

Olga Meier-Popa et Géraldine Ayer

La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive



EDITION
SZH/CSPS

Olga Meier-Popa et Géraldine Ayer

**La compensation des désavantages et sa place
dans l'éducation inclusive**

Olga Meier-Popa et Géraldine Ayer

La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive



EDITION
SZH/CSPS

© 2021
2^e édition
Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna

Couverture : Anne-Sophie Fraser, CSPS
Mise en page : Ediprim SA
Relecture : François Muheim, CSPS

Tous droits réservés.
Les auteurs ont la seule responsabilité de leur texte.

Ce livre est également disponible en allemand.

Imprimé en Suisse
Imprimerie Ediprim SA, Bienne

ISBN E-Book: 978-3-905890-57-0 (.pdf)
ISBN Print: 978-3-905890-66-2

Table des matières

Préface	11
1 Introduction	13
2 Bases légales et notions	19
2.1 Protection contre la discrimination	19
2.2 Handicap, inégalité et compensation des désavantages	22
2.3 Intégration, inclusion et compensation des désavantages	25
2.4 Aménagements raisonnables et accessibilité/conception universelle	26
2.5 L'essentiel en quelques mots	28
3 Ayants droit, conditions et limites	31
3.1 Ayants droit	31
3.2 Compréhension du <i>handicap</i> dans le cadre de la CIF	31
3.3 Conditions pour pouvoir bénéficier de mesures de compensation des désavantages	35
3.4 Limites de la compensation des désavantages	36
3.4.1 Principe de proportionnalité	37
3.4.2 Capacité d'exercer la profession	37
3.4.3 Aménagements formels et aménagements matériels (touchant le contenu)	39
3.5 Questions de la pratique	40
3.6 L'essentiel en quelques mots	43
4 Principes	45
5 Contexte d'application et types de mesures	47
5.1 Parcours de formation	47
5.2 Situation d'apprentissage	48
5.3 Types de mesures	49
5.4 Détermination des mesures	50
5.5 Question de la pratique	55
5.6 L'essentiel en quelques mots	55

6	Procédure, acteurs et transitions	57
6.1	Procédure et acteurs impliqués	57
6.2	Transitions	65
6.3	Questions de la pratique	66
6.4	L'essentiel en quelques mots	68
7	Autres mesures et modèles à visée inclusive	69
7.1	Autres mesures	69
7.1.1	Mesures de pédagogie spécialisée à l'école obligatoire et au postobligatoire	69
7.1.2	Adaptations des objectifs d'apprentissage	71
7.1.3	Moyens auxiliaires	72
7.2	Modèles et pratiques pour une formation à visée inclusive	73
7.2.1	Conception universelle de l'apprentissage (CUA)	74
7.2.2	Différenciation pédagogique	75
7.2.3	Réponse à l'intervention (RAI)	77
7.3	L'essentiel en quelques mots	79
8	En conclusion	81
	Liste des tableaux et figures	85
	Références	87

Préface

La compensation des désavantages est sur les lèvres de beaucoup de gens depuis longtemps. Elle est souvent servie avec une grande variété de sauces, qu'elles aient une connotation positive ou négative. Depuis un bon quart de siècle, elle occupe la pédagogie, aussi bien spécialisée qu'ordinaire, mais elle ne se limite pas au domaine de l'éducation et de la formation et touche tous les domaines de la vie.

Je me souviens très bien quand, jeune assistant en pédagogie curative, j'ai été chargé par l'Université de Fribourg d'assurer à temps très partiel la « coordination pour les étudiant-e-s ayant un handicap ou une maladie chronique ». De nombreuses discussions passionnantes ont eu lieu avec les étudiant-e-s en situation de handicap, avec le rectorat et les différents services de l'université, des bâtiments aux équipements en passant par l'administration. Deux exemples significatifs de cette époque restent dans ma mémoire. Le premier est celui d'une étudiante aveugle qui a échoué à un examen oral de pédagogie parce qu'elle ne savait pas interpréter un graphique qui lui était présenté. Le deuxième concerne un étudiant sourd à qui le professeur de pédagogie curative a voulu refuser un examen oral de peur que l'interprète en langue des signes, qui était elle-même pédagogue curative, ne lui « souffle » les réponses, c'est-à-dire ne l'aide injustement. En tant qu'instrument d'égalité pour les personnes en situation handicap, la compensation des désavantages est encore aujourd'hui une question très sensible et émotionnelle.

Ce livre met de l'ordre dans la jungle des nombreuses notions souvent utilisées en relation avec la compensation des désavantages. Le concept de compensation des désavantages a lui-même de nombreuses facettes : il trouve son origine dans des textes juridiques supranationaux, comporte de nombreux aspects techniques et présente une pertinence pédagogique-didactique à tous les niveaux de l'enseignement, qu'il s'agisse du primaire, du secondaire ou du tertiaire. Sur la base des questions avec lesquelles les parents, les étudiant-e-s, les enseignant-e-s ou les autorités s'adressent au CSPS, les auteurs ont compilé les thématiques essentielles et ont élaboré des réponses exemplaires aux questions les plus fréquentes. Une enquête menée auprès des responsables cantonaux de la pédagogie spécialisée sur les défis actuels en matière de compensation des désavantages a influencé le choix et la pon-

dération des sujets abordés. Le livre est un mélange réussi de connaissances théoriques, juridiques et de questions du terrain.

Les lunettes sont probablement la plus ancienne forme de compensation des désavantages. Elles font partie de l'équipement standard de nombreux élèves et personne n'aurait eu la folle idée d'interdire le port de lunettes pendant les cours ou les examens. Dès que la conception universelle de l'éducation, c'est-à-dire l'apprentissage sans barrières, sera mise en œuvre dans nos écoles, les instruments de la compensation des désavantages feront partie du fonctionnement standard des écoles et la compensation des désavantages en tant que notion deviendra superflue.

En ce sens, je vous souhaite une lecture passionnante de ce livre de référence.

Berne, octobre 2020

Dr. phil. Romain Lanners

Directeur SZH/CSPS

1 Introduction

Depuis son adhésion à la Convention de l'Organisation des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), la question se pose pour la Suisse de savoir comment développer son système éducatif en vue d'une *éducation inclusive*. Lanners (2020) relève que le nombre d'apprenants¹ dans des dispositifs séparés à l'école obligatoire a reculé d'environ 40 % ces quinze dernières années. Nous sommes donc en bonne voie pour réaliser les quatre conditions suivantes de l'inclusion à l'école obligatoire (Luder et al., 2014 ; UNESCO, 2005) :

- *Presence* : un enseignement commun pour tous les apprenants ;
- *Acceptance* : l'acceptation des aptitudes et conditions d'apprentissage individuelles ;
- *Participation* : la participation active de tous les apprenants à des activités communes ;
- *Achievement* : des objectifs d'apprentissage ambitieux et la progression de tous les apprenants dans le cadre de leurs possibilités individuelles.

L'éducation inclusive ne se termine cependant pas avec la fin de la scolarité obligatoire. Partant de la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la question se pose alors de savoir ce qu'il advient des apprenants avec des besoins éducatifs particuliers (BEP) et ayant besoin de soutien lorsqu'ils ont terminé la scolarité obligatoire. Quelles sont les mesures (de soutien) nécessaires pour que ces apprenants puissent poursuivre leur parcours de formation en ayant toutes leurs chances ?

Le Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU qui s'est consacré au droit à l'éducation inclusive a émis des recommandations valables pour l'ensemble du système éducatif. L'éducation inclusive devant ici être comprise à la fois comme un droit humain fondamental pour tous les apprenants, mais aussi comme un instrument majeur pour la réalisation d'autres droits humains, comme la reconnaissance de la dignité ou le droit au travail et à l'autodétermination. L'éducation inclusive est aussi le résultat

¹ Ce texte portant sur l'ensemble du système éducatif, nous avons choisi d'utiliser le terme d'*apprenants* pour désigner tous ceux qui bénéficient d'un enseignement, quel que soit le degré de formation.

du processus continu d'élimination des obstacles auxquels les apprenants en situation de handicap peuvent être confrontés (ONU, 2016). Les quatre éléments suivants, interdépendants, caractérisent un système éducatif inclusif :

- la *disponibilité* (mise à disposition) de différents lieux d'apprentissage pour les personnes en situation de handicap dans les établissements/instituts de formation publics et privés ;
- l'*accessibilité* de l'ensemble du système éducatif en ce qui concerne « les bâtiments, les outils d'information et de communication [...], les programmes d'étude, les supports pédagogiques, les méthodes d'enseignement, les évaluations, les services linguistiques et les mesures d'accompagnement » (ONU, 2016, p. 8) (accessibilité physique, numérique et didactique) ;
- l'*acceptabilité* de la forme et des contenus de l'enseignement dispensé pour les personnes concernées ;
- l'*adaptabilité* par la mise à disposition pour certains apprenants d'« aménagements raisonnables » qui leur permettent un accès égalitaire à l'éducation (art. 24, al. 2, let. C, CDPH). Font partie des aménagements raisonnables, les mesures de soutien (entre autres l'assistance et le conseil) et moyens auxiliaires, les adaptations des conditions d'apprentissage octroyées au cas par cas (appelées compensation des désavantages) ainsi que les adaptations des objectifs d'apprentissage.

Le concept de compensation des désavantages provient donc du droit des personnes handicapées. En Suisse, cette notion a d'abord été employée dans le cadre de la formation professionnelle initiale (CSFO, 2013), puis également à l'école obligatoire. Cette dernière se trouve confrontée à la question de la délimitation entre mesures de compensation des désavantages et d'autres mesures pour les apprenants en situation de handicap et/ou ayant des BEP. Dans la formation tertiaire, la notion s'est peu à peu implantée ces dernières années, l'étude allemande *Beeinträchtigt Studieren* (Étudier avec une déficience) (DSW, 2012), ayant certainement eu un impact décisif. La compensation des désavantages a enfin été introduite dans les écoles du degré secondaire II (gymnases et écoles de culture générale), qui préparent les apprenants aux études supérieures.

En vertu de la définition légale de la personne handicapée, la compensation des désavantages s'adresse donc aux apprenants en situation de handicap. Ceux-ci peuvent être confrontés à des obstacles dans leur parcours de formation. Les préjugés, l'absence de connaissances spécialisées ou une coordination insuffisante des systèmes de soutien, par exemple, entravent l'accès à la formation et à la participation au système éducatif des personnes concer-

nées (Hollenweger et al., 2005). Pour cette raison, ces apprenants, tout comme ceux ayant des BEP, représentent un groupe vulnérable pour lesquels diverses mesures, selon les degrés de formation, sont mises en place dans le système éducatif suisse (Figure 1).

Au *degré obligatoire*, on trouve, des apprenants ayant des BEP et/ou en situation de handicap tant dans les dispositifs intégratifs des écoles ordinaires que dans les écoles spécialisées. Ceux-ci peuvent bénéficier, entre autres, de la pédagogie différenciée, de mesures de pédagogie spécialisée en vertu de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Concordat sur la pédagogie spécialisée ; CDIP, 2007a), ou de mesures individuelles, telles que la compensation des désavantages et l'adaptation des objectifs d'apprentissage.

La *transition de l'école obligatoire vers le degré secondaire II* (transition I) est l'occasion d'une sélection. Pour les apprenants qui n'atteignent pas les objectifs d'apprentissage, généralement en raison de troubles de l'apprentissage, et qui ont toujours besoin de mesures, il existe des offres spécifiques. Parmi elles figurent, par exemple, la formation élémentaire AI ou la formation pratique INSOS (FPra). Plusieurs offres transitoires existent également. Pour la formation professionnelle initiale, on peut mentionner des mesures de soutien et de coaching, comme l'encadrement individuel spécialisé (EIS) et le Case Management Formation Professionnelle (CMFP). Les chances des apprenants concernés d'accéder à d'autres possibilités de formation (p. ex. scolaire, professionnelle, continue) après avoir fréquenté une école spécialisée sont moindres comparées à celles des apprenants qui ont achevé leur scolarité obligatoire à l'école ordinaire. Dans la mesure où de nombreux élèves d'écoles spécialisées n'ont pas besoin d'adaptation des objectifs d'apprentissage, mais de conditions d'apprentissage adaptées avec flexibilité ainsi que de moyens auxiliaires (numériques) ciblés, l'intégration à l'école ordinaire d'un nombre aussi grand que possible d'élèves serait souhaitable (Hollenweger, 2004 ; Lanners, 2020).

Au *degré secondaire II* (formation professionnelle initiale, écoles de maturité et école de culture générale) et dans la *formation tertiaire*, au-delà de la conception universelle de l'apprentissage (surtout mise en place au niveau tertiaire), la compensation des désavantages est une mesure phare permettant d'éviter que les apprenants en situation de handicap ne soient désavantagés. Cela notamment en raison de l'absence de mesures de soutien. La compensation des désavantages prend ainsi de l'importance au fil du parcours de formation des personnes concernées. Toutefois, le nombre de demandes d'octroi d'une compensation des désavantages a considérablement augmenté ces dernières années dans tous les degrés de formation. Cette situation ne

pourra changer que lorsque l'accessibilité, en tant qu'attribut de l'éducation inclusive, deviendra réalité.

La *transition du degré secondaire II à la formation tertiaire* (transition II) se traduit par une nouvelle sélection. Tout apprenant – également celui en situation de handicap – qui obtient sa maturité peut commencer des études supérieures. Les apprenants n'ayant pas obtenu de maturité ont toutefois à disposition, dans le système éducatif dualiste suisse, diverses possibilités d'accéder à la formation tertiaire. Ils peuvent, par exemple, suivre une formation professionnelle, obtenir par la suite la maturité professionnelle et entrer dans une école supérieure. Le choix d'une profession ou d'études pour des personnes en situation de handicap doit être bien préparé. Les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession doivent être en corrélation avec les affinités et le potentiel de développement de la personne concernée. Maîtriser des outils d'assistance, notamment les technologies d'aide, augmente les chances sur le marché du travail. Une familiarisation avec ces outils dès la formation est donc cruciale.

S'agissant du *monde du travail*, les employeurs sont eux aussi tenus de prendre des mesures pour « mettre en place un cadre de travail tenant compte des besoins des personnes handicapées » (Conseil fédéral, 2018, p. 27).

En dépit de son ancrage légal et des nombreuses réglementations, directives et notices existantes, la mise en œuvre de la compensation des désavantages soulève toujours bien des questions dans la pratique. En tant que responsables du sujet au Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), nous répondons, avec cette publication, aux questions qui nous viennent des autorités, des établissements/instituts de formation, des parents ou directement des personnes concernées. Certaines de ces questions sont explicitement formulées, d'autres font implicitement partie des idées développées tout au long des différents chapitres. Alors que les chapitres 2, 3 et 4 présentent les bases légales et conceptuelles de la compensation des désavantages, les chapitres 5, 6 et 7 se consacrent à sa place dans la pratique, et ce, à tous les degrés de formation. Les informations disponibles sur le nouveau site Internet du CSPS² peuvent également contribuer à clarifier d'autres questions de la pratique qui permettront d'améliorer la mise en œuvre de la compensation des désavantages. Nous espérons par cet ouvrage, amener une meilleure compréhension de la compensation des désavantages, afin que celle-ci soit mieux connue, acceptée et mise en œuvre de manière circonstanciée dans l'ensemble du système éducatif.

² CSPS – Compensation des désavantages : www.csp.ch/themes/compensation-des-desavantages

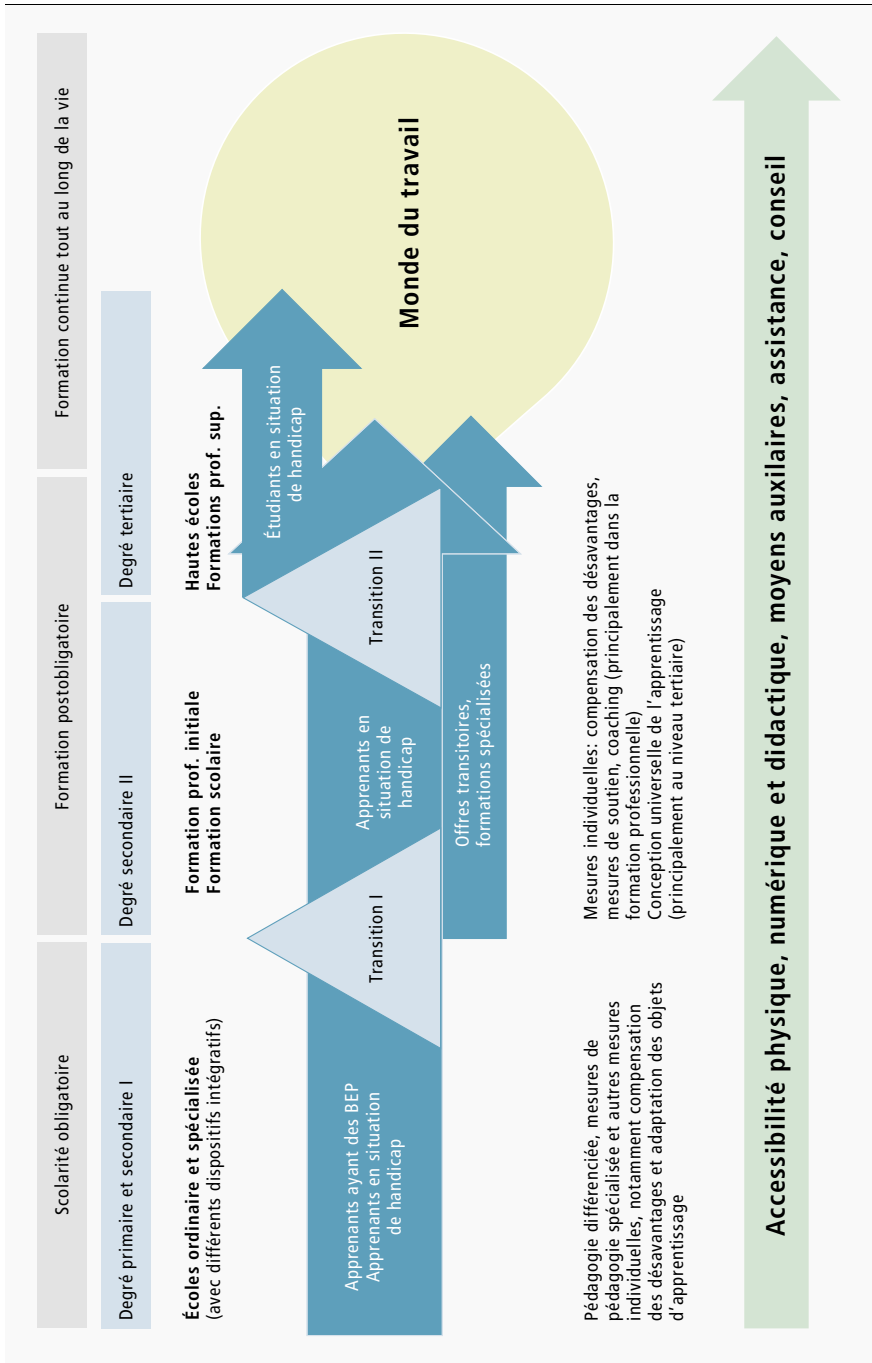


Figure 1 : Groupes vulnérables et mesures par degrés de formation

2 Bases légales et notions

Nul ne doit être discriminé ni subir une inégalité en raison d'un handicap. Des dispositions constitutionnelles relevant du droit international public, du droit international et national stipulent la nécessité de mesures pour la réalisation effective de l'égalité des personnes handicapées dans tous les domaines de la vie. Une importance toute particulière est accordée ici au domaine de l'éducation. L'éducation n'est pas seulement un droit humain (ONU, 1966), c'est aussi la clé du développement du potentiel de toute personne et de sa participation à la vie sociale (ONU, 2016).

La compensation des désavantages est un instrument pour l'égalité des personnes handicapées, utilisé principalement dans les domaines de l'éducation et du travail. Ce chapitre présente ses bases légales et clarifie les notions de *discrimination*, d'*inégalité* et de *handicap*, leur compréhension correcte dans le contexte de l'éducation étant centrale. Au regard de leur importance pour la thématique, les notions d'*intégration* et d'*inclusion*, ainsi que d'*aménagement raisonnables* et d'*accessibilité/conception* universelle seront également définies.

2.1 Protection contre la discrimination

À l'échelle internationale, divers instruments, principalement ceux des Nations Unies en matière de droits humains, ont joué un rôle considérable dans le développement des notions citées plus haut. Relevons ces jalons historiques importants :

- le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (ONU, 1966) – connu sous le nom de Pacte ONU I – établit à l'art. 13 le droit à l'éducation. Il est entré en vigueur en Suisse le 18 septembre 1992 ;
- l'accord sur les droits de l'enfant (ONU, 1989) – connu sous le nom de Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) – a été ratifié par la Suisse en 1997. La CDE est, en vertu de l'art. 1, applicable aux mineurs (jusqu'aux 18 ans de l'enfant) ; elle établit à l'art. 2 le principe de non-discrimination et à l'art. 28 le droit à l'éducation « sur la base de l'égalité des chances » ;
- le règlement des Nations Unies sur l'instauration de l'égalité des chances pour les personnes handicapées (ONU, 1993) souligne l'importance cen-

- trale d'un environnement sans barrières (accessibilité) pour l'accès des personnes handicapées à l'éducation ;
- la Déclaration de Salamanque garantit une « éducation pour tous » (UNESCO, 1994) à l'intérieur du système scolaire ordinaire ; elle a également été signée par la Suisse ;
 - la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2001) amène un nouvel éclairage sur le handicap comme étant un phénomène multidimensionnel (chap. 3.2) ;
 - la Convention relative aux droits des personnes handicapées – connue sous le nom de CDPH (ONU, 2006) – établit à l'art. 24 le droit à l'éducation dans un système éducatif inclusif à tous les niveaux³. Des « aménagements raisonnables » doivent permettre la « participation effective des personnes handicapées à une société libre ».

En tant que traités multilatéraux de droit international public, la CDE et la CDPH ont rang de principes constitutionnels et sont contraignantes en vertu de l'art. 49, al. 1 et de l'art. 190 de la Constitution fédérale (Cst., 1999) pour les autorités qui appliquent le droit et pour les cantons (Schefer & Hess-Klein, 2014).

