapport de 2018 du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation intitulé « L'éducation en Suisse- rapport 2018 », il est néanmoins mentionné que la santé des élèves en Suisse se base sur trois facteurs, considérés comme exerçant une influence sur les performances ou les motivations scolaires : le poids corporel, la forme physique et le handicap (p.19). Le handicap s'observe donc en tant que variable de la réussite scolaire.

En 2019, L'Office Fédérale de la Statistique (OFS) publie, à la suite d'une enquête suisse sur la santé (ESS, 2017), un graphisme faisant état des causes principales du handicap parmi les enfants dans les ménages privés suisses, de la naissance à 14 ans.

Sur un total de 52'000 enfants, nombre extrapolé à l'ensemble de la population, les enfants touchés par un(des) handicap(s) représentent environ 5%, parmi lesquels 1% sont des handicaps aux conséquences lourdes au quotidien (OFS, 2019).

Les résultats de l'enquête montrent la prévalence du handicap physique (43.5% sur la

**Cause principale du handicap parmi les enfants (0–14 ans) dans les ménages privés, en 2017**



Source: OFS – Enquête suisse sur la santé (ESS)

© OFS 2019

totalité des enfants), suivi du handicap sensoriel (21.5%), des troubles du comportement (19.4%), et finalement du handicap mental (15.7%).

Ainsi, comme le souligne le Communiqué de presse (OFS, 2019) :

Les handicaps physiques sont les plus répandus (43% des cas), mais leur influence sur la vie des enfants reste le plus souvent faible. A l'inverse, les handicaps mentaux sont plus rares (16%), mais leur impact est presque toujours important. En cas de handicap sévère, un sur deux est de type mental (p.1).

Ces résultats indiquent que, dans les représentations actuelles du handicap en Suisse, le handicap physique domine. Cette représentation du handicap étant directement orientée sur la visibilité de celui-ci, les remédiations et aménagements le concernant sont essentiellement d'ordres techniques et matériels. Cette constatation vient éclairer l'usage récurrent de l'expression « personne handicapée » dans les législations suisses : le handicap repose principalement sur une conception bio- médicale.

D'ailleurs, la loi fédérale LHand (2002) s'articule principalement sur des accès aux infrastructures et à certains services, permettant d'accessibiliser les espaces publics aux personnes handicapées. Dans le contexte politique helvétique, la priorité législative en faveur des personnes en situation de handicap est accordée à l'accessibilité des infrastructures. Cette priorité s'avère pertinente, du fait que le handicap physique est le handicap le plus répandu au sein de la population, et qu'avec l'âge, la population est plus encline à développer des déficiences corporelles. Elle contribue néanmoins à discriminer d'autres catégories de handicap.

Le Conseil Fédéral relève ce constat dans le premier rapport du Gouvernement suisse sur la mise en œuvre de la CDPH (2016), en admettant que l'évaluation de la LHand « [...] montre qu'elle a principalement permis d'améliorer l'accessibilité des bâtiments et des transports publics » et que les efforts de la Confédération doivent à présent encourager et soutenir « [...] l'égalité et la participation dans d'autres domaines [...] » (p.7).

### 5.5. Les divers types de compréhension du besoin éducatif selon les causes du handicap

Les différentes causes du handicap stipulées au point 4.1. amènent à interroger les modalités d'intégration et de prise en charge des enfants en situation de handicap et/ou à BEP dans les milieux éducatifs ordinaires. L'OG N.4 sur le droit à l'éducation inclusive (ONU, 2016) mentionne en effet que « [...] le risque d'être privé d'éducation est plus élevé pour certains groupes, comme les personnes ayant un handicap intellectuel ou les personnes polyhandicapées, les sourds et aveugles, les autistes et les personnes handicapées en situation d'urgence humanitaire » (p.2).

Effectivement, un enfant en chaise roulante ne requiert de prime abord pas d'adaptations pédagogiques, contrairement à un enfant ayant des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH).

L'inclusion scolaire impliquant de ne pas se baser sur les caractéristiques inhérentes à l'enfant, mais d'associer les différentes causes du handicap aux probables conséquences en termes d'adaptations dans les établissements scolaires.

Le **handicap physique** est celui qui s'observe le plus au sein de la jeune population suisse. Partant de ce constat, les aménagements à apporter afin de répondre aux besoins spéciaux liés à ces handicaps sont d'ordre principalement matérielles et techniques (rampe d'escalier pour fauteuil roulant par exemple). Le handicap est défini comme « [...] forme spécifique de perte d'autonomie [...] » et la solution éducative consiste en l'adoption d'« [...] outils de compensation attachés au parcours individuels [...] » (Buisson-Fenet & Rey, 2018, p.7).

Le deuxième handicap le plus représenté est le **handicap sensoriel**, désignant par exemple des problèmes visuels ou auditifs plus ou moins importants. Ramel (2014) relève que ces enfants « [...] revêtiraient à la fois le statut de prototype de la catégorisation du handicap et celui de prototype de l'intégration », du fait qu'ils sont considérés « [...] plus intégrées dans la société que des personnes ayant d'autres handicaps » (p.22). Les aménagements dont ils ont besoins sont d'ordres principalement technologiques et matériels (appareils auditifs, canne pour personne aveugle, système de braille, etc.).

En troisième position apparaissent les **troubles du comportement**, qui désignent des anomalies dans les façons d'agir et de réagir. Dans les systèmes éducatifs, ces troubles « [...] perturbent la situation scolaire, conduisant l'enseignant à une incertitude dans le quotidien de sa classe » (Gasparini, 2018, p.27). En effet, comme le soulignent Gaudreau, Fortier, Bergeron & Bonvin (2016), « Dans la plupart des systèmes scolaires, la gestion de la classe est reconnue comme l'un des aspects les plus difficiles du travail d'enseignement (Marso et Pigge, 1997 ; Prior, 2014 ; Veenman, 1984). Néanmoins, Gasparini rappelle, au sujet des troubles du comportements, que « [...] la légitimité de [leur] usage en tant que diagnostic revient au champ médical et qu'il s'agit d'un symptôme d'un comportement plutôt qu'une cause intrinsèque à l'enfant » (p.28).

Enfin, le **handicap mental** reste sensiblement le handicap le moins représenté dans les ménages privés suisses. Il s'agit de limitations des capacités cognitives. Le Groupe d'Intégration Insieme (voir le site [www.insieme-ge.ch](http://www.insieme-ge.ch)) relève que la scolarisation des élèves en situation de handicap, et particulièrement de ceux ayant un handicap

mental, se fait généralement en milieu spécialisé. Cela est notamment dû au fait que « [...] la scolarité de l'élève handicapé dépend principalement des décisions prises par les institutions spécialisées » (Insieme Genève, p.8). Le choix d'intégrer l'enfant dans un système ordinaire part souvent de l'initiative des parents, qui sont néanmoins « [...] confrontés à de nombreux obstacles (résistances, méconnaissance des difficultés liées au handicap, manque et inadéquation de moyens, etc.) » (Insieme Genève, p.6).

Gasparini (2018) rapporte à ce propos que les enfants ayant un handicap mental ne sont par définition pas autonomes, et qu'ils sont écartés d'office du système scolaire ordinaire :

Les enfants handicapés sont d'autant plus visibles que l'autonomie est promue comme critère de distinction. C'est en particulier vrai pour les enfants dont le handicap se situe sur le plan mental : incapable par définition d'une autonomie décisionnelle et intellectuelle, ils sont les figures paradigmatiques de l'échec scolaire (Eideliman, 2008). (p.33-34)

Ainsi, un élève « handicapé » dans le système éducatif se caractérise principalement par ses facultés d'autonomie. Plus l'enfant est autonome, moins il nécessitera d'aménagements spécifiques, et donc moins il perturbera le fonctionnement traditionnel de la classe.

Pour résumer, comme le mentionnent Plaisance, Labbay, Le Bomin, Salines, Albert & Fondin (2012), la notion d'inclusion est bien intégrée par l'équipe pédagogique en ce qui concerne les handicaps sensoriels et moteurs. Pour ceux cognitifs et psychiques, en revanche, elle se révèle plus difficile à mettre en œuvre, notamment lorsque l'enseignement porte sur des acquisitions de connaissances (p.95).

#### 5.6. Les données statistiques actuelles de la pédagogie spécialisée en Suisse

La pédagogie spécialisée a trait à la théorie et à la pratique de l'éducation et de la formation de personnes ayant des besoins spécifiques. Elle s'applique à ce que tout individu à besoins éducatifs particuliers puisse bénéficier d'une éducation, d'une scolarisation et d'une formation adaptées et de qualité, dispensées par du personnel spécialisé. Faisant partie du mandat public de formation, elle concerne les enfants et les jeunes de 0 à 20 ans.

En Suisse, les enfants et les adolescents dont le développement est limité ou compromis, et qui ne peuvent suivre l'enseignement qu'avec un soutien spécifique, présentent des besoins éducatifs particuliers. Lorsqu'ils ne sont pas aptes ou disposés à suivre un enseignement de base à l'école ordinaire, ils sont scolarisés, soit dans une classe spéciale, soit dans une école spécialisée. Le Secrétariat à la pédagogie spécialisée (CSPS) atteste de l'existence d'un trouble lors de demandes d'aménagements scolaires pour un enfant avec un handicap et/ ou un BEP. C'est ainsi lui qui octroie et qui finance les prestations pour l'enfant. Les mesures de la pédagogie spécialisée peuvent être soit ordinaires, soit renforcées, et concernent l'éducation précoce spécialisée, les mesures péda-go-thérapeutiques ainsi que l'enseignement spécialisé.

