

# Perception de l'égalité et de l'équité dans la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

François Gremion et Lise Gremion

## Résumé

*Cet article aborde les inégalités scolaires en regard de la compensation du désavantage chez les élèves bénéficiant de soutien éducatif. Dans les données analysées, en nous appuyant sur des discours d'enseignantes et enseignants, nous cherchons à percevoir comment les concepts d'égalité et d'équité sont mobilisés pour évoquer la prise en charge des besoins éducatifs particuliers et à quelle conception de la justice cela renvoie.*

## Zusammenfassung

*Dieser Artikel befasst sich mit schulischen Ungleichheiten in Bezug auf den Nachteilsausgleich bei Schüler:innen, die sonderpädagogische Unterstützung erhalten. In den analysierten Daten untersuchen wir mittels Aussagen von Lehrpersonen, wie die Konzepte «Gleichheit» und «Gerechtigkeit» verwendet werden im Zusammenhang mit dem Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf und welche Vorstellung von Gerechtigkeit damit verbunden ist.*

**Keywords:** compensation des désavantages, besoins éducatifs particuliers, égalité de droit, équité, prise en charge / Nachteilsausgleich, besonderer Bildungsbedarf, Rechtsgleichheit, Fairness, Betreuung

**DOI :** <https://doi.org/10.57161/r2023-02-01>

Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 13, 02/2023



## Introduction

Plusieurs membres du corps enseignant se plaignent d'un manque de temps pour s'occuper des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP). La gestion du groupe-classe, de « tous les autres », souligne l'équilibre subtil et implicite de la redistribution du temps qu'elles et ils croient devoir à chacune et chacun de leurs élèves en fonction des types d'adressage, individuel et collectif. Lorsque les enseignantes et enseignants ont l'impression qu'une ou un élève ayant des BEP exige un temps d'investissement supérieur à un certain seuil, un conflit interne en lien avec leur conception de la justice émerge. La gestion du temps devient alors un révélateur du dilemme entre égalité et équité auquel nombre d'entre elles et eux se confrontent dans leur prise en charge des BEP. Le temps consacré à une apprenante ou un apprenant ayant des BEP, l'est-il au détriment des autres élèves ? C'est ici que se joue le point de bascule entre égalité et équité, entre le droit à une aide pour l'élève bénéficiant de soutien éducatif et le droit de chaque élève de la classe à bénéficier d'une attention particulière de l'enseignante ou de l'enseignant.

*C'est ici que se joue le point de bascule entre égalité et équité, entre le droit à une aide pour l'élève bénéficiant de soutien éducatif et le droit de chaque élève à bénéficier d'une attention particulière*

Dans ce texte, nous nous appuyons sur les discours d'enseignantes et enseignants, récoltés lors de groupes de discussion portant sur leur perception des BEP. Le corpus de données provient de neuf entretiens de groupes constitués de quatre à six enseignantes et enseignants de l'école régulière et spécialisée des trois cycles de la scolarité obligatoire en Suisse (HarmoS) des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (BEJUNE). À travers l'analyse des *verbatim*, nous cherchions à percevoir comment les participantes et participants ont mobilisé les concepts d'égalité et d'équité pour évoquer la prise en charge des BEP de leurs élèves et à quelles conceptions de la justice ceux-ci renvoyaient.

## Égalité et équité

Les concepts d'égalité et d'équité (Gaffiot, 1934 ; La Toupie, s.d.), comme principes de justice, sont souvent confondus. Étymologiquement, ils ont une origine lexicale commune. Tous deux dérivent du mot latin *aequus* qui signifie « égal, équivalent ». Ils se différencient ensuite entre état ou condition de ce qui est égal (*aequalitas*, égalité) et esprit de justice (*aequitas*, équité). Bien que proches dans leur sens étymologique, ils se distinguent dans leur mise en œuvre.

Selon le principe d'égalité, tous les humains ont la même valeur. Au niveau philosophique, ce rapport interhumain, fondateur des démocraties, est largement admis en Occident. Il est inscrit comme principe premier de la Déclaration universelle des droits de l'Homme : « *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits* » (Organisation des Nations unies [ONU], 1948). L'égalité pose un rapport fondamental d'équivalence entre les individus qui devraient recevoir le même traitement et bénéficier des mêmes opportunités. Le principe d'équité, quant à lui, renvoie au principe de justice, à la façon de traiter les individus, chacune et chacun recevant ce qui est juste en fonction de ses besoins, de ses droits et de sa situation. L'équité est, ici, synonyme de « égalité de traitement ».