Sur le plan national, la Constitution fédérale interdit toute discrimination du fait notamment « d'une déficience corporelle, mentale ou psychique » (art. 8, al. 2, Cst.). Le Tribunal administratif fédéral fait ici la distinction entre deux formes de discrimination : on entend par *discrimination directe* « une forme qualifiée d'inégalité de traitement de personnes dans une même situation » (Bundesgericht, 2008 [trad. libre]). Dans la *discrimination indirecte*, il n'y a pas de discrimination manifeste de la personne touchée, néanmoins les conditions effectives – par exemple une situation d'examen (cf. jugement du Tribunal fédéral 2D_7/2011 ; Bundesgericht, 2011) – désavantagent grandement cette personne, sans que cela ne soit justifié objectivement (Neuenschwander, 2015, p. 25).

Parmi les autres dispositions constitutionnelles pertinentes figurent :

- le droit à un enseignement de base suffisant et gratuit (art. 19 Cst.) ;

³ Dans la version originale anglophone de la CDPH, l'art. 24 parle d'*inclusive education system*. Le terme *inclusive* a été traduit en français par *insertion*. En effet, alors que le texte anglais emploie systématiquement le terme *inclusion/inclusive*, la version française de la CDPH emploie différents termes : à l'exception du terme *insertion* mentionné uniquement à l'art. 24, elle utilise, et ce dans les mêmes proportions, les termes *inclusion/inclusif* et *intégration/intégratif*. Pour éviter toute confusion nous utilisons les termes *inclusion/inclusif*.

- les responsabilités légale, financière et fonctionnelle des cantons pour l’instruction publique (art. 62, al. 2, Cst.) ;
- la responsabilité des cantons pour la formation spécialisée des enfants et adolescents handicapés au plus tard jusqu’à leur 20^e anniversaire (art. 62, al. 3, Cst.), responsabilité qui leur a été transférée dans le cadre de la nouvelle réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (DFP et CdC, 2007) ;
- le mandat donné au législateur, à l’échelle fédérale et cantonale, de prendre des « mesures en vue d’éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées » (art. 8, al. 4, Cst.).

En conséquence de cette dernière disposition, la Loi fédérale sur l’élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) est entrée en vigueur en 2004. Cette loi n’est applicable qu’aux seuls domaines éducatifs qui sont de la compétence de la Confédération, à savoir la formation professionnelle, les hautes écoles spécialisées et les écoles polytechniques fédérales. Pour l’enseignement obligatoire relevant des cantons (art. 62, al. 1, Cst.), la LHand stipule que « Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d’un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques » (art. 20, al. 1, LHand) et réclame « l’intégration des enfants et adolescents handicapés dans l’école régulière par des formes de scolarisation adéquates » (art. 20, al. 2, LHand). À l’école obligatoire s’applique ainsi le principe de l’intégration avant la séparation.

Dans le domaine postobligatoire des écoles de maturité gymnasiale, des écoles de culture générale et des universités, le principe de non-discrimination à l’art. 8, al. 2, Cst. « reste toujours la disposition première qui ancre le droit légal à la compensation des désavantages » (Glockengiesser, 2014, p. 7 [trad. libre]). Néanmoins les cantons, qui ont en charge ce domaine, doivent, en vertu de l’art. 8, al. 4, Cst., prendre les mesures que requièrent « la prévention, la réduction ou l’élimination » des inégalités pour les personnes handicapées, comme précisé à l’art. 5, al. 1, LHand. Les mesures cantonales doivent être conformes aux dispositions de droit fédérales, mais peuvent également aller plus loin (art. 4 LHand).

Glockengiesser (2015) souligne que la prise en compte des besoins des personnes handicapées dans la formation postobligatoire a été ancrée expressément dans de très nombreux textes de loi spécifiques, comme la Loi fédérale sur la formation professionnelle (art. 3, let. c, art. 18, al. 1, art. 21, al. 2, let. c et art. 55, al. 1, let. a, LFPr), la Loi fédérale sur la formation continue (art. 8, LFCo) et la Loi fédérale sur l’encouragement des hautes écoles et

la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (art. 30, al. 1, let. 5, LEHE). La LHand revêt une importance particulière pour l'ensemble du système éducatif dans la mesure où elle définit les notions de *personne handicapée* et d'*inégalité*. Ces définitions sont celles qui sont applicables dans l'ensemble de l'ordre juridique puisqu'elles concrétisent des concepts constitutionnels (Botschaft BehiG, p. 1817, cité par Neuenschwander, 2015, p. 27).

2.2 Handicap, inégalité et compensation des désavantages

La définition suivante du *handicap*, ou plus précisément des *personnes handicapées*, dans la LHand, bien que s'articulant autour de la notion de déficience, établit un lien avec la limitation de la participation à la vie sociale (Rieder, 2017). Ainsi,

Est considérée comme personne handicapée au sens de la présente loi 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, LHand).

Par conséquent l'existence d'une déficience ne veut pas immédiatement dire qu'il y ait handicap : on est toujours handicapé par rapport à quelque chose⁴. Un handicap n'apparaît que dans l'exercice d'activités, ou dans la participation à divers domaines de la vie. Il n'est pas une caractéristique de la personne concernée, mais le résultat de l'interaction entre cette personne et son environnement. Le rôle des facteurs environnementaux, et avec lui la composante contextuelle du handicap, sont plus explicitement soulignés dans la définition des *personnes handicapées* selon la CDPH, qui doit être prise en compte pour interpréter la LHand (Rieder, 2017) :

Par personnes handicapées on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres (art. 1, CDPH).

La CDPH cite deux sortes de barrières qui peuvent faire obstacle « à la pleine et effective participation [des personnes handicapées] à la société sur la base

⁴ «Behindert sein heisst immer auch behindert werden» (Hollenweger et al., 2005, p. 10).

de l'égalité » : d'une part, les préjugés à leur égard (barrières comportementales) et d'autre part, les adaptations manquantes (barrières environnementales) (Préambule, let. e, CDPH). Les personnes touchées peuvent être désavantagées pour ces deux raisons.

La LHand définit ainsi l'*inégalité* :

Il y a inégalité lorsque les personnes handicapées font l'objet, par rapport aux personnes non handicapées, d'une différence de traitement en droit ou en fait qui les désavantage sans justification objective ou lorsqu'une différence de traitement nécessaire au rétablissement d'une égalité de fait entre les personnes handicapées et les personnes non handicapées fait défaut (art. 2, al. 2, LHand).

En vertu de cette définition, l'égalité de fait ne signifie pas nécessairement égalité de traitement des personnes avec et sans handicap. Les mesures destinées à éliminer ou à prévenir les inégalités englobent aussi bien la suppression des barrières environnementales et des traitements différenciés que la compensation d'inégalités liées au handicap (c'est-à-dire la compensation des désavantages⁵). La LHand précise à ce sujet que « Ne sont pas contraires à l'art. 8, al. 1, Cst. les mesures appropriées visant à compenser les inégalités qui frappent les personnes handicapées » (art. 5, al. 2, LHand). En d'autres termes : les mesures de compensation des désavantages constituent un traitement différencié admissible, mais aussi nécessaire, des personnes avec et sans handicap.

La LHand cite également des mesures qui entrent en ligne de compte pour prévenir les inégalités dans le domaine de la formation, autrement dit en tant que compensation des désavantages. Il s'agit d'une part de « l'utilisation de moyens auxiliaires spécifiques aux personnes handicapées ou une assistance personnelle qui leur est nécessaire », d'autre part, de « la durée et l'aménagement des prestations offertes ainsi que les examens exigés [...] adaptés aux besoins spécifiques des personnes handicapées » qui peuvent être nécessaires (art. 2, al. 5, LHand).

S'avèrent également pertinentes dans ce contexte, les dispositions de la Loi fédérale sur l'assurance invalidité (LAI) et de son ordonnance (RAI), notamment les paragraphes portant sur les conditions de qualification et les droits aux prestations relatifs à la formation professionnelle initiale (p. ex.

⁵ Le terme *compensation des désavantages* est une traduction littérale du terme germanophone *Nachteilausgleich* ou *Ausgleich von Nachteilen*, qui équivaut au terme de *compensation des inégalités* utilisé notamment dans la LHand. Les deux terminologies ont la même signification légale.

art. 16, al. 1, art. 23 et 24, LAI), au reclassement (art. 6 et 17, LAI) et aux moyens auxiliaires (art. 21, LAI). Néanmoins, tous les apprenants handicapés ne profitent pas des prestations de l'AI. Cette dernière travaille avec la notion d'*invalidité*, qui se réfère exclusivement à l'aptitude au travail et qui est ainsi plus restrictive que la notion de *handicap*.

Schefer et Hess-Klein (2014) constatent qu'une interprétation de l'art. 2, al. 5 de la LHand en lien avec l'art. 5 de la LHand conduit à l'obligation pour la Confédération et les cantons de prendre des mesures pour compenser les désavantages liés au handicap dans le domaine de la formation. Dans son rapport sur la politique en faveur des personnes handicapées (2018), le Conseil fédéral considère la compensation des désavantages comme « un thème transversal dans le domaine de la formation » (p. 24). Dans sa définition de l'objectif de la compensation des désavantages et dans la description des mesures de compensation des désavantages, le Conseil fédéral s'oriente dans son rapport sur les explications du CSPS :

Il s'agit de proposer aux élèves porteurs de handicap des mesures individuelles permettant d'éviter les inégalités, ou de les corriger au moins en partie. Ces mesures peuvent être appliquées à différents niveaux lors d'examens ou procédure de qualification, en classe, mais aussi pour les devoirs, les tests et les examens finaux. La compensation des inégalités consiste en une adaptation formelle des conditions d'enseignement ou d'examen, sans modification des objectifs d'apprentissage ou de formation. Elle peut passer par un soutien technique ou humain, par un supplément de temps accordé pour un test ou un examen, par l'adaptation des consignes ou de la forme de l'examen, ou encore par des mesures au niveau des locaux dans lesquels se font l'enseignement ou les examens (Conseil fédéral, 2018, p. 24).

On trouve dans l'ensemble du système éducatif des mesures destinées à éliminer les inégalités pour les apprenants en situation de handicap. Dans la formation obligatoire, on utilise notamment des mesures générales, telles que la différenciation pédagogique. Cependant, les mesures individuelles comme la compensation des désavantages, l'adaptation des objectifs d'apprentissage et les mesures prévues aux art. 4 et 5 du Concordat sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007a) sont elles aussi nécessaires. La compensation des désavantages est utilisée également dans la formation postobligatoire, parallèlement à d'autres mesures de soutien individuelles. À cela s'ajoutent ces dernières années, et en particulier dans la formation tertiaire, des mesures visant à éliminer les barrières environnementales dans les domaines architectural et numérique. Le chapitre 5 se consacre au contexte d'application des mesures et aux formes qu'elles peuvent prendre (types de mesures).

Examinons à présent de plus près le lien entre compensation des désavantages, intégration scolaire et éducation inclusive.

2.3 Intégration, inclusion et compensation des désavantages

Il est plus aisé d'expliquer des notions spécialisées à partir du contexte dans lequel elles se sont développées. Ces notions donnent alors des informations édifiantes sur les attitudes face à un problème social et sur les conditions structurelles existantes. Ceci est également valable pour les notions d'*intégration* et d'*inclusion*.

La notion d'*intégration* s'est établie au cours des dernières décennies dans la formation obligatoire, notamment depuis que les cantons ont repris, en 2008, la compétence du domaine de la pédagogie spécialisée dans l'éducation (tranche d'âge 0-20 ans). Pour la coordination de leurs tâches, les cantons ont développé des instruments communs, notamment une terminologie commune. La scolarisation intégrative y est définie comme l'« intégration à temps plein ou à temps partiel de l'enfant ou du jeune à besoins éducatifs particuliers dans une classe de l'école ordinaire » en utilisant des mesures de pédagogie spécialisée (CDIP, 2007c). La notion d'intégration est très peu utilisée dans la formation postobligatoire. Dans la formation tertiaire, sans doute en raison de la proximité d'avec le monde du travail, on trouve des notions issues de la politique en faveur des personnes handicapées, par exemple celles d'accessibilité/accès, d'études sans barrières ou encore, du côté germanophone, d'*inklusive Hochschule* (haute école inclusive). Au degré secondaire II, on est centré sur la notion de compensation des désavantages, utilisée depuis de nombreuses années dans la formation professionnelle et, ces dernières années, également dans les écoles secondaires de formation générale.

Depuis l'entrée en vigueur de la CDPH, on parle de plus en plus souvent d'*inclusion*. La réalisation d'une société inclusive, dans laquelle le handicap « serait compris et accepté comme partie prenante du vivre ensemble normal » (Bielefeldt, 2010, p. 67 [trad. libre]) constitue le principe directeur de cette convention. La CDPH oblige les états signataires à garantir une éducation inclusive à tous les niveaux de formation (art. 24, al. 1, CDPH), sans faire de distinction entre établissements/instituts de formation et de formation continue publics et privés (Hirschberg, 2016). Le droit légal à l'éducation inclusive n'est pas seulement valable pour l'école obligatoire (art. 24, al. 2, let. b, CDPH), mais inclut aussi l'enseignement tertiaire général, la formation

professionnelle, l'enseignement pour adultes et la formation continue dans le sens d'un apprentissage tout au long de la vie (art. 24, al. 5, CDPH).

En Suisse, peu après la ratification de la CDPH, le rapport entre scolarisation intégrative et scolarisation inclusive a été clarifié sur le plan juridique. Dans son jugement 2C_590/2014, le Tribunal fédéral part du principe que l'art. 24 de la CDPH n'accorde pas de droits supplémentaires à un(e) élève d'école primaire en situation de handicap et que la scolarisation intégrative correspond dans la pratique à la scolarisation inclusive.

2.4 Aménagements raisonnables et accessibilité/conception universelle

L'art. 24 de la CDPH cite deux instruments majeurs permettant de garantir à tous l'accès à l'éducation, autrement dit de parvenir à l'*éducation inclusive*: les *aménagements raisonnables* et l'*accessibilité*. Les *aménagements raisonnables* sont définis comme des

modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou induue apportés, en fonction des besoins dans une situation donnée, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits humains et de toutes les libertés fondamentales (art. 2, CDPH).

La compensation des désavantages est un aménagement de ce type et doit donc être mise en œuvre, en vertu de la CDPH, à tous les degrés de formation. En tant qu'instrument de la politique de l'égalité qui vise à la protection contre la discrimination, la compensation des désavantages ne doit pas apparaître dans les certificats et diplômes des apprenants concernés. Par ailleurs, les autres mesures individuelles pour les apprenants ayant des BEP et/ou un handicap peuvent, elles aussi, être considérées comme aménagements raisonnables.

L'*accessibilité* ou l'absence de barrières environnementales, notamment dans les domaines architectural et numérique, ainsi que dans les transports, garantit le « plein accès aux équipements physiques, sociaux, économiques et culturels, à la santé et à l'éducation ainsi qu'à l'information et à la communication » (Préambule, let. v, CDPH). La signification de l'absence de barrières est concrétisée à l'art. 9 CDPH sur l'accessibilité. Dans le domaine de la formation, il faut tout particulièrement veiller à l'absence de barrières dans les supports d'apprentissage et d'examens. L'utilisation des technolo-

gies numériques est ici un atout, aussi bien pour l'élaboration des documents que pour leur appropriation par les apprenants via des ordinateurs portables courants ou des moyens auxiliaires mis en place individuellement. La mise à disposition de supports d'apprentissage et d'examens accessibles pour les apprenants ayant une déficience visuelle est l'une des principales mesures de compensation des désavantages pour les personnes concernées (Meier-Popa, 2012). Les étudiants de l'Université de Zurich atteints de déficience visuelle, par exemple, peuvent d'ores et déjà se procurer la littérature nécessaire aux études dans un format accessible grâce au soutien du service spécialisé *Studium und Behinderung* (Études et handicap)⁶.

Il convient de mentionner dans ce contexte les efforts de l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI). La signature du Traité de Marrakech en 2016 a facilité l'accès « des aveugles, des déficients visuels et des personnes ayant d'autres difficultés de lecture des textes imprimés aux œuvres publiées » (OMPI, 2013). La Suisse a signé ce traité et adapté en conséquence les dispositions relatives à la Loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). L'art. 24c LDA élargit même le groupe cible de ces mesures en se référant aux « personnes handicapées ».

L'accessibilité s'est encore élargie avec l'avènement de la *conception universelle*. Celle-ci prévoit que l'environnement (produits, programmes, équipements, services) soit conçu dès le départ de telle manière qu'il puisse être utilisé par tous, sans nécessiter d'adaptation (art. 2, CDPH).

Le tableau 1 présente les principales différences entre les notions d'*intégration* et d'*inclusion*. À côté de ces différences, on trouve cependant aussi trois points communs, qu'il convient de souligner ici :

- l'intégration comme l'inclusion présupposent toutes deux des conditions d'apprentissage diverses chez les apprenants (hétérogénéité multidimensionnelle/diversité dans la salle de classe) ;
- l'intégration comme l'inclusion visent à un enseignement commun des apprenants avec et sans handicap ;
- l'intégration et l'inclusion doivent être comprises comme des processus et non comme des états.

⁶ Université de Zurich – Fachstelle Studium und Behinderung: www.disabilityoffice.uzh.ch/de/services.html

Caractéristiques	Intégration	Inclusion
Antonyme	<i>Séparation</i> (avec la création de structures spécialisées pour certaines personnes)	<i>Exclusion</i> (de certaines personnes de la participation aux différents domaines de la vie sociale)
Utilisation actuelle de la notion	École obligatoire Monde du travail	Dans tous les domaines de la vie, c'est-à-dire également à tous les degrés de la formation
Adaptation nécessaire	Les apprenants en situation de handicap et/ou ayant des BEP s'adaptent aux conditions offertes par l'école	L'école offre des conditions-cadres pour une participation sans discrimination du plus grand nombre possible d'apprenants
Mesures individuelles	Diverses mesures pour les apprenants ayant des BEP / en situation de handicap, au sens d' <i>aménagements raisonnables</i> , dont les mesures de compensation des désavantages	Mesures individuelles au sens d' <i>aménagements raisonnables</i> , dont les mesures de compensation des désavantages, sous la devise : « aussi peut que possible, mais autant que nécessaire »
Mesures générales (pour toute la classe)	a) Différenciation pédagogique b) Pratiquement aucune mesure au sens de l'accessibilité/la conception universelle	a) Différenciation pédagogique, conception universelle de l'apprentissage b) Mesures au sens de l'accessibilité/la conception universelle
Formes de scolarisation séparatives	Bien que la scolarisation intégrative soit préférée, la scolarisation séparative peut être une option pour certains apprenants	La scolarisation séparative est en contradiction avec le principe d'inclusion
Sélection	Une sélection a lieu	La sélection est en contradiction avec le principe d'inclusion

Tableau 1 : Principales différences entre les notions d'intégration et d'inclusion

2.5 L'essentiel en quelques mots

- Avec l'entrée en vigueur des dispositions de droit public international, de droit international et national, un double changement de paradigme se dessine. D'une part, le regard médical sur le handicap, axé sur le déficit, est remplacé par une perspective multifactorielle, bio-psycho-sociale ; d'autre part, les personnes en situation de handicap sont considérées comme membres à part entière, égaux en droits, de la société.

- L'interdiction de discrimination en raison d'un handicap est au cœur du droit à l'égalité des personnes handicapées et est par conséquent un fondement juridique capital de la compensation des désavantages.
- Les définitions des notions de *personnes handicapées* et d'*inégalité* à l'art. 2 de la LHand sont un bon point de départ pour comprendre les multiples situations de handicap. Elles sont applicables à l'ensemble du système juridique.
- Confédération et cantons ont le devoir légal de prendre des mesures pour prévenir ou éliminer les inégalités frappant les personnes en situation de handicap dans l'éducation.
- La compensation des désavantages est l'une des mesures individuelles mise en œuvre aussi bien dans l'école intégrative que dans l'éducation inclusive.
- La compensation des désavantages constitue un instrument de la politique d'égalité et n'apparaît pas dans les certificats.

3 Ayants droit, conditions et limites

Le fait que la diversité (hétérogénéité) représente un défi pour le système éducatif est depuis longtemps une évidence. En plus de l'histoire personnelle et d'apprentissage propre à chacun, certains apprenants ont besoin de mesures de soutien pour avoir les mêmes chances de formation que les autres.

3.1 Ayants droit

Les mesures de compensation des désavantages ont principalement pour objectif de prévenir ou d'éliminer les inégalités frappant les personnes en situation de handicap. En conséquence, les apprenants qui vivent avec un handicap au sens juridique du terme (art. 2, al. 1, LHand) ont droit à la compensation des désavantages. Comme mentionné au chapitre précédent, un changement de paradigme a pu être observé ces dernières années en ce qui concerne la compréhension du handicap. La nouvelle perspective interactionniste, reprise dans la définition de la *personne handicapée* de la LHand – et donc valable juridiquement – est basée sur le modèle multidimensionnel de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'OMS (2001). Il est important que le corps enseignant comprenne la notion de handicap « de telle sorte que celle-ci ouvre des possibilités d'action plutôt qu'elles n'en ferment » (Hollenweger, 2014, p. 34 [trad. libre]). La CIF permet une telle compréhension.

3.2 Compréhension du *handicap* dans le cadre de la CIF

La CIF fournit un langage uniforme aux niveaux international et interdisciplinaire pour décrire l'état de santé fonctionnel, le handicap d'une personne, le préjudice social et les facteurs environnementaux pertinents pour elle. Contrairement aux systèmes de classification des maladies, comme la Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes (CIM), la CIF ne s'intéresse pas aux problèmes de santé, mais à leurs conséquences pour la capacité fonctionnelle des personnes dans leur environnement (Hollenweger, 2003).