Les mesures dites « renforcées » se distinguent de celles ordinaires selon certains critères, tels qu'une longue durée et/ou une intensité soutenue des interventions, et un niveau élevé de spécialisation des intervenants. Ce type de mesure est octroyé à la suite d'une procédure d'évaluation standardisée (PES) de l'enfant, qui permet de déterminer les besoins éducatifs particuliers.

Les statistiques concernant les enfants en situation de handicap sont relativement récentes, et donc limitées. L'OFS collecte des données sur l'égalité des personnes en situation de handicap depuis 2004, mais les statistiques ne s'adressaient qu'au groupe des 15 à 64 ans.

Comme le rapporte le Réseau suisse des droits de l'enfant (2017) dans son rapport intitulé « Bilan 2017 de la mise en œuvre des *Concluding Observations* du Comité des droits de l'enfant de l'ONU »,

De manière générale, on continue de constater un manque de données récoltées pour les 0 à 13 ans. L'office fédéral des statistiques ne procède pas à des entretiens directs avec des enfants. La majorité des informations proviennent des statistiques basées sur les registres dans les domaines de la démographie et de l'éducation.  
(p.4)

Or, tel que le stipule le Comité des droits de l'enfant dans son Observation Générale N.5 (2003), les statistiques sont des instruments primordiaux du repérage de la discrimination : « Le recueil de données exhaustives et fiables sur les enfants, ventilées de manière à faire apparaître les discriminations et/ou disparités existantes

concernant l'exercice de leurs droits, est un élément indispensable de la mise en œuvre de la Convention » (ONU, 2003, p. 13).

En 2019, l'avènement d'une nouvelle statistique de la pédagogie spécialisée suisse permet à la Confédération de se conformer aux recommandations internationales. Le nombre effectif d'élèves à besoins éducatifs particuliers y est ainsi recensé pour la première fois en Suisse.

Dans son rapport « Statistique de la pédagogie spécialisée » (2019), l'OFS souligne que « Plus de la moitié (53%) des élèves bénéficiant d'une mesure renforcée sont intégrés dans une classe ordinaire, 6% reçoivent un soutien dans une classe spéciale et 41% dans une école spécialisée ». Ces données indiquent que la politique d'intégration en vigueur depuis quelques années produit des résultats satisfaisants, et que de nombreux élèves à BEP (53%) suivent désormais leur cursus dans une école ordinaire.

Le taux d'élèves qui suivent une scolarité séparative tend ainsi à diminuer, comme l'illustre le graphique provenant de l'OFS (2019) ci-contre. On peut y observer une diminution constante de la scolarisation en écoles spécialisées dès 2004, ce qui coïncide avec l'entrée en vigueur de la loi fédérale sur l'égalité pour les personnes

handicapées.

Evolution du nombre d'élèves en école spécialisée (ES) et du taux de séparation (en %) à l'école obligatoire, 1999 – 2017 (Source : OFS, 2019)



Dans les cantons suisses, une intégration plus régulière des enfants en situation de handicap au sein de l'enseignement obligatoire ordinaire est relevée. Cette intégration

s'ancre dans l'idée du respect du droit à la participation et dans le droit à la non-discrimination répondant au principe fondamental de la scolarisation pour tous les enfants (article 24 CDPH).

Ces avancées en matière d'inclusion ont été en outre générées par la ratification de la Suisse à la CDPH en 2014, permettant ainsi d'aborder de nouvelles stratégies concernant les politiques de la Confédération en matière de handicap.

Les statistiques concernant la pédagogie spécialisée ne se limitaient néanmoins qu'aux élèves fréquentant des écoles spécialisées ou des classes spéciales.

En effet, comme le souligne le rapport nommé « l'Education en Suisse » (2018), la statistique spécialisée ne recensait, jusqu'en 2018, que les élèves inscrits dans la catégorie nommée « programme d'enseignement spécial » (p.42).

Or, les mesures renforcées de pédagogie spécialisée se rapportent à un individu précis, et non d'office à un élève placé dans une institution spécialisée ou une classe spéciale. Ainsi, l'élève « ne bénéficie pas automatiquement de mesures renforcées de pédagogie spécialisée » (p.42).

Depuis 2019, les élèves à BEP ou en situation de handicap sont dénombrés tant au sein de l'école ordinaire que dans l'école spécialisée, tel que l'illustre le graphisme ci-

Actuellement	<i>École ordinaire</i>				<i>École spécialisée</i>
	Classe ordinaire	Classe d'introduction	Classe pour allophones	Autres classes spéciales	Classes d'écoles spécialisées
	Programme d'enseignement ordinaire	Programme d'enseignement spécial			
À l'avenir	<i>École ordinaire</i>				<i>École spécialisée</i>
	Classe ordinaire	Classe d'introduction	Classe pour allophones	Autres classes spéciales	Classes d'écoles spécialisées
	Aucune mesure ou mesure simple de pédagogie spécialisée				
	Mesure renforcée de pédagogie spécialisée				

contre. Cette nouvelle disposition permet d'élaborer des statistiques plus fiables et d'éviter les amalgames entre la scolarisation d'un enfant dans une filière spécialisée et les élèves à BEP ou en situation de handicap.

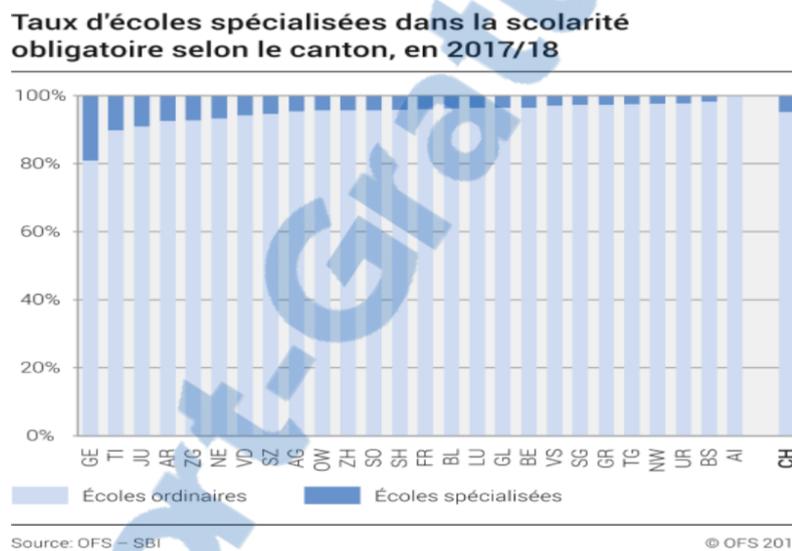
Il émerge donc une nouvelle représentation de l'enseignement spécialisée en Suisse, plus conforme aux réalités actuelles.

Le communiqué de presse de l'OFS (2019) informe cependant que le modèle de l'école ordinaire reste la norme dans les systèmes éducatifs suisses : « Les classes ordinaires comptent de loin la plus grande part des élèves (96,7%), ce qui en fait la principale forme d'enseignement de la scolarité obligatoire ».

L'éducation en milieu spécialisée concerne ainsi seulement 3.3% des élèves, et ce chiffre comprend 1.5% d'élèves qui suivent une scolarité en école spécialisée (p.1). L'OFS ajoute que « les écoles spécialisées constituent une minorité dans le système scolaire suisse (4,4% des institutions de formation de la scolarité obligatoire » (p.2). Les données doivent être interprétées de manière globale, car elles reflètent un phénomène à l'échelle fédérale, et non cantonales.

Bien que les élèves en situation de handicap soient toujours plus scolarisés en milieu ordinaire, cette croissance qualitative ne s'accompagne pas nécessairement d'une baisse proportionnelle d'élèves scolarisés en milieu spécialisé. Buisson-Fenet et Rey (2018) proposent à cela trois raisons non-exclusives :

[...] les enfants des établissements médico-sociaux qui ont intégrés l'école ordinaire ont été remplacés par d'autres, dont le handicap plus sévère- ou les familles moins demandeuses- continue à dérouter vers l'éducation spécialisée ; les difficultés d'apprentissage que l'école inclusive accompagne désormais, sont plus facilement identifiées. Enfin cette expansion peut aussi révéler d'une forme de médicalisation scolaire [...]. (p.7-8).



Le graphique ci-dessus (OFS, 2019) témoigne des disparités entre les cantons suisses concernant la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu spécialisé.

Le rapport « L'éducation en Suisse » (2018) spécifie que la proportion d'élèves bénéficiant d'une scolarisation en milieu spécialisé a reculé de 5.1 à 3.4% dans l'ensemble du pays (p.43). Des disparités cantonales s'observent néanmoins : le nombre d'élèves en spécialisé à Genève et à Neuchâtel a augmenté, tandis qu'il a diminué à Bâle-Ville et à Zoug. Néanmoins, « Ces données ne permettent pas de préciser si l'évolution à la hausse ou à la baisse de la scolarisation spécialisée séparative est réelle ou si elle résulte de la redéfinition des catégories » (p.44).

D'après ces données, Genève est le canton le plus ségrégatif de Suisse, avec un taux d'écoles spécialisées dans la scolarité obligatoire avoisinant les 20%.

Le système scolaire spécialisé genevois affiche un taux presque double à celui des autres cantons. Le Valais est quant à lui le canton romand présentant le taux d'écoles spécialisées le plus faible. Comparer certaines politiques d'intégration genevoises avec celles du Valais permet de témoigner de modalités et de dispositions différentes dans la prise en charge des élèves en situation de handicap et/ou à BEP.

Avant de procéder à l'analyse comparative en termes de politiques éducatives inclusives dans les cantons du Valais et de Genève, une fiche relative aux besoins éducatifs particuliers des élèves est décrite dans le point 4.6. L'intérêt de la mentionner est qu'elle rend compte des troubles ou déficiences les plus représentés au sein des systèmes éducatifs romands. Cet instrument met alors en exergue les représentations du handicap les plus saillantes dans l'école ordinaire.