*Tous deux dérivent du mot latin aequus qui signifie « égal, équivalent ». Ils se différencient ensuite entre état ou condition de ce qui est égal (aequalitas, égalité) et esprit de justice (aequitas, équité)*

Sur le plan de la considération d'autrui, il y a recoupement entre *équité* et *égalité de traitement*. En effet, pour concilier la tension entre libertés individuelles et égalité entre les personnes, l'égalité en dignité implique que chaque humain mérite considération et respect, et ce, quels que soient son sexe, son origine ethnique ou son statut socioéconomique. Et cette considération et ce respect que les humains se doivent réciproquement, si l'on s'en tient à cette perspective d'égalité, impliquent un traitement juste. Mais qu'est-ce qu'un traitement juste ? Le théoricien John Rawls (1971 ; 2001) identifie deux principes de justice que les institutions doivent garantir. Le premier est « le principe de liberté » qui implique que chacune et chacun a un droit égal aux libertés, mais limité à celles d'autrui. Le second, appelé « principe de différence », a deux conditions. D'une part, il admet qu'un traitement inégal est acceptable si celui-ci permet d'améliorer la situation des plus défavorisés. D'autre part, il implique que les avantages procurés par certains statuts, fonctions ou

*Le « principe de différence » a deux conditions. D'une part, il admet qu'un traitement inégal est acceptable si celui-ci permet d'améliorer la situation des plus défavorisés. D'autre part, il implique que les avantages procurés par certains statuts, fonctions ou privilèges doivent être accessibles de la même façon à tous les citoyennes et citoyens (égalité des chances)*

privilèges doivent être accessibles de la même façon à tous les citoyennes et citoyens (égalité des chances). Pour Bourdieu (1966) – qui avec Passeron, dénonce « l'indifférence aux différences » (1970, p. 220) de l'égalitarisme scolaire républicain –, si toutes et tous ont les mêmes droits, tout le monde ne manifeste pas les mêmes besoins face à la culture.

Cependant, compte tenu de la diversité, peut-on dire que « l'indifférence aux différences » implique que toutes inégalités soient « injustes » ? L'usage des antonymes latins des deux concepts souligne cette nuance (Gaffiot, 1934 ; Wiktionary, s.d.). Il semble que, contrairement à l'usage de *iniquitas* qui renvoie à « iniquité, injustice », les usages de *inaequalis* (ce qui n'est pas égal) et de *inaequalitas*, (état de ce qui est inégal) se rapportent à une *inégalité* « naturelle » qui n'est pas forcément le produit ou la conséquence d'une injustice entre deux ou plusieurs entités. Encore faut-il être d'accord sur les différences qui constituent, ou non, une injustice. L'économiste Amartya Sen (2012) critique, à ce sujet, « l'approche transcendantale de la Justice » de Rawls, soit sa définition univoque du concept de société juste.

C'est l'école qui définit, dans sa législation et par ses pratiques, les différences qu'elle s'engage à prendre en compte et à compenser, car elles sont considérées comme injustes par rapport à son idéal démocratique. Pour rétablir l'égalité des chances, l'école agit selon deux raisonnements : soit par une logique redistributive (les ressources disponibles sont distribuées en regard de la situation et des besoins de chacune et chacun), soit par une répartition égale des ressources pour tout le monde (un même enseignement, une même évaluation, des moyens identiques offerts à toutes et tous).

Ainsi, que les inégalités soient d'origine sociale, économique, culturelle, de genre ou découlent d'une situation de handicap, les réponses offertes pour les corriger mettent en tension la manière dont les actrices et acteurs de l'école conçoivent l'égalité elle-même, comme équitable ou égalitariste. Elle est équitable dans le cadre de la compensation du désavantage, au sens où la procédure instrumentée par des spécialistes compétents octroie le droit à une mesure spécifique à l'élève présentant un BEP. Elle est égalitariste du moment que la mesure (renforcée ou non) est identique pour tous les élèves, quels que soient leurs besoins (par exemple, un même quota d'heures de soutien).