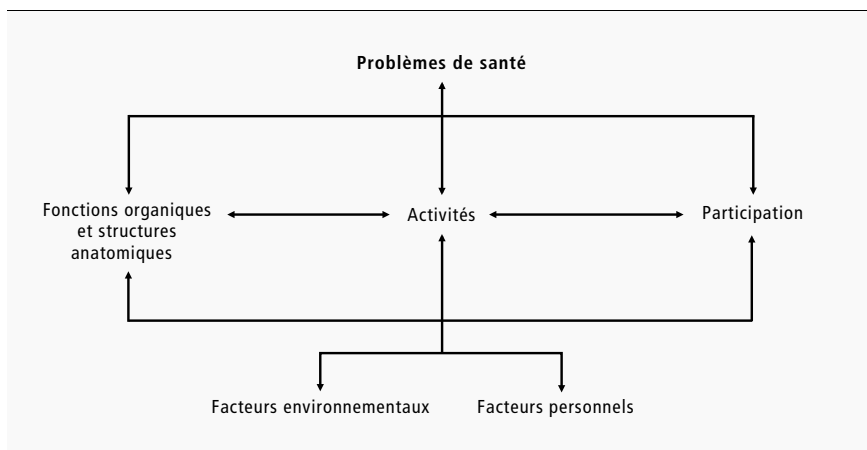


Figure 2 : Modèle CIF du fonctionnement et du handicap (OMS, 2001, p. 19)

La CIF emploie donc la notion de *handicap* pour désigner « un phénomène multidimensionnel découlant de l'interaction entre l'être humain et son milieu social » (OMS, 2001, p. 252). Ainsi, un handicap n'est pas une caractéristique personnelle, mais une situation dans laquelle la capacité ou la déficience fonctionnelle d'une personne se manifeste. Sous cette perspective, il est possible d'appréhender à la fois les difficultés, mais aussi les ressources liées à une *situation de handicap*.

La conception multidimensionnelle du handicap et l'accent mis sur sa composante contextuelle sont mis en évidence dans la figure 2.

Le modèle montre qu'il y a, à l'origine d'une situation de handicap, un problème de santé qui se répercute sur le fonctionnement de la personne concernée. Le fonctionnement est un terme générique se rapportant aux trois dimensions suivantes, qui sont liées les unes aux autres :

- les fonctions organiques et structures anatomiques (dimension : corporelle) ;
- les activités (dimension : perspective individuelle sur les actions) ;
- la participation, qui est définie tout au long des divers domaines de la vie, dont l'éducation (dimension : perspective sociale sur les actions).

Les facteurs contextuels se divisent en facteurs environnementaux et facteurs personnels. Ceux-ci peuvent interagir avec chacune des dimensions de la capacité fonctionnelle et influencer sur elle :

- les facteurs environnementaux comprennent non seulement les influences de l'environnement naturel et artificiel (p. ex. le bruit), les attitudes et les

- législations en vigueur, mais aussi le soutien apporté par des personnes, des animaux ainsi que par les systèmes de prestations de services, les moyens auxiliaires et les technologies ;
- les facteurs personnels sont par exemple le sexe, l'âge ou le statut socio-économique.

La CIF, et en particulier sa version pour enfants et adolescents (CIF-EA), s'impose de plus en plus dans le domaine de l'éducation. En incluant les aspects contextuels, la CIF permet d'avoir un aperçu sur l'ensemble de la situation de vie et d'apprentissage des apprenants, et intègre ainsi les perspectives de différentes professions qui utilisent la CIF – par exemple la médecine, le domaine des soins, la psychologie et la pédagogie spécialisée. C'est la raison pour laquelle cette classification constitue une bonne base pour la collaboration interdisciplinaire. L'orientation sur les ressources de la CIF offre par ailleurs un bon point de départ pour la planification et l'évaluation des interventions. Parmi ses avantages, on peut mentionner que la terminologie CIF autorise un langage commun, et permet ainsi d'améliorer la communication entre les différents acteurs.

C'est ainsi qu'à partir de la CIF et sur mandat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), la procédure d'évaluation standardisée (PES) (CDIP, 2014) pour le domaine de l'école obligatoire a vu le jour. La PES est utilisée pour évaluer le besoin de soutien des apprenants pour lesquels les mesures de pédagogie spécialisée ordinaire ne suffisent pas et qui requièrent la mise à disposition de ressources supplémentaires. En Suisse alémanique, l'évaluation a généralement lieu dans le cadre des services de psychologie scolaire. En Suisse romande et au Tessin, l'évaluation est coordonnée par un professionnel des services de pédagogie spécialisée.

Le modèle CIF du fonctionnement et du handicap est particulièrement adapté à la collecte structurée d'informations, à la compréhension des situations et à la planification de mesures dans l'ensemble du système éducatif. Les cartes mentales de Lienhard⁷ sont une aide précieuse pour s'orienter dans le système de clarification complexe de la CIF-EA.

⁷ ICF-CY-Mindmaps zusammengestellt von Peter Lienhard, HfH Zürich: http://peterlienhard.ch/download/191127_icf-cy-mindmaps_d.pdf

Exemple 1. Interprétation d'une situation de handicap à l'aide du modèle CIF

Jens⁸ vit avec une déficience fonctionnelle sévère sur le plan auditif en raison d'une atteinte congénitale. À l'école, il ne peut réaliser certaines activités – par exemple répondre à des questions, prendre des notes, ou écrire sous la dictée – sans moyens auxiliaires et sans autres mesures. Sa participation est ainsi limitée, et il est désavantagé.

Si l'on veut pallier cette inégalité, les mesures suivantes peuvent être envisagées pour Jens :

- des appareils auditifs en tant que moyen auxiliaire personnel, financé par l'AI en vertu de l'art. 21 LAI (1) ;
- une bonne acoustique et un bon éclairage en classe, afin qu'il puisse lire sur les lèvres (2) ;
- un enseignement et des supports d'apprentissage bien structurés (3) ;
- une bonne diction de la part de l'enseignant, avec contact visuel (4) ;
- la mise à disposition du matériel pédagogique en avance ou le recours à un transcripteur afin qu'il puisse se concentrer sur la lecture labiale (5) ;
- un équipement pour la retransmission des paroles sur son appareil auditif : a) équipement FM individuel avec microphone pour la transmission de signaux sans fil, également financé par l'AI ou b) appareil auditif inductif, avec amplificateur et microphone, si la salle est équipée d'un système à boucle – en tant que mesure pour l'absence de barrières architecturales et numériques à l'école (6a et 6b) ;
- un emplacement dans la salle de classe, depuis lequel l'enseignant est bien visible (7) ;
- l'emploi d'un microphone lors de toute intervention orale en classe. Alternative : tout ce qui est dit est résumé au microphone (8).

On constate que les mesures nécessaires peuvent prendre les formes suivantes : des moyens auxiliaires personnels (1 et 6a), une pédagogie différenciée de qualité (3, 4, 7), une accessibilité de l'environnement dont profite toute la classe ainsi que les autres apprenants ayant éventuellement une déficience auditive (2 et 6b) et une compensation des désavantages en lien avec le handicap (5 et 8).

⁸ Tous les exemples servent à illustrer des situations. Les noms ont été modifiés afin de préserver l'anonymat de chacun.

3.3 Conditions pour pouvoir bénéficier de mesures de compensation des désavantages

La composante contextuelle du handicap signifie qu'une déficience n'entraîne pas nécessairement des inégalités, dès lors que l'environnement est exempt de barrières et que les situations d'apprentissage sont organisées avec flexibilité. Les conditions suivantes doivent être remplies pour l'octroi de mesures de compensation des désavantages (Henrich et al., 2012 ; Meier-Popa, 2012) :

I. Déficience ayant des répercussions sur les activités liées à l'éducation

Pour bénéficier de mesures de compensation des désavantages, l'existence d'une déficience fonctionnelle ayant fait l'objet d'un diagnostic (par un centre spécialisé reconnu) et limitant l'exercice d'activités en lien avec la scolarité ou les études doit être avérée. Le désavantage qui en découle doit pouvoir être compensé en tenant compte des objectifs d'apprentissage. En fonction des situations, d'autres interventions thérapeutiques ou pédagogiques (spécialisées) sont nécessaires.

Le diagnostic doit se baser sur la version actuelle de la CIM et être posé par un pédiatre (p. ex. pour les déficiences sensorielles), un neuropédiatre ou neuropsychiatre (p. ex. pour les troubles du spectre de l'autisme), un psychologue scolaire ou un logopédiste (p. ex. pour la dyslexie ou la dyscalculie). Ce diagnostic doit être complété par des précisions sur les conséquences de la déficience fonctionnelle de la personne concernée sur les activités pertinentes pour son éducation/sa formation. C'est pourquoi il vaut la peine que les centres spécialisés reconnus puissent communiquer avec les instances compétentes du degré de formation correspondant et/ou que les spécialistes en charge de l'évaluation soient qualifiés pour le diagnostic dans le contexte scolaire.

II. Potentiel pour atteindre les objectifs d'apprentissage

Dans la mesure où il n'y a pas d'abaissement qualitatif des objectifs des plans d'études ou de la formation, les apprenants concernés doivent avoir le potentiel pour atteindre ces objectifs. L'évaluation des capacités requiert des connaissances pédagogiques (générales et spécialisées), médicales et psychologiques, d'où la nécessité d'une collaboration entre spécialistes impliqués. En plus de se concentrer sur les possibilités de développement et sur les ressources des apprenants, cette évaluation devrait également tenir compte des mesures disponibles : à l'ère de la transition numérique, de nouvelles me-

tures, notamment les moyens auxiliaires numériques, se développent très vite dans le monde de l'éducation et du travail.

III. Moment du dépôt de la demande

La demande de mesures de compensation des désavantages doit être déposée dès que les répercussions d'une déficience sur les activités en lien avec les apprentissages sont constatées. La demande de compensation des désavantages doit avoir été déposée avant l'évaluation des performances. Le jugement rendu à ce sujet par le tribunal administratif du canton de Saint-Gall le 27 août 2013 est valable pour tous les degrés de formation. Ce dernier stipule que l'Université de Saint-Gall peut, sans violer le principe de non-discrimination, exiger que les étudiants dont les performances sont altérées par une maladie (déficience) et qui sont tributaires de la prise en compte de cette situation lors des examens, informent au préalable le service compétent⁹.

3.4 Limites de la compensation des désavantages

Les mesures de compensation des désavantages dans le domaine de l'éducation ont pour objectif de prévenir les inégalités envers les apprenants en situation de handicap au sens juridique du terme. Dans le cadre de leur mise en œuvre se pose la question légitime des limites de la compensation des désavantages.

La formulation suivante dans la décision B-7914/2007 du Tribunal administratif fédéral fournit ici une orientation générale :

S'agissant de la nature et l'étendue de la compensation, il convient d'examiner quelles sont les adaptations nécessaires afin que le candidat handicapé ait les mêmes chances de réussir l'examen que si son handicap n'existait pas (Bundesverwaltungsgericht, 2008 [trad. libre])¹⁰.

Chaque situation individuelle doit faire l'objet d'une évaluation par des professionnels qualifiés, d'une mise en œuvre adaptée de la (des) mesure(s) et

⁹ «Die Universität St. Gallen darf ohne Verletzung des Diskriminierungsverbots verlangen, dass Studierende, die aufgrund einer krankheitsbedingten Beeinträchtigung in ihrer Leistungsfähigkeit darauf angewiesen sind, dass diesem Umstand bei Prüfungen Rechnung getragen wird, die zuständige Stelle vorgängig informieren» (Urteil B 2012/2331).

¹⁰ «Bei der Frage nach Art und Umfang des Ausgleichs müsse geprüft werden, welche Erleichterungen notwendig sind, damit ein behinderter Kandidat die gleichen Chancen habe, die Prüfung zu bestehen, wie wenn seine Behinderung nicht vorhanden wäre.»

de réexamens périodiques (chap. 6). L'effort fourni pour la mise en œuvre des mesures doit par ailleurs être proportionnel à l'avantage procuré à l'apprenant. Enfin, à partir du degré secondaire II, il est pertinent pour le futur de tenir compte également des perspectives professionnelles de l'apprenant.

3.4.1 Principe de proportionnalité

Le principe de proportionnalité est ancré dans la Constitution fédérale : « Toute restriction d'un droit fondamental doit être justifiée par un intérêt public ou par la protection d'un droit fondamental d'autrui » (art. 36, Cst.). Il faut par conséquent que le rapport entre l'investissement public et l'avantage procuré soit mesuré.

S'agissant du principe de non-discrimination des personnes en situation de handicap, l'art. 11 de la LHand donne un éclairage supplémentaire : « Le tribunal ou l'autorité administrative n'ordonnent pas l'élimination de l'inégalité lorsqu'il y a disproportion entre l'avantage qui serait procuré aux personnes handicapées et notamment : (a) la dépense qui en résulterait ». Les situations qui vraisemblablement conduisent à invoquer ce principe nécessiteraient des ressources financières ou un investissement organisationnel trop important par rapport aux bénéfices procurés à l'apprenant. De telles situations sont rares, et si une mesure est estimée disproportionnée, l'instance qui donne un avis défavorable est tenue de proposer une alternative appropriée (Mizrahi, 2017).

3.4.2 Capacité d'exercer la profession

Pour tous ceux qui souhaitent entamer une formation professionnelle initiale, la question du choix d'une profession se pose déjà à partir du cycle 3 de la scolarité obligatoire, autrement dit dès l'entrée au degré secondaire I, ceux qui souhaitent poursuivre leurs études ayant encore quelques années devant eux pour y réfléchir. Quelle que soit la voie choisie, les apprenants en situation de handicap doivent pouvoir être en mesure de répondre aux exigences du cursus de formation, ce qui suppose que les objectifs ne soient pas revus à la baisse. Ils peuvent au mieux demander une adaptation des conditions d'apprentissage, les exigences restant les mêmes, comme l'illustre la décision judiciaire suivante :

L'État n'est pas tenu de remédier à toutes les inégalités de fait, ni en vertu de l'égalité des droits, ni en vertu de droits fondamentaux spécifiques [...]. De nombreuses professions requièrent des aptitudes et des compétences particulières que tous ne possèdent pas dans la même mesure. Le simple fait que certaines personnes ne possèdent pas ces capacités, sans qu'il y ait faute de leur part, ne peut pas conduire à une réduction des exigences (Bundesgericht, 2002 [trad. libre])¹¹.

Il est donc essentiel, lorsque l'on choisit une profession ou des études, de tenir compte des compétences nécessaires à l'exercice de la profession ou du domaine dans lequel l'on souhaite être actif plus tard. Lienhard (2014) cite en exemple des situations dans lesquelles l'apprenant a les capacités d'exercer la profession en dépit d'un handicap : celle d'un psychothérapeute qui vit avec une paralysie médullaire ou d'un greffier atteint d'une déficience visuelle sévère qui parvient à accomplir ses tâches grâce à des moyens auxiliaires. On trouve cependant aussi des exemples de situations de handicap limitant le choix professionnel : une personne avec une paralysie cérébrale entraînant des spasmes ne pourra, par exemple, pas devenir pilote d'avion.

La question de savoir quels sont les contenus essentiels de la formation que l'apprenant doit acquérir pour pouvoir exercer un métier donné doit être posée au cas par cas (audition de Hess-Klein dans Moyard, 2019). Il n'est cependant pas toujours facile de répondre à cette question, comme l'illustre le cas suivant :

Exemple 2. Rapport entre contenus d'examens et compétences professionnelles

En s'inscrivant à un examen cantonal pour l'obtention d'un diplôme de cafetier, Theo, un jeune homme romand ayant une surdité profonde, a déposé une demande pour être assisté d'un interprète en langue des signes française et pouvoir bénéficier de temps supplémentaire lors de l'examen. Sa demande a été rejetée par la commission d'examen, avec pour justification que des connaissances en langue française étaient requises. Après avoir fait appel, Theo a finalement obtenu gain de cause, la commission d'examen ayant reconsidéré sa décision initiale. En effet, son handicap au-

¹¹ «Der Staat sei weder aufgrund der Rechtsgleichheit noch aufgrund spezifischer Grundrechte verpflichtet, sämtliche faktischen Ungleichheiten zu beheben. [...] Viele Berufe erforderten besondere Eigenschaften und Fähigkeiten, die nicht alle Menschen in gleichem Masse besäßen. Der blosse Umstand, dass einzelne Personen ohne eigenes Verschulden diese Fähigkeiten nicht besäßen, könne nicht dazu führen, dass die Anforderungen reduziert werden müssten.»

ditif ne l'empêche pas d'exercer le métier de cafetier. Le fait d'avoir besoin d'un interprète en langue des signes ou de temps additionnel dans le contexte spécifique d'un examen professionnel n'entrave d'aucune manière – et cela ne vaut pas seulement pour ce cas précis, et pas seulement pour le métier de cafetier – les aptitudes fondamentales pour exercer ce métier (Inclusion Handicap, 2018).

3.4.3 Aménagements formels et aménagements matériels (touchant le contenu)

Les mesures de compensation des désavantages sont des aménagements raisonnables (chap. 2.4) qui ne doivent pas toucher aux objectifs d'apprentissage ou de formation. C'est pourquoi on distingue les aménagements formels, touchant uniquement à la forme (compensation des désavantages) des aménagements matériels touchant au contenu (Mizrahi et al., 2020) (c'est-à-dire une adaptation des objectifs ; chap. 7.1.2)¹². Dans la pratique, cette distinction peut être particulièrement délicate, un même aménagement pouvant parfois être formel et parfois toucher le contenu. Comme l'illustre l'exemple suivant, c'est l'objectif d'apprentissage ou de formation qui est déterminant :

Exemple 3. Utilisation de la calculatrice

Calculer : Sonia est en 3H. Un trouble spécifique de l'apprentissage en mathématiques (dyscalculie) lui a été diagnostiqué. Tous les apprenants doivent se soumettre à une évaluation dont l'objectif est de démontrer la maîtrise des additions et des soustractions. Si l'on autorisait Sonia à utiliser une calculatrice pour réaliser cette tâche, il s'agirait d'un aménagement matériel, puisque celui-ci toucherait aux objectifs.

Résoudre un problème : Sonia est désormais en 6H et doit résoudre un problème mathématique : l'objectif étant de maîtriser la démarche de résolution d'un problème ; même si dans ce cas, il faut faire des calculs, la maîtrise des calculs de base n'est pas un objectif dans ce contexte. Si l'on autorisait Sonia à utiliser une calculatrice, il s'agirait d'un aménagement formel. Sonia n'arrive peut-être pas au bon résultat (erreur de calcul), mais son raisonnement est juste.

¹² On trouve aussi dans des textes officiels suisses les termes *adaptation formelle* et *adaptation matérielle*. Le terme original allemand *Anpassung* ayant été traduit par *adaptation*. Les deux ont dans ce contexte la même signification.

Prendre en considération les points suivants peut contribuer à clarifier la question de savoir si l'on a affaire à un aménagement formel ou matériel :

- Les objectifs d'apprentissage à évaluer lors d'une tâche doivent être clairement distincts et pondérés. Les apprenants doivent par ailleurs en être informés avant le début de l'examen.
- L'enseignant doit s'assurer qu'une compétence manquante ne soit pas un obstacle pour démontrer d'autres compétences.

Lorsqu'à l'école obligatoire, et en dépit d'aménagements formels (et autres mesures), l'élève a une moyenne insuffisante et qu'il ne lui est plus possible d'atteindre les objectifs dans une matière, l'adaptation des objectifs doit être envisagée.

3.5 Questions de la pratique

Des questions se posent à tous les degrés de formation dans la mise en œuvre de la compensation des désavantages. C'est pourquoi nous souhaitons lever certaines incertitudes en lien à des questions qui se posent dans la pratique :

Question 1 : Quelles déficiences peuvent conduire à une situation de handicap dans le contexte de l'éducation ?

Dans le Guide *Wegleitung Nachteilsausgleich in Schule und Berufsbildung* (Compensation des désavantages à l'école et dans la formation professionnelle) Henrich et al. (2012) citent en exemple les déficiences fonctionnelles congénitales ou acquises ultérieurement, qui peuvent nécessiter de telles mesures : « handicaps auditifs ou visuels, handicaps physiques, dyslexie ou dyscalculie sévères, troubles du spectre de l'autisme, trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, maladies chroniques, etc. » (p. 5) [trad. libre].

Schellenberg et al. (2017) ont étudié la mise en œuvre de la compensation des désavantages au degré secondaire II. Elles ont constaté que les troubles de la lecture et de l'écriture (dyslexie-dysorthographe) étaient la première cause de compensation des désavantages dans les écoles professionnelles et secondaires, avant même le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, la dyscalculie, et d'autres déficiences encore, comme les maladies chroniques ou les troubles du langage.

Les demandes de mesures de compensation des désavantages sont moins nombreuses pour les cas de déficience visuelle ou auditive ou pour les mala-

dies psychiques, ce qui pourrait cependant indiquer que les apprenants qui vivent avec l'une des trois déficiences fréquenteraient moins ces écoles.

À l'Université de Zurich, les formes de déficience les plus courantes chez les étudiants ont été recensées dès 2006 dans le *Disability Statement* du service spécialisé *Studium und Behinderung* (Études et handicap) :

Une déficience motrice, auditive, visuelle ou des troubles de la parole, une maladie chronique ou psychique, un trouble de l'apprentissage spécifique comme la dyslexie, un syndrome d'Asperger ou le trouble du déficit de l'attention peuvent avoir une influence néfaste sur la participation [aux études] (UZH, 2006 [trad. libre]).

Question 2 : Les apprenants en situation de handicap ont-ils des besoins éducatifs particuliers ?

Dans le contexte de l'encouragement de l'intégration, on emploie pour l'école obligatoire les notions de *besoins éducatifs particuliers* et de *handicap*. En vertu de la terminologie employée dans le domaine de la pédagogie spécialisée, il y a *besoins éducatifs particuliers* dans le domaine scolaire lorsque l'on constate, chez des enfants ou adolescents avant le début de la scolarité ou pendant leur scolarité, que leur développement est « limité ou compromis ou qu'ils ne pourront pas, selon toute vraisemblance, suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique » (CDIP, 2007c, p. 1). À cela s'ajoutent des situations dans lesquelles l'autorité scolaire compétente constate formellement chez des enfants et des jeunes « de grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales, de leurs facultés d'apprentissage ou de réalisation » (CDIP, 2007c, p. 1). C'est le besoin de soutien des apprenants qui est déterminant pour la planification des mesures.

