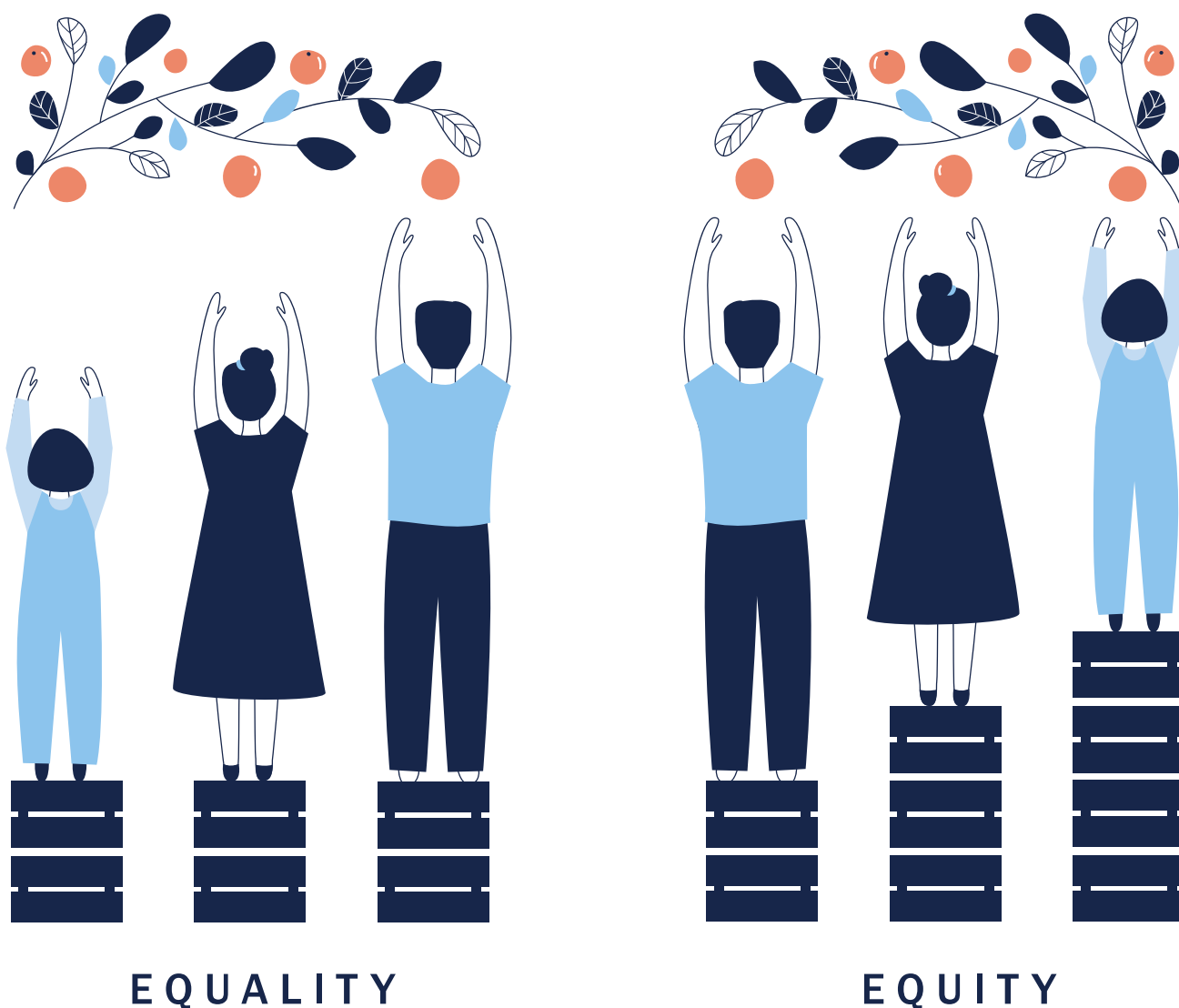


Beatrice Kronenberg

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 Monitorage de l'éducation

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

	IMPRESSUM
Mandants du rapport	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP
Auteure	Beatrice Kronenberg
Groupe de suivi	Ida Bircher, Hervé Bribosia, Dominique Chételat, Reto Furter, Alexander Gerlings, Tina Hascher, Katrin Holenstein, Vera Husfeldt, Laurent Inversin, Romain Lanners, Peter Lenz, Mathias Meje, Katrin Mühlemann, Johannes Mure, Michèle Rudaz, Ramona Schnorf, Monika Tschumi, Claudia Zahner Rossier
Proposition de citation	Kronenberg, Beatrice (2021). <i>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</i> . Berne: SEFRI et CDIP
Téléchargement	Le rapport est publié sur le Serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation de la CDIP et sur le site Internet du SEFRI. Lien vers le Serveur de documents: https://edudoc.ch/record/221118 (PDF) Lien vers le site du SEFRI: http://www.sbf.admin.ch/pedagogie-specialisee (PDF et ePaper)
Versions linguistiques	allemand, français
Lectorat	Anne-Sidonie Cochand Buchs
Traduction	Anne Delord, Anne-Sidonie Cochand Buchs
Graphisme / mise en page	Narain Jagasia (SRED)
Image couverture	© Getty Images
Droit de reproduction	SEFRI/CDIP, Berne 2021. Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.
ISBN	978-3-9525494-2-1 (PDF) 978-3-9525494-3-8 (ePaper)

Table des matières

Préface des mandants	5
Résumé	7
1 Introduction	9
1.1 Mandat	9
1.2 Structure et approche	10
2 Fondements	13
2.1 Notions	13
2.2 Contexte.....	18
2.3 Données	32
2.4 Bases légales.....	33
3 Éducation et formation	51
3.1 Aspects historiques	51
3.2 Domaine de la petite enfance.....	61
3.3 Scolarité obligatoire.....	69
3.4 Degré secondaire II (postobligatoire)	90
3.5 Degré tertiaire (postobligatoire).....	111
3.6 Formation continue	123
4 Travail	129
4.1 Aspects juridiques	129
4.2 Offres et mesures.....	129
4.3 Financement	130
4.4 Statistique.....	131
4.5 Résultats de recherche.....	133
5 Synthèse.....	139
5.1 Résumé	139
5.2 Champs d'action	144
Annexes	152
Glossaire	152
Liens vers les textes de loi	156
Liste des abréviations	158
Membres du Sounding board	162
Personnes qui nous ont communiqué des informations	162
Table des illustrations.....	164
Index des tableaux.....	165
Bibliographie.....	166

Préface des mandants

Le rapport sur l'éducation en Suisse, qui paraît tous les quatre ans depuis 2010, s'est imposé comme ouvrage de référence dans le domaine. Principal instrument destiné au Monitoring de l'éducation que la Confédération et les cantons ont mis en place, il répond au besoin de prendre des décisions en matière de politique éducative en se fondant sur une analyse globale des données collectées et des résultats de la recherche. Lorsque des thématiques d'une importance particulière nécessitent une étude plus approfondie, l'élaboration d'un rapport complémentaire peut être décidée dans le cadre du Monitoring de l'éducation.

Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, des changements fondamentaux survenus tant au niveau législatif qu'administratif (loi sur l'égalité pour les handicapés; réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons; Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées) ont débouché dès 2004 sur une redistribution des compétences et sur de nouvelles mesures. La situation résultant de ces réaménagements n'avait jusqu'à présent pas fait l'objet d'un état des lieux systématique.

Cette lacune est désormais comblée par le rapport que Beatrice Kronenberg, directrice du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) de 2004 à 2017, livre aujourd'hui sur mandat du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Ce rapport offre une vue d'ensemble du domaine complexe que représente la pédagogie spécialisée. Il décrit la typologie et l'étendue des mesures mises en œuvre dans ce domaine en exploitant notamment les données que l'Office fédéral de la statistique (OFS) collecte à ce sujet de manière uniforme à l'échelle nationale depuis l'année scolaire 2017/2018.

Nous exprimons ici notre profonde reconnaissance à Beatrice Kronenberg. Nous tenons également à remercier le groupe d'accompagnement qui a mis ses connaissances spécifiques à la disposition de l'auteure et l'a soutenue activement.

Berne, septembre 2021

Monitoring de l'éducation en Suisse

Pour les mandants

Susanne Hardmeier
Secrétaire générale
Conférence suisse des directeurs cantonaux
de l'instruction publique

Josef Widmer
Directeur suppléant
Secrétariat d'État à la formation,
à la recherche et à l'innovation

Résumé

Le présent rapport sur la pédagogie spécialisée en Suisse constitue un état des lieux ponctuel qui doit servir de base de réflexion aux responsables de l'éducation et de la formation pour des perspectives de développement. Il présente une vue d'ensemble des instruments de pilotage de ce secteur — bases légales, mesures, mécanismes de financement, données statistiques et résultats de recherche. Il définit, pour tous les niveaux d'enseignement et sous l'angle du marché du travail, les champs d'action découlant des lacunes constatées en matière de données, de connaissances et de recherche.

L'égalité des personnes en situation de handicap, qui relève de la responsabilité de différentes instances selon le niveau d'enseignement ou le monde du travail, est placée au centre des présentes réflexions. Il existe en Suisse, comme dans la plupart des autres pays, deux systèmes de soutien pour les personnes en situation de handicap, qui diffèrent fondamentalement l'un de l'autre: ce sont d'une part les mesures s'insérant dans l'offre ordinaire et, d'autre part, les mesures afférentes au domaine spécialisé, protégé. Le système en vigueur aujourd'hui suit le principe directeur suivant: «Autant de séparation que nécessaire, autant d'intégration que possible».

En ce qui concerne les *bases légales*, on constate des disparités notables entre Confédération et cantons, mais aussi entre acteurs publics et privés. Les informations sur l'aspect juridique des mesures particulières sont disponibles.

Concernant les *mesures*, un tissu complexe de questions se dessine à l'école obligatoire, qui a son origine dans la scolarisation intégrative, ou plus précisément dans la coexistence de la scolarisation intégrative et séparative. Quels sont les élèves intégrés et en vertu de quels critères, lesquels ne le sont pas? Quelles mesures ont des conséquences décisives sur le parcours éducatif et la vie professionnelle? Que signifient scolarisation intégrée et scolarisation spécialisée pour les chances professionnelles? Comment les ressources sont-elles réparties entre écoles ordinaires et écoles spécialisées? À quoi ressemblent les profils et les formations des spécialistes impliqués dans le processus intégratif? On dispose, pour toutes ces questions, de connaissances dans certains domaines partiels, mais il manque une vue d'ensemble qui serait fondée sur des données statistiques et des résultats de recherche.

Dans le domaine postobligatoire certifiant, la situation de départ est différente. Il n'y a pas de système parallèle, et les objectifs de formation s'alignent sur des diplômes standardisés. Dans la formation professionnelle, les instruments du système de soutien (Case management formation professionnelle et Encadrement individuel spécialisé), d'une part, et la compensation des désavantages, d'autre part, sont à disposition. Dans le secteur tertiaire, les mesures portent principalement sur l'élimination des inégalités. Les domaines de la formation initiale, de la recherche et de l'enseignement n'ont pas de personnel formé spécifiquement pour soutenir les élèves et les étudiantes et étudiants en situation de handicap. Toutes les personnes impliquées sont tenues, dans les limites du principe de proportionnalité, de réaliser des adaptations pour ceux qui ont droit à des mesures particulières, mais la conscience de cet état de fait est encore loin d'être établie partout. Un relevé de la situation constituerait ici un fondement solide pour pouvoir proposer au personnel une formation complémentaire ciblée. Les avantages et désavantages du domaine postobligatoire certifiant pour les personnes en situation de handicap ont, dans l'ensemble, été peu étudiés.

Des données sont disponibles sur le *financement* de l'éducation et de la formation en général. On a en revanche peu d'informations à l'échelle nationale sur les mesures particulières dans le domaine éducatif, que ce soit pour les enfants, les adolescents ou les adultes — à l'exception des informations fournies par l'AI, qui dispose de données sur tous les bénéficiaires.

Des *données statistiques* relatives au domaine de la formation et au monde du travail sont disponibles. La statistique sur la pédagogie spécialisée à l'école obligatoire fournit de nombreuses informations qui pourront être exploitées à l'avenir pour le pilotage du système éducatif. L'art. 31 de la *Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH)* oblige les États signataires à recueillir des données statistiques qui leur permettent de mettre en œuvre les dispositions de la Convention. On relève des lacunes en matière de données administratives concernant, par exemple, les diverses formes de handicap.

Des *résultats de recherche* ou des connaissances scientifiques sur certains aspects de la situation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers — notamment des personnes en situation de handicap — sont disponibles. Parallèlement à l'évolution de la société, de nouvelles questions de recherche ne cessent d'apparaître. Les différents niveaux d'enseignement et les diverses formes de handicap sont étudiés à des degrés divers, et les connaissances ne sont pas systématiquement accessibles. Le domaine le moins étudié ici est celui de la formation continue.

Le présent rapport restitue le point de vue de l'auteure. Celui-ci peut diverger du point de vue des mandants. Des déclarations erronées ne peuvent être exclues. Le présent travail ne saurait par conséquent être invoqué pour faire valoir un quelconque droit.

1 Introduction

1.1 Mandat

La politique en Suisse pilote de plus en plus le système éducatif en se fondant sur les connaissances apportées par le monitoring. Le Monitoring de l'éducation en Suisse est un instrument important pour la mise en œuvre du mandat constitutionnel conformément à l'art. 61a, al. 1 et 2, de la Constitution fédérale (Cst.). Il s'oriente sur les objectifs stratégiques à long terme des autorités et utilise essentiellement des données existantes et des connaissances issues de la recherche, de la statistique et de l'administration de l'éducation. Il tient compte notamment des connaissances apportées par le *Rapport sur l'éducation* du Centre suisse de coordination pour la recherche sur l'éducation (CSRE).

L'assurance-invalidité (AI) est restée pendant près d'un demi-siècle l'autorité déterminante en Suisse pour les personnes en situation de handicap. Suite à la réforme de la péréquation financière et à la répartition des tâches entre Confédération et cantons (RPT), les compétences ont été remaniées en 2008. Depuis lors, les cantons sont les seuls responsables de l'enseignement spécialisé ainsi que des domaines du logement et du travail. Indépendamment de la RPT, il existe depuis 2004, en vertu de la loi pour l'égalité des personnes handicapées (LHand), un mandat légal visant à éliminer la discrimination à l'égard des personnes en situation de handicap et à promouvoir l'intégration à l'école obligatoire. L'objectif premier étant ici que les personnes en situation de handicap ne soient plus exclues, mais qu'elles puissent participer aux offres sociales.

Ces changements majeurs expliquent qu'il ait été difficile de collecter des données sur les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers. On dispose de certaines connaissances de détail sur les divers degrés de développement et de formation, mais on n'a pas de représentation systématique des informations existantes et manquantes qui couvrirait toutes les tranches d'âge. Si le présent rapport a été mandaté, c'est parce que des lacunes dans un seul domaine du Monitoring de l'éducation se répercutent sur l'ensemble du pilotage de l'éducation.

Le mandat consistait à réaliser, en complément des rapports ordinaires sur l'éducation, un état des lieux de la pédagogie spécialisée en Suisse, c'est-à-dire des offres destinées aux personnes qui ont besoin — principalement en raison d'un handicap — de mesures particulières. Le rapport devait être complété par des informations actuelles sur le monde du travail et sur l'intégration professionnelle à la suite des parcours de formation.

Les mandants sont le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), agissant dans le cadre du Comité de coordination Monitoring de l'éducation (CC M) et en vertu de l'art. 4, al. 2, let. d, de la Convention entre la Confédération et les cantons sur la coopération dans l'espace suisse de formation (CCoop-ESF).

1.2 Structure et approche

L'état des lieux vise à montrer précisément qui pilote le système de pédagogie spécialisée, autrement dit les mesures particulières, et où l'on trouve d'éventuels mécanismes dysfonctionnels qui ont des effets indésirés. Il s'intéresse principalement à la situation présente. Pour mieux comprendre le présent, certains aspects historiques seront cependant présentés.

En fonction de la tranche de vie, d'autres droits s'appliquent dans les domaines de la formation et du travail, et d'autres conditions doivent être remplies ainsi que d'autres devoirs, pour bénéficier de mesures particulières. Dans les premières phases de vie, ce sont diverses offres éducatives qui dominent, dans les phases intermédiaires, ce sont plutôt le travail, ou l'activité lucrative, et la formation continue. L'apprentissage se fait tout au long de la vie (*Lifelong learning [LLL]*). Le rapport est construit sur les fondements suivants:

Des informations existantes provenant de l'administration ou extraites de publications ont servi de base à l'analyse des domaines de la formation et du travail. Le chapitre relatif à l'éducation et à la formation se consacre au domaine de la petite enfance, à la scolarité obligatoire, au postobligatoire et à la formation continue, le chapitre relatif au travail présente le marché du travail. Les sous-chapitres traitent des aspects juridiques, des offres et mesures, du financement, de la statistique et présentent quelques résultats de recherche choisis.

- Les chapitres Aspects juridiques se consacrent en premier lieu aux bases légales (lois, par ex.), mais aussi à la jurisprudence (par ex. arrêts du Tribunal fédéral).
- Les chapitres Offres et mesures décrivent les institutions ou prestataires de services dont l'activité est de répondre aux besoins particuliers.
- Concernant le Financement, le rapport s'intéresse à la relation entre l'instance qui ordonne et l'instance qui finance les mesures particulières, mais aussi à la hauteur des coûts engendrés.
- Les chapitres relatifs à la Statistique reprennent en premier lieu les données de l'Office fédéral de la statistique (OFS) et celles de l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS). Certains domaines et thèmes ne sont pas représentés dans la statistique nationale, par exemple parce que le nombre de cas recensé n'est pas assez important ou parce qu'aucun chiffre n'est relevé. Pour ces cas-là, nous pointerons les lacunes et mentionnerons les éventuelles études qualitatives existantes.
- Les chapitres sur les Résultats de recherche donnent chaque fois des indications relatives aux études, rapports de recherche, bonnes pratiques ou connaissances apportées par les experts.¹

Nous avons tenté d'expliquer la pratique existante en nous appuyant sur les sources citées. Les changements de situation, liés par ex. à l'ajout ou la suppression d'offres, ont été examinés pour savoir s'ils étaient imputables à la modification d'une base légale, à des questions de financement ou à tout autre phénomène, par ex. un mouvement de société.

Une étude d'approfondissement analysant l'efficacité, l'efficience et l'équité des niveaux d'enseignement et des offres de formation était prévue initialement. Mais dans la mesure où les objectifs des

¹ Les chapitres *Numérisation* et *Aspects historiques* intègrent les expériences vécues par l'auteure entre 1984 et 2004 à la Fondation Rodtegg de Lucerne pour des personnes en situation de handicap physique ou de poly-handicap. Il n'y a pas de source écrite correspondante.

mesures particulières ne sont pas formulés précisément et où les effets des mesures n'ont pas été suffisamment étudiés, nous n'avons pu traiter les thèmes de l'efficacité et de l'efficience. Sur l'équité, ou égalité des chances, certaines informations étaient disponibles. La situation des données a ainsi rendu nécessaire de centrer le présent rapport sur un état des lieux. Le rapport n'apporte pas de réponses toutes faites, mais doit fournir des éléments de réflexion.

Le chapitre 2 se consacre aux fondements d'ordres conceptuel, juridique et statistique, ainsi qu'au contexte dans lequel se déroule la vie des personnes en situation de handicap dans les domaines de la formation et du travail. La numérisation et l'évolution démographique y sont abordées. D'autres facteurs contextuels, notamment la situation économique du pays, n'ont pas pu être pris en compte.

Le chapitre 3 fournit un aperçu des diverses offres éducatives selon les différents niveaux d'enseignement. Le chapitre 4 porte principalement sur le thème du travail, en considérant tout particulièrement la question de l'employabilité des personnes en situation de handicap. Le chapitre 5 constitue une synthèse et énonce de possibles champs d'action.

2 Fondements

2.1 Notions

Les pages qui suivent présentent certaines notions. Les explications s'alignent sur l'emploi qui est fait de ces notions dans le présent rapport. Ces notions sont les suivantes: pédagogie spécialisée (*special needs education [SNE]*), besoins éducatifs particuliers (*special educational needs [SEN]*), handicap et employabilité. D'autres notions encore sont présentées dans les différents chapitres et dans le glossaire en annexe. De nombreuses notions nous viennent de l'espace anglo-saxon et ne peuvent souvent pas faire l'objet d'une traduction exacte. Nous emploierons donc les termes anglais lorsqu'ils décrivent les choses de manière plus claire que leurs traductions en français.

Pédagogie spécialisée

La définition de la notion de «pédagogie spécialisée» (ou *special needs education [SNE]*) est imprécise et hétérogène. La pédagogie spécialisée, en tant que discipline des sciences de l'éducation, se consacre au développement, à la formation et aux chances de participation des personnes qui ont des besoins particuliers — notamment en raison d'un handicap. Au sens large, elle englobe sur le plan théorique comme pratique les mesures particulières qui — en complément des dispositions *générales* — permettent à tous les individus de se former avec des chances égales et de participer à la vie et au monde du travail.

Les définitions de la discipline Pédagogie spécialisée diffèrent en fonction de la cause du besoin de mesures particulières (facteurs individuels et sociaux), du champ d'application (formation, éducation, logement, travail, loisirs), de l'âge (enfance, jeunesse, âge adulte) ou du lieu où l'on vit, apprend et travaille (en institution, en ménage privé ou en un mélange des deux). On fait appel à la pédagogie spécialisée, par exemple, pour des enfants et adolescents handicapés scolarisés en établissement spécialisé ou dans un contexte intégratif à l'école ordinaire.

Pour le domaine des adultes, la pédagogie spécialisée est une notion problématique. «Péd» vient du grec ancien «pais»², qui signifie «enfant, garçon, fils»; le suffixe — «agein»³ — veut dire «mener, conduire, guider» (BBAW, 2021a). Sans la partie du mot «spécialisée» et sans référence à l'enfance, seule la notion d'«agogique», ou «accompagnement socioprofessionnel», s'est établie dans les ateliers protégés.

Dans la formation professionnelle, dans le degré tertiaire et dans le monde du travail, il n'existe pas de notion analogue pour le domaine spécialisé qui se charge de soutenir les personnes en situation de handicap. Il existe cependant des dénominations pour des concepts et services spécialisés qui s'y consacrent. Se cristallise comme plus petit dénominateur commun ici la situation de besoins particuliers (en l'occurrence les *special needs [SN]*).

Les réalités de la formation et du monde du travail et le regard sur les personnes en situation de handicap ayant changé au cours des dernières décennies, la palette de notions s'est élargie en conséquence. La notion de *disability mainstreaming* ou *mainstreaming disability* est venue s'ajouter à ces

² «παῖς».

³ «ἄγειν».

notions. Cette expression désigne un concept qui se réfère à la Convention de L'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH, ONU); dans son préambule (let. g), elle associe implicitement la *mainstreaming disability* aux objectifs du développement durable.

Le *European Disability Forum* (EDF, s.d.) définit le *disability mainstreaming* comme la prise en compte systématique des besoins des personnes en situation de handicap dans tous les projets et toutes les actions réalisés pour le plus grand nombre (le *mainstream*), et ce, de la phase de planification à la mise en œuvre et l'évaluation.

Dans le *domaine des hautes écoles*, on trouve différentes dénominations pour les services spécialisés qui se consacrent à la thématique des étudiantes et étudiants en situation de handicap, ou avec des maladies chroniques, par ex. le service spécialisé *Studium und Behinderung* de l'Université de Zurich, le service de consultation *Special Needs* de l'Université de Saint-Gall, les Services aux étudiants en situation de handicap de l'Université de Lausanne ou le *Servizio pari opportunità* de l'Université de la Suisse italienne.

Ces services font le plus souvent partie d'unités plus importantes, par ex. du *diversity management*. «*Diversity*» est le terme employé pour désigner la multiplicité ou la diversité des étudiantes et étudiants et des collaborateurs et collaboratrices relativement aux dimensions de genre, santé, origine sociale, nationalité, handicap, etc.

Dans le monde du travail, on utilise aussi la notion de *diversity management*. Il s'agit ici aussi de prestations de services spécialisés dont l'objectif est d'assurer l'égalité des chances de toutes les personnes qui exercent une activité professionnelle, ou qui suivent une formation initiale ou continue. Dans le monde du travail, les facteurs qui engendrent des besoins en mesures particulières sont les mêmes que dans le monde de la formation, mais le cadre légal est différent (cf. chapitre 2.4).

Au niveau conceptuel, le *disability management* a été créé spécifiquement pour les personnes en situation de handicap dans le monde du travail. Cette méthode, qui nous vient du Canada, vise à soutenir les personnes en situation de handicap en fonction de leurs besoins dans le domaine du travail. Selon l'Organisation internationale du travail (OIT), les pratiques de gestion du handicap les plus efficaces sont celles fondées sur une coopération positive entre pouvoirs publics, organisations d'employeurs, représentants des travailleurs, organisations de travailleurs et organisations de personnes handicapées (cf. OIT, 2002, p. 2).

Besoins éducatifs particuliers et besoins de mesures particulières dans le domaine du travail

La notion de «besoins éducatifs particuliers» (*special educational needs* [SEN]) couvre un continuum. Il existe des besoins éducatifs particuliers lorsqu'un élève ne parvient pas à suivre sans soutien complémentaire l'offre éducative générale, prévue pour le cas ordinaire.

L'expression «besoins éducatifs particuliers» est mentionnée aux art. 1, let. a, et art. 3, let. b, du concordat sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007b), c'est-à-dire dans un texte législatif relatif au domaine de la petite enfance et à l'école obligatoire. Le soutien complémentaire s'étend du soutien individualisé (en raison de SEN) aux mesures particulières qui permettent la participation à l'éducation (en raison de *special needs* [SN]), dont fait partie, par exemple, le transport.

Dans le domaine postobligatoire *tertiaire*, qui présuppose des compétences en termes de formation, l'accent se déplace des besoins éducatifs particuliers vers les besoins de mesures particulières (SN).

La formation professionnelle et la formation continue proposent un soutien qui couvre toute la gamme (des SEN aux SN).

Des besoins éducatifs particuliers résultent, selon la situation, de facteurs plutôt individuels ou plutôt sociaux, sachant que ces facteurs sont continuellement en interaction ou se comportent comme deux faces de la même médaille. Chaque situation individuelle s'inscrit dans un contexte social, et chaque situation sociale est vécue par des individus. Parmi les principaux facteurs pouvant engendrer des besoins éducatifs particuliers figurent:

- des handicaps, qui peuvent faire l'objet d'un diagnostic individuel, liés à une déficience physique, cognitive ou psychique ou à une maladie chronique et qui tous se manifestent sous diverses formes dans les structures et fonctions organiques d'un individu;
- des troubles socioémotionnels (troubles du comportement, troubles de l'apprentissage);
- des inégalités socioéconomiques ou sociodémographiques (pauvreté, faible niveau d'instruction de la famille d'origine, migration, culture, langue, genre, etc.);
- des aptitudes personnelles particulières.

Le tableau 1 illustre la relation entre handicap et besoins éducatifs généraux, s'adressant à la majorité des élèves, ou besoins éducatifs particuliers.

Tableau 1: Handicap, besoins éducatifs généraux et besoins éducatifs particuliers

Besoins éducatifs particuliers dus à				Besoins éducatifs généraux	
des aptitudes particulières («haut potentiel»)	des inégalités socioéconomiques et sociodémographiques	des troubles socio-émotionnels	un handicap	avec handicap	sans handicap
			Handicap		

En fonction des causes des besoins éducatifs particuliers, les mesures mises en œuvre ne seront pas les mêmes. Dans un environnement stimulant, la réponse apportée à ces besoins sera différente de celle apportée dans un environnement limitatif.

On trouve, dans les textes de loi suisses, des passages qui se rapportent aux besoins éducatifs particuliers au sens large, et des passages qui ne se rapportent qu'aux personnes en situation de handicap. Cette distinction est d'une grande importance, puisque les personnes en situation de handicap sont individuellement bien davantage protégées par la loi que les personnes qui ont des besoins éducatifs particuliers en raison d'autres facteurs.

Pour les cas d'élèves ayant des aptitudes particulières, par exemple, on mise sur des mesures structurées. Dans presque tous les cantons, l'encouragement des talents et des élèves à haut potentiel s'inscrit dans l'école ordinaire. L'encouragement des talents rejoint les objectifs de la pédagogie spécialisée dans le sens où il vise à permettre à tous les élèves de se développer conformément à leurs aptitudes. L'encouragement des talents, c'est-à-dire des élèves ayant des aptitudes particulières ou au-dessus de la moyenne, peut ainsi être relié aux mesures de pédagogie spécialisée lorsque les élèves, insuffisamment sollicités par l'offre ordinaire, développent des problèmes comportementaux ou

d'autres problèmes psychiques, qui peuvent par ex. se traduire par de faibles résultats scolaires. Ce groupe ne sera abordé ici que de façon marginale.

Comme pendant à la notion de «besoins éducatifs particuliers», nous emploierons pour le monde du travail la notion de «besoins de mesures particulières» (*special needs*). Le droit à une protection particulière y découle en premier lieu d'un handicap. La protection légale ne va cependant pas aussi loin dans ce contexte que dans le domaine éducatif.

Une chose s'applique aux deux domaines de la formation et du travail: «besoins particuliers» ou «besoins de mesures particulières», est une notion de pilotage ou de gestion. Elle reflète un regard extérieur sur un manque, qui ne correspond pas nécessairement au ressenti subjectif. Le regard objectif et le regard subjectif peuvent différer l'un de l'autre.

Pour les deux domaines également, il convient de différencier entre le «droit subjectif» et les «besoins particuliers». Le droit que l'on fait valoir est un droit à bénéficier de mesures en vertu de critères réglementés dans les textes de loi. Tout besoin particulier ne justifie pas légalement un droit à des dispositions particulières, et l'on serait loin de pouvoir couvrir tous les besoins quoiqu'il en soit. La notion de «besoins particuliers» est donc plus large que la notion de «droit à faire valoir».

Handicap

Les définitions de la notion de «handicap» sont multiples. La notion couvre un continuum. Selon l'organisation qui l'emploie, d'autres aspects sont soulignés. Nous rendrons compte ici des définitions de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), des Nations-Unies (ONU), ainsi que de la définition employée par la Confédération dans la LHand et la loi sur l'assurance-invalidité (LAI).

Le handicap a longtemps été perçu et classifié comme un processus individuel, biomédical. Les aspects sociétaux, tels que l'égalité des chances, n'étaient pas pris en compte. Les choses ont changé dans la seconde moitié du XX^e siècle. Ce nouveau regard se reflète en premier lieu dans la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)* de l'OMS, une classification employée dans les secteurs de la santé et de l'éducation, par exemple dans la stratégie de Recherche suisse pour paraplégiques (2021), dans les directives de *Schulpsychologie Schweiz* (2014) ou encore en tant qu'élément-clé de la Procédure d'évaluation standardisée (PES) de la CDIP (CDIP, 2014).

En vertu de la classification CIF, qui constitue un développement et un complément de la classification médicale *Classification internationale des maladies (CIM)*, le handicap est perçu comme le résultat d'interactions entre une déficience individuelle et une appartenance ou une participation à la vie de la société limitées par des facteurs inhibiteurs ou des barrières.

La CIF se compose de deux parties: la première partie décrit sous le titre Fonctionnement et handicap les *fonctions organiques* et *structures anatomiques*. La capacité d'action individuelle (activités) et l'implication sociale dans une situation de vie (participation) sont appliquées à différents domaines de la vie⁴. La deuxième partie, qui porte sur les facteurs contextuels, fait une différenciation entre l'environnement social ou physique (facteurs environnementaux) et la situation individuelle de la personne

⁴ Les domaines de vie englobent l'apprentissage et l'application des connaissances, les tâches et exigences générales, la communication, la mobilité, les soins personnels, les activités domestiques, les interactions et relations avec autrui, l'éducation, le travail et l'activité, la vie économique, ainsi que la vie communautaire, sociale et civique (*community, social and civic life*).

touchées (facteurs personnels). Parmi les facteurs environnementaux figurent notamment les technologies, les constructions, les transports, l'environnement relationnel, les valeurs, ainsi que le système de santé et le système social. Les facteurs environnementaux sont classifiés sur une échelle allant de «aucun obstacle» jusqu'à «obstacle absolu» et de «aucun facilitateur» jusqu'à «facilitateur absolu». Lorsqu'une école dispose par exemple d'un ascenseur et de toilettes accessibles en fauteuil roulant, la situation est classifiée comme «aucun obstacle». Lorsqu'une famille n'est pas en mesure, pour des raisons financières ou émotionnelles, d'assumer un rôle de soutien, la situation est enregistrée sous «aucun facilitateur». Parmi les facteurs personnels figurent le contexte spécifique de vie et de gestion de vie d'une personne, et des caractéristiques indépendantes de son problème de santé ou de son état de santé. Les facteurs personnels ne sont pas inclus dans la classification CIF, mais peuvent être pris en compte pour l'évaluation de la situation globale (cf. BAR, 2016, p. 16-17).

Il existe une version de la CIF adaptée aux enfants et adolescents: la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé pour enfants et adolescents (CIF-EA) (*International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth [ICF-CY]*).

La CIF a l'avantage, pour la Suisse, d'être disponible en traductions allemande, française et italienne; elle est utilisée dans le secteur de la santé, dans le secteur social et dans le secteur éducatif, et offre ainsi un langage commun à la fois au niveau des régions linguistiques et de l'interdisciplinarité. Il faut également mentionner que la Suisse francophone utilise, parallèlement à la CIF, le *Modèle de développement humain — Processus de production du handicap (MDH-PPH)* (RIPPH, 2021 s.d.).

L'ONU définit le handicap dans le cadre de la CDPH, à l'art. 1 (Objet), en reprenant la perspective relationnelle, multidimensionnelle de l'OMS, qu'elle développe d'un point de vue légal: «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, al. 2, CDPH).

À l'échelle nationale, la définition du handicap selon la LHand est déterminante: «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). La LHand définit également la notion d'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).

Dans la LAI, c'est le terme d'invalidité qui occupe une place centrale. L'invalidité est définie comme suit dans la loi fédérale sur la partie générale du droit des assurances sociales (LPGA): «Est réputée invalidité l'incapacité de gain totale ou partielle qui est présumée permanente ou de longue durée.» (art. 8, al. 1, LPGA).

La LAI précise la définition de la LPGA: «L'invalidité peut résulter d'une infirmité congénitale, d'une maladie ou d'un accident.» (art. 4, al. 1, LAI).

Pour compléter, il convient de mentionner également la définition administrative, qui déclare handicapé celui ou celle qui perçoit des prestations en raison d'un handicap, et la définition statistique: Est handicapé celui ou celle qui figure dans un registre correspondant ou qui se décrit lui-même comme handicapé dans le cadre des enquêtes statistiques.

Employabilité

Nous nous intéresserons ici à l'employabilité des personnes en situation de handicap en lien avec leurs parcours de formation; il s'agit en l'occurrence de leur intégration professionnelle. Le Secrétariat d'État à l'économie (SECO) définit la notion de manière générale (c'est-à-dire pas spécifiquement pour les personnes en situation de handicap) de la manière suivante:

L'employabilité se définit par l'interaction de conditions individuelles (offre) et des exigences du marché du travail (demande) et caractérise les chances réelles d'un individu sur le marché du travail. L'employabilité doit être comprise dans ce contexte comme la capacité à trouver un emploi (première intégration sur le marché du travail), de conserver un emploi, de se qualifier dans le cadre du rapport de travail existant, ou comme la probabilité de (re)trouver un emploi en cas de perte d'emploi ou de chômage involontaire (SECO, 2014, p. 3).

Les notions exposées plus haut sont à la fois techniques et juridiques. L'aspect juridique des mesures particulières dans le cadre de la formation et du travail sera traité au chapitre 2.4.

2.2 Contexte

2.2.1 Numérisation

L'environnement numérique influe considérablement sur la vie des personnes qui ont des besoins éducatifs particuliers — que ce soit dans le sens de la participation à la vie sociale, ou au contraire dans le sens de l'exclusion.

La numérisation signifie la conversion de données analogiques au format numérique. Vers 1970, la numérisation a engendré une transformation de l'industrie qui allait de pair avec l'automatisation de la production grâce à l'électronique — un processus qui se poursuit aujourd'hui encore. Dans la première partie du XXI^e siècle, la numérisation s'est élargie aux technologies de l'information et de la communication (TIC) organisées en réseau mondial, du moins là où les conditions techniques et politiques l'autorisaient. Il n'existe pratiquement aucun domaine de la vie qui ne soit pas touché par ce phénomène: formation, travail, transactions financières, recherche d'informations, processus de communication et de transaction (cyberadministration), absence de barrière (*e-accessibility*), médecine, etc. (Ritz & Wimmer, 2019, p. 6–13).

Nous nous consacrerons ici à certains aspects de la numérisation pertinents pour les personnes qui — notamment en raison d'un handicap — ont des besoins éducatifs particuliers, ou un besoin de soutien dans le domaine du travail. La numérisation possède des propriétés qui peuvent soit compliquer, soit faciliter la vie de ces personnes.

Le modèle VICA (ou VUCA) offre une lecture du monde accéléré ainsi marqué — notamment — par la numérisation. Ce modèle, apparu aux États-Unis après la chute du rideau de fer dans un contexte politique, renvoie à un ensemble de caractéristiques qui posent problème à beaucoup de gens, notamment aux personnes en situation de handicap:

- volatilité (*volatility*)
- incertitude (*uncertainty*)
- complexité (*complexity*)
- ambiguïté (*ambiguity*) (VUCA Welt, s.d.)

Mais le changement induit par la numérisation représente également des opportunités pour les personnes en situation de handicap, que l'on peut constater — sans prétendre à l'exhaustivité — à travers les phénomènes suivants:⁵

- L'ordinateur et ses produits dérivés (PC, portables, tablettes, mobiles, etc.) accomplissent certaines tâches plus vite que l'homme.
- Grâce à internet, certains travaux peuvent être exécutés n'importe où et n'importe quand.
- Avec l'infrastructure requise, on peut avoir accès aux informations où que l'on se trouve.
- Si l'on avait autrefois besoin de plusieurs équipements à des fins différentes, par ex. l'appareil photo et le téléphone, ceux-ci sont aujourd'hui réunis en un seul appareil.
- Les appareils sont devenus plus petits, plus accessibles financièrement et plus légers.
- Ils sont plus simples d'utilisation.
- La capacité de mémoire a considérablement augmenté.
- Grâce à l'intelligence artificielle (IA), ou *artificial intelligence (AI)*, les ordinateurs accomplissent, à l'aide de systèmes d'imagerie, une partie des tâches qui étaient exécutées auparavant par des êtres humains, sans engendrer de fatigue, de manière plus précise et efficace, par exemple dans les domaines du diagnostic médical ou de la gestion du trafic urbain.
- La réalité augmentée (ou *augmented reality, AR*), perception sensorielle élargie grâce à l'ordinateur, commence à s'établir dans notre quotidien. REALTO, la plateforme pour la formation professionnelle connectée du *Leading House Dual-T*, en est un exemple (EPFL, 2021).

Si l'on met en parallèle les progrès apportés par la numérisation et le quotidien des personnes en situation de handicap, il est manifeste que des possibilités de compensation, d'allègement ou de stabilisation des handicaps fonctionnels sont apparues. Certaines de ces personnes sont limitées sur le plan de la mobilité ou ont besoin de plus de temps pour un certain nombre d'activités. D'autres en revanche sont limitées sur le plan visuel, auditif, du langage, ou dans plusieurs dimensions à la fois. Les appareils numérisés rendent possible — parfois sans, parfois avec les technologies d'assistance (TA) (voir plus loin) — précisément ce que certaines personnes en situation de handicap ne peuvent accomplir seules.

En pédagogie spécialisée, et en particulier dans l'éducation des personnes ayant un handicap physique, les ordinateurs ont été utilisés tôt, dès la fin des années 1970 et le début des années 1980. Il s'agissait alors d'appareils de communication avec des pictogrammes, lettres et sons, qui permettaient une interaction que nul n'aurait crue possible auparavant. Les coûts étaient importants cependant: les appareils ne pouvaient être utilisés sans formation préalable. Ils étaient lourds, fabriqués à la demande, et chers. La capacité de communication obtenue s'ensablait parfois à nouveau en peu de temps, en particulier dans les moments de transition, par exemple entre l'école et la vie adulte. Aujourd'hui, même un ordinateur portable bon marché ou un téléphone mobile proposent les fonctions mentionnées plus haut,

⁵ Les observations sur ces phénomènes et le passage relatif à l'évolution historique se fondent sur les expériences de l'auteure dans le cadre de la Fondation Rodtegg de Lucerne pour des personnes en situation de handicap physique ou de polyhandicap.

et bien d'autres encore. Leur utilisation ne nécessite plus de formation particulière. Grâce à ces produits de masse, un certain nombre de barrières ont pu être supprimées pour les personnes en situation de handicap.

Le physicien Stephen Hawkins est un remarquable exemple du fait que la numérisation peut, dans le meilleur des cas et si tous les facteurs interagissent de façon optimale, compenser le handicap au moins dans certains domaines de vie. Ce n'est qu'en se dotant de moyens d'assistance numériques qu'il a pu faire connaître ses idées pionnières, en dépit d'un handicap et de limitations très importantes.

Les conditions ne sont pas toujours optimales, et tous les handicaps ne se laissent pas compenser. La numérisation peut aussi avoir des répercussions négatives sur la vie des personnes en situation de handicap. Il est dans la nature des médias sociaux que des âmes sœurs s'y retrouvent. Cela conduit-il pour autant à une ségrégation sociale des personnes en situation de handicap, la question n'a pas été étudiée jusqu'à présent. Celles et ceux qui ne sont pas en mesure d'utiliser les appareils numériques sont vite exclus de beaucoup de choses. Pour que l'adaptation soit une réussite, différents efforts (en termes d'accessibilité) sur le plan technologique, mais aussi social, sont nécessaires.

La numérisation touche de larges secteurs de l'éducation à tous les niveaux du système. Dans l'enseignement ordinaire, la transmission d'une culture et de compétences numériques est primordiale. Acquérir ces compétences est important spécialement pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, puisque de nombreux outils destinés à soutenir l'apprentissage — de l'analyse d'un problème aux exercices — sont disponibles pour eux. Ces outils sont plus faciles à utiliser si l'on est déjà familiarisé avec le maniement des équipements. Être familiarisé avec le matériel pédagogique numérique est aussi un plus pour les élèves des écoles en structure hospitalière. L'enseignement numérique facilite le retour à l'enseignement prodigué dans la classe d'origine.

Parallèlement à l'enseignement de compétences médiatiques spécifiques, c'est surtout l'enseignement des connaissances en informatique qui joue un rôle dans les niveaux supérieurs de l'enseignement. L'utilisation des ressources d'apprentissage numériques (ordinateur et logiciels) se répand par ailleurs de plus en plus dans l'enseignement spécialisé, dans l'organisation de l'enseignement et du quotidien scolaire (par ex. par le biais de plateformes de gestion de l'apprentissage et des sites web des écoles) et dans la communication entre le corps enseignant et les élèves, avec les parents ainsi qu'au sein du personnel scolaire.

Le monde spécialisé dispose aujourd'hui d'une littérature toujours plus vaste sur l'emploi de méthodes d'enseignement interactives et adaptatives pour les élèves ayant des troubles de l'apprentissage (*learning disabilities*) ou des besoins éducatifs particuliers. Elles sont proposées par exemple par les maisons d'édition SAGE, Elsevier ou la plateforme en ligne Oapen en Open Access. Parallèlement au soutien dans les disciplines, ces systèmes offrent aussi un soutien pour l'organisation des processus d'apprentissage ou sur les questions de motivation à apprendre.

Dans le monde du travail, la numérisation est associée à des technologies disruptives, des modèles commerciaux innovants, à l'automatisation, etc. Les technologies numériques peuvent affecter le monde du travail de manière substitutive (remplaçant l'être humain) ou complémentaire (en complément de l'être humain). Le marché du travail est, selon la branche, plus ou moins transformé par ces technologies. Pour l'exprimer simplement, la numérisation conduit à un recul du travail manuel ou du travail intellectuel routinier dans le domaine administratif, au profit d'un accroissement des activités exigeantes pour l'intellect, qui nécessitent à leur tour formation initiale et continue.

Nous nous intéresserons au chapitre suivant aux moyens d'assistance numériques et à l'environnement numérisé dans son aspect technique, avant de nous consacrer aux acteurs de la numérisation en lien avec la formation et le monde du travail.

Environnement numérisé

L'environnement numérisé est surtout utile aux personnes ayant des besoins éducatifs particuliers — notamment aux personnes en situation de handicap — lorsqu'il est conçu en respectant les normes du *design universel* (*universal design*, UD). Si ce n'est pas le cas, des obstacles ou des barrières peuvent apparaître. La notion d'UD nous vient de Ronald L. Mace, un architecte et designer américain. UD signifie que les produits, supports pédagogiques, moyens de transport, bâtiments, etc. sont conçus de telle manière qu'ils pourront être utilisés, sans barrière ni obstacle, *par le plus grand nombre possible* sans que des adaptations soient nécessaires. Sept principes caractérisent l'UD. Le sens étant peut-être plus clair s'ils sont présentés en deux langues, nous donnerons les termes anglais (Steinfeld & Maisel, 2012) parallèlement à leur traduction française :

Tableau 2: Principes du design universel (UD)

1. Un usage équitable	<i>equitable use</i>
2. Une flexibilité d'usage	<i>flexibility in use</i>
3. Une utilisation simple et intuitive	<i>simple intuitive use</i>
4. Des informations perceptibles immédiatement	<i>perceptible information</i>
5. Une tolérance à l'erreur	<i>tolerance for errors</i>
6. Un faible niveau d'effort physique	<i>(low) physical effort</i>
7. Des dimensions et un espace adaptés pour l'approche et l'utilisation	<i>appropriate size and space for approach and use</i>

Source: cf. Steinfeld & Maisel, 2012

Pour que les produits conçus en UD puissent être utilisés *par le plus grand nombre possible*, ils doivent être compatibles avec les moyens auxiliaires individuels des personnes en situation de handicap. Ces technologies d'assistance sont définies comme suit :

- Les technologies assistées (*assistive*) ou technologies d'assistance (TA) sont des objets, équipements ou systèmes de produits — qui ont été ou non acquis dans le commerce, modifiés ou adaptés — destinés à élargir, améliorer ou soutenir la capacité fonctionnelle des utilisateurs et utilisatrices. Ces programmes et outils souvent informatisés sont utilisés aujourd'hui par une grande partie de la population, qu'elle ait ou non un handicap. La fonction de lecture ou les réglages d'écran en sont des exemples.
- Les technologies adaptatives font partie des TA, mais sont fabriquées spécifiquement pour les personnes en situation de handicap. Elles englobent les robots qui peuvent assurer des services d'assistance, les prothèses, les implants, etc. (Tennessee Science Standards, 2012). Elles aident les personnes en situation de handicap dans les activités du quotidien, ce qui représente pour ces personnes une condition préalable indispensable à des activités dans le domaine de la formation et du travail.

Sans les TA et les technologies adaptatives, diverses conditions nécessaires aux processus d'apprentissage et aux interactions d'un nombre considérable de personnes en situation de handicap ne seraient pas remplies.

Les paragraphes suivants donnent un aperçu des acteurs directs de la numérisation dans les domaines de la formation et du travail. Ce sont en premier lieu la Confédération et les cantons, puis la société civile, les hautes écoles, les concepteurs de matériel pédagogique et, enfin, les acteurs commerciaux. Nous n'aborderons pas ici les acteurs indirects, qui influent par ailleurs massivement sur cette évolution — télécommunications ou gestionnaires de l'infrastructure, par exemple.

Acteurs de la numérisation

De nombreux acteurs, ayant chacun leurs intérêts propres, se consacrent à la numérisation dans le domaine de la formation et du travail en général; un certain nombre d'entre eux le font dans l'objectif d'une participation accrue des personnes en situation de handicap à la vie sociale grâce à la numérisation. L'ensemble du domaine est à ce point dynamique que nous ne pourrions mentionner ici qu'un petit nombre choisi de services impliqués et ne pourrions donner qu'une image partielle de leurs activités.

Acteurs politiques et administration

La numérisation est un élément majeur du *disability mainstreaming*, en d'autres termes la prise en compte des besoins des personnes en situation de handicap à tous les niveaux d'action. Dans le domaine éducatif, la politique et l'administration sont confrontées notamment à des questions de nature juridique, financière, éthique, technique, pédagogique, méthodologique et didactique.

Sur le plan politique, la thématique du «monde numérique»⁶ a fait l'objet de plusieurs interventions. Le postulat *Environnement de travail inclusif à l'ère de la numérisation* (16.4169) de Bruderer portait directement sur les intérêts des personnes handicapées. Les thèmes qui y sont abordés sont au cœur du présent rapport. Le sujet sera approfondi au chapitre 4.5.

Plusieurs interventions sur le thème Numérisation et formation, généralement sans référence directe à la pédagogie spécialisée, ont été déposées au Parlement fédéral, par exemple le postulat 20.3458 *Plan d'action pour la formation. Salle de classe numérique* de la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil des États (CSEC-E, 2020)⁷. Ce postulat a été présenté au moment de la pandémie de COVID-19.