*Pour rétablir l'égalité des chances, l'école agit selon deux raisonnements : soit par une logique redistributive (les ressources disponibles sont distribuées en regard de la situation et des besoins de chacune et chacun), soit par une répartition égale des ressources pour tout le monde (un même enseignement, une même évaluation, des moyens identiques offerts à toutes et tous)*

## Les BEP, ce qui focalise l'attention des enseignantes et enseignants

Comme nous l'avons écrit ailleurs (Gremion & Gremion, 2020), à la fin des années 70, la notion de BEP, proposée par le rapport Warnock (1978), avait pour ambition de sortir la difficulté scolaire de l'emprise de la médicalisation. Or, les élèves ayant des BEP sont encore et toujours des révélateurs des manquements de l'école et des contradictions du système dont elle est garante. Tels des miroirs, ils renvoient au corps enseignant les parts d'ombre de ses pratiques. Incité à s'en débarrasser, il attribue la responsabilité de « surcharger la classe » à ce type d'élève. Aujourd'hui, la notion des BEP cristallise les diverses interprétations de l'inclusion scolaire, questionnant les pratiques de désignation des élèves, ainsi que l'attribution de mesures qui leur sont, ou non, destinées.

*Les élèves ayant des BEP sont encore et toujours des révélateurs des manquements de l'école et des contradictions du système dont elle est garante*

Kronenberg, dans son récent rapport (2021), rappelle que l'inclusion est comprise en Suisse de deux manières, soit en tant que synonyme de l'intégration, soit comme une réalité distincte de l'intégration. De fait, deux éléments déterminent cette situation. Le premier tient au fait que les législations de nos systèmes scolaires promeuvent l'intégration et non pas encore l'inclusion (L. Gremion, 2021). Le second est en rapport avec les représentations des BEP des enseignantes et enseignants, qui associent la notion de BEP non plus seulement aux élèves qui ont besoin de mesures particulières pour être intégrés, mais à l'ensemble des élèves (F. Gremion, 2022). Il en découle que le corps enseignant a le sentiment d'être dépassé et de manquer de moyens pour répondre aux besoins de chacune et chacun. Si la majorité des enseignantes et enseignants partage l'idée que ce n'est plus seulement à l'élève de s'adapter au système, mais que l'école doit aussi réaliser des changements, la seule attribution de mesures de soutien supplémentaires ne suffit pas. Ainsi, malgré les injonctions à l'inclusion, ce cadre intégrateur les limite dans leurs réponses aux besoins de leurs élèves. Une partie du corps enseignant demande aussi à retrouver un pouvoir d'agir pour faire la classe autrement et être libérée de nombreuses contraintes, notamment en matière d'évaluation (Gremion & Brahier, 2022) :

*Moi, je pense que le dilemme, enfin la contrainte qu'on a, c'est l'évaluation qui fait que, voilà, les BEP font que l'on doit modifier nos objectifs. Est-ce qu'on ose les modifier ? Enfin, quelle dérogation on va demander ? Est-ce qu'on adapte des objectifs ? Et là, on est au cœur de la difficulté en fait. (Témoignage d'une enseignante d'école primaire).*

Pourtant, lorsque les enseignantes et enseignants interviewés évoquent les élèves ayant des BEP, ils font moins référence à une vision éthique de la justice qu'au cadre juridique scolaire. Les élèves ont des droits. Ils « ont droit à » plus de temps, à une tablette... Dans nos données, près de 80 occurrences renvoient à la notion de droit, contre 20 pour celle de l'égalité comme justice ou injustice.

## Quelques considérations sur l'équité et l'égalité à l'école en regard des BEP

Dans les systèmes scolaires, le budget détermine la redistribution des ressources et moyens. Comme le précisent les documents légaux (par ex., Concordat de pédagogie spécialisée [CDIP, 2007] ou les diverses législations scolaires et concepts cantonaux de pédagogie spécialisée), les moyens destinés à compenser les désavantages doivent contribuer à rétablir l'égalité des chances et de réussite de celles et ceux qui y ont droit (Meier-Popa et Ayer, 2020). Cette manière de concevoir l'équité fait partie des missions d'éducation et de transmission des valeurs sociales que l'école publique, dans ses textes, s'engage à assumer (CIIP, 2003).