La terminologie de la CDIP comporte également une définition du handicap qui s'aligne sur celle du modèle CIF. Nous indiquons au chapitre 7 quelles mesures peuvent être envisagées et pour quelles situations. Les notions de *handicap* et de *besoins éducatifs particuliers* se recoupent partiellement, mais ne sont pas identiques pour autant, ce qu'illustrent bien les exemples suivants :

Exemple 4. Besoins éducatifs particuliers et handicap

Leni vit avec une dyslexie-dysorthographe sévère et a besoin de logopédie (mesure de pédagogie spécialisée). Sa dyslexie-dysorthographe a, de plus, des répercussions négatives sur ses résultats d'examen, ce qui conduit à ce que sa situation soit évaluée comme un handicap. Leni obtient pour cette raison une compensation des désavantages lors des situations d'examens.

Exemple 5. Handicap sans besoins éducatifs particuliers

Alex vit avec une déficience fonctionnelle motrice (mobilité réduite) et se déplace en fauteuil roulant. Il peut atteindre les objectifs d'apprentissage sans soutien et ne présente donc pas de BEP. En revanche, l'absence de barrières relatives aux bâtiments et à l'infrastructure de l'école est importante pour Alex, pour qu'il puisse fournir des résultats scolaires sans être désavantagé.

Exemple 6. Besoins éducatifs particuliers uniquement

Mariko, une élève ayant des difficultés d'apprentissage en raison d'un (léger) retard de développement, est soutenue par des mesures de pédagogie spécialisée. Parallèlement à cela, les objectifs d'apprentissage ont été adaptés dans une ou deux matières. Chez Mariko, ce sont ses BEP qui sont pertinents pour la détermination des mesures.

Question 3 : Quel est le nombre d'apprenants qui bénéficient ou pourraient bénéficier d'une compensation des désavantages ?

On ne dispose actuellement d'aucune donnée nationale au niveau de l'école obligatoire.

S'agissant de la formation professionnelle initiale, Schellenberg et al. (2017) décrivent des différences cantonales pour l'octroi de mesures de compensation des désavantages : si l'on prend l'ensemble des contrats d'apprentissage de 2010 à 2016, 0,2 % à 4,4 % des apprenants ont bénéficié d'une compensation des désavantages. Dans la plupart des cantons cependant, moins de 1 % des apprenants en ont bénéficié. En revanche, l'augmentation des demandes au cours de la période étudiée est clairement observable.

Au niveau des hautes écoles, une enquête du *Netzwerk Studium und Behinderung Schweiz* (Réseau Études et handicap Suisse) devrait fournir prochainement des chiffres sur la compensation des désavantages. Une autre enquête a déjà été menée au cours du semestre d'hiver 2003/2004 dans trois hautes écoles. Cette enquête ne nous permet pas de tirer des conclusions sur le sujet dans la mesure où la compensation des désavantages n'était pas d'actualité à l'époque dans les hautes écoles – ni d'ailleurs dans les autres degrés de formation –, mais elle nous fournit en revanche deux indications pertinentes : seule la moitié des étudiants environ ayant déclaré un handicap ou une maladie chronique (c'est-à-dire environ 6 % de l'effectif total) mentionnait des difficultés dans l'exercice des activités liées aux études. Le type de handicap semblait jouer ici un rôle plus important que le degré de gravité des handicaps respectifs, une maladie psychique affectant davantage les ac-

tivités dans le cadre de la haute école qu'un handicap sévère lié à une mobilité réduite (Hollenweger et al., 2005).

3.6 L'essentiel en quelques mots

- Les mesures de compensation des désavantages dans le domaine éducatif servent à (r)établir l'égalité des chances des apprenants handicapés au sens juridique du terme.
- Les apprenants qui vivent avec une déficience diagnostiquée et qui ont les capacités d'atteindre les objectifs d'apprentissage peuvent bénéficier d'une compensation des désavantages, la condition étant que la déficience se répercute négativement sur les activités liées à la scolarité ou aux études, et que l'apprenant soit ainsi désavantagé pour acquérir ou démontrer des compétences.
- Les mesures nécessaires ne sont pas déterminées par le seul diagnostic médical ou psychologique. Le besoin individuel de chacun et le besoin lié au contexte – en d'autres termes le diagnostic (des besoins de soutien) de la pédagogie spécialisée – sont déterminants ici.
- L'octroi de mesures de compensation des désavantages présuppose des connaissances spécialisées et la collaboration de professionnels de plusieurs disciplines, comme la pédagogie, la pédagogie spécialisée, la médecine et la psychologie.
- L'effort fourni pour la mise en œuvre des mesures doit être proportionnel au bénéfice qu'en retire la personne concernée. Si la mesure demandée s'avère disproportionnée, une alternative doit être proposée, en accord avec la personne concernée.
- L'objectif d'apprentissage ou de formation est le principal critère permettant de distinguer les aménagements formels (compensation des désavantages) des aménagements matériels ou du contenu (adaptation des objectifs).
- Les perspectives professionnelles des apprenants en situation de handicap doivent être prises en compte lors du choix d'une profession ou d'une filière d'étude. Les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession doivent également être prises en considération pour déterminer les mesures de compensation des désavantages liées une tâche donnée.

4 Principes

La doctrine juridique et la jurisprudence s'accordent sur la nécessité des mesures destinées à compenser les désavantages dus au handicap. Il en découle les quatre premiers principes mentionnés ci-dessous (I – IV). Plus concrètement, la mise en œuvre de la compensation des désavantages requiert non seulement des connaissances et de l'expérience issues de différentes disciplines, mais aussi l'existence de structures bien organisées. Dans l'exercice de sa mise en œuvre sur le long terme, c'est-à-dire en tenant compte de l'ensemble du parcours de formation individuel, on peut relever trois principes supplémentaires (V – VII).

I. L'égalité des personnes handicapées pour objectif

Les mesures de compensation des désavantages liés à un handicap constituent une inégalité de traitement admissible des personnes handicapées par rapport aux autres apprenants, dans la mesure où elles visent à (r)établir l'égalité des chances.

II. Adaptation à la situation individuelle (adéquation)

La répercussion de la déficience fonctionnelle d'une personne sur sa capacité à réaliser les activités pertinentes en lien avec les apprentissages est tout aussi individuelle que son besoin d'adaptation et/ou de soutien. L'adaptation des conditions d'apprentissage et d'examen dépend ainsi toujours du cas particulier (Plotke, 2003). Les moyens auxiliaires personnels et les techniques d'apprentissage qui leur sont associées jouent ici un rôle important. En d'autres termes : une mesure de compensation des désavantages doit être « adaptée à la personne dans sa situation actuelle » (Henrich et al., 2012, p. 6 [trad. libre]).

III. Objectifs d'apprentissage et d'examen conservés

Les exigences de formation imposées aux apprenants en situation de handicap sont les mêmes que pour les autres apprenants. La compensation des désavantages dans le sens de l'art. 2, al. 5, LHand doit passer pour cette raison par l'adaptation de la procédure d'examen (Verwaltungsgericht des Kantons Zürich, 2011). Un examen avec des conditions adaptées doit, par exemple, pouvoir être comparable à l'examen ordinaire, et l'objectif de l'examen doit pouvoir être atteint.

IV. Maintien de l'égalité pour tous (pas de favoritisme)

La compensation des désavantages pour des apprenants en situation de handicap ne doit pas conduire à désavantager les autres apprenants qui n'ont pas de handicap. Les aménagements des conditions d'examens liées au handicap n'ont ainsi pour seul objectif que de compenser la situation défavorable résultant du handicap, et non pas de favoriser les candidats en situation de handicap par rapport aux autres (Verwaltungsgericht des Kantons Zürich, 2011).

V. Monitoring

Pour garantir l'égalité des chances des apprenants avec et sans handicap, il est indispensable de réexaminer régulièrement les mesures. Le monitoring (contrôle, suivi) requiert des connaissances de pédagogie spécialisée spécifiques au handicap.

VI. Continuité des mesures

Lorsqu'il y a changement d'établissement/institut de formation, par exemple pour cause de déménagement ou d'entrée dans un autre degré de formation, il est indispensable que les mesures de compensation des désavantages – comme toute autre mesure nécessaire – continuent d'être assurées. Cela vaut pour l'ensemble du parcours de formation d'une personne. La continuité des mesures dans le monde du travail est en outre prévue sur le plan juridique : l'aménagement des conditions de travail aux besoins des personnes en situation de handicap et l'absence de barrières sur le lieu de travail sont en effet ancrées dans la loi (DFI, 2017).

VII. Communication et protection des données

L'établissement/l'institut de formation doit donner des informations sur la compensation des désavantages et sur la procédure à suivre pour déposer une demande. Les mesures de compensation des désavantages, convenue au cas par cas, doivent être consignées par écrit, de manière claire et détaillée. Il est important que le corps enseignant et les autres apprenants soient informés des mesures nécessaires, mais la tâche n'est pas simple en raison du risque de stigmatisation. C'est pourquoi il faut d'une part que la protection des données¹³ soit respectée, et d'autre part que les apprenants concernés et éventuellement leurs proches soient impliqués dans la communication des mesures.

¹³ Cf. Loi sur la protection des données (LPD) : Les données relatives à la santé sont des données sensibles (art. 3, LPD).

5 Contexte d'application et types de mesures

Dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, l'octroi de mesures de compensation des désavantages intervient de manière transversale durant tout le parcours de formation de la personne concernée et dans toute situation d'apprentissage. Alors que les types de mesures de compensation des désavantages sont facilement définissables, leur détermination au cas par cas est plus complexe.

5.1 Parcours de formation

La compensation des désavantages intervient à tous les degrés de formation, c'est-à-dire :

- à l'école obligatoire ;
- au secondaire II, dans les écoles de formation professionnelle initiale y compris les cours interentreprises, dans les écoles de maturité gymnasiale et dans les écoles de culture générale ;
- au tertiaire, dans les hautes écoles universitaires, écoles polytechniques fédérales incluses, de même que dans les hautes écoles pédagogiques, les hautes écoles spécialisées et les écoles supérieures ;
- dans le cadre des offres transitoires entre l'école obligatoire et le secondaire II (transition I) et entre le secondaire II et le tertiaire ou le monde du travail (transition II) ;
- ainsi que lors de toute formation continue, que celle-ci soit dispensée par les écoles et instituts susmentionnés, par d'autres instituts privés ou directement dans le cadre de la formation en entreprise (CDIP, 2019).

À l'école obligatoire, il existe une large palette de mesures de soutien pour les apprenants en situation de handicap ou ayant des BEP. La différenciation pédagogique est également une pratique courante. C'est pourquoi, au cycle 1, on recourt moins souvent à la compensation des désavantages, excepté dans les situations d'examen. Dès le cycle 2, la pression de performance due à la future sélection des apprenants augmente, certains cantons organisant déjà des examens d'entrée dans diverses filières du secondaire I (Educa.ch,

2020a, 2020b). De plus, les autres possibilités de soutien tendent à diminuer après l'école obligatoire. La compensation des désavantages prend donc de l'importance au fil du parcours de formation.

Lorsqu'une adaptation des objectifs d'apprentissage dans une ou plusieurs branches est nécessaire, une compensation des désavantages dans cette ou ces branches est par définition exclue. C'est la raison pour laquelle, de nombreux apprenants des écoles spécialisées et classes spéciales de la scolarité obligatoire ne sont pas concernés. Il en va de même des élèves intégrés dans un cursus régulier avec un projet pédagogique individualisé (PPI). Néanmoins, cela n'exclut pas le recours à d'autres mesures de soutien.

Au postobligatoire, étant donné que les objectifs des cursus de formation ne peuvent pas être adaptés, exception faite des formations professionnelles spécialisées (p. ex. formation pratique FPra INSOS), la compensation des désavantages peut s'appliquer à tous les apprenants qui en ont besoin pour accomplir leur formation. Toutefois, il est nécessaire de clarifier la situation avant le passage au postobligatoire.

5.2 Situation d'apprentissage

On recourt aux mesures de compensation des désavantages pour neutraliser ou diminuer les effets négatifs et limitants d'une déficience dans l'exercice d'activités nécessaires à la formation des personnes concernées. Ces mesures peuvent dès lors intervenir dans les situations d'apprentissage, de même que dans les situations d'examen. Lorsqu'on parle de situations d'apprentissage, il s'agit non seulement des apprentissages dispensés lors des temps de présence prévus sur le lieu de formation, quelle qu'en soit la forme (enseignement magistral, travail individuel, en groupe, présentation, contrôle, test, etc.), mais également de ceux qui se font en dehors du temps de présence (devoirs, travaux individuels ou en groupe, etc.). Ces situations d'apprentissage incluent également toute situation d'examen, à savoir :

- les examens oraux (interview, présentation, jeu de rôle, etc.), écrits (composition, questionnaire à choix multiples, etc.) ou combinés ;
- les examens pratiques, théoriques ou combinés ;
- les examens, dont les résultats auront un impact sur le passage vers le niveau supérieur de formation (promotion ou orientation vers le niveau supérieur) ou sur la recherche d'une place de stage ou de travail.

5.3 Types de mesures

Les mesures de compensation des désavantages sont des adaptations des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et les examens sans qu'il y ait adaptation des objectifs d'apprentissage. On parle aussi d'aménagements formels par opposition aux aménagements matériels touchant au contenu (chap. 3.4.3). Les personnes rencontrant des difficultés dans leur formation en raison d'un handicap y ont droit. Elles ont donc toujours un caractère individuel.

Les adaptations des conditions d'apprentissage et d'examen suivantes se sont avérées efficaces dans la pratique pour compenser les désavantages à tous les degrés de formation :

- aménagements de l'espace – par exemple, place réservée dans la classe/salle de cours et/ou encore lors des examens, place aménagée, si nécessaire, en fonction des besoins, examen dans une salle séparée ;
- aménagements du temps – par exemple, octroi de pauses supplémentaires ou plus longues, prolongation du temps ou du délai accordé, voire à partir du secondaire II, de la formation elle-même, division du travail en plusieurs séquences limitées dans le temps ;
- aménagements de la forme – par exemple, modalité différente (évaluation orale au lieu d'écrite ou vice versa, ou encore combinant oral et écrit, division du travail en plusieurs séquences) ;
- mise à disposition de supports d'apprentissage et d'examen adaptés, avec la possibilité de rendre les tâches ou les réponses aux examens dans le même format – par exemple, documents contrastés, sans images parasites, documents en format numérique adapté, informations clairement structurées, mises en évidence des informations importantes ;
- mise à disposition d'outils d'usage courant (ordinateur) ou spécifiques et moyens auxiliaires analogiques ou numériques – par exemple, dictionnaire, calculatrice ; technologies d'aide (logiciels, applications, etc.) ;
- assouplissement des règles de conduite – par exemple, permission de boire et de manger en cours ou pendant les examens, courtes pauses pendant l'examen pour se lever, ouvrir la fenêtre ou aller se coucher sur un matelas ;
- accompagnement par une tierce personne – par exemple, assistant chargé de décrire ou reproduire les graphiques ou d'écrire le texte dicté par l'apprenant, interprètes en langue des signes.

Ainsi, on voit que la palette des mesures envisageables est relativement vaste. Sur mandat de la Conférence latine de pédagogie spécialisée (CLPS)

de la Conférence intercantonale de l’instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), le CSPS propose, dans des fiches sur différents troubles et différentes déficiences, des mesures de compensation des désavantages pouvant être mises en place à l’école obligatoire¹⁴. Au niveau de la formation professionnelle, le rapport du Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière liste également des mesures spécifiques en fonction de différentes déficiences (CSFO, 2013). Ces propositions, bien qu’adressées respectivement à l’école obligatoire et à la formation professionnelle, sont suffisamment complètes pour inspirer également les autres degrés de formation.

5.4 Détermination des mesures

Les formes que la compensation des désavantages peut prendre dépendent de chaque situation, au cas par cas. Comme l’illustrent bien les trois exemples présentés ci-après (exemples 7, 8, 9), de nombreux paramètres entrent en jeu, raison pour laquelle l’évaluation de la situation est une étape importante dans le processus de détermination des mesures de compensation des désavantages. Il est primordial que tous les acteurs impliqués puissent échanger afin d’octroyer les mesures répondant le mieux aux besoins de l’apprenant.

Lors de la détermination des mesures, il convient de se poser les questions suivantes, et ce, quel que soit le niveau de formation :

- Depuis quand l’apprenant rencontre-t-il des difficultés à l’école ou dans le cadre de sa formation ?
- Comment les difficultés sont-elles apparues ? Dans quelles situations d’apprentissage ? Qu’est-ce qui a déjà été entrepris pour y remédier (traitements, thérapies, aides, mesures pédagogiques, etc.) ?
- Quel diagnostic (médical, psychologique ou autre) a été posé ? Quelles aides et mesures spécifiques incluses dans l’expertise sont recommandées ?
- Un centre de conseil ou spécialisé dans une déficience bien spécifique a-t-il été consulté ? Serait-il nécessaire de le faire ?
- Une demande de moyens auxiliaires ou d’autres prestations a-t-elle été déposée auprès de l’office de l’assurance-invalidité concerné ? Serait-il nécessaire de le faire ?

¹⁴ CSPS – Scolarisation à l’école ordinaire – Fiches d’information pour le corps enseignant: www.csp.ch/fr/fiches-d-information-pour-enseignants

- Au cours de quelles activités la déficience se manifeste-t-elle ? Dans quelles situations d'apprentissage ? Dans quels types d'examens ?
- Quels types de soutien/mesures se sont avérés utiles par le passé ? Les difficultés s'accroissent-elles dans certaines circonstances ?
- Quelles sont les exigences du niveau scolaire ou de la formation suivie ? Quels objectifs les apprenants doivent-ils atteindre ?
- Des situations similaires sur lesquelles il serait possible de s'appuyer en termes d'expérience et de connaissance (p. ex. connaissance spécifique du handicap) se sont-elles déjà présentées dans l'école ou l'établissement de formation en question ? Une formation complémentaire et/ou des conseils spécialisés seraient-ils nécessaires ?
- Quelles infrastructures et quelles ressources matérielles sont à disposition de l'établissement/institution (locaux, personnel, matériel technique, etc.) ? Que reste-t-il à organiser/mettre en place ? Comment le financer ?
- Quelles pratiques (p. ex. différenciation pédagogique) ou mesures de l'établissement ou de l'institut de formation pourraient atténuer les effets de la déficience en question dans ce cas bien particulier ?
- Comment les mesures choisies se complètent-elles ? Permettent-elles ensemble de compenser le désavantage de l'apprenant de manière appropriée ?
- Au postobligatoire, quelles compétences sont essentielles à la suite des études ou à l'exercice de la profession que l'apprenant poursuit ou souhaite poursuivre ?

Exemple 7. Évolution des mesures au fil du temps

Situation de départ (cycle 1) : Sebastian est un élève scolarisé en 4H. Sa motricité fine est altérée par une dyspraxie, qui se manifeste dans les activités impliquant l'écriture et la réalisation de gestes, avec ou sans outils. Ses difficultés se reflètent dans la qualité de ses productions et la lenteur avec laquelle il les réalise. Sa dyspraxie entraîne également des difficultés des traitements spatiaux, qui se manifestent principalement en géométrie.

Les mesures suivantes sont déterminées :

- en classe, si la prise de notes est trop importante, son enseignante lui fournit les supports écrits ;
- l'enseignante spécialisée adapte certains exercices, en lui fournissant des textes à trous et en réduisant leur volume lorsque ceux-ci sont répétitifs ;
- en géométrie, l'enseignante spécialisée met en évidence les éléments importants des figures et lui fournit une règle aimantée ;

- l'enseignante fait preuve d'une plus grande tolérance par rapport à la qualité de l'écriture et d'autres productions écrites (graphiques, figures géométriques, etc.).

À la fin de l'année scolaire, lors du bilan, l'introduction de l'ordinateur est envisagée dans certaines situations. L'apprentissage de l'écriture sur clavier nécessitera un entraînement et le soutien de tous les professionnels impliqués.

Évolution des mesures (cycle 2) : Sebastian est à présent en 7H. Il maîtrise l'écriture sur clavier et l'utilise dans toutes les branches et situations nécessitant la production d'écrits. En raison de sa lenteur d'écriture et de la fatigue que celle-ci entraîne, il bénéficie, lors des évaluations dans ces mêmes situations, de 10 % de temps supplémentaires. La mise à disposition d'un ordinateur lui ouvre d'autres options : pour remédier aux difficultés en géométrie, il utilise un logiciel spécifique.

Commentaires :

- À l'école obligatoire, certaines mesures permettant de prévenir les désavantages dus à une situation de handicap peuvent (déjà) être octroyées dans le cadre d'un soutien pédagogique spécialisé. La concertation de toutes les personnes concernées est nécessaire, également en vue d'une bonne coordination et de la cohérence du suivi.
- Les mesures peuvent évoluer et changer au fil du temps en fonction des besoins, d'où la nécessité de faire régulièrement des bilans. Une question est cruciale, celle de savoir à partir de quand compenser. Pour y répondre, il est primordial de partir des capacités existantes de l'apprenant et de ce qu'il peut/doit apprendre sans compensation.
- Les technologies d'aide recèlent un énorme potentiel pour soutenir les apprentissages et compenser les désavantages liés au handicap. La transition numérique est une opportunité pour l'exploiter au mieux.

Exemple 8. Dyslexie et égalité des chances dans la formation

Gymnase : Noah est en première année d'école de maturité gymnasiale. Il a une dyslexie-dysorthographe qui altère sa compréhension en lecture et son écriture (orthographe), ce qui l'empêche de dégager suffisamment d'attention suffisamment longtemps pour développer les contenus exigés et pour fournir des productions écrites cohérentes, complètes et sans fautes d'orthographe.