### 5.7. Les troubles ou déficiences impliqués par les BEP en suisse romande et au Tessin

Le système fédéraliste suisse implique la délégation des compétences au niveau cantonal. Les cantons ont donc la responsabilité de financer ce qui a trait aux besoins spécifiques en termes éducatifs. Cependant, les réflexions sur les politiques d'intégration et d'inclusion diffèrent d'un canton à l'autre. La notion de BEP contribue à inclure ou à exclure selon le canton et en fonction des appellations utilisées par ces derniers. Riva Gapany (2013) ajoute à ce sujet qu'il existe « [...] un déséquilibre entre les diverses mesures prises par les cantons dans le domaine de l'éducation en général et en particulier à l'encontre des groupes vulnérables » (p.61).

Cette discrimination entre et au sein des établissements éducatifs représente l'un des principaux obstacles à l'inclusion. Herrera Seda (2019) souligne à ce propos que « Bien souvent, les préjugés et la stigmatisation qui sont à l'origine des différentes formes de discrimination reproduisent des contextes d'exclusion ancrés dans la société et la culture » (p.19).

Afin de sensibiliser les enseignants aux risques de discriminations des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou un handicap, des instruments ont été élaborés en Suisse, pour appréhender la difficulté de l'élève et pour la relier au contexte environnemental dans lequel elle peut se manifester. Ils sont mis en place par le biais d'aménagements et de différenciation pédagogique. D'après Ayer & Salamin (2018), « Les mesures de compensation des désavantages sont généralement des

aménagements tandis que les autres mesures de pédagogie différenciée tendent à être des mesures de flexibilité pédagogique » (p.11).

A ce jour, neuf fiches liées aux besoins éducatifs particuliers des élèves sont disponibles pour le corps enseignant romand et tessinois. Elaborés par la Fondation du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), sous le mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la suisse romande et du Tessin (CIIP), ces documents informent sur les troubles ou déficiences, mais proposent également des mesures de différenciations pédagogique dans l'enseignement ordinaire suisse des élèves à BEP. La CIIP a décrété l'inclusion scolaire et la gestion de la diversité comme priorités politiques d'ici 2023.

Les thèmes de ces fiches concernent : la déficience auditive, la déficience visuelle, la dyslexie-dysorthographe, la dysphasie, les troubles du spectre de l'autisme, le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, le haut potentiel intellectuel, la déficience intellectuelle et la dyspraxie (Ayer & Salamin, 2018). Deux sujets sont attendus pour 2020, à savoir les troubles de la cognition mathématique et les troubles du comportement. Les thèmes abordés sont donc principalement les dysfonctionnements dans le processus d'acquisition de connaissances qui font obstacles à la réussite scolaire.

L'éducation inclusive consiste ainsi à la mise en place d'environnements favorables, qui sont ici principalement d'ordre pédagogique. Cela révèle néanmoins les dynamiques multiples et complexes du handicap, qui peuvent se référer à un problème de participation, à un retard de développement cognitif ou encore à une limitation dans l'effectuation d'activités spécifiques (Hollenweger, 2014, p.9).

Comme le souligne Vianin (2016), « La problématique spécifique de l'élève semble jouer un rôle déterminant dans la manière dont les enseignants planifient l'enseignement-apprentissage ». Certains élèves manifestent des troubles d'ordre comportemental ou psychique qui peuvent se révéler complexes à gérer par le corps enseignant.

## 5.8. L'intégration des élèves à BEP ou en situation de handicap : le cas du Valais et de Genève

Les statistiques suisses démontrent que le Valais est le canton le plus intégratif en Suisse et que Genève possède le plus grand nombre d'établissements scolaires spécialisés. Se pencher sur leurs législations en faveur du droit à l'éducation des enfants en situation de handicap et/ou à BEP permet de comprendre les causes de cette disparité. L'analyse débute avec le canton du Valais, l'un des premiers à se doter d'instruments législatifs.

### *5.8.1. Le cas du Valais*

Le Valais est considéré comme le canton le plus intégratif de Suisse romande. En 2016, le taux de séparation entre les élèves de l'école ordinaire et ceux de l'école spécialisée s'élevait à 1.1%, ce qui est relativement faible par rapport aux autres cantons (Vianin, 2016). La législation en faveur des élèves en situation de handicap révèle que le Valais se dote d'outils contraignants pour garantir une inclusion au sein des systèmes scolaires.

Le Parlement valaisan a adopté une loi sur l'enseignement spécialisée en 1986, ce qui fait du Valais le premier canton à légiférer les droits des élèves à BEP. L'article 2 souligne que « l'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherchée ». Le canton est également le premier à avoir adhéré à l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée, en 2008.

Le Département de la formation et de la sécurité a élaboré, en 2014, un concept cantonal pour la pédagogie spécialisée, dans lequel il est relevé que « À maints égards, la pédagogie spécialisée du canton du Valais peut être qualifiée de novatrice. La scolarisation dite inclusive d'enfants en situation de handicap est notamment une réalité vécue dans une large majorité d'établissements cantonaux » (p.2).

L'éducation inclusive fait partie intégrante de ce concept, dans lequel il est stipulé que :

Les enseignants généralistes ou de branches apportent un enseignement adapté à l'apprentissage de tous les élèves, notamment par le développement de la différenciation pédagogique, la prise en compte des différences et/ou, au besoin, par la mise en place de conditions de passation particulières. (p.15)

Le terme « différenciation pédagogique » susmentionné indique clairement le concept d'intégration de la diversité des apprenants au sein des systèmes éducatifs valaisans. Le concept cantonal pour la pédagogie spécialisée évoque notamment les besoins des autorités scolaires à mettre en place des « contextes de travail favorable », et souligne l'importance de la collaboration entre l'équipe pédagogique et les spécialistes, qui « renforcent les compétences individuelles » (p.15).

Des ressources d'aides et d'enseignement spécialisé sont octroyées par le Département pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Les professionnels travaillant avec et pour eux doivent être titulaires de formations spécialisées (p.16).

Les législations mentionnées ci-dessus rendent compte des mesures déployées par le canton afin d'être en adéquation avec les recommandations internationales en matière d'éducation inclusive. La terminologie employée dans ces textes reflète les réflexions et les pratiques à visées inclusives.

### *5.8.2. Le cas de Genève*

Genève est considérée comme le canton romand avec le taux le plus élevé d'écoles spécialisées, affichant presque 20% d'établissements « ségrégatifs » pour la scolarité obligatoire. Il est important d'analyser la législation genevoise ainsi que la jurisprudence pour rendre compte de la population encadrée par ces écoles spécialisées.

A Genève, le règlement d'application sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJBEP, 2011) a pour objectif de faciliter l'intégration des enfants et des jeunes à BEP au sein des établissements scolaires ordinaires. L'article 8 définit comme enfant à besoins éducatifs particuliers tout enfant ayant des altérations de ses fonctions mentales, sensorielles, langagières ou physiques, qui gênent ses capacités d'autonomie et d'adaptation dans un milieu ordinaire.

Cependant, bien que des bases législatives existent à Genève, l'application concrète du droit à la scolarisation en milieu éducatif ordinaire s'avère peu satisfaisante. Le Secrétariat du Grand Conseil de Genève, dans un rapport intitulé « Proposition de motion : un plan d'action pour l'école et la formation inclusives à Genève » (2014), souligne que :

Des enfants et/ou des jeunes à besoins spécifiques ou en situation de handicap ne peuvent accéder à l'école et à la formation. Ils continuent dès lors à être placés dans des institutions alors qu'ils pourraient suivre une scolarité ordinaire, moyennant des aides individuelles et un soutien pédagogique adapté par des personnes formées, et ceci à moindre coût. (p.6)

Ainsi, une culture de l'éducation spécialisée est relevée. L'une des possibles interprétations est que l'Office Médico-Pédagogique (OMP) est l'autorité compétente pour décider de l'intégration d'un élève à BEP ou handicapé dans l'enseignement public ordinaire (RIJBP, art. 3 al.2). En effet, comme stipulé dans l'article 9 portant sur la collaboration (RIJBEP), « l'office médico-pédagogique et les directions générales des degrés d'enseignement collaborent à la réalisation de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés ».

### *La Jurisprudence genevoise*

Des Arrêts de la Cour de Justice du Tribunal de Genève attestent de la difficulté du système éducatif genevois à s'éloigner de sa culture de scolarisation d'élèves en situation de handicap ou à BEP en milieu éducatif spécialisé.

L'Arrêt ATA/178/2015 du 17 février 2015 parle d'une situation où les parents font recours à une décision de placement de l'OMP. Dans cette affaire, le placement en centre médico-pédagogique est considéré comme plus adapté et plus profitable à ses besoins, car « L'enseignement ordinaire sans soutien spécifique n'est pas en mesure de fournir un cadre propice au développement de l'enfant, élève de l'école primaire, domicilié dans le canton, âgé de 14 ans » (p.1). L'enfant souffrait de graves troubles du comportement et n'atteignait pas les résultats scolaires attendus en enseignement ordinaire. L'OMP est donc l'organe décisionnel dans le placement d'un enfant à besoins éducatifs particuliers qui ne peut être scolarisé en milieu ordinaire.

L'Arrêt ATA/35/2019 du 15 janvier 2019 atteste néanmoins de la volonté du canton genevois de soutenir l'éducation inclusive, pour autant qu'elle soit envisageable. Dans cet Arrêt, la directrice de l'établissement ordinaire est coupable de violation du droit à l'égalité des personnes handicapées :

Dès le début de la scolarité de B\_\_\_\_, la directrice d'établissement avait été sceptique par rapport à la solution inclusive consistant à ce que l'enfant soit scolarisé dans l'enseignement régulier avec des aménagements. Elle n'a eu de

cesse de leur recommander une scolarisation séparée, saisissant régulièrement l'OMP dans ce sens. (p.4)

La Jurisprudence genevoise évolue ainsi favorablement vers l'éducation inclusive. Une importante croissance à l'intérêt supérieur de l'enfant est accordée dans la Jurisprudence du Tribunal Fédéral.