Le Conseil fédéral a évoqué, dans sa réponse du 27 mai 2020 au postulat de la CSEC-E, les activités communes de la Confédération et des cantons. Le rapport mentionnait également la plateforme Eduport d'Educa, qui soutient les autorités cantonales pour l'enseignement en ligne, et le rapport *Données*

⁶ Postulat Reynard du 16.09.2015 (15.3854 *Automatisation. Risques et opportunités*);

Postulat Bruderer du 16.12.2016 (16.4169 *Environnement de travail inclusif à l'ère de la numérisation*);

Postulat Derder du 17.03.2017 (17.3222 *Économie numérique. Identifier les emplois de demain et la manière de stimuler leur émergence en Suisse*).

⁷ Postulat CSEC-E [Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil des États CSEC-E] du 18.05.2020 (20.3458 *Plan d'action pour la formation. Salle de classe numérique*).

dans l'éducation — données pour l'éducation (Educa, 2019). Il attirait en outre l'attention sur le message *Encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation* (Message FRI 2021-2024), dans lequel la numérisation est à la fois un thème central et transversal.

Pour le domaine de l'école obligatoire, qui relève de la compétence des cantons, le Conseil fédéral renvoie aux plans d'études régionaux ainsi qu'à la stratégie numérique de la CDIP (cf. plus loin) et aux mesures qui en découlent, dont nous donnerons ici un aperçu parce qu'elles concernent aussi, là encore, les personnes en situation de handicap, même si celles-ci ne sont pas mentionnées:

- À partir de l'année scolaire 2022/2023, l'informatique deviendra discipline obligatoire des écoles de maturité gymnasiale (ORM; RS 413.11) (Conseil fédéral, 1995).
- Dans la formation professionnelle, la numérisation fera l'objet d'une attention particulière dans le cadre de l'initiative Formation professionnelle 2030. Les exigences liées à la numérisation seront en outre systématiquement prises en compte dans les révisions des professions ou des plans de formation.
- Au niveau des hautes écoles, divers projets sont également en cours, parmi eux un programme d'impulsion de swissuniversities intitulé *P-8 Renforcement des digital skills dans l'enseignement*.

Le Conseil fédéral s'est référé également aux expériences associées à l'enseignement à distance durant le confinement lié à la pandémie de COVID-19 au printemps 2020. Ces expériences serviront de base à la Confédération et aux cantons pour examiner — dans les limites de leurs compétences respectives — si d'éventuelles mesures supplémentaires dans le domaine de la numérisation du secteur éducatif sont nécessaires.

Parmi les activités du Conseil fédéral, il convient de mentionner notamment celles-ci:

- Adoption en 2020 de la *Stratégie Suisse numérique* actualisée (OFCOM, 2020), dont la première version datait de 2016. Le plan d'action correspondant sur deux ans accorde une grande place aux questions environnementales et à l'utilisation des données dans l'espace suisse de formation.
- Lancement en 2018 du PNR *Transformation numérique* dont la réalisation est confiée au Fonds national suisse (FNS)
- Publication en 2017 du rapport *Conséquences de la numérisation sur l'emploi et les conditions de travail* (Conseil fédéral, 2017a)
- Toujours en 2017, parution du *Rapport sur les principales conditions-cadre pour l'économie numérique* (Conseil fédéral, 2017b)

Un Comité de coordination Numérisation a été créé dans le cadre de la Coopération Confédération–cantons dans l'espace suisse de formation. Aux objectifs communs de politique éducative poursuivis par la Confédération et les cantons pour l'espace suisse d'éducation et de formation (DEFR et CDIP, 2019) s'est ajoutée en 2019 la thématique de la numérisation.

À l'échelle intercantonale, la CDIP a adopté en juin 2018 sa *Stratégie numérique* (CDIP, 2018). Les cantons se sont mis d'accord le 27 juin 2019 sur les mesures (CDIP, 2019) qui seront mises en œuvre à l'échelle nationale en complément des travaux cantonaux. Les produits et projets peuvent être rapportés à sept champs thématiques, classés par acteurs ou destinataires:

1. Utilisation des données du système éducatif (d'un point de vue général)
 - Rapport de base concernant l'utilisation des données (Educa, 2019)
 - Fédération des services d'identité
 - Échange des données dans la formation professionnelle (Optima) (Educa, 2021)
2. Organisation des écoles et responsables d'établissement scolaire
 - Cadre (*framework*) pour les compétences et ressources relatives aux identités des utilisateurs et à l'octroi de droits d'accès pour les écoles et les responsables d'établissement
 - Recommandations sur l'équipement des écoles en infrastructures de technologies de l'information et de la communication (TIC)
3. Élèves
 - Modèle de compétences pour la compétence numérique s'appuyant sur les plans d'études des régions linguistiques
4. Enseignantes et enseignants
 - Rapport sur la formation des enseignantes et enseignants, pour un renforcement continu des enseignantes et enseignants sur les questions de numérisation à travers la formation initiale et continue proposée par les hautes écoles pédagogiques (HEP)
5. Recherche et innovation
 - Accès aux données pour la recherche, dans l'optique d'une exploitation des potentiels de la numérisation par la recherche et l'innovation
6. Nouveaux acteurs
 - État des lieux des moyens didactiques numériques
 - Cadre de dialogue avec les nouveaux acteurs
 - Dispositif pour la gestion des données numériques
7. Réseau des autorités de l'éducation et de la formation
 - Exploitation des nouvelles possibilités technologiques
 - Concepts pour l'échange spécialisé et Le numérique d'abord (devise de la Stratégie suisse de cyberadministration 2020-2023 avec référence à l'accessibilité) dans le réseau de la CDIP
 - Rapport d'approfondissement sur le thème de la numérisation dans le cadre du Monitoring de l'éducation

Tous les points de la *Stratégie numérique* de la CDIP sont importants pour la pédagogie spécialisée. Une attention particulière doit être portée aux nouveaux acteurs (concepteurs de moyens auxiliaires et de matériel pédagogique, par exemple). Il faut souligner que les communes et les directions d'école jouent un rôle important notamment dans les marchés publics de la formation numérique. Il est important, en considération de la fonction intégrative de l'école, que la stratégie numérique de la CDIP soit précisée relativement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers par des spécialistes qui disposent de connaissances sur les logiciels d'apprentissage, les technologies assistées et adaptatives. Il ne suffit pas que la pédagogie spécialisée soit «sous-entendue». Il faut systématiquement s'interroger sur ce que la stratégie numérique signifie pour les personnes qui ont des besoins éducatifs particuliers.

La fondation privée Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), qui est une agence spécialisée de la CDIP, et l'institution de droit public Educa, qui est une agence spécialisée de la CDIP et de la Confédération, sont chargées de travailler sur la question de la gestion des services numériques, «en particulier le cadre juridique et technique, les aspects liés au design universel, les questions d'acquisition, la contribution de prestataires privés» (CDIP, 2019, p. 9). Les deux institutions travaillent actuellement à élaborer les critères de l'absence de barrière numérique sur l'application web «Navigateur», pour aider les écoles dans leur utilisation des médias numériques (Educa, 2021).

Société civile

De nombreuses fondations, fédérations et associations de la société civile se consacrent à la numérisation dans le domaine de la formation et du travail.

L'association faîtière des enseignantes et enseignants de Suisse (LCH) a déposé une prise de position intitulée Technologies numériques à l'école: s'attaquer activement aux défis (*Digitale Technologien in der Schule: Herausforderungen aktiv angehen*. LCH, 2018). Parmi les thèmes figurant dans la stratégie numérique de la CDIP, LCH souligne la santé des enseignantes et enseignants ainsi que les questions de financement.

La palette de formes que peut prendre l'essor de la numérisation dans le système éducatif — même sans prendre directement en considération les élèves en situation de handicap — est d'ores et déjà très vaste: elle englobe, selon LCH (2018, p. 4), les tests et exercices à réaliser sur internet, les moyens didactiques numériques, les outils d'apprentissage personnalisé, la visualisation du niveau de compétences individuel, les exercices d'apprentissage couplés à des évaluations standardisées par le biais de vidéos et d'images numériques, l'exploitation de banques de données pour des recherches, la communication numérique dans l'équipe, avec les parents et avec les élèves, sans oublier l'administration numérique et l'élaboration, la communication et la conservation numériques des documents.

La prise de position de l'Association professionnelle pour la pédagogie spécialisée et curative (BHS), intitulée *Digitalisierung in der Bildung (Numérisation dans la formation)* (BHS, 2018), en est exemple pour la pédagogie spécialisée. Elle complète la stratégie numérique de la CDIP et la prise de position de LCH, en proposant notamment des réflexions relatives aux personnes en situation de handicap (dans des contextes intégratifs et séparatifs).

Les propositions de la BHS sont les suivantes:

- songer dès le départ à tous les élèves;
- former les collaborateurs et collaboratrices aux compétences relatives aux applications spéciales et à l'utilisation des équipements adaptés;
- utiliser à bon escient les outils d'apprentissage, de soutien et les moyens d'assistance, en faisant éventuellement appel à des services de conseil;
- promouvoir les compétences numériques, tout en attirant l'attention sur les dangers du numérique (escroquerie, harcèlement);
- veiller à éviter l'apparition d'éventuelles nouvelles barrières, par exemple dans le matériel pédagogique;
- exploiter les possibilités d'apprentissage également pour les situations de soins;
- tenir compte de l'âge des élèves; l'âge réel et l'âge de développement peuvent en effet différer l'un de l'autre.

Hautes écoles

Diverses universités et hautes écoles mènent des recherches dans le domaine de la numérisation en lien avec les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers. Elles travaillent sur différentes thématiques.

Le département Sciences et technologies de la santé de l'École polytechnique fédérale de Zurich (EPFZ) développe des technologies adaptatives dans les domaines de la synthèse des mouvements humains, de la biomécanique, de la réalité virtuelle, de l'interaction homme-machine et de la robotique de réhabilitation. C'est dans ce contexte qu'est né le Cybathlon, «une compétition unique au monde dans laquelle des personnes handicapées concourent dans l'accomplissement de tâches quotidiennes en s'aidant des technologies d'assistance» (EPFZ, 2021).

Diverses initiatives reçoivent un soutien dans le cadre du programme P-8 *Renforcement des digital skills dans l'enseignement*, coordonné par les hautes écoles suisses. La Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée (HfH) élabore notamment des outils pour une conception sans barrière des contenus des plateformes d'apprentissage pour les étudiantes et étudiants avec des besoins particuliers. Deux autres projets s'adressent aux enseignantes et enseignants en activité ou aux futurs enseignantes et enseignants avec pour objectif de les sensibiliser au thème de l'*e-accessibility* et de les former dans ce domaine. Il s'agit du projet *Compétences numériques de base des étudiantes et étudiants (Digitale Basiskompetenzen von Studierenden)*, qui est soutenu par un consortium de HEP, et de la *Swiss Digital Skills Academy*, qui est portée par douze hautes écoles sur l'ensemble de la Suisse. Une fois le programme achevé, en décembre 2024, les documents élaborés seront mis à disposition d'un public élargi (swissuniversities, 2021).

Concepteurs de moyens d'enseignement

Les moyens d'enseignement du degré scolaire obligatoire s'orientent sur les plans d'études des régions linguistiques. En Suisse romande, les moyens d'enseignement officiels sont coordonnés, centralisés, sélectionnés et en partie publiés directement par l'Unité des moyens d'enseignement romand de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP, s.d.). La Fondation Asile des aveugles est propriétaire du site web booxaa (des livres accessibles et adaptés pour tous!) qui propose, dans le respect des critères d'accessibilité, des moyens d'enseignement en PDF pour les personnes avec des déficiences visuelles ou d'autres déficiences. En Suisse alémanique, c'est l'ILZ (Interkantonale Lehrmittelzentrale), la Centrale intercantonale des moyens d'enseignement, qui assume des tâches de coordination; elle participe notamment à la banque de données Catalonia.access pour les moyens d'enseignement destinés aux personnes ayant des déficiences visuelles. Des entreprises relevant du droit public ou privé produisent le matériel d'enseignement. Les concepteurs de matériel pédagogique ont aujourd'hui pour mission d'élaborer des moyens d'enseignement accessibles pour tous les niveaux du système éducatif. Selon un rapport de l'ILZ (2020, p. 7), les moyens numériques ne sont pas en soi exempts de barrières. Si l'accessibilité n'est pas prise en compte dès la conception, elle nécessite plus tard d'importantes adaptations. En comparaison, les coûts liés à sa prise en compte et à sa mise en œuvre pendant la phase de développement sont moindres. Il semble que ce soient souvent des questions de délais qui expliquent que l'absence de barrières ne soit pas prise en compte dès la phase de conception. Adapter les moyens d'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers peut être simple, par ex. en ne présentant aux élèves que des contenus adaptés à leur âge ou à leur degré scolaire. L'adaptation peut cependant aussi être très complexe techniquement parlant, comme lorsqu'un algorithme tente, sur la base d'un modèle d'apprentissage et de données saisies par les élèves, d'adapter de manière optimale l'ordre de transmission d'un contenu à leurs aptitudes et connaissances.

La Fondation *Access for all* (accès pour tous) se consacre à l'accessibilité numérique. Selon les informations données par la fondation, il n'y a à l'heure actuelle aucune analyse systématique sous cet angle des moyens d'enseignement pour les personnes atteintes de diverses formes de handicap; on ne sait pas non plus s'il existe des disparités au niveau des régions linguistiques.⁸

Il faut encore rappeler ici que depuis le 1^{er} avril 2020, suite à l'approbation du Traité de Marrakech, l'art. 24, let. c, de la loi sur le droit d'auteur (LDA) est en vigueur.

Acteurs commerciaux

Pour les multinationales Amazon, Apple, Google, Microsoft et pour bien d'autres grandes et petites entreprises qui travaillent notamment dans le domaine des technologies éducatives, les personnes en situation de handicap, qui sont plus d'un milliard dans le Monde, mais aussi les personnes âgées, sont un marché intéressant et en pleine croissance. Outre les intérêts commerciaux, ces entreprises poursuivent également, selon les informations sur leurs pages web, un engagement humanitaire en concevant leurs équipements selon les principes du design universel et des technologies d'assistance. Elles citent l'accessibilité ou encore la participation à la vie sociale parmi leurs objectifs. Parallèlement à de nombreux points communs, elles se distinguent cependant par leurs points forts. En voici quelques exemples: l'une de ces entreprises investit dans la formation, aussi bien pour le *mainstream* que pour les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. Elle s'adresse de manière ciblée à différents destinataires, des responsables d'établissement scolaire (sensibilisation, cours, adaptation du plan d'études et du matériel pédagogique) à la technique du bâtiment (questions de sécurité, aération, éclairage, gestion du parc de voitures, etc.). Une autre entreprise mise sur l'accessibilité au web. Une autre encore est centrée sur la gestion des activités du quotidien pour les personnes en situation de handicap. L'une des multinationales se concentre sur le travail à domicile, par exemple des personnes ayant des déficiences visuelles.

Concernant les équipements électroniques pour les personnes en situation de handicap, le constat en 2020 est le suivant: une part non négligeable du matériel et des logiciels proposés n'est pas individualisable, ou alors de façon très limitée (du moins pour des non-spécialistes). Un certain nombre de fournisseurs créent cependant des offres individuelles, personnalisées. Nombre d'entre eux travaillent sur des assistants vocaux et/ou des systèmes de reconnaissance vocale. Agrandir ou réduire l'écriture, adapter les couleurs ou encore les fonctions de lecture font partie du standard de la plupart des équipements. Ces fonctions sont particulièrement utiles pour les personnes ayant des déficiences visuelles. Pour celles qui ont un handicap auditif, il existe un logiciel qui transcrit le langage parlé en langue des signes. Des sous-titres peuvent être téléchargés pour des films et présentations.

Chez certaines personnes atteintes d'un trouble du spectre autistique (TSA), la capacité de déchiffrer l'expression du visage d'autrui fait défaut. Grâce à l'intelligence artificielle, il est désormais possible de se faire traduire l'expression d'un visage en langage vocal. Il existe par ailleurs des logiciels permettant d'apprendre à interpréter les expressions du visage. Les personnes ayant une dyslexie, une dyscalculie ou une dyspraxie ont à leur disposition de nombreux logiciels (programmes de correction, logiciels d'apprentissage, etc.). La 3D permet de se rendre virtuellement dans des espaces qui seraient inaccessibles, par ex., à des personnes à mobilité réduite ou à des personnes souffrant de troubles anxieux.

⁸ Réponse par mail de la Fondation *Access for all* du 17.09.2020.

Les personnes en fauteuil roulant s'orientent à l'aide d'un système global de détermination de la position. Pour les personnes qui ont des déficiences cognitives, il existe des aides à la communication, des textes en langue facile ou simplifiée, des pictogrammes, etc.

Un exemple de bonne pratique

La Cellule cantonale de coordination en informatique pédagogique spécialisée (CellCIPS, s.d.) est une division de l'Administration de l'éducation du canton de Vaud. Des expériences sur l'utilisation des TIC chez les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers y ont été développées depuis des années. La cellule s'adresse en premier lieu à tous les acteurs de la scolarité obligatoire. Elle dispose aussi bien de connaissances technologiques que pédagogiques et propose accompagnement, formation et ressources. Elle soutient l'apprentissage à l'aide d'outils numériques dans les domaines de la lecture, de l'écriture, du calcul, de l'organisation, de la vision, de l'audition, du langage, de l'interaction et de l'annotation — annotation signifiant ici le fait de noter sur le matériel de cours ce qui a été entendu ou vu. Les informations sont disponibles en ligne.

2.2.2 Évolution démographique

L'évolution démographique, qui est l'un des facteurs contextuels impactant le domaine de la formation et du travail des personnes en situation de handicap, sera décrite brièvement ici. Nous donnerons d'abord un aperçu de l'évolution démographique passée et future de la population générale, avant de nous intéresser de plus près au pourcentage des personnes en situation de handicap.

Selon l'OFS, le pourcentage des personnes âgées (65 ans et plus) a augmenté entre 1900 et 2018, tandis que celui des jeunes (en-dessous de 20 ans) et des personnes en âge de travailler (20 à 64 ans) a baissé. Pour résumer cette évolution de façon imagée, la structure des âges est passée d'une «pyramide» à un «sapin», une évolution marquée par les années 1940 à 1971, à forte natalité (OFS, 2020d, p. 5). La population a globalement augmenté, avec un pourcentage de femmes supérieur à celui des hommes; il était de 50,4 % en 2019 (OFS, 2020n, p. 5).

L'OFS donne trois scénarios possibles pour l'évolution future de la population en Suisse: le premier part d'une situation basse, dans laquelle l'évolution est freinée, le second mise sur un accroissement de la population, et le scénario de référence part du principe que l'évolution de ces dernières années va se poursuivre. D'après les prévisions actuelles, il est vraisemblable que, conformément au scénario de référence, la population résidente permanente de Suisse augmente. Selon l'OFS, le nombre d'enfants et de jeunes de moins de 20 ans devrait augmenter légèrement dans les 30 prochaines années. Ce chiffre augmente en revanche moins vite que celui des personnes de plus de 20 ans, et leur pourcentage dans la population globale, qui était de 19,9 % en 2015, va baisser pour atteindre 19,8 % en 2035, et 19,3 % en 2050 (OFS, 2020j, p. 12).

L'évolution sera différente en fonction des cantons et des régions.

Situation démographique des personnes en situation de handicap dans les différents groupes de population

Dans ses statistiques, l'OFS recense les personnes en situation de handicap selon différentes perspectives.

En vertu du *Rapport social statistique* (OFS, 2019d, p. 63) et selon les sources et les définitions, on estime entre 220 000 et 1,8 million le nombre des personnes en situation de handicap en Suisse: Le chiffre de 220 000 correspond aux personnes handicapées au sens de l'AI, c'est-à-dire avec une incapacité d'emploi totale ou partielle vraisemblablement durable ou à de longue durée; elles sont 1,8 million dans le sens

des définitions sociales (cf. chapitre 2.1). La définition de la notion de «personnes handicapées» selon la LHand est un fondement important pour les calculs de l'OFS. Cette définition est compatible avec la notion de handicap basée sur la CIF. L'OFS différencie également, en se fondant sur des auto-déclarations, les répercussions, importantes ou limitées, du handicap. Sont considérées comme handicapées, selon l'OFS:

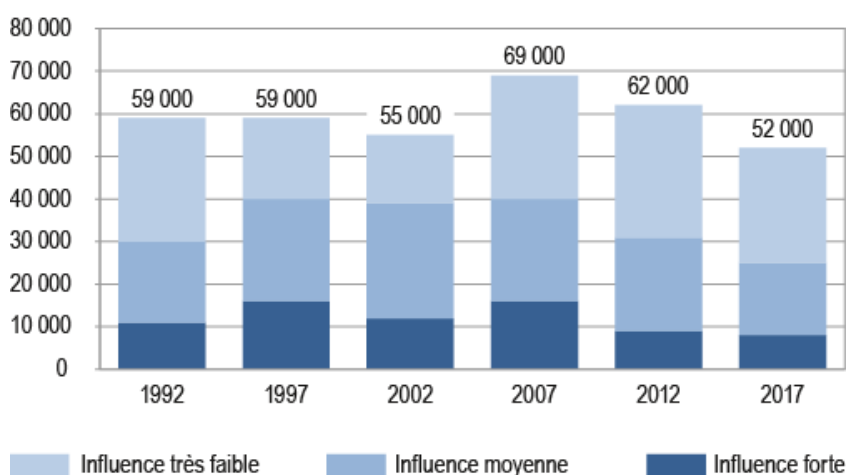
[...] les personnes qui ont un problème de santé durable et qui se disent limitées (fortement ou pas fortement) dans les activités de la vie ordinaire. La loi fédérale sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand) décrit le handicap comme les limitations et restrictions qu'une personne rencontre dans sa pleine participation à la vie sociale en raison d'une déficience ou d'un problème de santé de longue durée. Cette définition repose sur une conception sociale du handicap (je ne peux pas me déplacer librement), qui est différente de la conception individuelle/médicale (je suis paraplégique). Elle se base sur une auto-déclaration des personnes interviewées, la personne concernée étant, selon cette conception, la plus à même de dire si elle est handicapée ou pas (OFS, 2019d, p. 63).

Sont relevés notamment: la tranche d'âge, le sexe, le lieu de vie, la nationalité, le niveau de formation achevé, le degré des limitations découlant du handicap et le lieu de résidence (ménage privé ou institution).

L'illustration 1 montre que le nombre d'enfants avec handicap (0-14 ans) en ménage privé a diminué en nombre absolu et en pourcentage entre 1992 et 2017 (OFS, 2019b, p. 1). Le chiffre maximum enregistré était de 69 000 enfants en 2007. En pourcentage et pour l'année 1992, les 59 000 enfants avec handicap représentaient 4,9 % des 0-14 ans; en 2017, les 52 000 enfants handicapés représentaient encore 4,1 % des 0-14 ans. Aucune explication n'a été avancée pour l'augmentation ou la diminution de ces chiffres.

Illustration 1: Enfants avec handicap selon l'influence du handicap, de 1992 à 2017

0-14 ans, dans les ménages privés



Source: OFS, 2019b, p. 1

Selon l'OFS (2019b, p. 1-4), les enfants avec handicap se répartissaient comme suit en 2017: sur un total de 52 000 enfants de 0-14 ans avec handicap, 8000 enfants vivaient avec un handicap ayant de fortes répercussions sur diverses activités et 44 000 enfants présentaient un handicap sans influence notable sur la vie quotidienne. Parmi ces derniers, 17 000 enfants constataient des répercussions moyennes sur

leur vie quotidienne, 27 000 enfants de faibles répercussions ou pas de répercussion sur la vie quotidienne. Comme chez les adultes, le handicap augmente avec l'âge chez les enfants. À la différence des adultes, en revanche, le nombre de filles touchées par un handicap était inférieur à celui des garçons.

Sur une population totale de 8 327 126 personnes en 2015, quelques 1 494 000 *personnes adultes handicapées de plus de 16 ans* vivaient en *ménage privé et en institution*, parmi elles 283 000 personnes fortement handicapées. 44 308 personnes vivaient en 2015 en institution pour personnes handicapées. En plus de ce chiffre, 116 468 personnes de 65 ans et plus⁹ et 5651 personnes de moins de 65 ans vivaient en maison de retraite et en home médicalisé (OFS, 2020f). En résumé:

Selon différentes sources disponibles, on peut estimer le nombre de personnes handicapées à environ 1,7 million. Parmi elles, 27 % peuvent être considérées comme fortement handicapées. C'est le cas des personnes vivant en home ou en institution spécialisée (env. 2 % de la population résidente): pour elles, une vie autonome à domicile ne semble plus possible ou du moins trop difficile. (OFS, 2020f)

Pour la population adulte (de plus de 16 ans), on dispose pour l'année 2015 des données suivantes (illustration 2 ci-contre).

L'OFS (2020g) montre pour l'année 2015, selon l'illustration 2, que le sexe, l'âge, le domicile, la nationalité et le degré de formation achevé influent sur le risque de handicap.

En fonction du sexe: les femmes ont un risque de handicap plus élevé que les hommes.

D'après les données apportées par les enquêtes (OFS, 2020g), le pourcentage de femmes handicapées est plus élevé que celui des hommes handicapés, soit 25,6 % de femmes contre 18,2 % d'hommes. 4,8 % de femmes contre 3,5 % d'hommes vivent avec un handicap sévère.

D'un point de vue administratif, l'OFS avait déjà montré auparavant déjà une différence supplémentaire entre les femmes et les hommes: en dépit du fait que davantage de femmes que d'hommes déclarent avoir un handicap, le pourcentage des femmes qui perçoivent des prestations est moins élevé que celui des hommes. Des prestations pour invalidité sont plus souvent octroyées aux hommes qu'aux femmes (OFS, 2009, p. 16).¹⁰

En fonction de l'âge: plus une personne est âgée, plus le risque de handicap est élevé.

Le nombre des personnes en situation de handicap augmente avec l'âge. Il est plutôt rare que des handicaps disparaissent au cours de la vie, ou que les déficiences s'amenuisent. On ne dispose d'aucun chiffre sur le sujet. Les données longitudinales qui seraient nécessaires ici n'existent pas.

En fonction du domicile (grande région): le pourcentage des personnes en situation de handicap est moins élevé dans le canton du Tessin et l'arc lémanique que dans le reste de la Suisse.

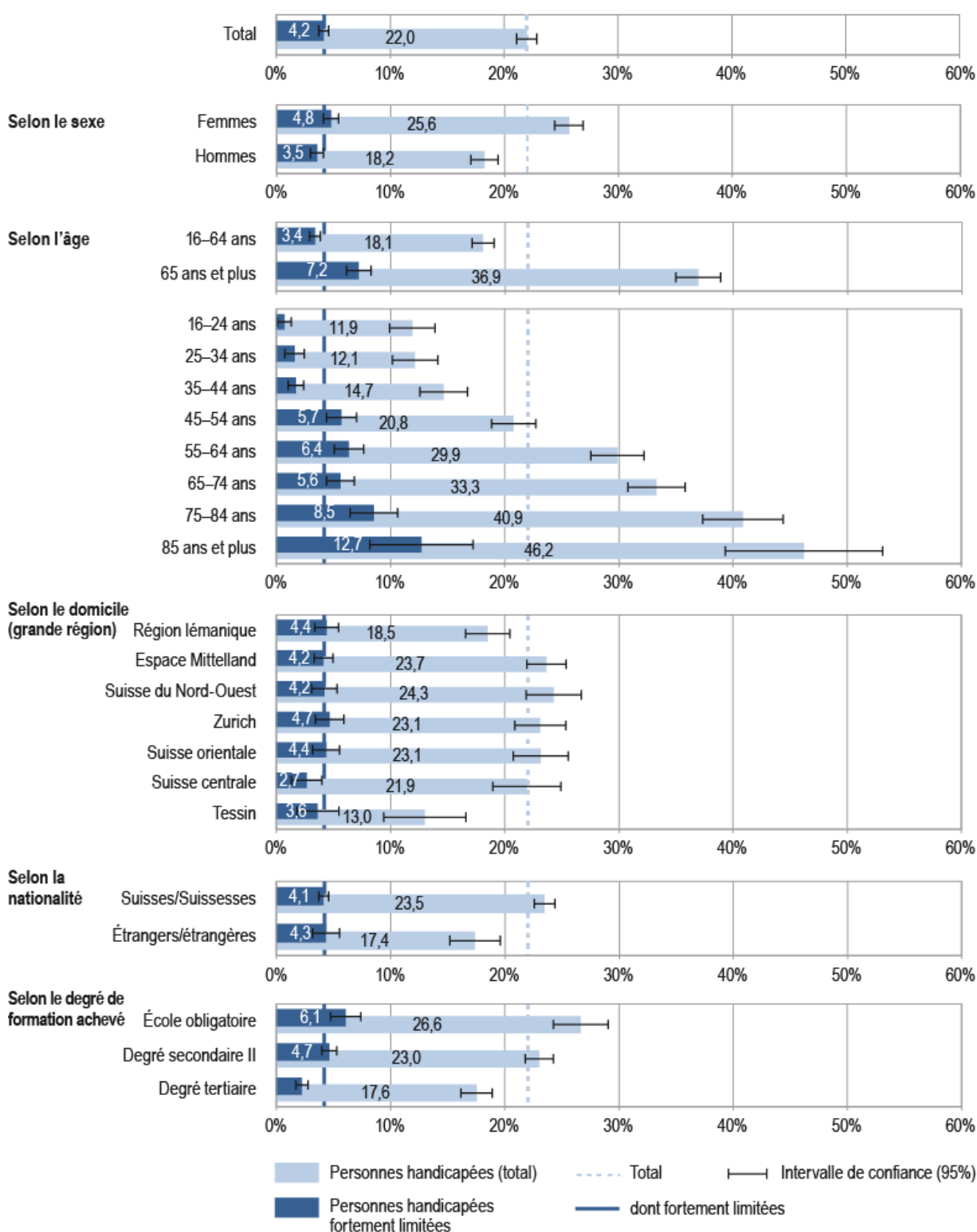
En fonction de la nationalité: les étrangères et étrangers (de plus de 16 ans) résidents permanents de Suisse ont un risque de handicap moins élevé que les femmes et hommes suisses. En 2019, le pourcentage de la population résidente permanente étrangère était de 25,3 %.

⁹ Il n'est pas possible de donner une présentation de la catégorie qui différencierait entre maison de retraite et home médicalisé.

¹⁰ Pour l'administration, sont considérées comme handicapées les personnes qui reçoivent des prestations de la part d'une instance administrative (publique ou privée) en raison d'un problème de santé durable (OFS, 2009, p. 7).

Illustration 2: Part de personnes handicapées dans différents groupes de la population, en 2015

Population résidente de 16 ans et plus vivant en ménage privé



Source: OFS, 2020g

La population étrangère est jeune. Il y a plus d'enfants et de jeunes étrangers de 0 à 19 ans que de seniors étrangers de 65 ans et plus. Pour les Suisses, c'est l'inverse. On compte presque trois fois plus de seniors que de 0-19 ans (OFS, s.d. e).

En fonction du niveau de formation: le risque de handicap est plus élevé chez les personnes avec un bas niveau de formation que chez celles qui ont un niveau de formation plus élevé.

2.3 Données

Les données relatives à la statistique de l'éducation pour les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, en particulier les personnes en situation de handicap, se présentent comme suit:

Tableau 3: Situation des données statistiques relatives aux personnes en situation de handicap

Degrés de formation, offres de formation		Données de l'OFS sur la statistique de l'éducation en général	Données de l'OFS sur la statistique de l'éducation pour les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment en raison d'un handicap	Données de l'AI sur les bénéficiaires de prestations
Formation continue		Données disponibles (données d'enquêtes)	Peu de données disponibles (auto-déclarations dans enquêtes)	Données disponibles (AI)
Domaine postobligatoire	Degré tertiaire	Données disponibles (données administratives et données d'enquêtes)	Peu de données disponibles (auto-déclarations dans enquêtes)	Données disponibles (AI)
	Degré secondaire II formation générale	Données disponibles (données administratives)	Pas de données nationales disponibles	Données disponibles (AI)
	Degré secondaire II formation professionnelle			Données disponibles (AI)
Scolarité obligatoire	Degré secondaire I	Données disponibles (données administratives)	Données disponibles depuis l'année scolaire 2017/2018 selon le nouveau mode de relevé	Données disponibles (AI)
	Degré primaire			Données disponibles (AI)
Domaine de la petite enfance		Données disponibles pour la demande, pas de données nationales disponibles pour l'offre	Pas de données nationales disponibles	Données disponibles pour le domaine famille, génération et société, le secteur enfance et jeunesse et (AI) pour les mesures médicales

Données disponibles: données sur les personnes en formation (nombre d'étudiants/élèves, données personnelles concernant sexe, âge, diplôme), sur le personnel des instituts de formation, données seulement très globales sur le financement

Données administratives: données collectées par l'administration, sans évaluation subjective, par ex. registres d'élèves ou de prestations perçues, données plutôt statiques

Données d'enquêtes: données obtenues par questionnaires, avec des évaluations subjectives et de possibles distorsions dues au taux de retour, par ex. sur l'état de santé, données plutôt dynamiques, flexibles

2.4 Bases légales

Principes et notions

Dans la hiérarchie des normes, le droit international a fondamentalement la primauté sur le droit national, même s'il faut souligner qu'il n'a en partie qu'un caractère déclaratif ou programmatique. La Constitution fédérale (Cst.) requiert de la Confédération et des cantons qu'ils respectent le droit international. Au niveau national, elle a la primauté, suivie des lois fédérales et des ordonnances. Les normes sont prescrites à chacun des trois niveaux de l'État (Confédération, cantons, communes), dans le cadre de leurs compétences respectives. Les lois comportent, sous forme de règles de droit, des normes générales abstraites. Celles-ci confèrent des droits et des devoirs et sont consignées par exemple sous forme de principes, mandats, compétences et mécanismes de financement. Dans les ordonnances, les réglementations légales sont définies plus précisément par des règles détaillées. Celles-ci ne seront mentionnées qu'à titre accessoire dans le présent rapport.

On trouve les bases légales se référant à la pédagogie spécialisée, ou encore aux mesures particulières dans le système éducatif et le monde du travail, dans le droit international, national, intercantonal et cantonal. L'action des pouvoirs publics obéit aux principes généraux du droit administratif, tandis que d'autres dispositions s'appliquent pour les acteurs privés, aussi bien dans la formation que dans le monde du travail.

Nous décrirons succinctement dans ce chapitre les principes légaux et notions incontournables pour la compréhension du droit à bénéficier de mesures particulières dans les domaines de la formation et du travail, avant de donner un aperçu des diverses bases légales.

Principe d'égalité et de différenciation, principe de non-discrimination

Les principes légaux fondamentaux du droit à des mesures particulières pour l'ensemble des personnes en situation de handicap sont issus des principes d'égalité et de différenciation, ainsi que du principe de non-discrimination. Les normes sont les suivantes «Tous les êtres humains sont égaux devant la loi» (art. 8, al. 1, Cst.) et: «Nul ne doit subir de discrimination» (art. 8, al. 2).

Principes du droit administratif

Les mesures particulières obéissent aux principes du droit administratif qui se composent des cinq éléments suivants (Riemer-Kafka, 2019, p. 21–24):

1. La *hiérarchie des normes* règle la relation entre droit international et droit national, ainsi qu'entre droit fédéral et droit cantonal, entre droit fédéral, droit intercantonal (concordats) et droit cantonal (par ex. CDPH, LHand, concordat sur la pédagogie spécialisée, réglementations cantonales).
2. Le *principe de légalité* est fondé sur l'art. 5, al. 1, Cst.: «Le droit est la base [...] de l'activité de l'État.»
3. Le *principe de proportionnalité* est également ancré dans la Constitution: «L'activité de l'État doit répondre à un intérêt public et être proportionnée au but visé.» (art. 5, al. 2, Cst.). Il décrit un fondement applicable à tous les domaines de l'administration, qui s'applique ainsi aussi bien au domaine éducatif qu'au droit des assurances sociales et qui dit que l'État doit choisir la forme appropriée pour atteindre un objectif. Pour les mesures particulières, cela signifie que toute mesure possible ne sera pas nécessairement ordonnée ni ne peut être revendiquée, mais que seules le peuvent

les mesures qui remplissent, entre autres critères, ceux d'adéquation, de nécessité et de caractère raisonnable.

4. *L'obligation de diminuer le dommage* est fondée sur l'art. 5a Cst. (subsidiarité des tâches étatiques) ainsi que sur les art. 6 et 41 Cst. (responsabilité individuelle). L'individu doit faire tout son possible pour prévenir un dommage futur ou limiter un dommage existant.
5. Le *lien de causalité*, c'est-à-dire la relation entre la cause d'un dommage et le dommage subi, doit pouvoir être établi.

Mesures individuelles et structurelles

Les mesures auxquelles on peut prétendre en vertu d'un droit subjectif peuvent être de nature individuelle ou structurelle. Les mesures individuelles sont élaborées sur mesure pour une personne définie. Les mesures structurelles se rapportent à un nombre indéterminé de personnes.

Droit programmatique, droit directement applicable

Il faut également différencier entre un texte de loi de nature programmatique — qui pose donc un cadre, mais qui n'est pas directement applicable — et un texte de loi directement applicable, et donc attaquant. Les obligations programmatiques ne peuvent prendre effet qu'au niveau législatif (Riemer-Kafka, 2019, p. 60). Les dispositions internationales (par ex. les conventions internationales) ne sont généralement pas directement applicables (*non self-executing*), selon Riemer-Kafka (2019, p. 50).

Droit formel, droit matériel

On entend par droit formel les questions de procédure sur la manière dont le droit matériel peut être mis en œuvre (par ex. extrajudiciairement ou dans le cadre d'une procédure en justice), tandis que le droit matériel est composé de l'ensemble des normes juridiques et décrit donc ce qui s'applique.

Vue d'ensemble des bases légales importantes

Le tableau 4 donne un aperçu des bases légales pertinentes à la fois pour les besoins éducatifs particuliers et pour les mesures particulières dans le domaine du travail et de l'activité lucrative. Il montre l'étroite imbrication des domaines Égalité des personnes handicapées, Assurances sociales, Formation et Travail. Les offres de mesures particulières se rapportent à différentes dimensions de la diversité; nous nous intéressons ici principalement au droit à des mesures particulières en raison d'un handicap, mesures qui peuvent être mises en œuvre de manière individualisée ou être de nature structurelle.

Tableau 4: Bases légales relatives à la formation et au travail des personnes handicapées

Bases légales en lien avec la formation et/ou le travail	Principaux textes de loi ¹¹
Droit international	
Droit international (Accords internationaux)	Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) Convention des Nations-Unies relative aux droits de l'enfant (CIDE-ONU) Pactes I et II de l'ONU Convention des droits de la femme Conventions de l'OIT N° 111 et 159 Traité de Marrakech
Droit national	
Droit constitutionnel	Constitution fédérale (Cst.)
Droit de l'égalité	Loi sur l'égalité des personnes handicapées (LHand) Loi fédérale sur la statistique (LFS) Loi sur le droit d'auteur (LDA)
Droit des assurances sociales	Loi sur l'assurance-invalidité (LAI)
Droit de l'éducation et de la formation	Loi fédérale sur la formation continue (LFCo) Loi sur l'encouragement et la coordination des haute écoles (LEHE) Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) Concordat HarmoS Concordat sur la pédagogie spécialisée Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS)
Droit du travail	Loi sur le travail (LTr) Code des obligations (CO) Loi fédérale sur les institutions destinées à promouvoir l'intégration des personnes invalides (LIPPI) Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS)

Outre les textes de loi cités au tableau 4, d'autres aspects du droit peuvent s'appliquer, par ex. la responsabilité parentale en droit civil, ou le droit pénal pour la criminalité des adultes.

Droit international

Charte des droits de l'homme, Pacte I de l'ONU, Convention des droits de la femme, conventions de l'OIT et Convention européenne des droits de l'homme (CEDH)

S'agissant de la formation et du travail des personnes en situation de handicap, en plus de la CDPH et de la CDE de l'ONU qui seront présentées plus loin, il faut mentionner principalement la Charte des droits de l'homme, le Pacte I de l'ONU, la Convention des droits de la femme et deux conventions de l'OIT. La Convention concernant la discrimination en matière d'emploi et de profession (Convention de l'OIT N° 111) mentionne la notion de «handicap», la Convention sur l'élimination de toutes les

¹¹ Cf. Annexe : Liens vers les textes de loi.

formes de discrimination à l'égard des femmes (Convention OIT N° 159) mentionne l'«invalidité». Les personnes en situation de handicap ne sont pas explicitement citées dans les pactes de l'ONU. Dans le cadre européen, il convient de mentionner l'interdiction de discrimination (art. 14 CEDH) à caractère obligatoire pour les États parties. La discrimination en raison d'un handicap n'est pas mentionnée explicitement là non plus, mais entre dans la catégorie «autre situation» (Kälin & Locher, 2015, p. 27).

Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH)¹²

La CDPH relève principalement du droit programmatique. Elle contient des indications sur la réalisation de l'égalité en droit des personnes avec et sans handicap dans presque tous les domaines de la vie, notamment en ce qui concerne la formation et le travail. Sa mise en œuvre s'accompagne d'un processus de monitoring sur plusieurs années, par le biais d'une procédure d'élaboration de rapports étatiques. Un premier jalon a été posé avec le *Rapport initial de la Suisse à l'ONU sur l'application de la Convention relative aux droits des personnes handicapées* (Conseil fédéral, 2016) et le rapport alternatif de la société civile (Inclusion Handicap, 2017). Le premier cycle s'achève avec les «*concluding observations*» (DFI, 2021).

L'art. 5, al. 3, de la CDPH (*Égalité et non-discrimination*) stipule qu'«afin de promouvoir l'égalité et d'éliminer la discrimination, les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour faire en sorte que des aménagements raisonnables soient apportés». «Aménagements raisonnables» est une notion-clé en lien avec la formation et le travail des personnes handicapées. Elle signifie:

les modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou indue 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 de l'homme et de toutes les libertés fondamentales (art. 2 CDPH)

L'art. 7 de la CDPH (*Enfants handicapés*) énonce un droit de nature programmatique pour les enfants handicapés. Ceux-ci doivent avoir la pleine jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales, jouir de leur bien-être et exprimer librement leur opinion sur la base de l'égalité avec les autres enfants.

L'art. 24 de la CDPH (*Éducation*) souligne les aspects centraux de l'éducation. C'est l'un des passages les plus discutés de la convention. Les États parties s'engagent en vertu de l'art. 24, al. 1, CDPH à mettre en place un système éducatif «intégratif» à tous les niveaux et à permettre l'accès à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie.

Concernant le travail, les art. 26 et 27 CDPH sont importants.

L'art. 26 (*Adaptation et réadaptation*) (*insertion et réinsertion*) porte sur la participation dans tous les aspects de la vie. Le travail est un élément important de la participation. L'insertion et la réinsertion relèvent en Suisse essentiellement de la compétence de l'AI.

L'art. 27 CDPH (*Travail et emploi*) est l'élément central du droit international relatif au thème du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle des personnes en situation de handicap. Il réclame des

¹² La CDPH a été adoptée le 13.12.2006 à New York et approuvée par l'Assemblée fédérale le 13.12.2013 ; l'instrument d'adhésion de la Suisse a été déposé le 15.04.2014. Le 15.05.2014, la convention entrerait en vigueur.

droits égaux pour les personnes avec et sans handicap. Il n'existe pas en Suisse de droit au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle.

L'art. 31 CDPH (*Statistiques et collecte des données*) réclame des États parties qu'ils recueillent données statistiques et résultats de recherche.

Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant (CIDE)¹³

La CIDE contient des passages de droit programmatique et partiellement de droit directement applicable à l'éducation ou la formation et à la prise en charge des enfants et adolescents (0 à 18 ans). Elle aborde aussi bien le thème de l'éducation que celui du travail des enfants. Certains articles se rapportent aux enfants et adolescents en situation de handicap. Dans le contexte de la pédagogie spécialisée, les articles suivants sont importants:

- l'art. 23 CIDE, qui se consacre au soutien des enfants mentalement ou physiquement handicapés;
- l'art. 28 CIDE, qui porte sur le droit à l'éducation, à la scolarisation et à la formation professionnelle;
- l'art. 29 CIDE, qui mentionne les objectifs éducatifs et les établissements d'enseignement, et
- l'art. 32 CIDE, qui énonce des mesures de protection contre le travail des enfants.

La CIDE a pris de l'importance au fil des années, ceci notamment en raison du rapport qui pointait les faiblesses du système suisse (Conseil fédéral, 2018b, p. 7-8). Dans le contexte de la pédagogie spécialisée et de l'école obligatoire, il faut souligner l'art. 2 CIDE, combiné à l'art. 28 CIDE. Ce dernier déclare que les enfants et adolescents ont le droit de fréquenter l'enseignement primaire du lieu où ils résident.

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 publiées¹⁴

En vertu du traité, l'État autorise un service à rendre accessible des œuvres publiées sur papier ou d'autres supports, en accord avec la loi sur le droit d'auteur, exclusivement pour «les aveugles, les déficients visuels ou les personnes ayant d'autres difficulté de lecture», par ex. par une conversion dans un format autre que celui d'origine. Le Traité de Marrakech a des conséquences pour les supports écrits dans les domaines de la formation et du travail.

Droit national

Constitution fédérale de la Confédération suisse (Cst.)¹⁵

La révision de la Constitution de 1999 a renforcé la situation légale des personnes en situation de handicap, principalement avec les *droits fondamentaux* (art. 7 à 36 Cst.). Dans les domaines de la formation et du travail, l'égalité en droit est le moteur et le point d'ancrage de nombreuses questions de droit.

¹³ La CIDE a été adoptée le 20.11.1989 à New-York et approuvée par l'Assemblée fédérale le 13.12.1996; l'instrument de ratification de la Suisse a été déposé le 24.2.1997. La convention est entrée en vigueur le 26.03.1997.

¹⁴ Le Traité de Marrakech a été adopté à Marrakech le 27.06.2013 et approuvé par l'Assemblée fédérale le 21 juin 2019. Le traité est entré en vigueur le 11 mai 2020.

¹⁵ La Cst. a été adoptée le 18.12.1998 et est entrée en vigueur le 01.01.2000.

Sous le titre d'*égalité*, la Cst. (art. 8, al. 1) permet de déduire implicitement — comme mentionné précédemment — le principe d'égalité et de différenciation. Ce principe, invoqué parfois par le Tribunal fédéral, veut que l'on traite semblablement les situations semblables (principe d'égalité) et différemment les situations différentes (principe de différenciation).¹⁶

Une différenciation supplémentaire est faite entre égalité de traitement absolue et relative. Tandis que dans l'égalité de traitement absolue, deux personnes au moins sont traitées de manière égalitaire, dans des situations similaires, l'égalité relative tient compte du fait qu'une inégalité de traitement en droit peut survenir entre deux personnes traitées exactement de la même manière. Nul ne doit subir de discrimination directe ni indirecte. La discrimination directe signifie qu'un traitement inégalitaire a lieu directement, la discrimination indirecte, que la discrimination a lieu indirectement en raison d'une caractéristique, par ex. un handicap.

L'art. 8 Cst. fait une différenciation explicite entre principe de *non-discrimination* (art. 8, al. 2), *élimination des inégalités* (art. 8, al. 4) et *égalité en droit* (art. 8, al. 3). Le principe de non-discrimination stipule que nul ne doit subir de discrimination qualifiée (par ex. en raison de l'origine, de l'âge ou d'un handicap). L'élimination des inégalités va plus loin que le principe de non-discrimination dans la mesure où elle réclame des «mesures positives» pour éliminer ou du moins abaisser les obstacles (elle s'applique ainsi aux personnes en situation de handicap). L'art. 8, al. 4, a été ajouté dans le cadre de la révision de la Constitution en 2000. L'égalité en droit englobe le souci d'une égalité «de droit et de fait» (cela s'applique aux femmes et hommes) et va ainsi plus loin que l'élimination des inégalités.

Les *butts sociaux* de la Cst. portent aussi bien sur la formation (art. 41, al. 1, let. f et g) que sur le domaine du travail (art. 41, al. 1, let. d). Aucun droit subjectif ne peut être directement déduit des buts sociaux. «La Confédération et les cantons s'engagent, en complément de la responsabilité individuelle et de l'initiative privée, à ce que [...] les enfants et les jeunes ainsi que les personnes en âge de travailler puissent bénéficier d'une formation initiale et d'une formation continue correspondant à leurs aptitudes» (art. 41, al. 1, let. f) et à ce que «les enfants et les jeunes soient encouragés à devenir des personnes indépendantes et socialement responsables et soient soutenus dans leur intégration sociale, culturelle et politique» (art. 41, al. 1, let. g).

Pour les personnes capables de travailler, il doit être possible à chacun d'assurer son entretien par un travail exercé dans des conditions équitables (art. 41, al. 1, let. d).

En 2004, la RPT a été acceptée sur le plan constitutionnel dans le cadre d'une votation populaire. Elle est entrée en vigueur en 2008. L'introduction de la RPT sera étudiée de manière plus approfondie lorsque nous nous consacrerons aux aspects historiques.