Les 30 % de temps supplémentaires pour les tâches écrites (en classe et lors des évaluations) proposées initialement par le jeune et ses parents nécessitant un effort d'organisation conséquent, une autre alternative est décidée :

- 10 % de temps supplémentaires lors des évaluations ;
- l'usage d'un ordinateur avec logiciels de synthèse vocale, de traitement de texte et correcteur d'orthographe (paramétré pour limiter les autres options, p. ex. accès internet) est accordé en langues ;
- les fautes d'orthographe ne sont pas prises en compte dans les autres branches.

Examen de maturité gymnasiale : Noah est informé par la direction qu'il devra déposer une demande de mesures pour passer les examens de maturité auprès de l'autorité responsable des examens. Il entreprend les démarches une année à l'avance. Il obtient 25 % de temps supplémentaires et le droit d'utiliser l'ordinateur avec correcteur d'orthographe et prédicteur de mots pour les examens écrits en langues.

Université : Noah entame des études à l'université en sciences économiques et sociales. Il fait sa demande de mesures de compensation des désavantages lors de son inscription. Les mesures suivantes sont convenues :

- 25 % de temps supplémentaires lors des examens écrits avec production de texte ;
- 33 % de temps supplémentaires lors des examens à choix multiples ;
- non prise en compte des fautes d'orthographe dues à sa dyslexie.

Commentaires :

- Une difficulté peut être compensée par différentes mesures et il convient de trouver la meilleure solution pour toutes les parties concernées. Si une solution est écartée pour des raisons valables, il est indispensable de proposer une alternative appropriée.
- Les mesures s'adaptent selon les degrés de formation. À partir du secondaire I et II, il est important de mettre en perspective la problématique actuelle avec l'avenir. Certes, il est important d'acquérir l'orthographe. Mais sachant que les personnes dyslexiques auront toujours des difficultés dans ce domaine, ce qui importe avant tout est de leur donner la possibilité de développer leur potentiel en acquérant les connaissances nécessaires pour le prochain niveau de formation ou pour une profession.
- Les mesures s'adaptent selon les disciplines. On voit que l'orthographe est prise en compte dans les branches où elle fait partie des objectifs.

Cependant, il n'est pas valable de pénaliser l'apprenant dans toutes les branches ne portant pas sur l'orthographe, en particulier en raison de sa dyslexie-dysorthographe. Il en va de même, par exemple, de l'usage de la calculatrice en cas de dyscalculie ou de l'usage d'un clavier en cas de dyspraxie.

- Comme cet exemple le montre clairement, les apprenants en situation de handicap doivent investir plus de temps dans leurs activités scolaires ou liées à leurs études.

Exemple 9. Solutions appropriées

Maria a un trouble du spectre de l'autisme et recommence des études en biologie dans une nouvelle université. Dans l'ancienne université, elle bénéficiait d'un tiers temps (33 %) supplémentaire pour tous les examens, mesure qui lui a été octroyée automatiquement et dont elle n'avait pas besoin.

L'expertise expose pourtant ses besoins d'une structure claire, des difficultés à s'orienter dans de nouvelles situations et lors des interactions sociales ainsi que des difficultés de concentration lorsqu'il y a trop de bruit. Dans la nouvelle université, les mesures suivantes sont convenues :

- visite de toutes les salles de cours et de laboratoire avant le début du semestre, avec possibilité de réserver une/des place(s) de travail si nécessaire ;
- engagement d'une assistance personnelle, c'est-à-dire d'un étudiant suivant le même cursus et dont la tâche consiste à lui communiquer clairement les informations relatives à l'organisation du programme d'études ;
- transmission d'informations sur la procédure d'examen à l'avance ;
- examens dans une salle séparée. Les locaux étant limités, il est convenu qu'un collaborateur du service responsable lui prête son bureau, que Maria partagera avec un autre étudiant également en examen, et qu'il en assure la surveillance.

Commentaires :

- Le fait de lister des mesures et de les octroyer automatiquement selon la déficience diagnostiquée n'est pas une bonne idée pour deux raisons : premièrement, les mesures ne sont pas adaptées aux besoins personnels de l'apprenant ; deuxièmement, si l'apprenant n'en a pas besoin, il bénéficie d'un avantage sur les autres.
- L'octroi de mesures demande créativité et flexibilité, comme cet exemple le démontre avec la question des locaux et de l'assistance personnelle.

5.5 Question de la pratique

Question 4 : À partir de quel degré scolaire recourt-on aux mesures de compensation des désavantages ?

Comme indiqué précédemment, l'éventail des mesures pour les apprenants ayant des BEP ou en situation de handicap est large, y compris au préscolaire. La réponse dépend ainsi du contexte et du type de déficience.

Par exemple, un élève de l'école ordinaire qui a des difficultés en mathématiques peut être soutenu grâce aux pratiques différenciées de l'enseignant, mais aussi par des mesures de pédagogie spécialisée dispensées par un enseignant spécialisé. Une compensation des désavantages peut également entrer en ligne de compte. Tout dépend de la situation, l'essentiel étant que ces mesures soient adaptées à l'élève, à son environnement d'apprentissage (école et maison) et à la situation (p. ex. évaluations ou devoirs), qu'elles soient régulièrement réexaminées et finalement soutenues par toutes les personnes impliquées – ce qui présuppose que les autorités cantonales responsables aient créé les conditions-cadres adéquates.

Un élève atteint d'une déficience visuelle progressive (pour le moment de sévérité moyenne) qui utilise un ordinateur avec un logiciel de lecture vocale et/ou de grossissement pour lire et écrire, aura besoin de documents d'apprentissage et d'examen dans le format numérique approprié, de passer l'examen avec son propre ordinateur et éventuellement de plus de temps pour accomplir les tâches. Dans une école spécialisée, ces mesures seraient considérées comme un soutien individuel, alors qu'actuellement, à l'école ordinaire, elles sont considérées comme une compensation des désavantages.

5.6 L'essentiel en quelques mots

- La compensation des désavantages peut intervenir tout au long du parcours de formation, dans toute situation d'apprentissage, y compris les situations d'examen. Par apprentissages, on entend ceux qui se déroulent tant sur le lieu de formation qu'en dehors du temps de présence et quels qu'en soient la forme et l'objectif.
- La compensation des désavantages prend de l'importance au fil du parcours de formation, avec l'augmentation de la pression de performance (sélection), mais également en raison de la diminution des autres soutiens possibles.
- Les mesures de compensation des désavantages peuvent prendre différentes formes et ont toujours un caractère individuel.

- Le choix des mesures dépendra ainsi de chaque situation, à clarifier au cas par cas. C'est la raison pour laquelle attribuer des mesures en fonction du diagnostic (attribution linéaire) n'est pas approprié.
- Les besoins de l'apprenant dépendent des exigences des différentes disciplines et évoluent au fil du temps. C'est pourquoi il est nécessaire de ré-examiner régulièrement les mesures.
- Il faut tenir compte des aménagements qui sont nécessaires pour qu'un candidat en situation de handicap ait les mêmes chances de réussir l'examen que si son handicap n'existait pas.

6 Procédure, acteurs et transitions

Les mesures de compensation des désavantages sont des mesures individuelles à considérer au cas par cas qui peuvent nécessiter l'engagement de ressources supplémentaires. En outre, en raison de sa situation de handicap qui est par définition durable (selon l'art. 2, al. 1, LHand), l'apprenant en aura sans doute besoin durant tout son parcours de formation.

La mise en place d'une procédure clairement définie et d'une communication appropriée entre l'ensemble des acteurs impliqués, ainsi que le soin apporté au suivi, plus particulièrement lors des transitions contribuent grandement à favoriser une utilisation adéquate des ressources ainsi qu'à garantir l'égalité des chances pour tous les apprenants.

6.1 Procédure et acteurs impliqués

Bien que les conditions-cadres et les acteurs impliqués varient en fonction des degrés et voies de formation, en s'appuyant sur les conditions préalables et les principes présentés aux chapitres précédents (3 et 4), on peut relever certaines étapes indispensables de la procédure (Figures 3 et 4) :

- I. informations sur la compensation des désavantages par les établissements et instituts de formation ;
- II. évaluation de la situation individuelle ;
- III. demande de mesures ;
- IV. décision ;
- V. mise en œuvre ;
- VI. réexamen périodique.

I. Informations sur la compensation des désavantages par les établissements et instituts de formation

Sur son site internet ou lors de séances d'informations destinées aux parents des futurs élèves ou aux apprenants eux-mêmes, l'établissement ou l'institut de formation doit clairement informer des possibilités de bénéficier de mesures de compensation des désavantages et relever les informations suivantes :

- les ayants droit, leurs droits et obligations ;
- les réglementations en la matière, tant au sein de l'établissement/institut de formation qu'aux niveaux supérieurs ;
- les démarches à entreprendre au sein de l'établissement/institut de formation ainsi que les coordonnées de la/des personne(s) ou l'instance à contacter. Le délai de dépôt doit également être mentionné.

Relevons que la mise à disposition de ces informations présuppose que la compensation des désavantages est déjà bien ancrée dans l'établissement/institut de formation.

II. Évaluation de la situation individuelle

Pour mettre en place des mesures de compensation des désavantages appropriées, une évaluation de la situation par des spécialistes est cruciale. Dans la pratique, deux cas de figure peuvent se présenter :

- Les effets de la déficience de l'apprenant sur les activités en lien avec sa formation deviennent apparents pour la première fois. Il s'agit généralement de déficiences qui ne sont pas visibles (dyslexie-dysorthographe, TDAH, maladies chroniques, mais aussi déficience visuelle légère ou progressive, etc.). Les premiers signes peuvent être de nature secondaire (p. ex. forte fatigue ou difficultés de concentration).
- L'apprenant va changer d'établissement ou de degré de formation. Sa déficience et ses effets sur les activités en lien avec sa formation sont connus. Dans ce cas, on peut s'appuyer sur l'expérience de l'apprenant ainsi que sur tous les documents antérieurs.

Le modèle du fonctionnement et du handicap de la CIF (chap. 3.1 et 3.2) fournit une bonne base pour comprendre les objectifs de l'évaluation et le rôle des acteurs impliqués. L'apprenant au centre de l'évaluation a un problème de santé ou une déficience fonctionnelle qui l'entrave dans l'accomplissement d'activités en lien avec sa formation, rendant sa participation difficile – il est en situation de handicap selon l'art. 2, al. 1, de la LHand. Il est nécessaire de compenser son désavantage par diverses mesures individuelles, notamment des adaptations des conditions d'apprentissage et d'examen (mesures de compensation du désavantage). Celles-ci sont dispensées par les établissements/instituts de formation et dépendent aussi des ressources de ceux-ci. Plus l'infrastructure et les conditions d'apprentissage sont accessibles dans l'établissement de formation, moins les mesures individuelles sont nécessaires.

L'évaluation doit permettre :

- l'identification des répercussions du problème de santé et/ou de la déficience fonctionnelle de l'apprenant sur les activités en lien avec sa formation – exigences d'apprentissage et objectifs de formation/examens ;
- la concertation des spécialistes sur les besoins de soutien et/ou d'adaptation appropriés (notamment les mesures de compensation des désavantages nécessaires) et les moyens auxiliaires qui peuvent être mis en place ainsi que
- la concertation de ces mêmes spécialistes sur la mise en œuvre des mesures dans l'établissement ou l'institut de formation.

Toutes les personnes qui ont une expérience ou une expertise dans ce domaine doivent être impliquées dans l'évaluation de la situation pour apporter leurs contributions spécifiques, c'est-à-dire :

- l'apprenant concerné et/ou ses parents : expérience personnelle du problème de santé ou de la déficience fonctionnelle et de ses répercussions sur les activités en lien avec la formation ainsi qu'avec les mesures dispensées à l'école, les thérapies, les moyens auxiliaires, les mesures d'autres services de soutien ainsi qu'éventuellement de l'AI ;
- les spécialistes (médecins, psychologues, logopédistes, etc.) reconnus et responsables de l'expertise, notamment du diagnostic médical et/ou neuropsychologique : connaissance de la déficience (problème de santé, déficience fonctionnelle) et de ses répercussions sur les activités en lien avec la formation, des moyens auxiliaires, thérapies, des autres services de soutien existants et des prestations de l'AI ;
- les professionnels des centres spécialisés (externes) : connaissance et expérience avec une déficience (p. ex. troubles sensoriels ou neurodéveloppementaux) et ses répercussions sur les activités en lien avec la formation, avec les moyens auxiliaires et thérapies bien spécifiques (p. ex. audiopédagogie, basse vision, logopédie) ainsi qu'avec les évaluations de l'AI ;
- les personnes responsables de la compensation des désavantages au sein de l'établissement/institut de formation ou d'autres enseignants et spécialistes (personnel spécialisé) : connaissance des exigences de formation, notamment des objectifs d'apprentissage/d'examen, et des conditions d'apprentissage au sein de l'établissement/institut de formation, ainsi qu'éventuellement une expérience de situations de handicap similaires.

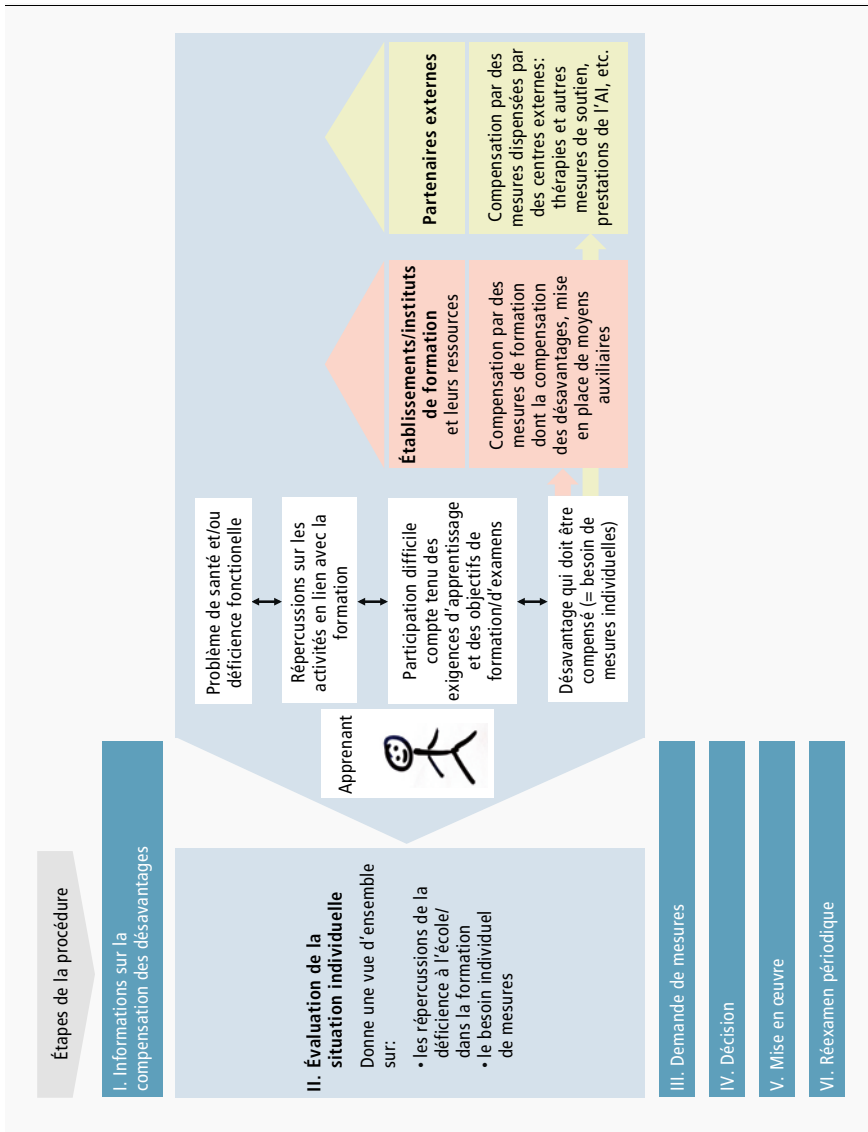


Figure 3 : Évaluation de la situation individuelle selon le modèle CIF du fonctionnement et du handicap

Les résultats de l'évaluation rejoignent le dossier avec la demande de mesures de compensation des désavantages. Si d'autres mesures sont nécessaires – par exemple, des séances de logopédie en cas de dyslexie-dysorthographe ou encore des moyens auxiliaires en cas de déficience visuelle – elles doivent également être relevées.

III. Demande de mesures

C'est aux parents ou, lorsqu'il est majeur, à l'apprenant de faire la demande à l'instance responsable de la procédure. La lettre de demande doit expliquer la situation de manière claire et compréhensible et justifier la nécessité des mesures de compensation des désavantages demandées. Celles-ci doivent être clairement formulées. Les documents suivants doivent également être joints au dossier : l'expertise médicale ou psychologique avec le diagnostic, les attestations de suivi thérapeutique ou de toute(s) autre(s) mesure(s) déjà dispensée(s) ainsi que les documents du suivi éventuel par l'AI.

Le dossier comprend également le compte-rendu de(s) l'entretien(s) avec la personne/l'instance responsable de la compensation des désavantages dans l'établissement/institut de formation et contient si possible les informations sur ce qui a été convenu (entente) – cette situation se présente généralement à partir du secondaire II. Au centre « Études et handicap » de l'Université de Zurich, qui a été pionnier en matière de compensation des désavantages au niveau tertiaire, le besoin individuel de soutien et d'adaptation est défini dans un accord écrit entre l'étudiant et le centre (Meier-Popa, 2012). Dans les autres degrés de formation, cet entretien peut avoir lieu directement dans le cadre de l'organisation courante – par exemple, pendant la scolarité obligatoire, lors de l'entretien du bilan scolaire.

Étant donné que des informations complémentaires peuvent être demandées à des spécialistes (médecins, psychologues, etc.), il est souvent nécessaire de demander l'accord de l'apprenant ou de ses parents pour libérer ces personnes de leur devoir de confidentialité.

IV. Décision

La direction de l'établissement ou de l'unité responsable au sein de l'institut de formation se charge d'examiner la demande, de valider la décision et de la communiquer aux personnes responsables de sa mise en œuvre. La décision doit être formalisée par écrit et communiquée aux parents ou à l'apprenant ainsi qu'aux personnes responsables de son exécution.

Si la demande est acceptée, outre une brève description de la situation (diagnostic et répercussions), la lettre d'approbation doit contenir des infor-

mations sur les mesures décidées, leur durée de validité, leur mise en œuvre (dans quelle situation, qui est responsable, etc.) ainsi que leur réexamen (date, personnes impliquées, etc.). Les modalités de communication autour des mesures (quelles informations communiquer ? à qui ? etc.) doivent également y être clairement définies. Compte tenu du droit à la protection des données et de la personnalité (art. 13 Cst. ; LPD ; OLPD), cette dernière doit être impérativement effectuée en accord avec l'apprenant concerné, et si nécessaire avec les parents. En cas de refus d'octroi de certaines mesures ou de toutes les mesures demandées, les raisons doivent être valables et clairement justifiées par écrit. D'autres mesures devraient être proposées. La lettre de refus doit contenir des instructions sur le droit de recours.

V. Mise en œuvre

La mise en œuvre des mesures diffère d'un degré de formation à l'autre. En général, le fait de définir clairement les responsabilités (notamment dans la lettre d'approbation) permet d'assurer la bonne mise en œuvre des mesures et leur bonne coordination.

Il est primordial de communiquer aux personnes impliquées dans la mise en œuvre les informations qui sont nécessaires pour remplir leur tâche et qui les aideront à comprendre la situation de l'apprenant concerné (communication appropriée). Ces personnes sont soumises à l'obligation de confidentialité. Les informations destinées aux autres professionnels de l'établissement et aux étudiants doivent être factuelles et se concentrer sur le diagnostic et ses implications. Le principe qui s'applique ici est *aussi peu que possible, mais autant que nécessaire*.

Les nombreux centres spécialisés dans des déficiences spécifiques peuvent également répondre aux questions des enseignants chargés de la mise en œuvre des mesures. Il peut également être utile de suivre des formations continues offertes par les hautes écoles pédagogiques, sur des sujets spécifiques tels que la dyslexie.

VI. Réexamen périodique

Tant les besoins des apprenants concernés que les ressources disponibles – par exemple les ressources numériques – évoluent au fil du temps (chap. 5.4, exemple 7 : Évolution des mesures au fil du temps). Par conséquent, les mesures doivent être régulièrement réexaminées et, si nécessaire, actualisées. Ces examens périodiques ont généralement lieu au milieu de l'année scolaire ou après le premier semestre et à la fin de l'année scolaire ou académique.

La lettre d'approbation est un document de base pour le réexamen des mesures, celle-ci mentionnant la durée de validité des mesures, la date de leur réexamen et les personnes impliquées (responsabilité). Les paramètres utilisés pour la détermination des mesures appropriées également consignés dans la lettre d'approbation peuvent servir de critères pour mener les examens périodiques. En principe, lors du réexamen, il convient de se poser les questions suivantes :

- Quelles mesures, modalités d'organisation ou de communication, stratégies d'apprentissage, etc. se sont avérées payantes ?
- Quelles difficultés les différents acteurs impliqués ont-ils rencontrées dans la mise en œuvre des mesures ?
- Quels changements ont eu lieu ou sont attendus au cours de la prochaine période en ce qui concerne la déficience et ses répercussions, les aides, les techniques de travail, les stratégies d'apprentissage et les exigences en matière d'apprentissage ?
- La communication entre les participants pendant la mise en œuvre s'est-elle bien déroulée ?
- Quelles informations sont encore nécessaires ? Que reste-t-il encore à organiser ?

Les résultats de l'examen périodique sont consignés par écrit et le document est signé par tous les participants.