Concernant les recommandations internationales, le Canton de Genève a été mentionné par le Comité des droits de l'enfant en 2015 dans son rapport relatif aux Observations Finales adressées à la Suisse. Le Comité y évoque la ségrégation et la discrimination dont sont victimes les enfants en situations de handicap, notamment ceux ayant un trouble du spectre autistique (TSA). Le Comité relève en outre un « manque d'accès à l'éducation ordinaire » (p.13).

Néanmoins, le canton de Genève a récemment adopté de nouvelles législations en faveur du droit des enfants en situation de handicap à être scolarisés en milieu ordinaire.

La loi sur l'instruction publique (LIP), entrée en vigueur en 2016, spécifie dans l'article 10 al.2 que « L'école publique, dans le respect de ses finalités, de ses objectifs et des principes de l'école inclusive, tient compte des situations et des besoins particuliers de chaque élève [...] » et que « Des solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de chaque élève, en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire ».

De plus, le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) a adopté, en 2018, un concept cantonal pour la pédagogie spécialisée dans lequel il inclut le concept d'éducation inclusive, en stipulant que « les solutions inclusives sont préférées aux solutions séparatives » (p.3). Le canton de Genève se conforme donc progressivement aux attentes internationales de l'éducation inclusive, telles que décrites dans l'article 24 de la CDPH.

L'analyse non-exhaustive des législations du Valais et de Genève permet de constater que la protection des enfants en matière d'éducation inclusive doit être abordée et implantée au sein de textes législatifs contraignants.

Les injonctions fédérales, qui s'inscrivent dans un courant international, peuvent « [...] indirectement amener un pays à passer progressivement d'une scolarisation séparative à une éducation plus inclusive » (Ramel, Vienneau, Pieri & Arnaiz, 2016,

p.49). Tel que l'expose Ramel, Vienneau, Pieri & Arnaiz (2016), « [...] il existe un lien entre les conventions internationales et les législations locales : les unes influençant les secondes et plus rarement ces dernières inspirant les premières »

Le Valais est le canton qui a adopté le plus rapidement ces mesures, ce qui peut expliquer qu'il soit le canton le plus intégratif de Suisse romande. Genève a quant à elle tardé à adopter des législations en faveur de cette population d'enfants vulnérables, mais elle les instaure progressivement.

## **6. Les recommandations internationales faites à la Suisse**

*Recommandations du CDE (2015) et Recommandations du CDPH (2019)*

En 2015, le Comité des droits de l'enfant adresse à la Suisse 108 recommandations. En 2019, le Comité des droits des personnes handicapées élabore une liste de points concernant le rapport initial de la Suisse (CRPD/C/CHE/Q/1). Les recommandations dressées dans ce chapitre sont exposées et analysées conjointement. Elles sont mises en lien avec le rapport alternatif d'Inclusion Handicap.

*Droits des enfants en général :*

Le Comité des droits de l'enfant réclame, au point deux, des informations sur les mesures mises en place pour « développer une politique globale concernant les enfants en suisse visant à inscrire les différentes stratégies existantes dans un cadre cohérent de mise en œuvre de tous les droits inscrits dans la Convention ».

La Suisse se refuse en effet à une stratégie nationale qui semble, selon la Confédération, difficile à appliquer dans un pays fédéraliste. Cependant, ce manque de cohérence fédérale n'assure pas une vision globale d'une mise en œuvre totale de la CDE.

En 2019, Inclusion Handicap (IH) publie un rapport alternatif sur l'application de la CDPH intitulé « Initial State Report Procedure for Switzerland before the UN Committee o the Rights of Persons with Disabilities », dans lequel il évoque à nouveau le manque de stratégies politiques suisses, tant au niveau national que cantonal, œuvrant à implémenter les droits des enfants en situation de handicap (article 7).

Les recommandations portent ainsi sur l'adoption d'une politique et d'une stratégie globale en matière de droits de l'enfant.

*Non-discrimination :*

Dans ses Observations finales de 2015, Le Comité reste « [...] préoccupé par le fait que la discrimination demeure répandue à l'égard des enfants marginalisés et défavorisés, notamment [...] les enfants handicapés [...] » (p.6).

Inclusion Handicap (IH), dans un document remis au Comité du droits des personnes handicapées en vue de la « liste des points à traiter » (2019), soutient que la politique du handicap suisse « se fonde principalement sur une conception médicale du handicap qui se borne à ne prendre en compte que les déficiences » (p.5), traité sous l'angle de la politique sociale et de la prise en charge. La stigmatisation sociétale des personnes en situation de handicap qui en découle tend à s'accroître au sein de la Confédération, particulièrement pour les individus atteints de troubles psychiques (p.9).

Les recommandations portent sur la nécessité de sensibiliser la société aux inégalités dont sont victimes les personnes en situation de handicap pour encourager une culture de respect mutuel et de tolérance (p.6).

*Statistiques :*

En ce qui concerne le recensement des enfants en situation de handicap, l'IH note qu'il n'y a pas eu « [...] de données statistiques détaillées publiées au niveau fédéral [...] » depuis 2010 (p. 8), réinsistant sur la nécessité de recenser la population vulnérable suisse pour prendre des mesures de protection adéquates (p.20).

Le Comité des droits de l'enfant réitère régulièrement cette nécessité de recenser les enfants en situation de handicap. Dans ses Observations finales (2015), il demande à la Suisse de « procéder au recueil et à l'analyse de données sur la situation de tous les enfants handicapés, ventilées notamment par âge, sexe, type de handicap, origine ethnique et nationale, zone géographique et milieu socioéconomique » (p.13).

*Inclusion :*

Le Comité des Droits de l'enfant déplore le fait que l'inclusion scolaire soit insuffisante dans le système éducatif, et ce dans tous les cantons. Les manques de ressources

humaines et financières nécessaires à l'implantation de systèmes éducatifs inclusifs sont également relevés (p.13).

La Suisse doit communiquer les avancées observées concernant le passage d'un système intégratif à un système inclusif dans tous les cantons. Il subsiste en effet des différences au niveau de l'accès des services, qui engendrent des inégalités de traitement des droits à l'éducation des enfants en situation de handicap.

Rappelons toutefois qu'en Suisse, l'intégration en milieu scolaire ordinaire prime sur le modèle spécialisé, mais que cela ne rend pas pour autant le milieu séparatif illicite. Comme le démontre l'ATF\_2C/154/2017 du 23 mai 2017, l'enseignement inclusif « [...] ne va pas au-delà des garanties découlant du droit fédéral, ces garanties étant l'interdiction de la discrimination ainsi que le droit à un enseignement spécial approprié, en privilégiant des solutions intégratives » (Gehrig, 2017, p.3). La thématique du handicap imposée à la forme scolaire fait surgir l'expérience du seuil entre inclusion et exclusion.

Inclusion Handicap (2019), dans son rapport alternatif sur l'application de la CDPH, relève que le concept d'inclusion (art.24 CDPH) n'est quant à lui « pas systématiquement repris ni appliqué [...] » (p.5). Inclusion Handicap soulève qu'il n'existe ni base légale, ni stratégie au niveau national ou (inter-)cantonal, ce qui a comme conséquence de ne pas assurer l'éducation inclusive des enfants à tous les niveaux de la scolarité au sens de l'art. 24 de la CDPH (p. 19).

L'inclusion scolaire est également mentionnée dans le point 18 du rapport CDE, où le Comité interroge « [...] les progrès accomplis pour garantir des pratiques uniformes en matière d'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire [...] ». Cette information est également demandée par le Comité des droits des personnes handicapées (2019) :

Des renseignements sur les mesures prises par le gouvernement fédéral et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) pour élaborer une stratégie visant à établir un système éducatif inclusif, à la lumière de l'observation générale n° 4 (2016) du Comité sur le droit à l'éducation inclusive, et pour mettre en œuvre les recommandations du Comité des droits de l'enfant (CRC/C/CHE/CO/2-4, par. 55). (p.6)

Concernant l'éducation inclusive (article 24 CDPH), Inclusion Handicap relève que les bases légales et les stratégies politiques n'ont pas été construites, ni mises en œuvre : « [...] the legal basis and strategies for ensuring an inclusive education system at all levels to Article 24 CRPD have not been put in place either at national [...] or at (inter-) cantonal level [...] » (p.21).

Comme le stipule le rapport du Réseau Suisse des droits de l'enfant (2017), une stratégie complète des droits de l'enfant à l'échelle nationale demeure un objectif à atteindre (p.3). La Suisse ne possède également aucune stratégie politique globale pour la mise en œuvre des droits des personnes handicapées.

Les recommandations portent ainsi sur la nécessité de créer des bases légales et des stratégies politiques pour délimiter les actions des acteurs éducatifs, comme l'expliquent Magnusson, Göransson & Lindquist (2019) : « We argue that inclusive education develops in relation to several others education policies on different levels of the education system and that this limits available options for actions for schools, schools leaders, teachers, etc. » (p.67).

## **7. Les mesures de la Confédération afin d'améliorer la mise en œuvre de la CDE**

Le Conseil Fédéral a adopté en 2018 un rapport sur la manière dont la Suisse compte améliorer la mise en œuvre de la Convention relative aux droits de l'enfant, intitulé « Mesures visant à combler les lacunes dans la mise en œuvre de la Convention relative aux droits de l'enfant » (19 décembre 2018).

Ce rapport a été conçu en réponse aux 108 Recommandations du Comité, adressées à la Suisse en février 2015, obligeant donc la Confédération à sélectionner les plus urgentes. Les Recommandations générales concernent toutefois la mise en place d'une politique et une stratégie globale en matière de droits de l'enfant.