En 2006, le peuple suisse a accepté une modification des *articles constitutionnels sur la formation*. La Suisse se reconnaît comme *un* espace de formation, placé sous la responsabilité de la Confédération et des cantons, qui veillent ensemble, dans les limites de leurs compétences respectives, à la qualité et à la perméabilité de l'espace suisse de formation (art. 61a, al. 1, Cst.).¹⁷ Des objectifs en sont déduits

¹⁶ Pour des exemples d'application du principe d'égalité en droit, cf. Riemer-Kafka (2019, p. 88) ou par ex. ATF 142 V 577 du 16 novembre 2016 (prestations complémentaires familiales).

¹⁷ Il faut mentionner dans ce contexte la réalisation, depuis 2011, du Monitoring de l'éducation, dont les résultats sont publiés de manière cyclique dans les rapports *L'Éducation en Suisse* (cf. CSRE 2014; 2018).

au niveau politique. La votation sur les articles constitutionnels sur la formation a entraîné des modifications des articles 61a à 65 Cst.

Deux articles constitutionnels se réfèrent directement à la scolarité obligatoire: l'art. 19 (*Droit à un enseignement de base*), qui garantit le droit à un enseignement de base gratuit, ainsi que l'art. 62 (*Instruction publique*).

L'art. 67 (*Encouragement des enfants et des jeunes*) mentionne les besoins de soutien et de protection particuliers des enfants et des jeunes. La Confédération peut en outre favoriser, en complément des mesures cantonales, les activités extrascolaires des enfants et des jeunes.

Le domaine postobligatoire est traité aux articles 61a (Espace suisse de formation), 63 (Formation professionnelle), 63a (Hautes écoles), 64 (Recherche) et 64a (Formation continue) Cst.

La Consitution ne prévoit pas de principe de non-discrimination *en droit du travail*.¹⁸ Dans le contexte des besoins particuliers de mesures dans la vie professionnelle, la liberté économique prend une place importante. Elle est garantie dans les droits fondamentaux à l'art. 27 Cst. L'art. 94 Cst. définit les principes de l'ordre économique.

Loi fédérale sur l'élimination des discriminations frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand)¹⁹

La LHand répond à l'art. 8, al. 4, Cst., qui invite le législateur à prévoir des mesures en vue d'éliminer les inégalités frappant les personnes handicapées. L'idée centrale est la prévention, la diminution ou l'élimination des inégalités. La LHand réglemente en première ligne les facteurs structurels. Elle s'applique aux bâtiments publics, aux transports publics, aux immeubles d'habitation de plus de huit logements, aux bâtiments de plus de 50 places de travail, aux prestations, à la formation initiale et continue, ainsi qu'aux rapports de travail régis par la loi sur le personnel de la Confédération.

Selon la Communauté de travail BASS/ZHAW (2015, p. 191-192), la LHand se limite en ce qui concerne le travail — sauf pour la Confédération en tant qu'employeur — à des mesures de soutien; elle ne confère aucun droit légal. Pour les rapports de travail cantonaux, communaux et de droit privé, c'est le droit du personnel cantonal et communal ou encore le droit privé du travail (art. 319 à 362 CO, loi sur le travail) qui s'appliquent. Les rapports de travail avec des employeurs privés sont donc moins bien protégés que les rapports de travail avec la Confédération, qui sont réglementés par la loi sur le personnel de la Confédération. Un recours individuel est possible mais, selon le message de l'OFJ (OFJ, 2000, p. 1777), la solution devra pouvoir servir à un nombre indéterminé de personnes.

L'art. 2, al. 2, LHand expose ce qu'il faut entendre par *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.

En vertu de l'art. 5 LHand, la Confédération et les cantons prennent les mesures que requièrent la prévention, la réduction ou l'élimination des inégalités; ils tiennent compte, ce faisant, des besoins

¹⁸ Ici s'applique l'obligation de protection de la personnalité du travailleur en vertu de l'art. 328, al. 1, CO.

¹⁹ La LHand a été adoptée le 13.12.2002 et est entrée en vigueur le 01.01.2004.

spécifiques des femmes handicapées. Il est précisé que les mesures appropriées visant à compenser les inégalités frappant les personnes handicapées ne sont pas contraires à l'art. 8, al. 1, Cst.

L'art. 6 LHand précise que les particuliers qui fournissent des prestations au public ne doivent pas discriminer une personne handicapée du fait de son handicap.

La LHand reprend les directives incluses dans la Cst., qu'elle concrétise à l'art. 20 LHand dans les dispositions particulières relatives aux cantons. Les cantons ont réagi en adoptant le concordat sur la pédagogie spécialisée. La disposition encourageant les cantons à privilégier la scolarisation intégrative par rapport à la scolarisation en école spécialisée, pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent, a fait référence. En vertu de l'art. 62, al. 1, Cst., la compétence législative dans le domaine de l'enseignement de base, y compris la scolarisation spécialisée, appartient aux cantons.

Pour les offres cantonales, le législateur fédéral ne peut intervenir que dans le cadre des compétences énumérées dans la Cst. Cela s'applique aussi lorsque des domaines protégés par les droits fondamentaux sont concernés.²⁰

La LHand a été formulée pour les personnes en situation de handicap. Ses répercussions bénéficient cependant à un groupe bien plus large de personnes. Les transports publics à plateforme surbaissée, pour ne citer qu'un exemple, ne profitent pas seulement aux personnes en fauteuil roulant, mais aussi aux personnes qui ont avec elles une valise à roulettes, une poussette ou un vélo. La LHand a eu une influence directe sur plusieurs lois, dont notamment la loi sur la statistique fédérale (LSF).²¹

Loi sur la statistique fédérale (LSF)²²

La statistique fédérale sert le mandat constitutionnel de réalisation de l'égalité entre femmes et hommes, mais aussi entre personnes avec et sans handicap. Des données statistiques sont collectées sur les personnes en situation de handicap en vertu de l'art. 3, al. 2, let. d, LSF. Celles-ci constituent la base du Monitoring de l'éducation et du monitoring du monde du travail, mais aussi d'autres domaines de la vie encore.

Loi sur le droit d'auteur (LDA)²³

L'arrêté fédéral portant approbation du 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 a conduit à une modification de l'art. 24, let. c, LDA (*Utilisation d'œuvres par des personnes handicapées*). Il régit notamment que les œuvres ne peuvent être reproduites, mises en circulation ou mises à disposition que pour le seul usage du groupe défini.

²⁰ Arrêt du Tribunal fédéral dans le domaine de la pédagogie spécialisée / dans la mise en œuvre de la loi sur l'égalité des personnes handicapées SG CDIP, Ma, 22.10.2019 (manuscrit non publié).

²¹ La LHand a eu également des répercussions sur la *loi fédérale du 14 décembre 1990 sur l'impôt fédéral direct*, sur la *loi fédérale du 14 décembre 1990 sur l'harmonisation des impôts directs des cantons et des communes*, sur la *loi fédérale du 19 décembre 1958 sur la circulation routière* ainsi que sur la *loi du 30 avril 1997 sur les télécommunications*.

²² La LSF a été adoptée le 09.10.1992 et est entrée en vigueur le 01.08.1993.

²³ La LDA a été adoptée le 09.10.1992 et est entrée en vigueur le 01.07.1993.

Loi fédérale sur l'encouragement des activités extrascolaires des enfants et des jeunes (Loi sur l'encouragement de l'enfance et de la jeunesse, LEEJ)²⁴

La LEEJ régit le domaine extrascolaire. Le rapport d'évaluation de l'OFAS (Schär & Weibel, 2018, p. 54) laisse entendre qu'un besoin d'optimisation est encore nécessaire pour les domaines du handicap et de la petite enfance.

Loi fédérale sur l'assurance-invalidité (LAI)²⁵

La LAI est, pour les personnes en situation de handicap, la plus importante des lois sur les assurances sociales en ce qui concerne l'éducation, la formation et l'activité professionnelle. Elle est entrée en vigueur le 15 octobre 1959. Elle a réglé pendant des décennies — jusqu'à la cantonalisation de la scolarisation spéciale et des institutions sociales en 2008 — les questions médicales, les questions d'assurance sociale et les questions d'éducation et de formation. La LAI a permis à l'assurance-invalidité de verser des contributions financières aussi bien pour des prestations collectives sous forme de contributions d'exploitation et de construction (ancien art. 73 LAI) que pour des prestations individuelles, par ex. pour la scolarisation spéciale (ancien art. 19 LAI).

Avec l'entrée en vigueur de la réforme de la péréquation financière et, avec elle, de la RPT en 2008, la responsabilité du financement, du fonctionnement et de l'administration des écoles spécialisées et des ateliers protégés a été transférée de l'Assurance-invalidité aux cantons. Depuis qu'elle s'est retirée de ces domaines, l'AI se concentre, à l'exception des subventions aux organisations de l'aide privée aux personnes handicapées (art. 74 LAI), sur des prestations individuelles pour les personnes en situation de handicap: mesures d'insertion (mesures médicales, mesures pour l'insertion professionnelle, moyens auxiliaires), allocations journalières, rentes, allocations pour impotents (API), contributions d'assistance, etc.

Les mesures d'insertion professionnelle comprennent l'intervention précoce (art. 7d LAI), des mesures de réinsertion (art. 14a LAI) et des mesures d'ordre professionnel (art. 15 à 18d LAI). Parmi ces dernières, ce sont en particulier l'orientation professionnelle (art. 15 LAI), la formation professionnelle initiale (art. 16 LAI) et le placement (art. 18 LAI) qui sont importants pour les adolescents et jeunes adultes.

Avec la révision *Développement continu de l'AI* (OFAS, 2020c; 2020d), qui doit entrer en vigueur au 1^{er} janvier 2022, l'insertion va être encore renforcée, et l'invalidité, évitée. L'un des thèmes centraux de la révision porte sur le soutien ciblé et coordonné des adolescents et jeunes adultes, pour leur permettre de gérer le mieux possible les transitions difficiles entre école et formation professionnelle, puis entre formation professionnelle et monde du travail. Les mesures de réadaptation devront être octroyées en tenant compte du niveau de développement et des aptitudes du jeune concerné et pourront être renouvelées si nécessaire. Cela permet de garantir qu'une rente éventuelle, même partielle, ne sera octroyée que si le potentiel de réadaptation de l'assuré est entièrement épuisé et que, pour des raisons de santé, une réadaptation soit impossible en l'état:

- L'accent est mis sur une orientation des formations professionnelles initiales (FPI) financées par l'AI plus marquée vers le marché primaire du travail; elles auront lieu sur ce marché chaque fois que cela est possible.

²⁴ La LEEJ a été adoptée le 20.09.2011 et est entrée en vigueur le 01.01.2013.

²⁵ La LAI a été adoptée le 19.06.1959 et est entrée en vigueur le 15.10.1959.

- L'AI pourra contribuer à financer les coûts en personnel d'un Case management Formation professionnelle ou d'un autre service cantonal similaire. Elle entend ainsi renforcer la détection précoce et la collaboration avec le service cantonal chargé de la coordination. L'AI doit être impliquée le plus tôt possible lorsqu'un risque d'invalidité existe.
- À titre de préparation à une FPI et de soutien en cas d'interruption ou d'abandon de celle-ci, différentes mesures préparatoires seront proposées aux adolescents et jeunes adultes:
- Grâce à l'extension des mesures de réinsertion aux adolescents, il existera désormais des offres très faciles d'accès visant à encourager et à stabiliser les jeunes atteints dans leur santé.
- En participant au financement des offres transitoires cantonales, l'AI permettra à ces dernières de proposer des prestations supplémentaires afin qu'elles soient plus accessibles aux jeunes atteints dans leur santé ou présentant des lacunes scolaires.
- Les indemnités journalières que les assurés en formation touchent pendant une mesure de réadaptation seront désormais versées dès le début de la formation, ce qui représentera pour les employeurs une incitation financière à créer des places de formation. Le montant des indemnités sera toutefois abaissé au niveau du salaire usuel versé aux personnes en formation en bonne santé.
- Pour les jeunes adultes en train de suivre une mesure d'ordre professionnel de l'AI, l'âge limite jusqu'auquel l'AI prend en charge les mesures médicales de réadaptation sera porté de 20 à 25 ans.
- Les prestations de conseil et de suivi aux adolescents, aux jeunes adultes ainsi qu'aux professionnels des domaines de l'école et de la formation seront étendues et renforcées.

En complément des offres cantonales et en étroite collaboration avec les instances cantonales, les mesures existantes et nouvelles de l'AI visent à préparer les adolescents et jeunes adultes à une formation professionnelle initiale (OFAS, 2020c; 2020d). Elles prennent diverses formes, afin de soutenir au mieux ces jeunes en s'adaptant à leurs besoins.

Parmi les mesures supplémentaires décidées dans le cadre du *Développement continu de l'AI* figurent également la révision de la liste des infirmités congénitales, la coopération renforcée avec les médecins et un système de rentes linéaire.²⁶

Loi fédérale sur la formation continue (LFCo)²⁷

En lien avec les personnes en situation de handicap, on relèvera les conditions d'octroi d'aides financières par la Confédération aux prestataires de formations continues. Des contributions financières peuvent être sollicitées, en vertu de l'art. 10, al. 1, let. d, LFCo, pour des formations continues prenant en compte les besoins particuliers des personnes en situation de handicap.

Loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles, LEHE)²⁸

À l'art. 55 (Contributions d'investissements pour les projets de construction et frais locatifs pour des locaux adaptés aux besoins des personnes handicapées), la LEHE aborde le thème du handicap sur le

²⁶ Message du 15 février 2017 concernant la modification de la Loi fédérale sur l'assurance-invalidité, p. 2537 (consulté le 05.03.2021).

²⁷ La LFCo a été adoptée le 20.06.2014 et est entrée en vigueur le 01.01.2017.

²⁸ La LEHE a été adoptée au 30.09.2011 et est entrée en vigueur le 01.01.2015.

plan structurel à défaut d'individuel. Les contributions d'investissements pour des constructions sont octroyées à la condition que les locaux planifiés soient adaptés aux besoins des personnes handicapées (art. 55, al. 2, let. f, LEHE). L'art. 59 LEHE prévoit des contributions pour le soutien de projets de coopération dans le domaine de l'égalité des chances.

Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr)²⁹

Les révisions de la LFPr reflètent directement et indirectement l'histoire de la formation professionnelle des personnes en situation de handicap. La première LFPr, qui est entrée en vigueur en 1933, se fondait sur l'idée implicite que l'on exerçait la profession à laquelle on avait été formé tout au long d'une vie active. Le choix des professions pour les personnes en situation de handicap était mince, le soutien n'en était qu'à ses débuts. Des dispositions relatives à l'encouragement de la formation professionnelle existaient déjà dans les institutions d'aide aux personnes handicapées. La seconde LFPr, qui est entrée en vigueur en 1965, mettait l'accent sur l'orientation professionnelle et la formation continue ainsi que sur l'élargissement de la formation professionnelle à la formation de culture générale. Parallèlement à cela, les personnes en situation de handicap bénéficiaient depuis 1960 du soutien de l'Assurance-invalidité. La troisième LFPr, entrée en vigueur en 1978, introduisait la maturité professionnelle et la formation élémentaire. Cette dernière a permis à bon nombre de jeunes en situation de handicap d'obtenir un diplôme reconnu. La dernière révision date de 2004. Les aspects relatifs aux personnes en situation de handicap dans la Constitution de 1999 et la LHand en 2002 ont influencé la LFPr. Parmi les principales nouveautés figuraient l'égalité des personnes avec et sans handicap, la perméabilité du système (aucune formation ne se termine sans solution de raccordement), la formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale (AFP), et les possibilités de soutien aussi bien pour les jeunes avec des aptitudes hors normes que pour les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage.

Loi fédérale sur le travail dans l'industrie, l'artisanat et le commerce (Loi sur le travail, LTr)³⁰

La LTr ne mentionne pas spécifiquement les personnes en situation de handicap; elle s'applique à elles exactement comme aux personnes sans handicap. Les art. 29 à 32 LTr énoncent des dispositions de protection concernant les jeunes.

Loi fédérale complétant le Code civil suisse

Livre cinquième: Droit des obligations (CO)

En matière d'offre et d'aménagement des places de travail, le secteur économique est plus libre que l'État. Pour les rapports de travail de droit privé, le CO s'applique. Il ne mentionne pas spécifiquement les personnes en situation de handicap. Pour celles-ci, on relèvera en particulier l'obligation pour l'employeur de protéger la personnalité du travailleur (art. 328 CO).

Les entreprises sont libres de choisir leur personnel. Elles ne sont pas sanctionnées — comme c'est le cas par ex. chez nos voisins allemands³¹ et autrichiens — si elles n'emploient pas de personnes en

²⁹ La LFPr a été adoptée le 13.12.2002 et est entrée en vigueur le 01.01.2004.

³⁰ La LTr a été adoptée le 13.03.1964 et est entrée en vigueur le 01.02.1966.

³¹ L'Allemagne, par exemple, oblige les employeurs à engager un certain quota de personnes en situation de handicap. Les entreprises qui ne respectent pas cette obligation paient une amende, ce qui ne semble pas être réellement dissuasif ; le pourcentage d'employées et employés en situation de handicap est plus bas en Allemagne qu'en Suisse.

situation de handicap. Les personnes en situation de handicap en Suisse ne bénéficient pas d'une protection particulière contre le licenciement, comme c'est le cas par ex. en Italie. Le licenciement abusif est interdit (art. 336 CO). Un licenciement ne peut cependant pas donner lieu à un recours en justice en vue d'un maintien dans l'emploi, seule une indemnisation est possible (Communauté de travail BASS/ZHAW, 2015, p. 191–192).

Loi sur le personnel de la Confédération (LPers)³²

La loi s'applique — sauf exceptions mentionnées à l'art. 2, al. 2, LPers — au personnel de l'Administration fédérale. Les employeurs mettent en œuvre des mesures propres à assurer «des chances égales aux handicapés, leur accès aux emplois et leur intégration» (art. 4, al. 2, let. f, LPers).

Loi fédérale sur les institutions destinées à promouvoir l'intégration des personnes invalides (LIPPI)³³

La LIPPI a été créée pour combler des lacunes apparues suite au retrait de l'AI des domaines du logement et du travail pour les adultes en situation de handicap. Elle était l'occasion d'engager des changements dans la société, par exemple relatifs aux exigences en matière d'habitat. En ce qui concerne le travail, la LIPPI se consacre en premier lieu aux personnes en situation de handicap travaillant dans des ateliers protégés plutôt que sur le marché du travail primaire.

Droit intercantonal

Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS)³⁴

Dans le domaine de la scolarité obligatoire, les cantons ont réagi à l'art. 62 Cst., qui introduisait le mandat constitutionnel d'harmonisation du système scolaire, en adoptant le concordat HarmoS. Celui-ci harmonise des aspects structurels, en l'occurrence l'âge de l'entrée à l'école, l'obligation scolaire, la durée des niveaux d'enseignement, leurs objectifs et le passage de l'un à l'autre, les horaires blocs et les structures de jour.

Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Concordat sur la pédagogie spécialisée)³⁵

Pour ne pas toucher à la souveraineté des cantons sur les questions d'éducation en matière de pédagogie spécialisée, un concordat semblait être une solution adaptée. Le concordat sur la pédagogie spécialisée a remplacé l'ancien art. 19 LAI et concrétisé l'art. 20 LHand. Pour les enfants et adolescents ayant des besoins éducatifs et des besoins de développement particuliers, il régit l'offre de base et établit le principe privilégiant l'intégration scolaire à la séparation. Le concordat inclut trois instruments: une terminologie commune (CDIP, 2007a), des standards de qualité et la Procédure d'évaluation standardisée (PES) (CDIP, 2014).

L'art. 3 définit les ayants droit: ce sont les enfants et les jeunes, de la naissance à l'âge de 20 ans révolus, qui présentent, avant la scolarité et durant la scolarité *obligatoire*, des besoins éducatifs particuliers.

Le concordat sur la pédagogie spécialisée est administré par la CDIP. Son objectif est de satisfaire aux obligations découlant de la Cst., de la LHand et du concordat HarmoS (art. 1 Concordat sur la pédagogie spécialisée). Il est par ailleurs directement relié à la convention intercantonale relative aux institutions

³² La LPers a été adoptée le 24.03.2000 et est entrée en vigueur le 01.01.2001.

³³ La LIPPI a été adoptée le 06.10.2006 et est entrée en vigueur le 01.01.2008.

³⁴ Le concordat HarmoS du 14.06.2007 est entré en vigueur le 01.08.2009.

³⁵ Le concordat sur la pédagogie spécialisée du 25.10.2007 est entré en vigueur le 01.01.2011.

sociales (CIIS). L'art. 11 du Concordat sur la pédagogie spécialisée (*Prestations extracantonales*) mentionne ainsi que «le financement des prestations fournies par des institutions de pédagogie spécialisée, à caractère résidentiel ou en externat, situées hors du canton se fonde sur la Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS)».

Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS)³⁶

La CIIS est administrée par la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS). Elle se consacre principalement aux structures de jour extrascolaires et possibilités d'accueil de nuit, en complément ou en remplacement des familles, pour les enfants et adultes ayant des besoins particuliers en matière de soins et d'encadrement, dans des institutions hors de leur canton de domicile.

Dans le cadre des adaptations liées à la RPT, le domaine D (*Institutions de formation scolaire spéciale en externat*) a été ajouté à la CIIS. Les institutions concernées y sont énumérées:

- a) Les écoles spéciales pour l'enseignement, le conseil et le soutien, y compris la formation scolaire spéciale intégrative de même que pour l'encadrement de jour, pour autant que cette prestation soit fournie par l'institution;
- b) les services d'éducation précoce pour enfants en situation de handicap ou qui sont menacés de l'être;
- c) les services pédo-thérapeutiques pour la logopédie ou la psychomotricité, pour autant que ces prestations ne figurent pas dans les offres de l'école ordinaire.

(art. 2, domaine D, CIIS)

En vertu de l'art. 2, domaine B, CIIS, les ateliers qui occupent des personnes «invalides» ne pouvant exercer aucune activité lucrative dans des conditions ordinaires font partie du champ d'application de la CIIS. Divers documents complètent la CIIS (directives, etc.), qui dispose d'une solide structure incluant des organes politiques et des organes techniques spécialisés.

Acteurs

Les personnes qui ont besoin, en raison d'un handicap, de mesures particulières dans les domaines de la formation et du travail, mais aussi leurs représentantes et représentants, ont affaire à différents acteurs au cours de leurs parcours de formation et de leurs parcours professionnels. Ces acteurs sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5: Acteurs du soutien aux personnes en situation de handicap dans les domaines de la formation et du travail

Éducation et formation		Travail	
Éducation et formation en général	Formation professionnelle		Monde du travail
État (Confédération, cantons et communes)			
	Secteur privé		
Institutions, prestataires de services, organes de mise en œuvre			

³⁶ La CIIS du 13.12.2002 est entrée en vigueur le 01.01.2006.

Dans le domaine de l'éducation et de la formation et dans celui du travail, les instances responsables des personnes en situation de handicap sont en principe les mêmes que pour les personnes sans handicap.

Les *organes étatiques* sont la Confédération, les cantons et les communes. Ces dernières ne seront évoquées qu'en marge du contexte qui est le nôtre. En Suisse s'applique le principe de subsidiarité, qui dit que la Confédération prend en charge les mandats qui lui sont attribués par la Constitution. Elle ne prend en charge aucun tâche qui puisse être accomplie à l'échelon des cantons (et communes). L'éducation concerne tous les niveaux de l'État, mais est en même temps fortement ancrée au niveau cantonal pour ce qui est de sa mise en œuvre. L'État n'est pas seulement législateur, mais joue aussi un rôle important à tous les niveaux en pourvoyant à des places de formation initiale, continue et de travail.

- La Confédération pose les conditions générales aussi bien pour la formation que pour le monde du travail. Elle fixe des lois, définit des objectifs et participe, en fonction des compétences, au financement des offres et mesures pour les personnes avec et sans handicap. Sont actifs dans ce domaine les secrétariats d'État concernés (SEFRI, SECO), les offices fédéraux (OFAS, OFS) et le Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH).
- En vertu de la Constitution, la Confédération et les cantons veillent ensemble à garantir un système éducatif de qualité. Pour satisfaire à cette exigence, ils formulent des objectifs communs, qu'ils évaluent régulièrement.
- Au niveau intercantonal, les cantons disposent en particulier des concordats.
- Les cantons règlent le droit cantonal, font office d'organes de mise en œuvre et d'exécution et sont responsables du financement des institutions placées sous la souveraineté cantonale. La scolarité obligatoire est dans une large mesure l'affaire des cantons et des communes. Les autorités scolaires communales disposent d'une autonomie variable. Elle est grande dans certains cantons, moyenne voire faible dans d'autres.
- La mise en œuvre des dispositions légales dans le domaine du travail relève de la responsabilité des offices cantonaux du travail.

Dans la formation professionnelle et dans le monde du travail, le *secteur de l'économie privée* représente en Suisse un acteur qui agit, dans le cadre des conditions générales fixées par l'État, en vertu de principes propres, libéraux. Ce sont notamment la liberté économique, la propriété des moyens de production, les «lois du marché», qui impliquent la recherche du profit et la prise de risque. L'économie privée ne fonctionne cependant pas uniquement sur la base d'un marché du travail libéral dans notre pays, mais aussi sur la base du partenariat social entre employeurs et travailleurs. La définition des profils professionnels, la sélection des personnes formées ainsi que le cofinancement de la formation sont des tâches importantes de la formation professionnelle. Le secteur privé étant tributaire d'une main d'œuvre qualifiée, il propose une vaste palette de places de formation et de formation continue ainsi que de places de travail. En matière de politique du personnel, il dispose généralement d'une assez grande marge de manœuvre — également en ce qui concerne les personnes en situation de handicap — puisqu'il n'est pas lié comme la Confédération par la loi sur le personnel de la Confédération (cf. chapitre 4).

Les *institutions* qui organisent les offres de pédagogie spécialisée, mettent en œuvre les mesures et contribuent à l'élaboration de fondements et de connaissances spécialisées travaillent elles aussi avec une logique propre. Ce sont les écoles, instituts de formation et de formation continue, organismes sociaux, associations spécialisées et professionnelles, organisations d'entraide, agences spécialisées et instituts formant des spécialistes. Ces prestataires sont à but non lucratif, en grande partie financés par des fonds publics et ont plutôt rarement des partenaires de droit public, plus souvent des partenaires de droit privé (par ex. associations ou fondations, soit principalement des organismes de la société civile). Dans le domaine postobligatoire, dans le monde de la science et de la recherche, les responsables relèvent majoritairement du droit public.

Tandis que le secteur économique a des objectifs de production et recherche pour cela une main-d'œuvre qualifiée (marché du travail primaire), les institutions protégées, quant à elles, recherchent des activités adaptées à des collaborateurs et collaboratrices en situation de handicap (marché du travail secondaire). Dès que cela est possible, les institutions accompagnent également les personnes en situation de handicap sur le marché primaire.

Il appartient aux personnes ayant des besoins particuliers dans les domaines de l'éducation, la formation et du travail d'exercer leurs droits et d'accomplir leurs devoirs. L'accent s'est déplacé dans ce contexte depuis le passage au nouveau millénaire, avec une diminution de la décision tierce au profit d'une plus grande autodétermination et ainsi également davantage de responsabilité individuelle — ce que résume la devise relative à la CDPH des personnes en situation de handicap: «Rien sur nous sans nous!».

Jurisprudence

Scolarité obligatoire

Avant la votation sur la RPT et dans les années qui ont suivi, les cas concernant la pédagogie spécialisée qui étaient portés devant le Tribunal fédéral étaient rares. Depuis l'entrée en vigueur de la RPT en 2008 et le terme de la phase de transition en 2011, davantage de questions ont été réglées à nouveau par la plus haute instance juridique. On mentionnera ici les arrêts fondamentaux suivants — des jugements sur des questions de principe ou qui ont conduit à des changements majeurs dans l'interprétation:

ATF 138 I 162 du 13 avril 2012

La question posée était de savoir si un adolescent du canton de Schwyz, atteint de sévères troubles du traitement auditif central, devait être scolarisé de manière intégrative ou en école spécialisée. Le Tribunal fédéral a conclu:

- que les cantons jouissaient d'une grande liberté d'organisation dans le domaine de l'enseignement spécialisé;
- que les exigences minimales de droit fédéral leur imposaient uniquement d'offrir à l'enfant au sein de l'école publique une formation adéquate que l'expérience juge suffisante, et non pas une scolarisation optimale voire la plus adaptée;
- qu'en principe, l'enseignement spécialisé en école ordinaire avait la priorité sur l'enseignement spécialisé en institution, et
- que l'enseignement spécialisé en école ordinaire doublé de mesures de soutien adaptées à l'enfant handicapé (logopédie, etc.) devait au moins avoir la même valeur qu'un enseignement en institution séparée (ce qui s'appliquait au cas soumis).

ATF 141 I 9 du 4 décembre 2014

Il s'agissait dans ce jugement de savoir si un adolescent atteint de troubles du spectre autistique (TSA) scolarisé à l'école ordinaire avait droit à un soutien à plein temps. L'autorité scolaire du canton d'Argovie estimait que 18 heures de soutien étaient suffisantes. Si les parents souhaitaient plus de soutien, ils devaient eux-mêmes en assurer le financement. Le tribunal fédéral a conclu:

- qu'en vertu de l'art. 8, al. 2, Cst., des art. 19 et 62 Cst., ainsi que de l'art. 20 LHand, l'enseignement de base suffisant devait être gratuit, même lorsque l'école fournissait une prestation qui n'est pas prévue par la loi.
- que les dispositions de droit cantonal qui déterminent l'affectation d'un enfant à un enseignement spécialisé séparé sur des bases schématiques ne prenaient pas suffisamment en considération le bien de l'enfant en cause;
- que, comme pour l'ATF 138 I 162, seule la gratuité d'une offre de formation adéquate réputée suffisante au sein de l'école publique était garantie par la Constitution. En revanche, une scolarisation optimale des enfants handicapés ne pouvait être exigée compte tenu des capacités contributives de l'État;
- que lorsqu'un enseignement intégratif avec des cours de soutien supplémentaires correspondait, dans les circonstances concrètes, à l'enseignement requis et restait supportable sur le plan financier ainsi que techniquement réalisable, ces cours étaient gratuits pour les parents, même s'ils ne sont pas prévus par la loi.

ATF 145 I 142 du 29 octobre 2018

L'arrêt portait sur un cas dans le canton de Genève. Il s'agissait de déterminer à quels droits pouvait prétendre une jeune personne (entre 18 et 20 ans) en situation de handicap dans le cadre d'une scolarisation spécialisée. Le tribunal a conclu:

- que l'accession à la majorité n'était pas un critère admissible pour refuser la poursuite de mesures;
- qu'un placement dans une institution pour adultes à l'approche de la fin du droit aux mesures de pédagogie spécialisée à titre transitoire n'était pas exclu dans les cas où la personne handicapée serait de toute façon à terme accueillie dans une telle institution, et que les mesures de pédagogie spécialisée auxquelles celle-ci avait droit jusqu'à ses 20 ans devaient être assurées.

Degré secondaire II, formation professionnelle

ATF 142 V 523 du 23 novembre 2016

En vertu de ce jugement, la CDPH, la Cst., la LHand et la FPI ne peuvent permettre de déduire pour tous les jeunes un droit à une formation professionnelle initiale de deux ans. Le Tribunal fédéral a estimé ceci:

La réponse à la question de savoir si des prestations pour une seconde année de formation doivent être allouées dépend du point de savoir si les conditions du droit (caractère nécessaire, approprié et adéquat [obtention d'un salaire horaire d'au moins 2 fr. 55]) sont remplies dans le cas particulier. Le fait qu'une seconde année de formation n'est pas nécessaire ne doit pas être admis à la légère (ATF 142 V 523, p. 529-532).

Degré secondaire II formation générale / degré tertiaire

Selon le rapport d'évaluation de la Communauté de travail BASS/ZHAW (2015, p. 168-169), les situations de conflit au niveau de la formation postobligatoire font rarement l'objet d'un recours en justice.

Il n'existe à ce jour aucun jugement relatif aux mesures de compensation des désavantages portant sur l'aménagement ou la durée d'une formation post-obligatoire. Dix affaires ont été portées en justice ces dix dernières années, dont trois sont arrivées jusqu'au Tribunal fédéral. Toutes les affaires relatives à la compensation des désavantages traitées en justice avaient jusqu'alors trait à l'adaptation des examens dans des écoles de maturité gymnasiale ou des universités. En voici un exemple, issu de la jurisprudence du Tribunal administratif fédéral, qui a prononcé en 2008 un arrêt fondamental portant sur le droit aux adaptations formelles des modalités d'examen:

Arrêt du Tribunal administratif fédéral, Cour II B-7914/2007 du 15 juillet 2008, ATAF 2008/26

Un étudiant a sollicité dans le contexte d'un examen de maturité l'autorisation de pouvoir passer à l'oral, et non à l'écrit, les examens complémentaires non linguistiques à l'université. Le Tribunal fédéral a approuvé le recours déposé, dans la mesure où il était recevable.

Travail

Il a été indiqué à plusieurs reprises que les réglementations de la LHand qui s'appliquent à la Confédération en tant qu'employeur de personnes en situation de handicap ne s'appliquent ni aux cantons et communes ni aux employeurs privés. Les recours en justice dans ce domaine sont par conséquent rares (Kälin & Locher, 2015, p. 34).

3 Éducation et formation

3.1 Aspects historiques

Nous exposerons dans les pages suivantes certains facteurs historiques qui ont globalement eu une influence sur la pédagogie spécialisée. Ce sont notamment le rôle de l'AI et son retrait de la pédagogie spécialisée suite à la RPT, les conséquences de différentes réformes de la formation du personnel spécialisé et, enfin, des décennies d'évolution de l'exclusion vers l'intégration des personnes en situation de handicap.

3.1.1 Le rôle de l'AI et son retrait de la pédagogie spécialisée³⁷

La cause des personnes en situation de handicap et la pédagogie spécialisée en Suisse ont été portées dans leurs débuts par deux forces motrices. C'étaient, d'une part, des personnalités issues de milieux religieux, piétistes, et plus tard philanthropiques et, d'autre part, la Société suisse d'utilité publique (SSUP), non confessionnelle et libérale (Gruntz-Stoll, 2011). Dans le cadre de la mise en place des assurances sociales, l'État est entré en jeu. Après le rejet de l'AI en 1919 dans le cadre d'une votation populaire, c'est l'organisation Pro Infirmis, subventionnée par l'État, qui a soutenu les organisations qui s'engageaient en faveur des intérêts des personnes en situation de handicap. D'autres associations de personnes handicapées encore se sont organisées dans l'entre-deux-guerres. Quelques années après la fin de la seconde guerre mondiale — en 1948 — l'ONU était fondée, et une étape importante s'ouvrait pour le développement des droits de l'homme. Les fondements de l'AI ont été élaborés dans les années 1950. En juin 1959, donc 40 ans après la première tentative, le peuple suisse se prononçait en faveur de l'AI.

Avec l'introduction de l'AI et l'adoption de la loi sur l'assurance-invalidité (LAI) en 1959, la situation des personnes en situation de handicap a considérablement changé. Grâce au droit à un soutien de l'État inscrit dans la loi, et qui s'appliquait désormais à l'échelle nationale, ces personnes n'étaient plus principalement tributaires de la bonne volonté d'organisations d'utilité publique.

L'AI est une assurance médicale dans laquelle l'invalidité — en l'occurrence les conséquences économiques de l'incapacité d'emploi liée au handicap — constitue le risque assuré. L'insertion, dans l'objectif de la capacité de gain, présuppose formation et thérapie. On ne peut s'expliquer autrement aujourd'hui que l'AI ait pris en charge les offres de pédagogie spécialisée. L'AI a soutenu dans tout le pays des institutions déjà existantes et contribué par des subventions de construction et d'exploitation à la création de nouveaux établissements de formation spéciale. Dans l'esprit du temps, ceux-ci étaient organisés par formes de handicap (par ex. déficiences cognitives, déficiences visuelles). L'AI a par ailleurs participé au financement d'instituts de formation pour le personnel de la pédagogie spécialisée et de la pédagogie sociale.

C'est ainsi que la responsabilité d'une partie du système d'éducation et de formation, par ailleurs fortement fédéraliste, revenait à un unique organe et, qui plus est, une assurance médicale.

³⁷ Les commentaires sur le retrait de l'AI de la pédagogie spécialisée sont en partie extraits du rapport explicatif de la consultation sur l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2006, p. 8-11).

Les mesures de pédagogie spécialisée ont été considérablement élargies et différenciées au fil du temps. La première révision de l'AI en 1968 a été l'occasion de toute une série de changements. Le groupe des ayants droit tout comme l'offre (notamment l'allocation pour impotent [API]) ont été considérablement élargis. Le nombre d'enfants et adolescents en école spécialisée ainsi que le personnel spécialisé se sont accrus de façon exponentielle dans les quelques années qui ont suivi.

Jusqu'alors, les enfants avec un handicap mental sévère, ou encore une déficience cognitive sévère, étaient considérés comme non éducatibles. Ils étaient exclus de la scolarisation, avaient cependant droit à des frais de pension et à un hébergement en foyer. En raison du manque d'accessibilité des établissements, les enfants qui avaient un handicap physique n'étaient pas tous scolarisés. Ce n'est que depuis 1968 que l'obligation scolaire est financée et mise en œuvre pour *tous* les enfants et adolescents en situation de handicap, indépendamment de la perspective d'une future aptitude au travail. Les institutions scolaires spécialisées ont accueilli parfois des enfants plus âgés qui n'avaient encore jamais fréquenté l'école auparavant. On s'est aperçu assez vite que, plus les thérapies commençaient tôt, plus le soutien apporté aux enfants était efficace. C'est pourquoi l'éducation précoce spécialisée (EPS), en tant que mesure pédaگو-thérapeutique, a été intégrée à la LAI en 1968. Parallèlement à cela, la logopédie et la psychomotricité sont apparues en tant que préparation ou complément à l'enseignement. Elles venaient s'ajouter aux mesures médico-thérapeutiques de psycho-, physio- et ergothérapie.

La question suivante fut de s'interroger sur les possibilités professionnelles qui s'ouvraient aux jeunes qui avaient fréquenté une école spécialisée. La formation professionnelle et le monde du travail n'étaient pas préparés à former ou à employer des personnes en situation de handicap. À côté des ateliers protégés existants, qui pouvaient désormais bénéficier de subventions de l'AI, d'autres établissements du même type ont été construits à la fin des années 1960 et au début des années 1970.

Dans les universités, on trouvait peu d'étudiantes et étudiants en situation de handicap, et uniquement s'ils étaient en mesure de s'organiser seuls. Les prestations de l'AI leur étaient ouvertes dès lors qu'ils étaient assurés et pouvaient justifier d'un droit aux prestations.

Pendant près d'un demi-siècle, l'AI a grandement contribué à ce que les personnes en situation de handicap puissent se former et travailler. Dans le cadre de la RPT, les compétences pour les questions liées aux personnes en situation de handicap ont été examinées, et les tâches, redistribuées entre Confédération et cantons.

La RPT est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2008.³⁸ Les cantons ont élaboré des concepts relatifs aux personnes (adultes) en situation de handicap et des concepts de pédagogie spécialisée et ont adapté la législation comme les structures cantonales à leurs nouvelles responsabilités.³⁹ C'était l'opportunité,

³⁸ Pour les tâches cantonales, un délai d'au moins trois ans, ou qui devait s'étendre jusqu'à ce que les cantons disposent de leurs *propres concepts* ou *plans stratégiques* aussi bien pour le domaine des adultes que pour celui des enfants, a été aménagé. Les cantons devaient y indiquer comment ils comptaient adapter leurs bases légales. Pendant la période de transition, les lois fédérales étaient déterminantes. Les prestations ne devaient pas être diminuées, mais devaient au minimum correspondre à ce que la Confédération avait décidé. Les dispositions transitoires sont inscrites dans la Constitution, à l'art. 197, al. 2 (Instruction publique), al. 4 (Encouragement de l'intégration des invalides) et al. 5 (Aides aux personnes âgées et aux personnes handicapées).

³⁹ Sur l'état d'avancement des concepts et de la réglementation, cf. CSPS, s.d. a ; CDAS, s.d.

autant qu'une nécessité, d'intégrer les acquis de la Cst. révisée et de la LHand dans les textes de loi cantonaux, ce qui signifiait en premier lieu orienter le système vers l'intégration et l'autodétermination.

Les domaines de la pédagogie spécialisée, mais aussi du logement et du travail ont été transférés de l'AI à différents départements cantonaux. L'AI et la Confédération ont conservé la responsabilité des prestations accordées individuellement aux personnes assurées en situation de handicap (mesures médicales, moyens auxiliaires, API, mesures d'ordre professionnel, indemnités journalières et rentes).

3.1.2 Formation du personnel spécialisé

Comme pour l'ensemble du secteur des hautes écoles, les cursus de formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée ont subi de profondes transformations dans les dernières décennies: les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques ont été créées, le processus de Bologne a été engagé, et l'AI s'est retirée du cofinancement des institutions formant le personnel du domaine de la pédagogie spécialisée.⁴⁰

Un bref regard sur l'histoire: l'Université de Zurich et, avant elle, le Séminaire de pédagogie curative de Zurich (HPS), l'Université de Genève et, plus tard, l'Université de Fribourg, ont formé dès la première moitié du XX^e siècle des spécialistes de la pédagogie spécialisée. La pédagogie spécialisée et la pédagogie sociale, en tant qu'objets d'enseignement et de recherche, de même que les institutions pour personnes handicapées et ce qu'on appelait alors les personnes «inadaptées» étaient à l'époque, en tant que champs de travail, plus étroitement liées qu'aujourd'hui. Les activités d'assistance étaient généralement exercées par des femmes qui étaient formées dans des institutions privées, des institutions religieuses ou de bienfaisance.

Lorsque l'AI est entrée en vigueur, il lui a fallu du personnel formé pour les écoles spécialisées, foyers et ateliers, pour réaliser son objectif: *La réadaptation prime la rente*. Elle a donc œuvré en tant qu'instance centrale, coordinatrice et régulatrice, et participé aux coûts de formation du personnel spécialisé dans la prise en charge d'enfants et d'adultes, en d'autres termes pour les domaines scolaire et extrascolaire, la formation professionnelle et le travail. Les subventions de l'AI allaient aux universités, aux séminaires de pédagogie curative et aux écoles supérieures. Tout cela a conduit, dans les années 1970, à un essor de la professionnalisation, qui a mené plus tard à une accentuation des profils et à la division des filières de formation. D'un côté, la pédagogie curative extrascolaire, complétant ou remplaçant la famille, s'est établie en tant que pédagogie sociale ou accompagnement socioprofessionnel, de l'autre, la pédagogie spécialisée s'établissait en tant que pédagogie spécialisée scolaire.

L'AI a financé également de nombreuses formations continues et de nombreux cours de type non formel. La conduite de chiens pour aveugles ou l'enseignement du braille et de la langue des signes en sont des exemples.

Les années 1990 ont été celles de la *fondation des hautes écoles spécialisées* et des *hautes écoles pédagogiques*, et avec elle de la *tertiarisation de la formation professionnelle supérieure* dans les secteurs

⁴⁰ L'AI participait au financement des instituts de formation pour le personnel de pédagogie spécialisée et de pédagogie sociale en vertu de l'ancien art. 74, al. 1, let. d, qui a été abrogé par le chiffre II 25 de la loi fédérale du 06.10.2006 concernant l'adoption et la modification d'actes dans le cadre de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) avec effet au 01.01.2008 (RO 2007 5779; FF 2005 6029).

de l'enseignement et du social. En 1995, la *loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées* (LHES) entrait en vigueur.⁴¹

La pédagogie sociale est enseignée depuis lors à la fois dans les universités, dans les HES et dans les écoles supérieures. Dans les années 1990 également, et dans les premières années du XXI^e siècle, d'anciens séminaires de formation des enseignantes et enseignants ont été transformés en HEP.

Les formations en éducation précoce spécialisée (EPS), en enseignement spécialisé (ES), en logopédie et en psychomotricité, les quatre formations de pédagogie spécialisée reconnues par la CDIP, s'accomplissent majoritairement dans les hautes écoles pédagogiques. La Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée de Zurich (HfH), qui a succédé au Séminaire de pédagogie curative et qui est portée par 13 cantons de Suisse alémanique et par la principauté du Liechtenstein, bénéficie d'un statut particulier et couvre l'éventail complet des diplômes de pédagogie spécialisée. La HfH ne fonctionne pas avec les critères d'admission habituels, ce sont les cantons partenaires qui disposent d'un quota de places d'études. Certaines filières de pédagogie spécialisée ont lieu dans les HES, la psychomotricité par ex. à la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) de Genève, ou encore l'enseignement spécialisé et la psychomotricité à la HEP en tant que partie de la Haute école spécialisée de Suisse nord-occidentale (FHNW).

Le processus de Bologne, engagé en 1999, a eu des répercussions sur la formation du personnel de la pédagogie spécialisée. En tant que discipline académique ou en tant que partie des sciences de l'éducation, la pédagogie spécialisée peut être étudiée en Suisse dans le cadre de diverses universités; la psychomotricité et la logopédie sont proposées au minimum comme formations de bachelor (CDIP, 2000)⁴², l'enseignement spécialisé et l'éducation précoce spécialisée (CDIP, 2008) exclusivement comme formations du niveau master. Certaines formations qui se sont développées avec le temps sont entrées dans les cursus de bachelor et de master, par ex. le traitement de la dyslexie qui a été intégré aussi bien au cursus de logopédie qu'à celui de l'enseignement spécialisé.

Dans le cadre de la tertiarisation, le financement des filières de formation des hautes écoles et des écoles supérieures «présentant un intérêt public majeur» (par ex. santé, social) a lui aussi été réglementé.⁴³ Avec la cantonalisation des domaines de l'enseignement, du logement et du travail pour les personnes en situation de handicap, l'AI n'avait plus de raison de participer à la formation du personnel spécialisé.

Dans la première décennie du XXI^e siècle, la pédagogie spécialisée en Suisse était occupée — comme nous l'avons déjà mentionné — par des thèmes majeurs: la cantonalisation des institutions pour les personnes en situation de handicap, les réformes de la formation des spécialistes, et le processus — couplé à des questions de qualité et de ressources — d'intégration des personnes en situation de handicap à l'école, dans la formation professionnelle et dans la vie active. La cantonalisation est achevée, les réformes le sont en grande partie, le troisième thème — le processus d'intégration — est encore loin de l'être.

⁴¹ La LHES a été abrogée avec l'entrée en vigueur de la LEHE au 01.01.2015 (art. 71 LEHE).

⁴² Art. 5 (Volume des études): modification du 28.10.2005; entrée en vigueur le 01.01.2006.

⁴³ «L'intérêt public majeur» est défini dans l'*accord intercantonal du 22 mars 2012 sur les contributions dans le domaine des écoles supérieures* (AES) (CDIP, 2012).

3.1.3 De l'exclusion à l'intégration/inclusion

Comme dans la plupart des pays occidentaux, la pédagogie spécialisée dans le domaine de la scolarité obligatoire est passée en Suisse par différentes phases: à l'exclusion — c'est-à-dire le fait d'être exclu de l'enseignement — a succédé la séparation en institution spécialisée, puis est venue la phase de l'intégration. À la fin du XX^e siècle, ou un peu avant, le débat s'était élargi à la notion d'«inclusion». Il existe depuis — pour le dire simplement — deux lignes d'interprétation:

1. L'intégration équivaut à l'inclusion. Des institutions intégratives et séparatives coexistent (cf. illustration 3).
2. Intégration et inclusion ne sont pas équivalentes. Il n'existe plus d'institutions séparatives (cf. illustration 4).