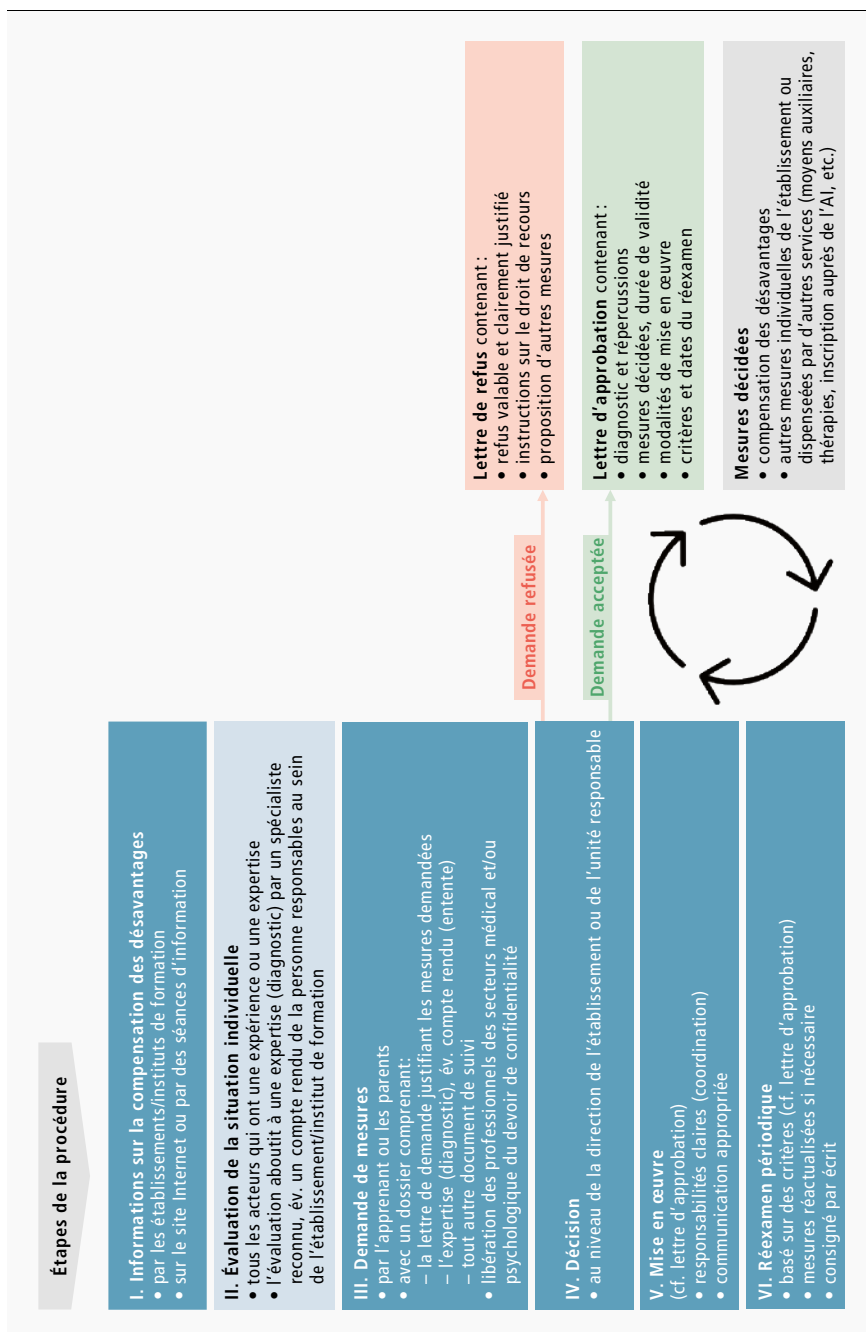


Figure 4 : Étapes de la procédure d'octroi de mesures de compensation des désavantages (documents importants et acteurs impliqués)

6.2 Transitions

Les transitions d'un établissement à l'autre ou entre les différents degrés de formation présentent un défi particulier.

La collaboration, la coopération et une communication claire entre les différents acteurs impliqués lors des transitions permettront d'assurer ce suivi. Les informations personnelles relatives à la santé étant des données très sensibles, il appartient aux apprenants ou aux parents de les transmettre et de faire une nouvelle demande. Ce droit s'accompagne également du devoir de signaler la nécessité d'une compensation des désavantages (chap. 3.3, III : moment du dépôt de la demande). Plusieurs cas de figure existent.

- Lorsque l'instance responsable de la procédure reste la même, par exemple lors du passage d'un degré à l'autre dans un même établissement, une rencontre réunissant l'apprenant et ses parents ainsi que les anciennes et nouvelles personnes impliquées permettra d'assurer le suivi.
- Lors d'un changement d'établissement dans un même niveau de formation ou d'un degré de formation à l'autre (p. ex. du secondaire I au secondaire II), les exigences et conditions de la formation changent et il sera donc nécessaire de faire une nouvelle évaluation individuelle. Le délai de dépôt d'une demande pouvant être compris entre 6 et 24 mois, il est recommandé de le faire suffisamment tôt.
- Les informations sur les mesures de compensation et sur leur réexamen périodique consignées par l'ancien établissement peuvent être utiles ; c'est pourquoi, en accord avec l'apprenant et/ou ses parents, il serait judicieux que le dossier provenant de l'établissement ou du degré de formation précédent soit transmis.
- Lorsque l'apprenant a terminé sa formation, il est recommandé de l'informer lors d'un dernier entretien qu'il est responsable des démarches pour demander des mesures dans le nouvel établissement ou institut dans lequel il souhaite poursuivre sa formation.

La coopération avec les partenaires externes (médecins, services de psychologie scolaire, thérapeutes, centres de compétence, etc.) qui assurent souvent un suivi au-delà des transitions est également primordiale.

6.3 Questions de la pratique

Question 5 : Que doit contenir l'expertise pour une demande de compensation des désavantages et quelle est sa durée de validité ?

L'objectif de l'expertise est d'exposer de manière compréhensible et crédible pour l'établissement/institut de formation la nécessité des aménagements, voire d'autres mesures liées au handicap. Elle doit répondre aux exigences suivantes :

- être délivrée par un spécialiste reconnu ;
- s'agissant de la durée de validité, il faut tenir compte de deux facteurs : le pronostic quant à la progression de la déficience et les exigences de la formation poursuivie. L'expertise peut être considérée comme valide tant que les effets de la déficience restent constants et que les objectifs d'apprentissage restent les mêmes, et ceci à condition qu'il n'y ait pas de changement dans la technique de travail ou les moyens auxiliaires. Lors du passage d'un degré de formation à un autre, par exemple de l'école obligatoire au gymnase, il est utile de refaire une expertise qui tient compte des nouveaux objectifs d'apprentissage ou du cursus de formation ;
- finalement, les exigences en matière de contenu sont élevées, en particulier pour la première expertise ; les expertises ultérieures peuvent se référer aux informations du premier document. En plus du diagnostic médical, du type de déficience et de son degré de sévérité, l'expertise doit décrire ses répercussions sur les activités scolaires ou liées aux études et, le cas échéant, sur d'autres domaines de la vie. L'expertise doit également fournir des informations sur l'historique d'évolution, le suivi thérapeutique et les moyens auxiliaires actuels ainsi que, si possible sur le pronostic évolutif (stable, progressif, récurrent, etc.). S'il s'agit d'une affection permanente, cette information doit être notée dans l'expertise. S'il n'est pas possible, au moment de l'expertise, de faire des déclarations sur l'évolution, il peut être utile d'indiquer le suivi thérapeutique. Un bref rapport de suivi pourrait dans ce cas être demandé à l'établissement de formation. Les recommandations de mesures compensatoires par l'instance chargée de l'expertise n'ont de sens que si elles sont étayées par des arguments professionnels.

Question 6 : Quelles conditions au niveau organisationnel favorisent les expériences positives en matière de compensation des désavantages ?

Être attentif aux points suivants favorisera la réussite de la mise en œuvre des mesures :

- donner un ancrage institutionnel à la compensation des désavantages et clarifier les démarches à entreprendre ;
- définir clairement les modalités de communication entre les différents acteurs ;
- assurer la coordination de toutes les étapes de la procédure ;
- assurer la coopération ou collaboration à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement de formation ;
- renforcer les compétences des responsables dans les établissements/instituts de formation (p. ex. il serait utile d'aborder la compensation des désavantages également dans les formations continues concernant d'autres mesures) ;
- définir clairement les critères pour déterminer les mesures et les évaluer périodiquement ;
- répartir les ressources en personnel de l'établissement ou de l'institut de formation de manière appropriée ;
- faciliter la mise en place (au niveau structurel) de mesures profitables à la majorité des apprenants (différenciation pédagogique, conception universelle de l'apprentissage, accessibilité architecturale et numérique).

Question 7 : Comment garantir l'égalité et l'équité entre les apprenants en situation de handicap et les autres apprenants ?

Une procédure respectant les principes de la compensation des désavantages permettra de garantir l'égalité et l'équité entre les apprenants en situation de handicap et les autres apprenants.

Lors de l'évaluation et de la détermination des mesures, être attentif aux points suivants permettra d'éviter les inégalités envers les autres apprenants :

- relever clairement les limitations de fonctionnement de l'apprenant ;
- définir clairement les mesures, les réexaminer régulièrement et les actualiser si nécessaire ;
- conserver les objectifs d'apprentissage ;
- compenser uniquement les limitations de fonctionnement en lien avec la réalisation d'une tâche bien précise ;
- fournir un investissement raisonnable (principe de proportionnalité).

Une communication claire et appropriée permettra d'éviter non seulement de stigmatiser l'apprenant concerné, mais également que les autres apprenants se sentent désavantagés :

- respecter le droit à la protection des données : l'accord de l'apprenant et/ou de ses parents est nécessaire pour communiquer toute information à des tiers ;

- avec l'accord de l'apprenant et/ou de ses parents, informer les autres apprenants (ainsi que leurs parents) de l'existence de ce traitement différencié et en expliquer clairement les raisons ;
- valider formellement les mesures par écrit ; le refus d'octroi d'une mesure doit se faire pour des raisons valables, clairement justifiées par écrit, ainsi que les possibilités de recours ;
- accepter si l'apprenant concerné perçoit une mesure comme stigmatisante et la refuse ; le cas échéant, proposer d'autres options.

Finalement, lors de la mise en œuvre des mesures, les points suivants éviteront des obstacles inutiles pour les apprenants concernés :

- respecter la raison d'être de ces mesures (compenser une limitation occasionnée par une déficience). Par exemple, le fait qu'un élève bénéficiant de mesures de compensation des désavantages ait de bonnes notes ne signifie pas qu'il faille les lui retirer ;
- assurer les transitions afin d'éviter que l'apprenant doive à chaque fois reprendre toutes ses démarches à zéro.

6.4 L'essentiel en quelques mots

- La mise en place d'une procédure standardisée permet de garantir l'égalité des apprenants en situation de handicap et l'équité envers les autres apprenants.
- La communication entre les différents acteurs est importante à toutes les étapes de la procédure, plus particulièrement lors de l'évaluation (du réexamen) des mesures, et lors de leur mise en œuvre (coordination).
- Les transitions d'un établissement à l'autre ou entre les différents degrés de formation représentent un défi particulier. La collaboration, la coopération et une communication claire entre les différents acteurs impliqués lors des transitions permettra d'assurer ce suivi et évitera à l'apprenant de devoir à chaque fois reprendre toutes les démarches à zéro.

7 Autres mesures et modèles à visée inclusive

Un large éventail de mesures sont disponibles à tous les degrés du système de formation pour soutenir les apprenants en situation de handicap ou ayant des BEP. Certaines mesures peuvent être combinées à celles de compensation des désavantages, d'autres non : certaines, telles que les adaptations des objectifs d'apprentissage dans une ou plusieurs branches, soutiennent directement les apprenants concernés ; d'autres, au contraire, les soutiennent indirectement. C'est le cas, par exemple, de la pédagogie différenciée. Nous présentons dans ce chapitre, d'autres mesures que celles de la compensation des désavantages, ainsi que des modèles et pratiques à visée inclusive.

7.1 Autres mesures

Parmi les autres mesures qui existent dans le système éducatif suisse pour soutenir les apprenants en situation de handicap ou ayant des BEP, nous détaillons les mesures de pédagogie spécialisée à l'école obligatoire, les adaptations des objectifs d'apprentissage ainsi que les moyens auxiliaires.

7.1.1 Mesures de pédagogie spécialisée à l'école obligatoire et au postobligatoire

Les apprenants de 0 à 20 ans ayant des BEP peuvent bénéficier au préscolaire et durant leur scolarité obligatoire de mesures de pédagogie spécialisée telles que définies dans le Concordat sur la pédagogie du 25 octobre 2007 (CDIP, 2007a, art. 4). Ainsi, les enfants et jeunes en situation de handicap peuvent en bénéficier, à condition qu'ils aient eux aussi des BEP.

En laissant de côté le préscolaire avec l'éducation précoce spécialisée, l'offre de base comprend le conseil et soutien, la logopédie et la psychomotricité, les mesures de pédagogie spécialisée à l'école ordinaire ou spécialisée ainsi que la prise en charge en structure de jour ou à caractère résidentiel dans une institution de pédagogie spécialisée (art. 4). Ces mesures font partie des possibilités de soutien individuel qui peuvent être mises en place

pour les apprenants en situation de handicap considérés comme ayant des BEP.

Les mesures dites renforcées dépendent des services de l'enseignement spécialisés et se distinguent des mesures offertes par l'enseignement ordinaire (mesures non renforcées ou ordinaires) par leur longue durée, leur intensité soutenue, le niveau élevé de spécialisation des intervenants ainsi que leurs conséquences marquantes sur la vie quotidienne, l'environnement social ou le parcours de vie de l'enfant ou du jeune (art. 5). Ces mesures impliquant également des dépenses supplémentaires, leur octroi passe aussi par une procédure d'évaluation standardisée (PES) ordonnée par l'autorité compétente et susceptible de faire l'objet d'un recours (Lanners, 2018). La limite entre mesures renforcées et non renforcées varie grandement d'un canton à l'autre, parfois également selon le type de mesure (logopédie ou soutien pédagogique spécialisé) ou de déficience.

Les mesures de pédagogie spécialisée peuvent se combiner avec des mesures de compensation des désavantages, pour autant que l'élève suive le plan d'études. Leur articulation sera décidée dans le cadre d'un bilan scolaire ou d'une évaluation.

Bien qu'il s'adresse aux jeunes jusqu'à 20 ans, le Concordat ne règle pas le domaine de la formation postobligatoire. Au-delà de la scolarité obligatoire, l'assurance-invalidité pourvoit au soutien des jeunes dont les entraves au développement ou à la formation n'empêchent pas la poursuite d'une formation (selon l'art. 16, LAI) dans le cadre d'une première formation professionnelle ou générale du secondaire II. Les cantons pourraient toutefois se trouver confrontés, dans certains cas, à la présence d'un BEP non considéré comme handicap par la LAI. De plus, une formation postobligatoire pourrait devoir se prolonger au-delà de l'âge de 20 ans révolus. Comme le Concordat ne prend pas en compte ces situations, chaque canton conserve une totale marge d'appréciation pour le traitement de tels cas individuels (CDIP, 2007b), d'autant plus que la question n'a encore jamais été traitée par le tribunal fédéral (Graf, 2017).

Ainsi, quelques cantons prolongent les mesures de pédagogie spécialisée au-delà de l'école obligatoire, d'autres pas. Relevons à cet effet l'ordonnance du canton de Zurich sur les mesures de pédagogie spécialisée dans les domaines du préscolaire et du postobligatoire (SPMV, 2011). Cependant, seules les mesures de logopédie et d'audiopédagogie¹⁵ sont concernées. La

¹⁵ Il s'agit d'une prestation de soutien spécialisé s'adressant aux enfants et jeunes sourds et malentendants qui n'existe qu'en Suisse alémanique.

raison en est qu'il n'y a pas encore d'enseignants spécialisés formés pour l'enseignement postobligatoire. Une extension des domaines de spécialisation de la formation des enseignants spécialisés au niveau secondaire supérieur serait la bienvenue (Lanners, 2020).

7.1.2 Adaptations des objectifs d'apprentissage

Lorsque l'apprenant ne peut pas ou plus répondre aux objectifs du plan d'études ou de la formation, ses objectifs d'apprentissage sont adaptés.

Cette situation se présente généralement à l'école obligatoire. Selon les chiffres 2017/18 de l'Office fédéral de la statistique, alors que la majorité des élèves des classes spéciales (60 %), des classes pour allophones (66,5 %) et des classes des écoles spécialisées (82,6 %) bénéficient d'un programme d'enseignement adapté, seuls 2 % des élèves scolarisés dans des classes ordinaires ont des objectifs adaptés (Lanners, 2020). Ceux-ci vont bénéficier d'un PPI touchant une ou plusieurs branches, selon les besoins. Dans ce cas, ils seront libérés de la note dans la ou les branches concernées, ce qui apparaîtra dans le certificat. Lorsqu'un élève a un PPI, il est primordial que ses objectifs individuels tendent le plus possible vers les objectifs du plan d'études, c'est-à-dire qu'on cherchera à adapter le programme standard plutôt que d'avoir recours à un programme spécifique distinct.

Dans les situations où l'élève est dans l'impossibilité de répondre aux objectifs de la branche, ou que cette branche n'est pas pertinente pour la poursuite de ses études ou de sa pratique professionnelle, une dispense peut être accordée (p. ex. en éducation physique). Cette dispense, même pour des raisons de handicap, doit être mentionnée dans le certificat.

À partir du secondaire II, les apprenants intégrés dans les cursus réguliers doivent avoir les capacités de remplir les objectifs de ce dernier et ne bénéficient pas d'adaptations des objectifs.

Ceci est particulièrement le cas dans les écoles de formation générale du secondaire II où la formation vise à obtenir des qualifications d'entrée dans les écoles supérieures, les hautes écoles et/ou les universités (art. 5, CDIP, 1995 ; art. 5, CDIP, 2018). Il n'est d'ailleurs pas possible de mentionner un aménagement matériel sur ces certificats. C'est aussi l'une des raisons pour lesquelles l'introduction de la compensation des désavantages a pris plus de temps dans ces écoles en comparaison avec celles de formation professionnelle. Hess-Klein (cité dans Moyard, 2019) relève toutefois qu'une adaptation

matérielle¹⁶ ne doit pas forcément figurer sur le certificat (bien que la jurisprudence actuelle du Tribunal fédéral serait probablement d'un avis opposé).

Au niveau des écoles de formation professionnelle du secondaire II, quelques écoles intègrent dans leur cursus ordinaire (p. ex. pour l'obtention d'une AFP) des apprenants en situation de handicap et ayant des BEP qui font une formation adaptée (formation pratique FPra INSOS).

Quel que soit le degré de formation, dès le moment où un apprenant bénéficie d'objectifs adaptés, il ne peut plus bénéficier de mesures de compensation des désavantages. Toutefois, s'il a besoin d'aménagements formels, ceux-ci seront encore dispensés, mais dans le cadre d'une autre mesure ou d'un autre soutien.

7.1.3 Moyens auxiliaires

De tout temps, l'être humain a tenté de compenser les déficiences fonctionnelles par différents moyens. Il suffit pour cela de penser aux béquilles ou aux lunettes de lecture.

Avec les nouvelles technologies, ces moyens auxiliaires se sont encore perfectionnés au fil du temps. Ainsi on a vu apparaître les moyens auxiliaires numériques, connus également sous le terme de technologies d'aide.

Certains moyens auxiliaires créés initialement pour les personnes en situation de handicap font à présent partie intégrante de la vie quotidienne et de nombreuses personnes qui ne sont pas en situation de handicap y recourent également dans certaines situations (p. ex. la fonction de lecture automatique en cas de mauvais éclairage ou encore les sous-titres dans les environnements bruyants).

Toutefois, pour les personnes en situation de handicap, leur utilisation est d'une nécessité absolue dans la vie quotidienne ainsi que pour se former ou encore travailler. Pour cette raison, ils font partie des moyens auxquels on recourt pour éliminer les inégalités notamment dans la formation, tel que le mentionne l'art. 2, al. 5, de la LHand. Les technologies d'aide peuvent grandement faciliter les apprentissages des apprenants en situation de handicap ou ayant des BEP, ou les soutenir lors d'examens. Elles permettent par exemple de proposer des contenus didactiques selon une autre structuration et avec d'autres possibilités d'interaction (p. ex. logiciel de géométrie dyna-

¹⁶ Les termes adaptation matérielle et adaptation formelle ont la même signification dans ce contexte (cf. chap. 3.4.3)

mique)¹⁷. Au-delà des divers appareils (smartphone, tablette, ordinateur portable ou fixe, etc.), logiciels, applications et sites spécialisés, de nombreuses fonctionnalités intégrées aux systèmes d'exploitation (Windows, Mac OS, Android, etc.) peuvent s'avérer utiles (p. ex. synthèse vocale pour la lecture d'écran, dictaphone, dictionnaire électronique, calculatrice, alarme, agrandissement de texte et contraste, etc.).

Leur mise en place nécessite de définir dans quelle(s) situation(s) y recourir et de tenir compte, lors du choix de la technologie appropriée, des infrastructures et du matériel déjà à disposition.

Les moyens auxiliaires dont les technologies d'aide font partie des ressources à mettre à disposition dans le cadre d'une compensation des désavantages. L'assurance-invalidité prend en charge les moyens auxiliaires qui sont octroyés aux personnes qui en ont besoin notamment pour « étudier, apprendre un métier ou suivre une formation continue » (art. 21, al. 1, LAI). Ces moyens s'adressent généralement aux apprenants qui ont des limitations sensorielles ou motrices importantes, leur permettant d'obtenir des informations, de les traiter, de communiquer (p. ex. systèmes de lecture et d'écriture, aménagement du poste de travail, appareils de communication, etc.) ou de se déplacer.

7.2 Modèles et pratiques pour une formation à visée inclusive

En Suisse, la politique intégrative a mené ces deux dernières décennies à une augmentation des élèves à BEP dans les classes ordinaires de l'école obligatoire. L'intégration, couplée à l'hétérogénéité grandissante des classes, rend cependant de plus en plus difficile des réponses individuelles aux besoins, épuisant le corps enseignant et les ressources des services responsables. La question de la réalisation du droit à la formation pour tous se pose également pour les niveaux supérieurs de la formation.