30 recommandations ont été émises pour le domaine du handicap, de la santé et du bien-être (p.8), parmi lesquelles 13 seront « vraisemblablement réalisées d'ici à 2020 (43%) » (p.14). Elles portent notamment sur l'inclusion des enfants en situation de handicap.

Les recommandations 55, 55a et 55c du Comité (2015) se rapportent à l'adoption d'une approche du handicap fondée sur les droits de l'homme (55), le recueil et l'analyse statistique sur la situation de tous les élèves handicapés de Suisse (55a), ainsi que la promotion de l'inclusion, préférée à l'intégration (55c).

A leurs égards, le Conseil Fédéral atteste leurs mises en œuvre par une stratégie politique (p.64), de récolte de données, ou de poursuite de projets de recherche (p.65) ainsi que par le biais de la ratification de la CDPH (p.66), comme le confirme la citation suivante :

Trois recommandations spécifiques au sujet des enfants en situation de handicap seront mises en œuvre par une stratégie du Conseil fédéral élaborée à cette fin, par la récolte de données ou la poursuite de projets de recherche ainsi que par la ratification de la Convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées en 2014 de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées. (2018, p.14)

En ce qui concerne la promotion de l'inclusion, le Conseil Fédéral affirme que « Des efforts doivent encore être entrepris dans ce but, notamment au niveau de l'éducation, domaine dans lequel la Confédération n'a que peu de compétence » (p.99). Au début du rapport, le CF relève que la mise en œuvre de ce droit incombe aux cantons, qui doivent procéder aux adaptations nécessaires pour garantir et assurer l'éducation des enfants. Il spécifie ainsi que « Aucune nécessité supplémentaire d'agir n'a toutefois été établie au niveau fédéral » (p.99). Pour la Confédération, les législations fédérales actuelles suffisent à protéger le droit des enfants.

Cependant, l'un des 6 champs d'action servant à structurer les mesures à entreprendre pour combler les lacunes de la mise en œuvre de la CDE est la sensibilisation et la formation des professionnels travaillant avec et pour les enfants (p.17). Actuellement, les offres de formations concernant les droits de l'enfant ne sont pas unifiées, ce qui entrave leur visibilité. La Confédération compte allouer plus de ressources, dans un premier temps financières, pour assurer une formation aux droits de l'enfant de meilleure qualité :

S'il s'avère qu'il existe des lacunes importantes dans la formation (de base, continue et postgrade) des personnes qui travaillent avec et pour des enfants, il

faut définir les mesures qui permettront de combler ces lacunes. Suivant l'ampleur et la nature de celles-ci, il faut examiner comment encourager la formation, par exemple par un soutien financier à des démarches d'information et de sensibilisation auprès d'institutions spécialisées ainsi que des autorités, des tribunaux, des ministères publics, de la police, etc. (p.19)

Le 5<sup>ème</sup> et le 6<sup>ème</sup> rapports périodiques de la Suisse concernant la mise en œuvre de la Convention des droits de l'enfant sont attendus pour le 25 septembre 2020.

### **8. Les mesures de la Confédération afin d'améliorer la mise en œuvre de la CDPH**

Le Conseil Fédéral a publié en 2018 un rapport intitulé « Politique en faveur des personnes handicapées ». L'objectif de cette politique est de permettre aux personnes handicapées de :

[...] participer pleinement, sur un pied d'égalité et de manière autonome à la vie politique, économique, sociale et culturelle. Il ne pourra être atteint que par étapes, avec l'implication de tous les acteurs. Il est dès lors crucial d'améliorer encore la collaboration entre ces acteurs, de fixer des priorités dans la réalisation des droits de personnes handicapées et de donner un élan ciblé à la promotion de l'égalité. (p.40)

Le Conseil Fédéral reconnaît qu'il n'existe pas de stratégie spécifique à l'échelle fédérale visant à assurer l'égalité des enfants en situation de handicap. Il relève néanmoins que l'interprétation d'éducation inclusive telle qu'elle est définie par l'Article 24 de la CDPH, doit être comprise à la lumière de la LHand (2002) et des législations cantonales en matière de pédagogie spécialisée.

Le Conseil stipule toutefois que la thématique du handicap fait partie intégrante de la politique fédérale de l'enfance et de la jeunesse. Les mesures spécifiques à mettre en place pour assurer l'égalité concernent l'intégration scolaire et l'assurance invalidité, qui dépendent des compétences cantonales.

La prise en compte insuffisante de tous les domaines pertinents ayant trait aux personnes en situation de handicap est notamment due au « [...] manque de

coordination entre les différents acteurs, mais aussi parfois de connaissances et de sensibilité de la part des services compétents » (p.13).

Les champs d'actions doivent désormais s'inscrire au sein de la société, dans le but de la modifier et de la rendre plus inclusive. Cela nécessite une collaboration plus efficace inter et intra-cantonaux, mais également entre la Confédération et les cantons. Deux champs d'actions sont ainsi mentionnés : le cadre politico-stratégique à définir en faveur des personnes en situation de handicap, et les impulsions à donner pour l'implémenter dans tous les niveaux de la société helvétique.

Le plan politique consiste donc à améliorer les conditions sociales des personnes en situation de handicap, pour améliorer leur situation personnelle (p.9).

Pour se faire, la Confédération doit élaborer et adopter une politique axée sur les réels besoins des personnes en situation de handicap, à savoir le droit à l'autonomie, la non-discrimination, la participation et l'égalité des chances. La LHand offre surtout des droits relatifs aux infrastructures et à certaines prestations (p.13).

La Suisse, sur la base de l'article 18 de la LHand, doit également développer des campagnes de sensibilisation et de prévention aux inégalités et aux problèmes d'intégration des enfants en situation de handicap. Elle visera à encourager une meilleure compréhension sociale des personnes handicapées.

Toutefois, soulignons que la Suisse a rejeté la ratification du Protocole Facultatif de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, qui aurait ouvert la voie à des recours individuels. Ce protocole octroie à toute personne victime d'une violation d'un droit inscrit dans la CDPH la possibilité d'adresser une plainte au Comité après avoir épuisé tous les recours internes. La protection contre la discrimination en Suisse s'avère encore lacunaire.

## **9. Les informations attendues dans le 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> rapports périodiques**

Dans ses 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> rapports périodiques, attendus pour octobre 2020, Le Comité des droits de l'enfant exige de la Confédération qu'elle fournisse certaines informations concernant les stratégies et les pratiques déployées en faveur des enfants en situation de handicap.

Il s'agit, en premier lieu, de recueillir des données ventilées sur la mise en œuvre de la Convention, mettant en évidence la catégorie d'enfants handicapés (p.2). Les enfants handicapés doivent être recensés selon plusieurs critères : leur nombre, s'ils vivent auprès de leur famille, s'ils évoluent dans une institution, s'ils bénéficient d'une prise en charge communautaire ou familiale, s'ils sont scolarisés en éducation inclusive ou en éducation spéciale (F a-d, p.9).

Concernant la notion de non-discrimination, la Suisse est invitée à fournir des informations sur « (...) les initiatives d'intégration sociale prises pour mettre concrètement fin à la discrimination à l'égard des enfants marginalisés et défavorisés, s'agissant en particulier des enfants handicapés, [...] » (p.3).

L'Article 23 traite quant à lui des mesures qui permettent aux enfants en situation de handicap l'accès à l'enseignement obligatoire ordinaire, et donc en lien avec l'éducation inclusive. La Suisse doit donner des informations sur les mesures prises afin « d'assurer l'accès à l'éducation inclusive dans l'ensemble du pays » (Fa), et ce dans tous les niveaux éducatifs, en donnant des « instructions claires aux cantons qui suivent encore une approche ségrégative » (Fb, p.5).

Les enfants handicapés ne doivent en outre pas être placés dans des établissements psychiatriques (Fc), conformément à la Recommandation CM/Rec (2010)2 relative à la désinstitutionalisation des enfants handicapés.

## **10. Exemples de pratiques inclusives considérées comme efficaces**

Les recherches actuelles portant sur l'éducation inclusive font émerger des pratiques dont l'efficacité est prouvée empiriquement. Quelques-unes de ces pratiques sont recensées ci-dessous dans le but de détecter ce qui peut être entrepris au niveau national, local ou régional pour rendre efficace l'éducation pour tous. Elles sont sélectionnées de manières subjectives et paraissent pertinentes, mais ne sont pas généralisables à tous les contextes. En effet, comme le constate Wilson (2010) :

Even the most decisive pieces of research cannot be generalized across the board : there are too many local variables, and it is in any case very hard to identify causes as opposed to correlations. That is not to say that research cannot shed light on the whole area [...] ; but that is a long way from giving support to any large-scale attempts at inclusion, even within a particular context (the inclusion of disabled children, for instance). (p.303)

De plus, peut-on considérer que les pratiques inclusives sont généralisables à tous les types de déficiences ? Les professionnels de la pédagogie peuvent-ils s'adapter aux exigences de la différenciation ? La thématique du handicap telle qu'elle est imposée ces dernières années à la forme scolaire fait surgir les limites entre intégration et exclusion.

### 10.1. Les pratiques au niveau macro -social considérées efficaces

Les approches politiques concernant l'éducation inclusive doivent être contextualisées car, dans chaque pays, « [...] les situations d'exclusion et d'inégalités éducatives découlent de réalités démographiques, économiques et sociales spécifiques » (Herrera Seda, 2019, p.11). Ces trois notions permettent de déterminer des stratégies politiques nécessaires au déploiement progressif et de qualité de l'éducation inclusive, telle qu'exprimée dans l'Article 24 de la CDPH.