Illustration 3: De l'exclusion à l'intégration (intégration = inclusion)

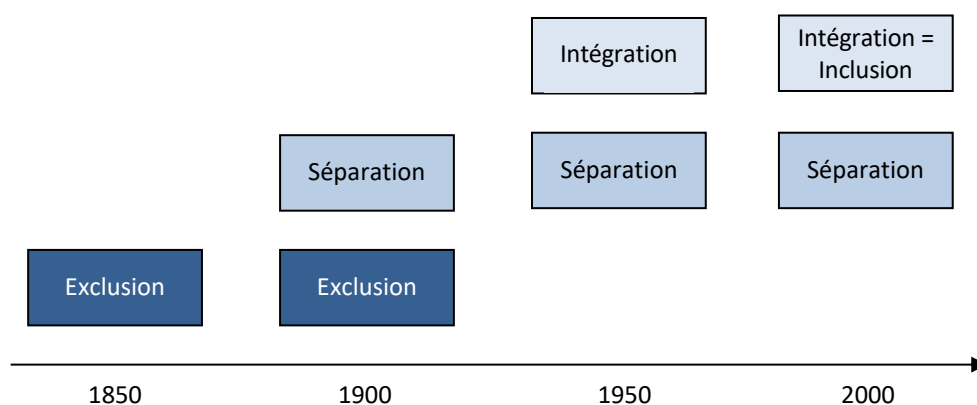
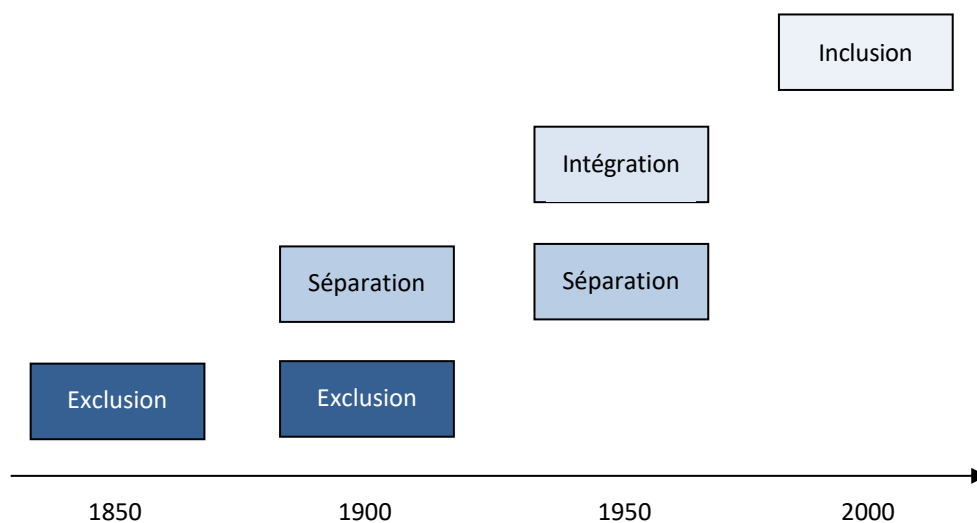


Illustration 4: De l'exclusion à l'inclusion (intégration ≠ inclusion)



On a affaire en Suisse à la variante 1, donc à la coexistence d'institutions spécialisées et d'offres de formation pour des personnes avec et sans besoins éducatifs particuliers; il n'y a pas de délimitation claire entre intégration et inclusion.

L'illustration 3 montre comment les notions, appliquées à la scolarité obligatoire, peuvent être grossièrement réparties dans le temps, ceci en supposant que les termes d'«intégration» et d'«inclusion» soient interchangeables.

L'illustration 4 donne une image schématique de l'évolution partant du principe que les notions d'«inclusion» et d'«intégration» *ne sont pas* interchangeables (inclusion $\neq$ intégration).

Nous expliquerons dans ce qui suit ce qu'il faut entendre par les différentes notions mentionnées aux illustrations 3 et 4. Les deux lignes d'interprétation se sont séparées — globalement — au tournant du siècle.

Exclusion

Exclusion signifie ici le fait d'être exclu de l'enseignement. À la fin du XVIII^e siècle, la plupart des personnes en situation de handicap étaient exclues de l'enseignement public, puisqu'elles étaient considérées comme inéducables (Gruntz-Stoll, 2011). Avec l'introduction de l'enseignement obligatoire pour tous en 1874, des classes de soutien ont été mises en place pour les enfants qui présentaient des troubles de l'apprentissage (OFAS, 2013). Certains enfants et adolescents avec des déficiences visuelles ou auditives étaient accueillis dans des foyers d'éducation spécialisée privés. Ces institutions étaient en partie soutenues par les cantons, qui apportaient un soutien financier ou siégeaient dans les organes de l'institution. Les personnes qui avaient des besoins éducatifs particuliers pour des raisons sociales, socio-économiques ou sociodémographiques prenaient bien part à l'enseignement public, mais n'étaient pas particulièrement soutenues. C'était le cas également des élèves à haut potentiel. Était considéré comme normal le fait d'être parmi ses semblables. La représentation que l'on se faisait de la scolarité obligatoire était que l'on y enseignait des groupes homogènes, ce qui ne correspondait qu'en partie — ou vraisemblablement pas — à la réalité des institutions éducatives.

Exclusion, séparation

La séparation signifie une mise à part, et implique l'enseignement et l'éducation dans des établissements spécialisés. Dans la première moitié du XX^e siècle, tous les élèves en situation de handicap n'étaient pas encore scolarisés. La phase durant laquelle exclusion et séparation ont dominé ne s'est achevée définitivement qu'après l'introduction de l'AI en 1959 (Gruntz-Stoll, 2011).

Séparation, intégration

L'entrée en vigueur de l'AI a entraîné un véritable bond en avant: les enfants en situation de handicap pouvaient dorénavant, en vertu des bases légales et dans les faits, aller à l'école.⁴⁴ Pour la plupart d'entre eux, cela signifiait fréquenter une école spécialisée. Dans des cas exceptionnels, l'AI soutenait la scolarisation intégrative à l'école ordinaire.

De premières aspirations à s'orienter vers une scolarisation intégrative sont apparues presque en même temps que l'introduction de l'AI et suite aux évolutions dans la société à la fin des années 1960 et au début des années 1970. Pendant cette première phase, intégration scolaire voulait dire assimilation. Étaient intégrés les quelques élèves qui étaient en mesure de s'adapter à l'activité scolaire. Il y

⁴⁴ Pour une partie des enfants avec un handicap mental sévère, l'obligation scolaire n'a été réalisée qu'en 1968.

avait moins de soutien qu'aujourd'hui. Mais les choses ont continué d'évoluer, en premier lieu grâce à l'influence des organisations internationales. L'attention s'est portée non plus seulement sur l'intégration au cas par cas, mais de plus en plus sur l'ensemble du système éducatif, dont la compatibilité devait être développée.

La *Déclaration de Salamanque* de 1994⁴⁵ a été un élément important pour le développement de la pédagogie spécialisée. Dans l'espace germanophone, elle a donné vie au débat autour des définitions de l'intégration et de l'inclusion. La version allemande de la déclaration employait le terme *Integration*, on trouvait *Integration* dans la version française, et *inclusion* dans la version anglaise.

Un nouveau jalon du mouvement d'émancipation des personnes en situation de handicap a été posé avec la CDPH en 2006. Là aussi, la terminologie était un casse-tête — ce qui est par ailleurs toujours le cas à l'heure actuelle. On trouve dans la version allemande officielle de la CDPH la notion d'«*Integration*»⁴⁶, qui devient «*Inklusion*» dans la traduction non officielle. Dans la version française — il n'y a pas de traduction non officielle pour l'espace francophone — figurent les notions d'«insertion», d'«inclusion» et d'«intégration».⁴⁷

En Suisse romande, on a tendance à utiliser la notion d'inclusion plutôt que d'intégration; mais le débat sur la portée des différentes notions existe là aussi.

Séparation et intégration (intégration = inclusion)

L'organisation scolaire en vigueur en 2020 prévoit la coexistence de l'intégration scolaire et de la scolarisation spécialisée. La LHand préconise à l'art. 20 de promouvoir l'intégration. C'est un processus sur des décennies. L'intégration scolaire n'est pas considérée comme une grandeur déterminée, mais comme un continuum, composé de différents éléments (type d'école et de classe, mesures de soutien, statut du programme d'enseignement, temps passé à l'école ordinaire [temps plein, temps partiel], développement de l'école, etc.). Au centre de l'intégration scolaire se trouve la scolarisation commune d'enfants et d'adolescents avec et sans handicap. La scolarisation commune n'est pas seulement une question de se trouver ensemble dans un même espace, mais est également une question de qualité. Celle-ci est garantie et développée par des standards de qualité, par ex. ceux d'Integras (2019). La décision d'orientation vers l'école ordinaire ou l'école spécialisée n'est pas toujours unanime. Sur le plan légal, l'évaluation au cas par cas fondée sur une perspective pluridimensionnelle tenant compte du bien de l'enfant, de son environnement scolaire et de l'organisation scolaire est déterminante (cf. art. 2, let. b, concordat sur la pédagogie spécialisée).

L'objectif N° 4 de l'*Agenda 2030 pour le développement durable de l'ONU* est le suivant: «D'ici à 2030, assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie» (Commission suisse pour l'UNESCO, 2019). La Commission allemande pour l'UNESCO définit l'inclusion dans le domaine éducatif de la manière suivante: «L'éducation inclusive signifie que toutes les personnes participent à une éducation de haute qualité et peuvent développer leur plein potentiel. Ni le sexe, les conditions sociales ou économiques préalables ni les

⁴⁵ La *Déclaration de Salamanque* s'inscrivait dans le cadre de la *World Conference on Special Needs Education* de l'UNESCO en 1994.

⁴⁶ Art. 24, al. 1, CDPH : *Ein integratives Bildungssystem*; art. 24, al. 2, let. b, CDPH: *Integrativer Unterricht*.

⁴⁷ Art. 24, al. 1, CDPH: insertion scolaire; art. 24, al. 2, let. b, CDPH: enseignement primaire inclusif.

besoins d'apprentissage particuliers ne devraient empêcher une personne de développer son potentiel» (Commission allemande pour l'UNESCO, s.d.).

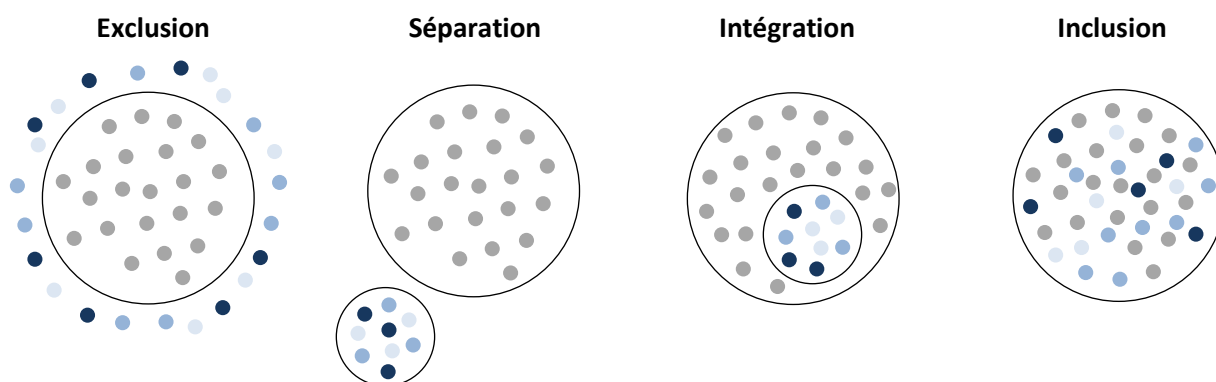
Inclusion (inclusion ≠ intégration)

Comme mentionné plus haut, la notion d'inclusion n'est pas définie de manière uniforme. La distinction tranchée entre inclusion et intégration constitue une définition possible de l'inclusion. *Inclusion n'équivaut pas à intégration* signifie beaucoup de choses, par exemple:

- l'inclusion va plus loin que l'intégration;
- l'intégration est une étape intermédiaire sur le chemin de l'inclusion;
- l'intégration empêche l'inclusion.

L'illustration 5 propose une compréhension imagée des notions (intégration ≠ inclusion):

Illustration 5: De l'exclusion à l'inclusion (intégration ≠ inclusion)



Source : Integration Action for Inclusion, s.d.

La scolarisation commune de tous les élèves est au centre de l'inclusion scolaire.

Le tableau 6 tente d'identifier précisément les caractéristiques typiques des deux points de vue. La colonne *Inclusion ≠ intégration* présente le point de vue plus radical, qui aspire à une inclusion totale. La colonne *Intégration = inclusion* montre le point de vue plus modéré, qui est celui que l'on trouve aujourd'hui à l'école obligatoire en Suisse.

Les en-têtes du tableau 6 ont été élaborés sur la base du glossaire du *Dataset Cross-Country Report* de l'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EASIE, s.d., p. 11). Les trois configurations de scolarisation se fondent sur les définitions suivantes:

La scolarisation dans le cadre l'école ordinaire se distingue de la scolarisation en école spécialisée. Elle englobe les classes ordinaires avec un cadre intégratif et les classes particulières.⁴⁸

⁴⁸ Les classes particulières en Suisse incluent les *classes d'introduction*, les *classes pour élèves de langue étrangère* ou *autres classes spéciales*, et incluent donc des élèves présentant de légers troubles de l'apprentissage et troubles comportementaux.

On parle d'un cadre inclusif lorsque les élèves avec *Special Educational Needs (SEN)* passent au moins 80 % du temps par semaine en classe ordinaire et au maximum 20 % du temps en petits groupes ou en cours individuels.

Full inclusion (pleine inclusion) signifie que 100 % des élèves fréquentent l'école ordinaire. C'est un pourcentage que n'atteint aucun pays européen (EASIE, 2018, p. 11).

Pour la statistique fédérale, les élèves sont comptabilisés dans le milieu scolaire dans lequel ils passent la majeure partie — soit plus de 50 % — de leur temps scolaire.

Tableau 6: Inclusion, intégration et séparation à l'école obligatoire

	Inclusion ≠ intégration	Intégration = inclusion	
Cadre scolaire (selon EASIE)	Cadre inclusif	Cadre de l'école ordinaire	Cadre de l'école spécialisée
Points communs	Enseignement commun des élèves avec et sans handicap		
Type d'école	Écoles inclusives un type d'école pour tous (pleine inclusion)	Écoles ordinaires Classes ordinaires et particulières (écoles intégratives)	Écoles spécialisées (écoles séparatives)
Situation légale (2020)	Ne correspond pas à la situation légale actuelle en Suisse	Correspond à la situation légale actuelle en Suisse	
Type d'enseignement (classes)	Classes inclusives, pas de classes particulières ni de classes d'école spécialisée	Classes ordinaires et particulières	Classes d'école spécialisée
Catégorisation des besoins éducatifs particuliers	Dé-catégorisation, pour éviter la stigmatisation	Catégorisation, pour pouvoir répondre de façon ciblée aux handicaps, aptitudes particulières, facteurs socioémotionnels, socioéconomiques ou sociodémographiques	
Catégorisation des formes de handicap	Dé-catégorisation, pour éviter la stigmatisation	Catégorisation des formes de handicap, pour pouvoir répondre de manière ciblée, avec des points forts de soutien, aux différentes formes de handicap dans les écoles et centres de compétences	
Gravité de la déficience en tant que critère pour le choix du type d'école ou de classe	N'est pas un critère, puisque les écoles sont ouvertes à tous les degrés de handicap	Pas un critère décisif, mais pris en compte dans la perspective multidimensionnelle qui englobe le bien-être et les possibilités de développement des élèves, l'environnement et l'organisation scolaires	Possible critère, les écoles spécialisées étant préparées à prendre en charge des élèves avec handicaps sévères

Emploi des notions d'inclusion et d'intégration dans différents contextes

La *Déclaration de Salamanque* de 1994, mentionnée plus haut, emploie les deux notions: inclusion et intégration.

Dans la *Charte pour l'inclusion des personnes handicapées dans l'action humanitaire*, qui se fonde sur l'art. 11 de la CDPH, la notion d'inclusion apparaît dans le titre (Conseil fédéral, s.d.).

Les textes de droit suisses (Cst., LHand, LFPr, concordat sur la pédagogie spécialisée, etc.) utilisent la notion d'intégration.

Le Tribunal fédéral a indiqué dans un arrêt de 2014 que l'école inclusive n'allait pas au-delà des garanties du droit fédéral (art. 8, al. 2, Cst. et art. 20, al. 2, LHand) et n'accordait pas de droits absolus à un élève handicapé du degré primaire. Le Tribunal a par ailleurs réaffirmé que s'exprimait là l'appréciation partant d'une approche inclusive dans le concordat sur la pédagogie spécialisée, selon laquelle les solutions intégratives devaient être préférées aux solutions séparatives.⁴⁹

On trouve dans les interventions politiques au Parlement fédéral les notions d'intégration et d'inclusion. Le postulat Bruderer⁵⁰, le postulat Ammann ainsi que l'interpellation Ammann⁵¹ peuvent être cités en exemples de l'emploi de ces termes spécialisés.

Le postulat Rytz⁵², portant sur la reconnaissance de la langue des signes en tant que langue, parle de «mesures concrètes de mise en œuvre pour une pleine participation».

Le Conseil fédéral utilise aussi bien la notion d'intégration que celle d'inclusion. On en trouve de nombreux exemples, notamment dans *le Rapport sur la politique en faveur des personnes handicapées* (Conseil fédéral, 2018a). La communauté scientifique suisse tend plutôt à employer la notion d'inclusion, mais le terme d'intégration est également utilisé. Les organisations internationales (EASIE, UNESCO, etc.) travaillent presque exclusivement avec la notion d'inclusion. Les associations qui s'engagent pour les personnes en situation de handicap emploient les deux notions.

Dans le présent rapport, c'est la variante «intégration = inclusion» qui est sous-entendue lorsqu'il est question d'intégration. Une terminologie plus concrète est employée chaque fois que cela est possible.

Intégration et suppression des barrières dans les différents niveaux d'enseignement

La question de savoir comment les personnes en situation de handicap peuvent participer aux offres de formation générales (pas particulières) a gagné aujourd'hui tous les niveaux d'enseignement; elle ne concerne donc pas seulement la scolarité obligatoire, mais aussi la petite enfance, le postobligatoire et la formation continue. La devise étant ici: «Il est normal d'être différent».

Dans le domaine de la petite enfance et à l'école obligatoire, il existe des institutions spécialisées pour les élèves en situation de handicap; dans le domaine postobligatoire, en revanche, il n'existe pour la formation professionnelle, selon la LFPr, que quelques rares classes particulières pour des formes précises de handicap, par ex. pour les personnes déficientes auditives ou visuelles. En dehors de la LFPr, des formations professionnelles pratiques sont proposées dans un cadre protégé. Celles-ci comportent également des parties scolaires, d'enseignement de culture générale, pour permettre le raccordement à une formation professionnelle avec attestation. Dans le domaine des hautes écoles, on travaille à la

⁴⁹ Arrêt du Tribunal fédéral 2C_590/2014 du 04.12.2014, 141 I 9, points 5.3.2 et 5.3.3.

⁵⁰ Postulat Bruderer du 16.12.2016 (16.4169 *Environnement de travail inclusif à l'ère de la numérisation*).

⁵¹ Postulat Ammann du 15.06.2018 (18.3667 *Intégration scolaire des enfants atteints d'un handicap mental*) (classé le 19.06.2020).

Interpellation Ammann du 29.11.2018 (18.4116 *Intégration scolaire des enfants atteints d'un handicap mental*) (classée le 05.12.2019).

⁵² Postulat Rytz du 19.06.2019 (19.3668 *Possibilités de reconnaissance juridique des langues des signes suisses et mesures concrètes de mise en œuvre pour une pleine participation*).

suppression des barrières; aucune formation particulière n'est proposée pour les personnes en situation de handicap. Il n'en est pas de même pour le domaine de la formation continue, qui inclut des offres générales et des offres spécifiques destinées aux personnes en situation de handicap.

L'accès à la formation se fait, selon l'offre, avec ou sans sélection: la sélection horizontale concerne le domaine de la petite enfance et surtout la scolarité obligatoire, la sélection verticale intervient lors de la transition vers l'école primaire, puis de l'école primaire vers le degré secondaire I, et se prolonge lors de la transition vers le degré secondaire II.⁵³ Les modalités d'accès au degré tertiaire et aux formations continues varient en fonction des programmes.

Dans le domaine de la petite enfance, les objectifs de développement individuels sont la règle. La planification du développement ne sert ici que d'orientation grossière. À l'école obligatoire, en revanche, les compétences fondamentales peuvent parfois ne pas être atteintes par les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, et des objectifs individuels d'apprentissage différant du programme d'enseignement ordinaire sont définis. Dans le domaine postobligatoire, les objectifs de formation sont standardisés.

3.2 Domaine de la petite enfance

3.2.1 Aspects juridiques

Comme l'indique le chapitre 2.4, il n'existe pas de texte de loi spécifique aux *jeunes* enfants, en revanche il existe des textes de loi relatifs aux enfants de tous âges. Le concordat sur la pédagogie spécialisée se réfère à la période comprise entre la naissance et les 20 ans révolus.

L'art. 3, let. a, du concordat sur la pédagogie spécialisée (Ayants droit) garantit l'accès à l'éducation précoce spécialisée. Il y est précisé que les enfants ont droit à des mesures de pédagogie spécialisée «s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique».

Des mesures renforcées de pédagogie spécialisée ne peuvent être ordonnées dans le domaine de la petite enfance; ces mesures sont librement consenties et ne sont mises en place qu'avec l'accord des responsables légaux.

Pour les mesures relatives à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants (EAJE), on réfléchit à la question de la liberté de décision. En vertu d'une déclaration commune de la CDIP et de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS), une utilisation obligatoire (obligation partielle/sélective) des offres d'accueil extrafamilial par certains groupes cibles (p. ex. en vue d'un encouragement des compétences linguistiques) pourrait être envisagée dans certaines situations, au sens d'un droit de l'enfant à l'éducation (CDIP & CDAS, 2018, p. 5).

La responsabilité de la coordination intercantonale de la prise en charge extrafamiliale dans le domaine de la petite enfance pour les enfants de 0 à 4 ans ou jusqu'à l'entrée à l'école obligatoire relève de la CDAS. La pédagogie spécialisée de la petite enfance relève de la responsabilité de la CDIP. Certains

⁵³ La sélection horizontale désigne le processus de sélection d'une offre éducative dans le cadre d'un même niveau d'enseignement, la sélection verticale se réfère au processus de sélection vers une offre faisant partie d'un niveau plus élevé.

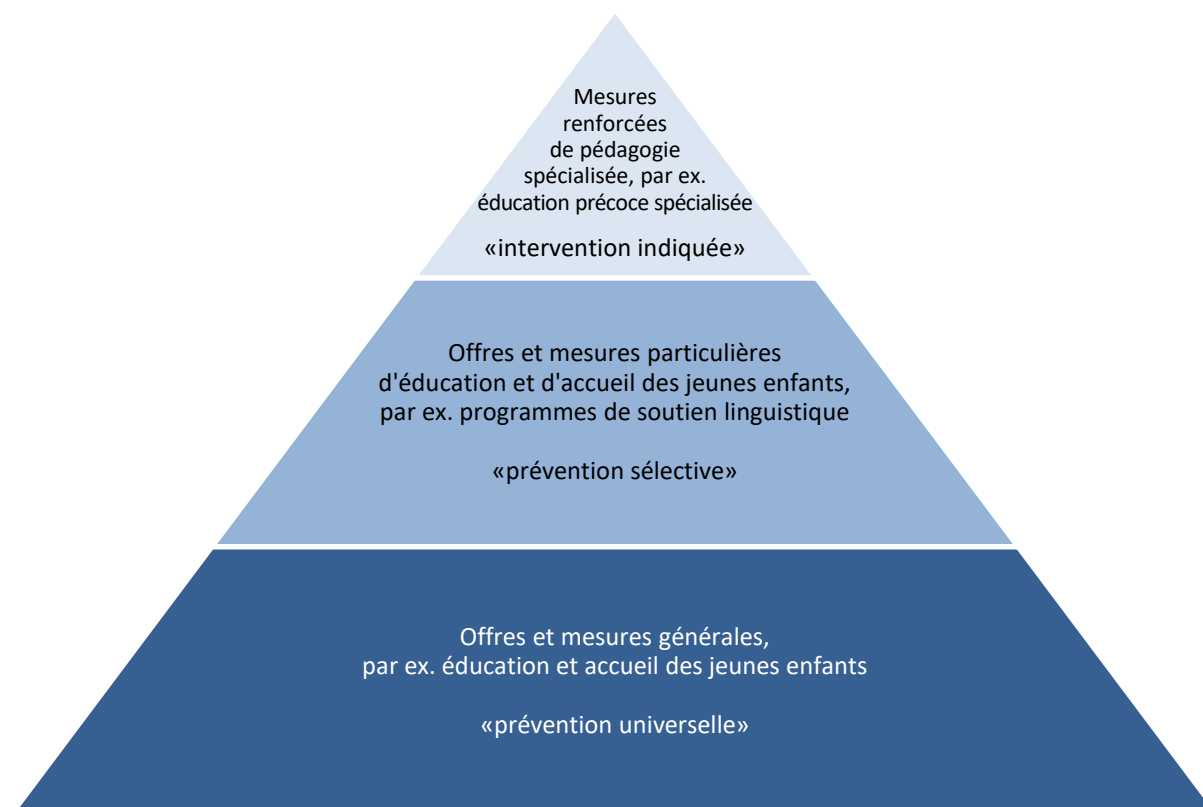
thèmes concernent les deux conférences, par ex. les principes directeurs et vues d'ensemble, ou encore les statistiques et transitions (CDIP & CDAS, p. 5-6).

3.2.2 Offres et mesures

Le domaine de la petite enfance se consacre aux enfants entre 0 et 4 ans, jusqu'à l'entrée à l'école. C'est la phase de vie qui peut marquer le plus durablement et le plus profondément un individu. C'est là que commencent les effets cumulatifs, positifs comme négatifs, de l'éducation. Les facteurs suivants peuvent conduire à ce qu'un enfant soit désavantagé sur le plan éducatif: la pauvreté, un milieu social défavorisé, un faible niveau d'instruction des parents, un milieu culturel qui n'inscrit pas dans le *mainstream*, des traditions religieuses particulières ou un mode de vie peu marqué par le patrimoine culturel. Les enfants sont par ailleurs tributaires de soutien lorsque la langue locale n'est pas parlée à la maison, lorsqu'ils doivent intégrer un système éducatif que les parents n'ont pas connu ou qu'ils ont fréquenté sans grand succès, ou lorsque les parents font l'objet d'une marginalisation, d'une discrimination, d'un traitement irrespectueux par les membres de la société majoritaire (Lesemann, 2008, p. 128). Les offres du domaine de la petite enfance visent à renforcer les aspects positifs et à limiter les aspects négatifs.

On distingue, dans le domaine de la petite enfance, différents degrés d'intervention. Les interventions ont souvent un caractère préventif. Comme l'indique la terminologie, il s'agit d'éducation et d'accueil, d'une part pour tous les jeunes enfants, d'autre part plus particulièrement pour les jeunes enfants issus de familles ayant des besoins particuliers, et enfin, pour de jeunes enfants qui ont un handicap ou un retard de développement, qui bénéficieront d'interventions de pédagogie spécialisée spécifiques.

Illustration 6: Pyramide offres-mesures dans le domaine de la petite enfance



Source: représentation de l'auteure, basée sur le modèle RAI

La pyramide s'inspire du modèle de la réponse à l'intervention (RAI ou *Response-to-Intervention-Model*)⁵⁴ développé aux États-Unis.

Le premier niveau de l'illustration 6, celui des *interventions précoces générales d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, inclut des offres de soutien aux familles, telles que groupes de jeu, conseil parental, services de conseil en éducation, prise en charge extrafamiliale en structures d'accueil de jour, crèches et familles de jour. En considération de l'importance de la *prévention* dans le domaine de la petite enfance, on peut affirmer, pour reprendre des notions de santé publique, que l'EAJE assure une *prévention universelle* en matière d'éducation, de santé, de comportement social, etc.

L'encouragement de la petite enfance se développe depuis quelques années avec le soutien de la Confédération, des cantons,⁵⁵ des communes ainsi que d'organismes privés. Selon Edelmann (2015, p. 43), ce développement vise à différents objectifs. La conciliation entre travail et famille est au centre de la politique de l'égalité, la suppression des disparités au centre de la politique sociale, et la compétitivité mondiale grâce à un niveau de formation élevé de la population au centre des préoccupations économiques. Du point de vue de la politique de l'éducation, les investissements dans l'éducation de la petite enfance ont des effets bénéfiques sur le plan individuel comme social.

Le deuxième niveau, les *offres et mesures particulières*, inclut par ex. les programmes de soutien linguistique. Ici, c'est la situation linguistique au sein de la famille, donc un facteur sociodémographique, qui est le déclencheur des mesures. D'autres offres encore portent sur le conseil nutritionnel pour enfants en surpoids ou sur des programmes de motricité. Une partie des interventions de l'éducation précoce spécialisée s'inscrivent également dans ce niveau, s'il s'agit de brèves interventions ou si le canton l'a défini ainsi.

On peut parler ici — en reprenant là encore la terminologie de la santé publique — d'une *prévention sélective*. La prise en charge des coûts et l'accès à ces programmes spécifiques sont réglementés par la Confédération et les cantons, mais souvent aussi par les villes et les communes. La participation obligatoire aux programmes de soutien linguistique est — comme indiqué plus haut — envisagée ou parfois déjà effective.⁵⁶

Le troisième niveau, celui des *mesures renforcées de pédagogie spécialisée*, comprend l'*intervention indiquée* ciblée, qui est mise en œuvre en vertu d'une clarification par un ou une spécialiste. En font partie les interventions d'éducation précoce spécialisée que nous avons déjà mentionnées et des mesures de pédagogie spécialisée telles que la thérapie psychomotrice et la logopédie, ou des soutiens spécifiques en cas de handicap visuel, auditif ou corporel, de troubles de la perception ou d'autisme. Les professionnelles et professionnels de l'éducation précoce spécialisée sont titulaires d'un diplôme

⁵⁴ La réponse à l'intervention (RAI) a été adoptée aux États-Unis en tant que méthode de l'*Individuals with Disability Education Act (IDEA) Reauthorization 2004* du *Department of Education* pour l'identification des étudiantes et étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage. Le modèle RAI fait partie, selon l'IES (s.d.), du groupe des *Multi-Tiered Systems of Support*.

⁵⁵ «Fixer des principes en matière d'encouragement de la petite enfance et d'accueil extrascolaire qui seraient valables pour toute la Suisse» fait également partie du Programme de travail 2021-2024 de la CDIP (CDIP, 2020b, p. 7).

⁵⁶ Certains cantons ont introduit des programmes de soutien linguistique obligatoires, par ex. le canton de Bâle-Ville (Département de l'instruction publique du canton de Bâle-Ville, 2019).

de master en éducation précoce spécialisée reconnu par la CDIP, d'un diplôme de bachelor dans un domaine voisin ou d'un diplôme relevant de l'ancienne législation.

L'éducation précoce spécialisée existe partout en Suisse (BVF & ARPSEI, 2018, p. 3). En revanche, les structures stationnaires spécialisées pour jeunes enfants handicapés sont rares. Cela vaut, par ex., pour les internats accueillant des enfants gravement polyhandicapés, qui demandent une importante prise en charge, ou pour les structures accueillant de jeunes enfants qui nécessitent un placement en raison d'une mesure de protection de l'enfant ou qui ont été retiré à la garde de leurs parents.

L'intégration des jeunes enfants ayant des besoins éducatifs particuliers figure à l'agenda des tâches à accomplir à tous les niveaux de la pyramide offres-mesures (cf. illustration 6). Dans ce contexte, l'attention devra se porter, pour des questions de développement, sur la famille. La publication *Faits et chiffres relatifs à la petite enfance* mandatée par la Jacobs Foundation (INFRAS, 2018, p. 3) parle ainsi de *familles ayant des besoins particuliers*. En font partie, par ex., les familles socialement défavorisées ou les familles qui ont un enfant handicapé. Les spécialistes de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants et ceux de l'éducation précoce spécialisée se rapprochent les uns des autres, ce que reflètent de nombreuses publications, dont très explicitement la brochure *Des garderies ouvertes aux enfants ayant des besoins de soutien particuliers* de l'Association professionnelle *Éducation précoce spécialisée* de Suisse alémanique, rhéto-romane et italienne (BVF) et de l'Association romande des praticiens en service éducatif itinérant (ARPSEI) (BVF & ARPSEI, 2017) ou, de façon plutôt implicite, le Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse (Wustmann Seiler & Simoni, 2016).

3.2.3 Financement

Les offres générales d'éducation et d'accueil des jeunes enfants sont financées par la Confédération, les cantons et les communes, mais aussi par des entreprises, des organisations de la société civile et des parents. La prise en charge des coûts du soutien particulier varie, elle aussi, en fonction du mandant.

Les interventions précoces de pédagogie spécialisée dans le cadre de l'éducation précoce spécialisée sont presque exclusivement prises en charge par les cantons. Le financement est réglementé à l'art. 2, let. c, (Gratuité) et à l'art. 11 (Prestations extracantonales) du concordat sur la pédagogie spécialisée, avec une référence aux mécanismes de financement de la convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS).

L'AI prend en charge les coûts des prestations entrant dans le cadre de l'assurance. Ce sont, pour le domaine de la petite enfance, notamment les mesures médicales, l'allocation pour impotent (API) et les moyens auxiliaires.

Le financement des interventions de pédagogie spécialisée dans le domaine de la petite enfance, lorsqu'il s'agit d'offres nouvellement créées qui ne rentrent pas dans la logique d'équivalence fiscale de la RPT⁵⁷, n'est pas complètement clarifié. Deux exemples:

Pour les jeunes enfants avec un trouble du spectre autistique (TSA), le traitement intensif précoce se fait, si possible, en équipe interdisciplinaire. La méthode employée mêle des mesures médicales et

⁵⁷ Équivalence fiscale signifie que l'unité qui bénéficie d'une prestation, l'unité qui assume les coûts et l'unité qui prend la décision doivent être identiques (Conseil fédéral, 2014, p. 2).

pédagogiques. Alors qu'avant la cantonalisation l'AI finançait aussi bien les mesures médicales que les mesures pédagogiques, ce sont aujourd'hui différents organes qui s'en chargent. Les interventions précoces intensives pour les cas de TSA ne peuvent être rapportées uniquement à la médecine ou à la pédagogie. À l'époque de la cantonalisation de la scolarisation spécialisée, cette offre n'était pas une prestation de l'AI, elle n'a donc pas pu être répartie ou attribuée à la Confédération et/ou aux cantons. Les mécanismes de financement de la RPT et la répartition des tâches ne fonctionnent pas dans ce cas précis.

On ne sait pas non plus clairement qui financera la prise en charge intégrative d'enfants et leur soutien particulier dans le cadre de structures d'accueil de jour. Les acteurs sont ici souvent les villes et les communes. On a dans ce contexte des exemples de bonne pratique dans certaines villes ou cantons (BVF & ARPSEI, 2017, p. 12–14).

Aucune information n'est disponible sur le montant des coûts des interventions précoces.

3.2.4 Statistique

Des données statistiques existent sur le domaine de la petite enfance, mais des lacunes peuvent également être constatées dans ce domaine, comme le montre le tableau 7.

Tableau 7: Données relatives au domaine de la petite enfance

Niveaux d'enseignement et de développement, offres	Données de l'OFS sur le domaine de la petite enfance en général	Données de l'OFS sur le domaine de la petite enfance pour les personnes avec handicap	Données de l'AI sur les ayants droit
Domaine de la petite enfance	Données relatives à la demande d'EAJE (données EFG, EBM et SILC), ⁵⁸ mais pas de données nationales disponibles sur l'offre	Pas de données nationales disponibles	Données du domaine d'activité Famille, générations et société, secteur Questions de l'enfance et de la jeunesse, et données de l'AI sur les mesures médicales disponibles

L'OFS ne réalise pas véritablement de statistique de l'éducation pour le domaine de la petite enfance, mais collecte des données sur le nombre d'enfants et sur certains aspects de l'accueil extrafamilial.

Entre 2010 et 2019, le nombre d'enfants de 0 à 6 ans est passé de 544 346 à 612 252 (+ 67 906 enfants). Ce chiffre correspond pour l'année 2010 à 6,9 % de la population résidente permanente de Suisse, pour l'année 2019 à 7,1 % de la population résidente permanente (OFS, 2020l).

Relativement à la *demande* d'accueil extrafamilial, on dispose de données nationales sur les 0–3 ans: 71 % d'entre eux sont confiés à une garde extrafamiliale (OFS, 2020b, p. 2).

⁵⁸ EAJE = éducation et accueil des jeunes enfants; EFG = Enquête sur les familles et les générations (OFS, s.d. a); EBM = Enquête sur le budget des ménages (OFS, s.d. b); SILC = *Statistics on Income and Living Conditions* (enquête sur les revenus et les conditions de vie) (OFS, s.d. c).

Les données nationales relative à l'offre générale, en l'occurrence sur le nombre de structures et de places d'accueil ainsi que sur le nombre d'enfants accueillis dans ces structures, font défaut. Certaines villes relèvent cependant des données correspondantes (OFS, 2020b, p. 1).

L'OFS relève peu de chiffres relatifs aux offres spécifiques d'éducation et d'accueil pour les jeunes enfants handicapés, et aucun chiffre *national* relatif à l'éducation précoce spécialisée. Pour cette dernière, des données sont collectées par l'Association suisse des services éducatifs itinérants (VHDS), une association privée (cf. chapitre 3.2.5). Les cantons étant responsables de l'éducation précoce spécialisée, il est vraisemblable que des données soient disponibles dans les différents cantons.

L'AI dispose de données sur tous les enfants qui ont droit à une prestation AI.

En 2019, 37 057 enfants de la naissance à 5 ans révolus ont bénéficié de mesures de l'AI. Ces prestations étaient majoritairement des mesures médicales, suivies de l'allocation pour impotent et des moyens auxiliaires. Parmi les raisons des mesures médicales, les diagnostics d'infirmités congénitales étaient de loin les plus fréquents (plus de 99,8 %).⁵⁹

3.2.5 Résultats de recherche

Nous présenterons ici, en suivant les différents degrés de formation, une petite sélection, forcément limitée, d'études dont les résultats permettent d'approfondir certains points. Certains thèmes ne concernent pas qu'un seul niveau d'enseignement, mais ils seront présentés associés au niveau qui les illustre le mieux.

Il est rare que la communauté scientifique soit aussi unanime que sur l'idée que des apports qui font défaut à l'âge de la petite enfance ne peuvent être rattrapés que difficilement. Nous présenterons dans le cadre de cette thématique deux études portant sur l'efficacité des interventions précoces, l'une en lien avec le handicap, l'autre en lien avec des facteurs socioéconomiques et sociodémographiques, et une contribution centrée sur la statistique de l'EPS.

Interventions précoces intensives (IPI) auprès d'enfants atteints d'autisme infantile

(CDIP, CDS, CDAS & OFAS, 2019)

Le projet *Interventions précoces intensives auprès d'enfants atteints d'autisme infantile* a étudié des questions spécifiques aux jeunes enfants avec des troubles du spectre de l'autisme (TSA). Le projet est parti d'un postulat déposé en 2012 par le conseiller aux États Hêche.⁶⁰ Il réclamait une vue d'ensemble sur les actions de la Confédération et des cantons en matière de détection (diagnostic), de traitement et de suivi des personnes atteintes de TSA. Les résultats devaient permettre de dire si les mesures étaient suffisantes sur le plan quantitatif et qualitatif et s'il fallait élaborer une stratégie commune avec des champs d'action prioritaires en vue d'une amélioration de la situation. Les résultats ont été résumés dans le rapport *Troubles du spectre de l'autisme* (Conseil fédéral, 2015).

Divers groupes de travail ont cherché depuis à approfondir la thématique. Trois domaines, ceux du diagnostic, du conseil et de la coordination, mais aussi l'intervention précoce ont été jugés prioritaires;

⁵⁹ Données fournies par l'OFAS le 29.04.2021

⁶⁰ Postulat Hêche du 10.09.2012 (12.3672 *Autisme et trouble envahissant du développement*).

le besoin d'action constaté concernait principalement les deux derniers points. La question du financement des interventions précoces devait être clarifiée également. L'AI avait autrefois refusé de financer les traitements intensifs, avec pour argument qu'ils n'étaient pas éprouvés scientifiquement.

Entre 2014 et 2018, l'AI a financé un projet auquel ont participé six centres suisses spécialisés dans l'autisme. Le projet a été mené dans le cadre du programme de recherche PR-AI, et ses résultats ont été publiés par Liesen, Krieger et Becker (2018).⁶¹

La question de l'efficacité des interventions précoces intensives pour les cas de TSA, pertinente pour la reconnaissance de ces interventions, a pu être clarifiée. Ses méthodes fondées sur la thérapie comportementale et la psychologie du développement sont aujourd'hui considérées par les scientifiques comme parmi les plus prometteuses.

Grâce à la possibilité de financement de projets pilotes par la Confédération, les traitements intensifs ont pu continuer d'être partiellement indemnisés sur une base forfaitaire depuis janvier 2019, en vertu d'une ordonnance.⁶²

Un certain nombre de questions restaient cependant encore en suspens, ce qui a déterminé les instances responsables de l'OFAS, de la CDIP, de la Conférence suisse des directeurs de la santé (CDS) et de la CDAS à donner leur accord à un second projet. Ce projet doit clarifier un éventuel financement commun des interventions précoces intensives (IPI) pour les jeunes enfants avec TSA (cf. chapitre 3.2.3). Un modèle de coût doit être élaboré, qui permettra de déterminer comment les dépenses pour les différentes prestations médicales, thérapeutiques et pédagogiques pourraient être réparties afin de garantir une couverture complète des quelques 250 jeunes enfants touchés par année (CDIP, 2020a, p. 2). Le projet, engagé en 2019, doit s'achever fin 2022. Si aucun modèle de financement n'est trouvé d'ici là, l'AI paiera, comme avant le projet, dans le cadre de ses possibilités, mais les indemnités forfaitaires ne seront alors plus possibles (CDIP et al., 2019, p. 19).

Soutien dès la naissance: le projet Zeppelin 0–3 et Follow up ZEPPELIN 5–8

(Lanfranchi, Neuhauser, Schaub, Villiger, & Ramseier, 2020)

Le projet ZEPPELIN⁶³ se consacre à la prévention dans le domaine de la petite enfance. Toutes les deux à trois semaines et durant les trois premières années de leur vie, de jeunes enfants de 132 familles socialement défavorisées ont reçu à domicile la visite d'une coach parentale expérimentée pour mettre en œuvre le programme Apprendre avec les parents (*Parents as Teachers [PAT]*). C'étaient généralement les mères qui étaient présentes. Les enfants ont été comparés à de jeunes enfants de 116 familles elles aussi socialement défavorisées, mais qui ne participaient à aucun programme de soutien. On cherchait à déterminer si un soutien précoce dès la naissance dans des familles aux conditions de vie difficiles était efficace.

⁶¹ Intensif veut dire 15 heures ou plus de traitement par enfant et par semaine, ce qui représente, en comparaison avec d'autres interventions dans cette tranche d'âge, des ressources financières et humaines considérables. Les interventions de l'éducation précoce spécialisée, p. ex., sont généralement d'1 à 2 heures par enfant et par semaine.

⁶² L'ordonnance RS 831.201.74 est entrée en vigueur le 01.01.2019. Elle garantit la poursuite du financement des six centres jusqu'à la fin de l'année 2022, pour autant que les conditions soient respectées.

⁶³ Zeppelin est l'abréviation de *Zürcher Equity Präventionsprojekt Elternbeteiligung und Integration* (projet de prévention zurichois Equity participation des parents et intégration).

Dans les 248 familles participant au projet, 73 % des mères n'avaient pas de passeport suisse, 31 % ne parlaient pas — ou que très peu — l'allemand au moment du recrutement, 34 % n'avaient pas suivi de formation postobligatoire et 12 % élevaient seules leur(s) enfant(s).

Les principales questions du projet de recherche étaient:

1. L'intervention a-t-elle des effets positifs sur le développement de l'enfant?
2. Les parents deviennent-ils plus compétents en matière d'éducation?
3. L'intervention favorise-t-elle l'intégration sociale des familles?
4. Les résultats scolaires des enfants sont-ils meilleurs avec le programme de soutien PAT que sans programme de soutien?

L'efficacité du programme a pu être démontrée pour les trois premiers points. En ce qui concerne le développement, les enfants du groupe d'intervention ont obtenu des résultats avantageux comparés à ceux du groupe de contrôle, à la fois sur le plan de la compétence linguistique, du comportement et du contrôle des impulsions. Selon des déclarations des enseignantes et enseignants de l'école enfantine, les problèmes émotionnels étaient plus rares chez les enfants du programme PAT, les parents proposaient à leurs enfants plus de stimulations et les interactions étaient nettement meilleures que dans le groupe de contrôle. La quatrième question ne pourra être clarifiée qu'en 2023-2025, après l'évaluation des résultats à la transition vers le degré secondaire I (Lanfranchi et al., 2020, p. 1–3).

Soutien précoce. Statistique de l'éducation précoce spécialisée

(Kronenberg, 2015, p. 472-479)

La publication *Frühförderung. Statistik der Heilpädagogischen Früherziehung* décrit des données de base statistiques sur les enfants qui ont bénéficié d'interventions de l'éducation précoce spécialisée.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il n'existe pas de statistique nationale relative au nombre d'enfants qui bénéficient de l'éducation précoce spécialisée. La base de données peut globalement être qualifiée de lacunaire. Il manque ainsi un important fondement du parcours éducatif de tout un groupe d'enfants qui présentent, à l'école obligatoire et au-delà, plus fréquemment des besoins éducatifs particuliers que les enfants hors éducation précoce spécialisée.

La VHDS collecte depuis 2007 des données relatives à l'éducation précoce spécialisée. Entre 2007 et 2013, donc avant et après l'entrée en vigueur de la RPT, elle a réalisé une statistique avec des données individuelles détaillées qui étaient fournies par les membres de l'association. Les cantons plurilingues y étaient alors déjà représentés, mais pas encore les cantons francophones.

Depuis 2014, la VHDS ne relève plus que des chiffres-clés qui lui sont fournis par les services membres de l'association. Les services de 25 cantons sont représentés à la VHDS depuis 2016, dont notamment les cantons de Vaud, de Genève, de Neuchâtel et du Jura. Le canton du Tessin n'en fait pas partie. Le nombre de services qui ne sont pas membres de la VHDS n'est pas connu. Les données ne sont disponibles qu'agrégées.

La statistique pour les années 2007 à 2013 (avant et avec la RPT) nous apporte les informations suivantes:

- Avec l'introduction de la RPT, responsabilité et financement ont été transférés de la Confédération (OFAS, domaine AI) aux cantons.

- Suite à cette cantonalisation de l'éducation précoce spécialisée, on a enregistré une diminution du recours aux prestations extracantonales. Si, en 2007, 6,1 % des enfants bénéficiaient encore de prestations extracantonales, ils n'étaient plus que 3,4 % en 2010, et seulement 2,8 % en 2013.
- Parmi les enfants bénéficiant de l'éducation précoce spécialisée, ceux qui n'avaient pas la nationalité suisse étaient comparativement surreprésentés par rapport aux enfants suisses. Le pourcentage et la surreprésentation des enfants sans nationalité suisse qui bénéficiaient de l'éducation précoce spécialisée était en constante augmentation entre 2008 et 2013.
- L'âge moyen des enfants a baissé. On comptait moins d'enfants avec EPS à l'école enfantine. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les deux années d'école enfantine ont été rattachées à la scolarité obligatoire et qu'ainsi d'autres compétences et processus s'appliquent.
- Pendant toute la période observée, les deux tiers des jeunes enfants auxquels était accordée une éducation précoce spécialisée étaient des garçons, contre un tiers de filles. Cette proportion est typique pour une grande partie de la pédagogie spécialisée.
- Entre 2007 et 2013, les valeurs relatives aux institutions fréquentées ultérieurement sont restées stables. Avec de faibles fluctuations, 70 % des enfants environ sont entrés à la suite de l'éducation précoce spécialisée dans une structure ordinaire et environ 30 % en institution spécialisée.
- Ce qui est resté constant également, c'est la part majoritaire des spécialistes de la santé parmi celles et ceux qui orientent vers l'éducation précoce spécialisée.

3.3 Scolarité obligatoire

3.3.1 Aspects juridiques

L'art. 19 Cst. garantit le droit à un enseignement de base gratuit. L'art. 62 Cst. précise que les cantons sont responsables du système éducatif. L'enseignement de base est ouvert à tous les enfants, il est obligatoire et placé sous la direction ou la surveillance des autorités publiques. Il est gratuit dans les écoles publiques. Les cantons pourvoient à une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20^e anniversaire.

L'art. 67 Cst. (*Encouragement des enfants et des jeunes*) mentionne les besoins de développement et de protection propres aux enfants et aux jeunes. En complément des mesures cantonales, la Confédération peut encourager les activités extrascolaires des enfants et des jeunes.

Quelques années avant la votation populaire sur la RPT en 2004, on assistait à un blocage des réformes. On voulait attendre le résultat de la votation. Le «oui» a conduit à un changement de système. La pédagogie spécialisée, qui suivait auparavant les règles d'une assurance, suit dorénavant celles du système éducatif. Certaines conséquences de ce changement ont déjà été évoquées au chapitre 3.2. L'école obligatoire allait connaître, elle aussi, des modifications substantielles:

- Les *classes particulières* faisaient partie depuis longtemps déjà du mandat éducatif de la scolarité obligatoire, sachant qu'elles ont été introduites à différents moments par les cantons. À elles s'ajoutèrent les écoles spécialisées, qui étaient auparavant placées sous la responsabilité principale de l'AI.
- Les assurés devinrent des élèves, et les droits qui relevaient du droit des assurances se transformèrent en droits relevant du droit à l'éducation.