L'école à visée inclusive dont s'inspirent de nombreux cantons opère un renversement de perspective : tous les élèves ont de plein droit leur place à l'école ordinaire et celle-ci « doit accueillir tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun, tout en apportant ses réponses d'une façon qui soit la plus ordinaire possible » (Thomazet, 2006, p. 20). Penser à partir de modèles et pratiques au service d'une formation à visée inclusive permet de remédier

¹⁷ CSPPS – Les TIC au service de l'enseignement spécialisé : www.cspps.ch/themes/tic/les-tic-au-service-de-l-enseignement-specialise

en partie à ces difficultés. Voici quelques modèles et pratiques inclusives prometteuses :

- la conception universelle de l'apprentissage (CUA), qui peut être utilisée à tous les degrés de formation ;
- la pédagogie différenciée, qui fait déjà partie du répertoire des pratiques enseignantes à l'école obligatoire ;
- le modèle de réponse à l'intervention (RAI), qui peut être utilisé non seulement comme modèle systémique (p.ex. pour élaborer des concepts cantonaux de formation ou des concepts d'établissement d'enseignement), mais aussi à l'échelle individuelle pour soutenir les apprenants dans leur formation.

7.2.1 Conception universelle de l'apprentissage (CUA)

La CUA a pour objectif de rendre les apprentissages accessibles à tous sur le même modèle que la conception universelle issue du domaine de l'architecture, qui renvoie explicitement à la création d'environnements accessibles. Selon le *Center for Applied Special Technology* (CAST, cité par Bergeron et al., 2011, p. 91), la CUA est « un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus ». Ce modèle vise à soutenir la planification : l'enseignant prévoit dès le départ une panoplie de moyens et de ressources pédagogiques pour répondre aux besoins de tous les apprenants, anticipant les besoins avant qu'ils n'émergent. Il se déploie dans trois grands axes qui se fondent sur les recherches récentes des constituants neurologiques de l'apprentissage (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999 ; Lave, 1988 ; Cwtowick, 1996, cités par Tremblay, 2013) :

- le « pourquoi ? » : offrir plusieurs moyens d'engagement afin de stimuler l'intérêt et la motivation envers les apprentissages (réduction des obstacles émotionnels) ;
- le « quoi ? » : offrir plusieurs moyens de représentation, c'est-à-dire de possibilités pour acquérir des connaissances et apprendre (réduction des obstacles cognitifs) ;
- le « comment ? » : offrir plusieurs moyens d'action et d'expression (réduction des obstacles psychomoteurs et kinesthésiques, notamment en optimisant l'accès aux technologies d'aide (Tremblay, 2013).

Ces trois axes organisés en principes directeurs offrent un canevas pour la création de buts, de méthodes d'évaluation et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus¹⁸.

La CUA suppose aussi que les aménagements sont accessibles à tous, et que chacun est libre d'y avoir recours s'il en ressent le besoin ou s'il croit que cela peut mieux l'aider à apprendre. Tous les apprenants sont donc sur un pied d'égalité, dans un esprit de justice et d'équité (Belleau, 2015).

Exemple 10. La CUA dans la pratique

Philippe a un élève dyslexique dans sa classe de 9H. Lors de travaux écrits, il autorise non seulement cet élève à utiliser un logiciel de correction orthographique, mais également tous les autres élèves de la classe à faire de même ; ceci sachant bien entendu que cela n'est pas l'objectif poursuivi (exemple inspiré de Belleau, 2015).

Commentaire :

On voit dans cet exemple qu'un aménagement formel qui pourrait être une compensation des désavantages n'en est plus un dès lors que tous les élèves peuvent y avoir recours. Bien entendu, la CUA ne peut pas remplacer la compensation des désavantages dans chaque situation : si par exemple, lors d'un examen, tous les apprenants bénéficiaient du double de temps, sous prétexte que leur camarade aveugle y a droit, ceux-ci auraient un avantage certain par rapport à l'étudiant aveugle.

Par ses axes et ses principes directeurs, la CUA offre un cadre de référence structuré et propose de nombreuses manières de travailler qui facilitent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives (Belleau, 2015). Elle peut ainsi se combiner à d'autres approches pédagogiques, notamment la différenciation pédagogique.

7.2.2 Différenciation pédagogique

Selon les auteurs la différenciation pédagogique est un « processus par lequel l'enseignant ajuste son enseignement pour permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage » (Stradling & Saunders, 1993, cités par Prud'homme, 2007, p. 2).

¹⁸ The UDL Guidelines : <http://udlguidelines.cast.org>

L'enseignant planifie son cours (p. ex. il peut se baser sur les principes de la CUA), afin de concevoir des situations d'enseignement/apprentissage suffisamment flexibles et variées pour répondre aux besoins de chacun de ses élèves et permettre à tous de progresser (Prud'homme & Bergeron, 2012 ; Rousseau et al., 2013).

Le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) et la CIIP mentionnent dans un document d'informations à l'intention des enseignants, que la différenciation pédagogique peut toucher quatre aspects des situations d'enseignement/apprentissage et d'évaluation, à savoir :

- les contenus – par exemple, offrir en mathématiques plusieurs choix de problèmes à résoudre ;
- les structures (modalités d'organisation de la tâche) – par exemple, proposer de travailler en individuel, par deux ou en groupe ;
- les processus (le « comment ? » de la tâche) – par exemple, offrir la possibilité de faire la tâche sur ordinateur ou à l'aide d'un matériel à manipuler ;
- les productions (produits finis, résultats de la tâche ou réalisations des élèves) – par exemple, offrir deux types de tâches différentes pour évaluer une compétence (affiche ou présentation orale) (Gouvernement du Québec, cité par CSPS/CIIP, 2018, p. 10).

Ce document propose également des éléments pratiques pour une pédagogie différenciée¹⁹. Il vaut également la peine de mentionner le modèle de Coire (Churermodell), un projet d'école différencié suscitant beaucoup d'enthousiasme, né à Coire et repris dans d'autres cantons²⁰.

Au Québec, la différenciation pédagogique ne prend pas uniquement la forme d'une flexibilité pédagogique s'adressant au groupe d'élèves de la classe ; les aménagements individuels formels – de type compensation des désavantages – et matériels – c'est-à-dire les adaptations des objectifs d'apprentissage – sont aussi considérés comme des formes de différenciation pédagogique²¹. Ceux-ci ne doivent toutefois pas être envisagés avant de s'être assuré que « les élèves ont reçu des chances égales de démontrer les apprentissages réalisés en considérant d'abord la possibilité d'offrir la même situa-

¹⁹ CSPS – Scolarisation à l'école ordinaire - Fiches d'information pour le corps enseignant : www.csp.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-les-enseignant-e-s

²⁰ Churermodell – Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht: <http://www.churermodell.ch>

²¹ Le Gouvernement du Québec précise toutefois que de telles modifications ne peuvent être apportées lors de la passation des épreuves ministérielles, aux fins de la sanction des études.

tion d'évaluation à tous les élèves tout en faisant preuve de flexibilité pédagogique » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 30). Le caractère subsidiaire de ces formes de différenciation pédagogique nous amène à aborder le modèle systémique de réponse à l'intervention.

7.2.3 Réponse à l'intervention (RAI)

Ce modèle constitue un cadre pour « la planification d'interventions préventives empiriquement validées, dont l'intensité est graduellement augmentée pour favoriser la réussite de tous les élèves » (Barnett & al., 2006, cités par RIRE, 2017). Déjà très fréquemment utilisé en Suisse pour décrire la gradation à l'école obligatoire vers des mesures de pédagogie spécialisée non renforcées puis renforcées, il permet également d'y intégrer les autres mesures, modèles et pratiques présentés dans ce chapitre ainsi que de situer la compensation des désavantages. Au cas où des élèves ne répondraient pas à un enseignement basé sur des approches efficaces adressées à tous et issues de la recherche, ou s'ils avaient besoin d'une aide supplémentaire, ils bénéficieraient d'une suite d'interventions de plus en plus intensives dont l'octroi passe, en Suisse, par des bilans ou évaluations de plus en plus conséquents. Ce modèle relève ainsi trois niveaux de gradation dans les interventions (Figure 5).

- Niveau 1 : des pratiques universelles pour tous les élèves : comme la CUA et/ou la pédagogie différenciée ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies.
- Niveau 2 : des appuis et des interventions ciblées pour les élèves ayant besoin d'un soutien supplémentaire ; par exemple, des réseaux de soutien par les pairs, un mentorat, une instruction ou un sous-groupe de besoins ; on peut aussi y situer les moyens auxiliaires numériques, tels que les technologies d'aide, les mesures non renforcées – faisant généralement l'objet d'un bilan scolaire – et les aménagements, tels que la compensation des désavantages, dont la détermination nécessite une procédure impliquant de nombreux acteurs, telle celle décrite au chapitre 6.
- Niveau 3 : des soutiens et des interventions personnalisés pour les élèves qui ont besoin d'un appui spécialisé ; on peut y situer les mesures renforcées dont l'octroi passe également par une procédure interdisciplinaire, la PES, utilisée dans la majorité des cantons – celle-ci pouvant aboutir à une décision de scolarisation spécialisée. On peut encore mentionner les adaptations des objectifs d'apprentissage qui nécessitent la mise en place d'un PPI.

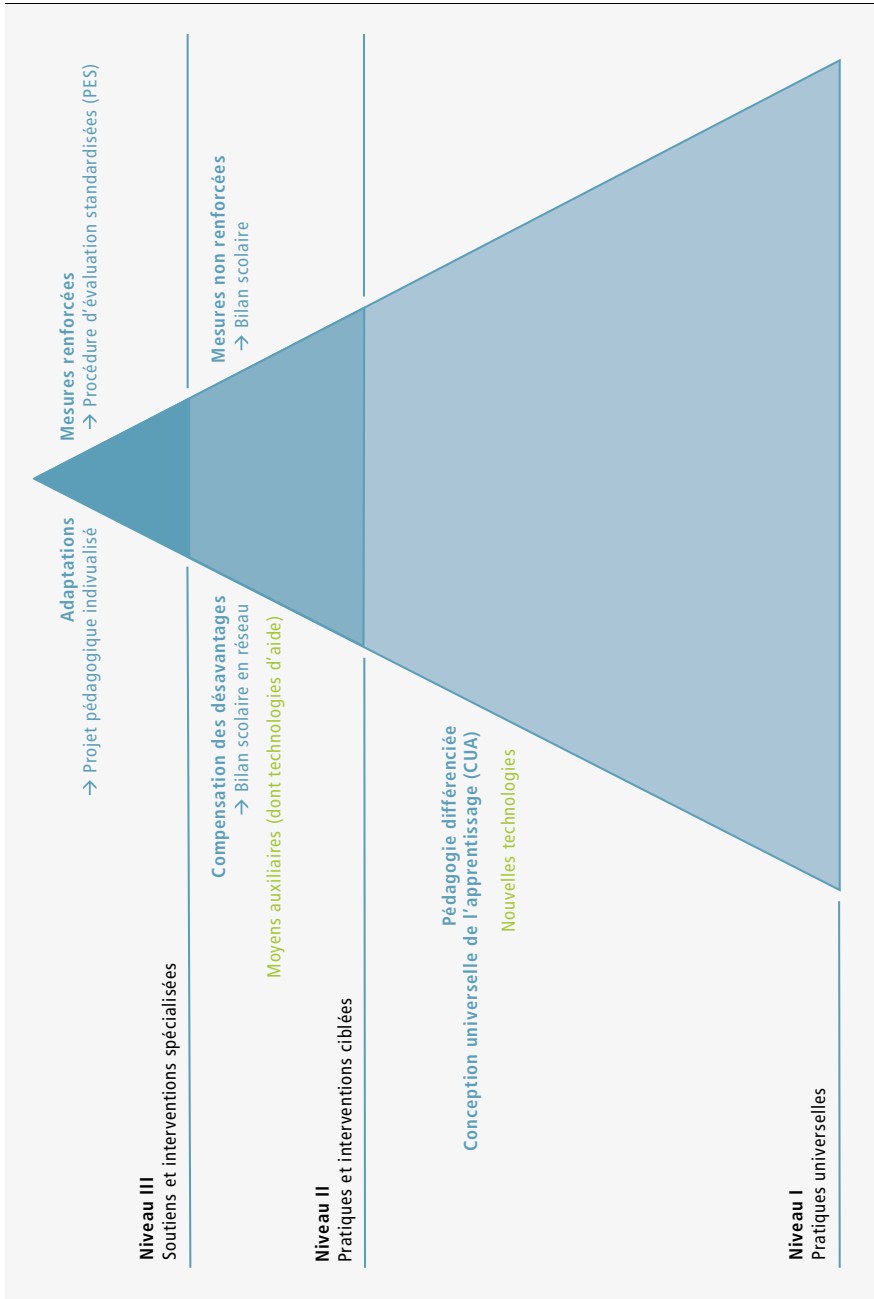


Figure 5 : Répartition des mesures à l'école ordinaire selon le modèle de réponse à l'intervention

Ce modèle, qui démontre ainsi le caractère subsidiaire des mesures individuelles par rapport à ce qu'il est possible – et vivement souhaitable – de mettre en place en amont, a inspiré de nombreuses organisations scolaires. Relevons en Suisse, le concept 360 de l'école ordinaire dans le canton de Vaud (DFJC, 2019) qui propose quatre niveaux d'intervention allant d'une approche collective (I) vers des actions plus ciblées (niveau II) puis plus spécifiques (niveau III) voire intensives (niveau IV). Ces niveaux d'intervention permettent également de structurer les modalités de collaboration et de coordination entre les professionnels, notamment en définissant les processus d'accès aux prestations qui diffèrent selon les niveaux d'intervention (type de bilan/évaluation, personnes impliquées).

Notons que la place des mesures non renforcées et de compensation des désavantages dans ce modèle n'est pas si claire, sachant que le modèle RAI considère, pour chaque niveau d'intervention, les ratios théoriques de 80 % (niveau I), 15 % (niveau II) et 5 % (niveau III) (Lembke et al., 2010). De plus, certaines mesures, non renforcées par exemple, peuvent plus s'apparenter à des soutiens et interventions personnalisés qu'à des appuis ciblés. Les mesures susmentionnées se situeraient ainsi entre les niveaux II et III en fonction de l'offre, de l'organisation et du cadre réglementaire des cantons. Le concept vaudois a rajouté un niveau supplémentaire d'interventions intensives et ne fait pas explicitement référence aux mesures de compensation des désavantages. Les aménagements mentionnés au niveau III sont toutefois de même nature puisque le concept précise qu'elles sont destinées aux élèves « présentant des difficultés importantes et récurrentes qui engendrent au surplus des limitations effectives dans les situations d'apprentissage ou d'évaluation » (DFJC, 2019, p. 32) et qu'un bilan spécifique en réseau interdisciplinaire est nécessaire. Un autre bilan (bilan élargi 360°), obligatoire lorsque plus d'une prestation est nécessaire, « permet d'évaluer [...] les besoins de l'élève dans leur globalité, de les prioriser et de mettre en place un projet combinant plusieurs prestations » (DFJC, 2019, p. 31) et ainsi de combiner les aménagements avec les mesures de pédagogie spécialisée.

7.3 L'essentiel en quelques mots

- À l'école obligatoire, les possibilités de soutien pour les élèves en situation de handicap et/ou à BEP sont nombreuses. Les aménagements formels peuvent donc être octroyés dans le cadre de mesures de pédagogie spécialisée. Les mesures de compensation des désavantages (aménagements for-

mels) peuvent aussi se combiner avec les autres mesures de pédagogie spécialisée. Si l'élève a des objectifs adaptés, les aménagements formels nécessaires seront octroyés dans le cadre de son PPI.

- À partir du postobligatoire, les cursus réguliers et spécialisés sont, dans l'immense majorité, séparés et les soutiens pédagogiques spécialisés sont rares. Ainsi, la compensation des désavantages – dont font partie les moyens auxiliaires et les technologies d'aide – devient la « mesure phare » de soutien individuel des apprenants en situation de handicap.
- Il existe de nombreux modèles et de nombreuses pratiques inclusives, tels que la CUA, la pédagogie différenciée et la RAI, qui peuvent être mis en place à tous les degrés de formation. Ceux-ci s'adressent à tous les apprenants.
- Un environnement d'apprentissage accessible pour tous les apprenants au sens de l'*Accessibility* ou, encore mieux, de la conception universelle – s'appliquant aussi bien au niveau architectural, numérique que didactique, peut prévenir les difficultés individuelles ultérieures, notamment le fait de devoir faire recours à la compensation des désavantages.
- Selon le modèle de la RAI, les mesures de compensation des désavantages pour les élèves en situation de handicap se situent dans le prolongement des modèles et pratiques inclusives et ont un caractère subsidiaire. Une adaptation des objectifs ne devrait être mise en place qu'à partir du moment où l'apprenant n'arrive pas ou plus à suivre le plan d'études dans une ou plusieurs branches, malgré la compensation des désavantages – et/ou à l'école obligatoire les éventuelles mesures de pédagogie spécialisée.
- Ainsi dans une formation à visée inclusive, lorsque les barrières environnementales sont levées, et les situations d'enseignement/apprentissage suffisamment différenciées, le recours à la compensation devrait diminuer.

8 En conclusion

Dans de nombreuses salles de classe, entreprises formatrices et auditoriums, se trouvent des apprenants qui ont besoin de mesures spécifiques, parfois gourmandes en ressources, pour suivre l'enseignement dispensé et acquérir les connaissances et compétences requises par le niveau de formation poursuivi. La compensation des désavantages fait indubitablement partie de ces mesures et elle est également un instrument au service de l'éducation à visée inclusive.

Grâce à des mécanismes de pilotage en constante évolution à l'échelle de la Confédération, des cantons et des communes, mais aussi grâce à l'implication engagée de tous les acteurs du système éducatif, de multiples mesures pour les apprenants en situation de handicap ou ayant des BEP sont d'ores et déjà mises en œuvre. Soutenir le potentiel de développement de tous les apprenants reste également inscrit à l'agenda de la politique de l'éducation suisse, comme le principe stratégique suivant, mentionné dans la déclaration commune adoptée par le Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) et la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), l'atteste :

[Les autorités de la Confédération et des cantons] s'engagent afin que les chances et les potentialités disponibles pour les individus et la société en tant que tout puissent être mises à profit de façon optimale. Un système éducatif performant offre de meilleures opportunités pour promouvoir l'autonomisation et la réussite de chaque individu. Il favorise également le développement social et économique de la Suisse (DEFR & CDIP, 2019, p. 2).

Les inégalités auxquelles les personnes en situation de handicap peuvent être confrontées dans le système éducatif doivent par conséquent être éliminées ou évitées. Or, la compensation des désavantages permet aux personnes concernées d'exploiter au mieux leur potentiel. Elle constitue ainsi une inégalité de traitement admissible, puisqu'elle permet de réaliser l'égalité des personnes avec et sans handicap. Toutefois, dans le cadre de sa mise en œuvre, le souci de garantir un traitement juste reste au cœur des préoccupations. La compensation des désavantages pour les apprenants en situation de handicap ne doit pas donner lieu à des avantages indus. Chaque situation étant complexe et unique, la question de l'adéquation des mesures doit ac-

compagner l'ensemble de la procédure d'octroi d'une compensation des désavantages.

De nombreux acteurs aux attentes et points de vue divers sont impliqués dans cette procédure : l'apprenant, ses parents et ses enseignants, les professionnels de la pédagogie spécialisée impliqués dans le soutien (enseignants spécialisés, logopédistes, etc.), les directions d'établissement, les professionnels du domaine médical et psychologique, l'assurance-invalidité, les centres spécialisés dans les moyens auxiliaires et technologies spécifiques et dans certains handicaps – visuels et auditifs notamment –, etc. En outre, les autorités à l'échelle fédérale, cantonale et communale sont confrontées à une tâche difficile ; celle de créer les conditions-cadres qui permettront de garantir aux apprenants en situation de handicap leur pleine participation sans discrimination à l'éducation. Retenons avec ces mots-clés quelques éléments pour faire face au mieux aux nombreux défis qui se présentent dans la mise en œuvre de la compensation des désavantages :

- **Communication** : une communication adaptée aux différentes situations et destinataires, et respectant les dispositions relatives à la protection des données, conduit à une meilleure acceptation par les enseignants et les autres apprenants, des mesures octroyées à certains apprenants. Une communication appropriée permet en outre de prévenir une éventuelle stigmatisation des apprenants bénéficiant d'une compensation des désavantages.
- **Coordination** : une définition claire des responsabilités dans la mise en œuvre des mesures au cas par cas est nécessaire, mais aussi une distribution adéquate des ressources au sein des établissements/instituts de formation.
- **Coopération** : l'évaluation, la détermination et le réexamen des mesures, ainsi que le recours éventuel à d'autres mesures qui seraient nécessaires, ne peuvent être efficaces que si les acteurs internes à l'établissement/institut de formation et les acteurs externes travaillent ensemble de manière constructive. Le modèle CIF du handicap fournit ici une bonne base de travail.
- **Compétence** : les établissements/instituts de formation ont besoin de professionnels ayant des connaissances spécialisées en matière de handicap. L'école obligatoire possède généralement un personnel formé en pédagogie spécialisée. Mais le domaine du postobligatoire devrait lui aussi avoir du soutien, par exemple sous forme de conseil et de coaching des enseignants. La compensation des désavantages devrait par ailleurs être thématifiée dans la formation et la formation continue de l'ensemble des pro-

fessionnels de la pédagogie (spécialisée), en lien avec d'autres mesures encore.

- **Critères** : la détermination des mesures et leur réexamen nécessitent des critères clairement définis et compréhensibles pour toutes les personnes impliquées.
- **Continuité** : les transitions, notamment l'entrée dans un nouveau degré de formation ou dans le monde du travail sont des phases critiques dans la vie des personnes en situation de handicap. Des offres spécifiques permettant de s'informer et de prendre conseil devraient par conséquent être proposées.

En signant la CDPH, la Suisse s'est engagée à garantir un système éducatif inclusif à tous les degrés de formation et à créer ainsi les conditions nécessaires à un apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, les quatre conditions pour une éducation inclusive mentionnées dans l'introduction devraient devenir réalité : *Presence, Acceptance, Participation* et *Achievement*. Bien que l'objectif soit ambitieux, cet ouvrage démontre que la Suisse est en bonne voie : les lieux d'apprentissage sont diversifiés, l'accessibilité architecturale, numérique et didactique est de plus en plus souvent mise en œuvre et les offres de soutien aux personnes en situation de handicap – qui comprennent notamment les mesures individuelles pour compenser les désavantages – dans le domaine de la formation s'améliorent.