Les réalités démographiques : Protéger une population vulnérable dans la société nécessite sa considération en tant que membre à part entière de la collectivité. Cela implique de détecter toutes les variables pouvant entraver l'exercice de ses droits de citoyenneté. L'un des instruments octroyant une visibilité aux enfants en situation de handicap est le recueil systématique national de données. En effet, recenser les

populations selon leurs caractéristiques met en exergue les obstacles auxquels elles peuvent être - ou sont- confrontées dans leur quotidien.

L'analyse des statistiques permet par la suite d'appréhender certaines situations discriminantes et accrédite la mise en place de stratégies et de législations politiques œuvrant à combattre les inégalités.

Les réalités économiques : Les pays ne possèdent pas les mêmes richesses économiques, ce qui implique une allocation de budget à l'éducation disparate. Comme nous l'avons vu dans ce rapport, les priorités politiques peuvent entraver la considération de certaines populations vulnérables.

Les réalités sociales : Le poids des représentations culturelles et sociales du handicap sont les conséquences des interactions entre les individus « normaux » et « handicapés » (Ouss, 2019). Le contexte social s'impose en effet de manière quasi-systématique à la personne en situation de handicap. Cela implique que, pour la société en général, ce qui fait que l'on est « handicapé » repose sur des critères médicaux, et non sociaux ou psychologiques. Or, comme relevé dans ce rapport, l'inclusion scolaire propose « [...] la remise en question d'un ensemble de principes, représentations et croyances qui déterminent les pratiques « traditionnelles » » (Bonvin, 2016, p.119).

### 10.2. Les pratiques au niveau micro-social considérées comme efficaces

Les établissements d'enseignements sont placés au cœur du processus de transformation. Comme le souligne Vienneau (2016), « L'école joue un rôle déterminant dans la construction d'une société inclusive ; si l'on désire une société inclusive, l'école se doit d'être inclusive » (MacKay, 2006) » (p.22).

Cependant, améliorer l'infrastructure des établissements et modifier les modalités d'enseignement nécessite une remise en question des conceptions traditionnelles de l'école obligatoire ordinaire. Pour améliorer les ressources, les moyens et les techniques, et les rendre conformes aux exigences actuelles de l'éducation inclusive, ils doivent être modifiés en profondeur, impliquant un changement conséquent des systèmes éducatifs actuels (Bonvin, 2016).

De nombreuses recherches font état de dispositifs en établissements scolaires permettant de déployer des pratiques toujours plus inclusives. Ces dispositifs doivent

être encouragés et soutenus par les politiques afin d'être généralisés et de permettre aux systèmes éducatifs d'assurer leur fonctionnement.

Quelques pratiques énumérées ci-dessous permettent d'exhorter à l'adoption de certains aménagements œuvrant au développement de dispositifs toujours plus inclusifs.

### *10.2.1. Impliquer la direction de l'école*

La direction de l'école joue un rôle crucial dans l'implantation et la généralisation de pratiques inclusives. Comme le soulignent Thibodeau, Gélinas Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle & Ramel (2016) :

[...] dans un processus de changement des pratiques éducatives pour augmenter le bien-être et la réussite de tous les élèves (Legendre, 2005), et dans lequel les interactions se multiplient, la direction devient un acteur pivot (St-Vincent, 2015) ; elle coordonne les requêtes individuelles ou collectives, et s'assure de la cohérence des décisions en regard de la mission de l'école et du respect des encadrements légaux et réglementaires (St-Vincent, 2013). (p.63)

Favoriser l'inclusion des enfants en situation de handicap et/ou à BEP consiste donc, entre autres, à offrir « des formations sur l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'interventions personnalisés (Parent, 2010) » (p.64), favoriser « une compréhension partagée des principes de l'inclusion scolaire, et ce, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école » (p.65), offrir « un soutien aux membres du personnel enseignant qui affirment souvent ne pas posséder les compétences pour composer avec l'inclusion scolaire (Horne et Timmons, 2009 ; Ramel et Benoit, 2011 ; Ramel et Lonchamp, 2009) » (p.66) et veiller à « l'engagement des élèves eux-mêmes envers l'inclusion scolaire » (p.67).

### *10.2.2. Former les enseignants à la différenciation pédagogique*

Dans les systèmes éducatifs européens, il n'existe que peu de formations sur la différenciation pédagogique pour les futurs enseignants de l'école obligatoire.

Comme le révèle les résultats de l'enquête des données statistiques nationales (NEPS, 2011) menées en Allemagne et analysée par Pozas et Letzel (2019), le système de formation pédagogique ne dispense que peu de cours relatifs à la notion d'inclusion scolaire. Par conséquent, les futurs enseignants ne sont que faiblement sensibilisés à

l'enseignement différencié et sont ainsi moins enclin à gérer l'hétérogénéité des profils, et donc des besoins éducatifs particuliers : « [...] in general, teachers acknowledge that there is a lack of teacher training with regard on how they can practically deal with student heterogeneity and DI » (Pozas & Letzel, 2019, p.12). Par conséquent, les enseignants éprouvent des difficultés à adapter leur enseignement aux besoins éducatifs particuliers.

Une formation des enseignants axée sur la sensibilisation aux droits de l'homme et plus spécifiquement aux droits de l'enfant paraît indispensable pour que les groupes vulnérables puissent bénéficier des mêmes opportunités éducatives que leurs pairs. Pour se faire, la formation doit « [...] prendre garde à ne pas accentuer cette focalisation sur quelques catégories prototypiques, mais au contraire contribuer à ce que les futurs enseignants aient une meilleure perception des besoins éducatifs particuliers de leurs élèves » (Ramel, 2014, p.25). L'objectif est in fine que tous les enseignants se sentent capables et qualifiés pour enseigner à tous les enfants (Florian, 2014).

### *10.2.3. Adopter de nouvelles perceptions du handicap*

Comme développé dans ce rapport, l'attitude face au handicap et la signification-même du mot « handicap » varie selon les cultures. Dans le milieu éducatif, une corrélation existe entre la manière dont les enseignants abordent le handicap et l'intégration des élèves en école ordinaire. Comme le soulignent Feuilladiou et Dunand (2016), « [...] le point de vue des enseignants sur le handicap et l'intégration est majoritairement négatif » (p.122).

L'approche catégorielle du handicap empêche également la mise en place d'une perspective d'éducation inclusive. En favorisant les préjugés et les discriminations, elle met l'accent sur les caractéristiques fixes de l'enfant, et non sur ce que les enseignants peuvent modifier dans leurs pratiques. L'approche catégorielle implique que la prise en charge de l'enfant incombe à des professionnels du spécialisés, ces derniers semblant être à-même de dispenser un enseignement adéquat. La diversification ainsi que la personnalisation de l'environnement résident alors dans les situations spécifiques d'apprentissages, ce qui ne permet pas de modifier l'environnement des apprenants (Hollenweger, 2014, p.31).

Caractériser un enfant selon ses besoins éducatifs particuliers implique toujours un risque de discrimination. En effet, les enseignants ont tendances à avoir moins d'attentes envers les enfants identifiés comme « handicapé », ce qui engendre également un manque de stimulations dans les apprentissages (Hollenweger, 2014, p. 27). Il s'agit ainsi de ne plus se focaliser sur les apprenants ayant un handicap et/ou des BEP ou sur des troubles de comportement, mais plutôt d'élargir la question relative à l'intégration de certains élèves dans la perspective d'une « école pour tous ».

#### *10.2.4. Concevoir autrement « l'élève-type » de l'école ordinaire*

L'école est vectrice de normes et de valeurs sociales qui s'observent dans la classe dominante de la société. Les élèves qui ne répondent pas aux exigences de l'école ordinaire sont en grande majorité amenés à fréquenter des institutions spécialisées, que les enseignants considèrent souvent comme plus adaptées à leurs besoins spéciaux. L'un des facteurs amenant à considérer un élève comme inapte relève du besoin scolaire actuel de certification des connaissances ; les résultats médiocres amènent à diriger l'élève en situation de handicap et/ou à BEP dans une autre filière éducative.

Comme l'a démontré l'Arrêt de la Cours de Justice genevoise du 15 janvier 2019 (ATA/35/2019), le regard que porte les acteurs du domaine éducatif et, spécifiquement dans le cas susmentionné, les directeurs d'établissements, porte atteinte au droit à l'éducation en milieu ordinaire d'enfants en situation de handicap. En effet, la stigmatisation dont était victime l'enfant était « représentative de l'attitude des enseignants et de la directrice à l'égard de son enfant » (p.4).

Montangerand relève à ce sujet que la réduction des disparités entre les élèves ne peut être effective sans une transformation des regards et des pratiques des professionnels, afin d'éviter que l'élève soit considéré comme inadapté dans le système éducatif (2018, p.43).

#### *10.2.5. Développer la collaboration entre les enseignants ordinaires et les pédagogues spécialisés*

La collaboration inter-sectorielle crée de nouvelles manières de travailler. Le co-enseignement, par exemple, « s'appuie sur les ressources autrefois attribuées aux écoles ou aux classes spéciales pour favoriser une différenciation pédagogique au sein des classes ordinaires (Tremblay, 2017). Ce modèle est particulièrement

recommandé pour favoriser l'inclusion scolaire » (Thibodeau, Gélina Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle & Ramel, 2016, p.76). Ce modèle d'enseignement permet notamment d' « éviter certains problèmes liés à la prise en charge individuelle des élèves en dehors de la classe et d'amener des ressources spécialisées d'une manière moins stigmatisante (Murawski et Hughes, 2009) » (p.76), et ainsi de réduire « le taux de ratio enseignant/élèves pour permettre au premier d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007) » (p.76).

Le co-enseignement doit s'accompagner d'une collaboration, nécessitant du temps et des rencontres, pour « la planification, l'évaluation du niveau de compétences des élèves et la formation des co-enseignants » (p.77).