- Si la raison d'un droit à la scolarisation spécialisée relevait dans le cadre de l'AI d'un diagnostic médical avec des valeurs limites dans les domaines de la cognition (QI inférieur à 75), de la vision et de l'audition, ou d'autres critères de délimitation en cas de handicap corporel, linguistique et comportemental, les choses étaient désormais classifiées en vertu des catégories de la CIF, et les besoins éducatifs particuliers étaient évalués de manière pluridimensionnelle en considération des objectifs éducatifs et des objectifs de développement. Ce n'était plus un diagnostic médical qui ouvrait l'accès aux ressources, mais une vue d'ensemble pédagogique. À la vision orientée sur le déficit s'ajoutait une vision orientée sur les ressources.
- Au mode de fonctionnement de l'AI en tant qu'assurance qui ne gérait pas d'institutions propres étaient associés des professionnelles et professionnels de la pédagogie spécialisée indépendants et des établissements spécialisés qui étaient portés par des fondations et associations privées ayant des procédures budgétaires et comptables propres. Les cantons, avec leurs agendas sur les questions financières définis par les parlements, et les prestataires privés ont appris au cours des dernières années à coordonner leurs processus.
- Les services d'évaluation et d'exécution pouvaient être identiques, mais la compétence décisionnelle et la compétence financière étaient indépendantes l'une de l'autre. Depuis l'entrée en vigueur de la RPT, les cantons désignent les services d'évaluation et d'exécution, qui ne peuvent plus être identiques, tandis que la compétence décisionnelle et la compétence financière doivent être ancrées au même endroit en vertu du principe d'équivalence fiscale.
- Si avant la RPT le canton dans lequel était située une institution ne jouait pas un rôle majeur dans la décision de mettre en œuvre ou non une mesure puisque l'AI était aux commandes et prenait en charge une partie importante des coûts, tout cela a changé avec la cantonalisation du domaine. Les cantons ont le contrôle sur les coûts, et chacun d'entre eux privilégie les offres proposées en son sein. Les répercussions se font sentir notamment dans les institutions hautement spécialisées pour enfants avec des déficiences sensorielles multiples, par ex. atteints de surdité.
- En ce qui concerne l'intégration scolaire, on a pu constater une inversion de l'argumentation: avant le changement de système, il fallait justifier au cas par cas pourquoi l'école ordinaire était une meilleure solution que l'école spécialisée. Dorénavant, il faut justifier pourquoi l'école spécialisée semble être la meilleure solution.

Concernant la responsabilité politique de la pédagogie et de la pédagogie spécialisée entre la Confédération et les cantons et au niveau administratif intercantonal, la CDIP et la CDAS ont réaffirmé, dans le cadre de leur *Déclaration commune sur l'accueil extrafamilial* et en référence aux structures d'accueil de jour, que la responsabilité principale de la coordination intercantonale concernant les enfants de plus de 4 ans et les adolescents jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire⁶⁴ incombait à la CDIP (CDIP & CDAS, 2018, p. 5).

Les deux conférences ont réaffirmé la collaboration avec la Confédération en matière de politique sociale, de l'enfance et de la jeunesse ainsi qu'en matière de politique familiale, par le biais des conférences intercantionales, dans le cadre de leurs compétences respectives (cf. art. 41 et 116 Cst.), les cantons étant les seuls responsables de l'enseignement de base (cf. art. 62 Cst.) (CDIP & CDAS, 2018, p. 6).

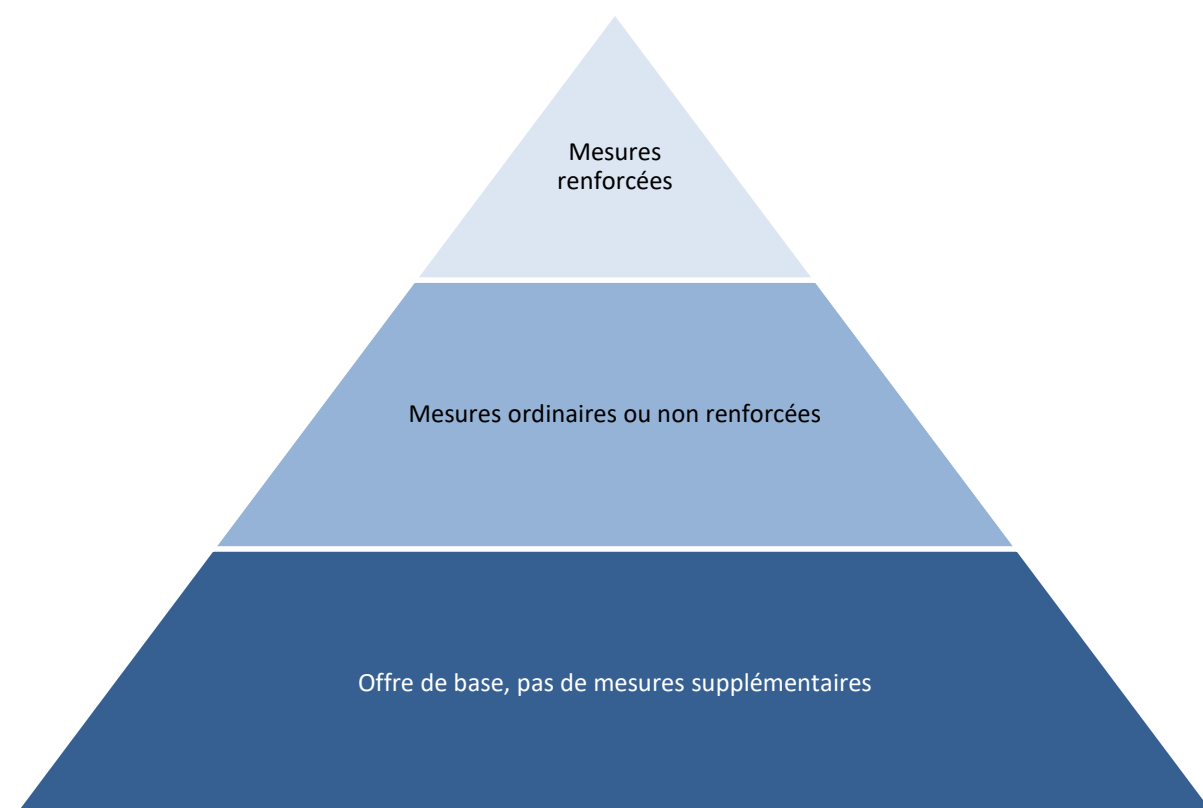
⁶⁴ La scolarité obligatoire peut durer, en cas de prolongation d'une scolarisation spécialisée, jusqu'à l'âge de 20 ans révolus.

3.3.2 Offres et mesures

À l'entrée à l'école obligatoire, les enfants se différencient considérablement sur le plan de l'expérience qu'ils ont pu faire ou non de transitions vers des structures extrafamiliales. Certains d'entre eux font le pas dès les trois premières années de vie et entrent ensuite, à l'âge de 4 ans environ, pour deux ans à l'école enfantine ou suivent les deux années de cycle élémentaire de la scolarité obligatoire. D'autres enfants passent directement, à l'âge de 4 ans environ, de leur famille à l'école obligatoire. Les parents peuvent demander à ce que l'entrée à l'école soit retardée.

Nous décrivons ici les prestataires qui proposent, à l'école ordinaire et dans les écoles spécialisées, des mesures particulières, supplémentaires, pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Comme nous l'avons exposé plus haut (cf. chapitre 2.1), les besoins éducatifs particuliers sont déterminés par différents facteurs: parmi eux figurent des raisons socioéconomiques, démographiques et socioémotionnelles, des aptitudes particulières et un large éventail de handicaps qui influent sur l'apprentissage et le comportement. Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers requièrent un soutien supplémentaire pour pouvoir tirer profit de leur scolarité. Ce soutien peut prendre différentes formes en fonction de la situation. Les écoles le proposent sous la forme de mesures ordinaires ou non renforcées, de mesures renforcées, ou encore sous la forme d'autres prestations. Comme dans le domaine de la petite enfance, toute une série de mesures peuvent être mises en œuvre ici. Celles-ci doivent être aussi peu limitatives que possible, et aussi efficaces que possible.

Illustration 7: Pyramide offres-mesures à l'école obligatoire



Source: représentation de l'auteure, basée sur le modèle RAI

L'illustration 7 se fonde (comme l'illustration 6) sur le modèle RAI (cf. note de bas de page 54).

Le premier niveau de l'illustration 7 représente l'*offre de base*, qui s'adresse à la majorité des élèves.

Le deuxième niveau représente les *mesures ordinaires ou non renforcées*. Elles se caractérisent par tout ou partie des critères suivants:

- a) durée limitée dans le temps;
- b) intensité limitée, avec un taux d'encadrement élevé, c'est-à-dire de nombreux enfants par équivalent temps plein du personnel, par ex. par le biais du travail de groupe ou d'une fréquence limitée (cf. tableau 11);
- c) différents degrés de spécialisation du personnel (en fonction du type de mesures);
- d) pas de conséquences majeures sur le quotidien, l'environnement social et le parcours de vie des enfants ou adolescents; en conséquence, les mesures ne limitent pas les choix professionnels et sont généralement mises en œuvre à proximité du domicile.

Les écoles ordinaires ont déjà des décennies d'expérience en matière de mesures ordinaires ou non renforcées, même si celles-ci portaient auparavant un autre nom. Elles ne relevaient pas de la Confédération, et n'ont pas conséquent pas dû être cantonalisées. La liste des mesures ordinaire est ouverte. En font partie:

- enseignement spécialisé, logopédie et thérapie psychomotrice;⁶⁵
- allemand, français, italien ou romanche langue seconde;
- encouragement des enfants à haut potentiel;
- rythmique;
- sport.

L'accès aux mesures ordinaires ou non renforcées est moins strictement réglementé sur le plan formel que l'accès aux mesures renforcées. Il ne requiert pas de procédure d'évaluation standardisée (PES). Les mesures sont souvent convenues dans le cadre d'un entretien avec les responsables légaux.

Le troisième niveau représente les *mesures renforcées*. Elles se caractérisent, selon le concordat sur la pédagogie spécialisée (art. 5, al. 2), par tout ou partie des critères suivants:

- a) une longue durée
- b) une intensité soutenue, avec un taux d'encadrement bas, c'est-à-dire peu d'enfants par équivalent temps plein du personnel (cf. tableau 11);
- c) un niveau élevé de spécialisation du personnel;
- d) des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, l'environnement social ou le parcours de vie de l'enfant ou du jeune. Ce sont par exemple des mesures mises en œuvre loin du domicile ou une mesure qui peut limiter le futur choix professionnel.

Tandis que la scolarisation en école spécialisée est considérée dans tous les cantons comme une mesure renforcée, la scolarisation en classe particulière ou l'adaptation du programme d'enseignement peuvent compter, en fonction des cantons, parmi les mesures renforcées ou parmi les mesures ordinaires non renforcées.

⁶⁵ Il peut s'agir, pour ces interventions, aussi bien de mesures ordinaires ou non renforcées que de mesures renforcées.

L'accès aux mesures renforcées est réglementé de manière formelle. Les mesures ordonnées individuellement sont mises en œuvre en vertu d'une procédure d'évaluation standardisée (CDIP, 2014) ou d'une procédure équivalente. Les ressources sont attribuées individuellement. En fonction du canton, les parents sont diversement impliqués dans la procédure. L'évaluation inclut une description des besoins éducatifs particuliers, les objectifs éducatifs sont mis en relation avec le plan d'études, des mesures sont proposées et une recommandation est faite concernant le lieu de scolarisation. Ce sont ensuite les services désignés par les cantons qui décident des mesures. La décision est donnée par écrit et doit être attaquant. La date de la réévaluation de la situation est en outre consignée (CDIP, 2014, p. 23–25).

En plus des mesures renforcées, d'autres mesures lourdes peuvent être prises. La justice ou les départements des affaires sociales peuvent par exemple ordonner des séjours en institution.

Last, but not least, il existe parallèlement aux écoles ordinaires et aux écoles spécialisées de nombreuses entreprises privées qui proposent des programmes de soutien scolaire; ceux-ci doivent être financés par des moyens privés.

3.3.3 Financement

Le financement de l'enseignement obligatoire relève de la responsabilité des cantons et des communes. Les coûts des mesures ordinaires ou non renforcées sont pris en charge dans certains cantons par les seules communes; dans d'autres cantons, ce sont le canton et les communes, avec diverses clés de répartition, qui les prennent en charge ensemble. Le financement des mesures renforcées suit le mode de fonctionnement de la RPT, en d'autres termes, l'instance qui ordonne et celle qui finance se recoupent. Ici aussi, on trouve différents modèles de répartition des coûts entre cantons et communes. Entre les cantons et les prestataires privés, des conventions de prestations se sont établies.

Les données relatives aux dépenses d'éducation dues aux mesures de pédagogie spécialisée ne peuvent être présentées de manière différenciée à l'échelle *nationale*. Des données sur les recettes et les dépenses couvrant tous niveaux d'enseignement sont saisies dans la statistique financière de l'Administration fédérale des finances. Le nouveau Modèle comptable harmonisé (MCH 2) inclut une rubrique *Écoles spécialisées*. Toutefois, les cantons et les communes n'enregistrent pas les dépenses de manière uniforme, d'où l'impossibilité à l'heure actuelle de réaliser des analyses détaillées.⁶⁶

En 2018, on enregistrait pour la catégorie *Écoles spécialisées* la somme de 1 929 000 000 CHF, soit 5 % de la totalité des dépenses publiques consacrées à l'éducation. En comparaison, la dépense pour la *scolarité obligatoire* (sans les écoles spécialisées) s'élevait à 17 213 400 000 CHF, soit 44,2 % de la totalité des dépenses (OFS, 2020k).

Le montant des dépenses par élève de la scolarité obligatoire est connu. Il s'élevait à 21 300 CHF en 2017. Il n'est cependant pas possible d'isoler ici les dépenses liées au domaine de la pédagogie spécialisée à l'école obligatoire (OFS, 2020m, p. 12).

⁶⁶ Selon une information par courriel de l'OFS du 15.12.2020.

3.3.4 Statistique

Données de l'OFS sur la statistique de l'éducation

Dans le cadre de la modernisation de la statistique relative à la scolarité obligatoire, la statistique de la pédagogie spécialisée a été également considérablement modifiée. À l'avenir, et principalement grâce à l'identificateur personnel⁶⁷, des analyses longitudinales seront possibles. L'OFS a présenté pour la première fois pour l'année scolaire 2017/2018 des chiffres détaillés sur la statistique de la pédagogie spécialisée, comme l'illustre le tableau 8:

Tableau 8: Données relatives à la scolarité obligatoire

Niveau d'enseignement, offres éducatives		Données de l'OFS sur la statistique de l'éducation en général	Données de l'OFS sur la pédagogie spécialisée	Données de l'AI sur les ayants droit
Scolarité obligatoire	Degré secondaire I	Données administratives disponibles	Données administratives disponibles depuis l'année scolaire 2017/2018 ⁶⁸	Données disponibles (AI)
	Degré primaire			Données disponibles (AI)

Pour la scolarité obligatoire en général, on dispose pour l'année scolaire 2019/2020 des chiffres suivants (OFS, 2021a):

Total des élèves de la scolarité obligatoire	965 937	100,0 %
Degré primaire 1 ^{re} –2 ^e :	179 132	18,5 %
Degré primaire 3 ^e –8 ^e :	524 645	54,3 %
Degré secondaire I:	262 160	27,1 %

Données de l'OFS relatives à la pédagogie spécialisée

La statistique relative aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers fournit pour les classes ordinaires, les classes particulières et les classes d'école spécialisée les chiffres suivants pour l'année scolaire 2019/2020 (OFS, 2021b):

Total des élèves de la scolarité obligatoire	965 937	100,0 %
Classes ordinaires:	936 203	96,9 %
Classes spéciales ou particulières: ⁶⁹ *	12 101	1,3 %
Classes d'école spécialisée: ⁷⁰	17 633	1,8 %

⁶⁷ L'identificateur personnel étant le numéro AVS en 13 positions (NAVS13).

⁶⁸ Tous les cantons n'ont pas encore pu fournir leurs données sur les mesures de pédagogie spécialisée selon le nouveau modèle de relevé mis en œuvre depuis l'année scolaire 2017/2018. 19 % des données au total manquaient pour l'année 2019/2020; 7,5 % concernaient les mesures renforcées, et 18 %, l'adaptation des plans d'études.

⁶⁹ Les classes particulières font partie des écoles ordinaires et englobent les *classes d'introduction*, dans lesquelles les contenus d'apprentissage de la 3^e année sont étalés sur deux ans, les *classes pour élèves de langue étrangère* et les *autres classes spéciales*, c'est-à-dire des classes pour élèves présentant de légers troubles de l'apprentissage et troubles comportementaux.

⁷⁰ Les classes d'école spécialisée font partie des écoles spécialisées et sont principalement fréquentées par des élèves en situation de handicap.

* Total des élèves en classe spéciale ou particulière	12 101	1,3 %
Classes d'introduction:	2 831	0,3 %
Classes pour élèves de langue étrangère:	3 081	0,3 %
Autres classes spéciales:	6 189	0,7 %

La prolongation de la scolarisation spécialisée pour les élèves de 16 à 20 ans est une offre de la scolarité obligatoire. Pour les années scolaires 2017/2018 à 2019/2020, environ 9 % des élèves d'un programme scolaire spécialisé avaient 15 ans, et quelque 10 % d'entre eux avaient 16 ans ou plus. La plupart des élèves fréquentaient une école spécialisée, quelques rares élèves une école ordinaire.

Tableau 9: Prolongation de la scolarisation spécialisée 2017/2018 à 2019/2020

	Année scolaire	Total	Âge						
			< = 14	15	16	17	18	19	20
Scolarisation spécialisée	2017/2018	17 253	13 977	1 512	971	599	162	28	4
	2018/2019	17 375	14 100	1 629	940	514	157	29	6
	2019/2020	17 633	14 515	1 546	959	469	121	22	1

Total = élèves en école spécialisée

Source: représentation de l'auteure, basée sur des données fournies par l'OFS le 23.09.2020

Total des élèves avec prolongation de la scolarisation spécialisée (16 à 20 ans)		
Année scolaire 2017/2018:	1 764	10,2 %
Année scolaire 2018/2019:	1 646	9,5 %
Année scolaire 2019/2020:	1 572	8,9 %

Années scolaires 1999/2000 à 2019/2020

Le présent chapitre expose la situation avant et après la RPT.

L'illustration 8 représente le nombre d'élèves en école spécialisée et en classe particulière. Il a augmenté depuis l'année scolaire 1999/2000 jusqu'à l'année scolaire 2004/2005, avec un pic de 50 431 élèves pour 2003/2004, peu de temps avant la votation sur la RPT.⁷¹ En 2019/2020, on ne comptait plus que 29 734 élèves.⁷²

⁷¹ Une possible explication pour cette hausse est que l'on craignait une «réduction massive» des prestations (Administration fédérale des finances, 2001, p. 2416), que l'on a sans doute voulu compenser en développant les prestations, sachant que les cantons étaient tenus par les dispositions transitoires de l'art. 197, al. 2, Cst. (*Instruction publique*) de prendre en charge les prestations qui avaient été accordées par l'AI jusqu'à ce qu'ils disposent de leurs propres concepts, et ce, au moins pendant trois ans.

⁷² Le taux d'élèves en école spécialisée et en classe d'école spécialisée réunis était en 2017/2018 de 3,3 % (31 326 élèves), il était l'année suivante, en 2018/2019, de 3,2 % (30 702 élèves).

Durant l'année scolaire 2017/2018, 1,8 % des élèves, soit 17 042 élèves, fréquentaient une école spécialisée, et 1,5 %, soit 14 291 élèves, fréquentaient une classe particulière.

Pour les années scolaires 2009/2010 à 2013/2014, on ne dispose que de chiffres globaux sur les élèves en école spécialisée et en classe particulière. Il faut par ailleurs tenir compte du fait qu'avant l'entrée en vigueur du concordat HarmoS les deux années d'école enfantine ne faisaient pas encore partie de la scolarité obligatoire; les chiffres ne peuvent donc être comparés que grossièrement.

L'école spécialisée accueillait en 2019/2020 1,8 % des élèves, un pourcentage inférieur au pic de 2,1 % enregistré pour l'année 2007/2008, peu de temps avant l'entrée en vigueur de la RPT, et assez similaire à celui de l'année 1999/2000 (1,7 %). Le mandat de promotion de l'intégration scolaire, initié par la LHand et le concordat sur la pédagogie spécialisée, n'a pas eu d'effet notable sur le *taux de scolarisation spécialisée*. Le pourcentage tourne depuis des années autour de 1,8 % des élèves. Lorsqu'un élève passe de l'école spécialisée à l'école ordinaire, le type d'école et le type d'enseignement changent.

Au contraire des écoles spécialisées, le pourcentage des élèves en classe particulière a fortement diminué. Il était à son maximum au tournant de ce siècle, avec 4,3 %. Il n'était plus que de 1,5 % en 2017/2018, pour atteindre 1,3 % en 2019/2020. Le taux a baissé principalement en raison de la fermeture des classes particulières dans plusieurs cantons et de l'intégration de ces élèves dans les classes ordinaires. Pour les élèves, le type de classe — et en l'occurrence le type d'enseignement — a changé, mais pas le type d'école.

Les premières *mesures renforcées* sont apparues avec l'entrée en vigueur du concordat sur la pédagogie spécialisée en 2011. Les données statistiques correspondantes sont disponibles depuis l'année scolaire 2017/2018.

Les colonnes correspondant aux années scolaires 2017/2018 à 2019/2020 dans l'illustration 8 indiquent le nombre d'élèves qui fréquentaient une école spécialisée ou une classe particulière ou qui bénéficiaient de mesures renforcées dans une classe ordinaire. Ils étaient 2,4 % (22 266 élèves) durant l'année scolaire 2017/2018, 2,2 % (20 864 élèves) en 2018/2019 et 2,1 % (20 581 élèves) en 2019/2020. Le pourcentage de l'année 2017/2018 a diminué l'année suivante de deux dixièmes de point, l'année d'après d'un dixième de point.

Modèle de relevé de la statistique de la pédagogie spécialisée

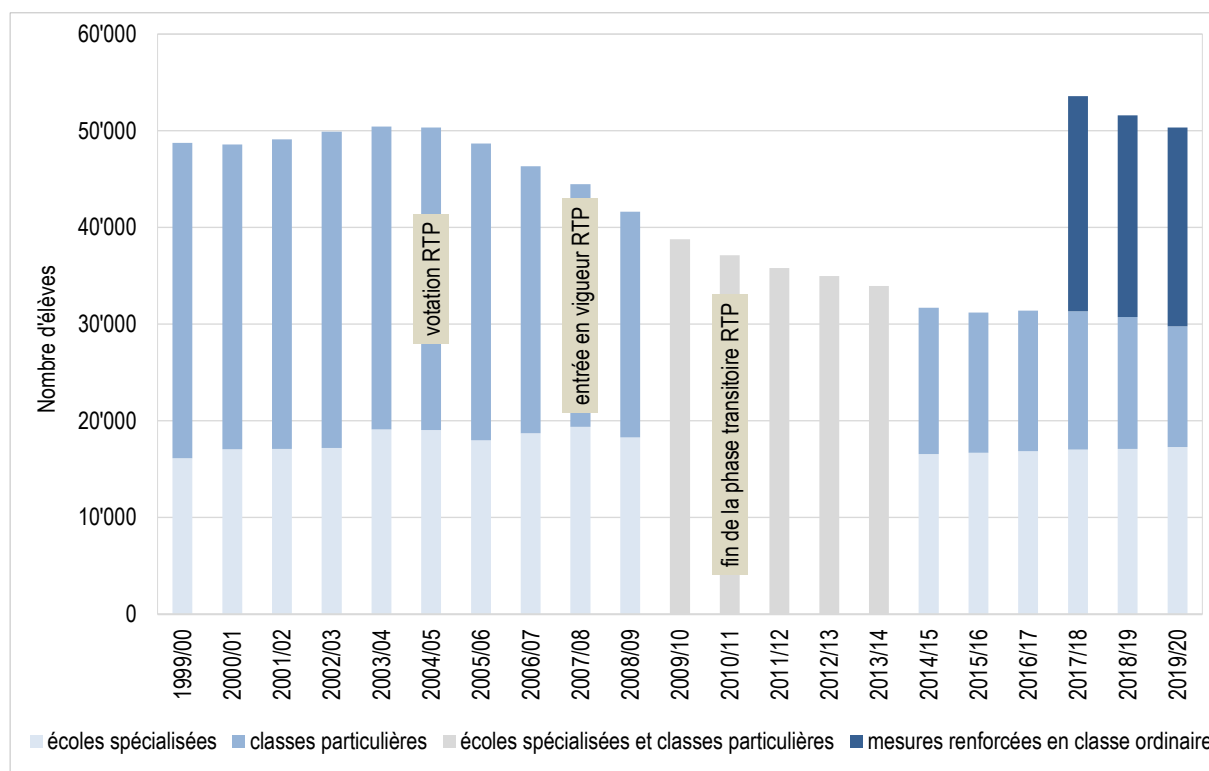
Dans la statistique des élèves et étudiants (SDL) modernisée, les éléments les plus importants du point de vue de la pédagogie spécialisée portent sur le type d'école, le type d'enseignement, les mesures de pédagogie spécialisée et le statut du programme d'enseignement.

Dans la catégorie *type d'école*, on distingue entre écoles ordinaires et écoles spécialisées, dans la catégorie *type d'enseignement* la distinction porte sur les classes (classes ordinaires, trois types de classes particulières, classes d'école spécialisée).

Durant l'année scolaire 2018/2019, les écoles spécialisées accueillait 1,8 % des élèves, soit 17 096 élèves, les classes particulières 1,4 % des élèves, soit 13 637 élèves.

En 2019/2020, 1,3 % des élèves, soit 12 101 élèves, étaient enregistrés en classe particulière, et 1,8 %, soit 17 633 élèves, étaient enregistrés en école spécialisée.

Illustration 8: Nombre d'élèves en école spécialisée et en classe particulière 1999/2000–2019/2020 et mesures renforcées en classe ordinaire 2017/2018–2019/2020



Source: représentation de l'auteure, basée sur OFS 2020c; OFS, 2021b

Les catégories *type d'école* et *type d'enseignement* sont relevées comme auparavant, le type d'enseignement *classe particulière* est cependant classé différemment. Les classes particulières faisaient traditionnellement partie de l'école obligatoire dans la plupart des cantons, mais étaient saisies dans les statistiques, jusqu'à l'année scolaire 2016/2017, avec les *classes d'école spécialisée* sous la rubrique *programme d'enseignement spécial*. Cette catégorie qui n'allait pas plus loin dans la différenciation n'existe plus aujourd'hui. Les classes particulières sont désormais comptabilisées comme une partie de l'école ordinaire.

Les *mesures de pédagogie spécialisée* sont relevées comme mesures ordinaires ou non renforcées et comme mesures renforcées. La transmission des données sur les mesures renforcées est obligatoire, tandis qu'elle est facultative pour les mesures ordinaires ou non renforcées.⁷³ Ces dernières sont présentées dans la catégorie *aucune mesure et mesures ordinaires*.

La catégorie *statut du programme d'enseignement* signale si les élèves reçoivent un enseignement qui suit le programme ordinaire ou s'ils suivent des objectifs adaptés individuellement dans une à deux disciplines, ou dans trois disciplines et plus. Ces disciplines sont le plus souvent: langue de scolarisation, langue étrangère, mathématiques et sciences. Pour chacune des catégories mentionnées, des informations sur le sexe et sur les groupes de nationalités sont disponibles.

⁷³ La situation dans les cantons est très hétérogène. Certaines offres s'adressent à plusieurs élèves à la fois et ne peuvent être classifiées individuellement. Elles ne peuvent donc pas être prises en compte dans la statistique des élèves.

Parmi les réponses possibles apportées aux besoins éducatifs particuliers figurent aussi le redoublement ou la compensation des désavantages, ou encore des mesures de soutien financées à titre privé, par exemple sous forme de cours particuliers, de soutien scolaire ou d'un soutien en atelier d'étude.

Il est difficile de donner une représentation statistique de l'intégration scolaire qui ne soit pas équivoque, puisqu'il n'existe pas de définition uniforme de la notion d'intégration, que l'intégration ne se laisse représenter qu'en tant que continuum et se compose de divers éléments. En réunissant toutes les informations disponibles, il est possible de tirer des conclusions indirectes sur l'intégration scolaire et des conclusions directes sur la manière dont l'école obligatoire gère les besoins éducatifs particuliers.

Le tableau 10 présente une vue d'ensemble des éléments collectés dans la SDL.

Tableau 10: Modèle de relevé de la statistique de la pédagogie spécialisée à l'école obligatoire

Type d'école	Type d'enseignement	Mesures	Statut du programme d'enseignement	N°
Total	Total	Total	Total	
Écoles ordinaires	Classes ordinaires	Aucune mesure ou mesures ordinaires (AMO)	PEO	1
			APE (1-2)	2
			APE (≥ 3)	3
		Mesures renforcées (MR)	PEO	4
			APE (1-2)	5
			APE (≥ 3)	6
	Classes particulières	Aucune mesure ou mesures ordinaires (AMO)	PEO	7
			APE (1-2)	8
			APE (≥ 3)	9
		Mesures renforcées (MR)	PEO	10
			APE (1-2)	11
			APE (≥ 3)	12
Écoles spécialisées	Classes d'école spécialisée	Mesures renforcées (MR)	PEO	13
			APE (1-2)	14
			APE (≥ 3)	15

Type d'école = écoles ordinaires ou spécialisées

Type d'enseignement = classes ordinaires, classes particulières ou classes d'école spécialisée

Mesures = aucune mesure, mesures ordinaires ou renforcées de pédagogie spécialisée

Statut du programme d'enseignement = objectifs d'apprentissage standardisés ou individualisés

PEO = programme d'enseignement ordinaire

APE = adaptation du programme d'enseignement

APE (1-2) = adaptation du programme d'enseignement dans une à deux disciplines

APE (≥ 3) = adaptation du programme d'enseignement dans trois disciplines ou plus

N° = numéro des variantes

Source: tableau élaboré par l'auteure, sur la base de OFS, 2020c

Le nouveau mode de relevé de la statistique de la pédagogie spécialisée laisse apparaître quinze variantes en fonction des variables: types d'écoles et d'enseignement, mesures et statut du programme d'enseignement. L'illustration 10 en présente un exemple pour l'année scolaire 2019/2020.

Année scolaire 2019/2020

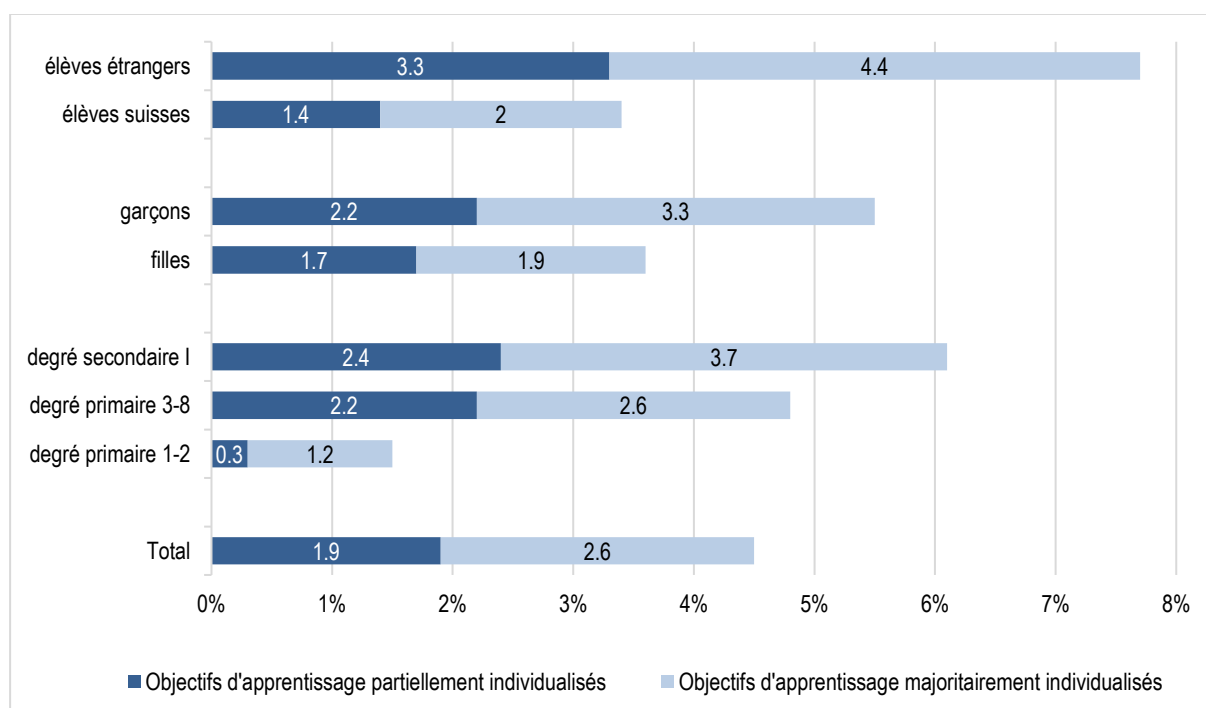
Durant l'année scolaire 2019/2020, 98,2 % des quelque 966 000 élèves au total de la scolarité obligatoire fréquentaient une école ordinaire, 1,8 % fréquentaient une école spécialisée. 96,9 % des élèves étaient en classe ordinaire, 1,3 % en classe particulière, et 1,8 % en classe d'école spécialisée.

Des *mesures renforcées* ont été ordonnées pour 4,3 % des élèves (environ 42 000). Plus de la moitié (59,0 %) des élèves avec des mesures renforcées étaient enseignés à l'école ordinaire: 50 % étaient en classe ordinaire, et 8 % en classe particulière. 42 % des élèves fréquentaient une classe d'école spécialisée.

L'*adaptation du programme d'enseignement* n'accompagne pas nécessairement les mesures de soutien. Dans de nombreux cantons, elle ne compte pas parmi les mesures renforcées, mais elle peut néanmoins avoir des conséquences majeures sur le futur parcours de vie. La compensation des désavantages, notamment, n'est pas compatible avec l'adaptation du programme d'enseignement, qui limite en outre le futur choix professionnel. C'est pourquoi on prête une attention particulière à cette mesure. Durant l'année scolaire 2019/2020, le programme d'enseignement était adapté pour (environ) 4,6 % de l'ensemble des élèves.

L'illustration 9 donne pour l'ensemble de la Suisse un aperçu des adaptations du programme d'enseignement, détaillées par groupe de nationalités, sexe et niveau d'enseignement.⁷⁴

Illustration 9: Pourcentage des élèves de la scolarité obligatoire avec adaptation du programme d'enseignement par niveau d'enseignement, sexe et groupe de nationalités 2019/2020 [13,8 % manquant]



Source: représentation de l'auteure, basée sur OFS, 2021b

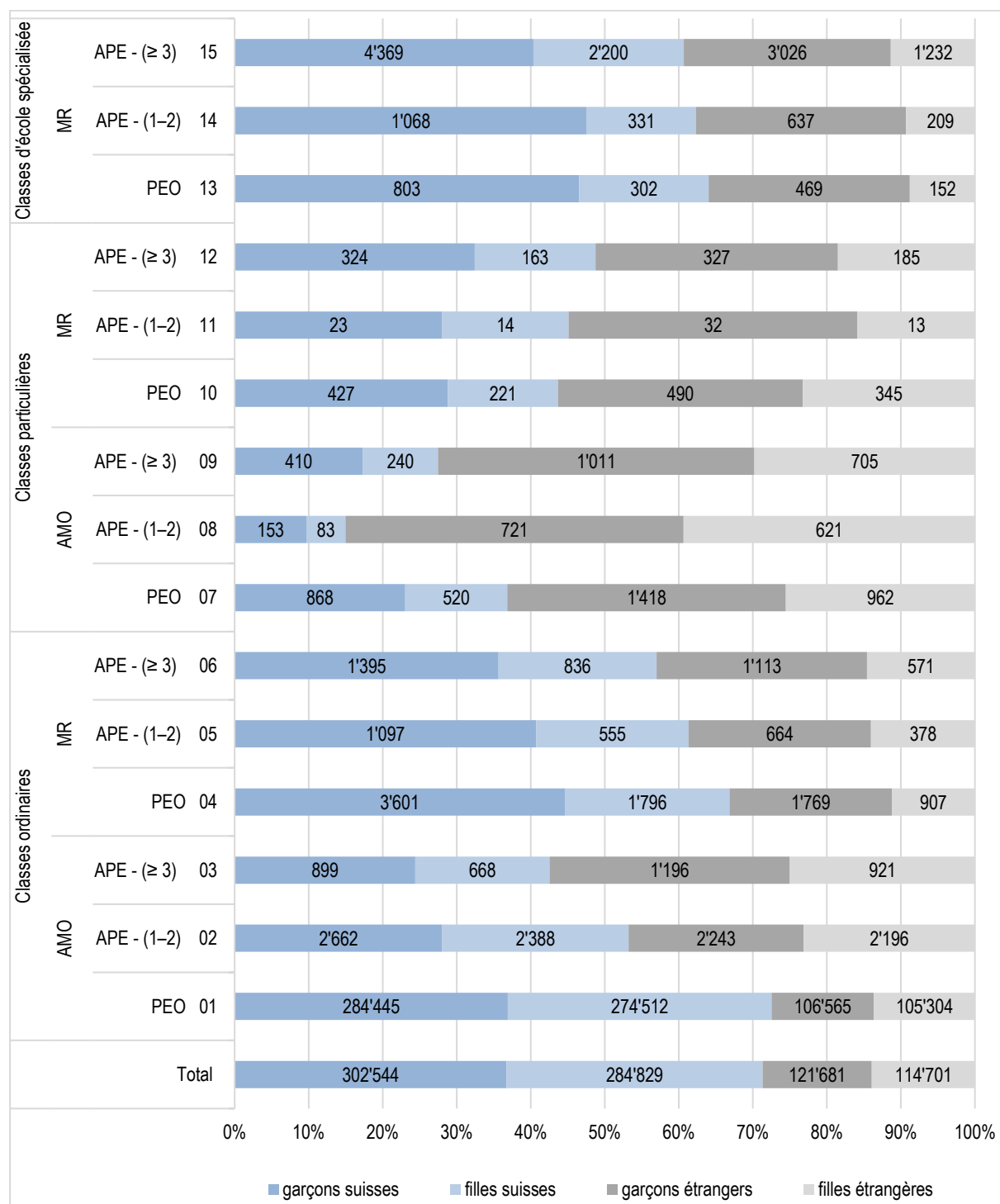
⁷⁴ Pour 133 286 élèves parmi les 965 937 élèves au total de la scolarité obligatoire, soit pour 13,8 % de l'ensemble des élèves, les informations concernant le statut du programme d'enseignement ne sont pas renseignées. N = 832 651.

Pour les élèves étrangers, le programme d'enseignement a été adapté plus de deux fois plus souvent que pour les élèves suisses, aussi bien dans une à deux disciplines que dans trois disciplines et plus. L'apprentissage avec objectifs adaptés individuellement était bien plus fréquent chez les garçons que chez les filles. Si l'on considère les niveaux d'enseignement, on remarque que les adaptations du programme d'enseignement ont quadruplé au cours de la scolarité.

L'illustration 10 est une vue d'ensemble des élèves de l'année scolaire 2019/2020. Elle met en évidence le type d'école, le type d'enseignement, les mesures et les adaptations du programme d'enseignement dans différentes combinaisons par groupe de nationalités et sexe. Pour les mesures, une distinction est faite entre les deux catégories *aucune mesure ou mesures ordinaires* et *mesures renforcées*.

Il faut être prudent sur l'interprétation des données de l'année 2019/2020, puisque l'on ne disposait que de 85 % des informations, certains cantons n'ayant pas pu livrer de données sur le statut du programme d'enseignement et/ou sur le groupe de nationalités.

Illustration 10: Pourcentage des élèves par type d'enseignement, mesures renforcées, statut du programme d'enseignement, sexe et groupe de nationalités 2019/2020 [15 % manquant]



Total: N = 823 755 élèves (85 %); manquant: 142 182 élèves (15 %)

01: N = 770 826; 02: N = 9 489; 03: N = 3 684; 04: N = 8 073; 05: N = 2 694; 06: N = 3 915; 07: N = 3 768; 08: N = 1 578; 09: N = 2 366; 10: N = 1 483; 11: N = 82; 12: N = 999; 13: N = 1 726; 14: N = 2 245; 15: N = 10 827

AMO = aucune mesure ou mesures ordinaires

MR = mesures renforcées

PEO = programme d'enseignement ordinaire

APE (1-2) = adaptation du programme d'enseignement dans une ou deux disciplines

APE (≥ 3) = adaptation du programme d'enseignement dans trois disciplines ou plus

Source: représentation de l'auteure, basée sur OFS, 2021b

Explications de l'illustration 10 pour l'année scolaire 2019/2020:

71,3 des élèves recensés étaient des élèves suisses, 28,7 % des élèves étrangers. Le pourcentage des garçons était de 51,5 %, celui des filles de 48,5 %.

Variantes 1–6: Classes ordinaires (97 %)

Variante 1: La grande majorité des élèves de la scolarité obligatoire (93,6 %) fréquentait à l'école ordinaire une classe ordinaire, sans bénéficier de mesures renforcées, et suivait le programme d'enseignement ordinaire. En proportion, les filles et les élèves suisses étaient plus nombreux à être dans cette situation scolaire.

Variantes 2–3: 1,6 % des élèves fréquentait une classe ordinaire en ayant une adaptation du programme d'enseignement sans mesures renforcées. Pour ces deux variantes, le pourcentage des élèves étrangers était plus élevé que leur pourcentage sur la totalité des élèves.

Variante 2: 1,2 % des élèves avait des adaptations du programme d'enseignement dans une à deux disciplines.

Variante 3: Pour 0,4 % des élèves, le programme d'enseignement était majoritairement adapté.

Variante 4: 1 % des élèves était soutenu en classe ordinaire par des mesures renforcées et suivait le programme d'enseignement ordinaire. Deux tiers d'entre eux étaient des garçons, contre un tiers de filles.

Variante 5: 0,3 % des élèves fréquentait une classe ordinaire, bénéficiait de mesures renforcées et ne suivait pas le programme d'enseignement régulier dans une ou deux branches. Pour cette variante, la répartition était de presque deux tiers de garçons et un tiers de filles.

Variante 6: 0,5 % des élèves était majoritairement enseigné en suivant un programme individualisé et bénéficiait de mesures renforcées en classe ordinaire. La répartition filles–garçons est similaire à celle de la variante 5, le pourcentage de garçons étrangers est cependant plus élevé.

Variantes 7–12: Classes particulières (1,2 %)

Variantes 7–9: Près de 1 % des élèves fréquentait une classe particulière, sans mesures renforcées.

Variante 7: 0,5 % des élèves fréquentait une classe particulière sans adaptation du programme d'enseignement.

Variante 8: 0,2 % des élèves fréquentait une classe particulière avec adaptation du programme d'enseignement dans une à deux disciplines sans mesures supplémentaires. C'est la variante 8 qui se démarque le plus du total. Les élèves étrangers (85%) étaient bien plus souvent dans cette situation que les élèves suisses (15%).

Variante 9: Cette variante (adaptation du programme d'enseignement dans plus de trois disciplines en classe particulière, sans mesures renforcées) concernait 0,3 % des élèves.

Variantes 10–15: 2,1 % des élèves étaient scolarisés au cours de l'année scolaire 2019/2020 en classe particulière ou en classe d'école spécialisée, en bénéficiant en même temps de mesures renforcées. 0,3 % des élèves étaient en classe particulière (variantes 10-12).

Variantes 13–15: Classes d'école spécialisée (1,8 %)

Variante 13: 0,2 % des élèves fréquentait une classe d'école spécialisée en suivant le programme d'enseignement ordinaire; les trois quarts d'entre eux étaient des garçons.

Variante 14: 0,3 % des élèves était scolarisé en école spécialisée, avec adaptation du programme d'enseignement dans une à deux disciplines. Le pourcentage de garçons dans cette variante, plus de trois quarts des élèves, représente la valeur la plus élevée, suivie de la variante 13.

Variante 15: 1,3 % des élèves était enseigné en suivant un programme d'enseignement majoritairement adapté individuellement et fréquentait une classe d'école spécialisée. Ici encore, la proportion de garçons était élevée, environ plus de deux tiers des élèves.

On enregistre pour l'année scolaire 2019/2020 environ 38 000 élèves avec des programmes d'enseignement adaptés ainsi qu'environ 41 500 enfants et adolescents bénéficiant de mesures renforcées. 20 700 élèves ont bénéficié *à la fois d'une adaptation du programme d'enseignement et de mesures renforcées*.⁷⁵ Cela correspond au total à 2,5 % des élèves de la scolarité obligatoire.

17 400 élèves environ (2,0 %) avaient une adaptation du programme d'enseignement sans mesures renforcées.⁷⁶ Il faut prêter une attention particulière aux variantes 2 et 3, qui s'inscrivent dans le contexte des classes ordinaires sans ressources humaines supplémentaires. Lorsque les contenus d'apprentissage ne peuvent être rattrapés, le choix des places d'apprentissage est limité, et l'élève n'a pas droit à des mesures de compensation des désavantages. On ne sait pas combien d'élèves scolarisés selon les variantes 1, 4, 7, 10 et 13 font la demande d'une compensation des désavantages.

La base de données n'étant pas complète, l'illustration 10 ne peut qu'apporter des indications sur l'utilisation que l'on pourrait faire de ces chiffres dans les années à venir. La statistique modernisée permettra à l'avenir d'optimiser le pilotage de la pédagogie spécialisée. Elle pourra également fournir des informations pour des analyses longitudinales relatives à l'employabilité. Les résultats deviennent intéressants dès lors que l'on peut évaluer les effets des mesures renforcées et de l'adaptation du programme d'enseignement. On saura dans quelques années comment se répercute le statut du programme d'enseignement sur l'obtention d'un certificat du degré secondaire II. Parmi les élèves qui suivent le programme d'enseignement, un certain nombre devraient être en mesure d'obtenir un tel certificat. Seuls ceux-là auront la possibilité de demander une compensation des désavantages. Pour ceux qui suivent majoritairement un programme d'enseignement adapté, la formation professionnelle initiale ne sera qu'exceptionnellement réalisable. Ces élèves ne remplissent généralement pas, ou pas d'emblée, les exigences posées en vertu de la LFPr à ceux qui vont au bout d'un apprentissage. Les formations pratiques et les formations élémentaires AI leur sont ouvertes. L'important étant pour eux de trouver leur place dans la vie active.

Statistique du personnel de la pédagogie spécialisée

Selon l'OFS (2020c, p. 15), la statistique du personnel des écoles (SSP) relève, outre le personnel enseignant et le personnel de direction des écoles, également le personnel chargé des mesures supplémentaires de pédagogie spécialisée à l'école obligatoire. Le tableau 11 représente le taux d'encadrement, c'est-à-dire le nombre d'élèves par équivalent temps plein dans les écoles ordinaires et les écoles spécialisées.

⁷⁵ Variantes 5, 6, 11, 12, 14, 15.

⁷⁶ Variantes 2, 3, 8, 9.

Tableau 11: Taux d'encadrement dans les écoles ordinaires et spécialisées 2018/2019

Année scolaire 2018/2019 ¹	1 ETP Total ²	1 ETP Personnel enseignant	1 ETP Enseignement spécialisé	1 ETP Enseignement des élèves de langue étrangère	1 ETP Logopédie	1 ETP Psychomotricité
Écoles ordinaires ³	12 é	14 é	154 é	446 é	666 é	2661 é
Écoles spécialisées	4 é	5 é	4	4	33 é	139 é

ETP = équivalent temps plein (un poste à 100 %)

é = élèves

¹ Sans les cantons de Fribourg et de St-Gall

² Total Personnel enseignant et personnel chargé des mesures supplémentaires de pédagogie spécialisée

³ Classes ordinaires et particulières

⁴ Le personnel chargé de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement des élèves de langue étrangère est relevé en tant que personnel enseignant dans les écoles spécialisées.

Source: représentation de l'auteure, basée sur OFS, 2020c, p. 17

Le taux d'encadrement pour les élèves des écoles spécialisées est en moyenne de trois fois celui des écoles ordinaires. On relèvera, pour l'école ordinaire, le rapport de 1 ETP Enseignement spécialisé (en moyenne) pour plus de 150 élèves.

Données de l'AI sur les ayants droit

Après les données de l'OFS, nous nous intéresserons aux données de l'AI (présentées non pas par année scolaire, mais par année civile): selon les bases de données de l'AI sur les ayants droit, 58 322 enfants et adolescents de 6 à 15 ans ont bénéficié en 2019 de prestations de l'AI. Comme pour les jeunes enfants de 0 à 5 ans, les 6–15 ans ont bénéficié en premier lieu de prestations médicales; en seconde place venaient les moyens auxiliaires, et en troisième place l'allocation pour impotent (API). Parmi les mesures médicales, ce sont en 2019 majoritairement des infirmités congénitales qui ont été diagnostiquées (96 %), suivies des maladies osseuses et des pathologies de l'appareil locomoteur (2 %) ainsi que des maladies psychiques (1,7 %).⁷⁷

Pour clore le chapitre relatif à la statistique de la pédagogie spécialisée, il faut encore mentionner la pénurie de personnel, un thème que l'on peut aborder avec les seules données statistiques — celles des élèves et celles du personnel — mais pas seulement.

Pénurie de personnel en pédagogie spécialisée

Divers acteurs, mais souvent aussi la presse quotidienne (par ex. Karpf, 2019; Steinegger, 2019; Théraulaz, 2021) attirent l'attention sur la pénurie de personnel spécialisé. Il s'agit ici des enseignantes et enseignants spécialisés, des logopédistes et des thérapeutes en psychomotricité qui ont un diplôme reconnu par la CDIP ou une formation correspondant aux exigences cantonales. La pénurie se fait tout particulièrement sentir dans l'enseignement spécialisé, mais on manque également de personnel dans d'autres professions de la pédagogie spécialisée.