Vu que l'attribution des mesures de soutien repose sur une intention équitable, le droit d'en bénéficier est donc soumis à l'obligation de procédures d'évaluation (diagnostic ou PES<sup>1</sup>) posées par des spécialistes habilités. Les mesures doivent être attribuées uniquement aux élèves pour qui elles sont nécessaires (Meier-Popa et Ayer, 2020). Or, la majorité des enseignantes et enseignants a une perception plus large de la notion de BEP, qui s'étend à l'ensemble des élèves. Les personnes interviewées considèrent que chaque élève, sans pathologie avérée, pourrait avoir besoin, ponctuellement, d'une aide particulière comme une tablette, du temps additionnel aux épreuves écrites ou tout autre moyen de soutien. La procédure diagnostique est alors perçue comme un frein ou une contrainte à une aide jugée légitime pour répondre aux besoins des élèves :

*Je trouve dommage parce qu'on nous dit souvent que c'est [celles et] ceux qui sont diagnostiqués à qui on ose donner ceci, on ose faire cela, mais je trouverais tellement, ouais ça serait nécessaire pour bien d'autres aussi. Ce serait une égalité de traitement à quelque part. (Témoignage d'une enseignante d'école primaire).*

### Les tensions en enseignement : entre égalité et équité

Les inégalités naturelles entre les élèves sont un fait. Bien que l'école, dans ses intentions, vise à rétablir une égalité des chances, sa mission semble impossible, comme le souligne cette enseignante du secondaire I :

*À l'école, je trouve qu'on ne peut pas gommer toutes les inégalités, toutes les différences. Et puis après je ne veux pas revenir sur ce qui est structurel, sur ce qui est ressources, ça, c'est un autre débat.*

Toutefois, toutes les différences, respectivement toutes les inégalités, sont-elles de fait des injustices et doivent-elles être « gommées » à l'école ? Le risque d'amalgame entre *inégalité* et *différence* est fort. Ceci conduit au malentendu de considérer toute différence comme une inégalité et une injustice. Les inégalités naturelles (*inequalitas*), comme celles causées par un problème de santé, ne renvoient pas forcément à une injustice. Les enseignantes et enseignants interviewés ont dit avoir conscience des inégalités (*iniquitas*) dues à l'appartenance sociale, qui sont également recensées dans de nombreux travaux (par ex., Bernstein, 2007 ; Bourdieu, 1966 ; Rochex et Crinon, 2011). C'est par l'observation des élèves, leur comportement, leur élocution, leur niveau de réflexion, que le corps enseignant parvient à identifier leur origine socioculturelle :

*Dans ma classe, j'arrive vraiment à savoir que tel enfant vient de telle ou telle classe sociale. J'arrive à le percevoir assez facilement. (Témoignage d'un enseignant d'école primaire).*

Si l'appartenance à une classe sociale élevée est un facteur déterminant pour la réussite scolaire, il ne suffit pas d'en avoir conscience pour contrebalancer son effet (voir p. ex., Meuret et Morlaix, 2006). Les enseignantes et enseignants semblent sceptiques quant à la possibilité de surmonter les inégalités sociales et se demandent comment l'école peut égaliser les chances en fonction du milieu socioéconomique et du capital culturel des élèves :

---

<sup>1</sup> Pour plus d'informations sur la Procédure d'évaluation standardisée (PES), voir le lien suivant : <https://www.csp.ch/themes/pes>

*On doit faire, déjà de base, avec l'égalité de traitement, donc c'est déjà une manière, si vous voulez, de limiter ces différences. Après est-ce qu'on peut vraiment limiter les différences de classes sociales? C'est compliqué ça. (Témoignage d'un enseignant d'école primaire).*

C'est d'autant plus compliqué pour le corps enseignant si cela se joue en dehors de la classe, notamment lorsque les inégalités sociales déterminent les ressources à disposition des parents pour pouvoir ou non exiger, refuser ou se soumettre aux décisions qui pourraient aider ou pénaliser l'avenir de leur enfant (L. Gremion, 2012) ; comme l'exprime cette enseignante spécialisée, selon que les parents luttent ou pas, par exemple contre la décision du transfert de l'élève en enseignement spécialisé :