Ces quelques pratiques démontrent l'importance de réfléchir à ses propres agissements pour améliorer le concept d'éducation inclusive. Les modifications des pratiques et des dispositifs actuels en faveur d'une école pour tous engagent tous les acteurs du système éducatif. La difficulté réside en l'adoption de nouvelles manières de concevoir l'école, qui s'éloignent des conceptions traditionnelles.

Pour terminer ce rapport, voici une citation de Perez et Pelgrims (2016), qui me semble particulièrement pertinente, car elle résume en quelques phrases les obstacles persistants à l'éducation inclusive :

Fondamentalement, comme en témoignent les contributions de Serge Ebersold et Murielle Mauguin, dans tous les systèmes juridiques, la reconnaissance et la mise en œuvre des droits des personnes handicapées à la scolarisation en milieu ordinaire se heurtent à de nombreux obstacles : celui de *l'effectivité* de ces droits d'abord, car relevant de la catégorie des droits sociaux, l'application dépend de la bonne volonté des Etats et de la décision du juge de s'en emparer ; celui, ensuite, du contenu variable donné à la notion de droit à l'éducation et, de plus, à l'absence de consensus à propos de ce que serait une éducation de « qualité ». Enfin, le peu d'informations chiffrées fiables met en exergue l'incapacité des Etats de comparer la situation des personnes présentant une déficience avec celle rencontrée par l'ensemble de la population et prive ainsi tout « ayant droit » d'avoir les éléments d'information sur l'aptitude des systèmes éducatifs à placer les élèves présentant une déficience à égalité de chances. (p.180)

## **11. Conclusion**

L'éducation inclusive constitue un moyen indispensable à l'exercice des droits de l'enfant et de la personne handicapée. Elle permettrait à chacun de jouir des mêmes dispositifs, indépendamment de ses besoins spécifiques.

Pour se faire, une transformation profonde du système éducatif doit s'opérer, et elle n'est possible qu'avec l'investissement de tous les acteurs liés à son fonctionnement. Le concept de l'inclusion s'éloigne aujourd'hui de la limitation unique du handicap, pour prendre en compte tous les enfants susceptibles d'être mis à l'écart de l'enseignement ordinaire.

L'inclusion doit être portée par un mouvement communautaire vecteur de protection sociale. Inclure signifie autant accepter l'autre, que confirmer son droit à participer au fonctionnement de la communauté.

En Suisse, des disparités subsistent entre les cantons, de par une variation de la compréhension des besoins éducatifs. Le système fédéraliste suisse implique en effet des réflexions et des pratiques différentes en matière d'inclusion des élèves en situation de handicap et/ou à besoins éducatifs particuliers. Adapter des terminologies nouvelles du handicap, élaborer des législations cantonales visant à protéger leurs droits et légiférer au niveau fédéral la notion d'éducation inclusive contribuera à améliorer l'inclusion, tant scolaire que sociale, des enfants en situation de handicap au sein de la société helvétique.

Les changements à opérer relèvent des responsabilités fédérales et cantonales. Il s'agit en outre de modifier les représentations sociales actuelles du handicap en adoptant des terminologies législatives fédérales exemptes de la notion « d'assistanat », de concevoir et de généraliser des formations enseignantes propices à l'acceptation de la diversité des apprenants, mais également de soutenir les établissements scolaires face aux nouveaux défis qu'imposent l'éducation inclusive, qui reflète les diversités de la société helvétique.

## 12. Bibliographie

Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 27 octobre 2007 (Concordat sur la pédagogie spécialisée). CDIP.

Récupéré de

[https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kommentar\\_f.pdf](https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kommentar_f.pdf).

Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes ayant des Besoins Educatifs Particuliers (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe. Publication Thématique*. Danemark : Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes ayant des Besoins Educatifs Particuliers.

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2017). *Déscolarisation précoce et apprenants ayant des handicaps et/ou des besoins éducatifs particuliers : rapport de synthèse final* (G. Squires, éd.). Danemark : Squires.

André, A. (2018). *L'inclusion pour changer l'école. La diversité en contexte scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Ayer, G. & Salamin, M. (2018). *Informations sur les fiches à l'attention des enseignant-e-s. Différenciation pédagogique et compensation des désavantages*. Berne : CSPS.

Beaucher, H. (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*. France : Centre de ressources et d'ingénierie documentaires.

Bonvin, P. (2016). Introduction. In L. Prud'homme, D. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp.119-121). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *La reproduction. Eléments pour une théorie de système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *Les Héritiers*. Paris : Les Editions de Minuit.

Buisson-Fenet, H. & Rey, O. (2018). De l'élargissement de l'accessibilité aux limites de l'inclusion : jusqu'où l'école peut-elle se recomposer ? In L. Bossy, N. Duponchel, R. Gasparini, V. Montangerand, S. Prudot & I. Ville (Eds.), *Inclure le handicap, recomposer l'école ?* (pp.7-10). Lyon : ENS Editions.

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2018). *L'éducation en Suisse – rapport 2018*. Aarau: CSRE.

Colin, A. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 2(117),11-17. doi : 10.3917/lfa.177.0011.

Comité des droits de l'enfant (2019). List of issues prior to submission of the combined fifth and sixth periodic reports of Switzerland (CRC/C/CHE/QPR/5-6).

*Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée à Genève*. Récupéré le 05.05.2020 de <https://www.ge.ch/document/concept-cantonal-pedagogie-specialisee-geneve/telecharger>.

*Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais*. Récupéré le 05.05.2020 de <http://www.spval.ch/ames/dossiers/concept-cantonal-de-pedagogie-specialisee/concept-pedagogie-specialisee-17-avril-2013-final.pdf/>.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Récupéré le 05.05.20 de [https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat\\_f.pdf](https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf).

Conseil Fédéral (2018). *Mesures visant à combler les lacunes dans la mise en œuvre de la Convention relative aux droits de l'enfant. Rapport du Conseil Fédéral du 19.12.2018*. Berne : Confédération Suisse.

Conseil Fédéral (2016). *Premier rapport du gouvernement suisse sur la mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Rapport du 29.06.2016*. Berne : Confédération Suisse.

Conseil Fédéral (2018). *Rapport sur la politique en faveur des personnes handicapées. Rapport du Conseil Fédéral du 09.05.2018*. Berne : Confédération Suisse.

Conseil Fédéral (2018). *Rapport initial soumis par la Suisse en application de l'article 35 de la Convention, attendu en 2016 (CRPD/C/CHE/1)*. Berne : Confédération Suisse.

*Constitution fédérale de la Confédération suisse ; RO 1999 2556*. Récupéré le 05.05.20 de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>.

Crété, M. (2007). Hand in cap : tous dans le même chapeau : Le handicap ne peut-il plus être fruit du hasard ?. *Journal français de psychiatrie*, 31(4), 11-13. doi : 10.3917/jfp.031.0011.

Cruz, C. (2010, décembre). *Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP)*. « Vers une école de l'inclusion ». Animation pédagogique, Saint Laurent du Var, France. Repéré à [http://cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y\\_Kerjean\\_inclusion/Animation\\_BEP.pdf](http://cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf).

Diter, K. (2014). Stanislas Morel, *la médicalisation de l'échec scolaire*. Open Edition Journals. Repéré à <http://journalsopeedition.org/lectures/16569>.

Dodillet, S. (2017). Inclusive elite education in Sweden : insights for implementing excellence programs into an egalitarian school culture. *Scandinavian journal of educational research*, 63(2), 258- 271. doi : 10.1080/00313831.2017.1336480.

Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et formation*, 61, pp.71-83.

Ebersold, S. & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *European Journal of Disability Research*, 7(2), 102-115. doi : 10.1016/j.alter.2013.02.001

Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, C. (janvier 2018). *Ecoles inclusives pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Paris : Sèvres.

European Agency for development in special needs education (2008). Country data 2006.

European Agency for development in special needs education (2012). Country data 2010.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE) (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education : 2018 Dataset Cross-Country Report*. Denmark : J. Ramberg, A. Lénárt & A. Watkins (Eds.).

Feuilladiéu, S. & Dunand, C. (2016). Introduction : une école pour tous. In G. Pelgrims & J.-M- Perez (Eds.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (115-127). Toulouse : INSHEA.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education ? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286- 294. doi : 10.1080/08856257.2014.9333551.

Gardou, C. (2011). Dans une perspective inclusive, penser autrement le handicap. *VST - Vie sociale et traitements*, 111(3), 18-25. doi:10.3917/vst.111.0018.

Gasparini, R. (2018). L'inclusion scolaire des enfants aux comportements troublés et troublants : une recomposition de la maternelle ? In L. Bossy, N. Duponchel, R. Gaspirini, V. Montangerand, S. Prudot & I. Ville (Eds.), *Inclure le handicap, recomposer l'école ?* (pp.27-40). Lyon : ENS Editions.

Gazareth, P. (2009). Visages du handicap. Personnes pouvant être considérées comme handicapées selon différentes définitions. Neuchâtel : office fédéral de la statistique.

Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. & Bonvin, P. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. In L. Prud'homme, D. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp.139-151). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Gehrig, R. (2017). *Droit et handicap*. 12/2017 (10 octobre). Berne : Inclusion Handicap.

Greenstein, A. (2016). *Radical inclusive education. Disability, teaching and struggles for liberation*. New York : Routledge.

Herrera Seda, C. (2019). *Rapport final : Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.

Hyang Choi, S. (2016). Préface. In L. Prud'homme, D. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp.11-12). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Hollenweger, J. (2014). *UNICEF 2014 Webinaire 2- Livret technique. Définition et classification du handicap*. New York : Stephen Boyle.

Inclusion Handicap (2019). *Première procédure de rapport étatique de la Suisse devant le Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU. Document remis en vue de la « liste des points à traiter »*. Berne : Inclusion Handicap.