⁷⁷ Données fournies par l'OFS le 29.04.2021

Les deux associations faîtières alémanique (*Schulleiterinnen und Schulleiter der Schweiz, VSLCH*) et romande (Conférence latine des chefs d'établissements de la scolarité obligatoire, CLACESO) ont réalisé en mai 2018 une enquête auprès de leurs membres sur les postes à pourvoir. Elle a permis de constater que l'on manquait presque partout, depuis des années, d'enseignantes et enseignants spécialisés (VSLCH & CLACESO, 2019, p. 2).

On ne dispose pas de chiffres fiables pour l'ensemble de la Suisse sur la pénurie de titulaires d'une formation en enseignement spécialisé, mais des études relatives à certains cantons sont disponibles.

L'Institut pour l'école et l'hétérogénéité de la HEP de Lucerne a réalisé à la demande du canton de Zurich une étude sur la *Scolarisation spécialisée intégrative sous la responsabilité de l'école ordinaire*.⁷⁸ L'équipe de scientifiques participant à l'étude a pu constater que seule une petite minorité des enseignantes et enseignants suivait des formations continues et que deux tiers seulement des enseignantes et enseignants spécialisés disposaient d'une formation adéquate ou étaient en formation (Buholzer, Grüter, & Tschopp, 2015, p. 5).

Comment peut-on expliquer que l'on ne parvienne pas à combler les besoins de l'école ordinaire en enseignantes et enseignants spécialisés, en logopédistes et en thérapeutes en psychomotricité disposant d'une formation adéquate? Que sait-on de la demande, de l'offre et du taux d'encadrement, c'est-à-dire du rapport entre le personnel spécialisé et le nombre d'élèves à l'école ordinaire et dans les écoles spécialisées?

Pour ce qui est de la demande, il convient de mentionner que de nombreuses communes sont en train d'organiser l'école de manière intégrative. Il leur faut pour cela du personnel spécialisé supplémentaire. Lorsqu'un certain nombre d'enfants ou adolescents quittent l'école spécialisée pour être intégrés à l'école ordinaire, les ressources ne peuvent être transférées à quantités égales de l'une à l'autre. On aura besoin à l'école ordinaire de ressources supplémentaires, sans pour autant que l'école spécialisée puisse se passer des ressources correspondantes. Ce ne pourrait être le cas que si des classes ou départements entiers étaient fermés.

Le nombre d'élèves avec des mesures nécessitant d'importantes ressources, c'est-à-dire le nombre d'élèves en école spécialisée, en classe particulière ou bénéficiant de mesures renforcées en classe ordinaire, était pour l'année scolaire 2019/2020 légèrement inférieur à celui des élèves en école spécialisée et en classe particulière de l'année scolaire 2003/2004, lorsque le pic a été atteint (cf. illustration 8). Ce chiffre à lui seul ne dit cependant encore rien du besoin en personnel. Certains élèves, en effet, ne bénéficient pas que d'une seule mesure; les mesures se différencient en outre considérablement sur le plan de l'intensité et de la durée. Elles peuvent inclure une heure par semaine, plusieurs heures, ou le total des heures d'enseignement. L'intensité des mesures par personne a augmenté, ce qui pourrait expliquer que l'on ne parvienne pas à combler aujourd'hui la pénurie de personnel. L'intensité n'est pas relevée à l'échelle nationale. Les données sur la durée des mesures renforcées, qui peut couvrir, par ex., une année, plusieurs années ou toute la scolarité, pourront être exploitées dans

⁷⁸ Le canton de Zurich propose trois formes d'intégration scolaire : la scolarisation intégrative sous la responsabilité de l'école spécialisée, le soutien intégratif et le soutien intégratif sous la responsabilité de l'école ordinaire. Le rapport d'évaluation s'intéresse à ce dernier.

quelques années à l'échelle nationale. Les données relatives aux mesures ordinaires, ou non renforcées, ne sont pas disponibles pour tous les cantons.

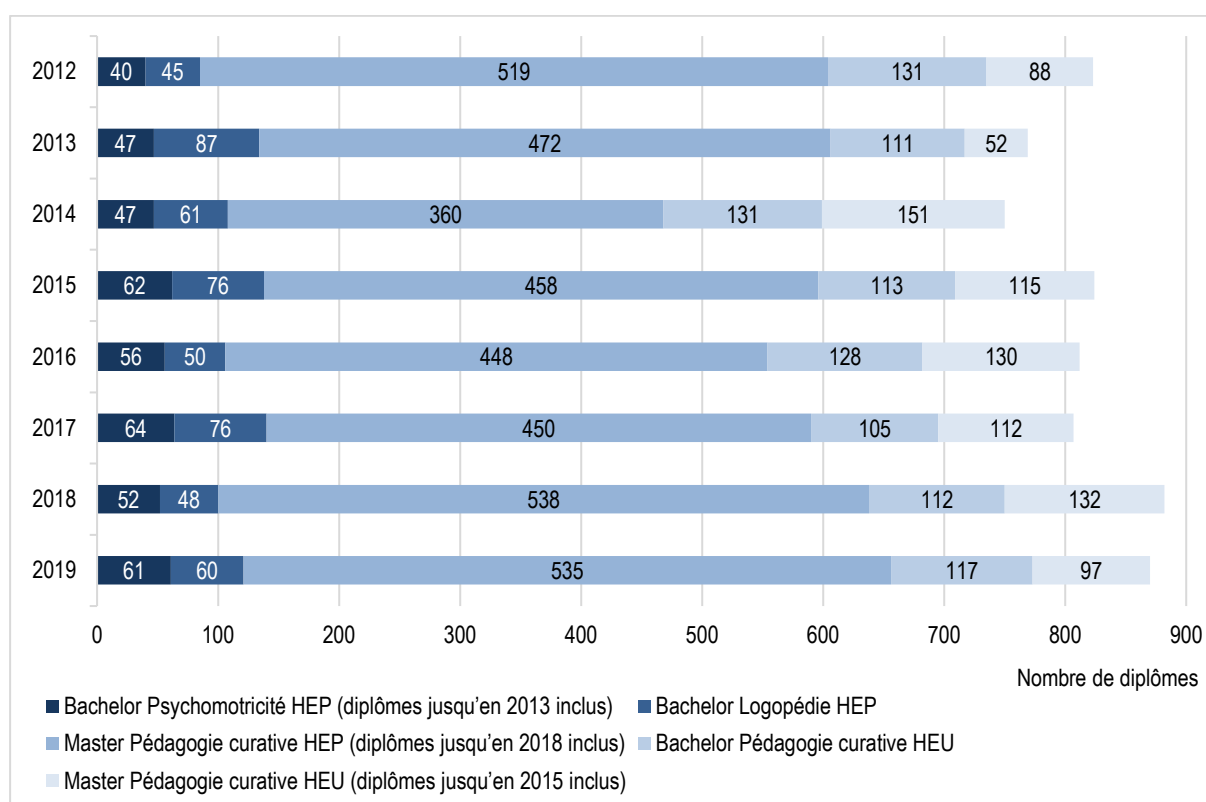
Cela signifie qu'il n'est pas possible, avec les données disponibles à l'heure actuelle sur les élèves, de faire une estimation des besoins.

Du côté de l'offre, le nombre d'étudiantes et étudiants des disciplines de la pédagogie spécialisée a augmenté entre l'avant et l'après RPT, à savoir: 611 étudiantes et étudiants pour l'année 2001/2002, 1367 en 2006/2007, 2804 en 2019/2020 et enfin 2991 en 2020/2021 (OFS, s.d. d).

En ce qui concerne les diplômes, des données relatives aux disciplines de la pédagogie spécialisée sont disponibles pour les années 2012-2019.

Le nombre de diplômes était de 870 en 2019. Cela représentait 47 diplômes de plus qu'en 2012 (823 diplômes), comme le montre l'illustration 11.⁷⁹

Illustration 11: Nombre de diplômes du domaine de la pédagogie spécialisée 2012-2019



HEP : Hautes écoles pédagogiques

HEU : Hautes écoles universitaires

Source : représentation de l'auteure, sur la base de OFS, 2019e

⁷⁹ Le commentaire de l'OFS sur l'illustration 11 indique que l'Université de Zurich propose un master en pédagogie spécialisée ; celui-ci ne conduit cependant pas à un diplôme d'enseignement reconnu par la CDIP, c'est pourquoi il n'apparaît pas ici. Le bachelor en pédagogie spécialisée dans les hautes écoles universitaires (HEU) comprend les domaines professionnels *pédagogie curative* et *logopédie*. Ceux-ci n'étant cependant pas relevés séparément, le domaine de la pédagogie spécialisée ne peut être présenté que dans son ensemble.

Nous n'avons pas de chiffres sur les champs d'activité des diplômées et diplômés des formations de pédagogie spécialisée, ni sur leur taux d'occupation ou sur la durée d'exercice de la profession. Ce qui est connu en revanche, c'est le taux d'encadrement relatif au personnel de pédagogie spécialisée dans les écoles ordinaires et les écoles spécialisées (cf. tableau 11).

Ziehbrunner, Fäh und Gyseler (2019, p. 17–18) sont partis d'une réflexion sur la pénurie d'enseignantes et enseignants spécialisés en cadre intégratif pour arriver à la conclusion que la solution ne résidait pas uniquement dans le fait d'en former davantage: d'autres personnes (enseignantes et enseignants, responsables d'établissement, travailleuses et travailleurs sociaux en milieu scolaire, assistantes et assistants de classe) devraient également être prises en compte dans la réflexion, et tous les acteurs impliqués devraient pouvoir construire, élargir et approfondir des connaissances spécialisées tout au long de leur parcours professionnel.

La pénurie de personnel spécialisé a de lourdes conséquences. La disposition en faveur de l'intégration est en baisse, et l'orientation des élèves vers les écoles spécialisées, en augmentation. C'est pourquoi il faudrait notamment apporter une réponse claire aux questions suivantes:

- La structure de la formation est-elle encore adaptée aux deux champs de travail que sont le cadre intégratif et l'école spécialisée?
- Quelle est la valeur ajoutée des formations de master par rapport aux formations de bachelor?
- Qu'est-ce qui motive des personnes à suivre une formation de pédagogie spécialisée? L'image que l'on s'en fait correspond-elle à la réalité?
- Dans quelle mesure les professions de la pédagogie spécialisée sont-elles attractives?
- Pendant combien de temps les spécialistes de la pédagogie spécialisée exercent-ils leur métier? Pourquoi s'arrêtent-ils d'exercer?
- Les professions de la pédagogie spécialisée sont majoritairement exercées par des femmes. Comment peut-on motiver des hommes à choisir ces métiers? Les hommes seraient importants, par ex., pour des garçons qui présentent des troubles du comportement et recherchent des figures masculines auxquelles s'identifier.

3.3.5 Résultats de recherche

Nous présenterons succinctement dans ce qui suit des publications sur le thème de l'intégration scolaire. Il y est question de conditions de réussite, d'évaluation des adaptations du programme d'enseignement versus compensation des désavantages, ainsi que de l'état de la recherche sur l'intégration.

Peers with Special Needs: Effects and Policies

(Balestra, Eugster, & Liebert, 2020)

Balestra, Eugster et Liebert (2020) ont réalisé un travail de recherche central sur le domaine de la pédagogie spécialisée. Ils ont étudié comment la scolarisation intégrative d'élèves en scolarisation spécialisée se répercutait sur les élèves des différentes classes ordinaires (les pairs). Ont été relevés: les résultats scolaires, le parcours de formation, l'entrée sur le marché du travail et le salaire perçu à l'âge de 17–25 ans. Les informations disponibles portaient sur quelques 50 000 élèves du canton de St-Gall. Les données étaient celles du Service de psychologie scolaire, du Département de l'instruction publique, de la Centrale des tests d'aptitudes, de l'OFS et de la Centrale de compensation (CdC) de l'AVS. L'étude couvrait la période 2008–2017.

L'équipe de recherche est parvenue aux résultats suivants: dans l'ensemble, les effets positifs de la scolarisation intégrative l'emportent sur ceux de la scolarisation spécialisée. Les performances moyennes des élèves se sont globalement améliorées. Le succès de la scolarisation intégrative semble cependant dépendre du pourcentage d'élèves intégrés venant d'écoles spécialisées. Une sorte d'effet de seuil a pu être observé: lorsqu'un trop grand nombre d'élèves en scolarisation spécialisée (plus de 15–20 %) est intégré dans une classe, la performance des pairs baisse légèrement. Un fort pourcentage d'élèves en scolarisation spécialisée se répercute également négativement sur la probabilité d'entrer dans une formation postobligatoire et sur le futur revenu. Ces effets négatifs touchent en premier lieu les élèves intégrés eux-mêmes et, en second lieu, les élèves les plus faibles de la classe. Pour limiter les effets indésirables, l'équipe de recherche a proposé de répartir équitablement les élèves qui devaient être intégrés entre différentes classes. Selon l'étude, de bons enseignants et enseignantes parviennent également à limiter les aspects négatifs. Une augmentation des dépenses par élève n'a en revanche pas eu d'impact sur les paramètres mesurés.

Inclusion grâce aux technologies d'assistance dans le système scolaire autrichien

(Korber, 2015)

Le didacticien et informaticien Patrick Korber a posé notamment la question de recherche suivante: quelle est l'efficacité de l'utilisation des technologies d'assistance (TA) dans l'optique d'un système éducatif pleinement inclusif (Korber, 2015, p. 3). Il décrit le système éducatif autrichien comme encore largement intégratif (cf. chapitre 3.1.3). Le «grand saut» qui doit conduire à un système éducatif inclusif n'a pas encore eu lieu. Korber parvient à la conclusion que les TA ont des effets très divers sur l'inclusion des personnes en situation de handicap, dans le sens où elles peuvent renforcer comme affaiblir l'inclusion (Korber, 2015, p. 106). Dans l'ensemble, cependant, ces technologies ne seraient pas assez exploitées.

Leur impact ne serait pas simplement et a priori positif (2015, p. 5, p. 80, p. 111), mais seulement sous certaines conditions, notamment si:

- une attention particulière est portée aux processus sociaux lors de l'implémentation des technologies et si l'enseignante ou l'enseignant contrôle les processus sociaux, ce qui requiert des ressources temporelles et financières;
- la classe est bien informée et la technologie est acceptée par le groupe;
- les solutions sont élaborées sur mesure et sont préparées, introduites et évaluées de manière structurée;
- les conditions générales organisationnelles de l'utilisation des TA ont été clarifiées;
- l'enseignante ou l'enseignant et les assistantes et assistants ont été formés de manière adéquate dans le cadre de formations complémentaires ou continues.

Les TA peuvent, selon Korber (2015, p. 110), avoir un effet négatif ou d'exclusion si:

- les élèves avec handicap sont isolés sur le plan spatial;
- le système n'est pas mobile;
- l'enseignant e ou l'enseignant ne comprend pas suffisamment la technologie;
- les TA représentent une gêne pour les élèves; un appareil encombrant ou bruyant peut par exemple être gênant.

Korber (2015, p. 120) appelle à une amélioration de la base de données, à davantage de recherche et à une meilleure coordination.

Chances et risques des objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse et de la compensation des désavantages du point de vue des responsables d'établissement scolaire primaire

(Sahli Lozano, Simovic, & Brandenburg, 2020b)

Selon la vaste enquête menée par Sahli Lozano, Simovic et Brandenburg (2020b) auprès de divers groupes d'acteurs — élèves, parents, enseignantes et enseignants ainsi que responsables d'établissement — sur la compensation des désavantages et les objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse, les responsables d'établissement joueraient un rôle-clé dans l'attribution des mesures particulières. Les réponses ont montré que l'attribution des mesures était fortement régionalisée. La compensation des désavantages et les objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse peuvent être l'une comme les autres évalués comme des «formes institutionnalisées de différenciation interne» (Sahli Lozano et al., 2020b, p. 253). Des différences existent au niveau de la certification formelle. La compensation des désavantages n'est pas mentionnée dans le bulletin scolaire et autorise l'obtention d'un certificat conforme au programme d'enseignement. Les objectifs revus à la baisse sont mentionnés dans le bulletin scolaire et ne correspondent pas au programme d'enseignement. Dans les meilleurs des cas, les objectifs d'apprentissage revus sont surveillés et les élèves encouragés lorsqu'une telle mesure est décidée, dans les cas négatifs, ce sont simplement les exigences qui sont réduites, ce qui entraîne des problèmes de poursuite du parcours scolaire et des difficultés plus tard dans la vie professionnelle.

Dans les cas étudiés, les objectifs revus à la baisse étaient notamment conçus, selon les responsables d'établissement, dans l'intention de renforcer la motivation en donnant aux élèves des tâches qu'ils parvenaient à accomplir. Cela a en effet été observé — mais son contraire aussi. Chez certains élèves, la motivation a été freinée, et les exigences réduites se sont transformées en prophéties autoréalisatrices.

Concernant la compensation des désavantages, les responsables d'établissement ont souligné le risque d'abus. Certains parents trop zélés font pression sur les services spécialisés pour obtenir un diagnostic permettant une compensation des désavantages (Sahli Lozano et al., 2020b, p. 260). Les élèves avec compensation des désavantages étaient bien intégrés dans la classe, tandis que ceux qui avaient des objectifs revus à la baisse étaient partiellement exclus du processus d'apprentissage général en classe.

Les auteures ont résumé les réponses des directions d'établissement de la façon suivante: la compensation des désavantages présente plus d'avantages et moins d'inconvénients pour les élèves concernés, tandis que l'on craint plutôt, avec les objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse, des effets négatifs de stigmatisation.

Dans une autre publication, Sahli Lozano, Brandenburg et Ganz (2020a) apportent des informations complémentaires, en mentionnant notamment qu'il est particulièrement rare qu'une compensation des désavantages soit accordée à l'école primaire pour les mathématiques et qu'aux cycles scolaires supérieurs — au degré secondaire I — on ordonnerait plutôt des réductions des objectifs d'apprentissage. Cela s'explique vraisemblablement par le fait que l'on présuppose qu'une absence de compétences de base en mathématiques est causée par une déficience cognitive (Sahli Lozano et al. 2020a, p. 695). La compensation des désavantages serait accordée de loin le plus fréquemment pour des cas de dyslexie, en l'occurrence sous forme de temps supplémentaire. D'autres mesures pour d'autres formes de handicap seraient plutôt rarement ordonnées, même si elles seraient indiquées dans certains cas. On peut sans doute l'expliquer par le fait que ces mesures nécessiteraient davantage de ressources humaines et spatiales (Sahli Lozano 2020a, p. 702–703).

Répercussions de l'intégration scolaire sur les élèves

(Bless, 2018)

L'étude présente un aperçu de l'état de la recherche sur l'intégration se rapportant aux élèves. Bless a élaboré une «cartographie des connaissances» permettant de déterminer quels facteurs soutiennent l'intégration, quels facteurs lui sont défavorables, et quels facteurs n'ont pas d'impact, positif ou négatif, sur l'intégration. Il a par ailleurs établi une cartographie des thèmes qui ont déjà été étudiés de façon fiable ou qui ont été abordés, et des thèmes qui n'ont fait l'objet d'aucune étude. Parmi les facteurs d'efficacité et les critères de qualité de l'intégration, il identifie l'échange social, la stimulation apportée par les autres élèves, la proximité du domicile, ainsi qu'une approche pédagogique individualisée, notamment en ce qui concerne l'évaluation des résultats. Des mesures extrascolaires, telles qu'assurer le transport ou soulager les parents, auraient également une influence sur le processus intégratif.

Tandis que, selon Bless, la recherche relative aux élèves qui présentent des troubles de l'apprentissage est conséquente, la recherche portant sur les élèves qui ont une déficience intellectuelle l'est nettement moins; pour les enfants avec d'autres priorités de soutien (selon les formes de handicap), Bless parle de lacunes de recherche. Les effets à long terme, par exemple, ont surtout été étudiés pour les personnes présentant des troubles de l'apprentissage. On manque en outre de travaux de recherche sur l'organisation concrète et efficace de la pratique intégrative ainsi que sur les questions de politique sociale et les questions sociopolitiques relatives à l'intégration scolaire.

3.4 Degré secondaire II (postobligatoire)

3.4.1 Données statistiques

Le degré secondaire II marque l'entrée du postobligatoire. Il représente le degré le plus diversifié, aussi bien sur le plan des offres de formation qu'au niveau des acteurs. Il sera donc présenté, pour des raisons pratiques, un peu différemment des autres domaines. Après un aperçu des données statistiques au tableau 12, nous donnerons des informations sur la transition I. Nous nous intéresserons ensuite aux offres de formation.

Tableau 12 : Données relatives au degré secondaire II

Niveaux d'enseignement, offres de formation	Données de l'OFS sur la statistique de l'éducation en général	Données de l'OFS sur la statistique de l'éducation relative aux personnes en situation de handicap	Données de l'AI sur les ayants droit
Écoles de formation générale	Données administratives disponibles	Pas de données nationales disponibles	Données disponibles (AI)
Formation professionnelle initiale			Données disponibles (AI)
Solutions intermédiaires, formations transitoires	Données administratives disponibles	Pas de données nationales disponibles	Données disponibles (AI)
Formations professionnelles pratiques non réglementées par la LFPr	Pas de données nationales disponibles	Pas de données nationales disponibles	Données disponibles (AI)
Voies hors degré secondaire II	Données administratives disponibles	Pas de données nationales disponibles	Données disponibles (AI)

Selon les tableaux de base 2019/2020 de la statistique générale de l'éducation, 361 450 élèves ont suivi une offre de formation du degré secondaire II. La répartition était la suivante (OFS, 2021a):

– total des élèves du degré secondaire II:	361 450	100,0 %
– formation professionnelle initiale:	218 259	60,4 %
– maturité professionnelle:	9 922	2,7 %
– formations générales:	101 163	28,0 %
– formations complémentaires du secondaire II:	14 278	4,0 %
– formations transitoires secondaire I–II:	17 819	4,9 %

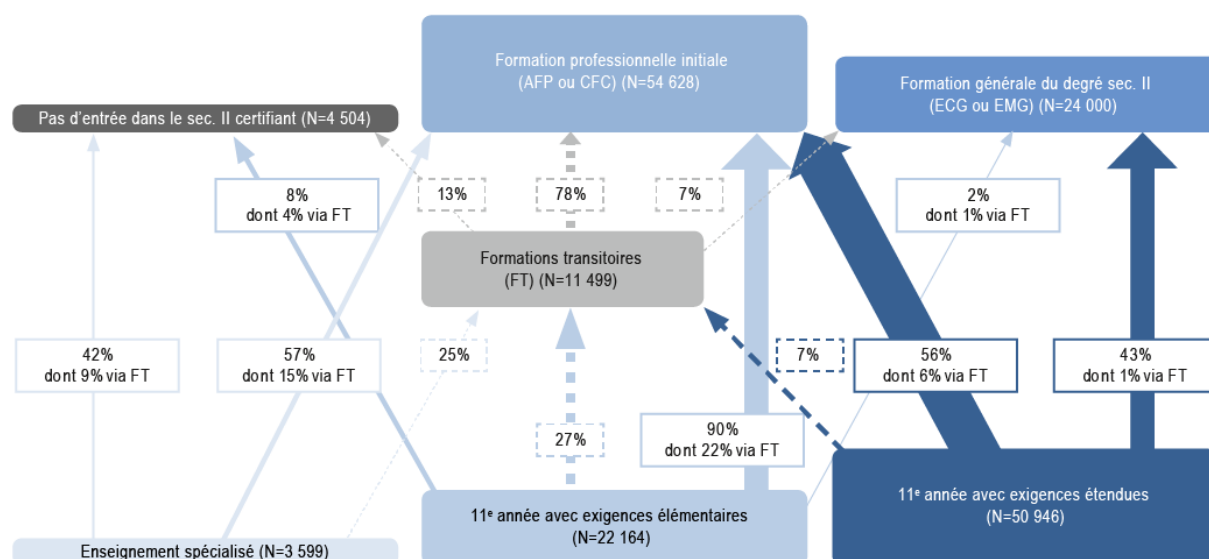
L'OFS ne tient à l'heure actuelle pas de statistique nationale de l'éducation relative aux personnes en situation de handicap.

Les données de l'OFAS indiquent que 49 070 jeunes parmi les 16–25 ans ont bénéficié en 2019 de prestations de l'AI. Dans ce groupe, comme pour les élèves de la scolarité obligatoire et pour le domaine de la petite enfance, les prestations perçues étaient le plus souvent des prestations médicales; venaient ensuite la mise à disposition de moyens auxiliaires et l'allocation pour impotent (API). Parmi les mesures médicales, les diagnostics de loin les plus fréquents portaient sur les infirmités congénitales (95 %), suivies des maladies osseuses et des troubles de l'appareil locomoteur (2,8 %), puis des maladies psychiques (2,2 %). 14 422 jeunes bénéficiaient de mesures professionnelles, et 11 235 jeunes, d'une rente.

3.4.2 Transition I

Le parcours de formation comporte pour les jeunes des écueils qui peuvent être surmontés, mais qui peuvent également être cause d'échec. La transition I, ou le passage de la scolarité obligatoire vers le postobligatoire, en est un. Le travail de préparation à la transition I commence au degré secondaire I, la transition en elle-même commence à la sortie de l'école obligatoire et se termine à l'entrée dans une solution de poursuite du parcours.

Illustration 12: Principales transitions des sortants de l'école obligatoire de divers niveaux d'exigences



Les transitions des sortants de la 10e année (N=1 973) et de la 11e année sans distinction de niveau d'exigences (N=4 450), ainsi que celles <2% ne sont pas illustrées.

FT = formation transitoire

AFP = formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale

CFC = certificat fédéral de capacité

ECG = école de culture générale

EMG = école de maturité gymnasiale

Source : OFS, 2016, p. 6

L'illustration 12 représente les principales voies empruntées par la volée 2012 vers une (ou aucune) formation certifiante du degré secondaire II (jusqu'en 2014). Elle montre les voies suivies depuis la fin du degré secondaire I, par niveau d'exigences, jusqu'au choix réalisé. Différentes voies peuvent être choisies à l'issue de la scolarité obligatoire :

- un passage direct vers la formation générale ou vers la formation professionnelle initiale, dans l'objectif de l'obtention d'un certificat du degré secondaire II;
- une solution intermédiaire,⁸⁰ par ex. une offre transitoire/passerelle⁸¹;
- une formation professionnelle pratique non réglementée par la LFPr⁸²;
- un passage direct vers le marché du travail;
- pas de poursuite du parcours ni dans le système éducatif ni sur le marché du travail.

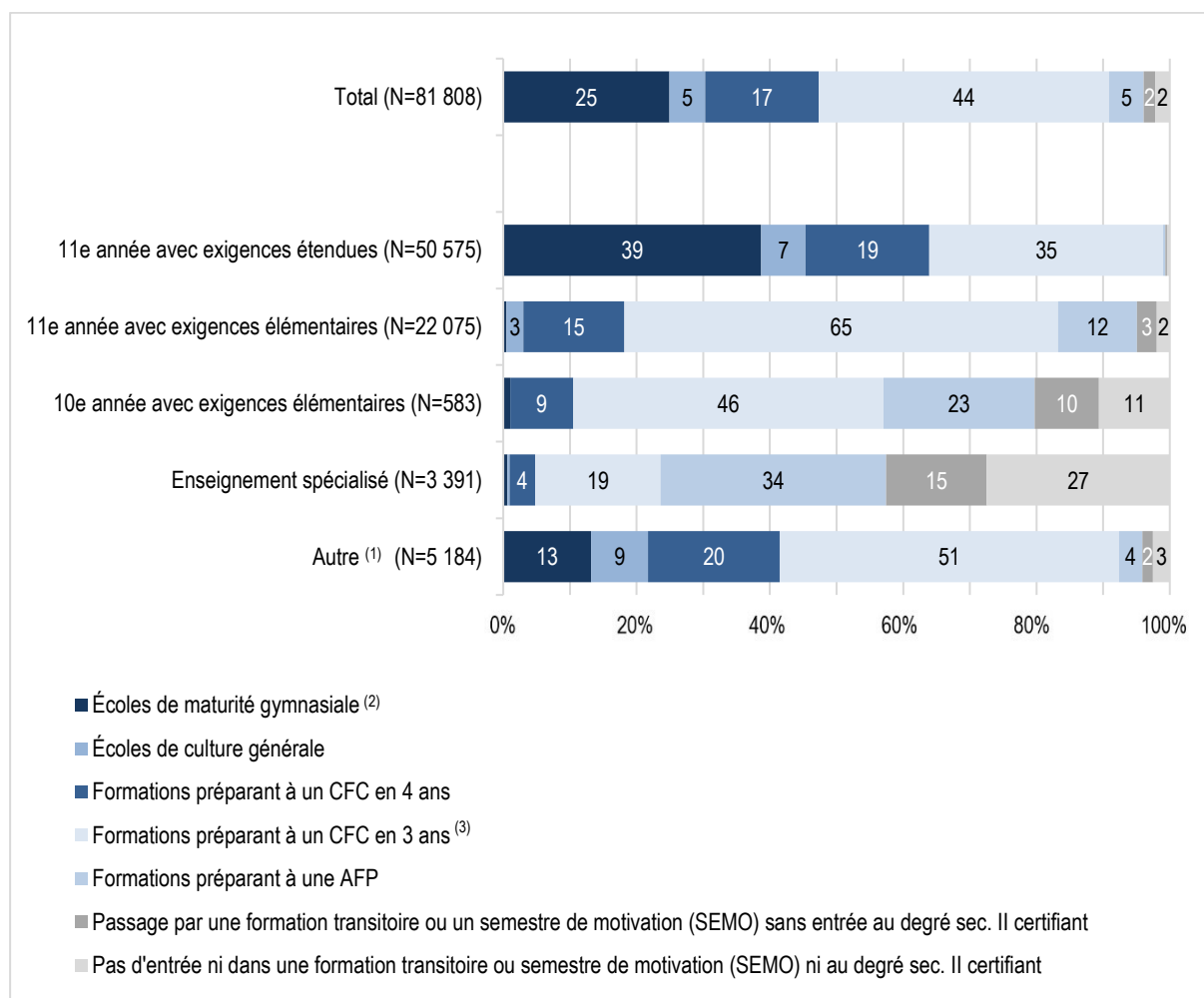
Les élèves des écoles spécialisées et des classes particulières étaient encore saisis, selon l'ancien mode de relevé, dans la catégorie *enseignement spécialisé*. C'est chez eux que l'on observe le pourcentage le plus élevé d'élèves n'ayant pas accédé à une formation certifiante dans les deux ans suivant la fin de la scolarité obligatoire (OFS, 2016, p. 19).

⁸⁰ Il peut y avoir des solutions intermédiaires à l'intérieur ou hors du système éducatif.

⁸¹ Les formations transitoires ou offres passerelle font partie du système éducatif.

⁸² À ne pas confondre avec la formation professionnelle initiale non formelle, non réglementée par la LFPr.

Illustration 13: La transition vers le degré secondaire II certifiant selon le niveau d'exigences à la fin de l'école obligatoire, sortant-e-s de 2015



(1) La catégorie «Autre» regroupe les élèves sortant du niveau d'exigences «sans distinction de niveau» et de la «10e année avec exigences étendues».

(2) avec les autres écoles de formation générale

(3) avec les formations complémentaires du degré sec. II

Source : OFS, 2020a

L'illustration 13 représente en détail la transition des élèves de la volée 2015 selon le niveau d'exigences à la fin du degré secondaire I et les premières entrées jusqu'en 2018 (OFS, 2020a). La grande majorité des jeunes (96,1 %) a opté pour une formation certifiante. L'illustration laisse apparaître aussi les jeunes qui n'ont pas entamé de formation certifiante au degré secondaire II. 1,7 % d'entre eux a suivi une formation transitoire ou un semestre de motivation (SEMO), 2,2 % ne sont entrés ni dans une formation transitoire ni dans un SEMO, ni dans aucune formation certifiante du degré secondaire II. Comme pour la volée 2012, les élèves sortant de l'*enseignement spécialisé*⁸³ étaient de loin les plus

⁸³ *Enseignement spécialisé* en tant que catégorie statistique de l'ancien mode de relevé (jusqu'à l'année scolaire 2016/2017) signifie scolarisation en classe particulière ou en école spécialisée. Cette catégorie n'existe plus dans la statistique modernisée de la pédagogie spécialisée. L'OFS relève désormais, sous l'indicateur *Statut du programme d'enseignement*, si des objectifs d'apprentissage standardisés ou individualisés ont été définis dans une ou deux disciplines ou dans trois disciplines et plus.

nombreux parmi les jeunes qui ne sont pas entrés dans le degré secondaire II certifiant, suivis des élèves de 10^e année avec exigences élémentaires. Une petite partie des jeunes est passée directement de l'école au monde du travail.⁸⁴

Dans leur *Étude approfondie sur les offres de formation transitoires entre scolarité obligatoire et formation professionnelle*, Egger, Dreher et Partner (2007) constatent pour la première décennie du XXI^e siècle l'absence de stratégies et d'instruments opérants pour résoudre les problèmes considérables et multiples de quelque 2000 à 2500 personnes à l'issue de la scolarité obligatoire. Les jeunes auraient, selon les auteurs, un risque potentiel fort d'être régulièrement ou durablement tributaires de prestations sociales. Chaque année, une nouvelle cohorte s'y ajoute. Les conséquences en sont des coûts économiques élevés, difficiles à supprimer (Egger et al., 2007, p. 66).

Des stratégies ont été mises en œuvre depuis pour pallier la situation, mais la problématique des jeunes à problèmes considérables multiples est restée la même.

La transition de la scolarité obligatoire vers une formation générale du degré secondaire II suit différents processus en fonction du canton et de l'offre; elle implique, normalement, un nombre limité d'acteurs. Le passage vers la formation professionnelle initiale se fait en plusieurs étapes. Selon le parcours, de nombreux acteurs peuvent être impliqués, par exemple dans la préparation au choix professionnel au degré secondaire I, dans les journées-découverte ou les stages, au moment du choix professionnel en lui-même et au moment de la recherche d'une place d'apprentissage adéquate. L'ensemble du processus peut prendre beaucoup de temps, mais le délai ne doit pas être trop long avant que le jeune n'ait pris une décision. Si ce processus se déroule de manière linéaire comme prévu, il reste gérable. La grande majorité des jeunes parvient à relever ce défi. Mais il existe des groupes à risque constitués de jeunes qui n'y parviennent pas, ou alors avec peine. Si le processus piétine, tout devient soudain beaucoup plus compliqué. Un filet de sécurité a été mis en place ces dernières années pour ces cas précis. Des acteurs supplémentaires entrent en jeu, par ex. le Case management formation professionnelle (CM FP), l'orientation professionnelle de l'AI, les offices régionaux de placement (ORP), le personnel médical, des professionnels du coaching, du mentoring ou du marketing des places d'apprentissage, ou encore l'autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (APEA). Des rendez-vous doivent tout d'abord être pris avec ces personnes, et ils doivent être tenus. La transition I comporte alors une multitude de petites étapes, dont chacune représente un risque de chute. Les spécialistes connaissent cette problématique et font en sorte qu'un seul rendez-vous manqué ne bouleverse pas l'ensemble du parcours, menaçant la transition dans son ensemble.

Pour pouvoir répondre de manière adaptée aux besoins des groupes à risque, il est important de les connaître. En fonction du sous-groupe auquel on a affaire, d'autres façons de procéder sont requises. Aux possibles causes de besoins éducatifs particuliers que nous avons déjà mentionnées peuvent s'ajouter les expériences scolaires négatives ou les déficits d'apprentissage; des problématiques multiples peuvent se développer ou s'aggraver. Certains groupes à risque sont décrits de manière détaillée dans la littérature. Parmi eux figurent des jeunes avec un certain type de parcours scolaires (scolarisation intégrative, scolarisation spécialisée, scolarisation en classe particulière, etc.). Scharnhorst et

⁸⁴ Dans l'illustration 13, les jeunes qui passent directement de l'école au monde du travail font partie de la catégorie *Pas d'entrée ni dans une formation transitoire ou semestre de motivation (SEMO) ni dans le degré secondaire II certifiant*.

Kammermann (2018, p. 15) ont attiré l'attention sur le risque d'inégalité que peut engendrer un parcours de scolarisation spécialisée ou un milieu issu de la migration. Ils constatent que les jeunes étrangers choisissent plus souvent une formation initiale de deux ans que les jeunes Suisses, et que les jeunes qui bénéficient de mesures de pédagogie spécialisée ont plus de difficultés à accéder aux formations professionnelles sur le marché du travail primaire. Schmidlin, Borer, Allemann et Clerc (2017, p. 129) ont décrit le cas de jeunes qui bénéficiaient de mesures ordinaires de pédagogie spécialisée ou qui travaillaient avec des objectifs individuels d'apprentissage réduits, mais aussi celui de jeunes qui ne semblaient pas avoir rencontré de problèmes durant leur scolarité mais dont les problèmes sont apparus au moment de la transition (cf. chapitre 3.4.5).

3.4.3 Offres et mesures

La décision qui est prise au terme de l'école obligatoire marque le futur parcours de formation. Cependant, les jalons sont posés bien plus tôt que cela. Grâce à la perméabilité du système éducatif, la plupart des décisions ne sont toutefois pas irréversibles. Le chemin indirect, non linéaire, vers l'objectif est néanmoins plus difficile. Le degré secondaire II inclut un large éventail d'offres de formation. Parallèlement au choix du type de formation, il existe un grand nombre de mesures qui peuvent répondre aux besoins éducatifs particuliers. Nous donnerons un aperçu de ces mesures dans le contexte des étapes menant aux divers types de formation, en précisant la manière dont sont déterminés les besoins éducatifs particuliers.

Le Réseau Études et handicap au secondaire II (CSPS, s.d. b), actif à l'échelle nationale, est coordonné par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) et le Centre suisse de l'enseignement secondaire II (ZEM CES). Il se consacre, pour l'ensemble du degré secondaire II, principalement à la compensation des désavantages, mais aussi à d'autres thèmes relatifs à la formation des personnes en situation de handicap. Le flyer du réseau indique qu'il traite des questions qui lui sont posées par des gymnases, des ECG et des écoles professionnelles ainsi que par des services cantonaux.

Nous commencerons notre description des offres du degré secondaire II avec les écoles de formation générale.

Écoles de formation générale

Les écoles de maturité gymnasiale et les écoles de maturité spécialisée composent ensemble les écoles de formation générale. Elles font partie de la formation formelle, réglementée par l'État, et mènent à un certificat du degré secondaire II.

D'après les tableaux de base 2019/2020 (OFS, 2021a), les formations générales représentent, avec environ 100 000 élèves, le deuxième groupe le plus important du degré secondaire II. Les offres suivantes ont été choisies en 2019/2020:

– total élèves des écoles de formation générale:	101 163	100,0 %
– maturité gymnasiale:	71 300	70,5 %
– écoles de culture générale (ECG):	17 145	16,9 %
– maturité spécialisée:	3 591	3,5 %
– autres formations générales:	698	0,7 %
– formations générales étrangères:	8 429	8,3 %

Il n’y a pas de données statistiques sur les élèves en situation de handicap dans les écoles de formation générale.

Concernant le nombre d’élèves pour lesquels l’AI a pris en charge des prestations dans le cadre d’une formation générale du degré secondaire II, l’OFAS fournit les chiffres suivants⁸⁵:

Formation générale	14–19 ans	20–25 ans	Total
– 2016:	140	108	248
– 2017:	167	101	268
– 2018:	181	111	292
– 2019:	223	133	356

Sur le plan législatif, la Confédération et les cantons déterminent ensemble les bases légales de la formation gymnasiale. Les écoles sont organisées en vertu du droit cantonal. La reconnaissance à l’échelle nationale des certificats cantonaux de maturité gymnasiale relève de la compétence conjointe de la CDIP et de la Confédération. Les écoles de culture générale sont quant à elles réglementées par les cantons, et la reconnaissance à l’échelle suisse des certificats qu’elles délivrent relève de la CDIP. Dans le cas d’écoles internationales, ce sont les cantons de patronage qui servent d’interlocuteurs.

L’accès aux écoles de formation générale du degré secondaire II est réglé diversement par les cantons. Les critères d’admission les plus fréquents sont des valeurs de notes déterminées ou la réussite d’exams d’entrée. Le rapport 2018 *L’éducation en Suisse* (CSRE, 2018, p. 158-159) a montré que l’obtention de bons résultats n’était pas le seul critère d’admission dans une école de maturité gymnasiale, mais que les facteurs socioéconomiques jouaient en réalité un rôle eux aussi. Il semble que l’on rencontre dans les écoles de maturité gymnasiale moins souvent des jeunes ayant les compétences requises tout en provenant de familles non privilégiées. À l’inverse, des jeunes issus de familles privilégiées sur le plan socioéconomique parviendraient à intégrer une école de maturité gymnasiale en dépit de compétences insuffisantes. Il faudrait étudier plus précisément si ces mécanismes s’appliquent également aux personnes en situation de handicap et si celles-ci subissent une discrimination supplémentaire en raison de leur handicap.

Il existe en Suisse des écoles de maturité gymnasiale pour les jeunes particulièrement talentueux, par exemple dans le domaine du sport, mais pas de gymnases ni d’écoles de culture générale s’adressant aux personnes avec certaines formes de handicap.

Pour les élèves en situation de handicap dans l’offre ordinaire du degré secondaire II formation générale, la mesure la plus importante est la compensation des désavantages. Toute personne défavorisée par rapport aux autres élèves en raison d’un handicap avéré a droit à cette mesure — sans adaptation des objectifs d’apprentissage.

Si le thème de la compensation des désavantages était encore très peu connu il y a quelques années, il existe désormais des outils éprouvés permettant de faire valoir le droit à ces mesures. Services spécialisés et travaux de recherche se sont consacrés dans une même mesure à ce thème, comme le montrent les aperçus des quelques études que nous présentons plus loin.

⁸⁵ Analyse statistique de l’OFAS du 01.03.2018 pour 2016, du 29.01.2020 pour 2017, 2018 et du 29.04.2021 pour 2019.

L'AI peut prendre en charge les coûts supplémentaires liés au handicap pour les élèves qui suivent une formation générale du degré secondaire, par ex. les coûts d'un coaching.

Formation professionnelle initiale

La formation professionnelle initiale est réglementée au niveau fédéral et majoritairement organisée en vertu d'un système dual, porté par un partenariat entre Confédération et cantons et les organisations du monde du travail (OrTra). Dans le système dual (environ 90 % des élèves), la tâche de formation est répartie entre l'entreprise formatrice (pratique) et l'école professionnelle (théorie). Parallèlement à cela, on trouve, principalement en Suisse romande et au Tessin, la formation scolaire à temps plein (10 % des élèves). On obtient, après une période de formation de trois ou quatre ans un certificat fédéral de capacité (CFC) ou, après deux ans, une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP). La formation AFP offre la possibilité d'entrer ensuite en seconde année de formation CFC dans le même domaine professionnel. Parallèlement à la voie ordinaire de la formation professionnelle initiale, on peut également emprunter une voie non formelle, par ex. par une admission directe à l'examen final ou — selon la profession — par la validation des acquis.

Au total, selon l'OFS, la très grande majorité des élèves du degré secondaire II, soit 218 259 personnes, suivaient la voie Formation professionnelle initiale. Ce chiffre peut être détaillé comme suit:

– total élèves Formation professionnelle initiale:	218 259	100,0 %
– formation professionnelle initiale avec CFC:	202 753	92,9 %
– formation professionnelle initiale avec AFP:	15 041	6,9 %
– formation professionnelle initiale non réglementée par la LFPr ⁸⁶ :	222	0,1 %
– formation élémentaire (modèle en voie de disparition):	243	0,1 %

Aucun chiffre n'est disponible sur les élèves en situation de handicap qui suivent une formation professionnelle initiale.

L'OFAS a fourni les chiffres suivants sur les élèves qui ont bénéficié de prestations de l'AI dans le cadre d'une formation professionnelle initiale:⁸⁷

CFC	14–19 ans	20–25 ans	Total
– 2016:	1 148	2 077	3 225
– 2017:	1 200	2 121	3 321
– 2018:	1 359	2 301	3 660
– 2019:	1 522	2 570	4 092

AFP	14–19 ans	20–25 ans	Total
– 2016:	1 932	1 371	3 303
– 2017:	2 041	1 445	3 486
– 2018:	2 118	1 523	3 641
– 2019:	2 271	1 625	3 896

⁸⁶ À ne pas confondre avec la formation professionnelle pratique hors LFPr.

⁸⁷ Analyse statistique de l'OFAS du 01.03.2018 pour 2016, du 29.01.2020 pour 2017, 2018 et du 29.04.2021 pour 2019.

Sur le plan légal, ce sont, outre le droit international supérieur, principalement l'art. 63 Cst. (Formation professionnelle), la LHand, la LFPr, la LAI, la CIIS, la LTr, le CO et la loi sur l'assurance-chômage (LACI) qui s'appliquent.

Une transformation fondamentale du monde du travail — liée à la numérisation, à la mondialisation et aux migrations — s'annonce. Seufert (2018, p. 5) explique que l'on risque d'assister à une transformation très rapide des activités dans les professions existantes, à l'apparition de nouveaux profils professionnels et à l'obsolescence de profils professionnels existant.

La formation professionnelle, qui se déroule en partie dans le monde du travail, qui prépare au marché du travail et qui est impactée également par l'économie, est donc bien plus directement exposée aux transformations de la société, aux tendances ou au contexte que d'autres domaines de la formation. Cette dynamique réclame une modification des exigences et une flexibilisation du système de formation professionnelle que reflètent les lignes stratégiques de la Vision 2030 des partenaires de la formation professionnelle (SEFRI et al. 2018).

Les lignes stratégiques sont les suivantes:

- 1) La formation professionnelle prépare les individus à intégrer durablement le marché du travail.
- 2) La formation professionnelle vise l'acquisition des compétences adéquates.
- 3) La formation professionnelle permet l'individualisation des parcours de formation et des plans de carrière.
- 4) La formation professionnelle est perméable horizontalement et verticalement.
- 5) La formation professionnelle est flexible.
- 6) La formation professionnelle établit des critères de qualité.
- 7) La formation professionnelle est toujours en phase avec les dernières évolutions.
- 8) La formation professionnelle jouit d'une reconnaissance nationale et internationale.
- 9) La formation professionnelle est connue et compréhensible par tous.
- 10) La formation professionnelle repose sur des structures efficaces et un financement solide.

Ces lignes stratégiques pourraient constituer une chance pour les personnes en situation de handicap. Les lignes stratégiques 3, où il est question d'individualisation des parcours de formation et des plans de carrière, et 4, où est postulée la perméabilité horizontale et verticale, notamment, répondent aux besoins des personnes en situation de handicap. On ne sait toutefois pas si celles-ci exploitent les possibilités ainsi offertes.

Les conditions d'admission varient d'une profession à l'autre. Elles sont définies en collaboration avec les OrTra et vont de simples exigences à de très hautes exigences selon des processus de sélection complexes. L'apprentissage se fait dans différents lieux de formation: dans l'entreprise, à l'école de formation professionnelle et dans les cours interentreprises (souvent aussi dans des centres propres à la branche). Les conditions d'admission tout comme les divers lieux de formation peuvent représenter un défi pour les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers. Un soutien leur est néanmoins proposé.

Parallèlement aux offres ordinaires, quelques rares établissements spécialisés existent également dans le cadre de la LFPr pour les personnes en situation de handicap, comme l'illustre l'exemple suivant:

L'École professionnelle pour personnes ayant des troubles de l'audition (BSFH) à Zurich-Oerlikon propose depuis de nombreuses années en Suisse une offre spécialisée. Les élèves ayant un déficience

auditive ou d'autres déficiences peuvent y suivre ensemble un enseignement de culture générale et une formation professionnelle pratique. L'offre s'adresse à des jeunes de tous les cantons de Suisse et couvre les formations de l'ensemble du domaine de la formation professionnelle initiale; la maturité professionnelle y est également proposée (Communauté de travail BASS/ZHAW, 2015, p. 150).

Relativement au droit à l'élimination des inégalités en vertu de la LHand, que nous avons déjà mentionné, la LFPr protège les personnes en formation ayant des besoins éducatifs particuliers, y compris celles en situation de handicap.

Dans le cadre de la formation professionnelle, deux instruments sont à disposition pour contribuer au succès de la formation: le *case management* utilisé en tant qu'instrument pour le CFC, et l'encadrement individuel spécialisé utilisé pour l'AFP. Ils ont fait l'objet de travaux de recherche que nous décrivons brièvement à la fin de ce chapitre.

Le *Case management Formation professionnelle (CM FP)* fait partie depuis 2016 des tâches des cantons, après avoir été soutenu un temps par la Confédération. C'est un processus structuré. Le service qui a la responsabilité d'un cas coordonne les acteurs impliqués dans le processus de formation professionnelle tout au long de sa durée. Le CM FP s'adresse à des jeunes à partir de la 7^e année scolaire et à de jeunes adultes de moins de 24 ans qui ne trouvent pas d'emploi après la fin de leur scolarité, qui arrêtent leur apprentissage, qui ne réussissent pas leur examen de fin d'apprentissage ou qui ne trouvent pas d'emploi à l'issue de leur apprentissage (CSFP, 2008, p. 1). Il n'est adapté ni aux jeunes bénéficiant de mesures professionnelles de l'AI ni aux jeunes avec des problématiques d'addiction ou des maladies psychiques qui nécessitent des mesures médico-thérapeutiques. Le CM FP n'est pas mis en œuvre non plus pour les jeunes qui ne sont pas prêt à coopérer ou qui manifestent une attitude réfractaire durable et ne respectent pas les engagements pris dans le cadre du CM FP (CSFP, 2008, p. 14).