*Les enfants ont des parcours scolaires totalement opposés. Totalement opposés. Et puis ça, ça c'est, pour moi c'est une souffrance à observer.*

De fait, le cadre légal de l'instruction publique ne parvient pas à établir l'égalité de traitement de l'ensemble des élèves, ayant ou non des BEP, auquel s'attendent les enseignantes et enseignants. Pour être perçue comme juste, l'égalité de traitement est comprise et vécue par le corps enseignant comme le droit de chaque élève à l'accès à des mesures d'aide, parfois ponctuelles, qui ne justifient pas une procédure d'évaluation et d'attribution lourde. De ce point de vue, en conditionnant la mesure de soutien à une procédure, somme toute *médicalisante*, l'école ne peut pas prétendre à une égalité de traitement puisque les besoins de nombreux élèves sont exclus. Dès lors, l'inclusion considérée comme moyen de repositionner l'égalité des chances est questionnée ici par une enseignante du secondaire I :

*Pour moi, l'inclusion c'est un terme très général qui veut dire qu'on essaie de prendre tous les élèves et leur donner leur chance et pas, justement, les mettre dans un même moule, et puis entre guillemets, sous le nom de l'égalité de traitement. En fait, c'est une iniquité parce que tous les élèves n'ont pas forcément besoin des mêmes ressources.*

Ainsi, certaines enseignantes et enseignants interviewés se réfèrent à la perspective inclusive en la comprenant comme une occasion d'offrir à chaque élève les meilleures chances de réussite. Puisque l'inclusion ne se réduit pas à l'intégration d'élèves en situation de handicap dans des classes ordinaires, les moyens mis à disposition ne devraient pas se limiter aux seuls élèves ayant des BEP. De leur point de vue, les ressources mises à disposition devraient répondre à un projet positif global, et non pas seulement à une compensation des désavantages reconnus par un processus administratif qui essentialise les élèves, les réduisant à leurs BEP (Gremion & Gremion, 2018).

*Puisque l'inclusion ne se réduit pas à l'intégration d'élèves en situation de handicap dans des classes ordinaires, les moyens mis à disposition ne devraient pas se limiter aux seuls élèves ayant des BEP*

## Discussion conclusive

Lorsque l'instruction publique restreint le projet « d'une école pour toutes et tous » à la seule intégration des élèves ayant des BEP, celle-ci ne répond pas à une visée égalitaire perçue comme équitable. Si, en revanche, la visée inclusive comprend une réponse aux besoins de chaque élève, elle est alors perçue comme un projet équitable. Ainsi, la vision élargie de la prise en charge des élèves ayant des BEP dans l'école met en évidence les représentations des enseignantes et enseignants interviewés au sujet de l'intégration et de l'inclusion scolaires. En accord avec l'idée « d'une école pour toutes et tous » – et confrontés aux inégalités causées non seulement par un problème de santé, mais également par l'appartenance socioculturelle –, la majorité du corps enseignant souhaite obtenir des mesures d'aide équitables qui s'étendent à l'ensemble des élèves et à leurs besoins. Leur vision s'inscrit donc dans une perspective inclusive.

*La majorité du corps enseignant souhaite obtenir des mesures d'aide équitables qui s'étendent à l'ensemble des élèves et à leurs besoins. Leur vision s'inscrit donc dans une perspective inclusive*

Mais suffit-il d'opter pour une visée inclusive pour remédier aux inégalités ? Sachant que l'on finit toujours davantage par essentialiser les difficultés d'apprentissage au lieu de les comprendre et les expliquer (Gremion & Gremion, 2018, 2020), comment concilier les inégalités sociales avec les exigences scolaires sans réduire les élèves à leurs BEP ? Sachant que l'école persiste dans ses pratiques normatives, surtout évaluatives (Butera et al., 2011), comment offrir aides et soutiens aux enseignantes et enseignants pour ne pas les noyer dans trop d'attentes et d'injonctions diverses ? Comment leur redonner cet espace de liberté professionnelle qui leur permet d'assumer leur responsabilité et l'exercice de leur créativité pour une valorisation positive de tous les élèves, conformément au projet global de formation visé par le Plan d'études romand (CIIP, 2003) ?