Inclusion Handicap (2017). *Rapport alternatif. Rapport de la société civile présentée à l'occasion de la première procédure de rapport des Etats devant le Comité de l'ONU relatif aux droits des personnes handicapées*. Berne : Inclusion Handicap.

Insieme- Genève (s.d.). *L'intégration des élèves handicapés à l'école*. Genève : Insieme-Genève. Repéré à [http://insieme.ch/wp-content/uploads/2010/03/f\\_533\\_brochure\\_GE.pdf](http://insieme.ch/wp-content/uploads/2010/03/f_533_brochure_GE.pdf).

Institut de statistique de l'UNESCO (2013). *Classification Internationale Type de l'Education (CITE 2011)*. Canada : Institut de statistique de l'UNESCO. Jordan, V. & Prideaux, R. (2019). Access to quality for children with special educational needs. *European Platform for investing in children (EPIC)*. Luxembourg : Publication office of the European Union. doi : 10.2767/440746

La Société des Nations (SDN) (1924). *La Déclaration de Genève*. Récupéré le 05.05.2020 de <https://www.humanium.org/fr/texte-integral-declaration-de-geneve/>.

Lavoie, G. & Thomazet, S. (2016). Le chantier du langage de l'école inclusive : exploration du lexique des étudiants en enseignement. In G. Pelgrims & J.-M- Perez (Eds.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (57-72). Toulouse : INSHEA.

*Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) ; RO 2003 44 87*. Récupéré le 05.05.20 de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html>.

*Loi fédérale sur l'encouragement des activités extrascolaires des enfants et des jeunes (LEEJ) ; RO 2012 59 59*. Récupéré le 05.05.20 de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20092618/index.html>.

*Loi sur l'instruction publique (LIP) ; C 1 10*. Récupéré le 05.05.20 de [https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg\\_c1\\_10.html](https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10.html).

Magnusson, G., Göransson, K. & Lindquist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy : the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 57-77. doi : 10.1080/20020317.2019.1586512.

Martini-Willemin, B.-M., & Gremion, M. (2016). Enfants à besoins éducatifs particuliers en structure de la petite enfance. Un terrain accueillant mais préoccupé. *Spirale. Revues de recherche en éducation*, 57, 21-41. doi : 10.3406/spira.2016.986.

Molinet, O. & Traver, J. (2016). Les partenaires des écoles pour le développement de l'inclusion scolaire : un regard sur les acteurs communautaires. In D. Niclot (Ed.), *L'inclusion scolaire : des rhétoriques aux pratiques* (pp. 55-70). Reims : EPURE.

Montangerand, V. (2018). Une dynamique inclusive appuyée sur le travail inter-métiers. In L. Bossy, N. Duponchel, R. Gaspirini, V. Montangerand, S. Prudot & I. Ville (Eds.), *Inclure le handicap, recomposer l'école ?* (pp.43-48). Lyon : ENS Editions.

Niclot, D. (2016). Présentation. In D. Niclot (Ed.), *L'inclusion scolaire : des rhétoriques aux pratiques* (pp.11-16). Reims : EPURE.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II) : Where all students can succeed*. Paris : OECD Publishing. doi : 10.1787/b5fd1b8f-en.

OCDE (2019). *Résultats du PISA 2018. Résumés Vol. I, II et III*. Paris : OCDE. Repéré à [http://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20 Resumés I-II-III.pdf](http://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20Resumés-I-II-III.pdf).

Office fédéral de la statistique (OFS) (2019). *Statistique de la pédagogie spécialisée. Année scolaire 2017/2018*. Neuchâtel : OFS.

ONU (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant (CDE)*. Récupéré le 05.05.2020 de <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.

ONU (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif (CDPH)*. Récupéré le 05.05.2020 de <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>.

ONU & Comité des droits de l'enfant (2003). *Observation Générale numéro 5. Mesures d'applications générales relatives aux droits de l'enfant (art.4, 42 et 44, par.6)*. Récupéré le 05.05.2020 de [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRC\\_Observation%20 Generale\\_5\\_2003\\_FR.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRC_Observation%20Generale_5_2003_FR.pdf).

ONU & Comité des droits des personnes handicapées (2016). *Observation Générale numéro 4 relative au droit à l'éducation inclusive ; CRPD/C/GC/4*. Récupéré le 05.05.2020 de [https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc\\_num.php?explnum\\_id=16594](https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=16594).

ONU (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins spéciaux*. Espagne : UNESCO. Récupéré le 05.05.2020 de [http://dcalin.fr/internat/declaration\\_salamanque.html](http://dcalin.fr/internat/declaration_salamanque.html).

ONU (1990). *Déclaration mondiale de l'éducation pour tous*. Thaïlande : UNESCO. Récupéré le 05.05.2020 de [https://bice.org/app/uploads/2014/06/unesco\\_declaration\\_mondiale\\_sur\\_leducation\\_pour\\_tous.pdf](https://bice.org/app/uploads/2014/06/unesco_declaration_mondiale_sur_leducation_pour_tous.pdf).

ONU (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH)*. Récupéré le 05.05.2020 de [https://undocs.org/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/A/RES/217(III)).

Organisation de Coopération et de développement économiques (OCDE) (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris : OCDE.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2019, septembre). *Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation. Chaque apprenant est important*. Forum présentée au Centro de Convenciones Valle del Pacifico, Cali, Colombie.

Organisation mondiale de la santé (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Genève : Organisation mondiale de la santé.

Organisation mondiale de la santé & Banque Mondiale. (2012). *Rapport mondial sur le handicap*. Malte : Organisation mondiale de la santé.

Ouss, L. (2019). Quelle psychopathologie des handicaps neurologiques précoces ? In A. Boissel (Ed.), *Quand le handicap s'invite au cours de la vie* (pp.79-96). France : ERES.

Pelgrims, G. & Bauquis, C. (2016). Des « élèves à BEP » à la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre en classe ordinaire. In G. Pelgrims & J.-M- Perez (Eds.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (73-96). Toulouse : INSHEA.

Perez, J.-M. & Pelgrims, G. (2016). L'école dite « inclusive » : apports, implicites et perspectives. In G. Pelgrims & J.-M- Perez (Eds.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (179-188). Toulouse : INSHEA.

Plaisance, É., Labbay, J., Le Bomin, L., Salines, M., Albert, H. & Fondin, P. (2012). Paroles d'acteurs de l'école inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 93-110. doi:10.3917/nras.057.0093.

Pozas, M. & Letzel, V. (2019). « I think they need to rethink their concept ! » : examining teacher's sense of preparedness to deal with student heterogeneity. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. doi : 10.1080/08856257.2019.1689717.

*Prestations de l'assurance-invalidité pour les enfants (AI) (2020)*. Suisse : Centre d'information AVS/AI.

Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers : quelles représentations chez les futurs enseignants ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26.

Ramel, S. & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'homme, D. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp.25-37). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M. & Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. In L. Prud'homme, D. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp.39-50). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

*Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJBEP) ; C 1 12.01*. Récupéré le 05.05.2020 de [https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg\\_C1\\_12p01.html](https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_12p01.html).

Réseau suisse des droits de l'enfant (2017). *Bilan 2017 de la mise en œuvre des Concluding Observations du Comité des droits de l'enfant de l'ONU*. Berne : Réseau suisse des droits de l'enfant.

Réseau suisse des droits de l'enfant (2019). *Bilan 2019 de la mise en œuvre des Concluding Observations du Comité des droits de l'enfant de l'ONU : Recommandations structurelles*. Berne : Réseau suisse des droits de l'enfant.

Riddel, S. (2013). Education and disability / special needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU – Study. European Union : NESSE. Repéré à

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/66756d2b-ad70-4c09-9195-518ad1ae98a5>

Riva Gapany, P. (2013). Enfants et Education. In P. Jaffé et al. (Eds.), *Mise en œuvre des droits humains en Suisse. Un état des lieux dans le domaine de la politique de l'enfance et de la jeunesse* (61-79). Bene : Editions Weblaw.

Secrétariat du Grand Conseil (2014). Proposition de motion. Un plan d'action pour l'école et la formation inclusive à Genève ! Repéré à <http://ge.ch/grandconseil/data/texte/M02247.pdf>.

Terzi, L. (2011). *Justice and Equality in Education. A capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*. New York : Continuum International Publishing Group.

Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. & Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, D. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp.57-69). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, (177), 11-17. Repéré à [www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui2012-2-page-11.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui2012-2-page-11.htm).

Tremblay, P. (2017). L'inclusion scolaire et le développement de pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et spécialisés : articulations et émergence de tensions sous l'angle de la différenciation. In P. Tremblay & S. Kahn (Eds.), *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux* (pp. 8-22). Québec : CRIRES. Repéré à [http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay\\_Kahn\\_2017.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf).

UNESCO & Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) (2013). *Classification Internationale Type de l'Education CITE 2011*. Québec : ISU. Repéré à <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-fr.pdf>.

Vianin, P. (2016). Les derniers obstacles avant l'inclusion scolaire. *Revue d'information sociale*. Repéré à <https://www.reiso.org/articles/themes/enfance-et-jeunesse/447-les-derniers-obstacles-avant-l-inclusion-scolaire>.

Vienneau, R. (2016). Introduction. In L. Prud'homme, D. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp.21-24). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of the Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. London : the Queen's Printer for Scotland.

Wennström, J. (2019). Marketized education : how regulatory failure undermined the Swedish school system. *Journal of education policy*. doi : 10.1080/0268939.2019.1608472.

Wilson, J. (2010). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 297-304. doi : 10.1080/088562500750017907.

Wollven, M. (2014). MOREL Stanislas. La médicalisation de l'échec scolaire. *Revue française de pédagogie*, 188(3), 119-121. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2014-3-page-119.htm>