Comme le CM FP, le soutien que peut apporter l'*Encadrement individuel spécialisé (EIS)* est large. Il n'y a pas de profil professionnel uniforme. L'EIS est mis en œuvre diversement par les cantons. Ce sont parfois les enseignantes et enseignants qui assument ce rôle, parfois on fait appel à des spécialistes. Pour les personnes qui suivent une formation AFP, mais qui ne réussissent pas complètement l'examen final, une *attestation individuelle de compétences (AIC)* témoignant des compétences acquises pour une partie de la formation peut être délivrée.

Solutions intermédiaires

Les solutions intermédiaires sont en l'occurrence des solutions de transition à l'issue du degré secondaire I. Leur objectif est de permettre l'entrée dans une formation certifiante du degré secondaire II. Il peut s'agir de formations non certifiantes (offres passerelle ou transitoires), de mesures relatives au marché du travail, d'un travail ou d'une période de pause (par ex. voyage, séjour linguistique).

Les offres passerelle se sont établies en tant qu'offres ordinaires, même si elles n'étaient pas conçues ainsi à l'origine, puisqu'elles étaient initialement prévues pour les jeunes de langue étrangère et pour pallier le manque de places d'apprentissage dans les années 1990 (Landert & Eberli, 2015, p. 43). On constate aujourd'hui une institutionnalisation des offres passerelle pour certains groupes à risque.

Pour les jeunes qui ne font partie d'aucun groupe à risque, les transitions directes sont à privilégier; les résultats d'études sur l'efficacité des offres passerelle sont en effet plutôt peu encourageants. Selon le rapport 2018 *L'Éducation en Suisse* (CSRE, 2018, p. 107), l'année intermédiaire ne garantit ni une meilleure place de formation, ni de meilleures perspectives de réussite.

La plupart des jeunes ont fait leur entrée dans le postobligatoire à l'âge de 15 ans (CSRE, 2018, p. 104). Le taux de passages immédiats a reculé de façon continue ces dernières années (CSRE, 2018, p. 105). Selon les tableaux de base 2019/2020, 17 819 élèves au total ont opté pour une solution transitoire.

Sur l'ensemble des jeunes qui ont quitté l'école obligatoire en 2012, 14 % ont suivi une formation transitoire (OFS, 2016, p. 36). Comme il est d'usage dans la statistique générale des personnes en formation, les personnes recensées sont celles qui participent à un programme d'enseignement qui dure au moins un semestre à temps plein, se composant de plusieurs cours ou branches et visant un objectif bien défini (OFS, 2016, p. 50).

Les offres de transition prennent des formes très diverses. Les prestataires sont tant privés que publics. Landert et Eberli (2015, p. 21) catégorisent les offres transitoires du secteur public comme suit:

1. offres transitoires sous forme de classes préparatoires professionnelles, de formations scolaires et d'offres combinées visant à un CFC ou une AFP;
2. offres de formation pour les jeunes arrivés tardivement en Suisse, qui ont pour objectif l'acquisition de compétences, un enseignement de rattrapage, l'acquisition de la langue locale, etc.;
3. le semestre de motivation (SEMO), des mesures d'occupation comprenant un volet de formation scolaire pour les jeunes qui n'ont pas de certificat du degré secondaire II;
4. offres transitoires de pédagogie spécialisée, classes préprofessionnelles des écoles spécialisées, avec pour objectif une formation professionnelle avec AFP — ce qui est rare —, une formation élémentaire de l'AI ou une formation pratique non réglementée par la LFPr — ce qui est plus fréquent. Ces mesures peuvent être, schématiquement, associées à des personnes ayant une déficience cognitive, des troubles de l'apprentissage, un handicap physique, ou des troubles du comportement.

Schmidlin et al. (2017, p. 69) estiment que, parallèlement aux offres transitoires ordinaires et de pédagogie spécialisée, une offre supplémentaire s'adressant aux jeunes présentant de lourds déficits scolaires et comportementaux à l'issue de la période scolaire serait nécessaire.

Les conditions d'admission aux offres passerelle peuvent s'avérer problématiques, et les obstacles, importants. Il faut pour cela justifier d'efforts pour l'obtention d'une place d'apprentissage, déposer dans les délais un dossier d'inscription complet, justifier de notes minimales (pour certains profils d'offres), présenter un rapport de l'enseignante ou enseignant du degré secondaire I et avoir fait appel aux services d'orientation professionnelle. Un engagement clair relativement à la motivation et à la volonté de s'impliquer est attendu également. Pour le SEMO, les conditions d'admission sont moins restrictives (Landert & Eberli, 2015, p. 35-36).

La question qui se pose ensuite est de savoir quel bagage ont emporté avec eux ceux qui ont achevé en 2012 une formation transitoire et où cette voie les a menés. Les élèves du niveau d'exigences étendues ont souvent choisi le passage direct dans une formation certifiante du degré secondaire II. Les jeunes de 11^e année à exigences élémentaires ont réussi également à entrer dans une formation certifiante (à l'exception de 4 % qui n'y sont pas parvenus). Les choses ont été plus difficiles pour les élèves de 10^e année à exigences élémentaires et pour ceux qui avaient fréquenté une classe particulière ou

une école spécialisée. Parmi les sortant-e-s de la 10^{ème} année, 9 % n'ont pas réussi à rentrer au secondaire II; parmi les élèves de la catégorie «enseignement spécialisé», 8 % n'y sont pas parvenus.⁸⁸ La transition I reste ainsi un défi pour un certain nombre de jeunes gens (OFS, 2016, p. 36-37).

Les jeunes qui ont suivi en 2012 une formation transitoire au sortir de la scolarité obligatoire (N = 11 499) ont choisi les voies suivantes (OFS, 2016, p. 37):

– pas d'entrée dans le secondaire II certifiant (N = 1 485):	12,9 %
– formation AFP (N = 1 136):	9,9 %
– CFC en trois ans (N = 6 377):	55,5 %
– CFC en quatre ans (N = 1 475):	12,8 %
– ECG/EMG (N = 855) :	7,4 %
– formation transitoire en 2014 sans entrée dans le secondaire II certifiant (N = 171):	1,5 %
– total (N = 11 499):	100,0 %

La plupart des jeunes (86 %) ont trouvé après leur formation transitoire une solution dans une formation certifiante au degré secondaire II. Les jeunes de la volée 2012 n'étaient plus que 0,2 % — ou 1,5 % de ceux qui avaient terminé une formation transitoire, soit 170 jeunes gens — à suivre encore une formation transitoire en 2014. 12,9 % (N= 1 485) des élèves qui sont entrés dans une formation transitoire n'étaient plus enregistrés dans le système de formation en 2014. Schmidlin et al. (2017, p. 31-32) ont émis des suppositions sur ce qu'ils avaient pu devenir: certains étaient sans doute au chômage et suivaient un SEMO, d'autres étaient vraisemblablement entrés directement sur le marché du travail. La publication identifie en tant que groupe à risque les jeunes gens qui ne sont enregistrés ni dans le système éducatif ni dans le système de sécurité sociale et qui très vraisemblablement ne répondent pas aux exigences d'une formation. Revenir dans le système éducatif leur sera sans doute difficile.

Selon l'OFS (2016, p. 39), quelque 1400 personnes de moins de 20 ans ont fréquenté un SEMO entre juin 2012 et août 2014 en dehors des années où elles étaient en formation. Parmi elles, 61% étaient enregistrées dans un SEMO sans autres périodes de formation entre la sortie de l'école obligatoire et la fin de la période d'observation (août 2014). 37 % ont débuté un SEMO avant ou après la fin d'une formation transitoire et les quelque 2 % restants ont débuté un SEMO après avoir passé par le degré secondaire II certifiant.

Globalement, 1% des jeunes sortis de l'école obligatoire de 2012 a participé à un SEMO sans avoir suivi de formation transitoire. Un peu plus de la moitié d'entre eux (0,6%) sont ensuite entrés dans le degré secondaire II certifiant, alors qu'un peu moins de la moitié (0,4%) n'ont pas entamé de formation de ce type jusqu'en 2014.

Il n'y a pas de chiffres nationaux relatifs aux personnes en situation de handicap qui ont choisi une solution intermédiaire ni de données sur les jeunes bénéficiant de prestations de l'AI qui ont choisi cette voie, ces prestations étant financées par les cantons.

⁸⁸ La catégorie *enseignement spécialisé* englobait jusqu'à l'année scolaire 2016/2017 les élèves des écoles spécialisées et des classes particulières. Cette catégorie n'existe plus aujourd'hui, la pédagogie spécialisée étant désormais relevée de manière différenciée.

Sur le plan légal, les solutions intermédiaires telles que les offres de formation ou les mesures relatives au marché du travail sont mentionnées au niveau national dans la LFPr et la LACI. L'art. 12 LFPr attribue aux cantons la tâche de prendre des mesures pour préparer à la formation professionnelle initiale les personnes qui, arrivées à la fin de la scolarité obligatoire, accusent un déficit de formation. La Confédération y participe sur la base de contributions forfaitaires (art. 53, al. 2, let. a, ch. 2, LFPr). Les programmes d'emploi temporaire, de stages professionnels et de semestres de motivation sont décrits à l'art. 64, let. a, LACI. L'art. 59, let. c, LACI mentionne les compétences et procédures s'appliquant aux mesures relatives au marché du travail. L'AI participe aux coûts supplémentaires qui servent à l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap dès lors que le choix professionnel est établi.

Les coûts des solutions intermédiaires ont été relevés par Landert et Eberli (2015, p. 42). Ceux des offres transitoires combinées sont moins élevés que ceux des profils *École* et *Intégration*, en raison de la moindre importance accordée au volet scolaire et de l'externalisation des coûts d'encadrement, pris en charge par les entreprises. Bien que les besoins d'encouragement et d'encadrement des participants aux SEMO soient comparativement plus importants que ceux des bénéficiaires des autres formations et que certains de ces cursus aient à gérer leurs propres ateliers, les coûts de cette filière ne sont pas sensiblement plus élevés que ceux des offres transitoires scolaires.

Le financement est en grande partie pris en charge par les cantons, sinon par les communes. Certains cantons prévoient une contribution financière des parents.

Landert et Eberli (2015, p. 8) estiment que les solutions transitoires sont une réussite lorsque les jeunes parviennent à intégrer une formation ou une école de formation générale. Les solutions transitoires peuvent également être qualifiées de réussite lorsque la solution sur laquelle elles débouchent (stage, commencement d'une thérapie, emploi temporaire, séjour linguistique) représente une étape intermédiaire qui permettra de façon prévisible d'intégrer une formation professionnelle initiale avec CFC ou AFP ou une formation pratique (par ex. formation pratique [FPra] selon INSOS⁸⁹).

Formations professionnelles pratiques non réglementées par la LFPr

Les FPra sont souvent suivies par des personnes qui ont une déficience cognitive, un handicap physique ou une autre forme de handicap.

Avant la RPT et avant la révision de la LFPr existaient la formation CFC de deux ans ainsi que la formation élémentaire selon la LFPr, qui autorisait des objectifs individuels. Lorsque les exigences de la formation élémentaire selon la LFPr ne pouvaient être satisfaites, entrait en jeu la formation élémentaire de l'AI, à plus bas seuil, avec un profil adaptable individuellement, dès lors qu'un salaire horaire minimal était obtenu et que les conditions supplémentaires d'assurance étaient remplies. En raison de la révision de la LFPr, les formations élémentaires sont en voie de disparition depuis 2016. La formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale (AFP), standardisée, existe depuis 2004. Le niveau d'exigences y est plus élevé que dans la formation élémentaire. Une lacune est donc apparue pour les jeunes qui étaient capables de plus que ce qui est requis dans la formation élémentaire de l'AI, mais qui ne pouvaient pas (encore) réussir une AFP. L'association INSOS a voulu combler cette lacune en développant la formation professionnelle pratique standardisée (FPra INSOS), qui comporte,

⁸⁹ INSOS Suisse est l'association de branche nationale des prestataires de services pour personnes en situation de handicap.

en plus d'un volet de pratique professionnelle, une partie dédiée aux connaissances professionnelles. La FPra INSOS a été créée en 2007, à l'époque encore en tant que projet pilote. L'OFAS, l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) d'alors et l'AI ont participé à son élaboration.

Parmi les offres, il convient de mentionner également la formation élémentaire de l'AI, une formation éprouvée depuis des décennies, qui s'adapte entièrement aux possibilités individuelles des personnes en formation.

Les FPra peuvent être qualifiées, en suivant la définition de la LFCo (Art. 3 LFCo), d'offres de formation «structurées». Elles ne font pas partie de la LFPr. Les deux programmes de formation sont orientés sur l'employabilité et la capacité de gain. La formation pratique (modèle FPra INSOS) et la formation élémentaire de l'AI se fondent l'une comme l'autre sur l'art. 16, al. 2, let. a, LAI ainsi que sur les chiffres 3013 et 3010 de la circulaire de l'OFAS sur les mesures de réadaptation d'ordre professionnel (OFAS, 2020a). La FPra INSOS s'oriente de plus sur l'art. 19 LFPr et sur l'art. 12 de l'ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr).

Il n'y a pas de chiffres nationaux de l'OFS sur la FPra hors LFPr.

Concernant le nombre de personnes qui ont bénéficié d'une prise en charge par l'AI des frais liés au handicap pour une FPra ou une formation élémentaire de l'AI, l'OFAS fournit les chiffres suivants:⁹⁰

Total FPra ou formation élémentaire de l'AI	14–19 ans	20–25 ans	Total
– 2016:	1 986	583	2 569
– 2017:	2 139	652	2 791
– 2018:	2 363	856	3 219
– 2019:	2 496	885	3 354

Ces chiffres ne permettent pas de dire quelle était la part des FPra et la part des formations élémentaires de l'AI.

L'association de branche INSOS a annoncé les chiffres suivants pour les personnes en apprentissage FPra (INSOS, s.d.):

– pour l'année 2016/2017:	1 260
– pour 2017/2018:	1 396
– pour 2018/2019:	1 418

Pour les années 2018/2019, on trouve sur le site web de l'association INSOS les données suivantes (INSOS, s.d.):

Total élèves de FPra pour l'année 2018/2019:	1418
– 1 ^{re} année:	768
– 2 ^e année:	650
– attestations:	650

⁹⁰ Analyse statistique OFAS du 01.03.2018 pour 2016, du 29.01.2020 pour 2017, 2018 et du 29.04.2021 pour 2019.

Les offres de pédagogie spécialisée et d'accompagnement socioprofessionnel sont majoritairement proposées dans le domaine protégé. La fiche d'information sur le Développement continu de l'AI (OFAS, 2020c) laisse entendre que les formations professionnelles initiales devront à l'avenir, dès que cela est possible, avoir lieu sur le marché du travail primaire (cf. chapitre 2.4). Des possibilités existent dans l'offre ordinaire dès la scolarisation professionnelle, comme le montrent les exemples de bonne pratique suivants:

- À Bâle, l'organisation *lehrundmehr* propose des classes professionnelles spécialisées.
- Dans le canton d'Argovie, une offre existe depuis 2008 (École professionnelle SCALA), proposée dans le cadre de l'École cantonale pour la formation professionnelle d'Aarau.

L'accès à une formation professionnelle hors LFPr n'est possible que s'il a été constaté que les conditions requises pour une formation professionnelle initiale ne sont pas (encore) remplies.

La formation LFPr INSOS est orientée sur des profils de compétences standardisés, tandis que la formation élémentaire de l'AI en ateliers protégés repose sur une planification individuelle. Avec le soutien de la *Supported Education*⁹¹, la partie de pratique professionnelle se déroule sur le marché du travail primaire.

L'attestation finale de la FPra est proposée dans quelque 50 domaines professionnels, par ex. le commerce, la menuiserie, le jardinage ou le bâtiment. La FPra, comme la formation élémentaire de l'AI, sont documentées par une attestation officielle. À l'instar de l'attestation individuelle de compétences pour les formations AFP, des attestations individuelles de compétences sont délivrées pour les formations FPra si une attestation FPra a été obtenue, dans les branches de la logistique, de la menuiserie et du travail à domicile.

Parcours en dehors du degré secondaire II

La Confédération et les cantons ont défini des objectifs communs, dont l'un est d'atteindre un taux de 95 % de jeunes titulaires d'un diplôme du degré secondaire II, ce qui d'augmente leurs chances sur le marché du travail (DEFR & CDIP, 2019, p. 2). Mais tous n'y parviennent pas.

La publication *Parcours de formation dans le degré secondaire II. Analyses longitudinales dans le domaine de la formation*, qui combine des données de l'éducation avec les registres de la Centrale de compensation (CdC) et du SECO, présente les situations de jeunes gens âgés de 16 ans ou plus qui n'entrent pas dans le degré secondaire II. L'étude relevait également pour ces situations le moment de l'épisode professionnel.⁹² Une jeune personne qui n'entre pas dans le degré secondaire II est recensée comme:

- *en emploi*; la personne n'est pas en formation, mais exerce un emploi rémunéré soumis à cotisation AVS/AI;

⁹¹ *Supported Education* désigne l'accompagnement des jeunes adultes avec déficiences durant l'apprentissage sur le marché du travail primaire.

⁹² L'OFS (2018a, p. 25) précise que les chiffres se rapportent exclusivement aux personnes qui avaient plus de 16 ans à leur entrée dans le secondaire II ainsi qu'à leur situation à partir de fin décembre 2016, soit à l'âge de 18 ans révolus. C'est une précision importante dans la mesure où la CdC ne relève que les revenus soumis à cotisation des personnes de plus de 18 ans.

- *NEET*; la personne n'est pas en formation et n'exerce pas d'emploi rémunéré. Elle est enregistrée auprès d'un office régional de placement (ORP) comme étant *au chômage* et perçoit éventuellement des indemnités de chômage;
- *NEET*; la personne reçoit des indemnités de l'AI et n'est ni en formation ni en emploi ni inscrite au chômage;
- *NEET*; la personne perçoit des allocations pour perte de gain. Elle n'est ni en formation ni en emploi ni inscrite au chômage et ne reçoit pas de prestations de l'AI, mais perçoit des indemnités liées à l'exercice du service militaire ou du service civil.
- *NEET*; la personne ne peut être associée à aucun des statuts précédents, et entre dans la catégorie *autres* (cf. OFS, 2018a, p. 25).

Des chiffres sont disponibles sur les jeunes qui choisissent des voies hors du secondaire II, mais aucun chiffre relatif aux jeunes en situation de handicap n'a été relevé.

Concernant le nombre de jeunes adultes qui percevaient une rente AI, l'OFAS fournit les chiffres suivants:⁹³

Rentes	18–19 ans	20–25 ans	Total
– 2016:	1 304	9 740	11 044
– 2017:	1 216	9 748	10 964
– 2018:	1 304	9 723	11 027
– 2019:	1 346	9 889	11 235

Outre les parcours cités, il convient de mentionner également que quelques jeunes prolongent entre 15 et 20 ans une scolarisation spécialisée du degré secondaire I (cf. chapitre 3.3.4).

3.4.4 Financement

La responsabilité du financement des offres de formation du degré secondaire varie en fonction des *offres*. Les cantons financent la partie formation générale du degré secondaire II, c'est-à-dire les gymnases et les ECG. Les coûts de la formation professionnelle sont répartis entre Confédération, cantons et OrTra, c'est-à-dire l'économie privée. Les solutions intermédiaires sont prises en charge par les cantons et les communes. En ce qui concerne la formation professionnelle pratique non réglementée par la LFPr, les cantons prennent en charge les coûts structurels de la formation, l'AI les coûts individuels des mesures d'insertion pour les ayants droit. D'autres instances encore sont responsables, en fonction des situations, du financement des parcours hors secondaire II.

Comme pour la scolarité obligatoire, on ne peut isoler ici les coûts liés aux mesures particulières, à la compensation des désavantages, au CM FP, et à l'EIS. Pour la compensation des désavantages, le mécanisme qui veut que l'instance qui ordonne et celle qui finance ne soient pas identiques peut s'appliquer.

Les dépenses publiques par élève du degré secondaire II s'élevaient pour l'année 2017 à 16 500 CHF. En y ajoutant les contributions privées, qui sont pertinentes à ce niveau d'enseignement, les coûts par personne en formation atteignaient 24 100 CHF (OFS, 2020m, p. 12). La part des dépenses pour les mesures particulières ne se laisse pas déterminer.

⁹³ Analyse statistique OFAS du 01.03.2018 pour 2016, du 29.01.2020 pour 2017, 2018 et du 29.04.2021 pour 2019.

Les informations disponibles sur la hauteur des coûts des mesures particulières sont rares. On sait par ex. que les offres transitoires coûtent comparativement plus cher que le SEMO (cf. solutions intermédiaires).

Des informations sur le montant des coûts pris en charge par l'AI sont disponibles, mais elles ne seront pas traitées ici.

3.4.5 Résultats de recherche

Deux des travaux de recherche que nous présentons ici donnent un aperçu sur le thème de la transition, deux autres portent sur la compensation des désavantages.

Offres à la transition I pour les jeunes ayant des problèmes de santé

(Schmidlin, Borer, Allemann, & Clerc, 2017)

Le rapport de Schmidlin et al. (2017) est présenté ici parce qu'il décrit des jeunes qui doivent être suivis attentivement aussi bien sous la perspective de la formation que sous celle de l'employabilité. Il porte sur la situation complexe de jeunes qui perçoivent des prestations de l'AI et qui rencontrent de grandes difficultés au moment de la transition I.

Les déficiences de santé évoquées dans le titre se réfèrent à toutes les caractéristiques pertinentes pour l'AI que peuvent présenter les jeunes accédant à une formation professionnelle initiale. Les questionnements de l'AI partent du constat que le nombre de nouvelles rentes est globalement en baisse, mais pas chez les jeunes. L'objectif de l'AI est d'éviter autant que possible de nouvelles rentes chez les jeunes et de développer l'employabilité des personnes concernées. Une rente n'est accordée que si les mesures d'insertion ont été épuisées et qu'une activité rémunérée ne soit pas possible. Pour pouvoir prévenir, à l'aide d'interventions précoces, une évolution chronique défavorable, les critères de détection précoce sont importants. Il fallait pour cela avoir des données sur les problèmes de santé et le parcours éducatif des jeunes en difficulté à la transition I, mais aussi des informations sur les processus institutionnels.

Le rapport porte sur des jeunes avec des problèmes de santé qui avaient entre 14 et 24 ans au moment de l'étude et qui présentaient des besoins éducatifs particuliers ou des besoins de soutien particulier à l'entrée dans la formation professionnelle initiale. Concernant la situation de données, il faut rappeler que les mesures de pédagogie spécialisée ne font plus partie des tâches de l'AI depuis la RPT (cf. chapitre 3.1). La statistique de l'AI correspondante s'arrête à l'année 2008. L'équipe d'auteurs a exploité la possibilité d'analyser les données de pédagogie spécialisée que l'AI avait encore à disposition sur la période qui a précédé la RPT, associées à des données agrégées du système éducatif et aux actuelles données individuelles de l'AI. Les données de la statistique de la pédagogie spécialisée collectées en vertu du nouveau modèle de relevé n'étaient pas encore disponibles au moment de la rédaction du rapport, mais les données relatives aux études longitudinales l'étaient.

Parmi les «nouveaux bénéficiaires de rentes AI», pour reprendre la terminologie de l'OFAS, les jeunes devraient apparaître dans la terminologie de l'OFS principalement dans le contexte des personnes sortant d'une formation du degré secondaire II et donc dans le contexte de la transition II en tant que sous-groupe des NEET (OFS, 2018a, p. 25; 2018d, p. 32).⁹⁴

⁹⁴ Le commentaire faisant le lien avec les notions de l'OFS a été ajouté par BK.

L'équipe d'auteurs a montré qu'à l'âge auquel une prestation médicale ou professionnelle de l'AI était accordée pour la première fois, un potentiel de détection précoce ou des indices de possibles difficultés futures (à la transition I) existent intrinsèquement. Classées par groupes d'âge, les premières prestations médicales ou professionnelles de l'AI se présentent comme suit:

- Dans le groupe des jeunes s'étant vu accorder au moins une fois des prestations après 12ans révolus, deux cinquièmes avaient déjà bénéficié de mesures AI à l'âge de la petite enfance (de 1 à 6 ans).
- Un bon cinquième de la population étudiée est entré pour la première fois en contact avec l'AI pour une prestation à l'âge de l'école primaire (de 7 à 12 ans), un autre cinquième au degré secondaire I (de 13 à 15 ans).
- Un pourcentage comparativement restreint de personnes (16,7 %) s'est vu accorder pour la première fois une mesure professionnelle ou médicale après 15 ans révolus — ces personnes étaient 10,6 % à avoir entre 16 et 18 ans, et 6,1 % avaient atteint la majorité. Ces jeunes sont décrits par Schmidlin et al. (2017, p. 19-20) comme «bénéficiaires tardifs».

L'aperçu suivant montre la relation entre les formes de handicap et les premières prestations de l'AI ainsi qu'entre les formes de handicap et les premières mesures de pédagogie spécialisée (scolarisation spécialisée, mesures pédago-thérapeutiques), si tant est qu'elles existaient déjà:

Il n'était pas surprenant que 95 % des jeunes gens avec *troubles cérébraux congénitaux*, *autisme précoce* et *psychose précoce* perçoivent des prestations de l'AI depuis l'enfance. 88 % des jeunes qui avaient des *troubles du développement* et une *intelligence diminuée* (handicap cognitif) étaient inscrits à l'AI. Comme on pouvait s'y attendre également, 82,6 % des jeunes avec un *handicap corporel* étaient déjà connus de l'AI. Les jeunes avec des *troubles de la personnalité* ou des *troubles réactionnels* avaient déjà fréquenté durant leur parcours scolaire au moins partiellement une école spécialisée ou avaient bénéficié de mesures d'éducation précoce spécialisée — donc de prestations de l'AI jusqu'en 2008. 59 % d'entre eux étaient enregistrés à l'AI. Le pourcentage des bénéficiaires tardifs de prestations était plus élevé chez eux (41 %) que pour les groupes mentionnés plus haut.⁹⁵ Les jeunes avec *psychoses* ont eu des parcours scolaires discrets, les mesures de scolarisation spécialisée ou d'autres prestations de l'AI étaient rares.⁹⁶ Seuls 20 % des jeunes de ce groupe étaient déjà connus de l'AI (Schmidlin et al., 2017, p. 21).⁹⁷

L'équipe d'auteurs identifie quatre groupes cible pour lesquels les prestations de pédagogie spécialisée relèvent de différentes instances et qu'il convient de surveiller dans l'optique d'une détection précoce (Schmidlin et al., 2017, p. XI–XII):

⁹⁵ Codes AI 645-648, 845-848 : psychopathie, troubles réactifs du milieu ou psychogènes, névroses, *borderline cases* (limite entre la psychose et la névrose), anomalie psychique simple, par ex. caractère hypocondriaque ou démentiel, troubles fonctionnels du système nerveux et troubles du langage (bégaiement, troubles psychosomatiques) qui en sont la conséquence, troubles psychiques et du comportements dus à des substances psychotropes (alcoolisme, autres toxicomanies)) (Schmidlin et al., 2017, p. 17).

⁹⁶ Codes AI 641-644, 841-844: schizophrénie, accès maniaque dépressif (cyclothymie), psychoses organiques et lésions cérébrales, autres psychoses, dépressions involutives (Schmidlin et al., 2017, p. 17).

⁹⁷ Les termes employés pour les diagnostics ne sont pas tous conformes à la terminologie actuelle.

Pour les jeunes des écoles spécialisées, les procédures étaient réglementées, et l'on continuait d'entretenir les contacts entre l'école et l'AI, qui avaient été institutionnalisés bien avant la RPT. (Dans l'actuelle statistique de l'OFS, ce groupe d'élèves est enregistré sous la rubrique «école spécialisée» et sous «mesures renforcées».)

Pour les élèves de la scolarisation intégrée, les autorités de l'école publique étaient des interlocuteurs importants. C'est là que se déroulait environ un tiers de la procédure. (Dans la statistique modernisée de l'OFS, les élèves scolarisés de manière intégrative apparaissent en tant qu'élèves avec «mesures renforcées» en «classe ordinaire».)

La collaboration pour les élèves avec des mesures ordinaires ou non renforcées et/ou avec des objectifs individuels d'apprentissage adaptés dans une à deux disciplines était plus difficile. (Ces élèves sont associés dans la statistique de l'OFS à la rubrique «aucune mesure ou mesure ordinaire», et l'on relève le «statut du programme d'enseignement».)

Les données relatives aux élèves qui avaient eu des parcours scolaires discrets ne donnaient aucune indication sur de futures difficultés à la transition I. Pour ces jeunes, il fallait encore que le contact entre l'AI et l'école soit établi, un processus complexe à ne pas sous-estimer. Les auteures ont constaté que certains élèves ne se faisaient pas particulièrement remarquer à l'école, qu'ils parvenaient d'une manière ou d'une autre à «suivre». Les problèmes n'apparaissaient souvent que lorsqu'il fallait quitter le cadre scolaire et se préparer à de nouvelles conditions d'apprentissage et à de nouvelles exigences (Schmidlin et al., 2017, p. 51). La perception tardive de prestations concernait les deux derniers groupes mentionnés, c'est-à-dire les élèves qui avaient eu une scolarité discrète, les élèves avec des mesures ordinaires ou non renforcées et des objectifs d'apprentissage adaptés individuellement dans une ou deux disciplines. Un besoin de détection précoce existait donc ici, une détection qui devait passer par d'autres canaux que celui la première prestation de l'AI. Il faut enfin mentionner également que parmi les bénéficiaires de prestations âgés de 14 à 24 ans pour lesquels une prestation de l'AI au moins était enregistrée pour l'année 2015, 41 % seulement ont eu besoin d'un soutien de l'AI au moment de la première insertion professionnelle (Schmidlin et al. 2017, p. IX). Les connaissances apportées par cette étude (cf. chapitre 2.4) ont été reprises dans le Développement continu de l'AI.

Situation des personnes en formation et processus de transition dans les filières à faible niveau d'exigences (LUNA)

(Hofmann, C., Häfeli, K., Krauss, A., Müller, X., Duc, B., Bosset, I., & Lamamra, N., 2020)

Le rapport présenté ici, initié dans le cadre d'un projet de la Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée (HfH) et de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), étudie la situation des personnes en formation et le processus de transition dans les filières à faible niveau d'exigences (en abrégé: projet LUNA).

L'équipe de recherche s'est intéressée aux élèves des formations AFP et FPra. L'enquête a été réalisée en trois temps, deux enquêtes pendant la période de formation, la troisième pendant la situation d'emploi. Trois thématiques étaient au centre de l'étude — en considération du taux élevé d'abandons malgré un contexte global d'expériences positives avec la formation —: d'une part l'adéquation entre les élèves et l'offre de formation, d'autre part les raisons de l'abandon de la formation en tant qu'expression du manque d'adéquation et, enfin, l'employabilité et les perspectives professionnelles associées à la possibilité d'accomplir des formations plus poussées.

788 personnes ont été interrogées, dont quatre cinquièmes suivaient une formation AFP, un cinquième une FPra. Quatre cinquièmes d'entre elles venaient de Suisse alémanique, un cinquième de Suisse francophone. 93% des élèves FPra interrogés et 28 % des élèves AFP suivaient leur formation en milieu protégé. Les 7 % restants parmi les élèves FPra étaient soutenus par un coach sur le marché du travail primaire. Les personnes interrogées ont commencé leur première année d'apprentissage en 2016 et sont entrées sur le marché du travail en 2018.

Parmi les élèves AFP, 27 % avaient fréquenté exclusivement l'école ordinaire, 9 % exclusivement l'école spécialisée. Il y avait de nombreux parcours de formation non linéaires, avec par ex. des séjours à l'étranger ou des passages entre école ordinaire et école spécialisée. Les jeunes avaient suivi un pré-apprentissage d'intégration ou encore avaient opté pour des solutions intermédiaires pour rattraper des déficits d'apprentissage. Chez la moitié environ des élèves AFP, deux années ou plus séparaient la sortie de l'école du début de la formation. Un cinquième d'entre eux environ avait déjà entamé auparavant une autre formation. La plupart des personnes ayant achevé l'AFP se disaient satisfaites de leur formation. Ce qui était important pour la poursuite de la formation, c'était la conviction d'avoir choisi le bon métier. L'EIS était peu connu, mais a été fructueux pour les personnes qui en ont bénéficié.

Parmi les raisons mentionnées pour l'abandon de la formation figuraient «l'imposition d'un choix professionnel standard» et des raisons de santé; en revanche, aucune mention n'était faite de difficultés à suivre la formation (Hofmann et al., 2020, p. 6).

Le taux de satisfaction relatif à la situation professionnelle après la formation était élevé. Par contre, la situation des jeunes qui n'avaient pas trouvé de travail huit mois après avoir terminé leur formation ou après un abandon s'avérait problématique. Les problèmes financiers et l'incertitude quant aux perspectives d'avenir étaient perçus comme un poids. Parmi les personnes touchées, 15 % participaient à une mesure d'occupation, 44 % étaient en revanche sans emploi et sans structuration de la journée (Hofmann et al., 2020, p. 6). 30 % des personnes avec une formation AFP qui participaient à l'enquête ont exploité la perméabilité du système et sont entrées à l'issue de l'AFP dans une formation CFC (Hofmann et al. 2020, p. 8).

Parmi les personnes en formation FPra, 3 % avaient fréquenté exclusivement l'école ordinaire, 34 % exclusivement l'école spécialisée. Les élèves FPra sont passés à la formation plus souvent directement ou seulement après une à deux années intermédiaires. Ils étaient eux aussi généralement satisfaits de leur formation. Les raisons invoquées pour l'abandon étaient le contexte ou encore, dans quelques très rares cas, le passage à une formation AFP. Les expériences de stages avant l'entrée dans la formation étaient jugées importantes pour la poursuite de la formation (Hofmann et al., 2020, p. 4). En cas de difficultés, le *job coach* et d'autres mesures de soutien étaient disponibles (Hofmann et al., 2020, p. 8). Chez les élèves FPra aussi, la satisfaction relativement à la situation d'emploi était grande. Néanmoins, 9 % seulement des personnes avec FPra participant à l'enquête sont entrées à l'issue de leur formation dans une formation AFP.

L'équipe de recherche note également, parmi les résultats de l'étude, les points suivants:

- Un choix professionnel minutieux et des rencontres lors du stage contribuent à la poursuite de la formation.
- L'entourage familial joue un rôle majeur. Il est important de veiller à ce que les parents comprennent le système éducatif suisse.
- L'AFP et la FPra ne sont pas encore vraiment acceptées, notamment en Suisse romande.

- La coordination des différents services impliqués s'avère encore difficile, même après plusieurs années d'expérience.
- Les écoles professionnelles et les enseignantes et enseignants semblaient bien maîtriser les tâches difficiles que représentent la gestion de l'hétérogénéité en classe et l'adaptation de la didactique.

Des chances de formation plus équitables grâce à la compensation des désavantages?

(Schellenberg, Hofmann, & Georgi-Tscherry, 2017)

Dans cet article, qui porte sur la question de savoir si la compensation des désavantages offre des chances de formation plus équitables, Schellenberg, Hofmann et Georgi-Tscherry (2017) ont montré que les offres de soutien similaires à celles qui existent au degré secondaire I sont nettement moins nombreuses au secondaire II. La compensation des désavantages est un instrument important pour les jeunes en situation de handicap. Elle est gérée diversement en Suisse, et les obstacles formels pour en faire la demande sont ardues. Concernant la question centrale de l'équité des chances de formation, les auteurs ont pu constater que les parents avec un niveau élevé d'instruction déposaient plus souvent des demandes de compensation des désavantages que les parents avec un niveau d'instruction plus modeste. Pour les jeunes issus de familles culturellement défavorisées, les chances d'obtenir une compensation des désavantages étaient donc plus faibles que pour les jeunes issus de familles avec un bon niveau de formation. Dans les écoles de formation générale et les écoles professionnelles, les mesures de compensation des désavantages mises en œuvre portaient essentiellement sur des adaptations temporelles et des moyens d'assistance technologiques. Les jeunes qui bénéficiaient d'une compensation des désavantages jugeaient positifs les aménagements relatifs aux évaluations (par ex. évaluation de l'orthographe pour les cas de dyslexie) et les mesures spatiales (par ex. salle d'examen séparée), contrairement aux écoles qui avaient plutôt un regard critique sur ces mesures.

EIL – Enhanced Inclusive Learning. Compensation des désavantages au degré secondaire II

(Schellenberg, Pfiffner, Krauss, De Martin, & Georgi-Tscherry, 2020)

Nous mentionnerons enfin ici quelques résultats d'un projet de suivi consacré à des projets de recherche réalisés à la HfH et à la Haute école de Lucerne (HSLU) sur le thème de la compensation des désavantages dans le degré secondaire II. L'étude publiée par Schellenberg, Pfiffner, Krauss, De Martin et Georgi-Tscherry (2020) inclut à la fois des aspects quantitatifs et qualitatifs.

Dans les années 2018 et 2019, des enquêtes quantitatives ont été réalisées dans des écoles de formation générale et des écoles professionnelles auprès de 900 élèves de 22 écoles de formation générale et de 44 écoles professionnelles, ainsi qu'auprès de 60 spécialistes. L'objectif était d'étudier la mise en œuvre de la compensation des désavantages et d'autres mesures de soutien dans le degré secondaire II. Le point de départ de l'étude était un état des lieux portant sur le bien-être des élèves du degré secondaire II et sur leur maîtrise des exigences.

Un bon quart des jeunes (27,1 %) se déclarait handicapé. Un cinquième d'entre eux environ semblait présenter des troubles psychiques. Chez les jeunes qui avaient des troubles de l'apprentissage, la problématique se limitait à devoir faire face aux exigences du domaine scolaire, tandis qu'elle s'étendait à la situation de vie dans son ensemble chez les jeunes présentant des troubles psychiques.

60 jeunes (6,6 %) bénéficiaient d'une *compensation des désavantages*; un peu plus de la moitié d'entre eux (53,3 %) étaient des femmes. En ce qui concerne les diagnostics des personnes interrogées, 61,7 % d'entre elles présentaient une dyslexie, 18,3 % un trouble du déficit de l'attention/hyperactivité

(TDAH), et 15 % une déficience corporelle chronique. Le pourcentage restant se répartissait en dyscalculie, déficiences visuelles et auditives, déficiences psychiques, ainsi que personnes atteintes de trouble du spectre de l'autisme (TSA). Plus de la moitié des jeunes (55 %) a déclaré ne pas avoir rencontré de problèmes pour obtenir une mesure de compensation des désavantages, un quart d'entre eux a perçu le chemin pour obtenir ces mesures comme plutôt compliqué.

Dans le cadre du relevé, l'équipe a étudié également d'*autres mesures de soutien*, qui priment la compensation des désavantages pour les situations d'examen. Les enseignantes et enseignants ont été interrogés sur leurs connaissances en matière de «didactique inclusive», c'est-à-dire sur une organisation de l'enseignement tenant compte des différentes conditions d'apprentissage et de l'hétérogénéité. Même si la notion n'était pas très connue, certains de ses éléments étaient utilisés dans l'enseignement. Les enseignantes et enseignants mentionnaient par exemple la clarté du langage, la visualisation de contenus complexes ou les tandems d'apprentissage. Les mesures portant sur une organisation de l'enseignement en fonction du niveau des élèves n'étaient que rarement mentionnées. Une minorité seulement des enseignantes et enseignants utilisaient des méthodes relatives aux stratégies et progrès d'apprentissage. L'utilisation des technologies d'assistance leur était elle aussi peu familière. En fonction des enseignantes et enseignants, les connaissances sur la compensation des désavantages étaient très diverses. Ce que l'on connaissait le moins, c'était la possibilité de recourir à des services d'assistance ou à du personnel d'encadrement.

Dans leurs conclusions, les auteurs notent que l'établissement scolaire est l'unité d'organisation adaptée pour contribuer à la réussite des deux ensembles thématiques *compensation des désavantages* et *autres mesures de soutien*. Cette réussite nécessite, de plus, une culture scolaire inclusive, la sensibilisation des enseignantes et enseignants, un climat de classe positif ainsi que des processus clairs et une bonne communication relative au soutien des élèves en situation de handicap dans le degré secondaire II.

3.5 Degré tertiaire (postobligatoire)

Le degré tertiaire comprend les hautes écoles universitaires cantonales (HEU), les deux écoles polytechniques fédérales (EPF), les hautes écoles spécialisées (HES) et les hautes écoles pédagogiques (HEP) ainsi que les établissements de la formation professionnelle supérieure.

Les acteurs responsables diffèrent selon le type de hautes écoles: la Confédération pour les EPF, et les cantons pour les universités, les HES et HEP. Ce sont eux également qui sont responsables des mesures supplémentaires pour les étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers, sauf si l'AI est elle aussi impliquée et prend en charge les coûts supplémentaires découlant d'une invalidité.

3.5.1 Aspects juridiques

Sur le plan légal s'appliquent au domaine tertiaire les bases légales mentionnées au chapitre 2.4, notamment les conventions internationales, la Cst., la LHand, la LEHE et certaines parties de la LFPr pour la formation professionnelles supérieure. Au niveau intercantonal, il faut mentionner le concordat sur les hautes écoles.

Swissuniversities soutient des projets de recherche et des projets pilotes du degré tertiaire principalement sur le plan structurel. L'objectif étant d'améliorer les chances de participation et de réussite des

étudiantes et étudiants qui ont besoin de mesures particulières en raison d’une dimension de la diversité (genre, migration, situation socioéconomique défavorable ou handicap). Le présent rapport est centré sur les étudiantes et étudiants en situation de handicap et ainsi sur le soutien structurel, mais aussi sur la compensation individuelle de désavantages. En vertu de la LHand, il est possible de faire valoir, au degré tertiaire également, le droit à des moyens auxiliaires ou à une assistance personnelle. La durée et l’organisation de l’offre de formation doivent en l’occurrence être prises en compte. Les étudiantes et étudiants qui subissent des désavantages dans le cadre de leur formation peuvent exiger de la haute école qu’elle les supprime et mette en œuvre des mesures adaptées, dans les limites du principe de proportionnalité.

3.5.2 Offres et mesures

Contrairement aux enfants et adolescents, pour lesquels il existait dans la première moitié du XX^e siècle quelques institutions de pédagogie spécialisée, les universités ne prenaient aucune disposition qui aurait permis aux personnes en situation de handicap d’accéder aux études. Pour celles-ci, et jusque très avant dans le XX^e siècle, étudier n’était possible que dans des cas exceptionnels, notamment lorsqu’elles n’avaient pas besoin de ressources supplémentaires liées au handicap ou qu’elles étaient en mesure de pourvoir elles-mêmes à ces ressources. À partir de 1960, elles pouvaient bénéficier de prestations de l’AI lorsque les critères étaient remplis, ce qui n’était le cas à l’époque — et encore à présent — que pour une minorité des étudiantes et étudiants en situation de handicap.

Gerhard Heese, 1974–1993, professeur à l’Institut de pédagogie spécialisée de l’Université de Zurich, décrivait la situation rétrospectivement au début des années 1980 de la manière suivante: les hautes écoles n’étaient pas conçues pour les personnes en situation de handicap. Il y avait des obstacles techniques et architecturaux. Les personnes en situation de handicap étaient confrontées à des préjugés, qui s’exprimaient par exemple dans des questions telles que: pour quelles raisons elles étudiaient, ou comment elles allaient pouvoir trouver un travail. Heese constatait en outre que le système de soutien était opaque et inadapté (Heese, 1981, p. 90).

En 1976 a été créé à l’Institut de pédagogie spécialisée de l’Université de Zurich le premier *Service de consultation pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap* de Suisse. Celui-ci a été professionnalisé pas-à-pas. Des impulsions majeures ont été apportées dans les années 1990 par des organisations internationales, notamment l’ONU et l’UE. À la fin du XX^e siècle, Rudolf Leder, un ancien collaborateur du service de consultation de Zurich, déclarait que la réussite des études d’une personne en situation de handicap dépendait encore de toute une série de conditions positives et de hasards, aussi bien chez la personne concernée que dans son environnement (Meier-Popa, 2012, p. 78). Et Judith Hollenweger, qui a longtemps dirigé le service de consultation, constatait presque une décennie plus tard que la plupart des étudiantes et étudiants avaient appris à vivre avec un handicap ou une maladie et que ce qu’ils percevaient donc comme vraiment handicapant, c’était avant tout leur environnement (Hollenweger, Gürber, & Keck, 2004, p. 9).

En 2010, un état des lieux relatif à l’accessibilité des hautes écoles suisses pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap a été réalisé. Les réponses de 34 hautes écoles au total — EPF, universités, HES et HEP — ont montré, selon Kobi et Pärli (2014, p. 4), les choses suivantes:

- Les compensations des désavantages sont effectivement possibles, mais très difficilement.
- Lorsqu’il est question d’égalité dans les hautes écoles, les personnes en situation de handicap ne sont généralement pas mentionnées explicitement.
- La notion de handicap est souvent associée au fauteuil roulant — le large spectre de handicaps existant n’est pas connu.

La conclusion de l’étude peut être résumée par la déclaration de l’une des personnes interviewées: «Nous n’en sommes encore qu’aux premiers balbutiements» (Kobi & Pärli, 2010, p. 4).

En 2020, toutes les hautes écoles de Suisse avaient des services de consultation pour les personnes en situation de handicap.

Les hautes écoles ont la chance — mais cela représente également un défi — d’être organisées à voie unique, au contraire de la scolarité obligatoire comprend deux voies parallèles, avec des institutions spécialisées et un personnel spécifiquement formé.

Pour que les personnes en situation de handicap puissent étudier ou suivre une formation du degré tertiaire, il faut que les acteurs impliqués à tous les niveaux aient la volonté d’apprendre et de s’engager. Les services spécialisés et de consultation sont les points d’ancrage et plaques tournantes des prestations proposées aux étudiantes et étudiants en situation de handicap. Comme l’illustre le tableau 13, déléguer ces tâches à ces services n’est cependant pas suffisant:

Même si la situation des étudiantes et étudiants en Allemagne est difficilement comparable à celle des étudiantes et étudiants en Suisse, il est intéressant d’avoir un aperçu de l’*Enquête sociale allemande* (Middendorf et al., 2017, p. 12): en 2016, 11 % des étudiantes et étudiants déclaraient avoir un problème de santé qui se répercutait défavorablement sur les études. En 2012, leur pourcentage était inférieur de 4 points. Les femmes (12 %) étaient un peu plus souvent touchées que les hommes (10 %). L’enquête a permis d’obtenir les informations suivantes:

- La complication des études a des répercussions sur la durée des études. Plus d’un tiers des étudiantes et étudiants avec des problèmes de santé avaient déjà suivi dix semestres d’études, ce qui était le cas d’un peu plus d’un cinquième seulement des personnes dont les études n’étaient pas compliquées par un handicap.
- Les personnes en situation de handicap changent plus fréquemment d’orientation dans leurs études.
- Elles abandonnent également, proportionnellement, leurs études deux fois plus souvent que les étudiantes et étudiants sans handicap.

Tableau 13: Acteurs et activités d'une haute école sans obstacles

	Acteurs	Activités
Administration	Rectorat	- définir une stratégie <i>top down</i> pour: – <i>mainstreaming disability</i> (l'égalité en tant que tâche transversale) – <i>no gap policy</i> (coordination de tous les services impliqués) – <i>institutional capacity building</i> (création de capacités institutionnalisées)
	Secrétariat	– organiser et informer sur les processus administratifs sans obstacles
Infrastructure	Service d'exploitation, entretien bâtiments	– mettre en œuvre les mesures technico-architecturales (élimination des barrières existantes et planification sans barrière des constructions nouvelles) – mettre en place et entretenir les installations techniques – attribuer les salles de cours – entretenir l'éclairage, l'acoustique des bâtiments et les boucles à induction – entretenir des toilettes Eurokey
	Technologies de l'information et de la communication	– garantir l'accessibilité numérique de toutes les informations en ligne
	Bibliothèque	– veiller à l'accessibilité physique et numérique (absence de barrières)
Enseignement	Collaborateurs et collaboratrices de l'enseignement et de la recherche	– tenir compte des besoins des étudiantes et étudiants dans l'enseignement et la recherche – adapter la didactique des hautes écoles en direction de l'absence de barrières
Expertise en matière de handicap	Services spécialisés et de consultation pour les étudiantes et étudiants et les collaborateurs et collaboratrices en situation de handicap	– conseiller les personnes en situation de handicap – conseiller les membres de l'administration, de l'infrastructure, de l'enseignement et de la recherche – sensibiliser – adapter la littérature nécessaire aux études dans le format adéquat – organiser le service d'assistance – adapter les documents pour les cas de mesures de compensation des désavantages – entretenir les contacts avec les réseaux – coordonner les activités <i>bottom up</i>
	Réseaux (organisations de personnes handicapées, groupes d'entraide)	– représenter les intérêts des étudiantes et étudiants dans les domaines du logement, du travail, des finances, des transports, du temps libre, etc. – soutenir les étudiantes et étudiants
	Étudiantes et étudiants en situation de handicap	– exprimer les besoins individuels en temps utiles, exploiter et évaluer

Source: représentation de l'auteure, basée sur Meier-Popa, 2012; Dietsche, 2015; ZHAW, 2019

3.5.3 Financement

Dans le tertiaire, les mesures particulières proposées pour les étudiantes et étudiants qui ont un handicap ou un problème de santé sont les prestations des services spécialisés et de consultation et de la compensation des désavantages.