Autant de questions qui interpellent non seulement les intervenantes et intervenants scolaires, mais également les autorités de décisions et plus largement, toutes les actrices et acteurs sociaux qui pourraient aussi, en questionnant leurs attentes, contribuer à l'avènement de pratiques équitables et inclusives.

## Autrice et auteur



François Gremion  
Professeur  
HEP-BEJUNE  
[Francois.gremion@hep-bejune.ch](mailto:Francois.gremion@hep-bejune.ch)



Lise Gremion-Bucher  
Professeure HEP  
UNIFR  
[Lise.gremion@unifr.ch](mailto:Lise.gremion@unifr.ch)

## Références

- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Presses Universitaires de Laval.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Presses universitaires de France.
- CDIP (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. [https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat\\_pedagogie-specialisee.pdf](https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat_pedagogie-specialisee.pdf)
- CIIP (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003*. [https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration\\_CIIP\\_PER\\_BROCHURE\\_PG-2.pdf](https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration_CIIP_PER_BROCHURE_PG-2.pdf)
- CNRTL. (s. d.). Inégalité in *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté le 13.03.2023 sur <https://www.cnrtl.fr/definition/inégalité>
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire Latin – Français*. Hachette. <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php>
- Gremion, F. (2022). L'école inclusive et ses défis. In J.S. Meia, P. Carron, K. Dominé, F. Gremion & D. Zappela (Eds), *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier. Des propositions pour les degrés secondaires* (pp. 13-28). Éditions HEP-BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/7201.pdf>
- Gremion, F., & Brahier, A. (2022). Le soutien pédagogique spécialisé, au service des apprentissages ou à la botte de l'évaluation scolaire ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12 (3), 53-58. [www.szh-csps.ch/r2022-09-07](http://www.szh-csps.ch/r2022-09-07)
- Gremion, F., & Gremion, L. (2018). Effet essentialisant de la vulnérabilité sociale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(44), 89-108. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0089>

- Gremion, F., & Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. In N. Chatelain, C. Miserez-Caperos & G. Steffen (Eds.), *Interagir dans la diversité à l'école : regards pluriels* (pp. 13-28). Éditions HEP-BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6895.pdf>
- Gremion, L. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école infantine et primaire vers l'enseignement spécialisé* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22847>
- Gremion, L. (2021). Inclusion scolaire. In P.-F. Coen & E. Runtz-Christan (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 144-147). Éditions Loisirs et pédagogie.
- Kronenberg, B. (2021). *Pédagogie spécialisée en Suisse. Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du Monitoring de l'éducation*. SEFRI et CDIP. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/services/publications/base-de-donnees-des-publications/pedagogie-specialisee.html>
- La Toupie. (s.d.). Égalité. In "*Toupictionnaire*" : le dictionnaire de politique. Consulté le 10.03.2023 sur <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Egalite.htm>
- La Toupie. (s.d.). Équité. In "*Toupictionnaire*" : le dictionnaire de politique. Consulté le 10.03.2023 sur : <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Equite.htm>
- Meier-Popa, O. et Ayer, G. (2020). *La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*. EDITION SZH/CSPS. <https://ojs.szh.ch/b/article/view/17/11>
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 47(1), 49-79. <https://doi.org/10.3917/rfs.471.0049>
- Organisation des Nations unies [ONU]. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme* (217 A [III]). <https://www.un.org/fr/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Rawls, J. (1971). *Théorie de la justice*. Points.
- Rawls, J. (2001). *La justice comme équité : une reformulation de la théorie de la justice*. La Découverte.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Sen, A. (2012). *L'idée de justice*. Flammarion.
- Warnock report (1978). Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report : special educational needs*. London : HMSO. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Wiktionary. (s.d.). Inaequalis in *Wiktionnaire, le dictionnaire libre*. Consulté le 13.03.2023 sur <https://fr.wiktionary.org/wiki/inaequalis>
- Wiktionary. (s.d.). Iniquitas in *Wiktionnaire, le dictionnaire libre*. Consulté le 13.03.2023 sur <https://fr.wiktionary.org/wiki/iniquitas>