La compensation des désavantages joue un rôle important dans le système éducatif à visée inclusive. Son recours dépend de nombreux facteurs agissant à différents niveaux. C'est pourquoi nous aimerions conclure cet ouvrage en déroulant onze *Statements* pour (re)situer et (ré)affirmer sa place :

- L'éducation est un droit humain universel. Elle est la clé de la participation à tous les domaines de la vie en société.
- La flexibilité dans l'enseignement (conception universelle de l'apprentissage ou différenciation pédagogique) est une réponse adaptée à la diversité des apprenants.
- L'hétérogénéité ou diversité dans l'éducation est aujourd'hui, et depuis longtemps déjà, un fait reconnu. Le handicap est l'une des dimensions de cette diversité.
- Le handicap résulte de l'interaction complexe entre une personne ayant une déficience (atteinte à la santé) et des conditions environnementales dans une situation donnée (en vertu de la LHand, la CDPH et la CIF).
- Les apprenants en situation de handicap sont souvent confrontés à des obstacles dans l'accès à l'éducation. Ils appartiennent à un groupe de per-

sonnes vulnérables qui bénéficie de mesures spécifiques dans le domaine éducatif.

- Pour prévenir les inégalités dues à un handicap, des mesures sont nécessaires, à la fois sur le plan individuel, mais aussi dans l'environnement. La compensation des désavantages est une mesure centrée sur l'individu.
- Pour permettre l'accès à l'éducation, la compensation des désavantages est combinée avec d'autres mesures encore – à l'exception de l'adaptation des objectifs d'apprentissage (également connu comme aménagement matériel).
- La mise en œuvre de la compensation des désavantages présuppose la collaboration de tous les acteurs internes ou externes à l'établissement/institut de formation.
- Octroyer une mesure de compensation des désavantages ne requiert pas seulement des connaissances spécialisées et de l'expérience, mais aussi de la créativité. Le savoir-faire est nécessaire pour évaluer le potentiel de développement et les perspectives d'avenir des personnes concernées. La créativité conduit à des solutions adaptées en dépit de l'insuffisance des ressources.
- Avec l'aménagement d'environnements d'apprentissage accessibles et l'utilisation appropriée des technologies numériques, le besoin de mesures de compensation des désavantages diminue.
- La compensation des désavantages reste un instrument central pour permettre aux apprenants en situation de handicap d'accéder à l'éducation et (r)établir l'égalité des chances.

Liste des tableaux et figures

Liste des tableaux

Tableau 1 : Principales différences entre les notions d'intégration et d'inclusion	28
---	----

Liste des figures

Figure 1 : Groupes vulnérables et mesures par degrés de formation.....	17
Figure 2 : Modèle CIF du fonctionnement et du handicap (OMS, 2001, p. 19)	32
Figure 3 : Évaluation de la situation individuelle selon le modèle CIF du fonctionnement et du handicap.....	60
Figure 4 : Étapes de la procédure d'octroi de mesures de compensation des désavantages (documents importants et acteurs impliqués).....	64
Figure 5 : Répartition des mesures à l'école ordinaire selon le modèle de réponse à l'intervention	78

Références

Références bibliographiques

- Alberta Éducation. (2020). *Réponse à l'intervention (RAI) – Mise en application*. <https://education.alberta.ca/r%C3%A9ponse-%C3%A0-l-intervention-rai/mise-en-application/everyone/mise-en-application/?searchMode=3>
- Bellanger, F., & Tanquerel, T. (Eds.) (2017). *L'égalité des personnes handicapées : principes et concrétisation* (Collection « Pratiques du droit administratif »). Schulthess Éditions Romandes.
- Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) I Dossier CAPRES*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87 – 104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bielefeldt, H. (2010). Trend : Menschenrecht auf inklusive Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (1), 66-69. <https://doi.org/10.2378/vhn2010.arto6d>
- Centre for Applied Social Technology (CAST). (2011). *What is Universal design for Learning?* www.cast.org
- Centre for Applied Social Technology (CAST). (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2020a). *Compensation des désavantages*. www.csp.ch/themes/compensation-des-desavantages
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2020b). *Technologies de l'information et de la communication*. www.csp.ch/THEMES/TIC
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), & Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2018, octobre). *Information sur les fiches à l'intention des enseignant-e-s – Différenciation pédagogique et compensation des désavantages*. <https://edudoc.ch/record/132786/files/Information-sur-les-fiches-differenciation-pedagogique-compensation-des-desavantages.pdf>
- Centre suisse de services Formation professionnelle I orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO). (2013). *Rapport – Compensation*

- des désavantages pour personnes handicapées dans la formation.* SDBB/CSFO.
- Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2019). *Le système éducatif suisse.* https://edudoc.educa.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_f.pdf
- Deutsches Studentenwerk (DSW). (2012). *Beeinträchtigt Studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011.* www.studentenwerke.de/de/content/beeintr%C3%A4chtigt-studieren-o
- Educa.ch. (2020a). *Système éducatif. Degré primaire.* <https://systemeeducatif.educa.ch/fr/degre-primaire>
- Educa.ch. (2020b). *Système éducatif. Degré secondaire I.* <https://systemeeducatif.educa.ch/fr/degre-secondaire-i>
- Glockengiesser, I. (2014). Abgrenzung zwischen « Nachteilsausgleich » und « Notenschutz » auf der obligatorischen Bildungsstufe – eine Beurteilung aus rechtlicher Sicht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (5), 17 – 23.
- Glockengiesser, I. (2015). Nachteilsausgleich in der nachobligatorischen Bildung – ein kurzer Überblick über die rechtlichen Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 6 – 10.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes – Formation générale des adultes – Formation professionnelle.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Version préliminaire. Cadre de référence.* <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/michaudisabelle/files/2015/10/%C3%89valuation-des-apprentissages-au-secondaire-cadre-de-r%C3%A9f%C3%A9rences.pdf>
- Graf, K. (2017). *Fragen zu sonderpädagogischen Massnahmen und Nachteilsausgleich. Ein juristisches Casebook.* Edition SZH/CSPS.
- Henrich, C., Lienhard P. & Schriber S. (2012). *Wegleitung Nachteilsausgleich in Schule und Berufsbildung.* www.peterlienhhard.ch/download/120506_nachteilsausgleich_wegleitung.pdf
- Hirschberg, M. (2016). Angemessene Vorkehrungen und Barrierefreiheit – bedeutsame Menschenrechts-Instrumente für Inklusion und Exklusion. In I. Hederich & R. Zahnd (Hrsg.), *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik* (S. 83 – 103). Klinkhardt.
- Hollenweger, J. (2003). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähig-

- keit, Behinderung und Gesundheit (ICF): Ein neues Modell von Behinderungen (Teil I). *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (11), 4–8.
- Hollenweger, J. (2004). Integration: mehr als ein Programm? Perspektiven einer auf integrative Prozesse ausgerichteten Sonderpädagogik. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Integration: Anspruch und Wirklichkeit* (S. 17–39). Edition SZH/CSPS.
- Hollenweger, J. (2014). ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 30–54). Publikationsstelle der PH Zürich.
- Hollenweger, J., Gürber, S., & Keck, A. (2005). *Menschen mit Behinderungen an Schweizer Hochschulen. Befunde und Empfehlungen*. Rüegger.
- Inclusion handicap. (2018). *Droit et Handicap*, (11). https://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_fr/503/droit-et-handicap_11_2018_compensation-des-desavantages_cafetier_restaurateur.pdf?lm=1539764065
- Institut fédéral de la propriété intellectuelle (IPI). (s.d.). *Principales nouveautés dans le droit d'auteur*. Récupéré le 24 juillet 2020, de www.ige.ch/fr/droit-et-politique/evolutions-nationales/droit-dauteur/revision-du-droit-dauteur/principales-nouveautes.html
- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. (2012). *Wegleitung Nachteilsausgleich in Schule und Berufsbildung*. www.peterlienhard.ch/download/120506_nachteilsausgleich_wegleitung.pdf
- Lanners, R. (2018). Le concordat sur la pédagogie spécialisée souffle ses dix bougies. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 49–55.
- Lanners, R. (2020). Nouveaux regards sur la pédagogie spécialisée en Suisse – Analyse de la récente statistique suisse. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 39–46.
- Lembke, E. S., Garman, C., Deno, S. L., & Stecker, P. M. (2010). One Elementary School's Implementation of Response to Intervention (RTI). *Reading & Writing Quarterly*, 26(4), 361–373.
- Lienhard, P. (2014). *Orientierungsrahmen Nachteilsausgleich* (kommentierte Folien). www.peterlienhard.ch/nta.zip
- Lienhard, P. (2019). *ICF-CY-Mindmaps*. http://peterlienhard.ch/download/191127_icf-cy-mindmaps_d.pdf
- Luder, R., Kunz, A., & Müller Bösch, C. (2014). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 9–21). Publikationsstelle der PH Zürich.
- Meier-Popa, O. (2012). *Studieren mit Behinderung. Theoriebildung und Praxis des Zugangs (Access) zum Hochschulstudium für Menschen mit Behinderung*. Peter Lang.

- Mizrahi, C. (2017). L'égalité des personnes handicapées dans le domaine de la formation. In F. Bellanger & T. Tanquerel (Eds.), *L'égalité des personnes handicapées : principes et concrétisation* (pp. 181 – 234). Schulthess Éditions Romandes.
- Mizrahi, C., & Bolkensteyn, A. (2020). Compensation des désavantages : questions et aspects juridiques. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 7 – 13.
- Neuenschwander, Y. (2015). *Sonderpädagogik und Nachteilsausgleich in Gymnasien. Juristische Aspekte*. Edition SZH/CSPS.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. OMS.
- Plotke, H. (2003). *Schweizerisches Schulrecht* (2. Vollständig überarbeitete Auflage). Haupt.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel UQÀM. <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, (17), 12 – 13.
- Réseau d'intervention pour la réussite éducative (RIRE). (2017). *La réponse à l'intervention* [Dossier thématique]. <http://rire.ctreq.qc.ca/2017/11/rai-dt>
- Rieder, A. (2017). La LHand et son évaluation. In F. Bellanger & T. Tanquerel (Eds.), *L'égalité des personnes handicapées : principes et concrétisation* (pp. 101 – 116). Schulthess Éditions Romandes.
- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71 – 90.
- Schefer, M., & Hess-Klein, C. (2014). *Behindertengleichstellungsrecht*. Stämpfli.
- Schellenberg, C., Hofmann, C., & Georgi-Tscherry, P. (2017). Gerechtere Bildungschancen dank Nachteilsausgleich? Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Umsetzung des Nachteilsausgleichs und Laufbahnen auf Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 18 – 25.
- Thomazet, S. (2006). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, (177), 11 – 17. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>
- Tremblay, S. (2013, Novembre). *La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur : Principes, application et approches connexes – Revue de littérature*. www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Recension_CUA_CRISPESH_2014.pdf

Weisser, J. (2008). Wissensentwicklung in der Sonderpädagogik zwischen 1950 und 2000 oder die Projektion einer Disziplin. In W. Schley (Hrsg.), *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv kritische Perspektiven* (S. 11 – 34). Haupt.

Bases légales, juridiques et références officielles

Bundesgericht. (2002). *Entscheid BGE 122/130 vom 18.10.2002*. relevancy.bger.ch/php/clir/http/index.php?highlight_docid=atf%3A%2F%2F122-I-130%3Ade&lang=de&type=show_document

Bundesgericht. (2008). *BGE 134/257 vom 18.06.2008*. relevancy.bger.ch/php/clir/http/index.php?lang=de&type=show_document&highlight_docid=atf://134-I-257:de&print=yes

Bundesgericht. (2011). *Urteil BG 2D_7/2011 vom 19.05.2011*. www.bger.ch/ext/eurospider/live/de/php/aza/http/index.php?lang=de&type=highlight_simple_similar_documents&page=1&from_date=&to_date=&sort=relevance&insertion_date=&top_subcollection_aza=all&docid=aza%3A%2F%2F19-05-2011-2D_7-2011&rank=1&azaclir=aza&highlight_docid=aza%3A%2F%2F19-05-2011-2D_7-2011&number_of_ranks=789

Bundesgericht. (2015). *Urteil BG 2C_590/2014 vom 27.03.2015*. www.bger.ch/ext/eurospider/live/de/php/aza/http/index.php?highlight_docid=aza%3A%2F%2F27-03-2015-2C_249-2014&lang=de&type=show_document&zoom=YES&

Bundesverwaltungsgericht. (2002). *Urteil 2P.140/2002 vom 18. Oktober 2002*. www.bger.ch/ext/eurospider/live/fr/php/aza/http/index.php?highlight_docid=aza%3A%2F%2F18-10-2002-2P-140-2002&lang=fr&type=show_document&zoom=YES&

Bundesverwaltungsgericht. (2008). *Urteil B-7914/2007 vom 15. Juli 2008*. <https://entscheide.weblaw.ch/cache.php?link=15-07-2008-B-7914-2007>

Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1995). *Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) du 16 janvier 1995 (RS 4.2.2.1)*. http://edudoc.ch/record/38114/files/VO_MAR_f.pdf

Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007a). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf

Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007b). *Commentaires des dispositions de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisé du 25 octobre 2007*.

- www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kommentar_f.pdf
- Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007c). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée par la CDIP le 25 octobre 2007 sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_f.pdf
- Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2014). *Procédure d'évaluation standardisée (PES). Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées. Manuel*. http://edudoc.ch/record/115391/files/SAV_f_web.pdf
- Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2018). *Règlement concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de culture générale du 25 octobre 2018 (RS 4.2.1.2)*. https://edudoc.ch/record/133066/files/ARegl-FMS-2018_f.pdf
- Conseil fédéral. (2018). *Politique en faveur des personnes handicapées*. www.news.admin.ch/news/message/attachments/52346.pdf
- Constitution fédérale de la Confédération suisse (Cst.), RS 101 (1999, 18 avril ; état le 1^{er} janvier 2020). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/202001010000/101.pdf
- Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) / Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2019). *Valorisation optimale des chances. Déclaration 2019 sur les objectifs concernant l'espace suisse de formation*. https://edudoc.ch/record/205823/files/erklaerung_20190627_f.pdf
- Département fédéral des finances (DFF), & Conférence des gouvernements cantonaux (CdC). (2007, janvier). *Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT)*. www.efd.admin.ch/dam/efd/fr/dokumente/alt/finanzpolitik/broschueren/neugestaltung_desfinanzausgleichsundderaufgabenteilungzwischenbu.pdf.download.pdf/reforme_de_la_perequationfinanciereetdelarepartitiondestachesent.pdf
- Département fédéral de l'intérieur (DFI). (2017). *Travail et égalité des personnes handicapées. Aperçu des bases légales*. www.edi.admin.ch/dam/edi/fr/dokumente/gleichstellung/bericht/SPP_Egalit%C3%A9_et_travail_BFEH_fr.pdf.download.pdf/SPP_Egalit%C3%A9_et_travail_BFEH_fr.pdf
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la sco-*

- larité obligatoire*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarité_obligatoire/fichiers_doc/CONCEPT_360_V1_D%C3%A9cembre_2019_DEF.pdf
- Loi fédérale sur l'assurance-invalidité (LAI), RS 831.20 (1959, 19 juin ; état le 1^{er} janvier 2020). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19590131/202001010000/831.20.pdf
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), RS 151.3 (2002, 13 décembre ; état le 1^{er} juillet 2020). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/202007010000/151.3.pdf
- Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE), RS 414.20 (2011, 30 septembre ; état le 1^{er} janvier 2020). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20070429/202001010000/414.20.pdf
- Loi fédérale sur la formation continue (LFCo), RS 419.1 (2014, 20 juin ; état le 1^{er} janvier 2017). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20141724/201701010000/419.1.pdf
- Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), RS 412.10 (2002, 13 décembre ; état le 1^{er} janvier 2019). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/201901010000/412.10.pdf
- Loi fédérale sur la protection des données (LPD), RS 235.1 (1992, 19 juin ; état le 1^{er} mars 2019). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19920153/201903010000/235.1.pdf
- Loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA), RS 231.1 (1992, 9 octobre ; état le 1^{er} avril 2020). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19920251/202004010000/231.1.pdf
- Moyard, S. (2019). *Rapport de la Commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport du Grand Conseil genevois chargée d'étudier la proposition de motion de Mmes et MM. Nathalie Fontanet et consorts « Pour des mesures d'aménagements à l'école qui prennent en compte les spécificités des troubles « dys » » (M 2456-A) et proposition de motion de Mmes et MM. Salima Moyard et consorts « pour une mesure de compensation des désavantages supplémentaires pour les élèves dyslexiques ou dysorthographiques » (M 2570)*. <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/Mo2456A.pdf>
- Ordonnance relative à la loi fédérale sur la protection des données (OLPD), RS 235.11 (1993, 14 juin ; état le 16 octobre 2012). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19930159/201210160000/235.11.pdf
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1966, 16 décembre) *Pacte internatio-*

- nal relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (RS 0.103.1, état le 28 mai 2019). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19660259/201905280000/0.103.1.pdf
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1989, 20 novembre). *Convention relative aux droits de l'enfant* (RS 0.107, état le 25 octobre 2016). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/201610250000/0.107.pdf
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1993, 20 décembre). *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*. www.un.org/esa/socdev/enable/dissrfro.htm
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2006, 13 décembre). *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (RS 0.109, état le 3 juin 2019). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/201906030000/0.109.pdf
- Organisation des Nations Unies (ONU), Comité des droits des personnes handicapées. (2016). *Observation générale n° 4 sur le droit à l'éducation inclusive*. <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG-1d%2fPPRiCAqhKb7yhsnbHatvuFkZ%2bt93Y3D%2baa2r7WiHwAXZ%2fG9EouHt5DxBGg%2fHq6Fpno1Bf3TpSbi%2f4woXCf503YLHcpcn%2f%2fx9aedhUoEDvKxjZ4thPOXMC2C%2fV>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI). (2013, 27 juin). *Traité de Marrakech visant à faciliter l'accès des aveugles, des déficients visuels et des personnes ayant d'autres difficultés de lecture des textes imprimés aux œuvres publiées*. www.wipo.int/edocs/pubdocs/fr/wipo_pub_218.pdf
- Règlement sur l'assurance-invalidité (RAI), RS 831.201 (1961, 17 janvier ; état le 1^{er} janvier 2020). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19610003/202001010000/831.201.pdf
- Traité de Marrakech visant à faciliter l'accès des aveugles, des déficients visuels et des personnes ayant d'autres difficultés de lecture des textes imprimés aux œuvres publiées, RS 0.231.175 (2013, 27 juin ; état le 11 mai 2020). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20171801/202005110000/0.231.175.pdf
- Universität Zürich (UZH). (2016). *Disability Statement UZH*. www.disabilityoffice.uzh.ch/dam/jcr:00000000-2d90-0550-ffff-ffffd1009bf5/Disability_Statement_UZH_2016.pdf

- Verwaltungsgericht des Kantons St.Gallen. (2013). *Urteil B 2012/2331 vom 27. August 2013*. <http://ww2.gerichte.sg.ch/home/dienstleistungen/rechtsprechung/verwaltungsgericht/entscheide-2013/b-2012-231.html>
- Verwaltungsgericht des Kantons Zürich. (2011). *Entscheid VB.2010.00696 vom 6. April 2011*. https://entscheide.weblaw.ch/cache.php?link=ZH-VG-2011-04-19_VB.2010.00696&q
- Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen im Vor- und Nachschulbereich (SPMV), SR 852.12 (2011, 7. Dezember). www.lexfind.ch/tolv/133677/de

Informations sur les auteures

Dr. phil. Olga Meier-Popa a étudié la pédagogie spécialisée et a obtenu son doctorat à l'Université de Zurich. Sa thèse « Étudier avec un handicap. Théorie et pratique de l'accès à l'enseignement supérieur pour les personnes en situation de handicap » a été publiée en 2012. Elle a été impliquée dans divers domaines au cours de ses nombreuses années d'activité dans le champ de la pédagogie spécialisée. De 2013 à 2016, elle a notamment dirigé le département « Études et handicap » de l'Université de Zurich. Depuis 2016, elle travaille comme collaboratrice scientifique au Centre suisse de pédagogie spécialisée. Elle est responsable des domaines suivants : formation des professionnels, accessibilité/conception universelle, enseignement postobligatoire et compensation des désavantages.

Géraldine Ayer est collaboratrice scientifique au Centre suisse de pédagogie spécialisée depuis 2011. Responsable du domaine de la compensation des désavantages en Suisse latine, elle gère également les projets en lien avec la mise en œuvre de la RPT (procédure d'évaluation standardisée) et la pédagogie spécialisée en Suisse latine (observatoire de la surdité OPERA, état des lieux de l'autisme, fiches d'information aux enseignants sur différents troubles ou handicap).

La mise en œuvre de la compensation des désavantages soulève encore beaucoup de questions, comme en témoignent les nombreuses demandes adressées ces dernières années au *Centre suisse de pédagogie spécialisée* (CSPS) par les autorités, les écoles et instituts de formation, les enseignant-e-s, les parents ainsi que les personnes concernées. Avec cette publication, les auteures tentent de répondre aux incertitudes : elles fournissent des informations conceptuelles et pratiques sur la compensation des désavantages et sa mise en œuvre à tous les degrés de l'éducation.

Parmi les autres mesures existantes, la compensation des désavantages vise la pleine participation à l'éducation, sans discrimination, des personnes en situation de handicap. Il ne s'agit pas de faciliter la tâche de certains apprenants au détriment d'autres apprenants, mais de créer des conditions d'apprentissage inclusives, afin d'assurer l'égalité des chances et d'encourager le développement du potentiel de tous. Mieux comprendre la compensation des désavantages permet sa diffusion, son acceptation et sa mise en œuvre dans l'ensemble du système éducatif de manière adaptée à chaque situation. Ce livre apporte une contribution importante à cet égard.