Les coûts par étudiante/étudiant étaient en 2017 de 31 400 CHF (OFS, 2020m, p. 12). Aucune information n'est disponible à l'heure actuelle sur le financement des services de consultation et de la compensation des désavantages pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap ou pour ceux qui ont des problèmes de santé.

3.5.4 Statistique

Après une vue d'ensemble au tableau 14, nous présentons les chiffres relatifs aux étudiantes et étudiants des hautes écoles et de la formation professionnelle supérieure.

Tableau 14: Données relatives au degré tertiaire

Niveaux d'enseignement, offres de formation	Données de l'OFS sur la statistique de l'éducation en général	Données de l'OFS sur la statistique de l'éducation relative aux personnes en situation de handicap et avec problèmes de santé	Données de l'AI sur les ayants droit
Hautes écoles	Données disponibles (données administratives et données d'enquêtes)	Données disponibles sur la base d'auto-déclarations (données d'enquêtes)	Données disponibles sur le domaine tertiaire dans son ensemble
Formation professionnelle supérieure	Données disponibles (données administratives et données d'enquêtes)	Pas de données nationales disponibles	

L'OFS fournit les chiffres suivants pour le degré tertiaire en 2019/2020:

Total des étudiantes et étudiants des hautes écoles (2019/2020):	258 076	80,0 %
HEU:	156 669	49,0 %
HES:	79 821	25,0 %
HEP:	21 586	6,8 %
(OFS, 2020i)		
Total des personnes en formation professionnelle supérieure:	61 566	19,2 %
écoles supérieures:	35 074	11,0 %
préparation aux examens professionnels fédéraux:	18 939	5,9 %
préparation aux examens professionnels supérieurs:	3 631	1,1 %
formation professionnelle supérieure non réglementée par la LFPr:	3 922	1,2 %
(OFS, 2021a)		

Réussir des études depuis la sélection d'entrée jusqu'au diplôme final peut déjà être une épreuve pour les personnes sans handicap, mais l'est d'autant plus pour les personnes en situation de handicap. Que sait-on des étudiantes et étudiants en situation de handicap des hautes écoles suisses?

L'OFS dispose de données sur les personnes ayant des problèmes de santé et sur les personnes en situation de handicap. Les informations que nous relayons ici sur les étudiantes et étudiants des hautes écoles de Suisse reposent sur des *auto-déclarations relatives aux problèmes de santé*.

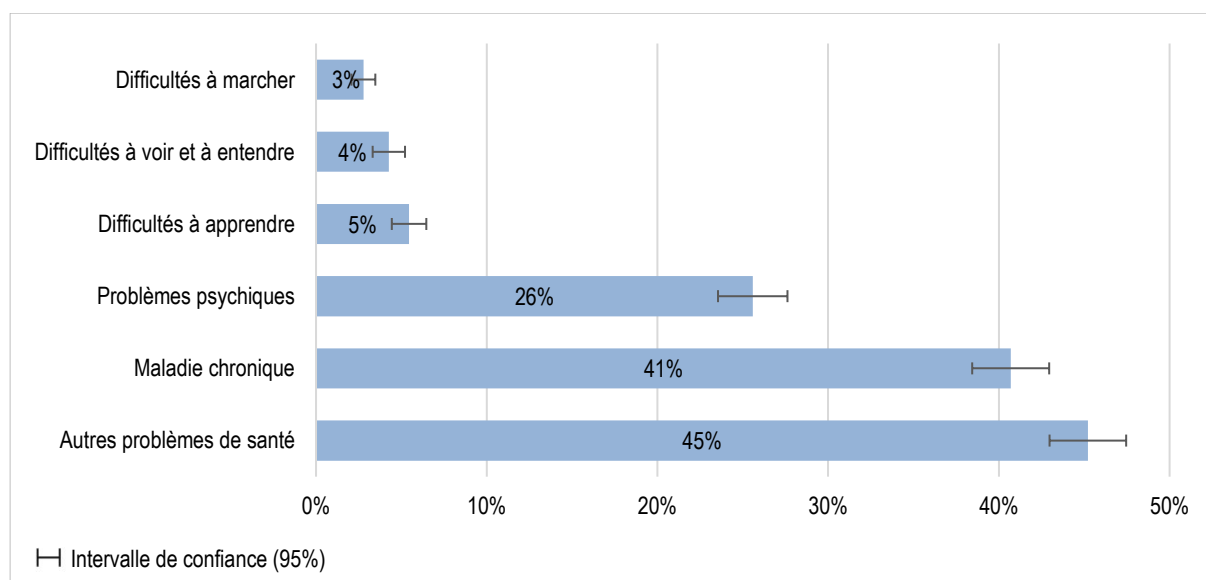
Dans la statistique de l'OFS sur le degré tertiaire, on trouve la catégorie des personnes avec des «problèmes de santé de longue durée», combinée avec le facteur «limitations dans les études». Les problèmes auxquels il est fait référence ici sont des problèmes qui ont duré au moins six mois ou qui dureront encore au moins six mois ou plus (OFS, 2018b, p. 31).

82 % des étudiantes et étudiants des hautes écoles suisses déclaraient en 2016 ne pas avoir de problèmes de santé durable, 18 % mentionnaient des problèmes de santé durables. Pour comparaison, 15 % seulement de la population résidente permanente âgée de 15 à 35 ans déclarait avoir un problème de santé durable (OFS, 2018b, p. 15).

Les étudiantes et étudiants ont été en outre interrogés sur le degré de limitation ressenti dans leurs études du fait d'un problème de santé. Les réponses possibles allant de «fortement limité/limitée», «limité/limitée, mais pas fortement» à «pas du tout limité/limitée». Parmi les 18 % d'étudiantes et étudiants avec des problèmes de santé durables, 44 % ne se sentaient pas limités, et 56 % se trouvaient limités dans leurs études. Globalement, les femmes s'estimaient plus souvent limitées que les hommes (OFS, 2018b, p. 18).

Le groupe des étudiantes et étudiants avec des problèmes de santé durable était très hétérogène. La nature de ces problèmes est représentée à l'illustration 14.

Illustration 14: Type de problèmes de santé de longue durée, en % des étudiantes et étudiants avec des problèmes de santé de longue durée

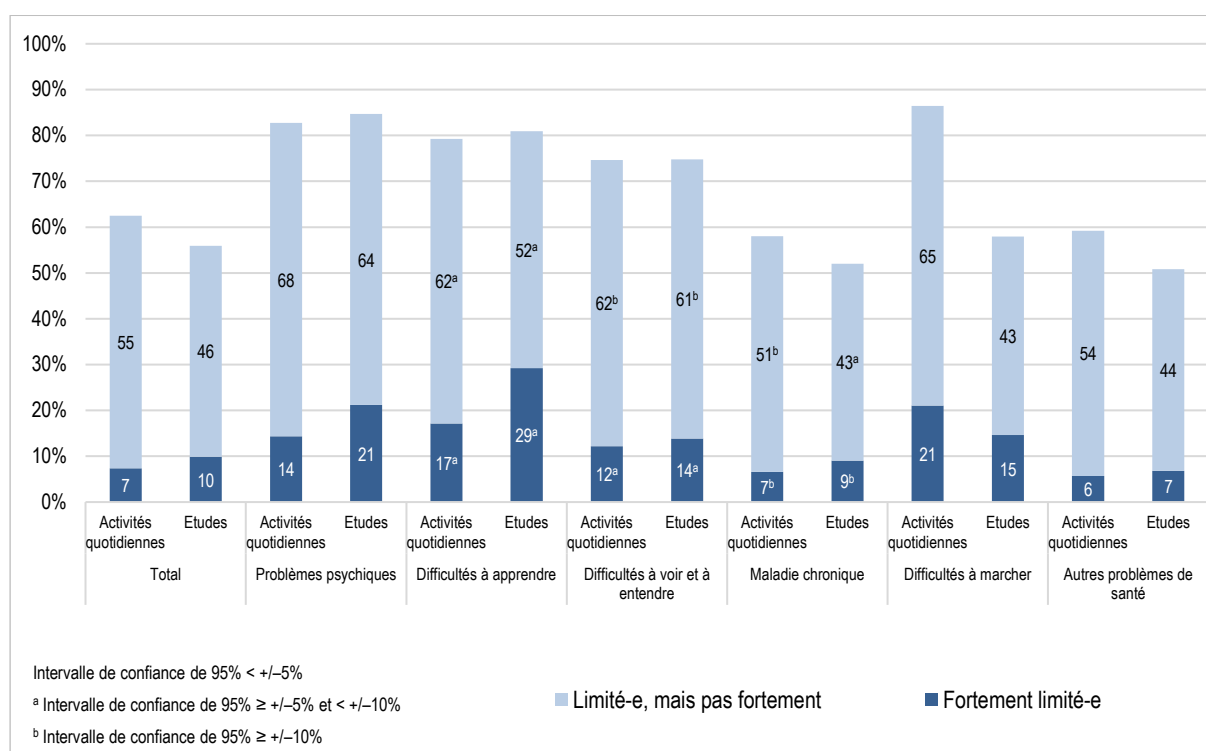


Source: OFS, 2018b, p. 17

Les «autres problèmes de santé» (par ex. problèmes de dos, allergies/intolérances, problèmes articulaires, migraine, épuisement/fatigue) étaient le plus souvent cités (45 %), suivis des «maladies chroniques» (41 %) et des «problèmes psychiques» (26 %). Les «difficultés à apprendre» (5 %), «difficultés à voir et entendre» (4 %) et les «difficultés à marcher» (3 %) étaient moins souvent citées.

L'illustration 15 montre que les divers problèmes de santé se répercutent différemment sur le quotidien et les études, et que certains problèmes de santé limitent davantage les études que d'autres. Chez les étudiantes et étudiants fortement limités par des problèmes de santé, les catégories «difficultés à apprendre» et «problèmes psychiques» atteignaient les plus hauts pourcentages. Dans le groupe des étudiantes et étudiants qui n'étaient pas fortement limités, les pourcentages étaient les plus élevés pour les «problèmes psychiques», suivis des «difficultés à voir et entendre». Les répercussions des problèmes de santé sur les études varient par ailleurs fortement à l'intérieur d'une même catégorie.

Illustration 15: Limitation de l'état de santé dans la vie quotidienne et les études selon le type de problèmes de santé



Source: OFS, 2017b, p. 37

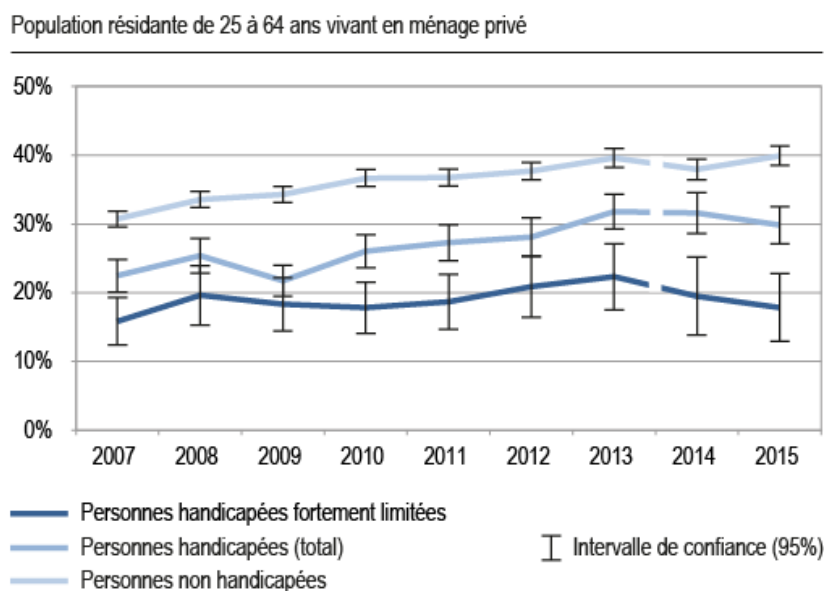
Les étudiantes et étudiants avec des limitations dues à des problèmes de santé ont été interrogés pour savoir s'ils recevaient du soutien de leur haute école. 83 % ont répondu par la négative à cette question. Quatre cinquièmes environ (81 %) déclaraient ne pas avoir besoin d'aide, tandis qu'un cinquième aurait eu besoin d'un soutien supplémentaire. Parmi les 17 % d'étudiantes et étudiants qui se disaient soutenus par leur haute école, plus des trois quarts (76 %) estimaient que leurs besoins étaient satisfaits, tandis que presque un quart des étudiantes et étudiants (24 %) aurait souhaité davantage de soutien (OFS, 2017b, p. 38).

Les diplômes reconnus de formation professionnelle supérieure et des hautes écoles sont standardisés. Dans le cadre de la compensation des désavantages, des adaptations des conditions d'études ou d'examen existent, mais il n'y en revanche pas d'adaptation des objectifs d'apprentissage.

L'illustration 16 donne une idée des diplômes obtenus par les personnes en situation de handicap âgées de 25 à 64 ans dans les hautes écoles et la formation professionnelle supérieure. Le niveau de

formation s'est accru aussi bien pour les personnes fortement limitées que pour l'ensemble des personnes en situation de handicap recensées. Il était cependant nettement inférieur à celui des personnes sans handicap. Ces dernières ont obtenu environ 10 % plus souvent un diplôme tertiaire que l'ensemble des personnes en situation de handicap et environ 20 % plus souvent que les personnes en situation de handicap fortement limitées. Pour ces chiffres, il convient de tenir compte du fait que les personnes avec une déficience cognitive ne remplissent pas les conditions pour étudier. Reste à savoir combien de personnes en situation de handicap qui pourraient en réalité suivre des études ne le font pas parce qu'elles sont discriminées. Si l'on considère la population résidente des 25–64 ans avec un diplôme du degré tertiaire⁹⁸, on constate que le taux des personnes en situation de handicap a globalement reculé à partir de 2013, mais en particulier celui des personnes fortement limitées par un handicap (de 22,3 % en 2013 à 17,9 % en 2015). Aucune explication n'est donnée pour ce recul. Chez les personnes sans handicap, le pourcentage des diplômées et diplômés du degré tertiaire est passé de 30 % en 2007 à 40 % en 2015. Le léger recul enregistré en 2014 (37,9 %) a vite été rattrapé (OFS, 2017a).

Illustration 16: Niveau de formation des personnes avec et sans handicap: degré tertiaire 2007–2015

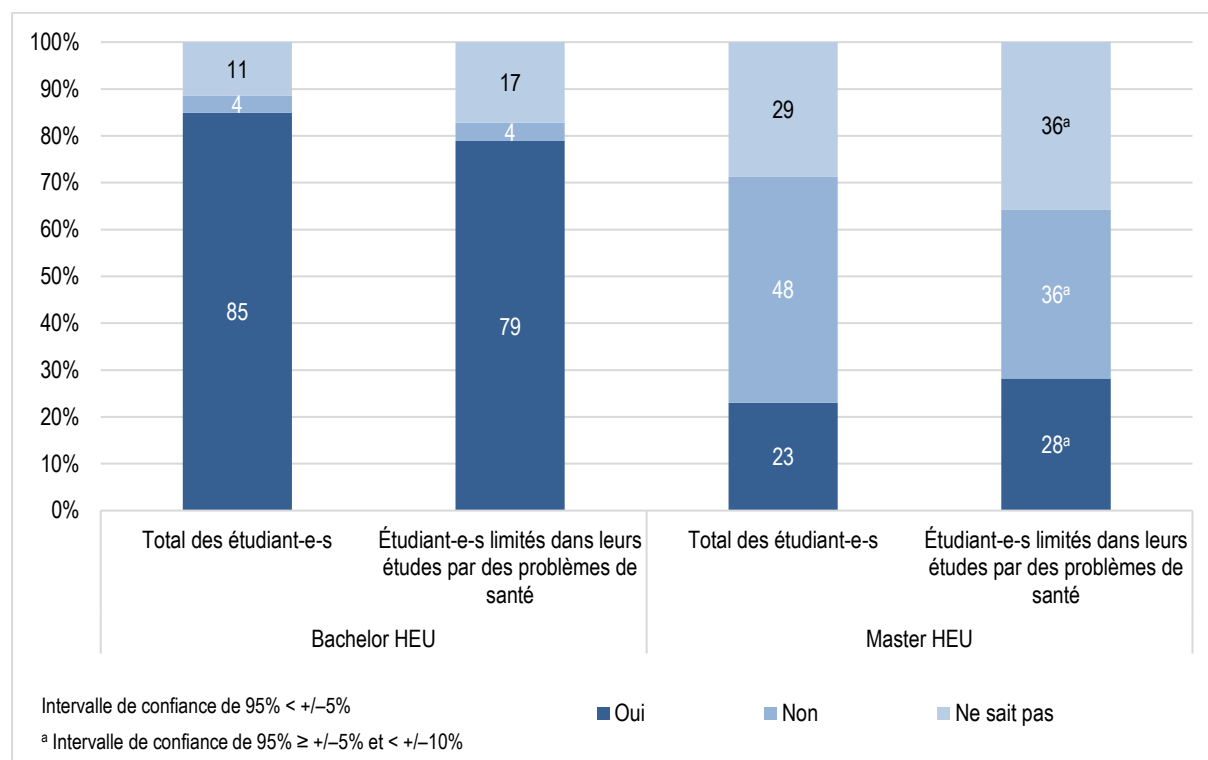


Source: OFS, 2017a

Après l'obtention d'un diplôme du degré tertiaire se pose la question de la *transition* vers le monde du travail, ou de l'intention de poursuivre ou non des études. Les étudiantes et étudiants ont été interrogés sur leur intention de poursuivre des études dans le cadre de l'Enquête sur la situation sociale et économique des étudiants (SSEE), comme le représente à l'illustration 17. En comparaison avec ceux qui n'étaient pas limités par des problèmes de santé, le pourcentage des étudiantes et étudiants qui ont répondu par l'affirmative concernant l'existence de problèmes de santé limitant les études était supérieur de 5 points, inférieur de 12 points pour ceux qui ont répondu par la négative et supérieur de 7 points pour ceux qui ont répondu «ne sait pas» (OFS, 2018b, p. 25).

⁹⁸ Voir l'enquête de l'OFS sur les revenus et les conditions de vie (SILC).

Illustration 17: Intention de poursuivre les études selon le niveau d'études, en % des étudiantes et étudiants HEU



Source: OFS, 2018b, p. 25

Le tableau 15 donne les chiffres relatifs aux personnes de 15 à 69 ans qui bénéficiaient du droit à des prestations de l'AI dans le cadre d'une formation tertiaire. La cohorte des 25–29 ans était la plus importante, suivie des 20–24 ans. En comparaison avec le nombre d'étudiantes et étudiants en situation de handicap qui ne perçoivent pas de prestations de l'AI, le nombre des bénéficiaires de l'AI reste modeste. L'augmentation de près de 100 personnes en tout juste quatre ans est frappante également.⁹⁹

⁹⁹ Code AI 401: formation dans le cadre des HEU, des HES, des HEP et de la formation professionnelle supérieure (écoles supérieures [ES], examens professionnels fédéraux [EP], examens professionnels supérieurs [EPS]).

Tableau 15: Prestations de l'AI dans le domaine tertiaire, FPI, art. 16 LAI, code 401, 2016–2019

Âge (groupé)	Nombre de bénéficiaires selon l'âge et l'année de paiement			
	2016	2017	2018	2019
15–19	11	7	12	11
20–24	113	115	114	136
25–29	121	146	154	165
30–34	47	48	64	63
35–39	21	26	25	34
40–44	10	9	15	14
45–49	8	6	2	3
50–54	3	3	3	4
55–59	-	2	3	1
60–64	1	-	-	-
65–69	-	-	1	1
Total	335	362	393	432

Source: données fournies par l'OFAS le 07.10.2020

3.5.5 Résultats de recherche

À la différence de la scolarité obligatoire, où les mesures individuelles pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont prédominantes, l'accent est mis dans le degré tertiaire sur les mesures structurelles, comme le montrent les brèves descriptions d'études et projets suivantes.

Mesures d'optimisation des conditions d'études pour les personnes handicapées dans les universités germanophones de Suisse

(Dietsche, 2015)

Dietsche apporte avec sa dissertation une contribution aux *Disability Studies*, dont l'ambition est de traiter des thèmes centraux et pertinents du point de vue pratique pour les personnes en situation de handicap (Dietsche, 2015, p. 3). La chercheuse y fait la distinction entre les trois piliers *administration*, *enseignement* et *infrastructure*. Au niveau des processus, elle différencie entre le début des études, les études en elles-mêmes et la transition vers le monde du travail, chaque fois avec de nouveaux facteurs d'influence (Dietsche, 2015, p. 77). Dans la première phase, ce sont les écoles de formation générale du secondaire II, le personnel médico-thérapeutique, l'orientation professionnelle, le foyer familial et les pairs qui exercent une influence, sachant qu'il y a une grande diversité au niveau des ressources des parents, mais aussi chez les pairs. Dans la partie portant sur les études, l'auteure décrit la culture universitaire, l'enseignement, les réseaux, le lien à la pratique et l'accès aux infrastructures et aux outils pédagogiques comme facteurs de soutien ou obstacles. Parmi les facteurs extra-universitaires qui peuvent contribuer à un échec, elle cite les images stéréotypées du handicap ou une situation de logement défavorable. En ce qui concerne la phase de sortie des études, l'auteure identifie le marché de l'emploi, les réseaux et l'expérience pratique comme des éléments qui peuvent, selon leur forme, permettre ou compromettre l'égalité des chances pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap (Dietsche, 2015, p. 81). En prenant en considération tous les facteurs, Dietsche parvient à la conclusion suivante: il faut aux étudiantes et étudiants en situation de handicap de nombreuses

ressources personnelles sous forme de temps, d'argent et de réseaux sociaux pour pouvoir réussir dans leurs études. Le système est orienté sur les personnes «dans les normes». Il est important qu'il y ait un changement de culture et une orientation stratégique sur le thème de l'inclusion. Dietsche plaide pour un système de *controlling*, mais aussi pour la perception et la transmission d'attributs positifs autour du thème *handicap et études* en tant que mission de l'université (Dietsche, 2015, p. 262).

Dans le cadre de contributions à des projets de coopération, la Confédération a soutenu le programme *P-7 Égalité des chances et développement des hautes écoles* (2017–2020) et soutient le projet *Diversité, inclusion et égalité des chances dans le cadre du développement des hautes écoles* (2021-2024). Plusieurs projets sont centrés sur les questions de genre. Deux projets en lien avec les étudiantes et étudiants en situation de handicap dans les hautes écoles suisses seront mentionnés ici:

Conceptualisation et mise en œuvre d'un centre suisse pour une communication sans obstacle

(ZHAW, s.d. a)

Le projet commun de la Haute école zurichoise de sciences appliquées (ZHAW) et de l'Université de Genève pour une communication sans obstacle est décrit dans le document *Égalité des chances (équité) dans le domaine FRI* (SEFRI, 2020a, p. 8). La page web du projet indique que l'on doit parvenir, grâce à l'emploi de diverses méthodes, à un accès sans obstacle à la formation et aux études. Des informations visuelles peuvent être transcrites en langue orale pour les personnes ayant une déficience visuelle grâce à l'audiodescription. Dans la traduction simultanée écrite, le langage oral est retranscrit simultanément en langage écrit pour les personnes déficientes auditives. Divers documents sont restitués en langue facile. La langue parlée peut être traduite automatiquement en langue des signes. Le *Community Interpreting* assure des traductions simultanées dans le cadre de démarches administratives, de rendez-vous médicaux, etc. lorsque les personnes qui doivent pouvoir se comprendre ne parlent pas le même langage (ZHAW, s.d. a).

Professionnalisation du Réseau Études et handicap Suisse

(ZHAW, s.d. b)

Le projet est parti de l'étude *Hautes écoles sans obstacle: État des lieux* (Kobi & Pärli, 2010) et du constat que les hautes écoles n'en étaient qu'aux débuts en termes d'accessibilité. Il y a eu depuis certaines améliorations, mais on manque de données comparables qui permettraient de dire quelles ont été précisément ces améliorations et ce qu'il en est de l'égalité des chances pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap. Il n'existe par ailleurs pas d'informations coordonnées, et les connaissances pertinentes pour la pratique n'ont pas été traitées de manière à être disponibles. Le projet vise à combler ces lacunes en matière de connaissances et de compétences opérationnelles. Les hautes écoles reçoivent des recommandations qu'elles pourront ensuite adapter à leur propre situation. Une attention particulière est accordée à la garantie des standards de qualité dans le paysage des hautes écoles suisses et à l'utilisation conséquente de la législation. Le réseau entretient le site web *swissunability*. (ZHAW, s.d. c).

Situation de vie des étudiantes et étudiants en situation de handicap à la ZHAW

(Fehlmann, 2019)

Le projet part du constat que les données disponibles sur la situation des étudiantes et étudiants de la ZHAW sont rares. La situation visée, qui se fonde sur la CDPH, et la situation effective ont été comparées.

390 étudiantes et étudiants avec les formes de handicap citées ci-après ont participé au sondage en ligne:

– handicaps psychiques:	34 %	N = 131
– maladies chroniques:	26 %	N = 100
– troubles du développement ¹⁰⁰ :	16 %	N = 63
– déficiences visuelles:	14 %	N = 55
– déficiences auditives:	5 %	N = 20
– mobilité réduite:	5 %	N = 21

Chez 90 % des étudiantes et étudiants, le handicap ou la maladie chronique étaient déjà présents au début des études; chez 10 %, le handicap ou la maladie chronique sont apparus au cours des études. En ce qui concerne les aspects de genre, on peut dire qu'une proportion égale de femmes et d'hommes étudiaient à la ZHAW au moment du relevé. Les femmes qui ont participé au sondage, qui repose sur des auto-déclarations, étaient cependant plus de deux fois plus nombreuses que les hommes.

Un pourcentage élevé, 70 % des réponses, estimaient que les tierces personnes ne percevaient pas forcément leur handicap. Ces handicaps qui n'étaient pas manifestes ont entraîné des problèmes couvrant tout un éventail de situations difficiles, jusqu'aux discriminations. Un certain nombre d'étudiantes et étudiants cachaient volontairement leur handicap ou leur maladie chronique pour éviter des désagréments.

Le sondage a montré clairement que les besoins découlant des différentes formes de handicap étaient très divers. Pour les étudiantes et étudiants avec une mobilité réduite ou des déficiences visuelles, il était important que les bâtiments soient sans obstacle, tandis que les personnes avec des maladies psychiques ou chroniques réclamaient que l'on remédie à des conditions de luminosité défavorables ou au manque de possibilités de s'isoler.

Les étudiantes et étudiants ont souligné la nécessité d'intervenir en matière de soutien et de formation chez les collaborateurs et collaboratrices des TIC et dans le corps professoral. Pour les personnes interrogées, la transformation numérique ne deviendra une chance que lorsqu'elle aura intégré l'accessibilité et que celle-ci sera considérée comme une aide. Concernant les manques constatés, ils ont été reliés à des raisons économiques.

Pour les personnes avec un handicap ou une maladie chronique, il peut être extrêmement difficile de trouver une place de stage. L'équipe d'auteurs voit une solution possible dans la création d'un réseau qui offrirait des places de stage sans obstacle.

Les choses sont difficiles également en ce qui concerne les séjours à l'étranger. Même si ceux-ci ne sont pas obligatoires, contrairement aux stages, ils sont importants dans l'optique de l'égalité des chances. Parmi les 50 étudiantes et étudiants qui pouvaient prétendre à une compensation des désavantages, seuls 35 en ont fait usage. Ces derniers étaient majoritairement d'accord pour dire que le désavantage avait été compensé de manière adaptée.

¹⁰⁰ Autisme, dyslexie, dyscalculie, troubles du langage.

Les domaines de vie pertinents pour les études, tels que le logement, les transports publics et l'activité lucrative, ont également été analysés. 19 étudiantes et étudiants ont bénéficié de l'assistance personnelle financée par l'AI. Ils ont estimé que les heures qui leur étaient concédées n'étaient pas suffisantes. 16 étudiantes et étudiants ont fait appel à une assistance par des étudiantes et étudiants. Le service de consultation a attiré l'attention sur le fait qu'il assumait un rôle important d'intermédiaire et d'avocat, «pour accompagner la transition parfois difficile vers la vie active» (Fehlmann, 2019, p. 54). Plus les personnes concernées se manifestaient tôt, plus grande était l'efficacité du conseil.

3.6 Formation continue

3.6.1 Aspects juridiques

Sur le plan légal, les textes de loi suivants sont pertinents pour les personnes en situation de handicap: les conventions internationales (cf. chapitre 2.4), la Cst., la LHand, la LFCo — qui met en œuvre l'art. 64a Cst. — ainsi que la LAI et la LFPr. La LFPr et la LFCo se complètent. Tandis que la LFPr se limite à traiter de la formation continue *à des fins professionnelles*, l'un des points forts de la LFCo porte sur le maintien ou l'acquisition de compétences de base chez les adultes. La LAI inclut elle aussi des dispositions relatives à la formation continue des personnes en situation de handicap.

Comme la *formation initiale*, la *formation continue* fait elle aussi partie du champ d'application de la LHand. Pour la formation continue également, une distinction légale est faite entre prestataires publics et privés. Selon la LHand (art. 2, al. 5, en lien avec l'art. 3, let. f), il y a inégalité dans l'accès à la formation initiale ou continue notamment lorsque l'utilisation de moyens auxiliaires spécifiques aux personnes handicapées ou l'assistance personnelle qui leur est nécessaire ne leur sont pas accordées ou lorsque la durée et la conception de l'offre de formation ainsi que les examens à passer ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des personnes handicapées. Si ces exigences ne sont pas respectées par une institution publique, le recours au tribunal est possible (art. 8, al. 2, LHand). Si la plainte est justifiée, le prestataire devra éliminer les obstacles, dans les limites du principe de proportionnalité.

On peut ainsi faire valoir un droit à la compensation des désavantages également dans le domaine de la formation continue. Mais il est difficile de dire si cela arrive effectivement, puisqu'aucun chiffre n'est disponible sur le sujet.

Pour les prestataires privés de formation continue, les exigences relatives aux personnes en situation de handicap sont moins strictes que pour les prestataires publics (art. 8, al. 2, LHand). En vertu de l'art. 8, al. 3, LHand, ils ne sont tenus de respecter *que* le principe de non-discrimination (art. 6 LHand), sauf s'ils proposent des diplômes de formation formels ou formalisés. Lorsqu'un recours en justice pour discrimination est accepté, le prestataire privé — à la différence des prestataires publics — peut être contraint à verser une indemnisation d'un montant maximum de 5 000 CHF, mais il ne peut être contraint à éliminer l'inégalité.

En ce qui concerne les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, différents articles de la LFCo s'appliquent: à la différence de la scolarité obligatoire, la formation continue relève de la responsabilité individuelle selon l'art. 5, al. 1, LFCo.

Dans les offres de formation continue qu'ils réglementent ou qu'ils soutiennent, la Confédération et les cantons s'efforcent notamment, parallèlement à d'autres objectifs de l'égalité de chances¹⁰¹ (art. 8, let. b, LFCo), de «tenir compte des besoins particuliers des personnes handicapées.»

L'art. 13, al. 1, LFCo définit comme suit les compétences de base des adultes:

«Les compétences de base des adultes sont les conditions requises pour l'apprentissage tout au long de la vie et couvrent des connaissances et des aptitudes fondamentales dans les domaines ci-après:

- a) lecture, écriture et expression orale dans une langue nationale;
- b) mathématiques élémentaires;
- c) utilisation des technologies de l'information et de la communication.»

Acquérir des compétences de base s'avère important précisément pour les personnes en situation de handicap, notamment lorsqu'elles ont des lacunes scolaires.

La loi prévoit à l'art. 12 LFCo des aides financières pour les prestations des organisations actives dans le domaine de la formation continue et, à l'art. 16, pour les programmes cantonaux d'encouragement des compétences de base des adultes.

L'art. 18 LFCo mentionne que l'OFS collecte des données statistiques sur le domaine de la formation continue. Sont relevés notamment le niveau de formation, l'âge, le statut migratoire et le sexe. Le thème du handicap fait l'objet de relevés dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie (OFS, 2018c).

En lien avec l'art. 19 LFCo, le SEFRI réalise en collaboration avec les cantons un monitoring de la participation des différents groupes de population aux formations continues et au marché de la formation continue. Les *Indicateurs pour le suivi de la loi fédérale sur la formation continue* (SEFRI, 2020b, p. 3) identifient en tant que groupes chez lesquels des dysfonctionnements sont présumés les personnes issues de l'immigration, les travailleuses et travailleurs plus âgés, les personnes de plus de 55 ans et les femmes. Les personnes en situation de handicap ne sont pas citées.

La formation continue à des fins professionnelles est inscrite dans la LFPr (art. 2, al. 1, let. c). La LFPr (art. 3, let. c) cite, à côté d'autres domaines¹⁰² encouragés et développés en vertu de la loi, l'élimination des inégalités qui touchent les personnes handicapées. Les art. 30 à 32 de la LFPr réglementent la formation continue à des fins professionnelles. L'organisation de l'offre relève de la responsabilité des cantons. La Confédération soutient notamment les offres visant à des modifications structurelles et à la réinsertion professionnelle. L'art. 55 LFPr définit les subventions en faveur de prestations particulières d'intérêt public. Ces dernières comprennent notamment des mesures destinées à encourager la formation continue à des fins professionnelles des personnes en situation de handicap.

Les formations continues font partie également des thèmes de la LAI. En vertu du principe formulé à l'art. 8, al. 2^{bis}, AI, les assurés n'ont *pas* à prouver la nécessité d'une formation continue pour pouvoir maintenir ou améliorer leur capacité de gain ou leur capacité d'accomplir les travaux habituels.

¹⁰¹ Parmi ces objectifs figurent également l'égalité entre hommes et femmes, l'intégration des étrangères et étrangers et la réinsertion professionnelle.

¹⁰² Parmi ces domaines figurent l'égalité des chances de formation sur le plan social et à l'échelle régionale, l'égalité effective entre les sexes ainsi que l'égalité des chances et l'intégration des étrangères et étrangers.

3.6.2 Offres et mesures

La formation continue est une formation organisée hors du système éducatif formel avec un programme et des rôles définis. La notion est employée ici comme synonyme de formation *non formelle*. Font ainsi partie de la formation continue: les cours, conférences, séminaires, leçons privées ou formations sur le lieu de travail (*on the job training*), les cours préparatoires aux examens professionnels fédéraux et aux examens professionnels supérieurs¹⁰³ et les formations continues des hautes écoles (MAS, DAS, CAS) (OFS, 2018c, p. 23).

Dans un monde en rapide évolution, l'apprentissage tout au long de la vie est nécessaire pour être en mesure de s'intégrer dans la vie quotidienne et le monde professionnel. Selon le Conseil européen (UE, 2002), l'apprentissage tout au long de la vie englobe aussi bien l'apprentissage formel que l'apprentissage non formel et informel. Les notions de formation continue et d'apprentissage tout au long de la vie ont donc en commun l'éducation non formelle.

Différentes offres de formation continue existent pour les personnes en situation de handicap. Celles du domaine ordinaires sont par principe ouvertes aux personnes avec et sans handicap. Les conditions d'admission, la durée et le diplôme varient considérablement selon le type d'offre. Parallèlement à cela, il existe pour les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers des formations continues qui visent au maintien ou à l'acquisition de compétences de base des adultes et qui sont proposées, par exemple, par les universités populaires. Il existe enfin des formations continues conçues spécifiquement — plus ou moins en fonction des diverses formes de déficiences — pour les personnes en situation de handicap.

Parmi ces offres figurent, par exemple, des cours pour les personnes atteintes de déficience cognitive dont les contenus contribuent à l'élargissement des compétences dans les domaines de la gestion du quotidien, de l'autonomie, de la santé, etc., ou des offres de loisir attractives. Elles sont proposées par des associations du handicap, comme c'est le cas par exemple des centres de formation de Pro Infirmis et d'insieme.

Des cours visant à l'acquisition de nouvelles aptitudes sont proposés également pour les personnes atteintes de handicaps sensoriels. L'apprentissage de la langue des signes fait par exemple partie des offres de formation continue d'un grand prestataire.

Les offres de l'École professionnelle pour personnes ayant des troubles de l'audition et de la communication (BSFH) font partie de la formation continue à la fois spécifiquement orientée sur une forme de handicap et sur l'aspect professionnel. Elle propose, entre autres, des cours préparatoires à l'examen d'entrée en maturité professionnelle ainsi que des formations continues dans les domaines de l'informatique, du français et de l'anglais (BSFH, s.d.).

Les ateliers protégés proposent eux aussi, en collaboration avec des associations professionnelles, des formations continues sur mesure, qui se mêlent par ailleurs continuellement à la formation sur le lieu de travail.

¹⁰³ Si les cours préparatoires aux examens professionnels fédéraux et aux examens professionnels supérieurs ne sont pas formalisés, les diplômes décernés (brevet fédéral et diplôme fédéral) le sont.

3.6.3 Financement

Les prestataires de formation continue doivent généralement travailler avec un financement propre. En vertu de l'art. 10 LFCo, des aides financières publiques sont disponibles principalement pour les mesures structurelles si celles-ci entrent dans le cadre des activités d'encouragement prédéfinies. Pour les formations continues qui entrent dans le champ d'application de la LAI, les frais supplémentaires découlant d'un handicap sont pris en charge par l'AI (art. 16, al. 2, let. c, LAI). À la différence de la formation professionnelle initiale, il n'y a pas d'indemnités journalières.

3.6.4 Statistique

Comme l'indique le tableau 16, les données statistiques relatives à la formation continue des personnes en situation de handicap reposent sur des auto-déclarations.

Tableau 16: Données relatives à la formation continue

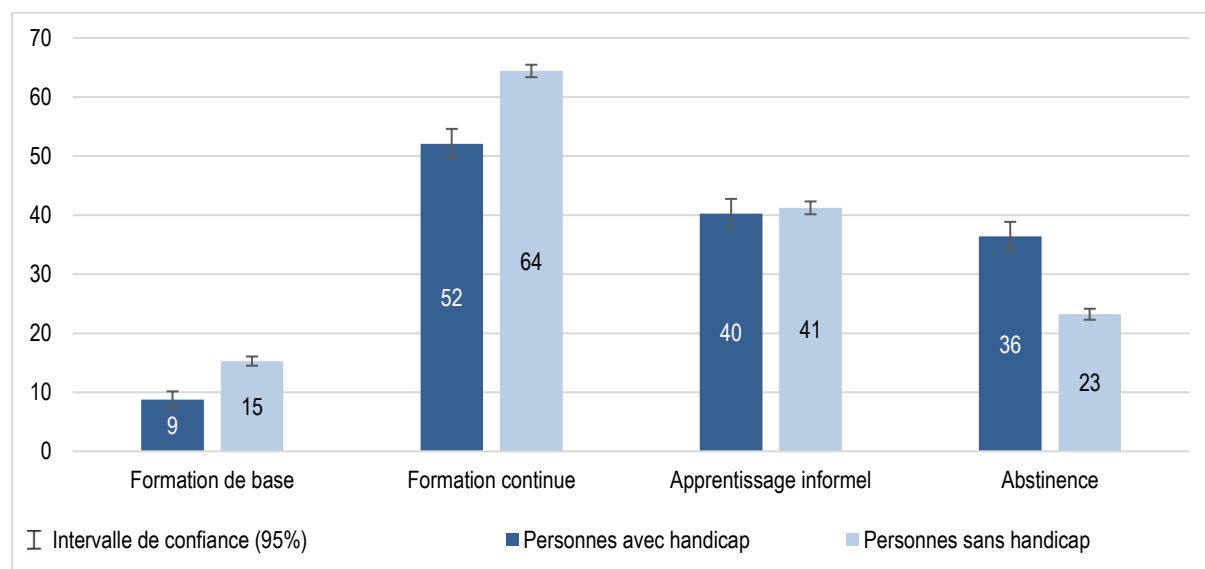
Niveaux d'enseignement, offres de formation	Données de l'OFS relatives à la statistique de l'éducation en général	Données de l'OFS relatives à la statistique de l'éducation des personnes en situation de handicap	Données de l'AI sur les ayants droit
Formation continue	Données disponibles	Peu de données disponibles (auto-déclarations dans le cadre d'enquêtes)	Données disponibles (AI)

L'OFS (2020e, p. 1–4) rapporte, sur la base du micro-recensement sur la formation initiale et continue, qu'en 2016 environ 62 % de la population résidente permanente de Suisse âgée de 15 à 75 ans déclarait avoir participé dans les douze derniers mois à au moins une activité de formation continue (formation non formelle). Les données fournies portent sur les formations continues choisies, sur le temps et les dépenses consacrés aux formations continues et sur bien d'autres facteurs encore.

L'illustration 18 montre que des données de l'OFS sur la participation des personnes en situation de handicap à la formation continue sont disponibles. Le handicap est défini en conformément à la LHand et englobe les personnes qui ont un problème de santé durable et qui sont limitées (fortement ou pas) dans les activités de la vie ordinaire.

Les adultes et jeunes adultes en situation de handicap ont pris part moins souvent en 2016 à des activités de formation que les personnes sans handicap. La catégorie *formation* est employée dans l'illustration 18 comme synonyme de formation formelle et inclut les solutions intermédiaires à l'issue de la scolarité obligatoire, le degré secondaire II et le degré tertiaire sous forme agrégée. Les personnes en situation de handicap étaient plus d'un tiers de moins à participer à des formations que les personnes sans handicap. Le pourcentage des formations continues chez les personnes en situation de handicap est inférieur de 12 points à celui des personnes sans handicap. C'est seulement dans le domaine de l'apprentissage informel que les chiffres sont pratiquement identiques pour les deux groupes. En revanche, les personnes en situation de handicap étaient un bon tiers de plus à ne pas suivre de formation, par rapport aux personnes sans handicap (OFS, 2018c, p. 12).

Illustration 18: Activités de formation des personnes handicapées et non handicapées de 15 à 75 ans selon le type de formation, en 2016



Source: OFS, 2018c, p. 12

Parmi les personnes recensées dans le tableau 17, celles qui ont suivi une formation continue à des fins professionnelles sur la base d'une décision de l'AI étaient proportionnellement peu nombreuses. La moitié d'entre elles environ étaient des personnes de 20 à 34 ans. Les chiffres se fondent sur les factures du registre des bénéficiaires de prestations en nature de la CdC.

Tableau 17: Prestations de l'AI relative à la formation continue à des fins professionnelles, FPI, art. 16 LAI, 2016–2019

Âge (groupé)	Nombre de bénéficiaires selon l'âge et l'année de paiement			
	2016	2017	2018	2019
15–19	1	3	4	2
20–24	27	27	23	20
25–29	38	33	37	26
30–34	25	19	28	22
35–39	18	25	17	18
40–44	21	9	14	15
45–49	17	21	8	12
50–54	24	12	12	9
55–59	9	9	12	14
60–64	-	-	2	2
Total	180	158	157	140

Source: données fournies par l'OFAS le 07.10.2020

3.6.5 Résultats de recherche

Un certain nombre de projets de recherche portent sur la formation continue en intégrant différentes dimensions de la diversité (genre, personnes issues de la migration, etc.), mais aucune étude centrée spécifiquement sur les personnes en situation de handicap n'a pu être trouvée.

4 Travail

Le contexte du monde du travail est très dynamique. Cette dynamique résulte principalement de la numérisation, de la mondialisation, de l'évolution démographique et, de plus en plus, également des questions climatiques (approvisionnement énergétique, activités agricoles et forestières, industrie automobile, etc.). Tous ces phénomènes sont liés. Des travaux physiques simples, des activités routinières qui pouvaient autrefois être effectués par des personnes avec un faible niveau d'instruction sont de plus en plus souvent réalisés par des robots. Les travaux complexes, exigeants sur le plan intellectuel, augmentent, mais même ceux-là sont de plus en plus robotisés. Le risque de ne pas ou de ne plus répondre aux exigences du marché du travail existe tout autant pour les personnes avec que pour les personnes sans handicap. L'apprentissage tout au long de la vie gagne ainsi en importance.

Nous nous intéresserons dans ce qui suit au monde du travail et aux offres et mesures qui accompagnent les personnes en situation de handicap dans ce contexte et qui soutiennent leur employabilité.

4.1 Aspects juridiques

Sur le plan légal, on mentionnera en lien avec les personnes en situation de handicap principalement la loi sur l'assurance-invalidité (LAI), la loi sur le travail (LTr), le code des obligations (CO), la loi fédérale sur les institutions destinées à promouvoir l'intégration des personnes invalides (LIPPI) et la convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS).

Dans le monde du travail, l'économie privée et l'administration publique sont les principaux employeurs. L'économie privée joue un rôle important dès la formation professionnelle. Ce rôle est encore accru dans le monde du travail.

Qu'une personne travaille dans l'administration publique ou qu'elle ait un employeur dans le secteur privé, cela fait une grande différence sur le plan légal. À l'économie privée s'applique «uniquement» le principe de non-discrimination. Dans l'administration publique, on doit, là encore, différencier entre la Confédération, qui est soumise à des règles strictes, et les cantons et communes, auxquels la LHand ne s'applique pas pour le domaine du travail. Certains cantons ont cependant introduit des réglementations relatives aux personnes en situation de handicap en se fondant sur la LHand.

4.2 Offres et mesures

Les personnes en situation de handicap sont, pour certaines, tributaires de soutien dans le monde du travail. Les acteurs qui les défendent sont notamment les organisations du handicap, les institutions spécialisées dans l'insertion professionnelle et les syndicats comme, par ex., l'organisation faîtière Travail Suisse.

Les personnes en âge de travailler sont soit actives dans le monde du travail, soit n'y participent pas — volontairement ou non. Le critère de participation au monde du travail est l'employabilité. Selon le rapport du groupe de travail Employabilité (SECO, 2014, p. 3), cette notion se définit par l'interaction entre des conditions individuelles (offre) et les exigences du marché du travail (demande). Elle permet de mesurer les chances réelles d'un individu sur le marché du travail, qui peuvent être évaluées comme au-dessus de la moyenne, moyennes ou en dessous de la moyenne. La classification d'un individu n'est

pas une grandeur rigide, mais doit être réévaluée régulièrement. Le groupe de travail souligne par ailleurs que la notion d'employabilité englobe un continuum de formes et ne doit pas donner lieu à une interprétation binaire entre apte à l'emploi et inapte à l'emploi. C'est, selon le groupe de travail, une importante différence par rapport à d'autres notions du droit des assurances sociales (par ex. aptitude à l'emploi, aptitude au travail, capacité de gain) qui servent à évaluer le droit à des prestations. L'employabilité se concrétise dès la première intégration sur le marché du travail, lorsqu'il s'agit de faire ses preuves dans un travail, mais aussi au moment d'une éventuelle transition vers un nouveau rapport de travail ou encore, malheureusement, vers le chômage.

À côté du marché du travail primaire, un marché secondaire s'est établi. Le marché primaire est le marché ordinaire du travail avec des salaires conformes au marché; il n'est généralement pas soutenu financièrement par les pouvoirs publics. Il recrute une main d'œuvre qui doit être en mesure de réaliser les tâches à effectuer. Le marché secondaire est un marché du travail protégé, avec des rémunérations adaptées; il est soutenu dans une large mesure par les pouvoirs publics. Le critère de recrutement pour un travail est qu'il puisse être effectué par des personnes en situation de handicap. Le rôle des places de travail protégées en Suisse a grandi au fil du temps. Elles se sont développées parallèlement aux écoles spécialisées, ce qui explique probablement les liens étroits qui les unissent.

Si l'on vise à un emploi sur le marché du travail primaire, les chances de réussite sont plus grandes en ayant effectué les parties de pratique professionnelle sur le marché primaire plutôt que sur le marché secondaire, comme semblent l'indiquer les travaux de recherche (cf. chapitre 4.5). L'expérience faite aux États-Unis dans les années 1990 s'exprime dans le slogan *first place, then train* (placer d'abord, former ensuite) et évince le schéma de pensée plus courant: former d'abord, placer ensuite. Selon Supported Employment Schweiz (2019b), cela signifie renoncer à la formation en atelier protégé, construire sans délai, sur le marché ordinaire du travail, les compétences précisément requises pour un travail déterminé et placer les personnes de façon ciblée directement sur le marché ordinaire du travail. La mesure de soutien *Supported Employment* joue ici un rôle charnière entre les deux marchés du travail. Les personnes en situation de handicap sont soutenues dans le processus de candidature à un emploi sur le marché du travail primaire et pour leur maintien dans l'emploi. Le contrat de travail est conclu sur le marché secondaire, mais la place de travail fait partie du marché du travail primaire. Il a été question plus haut de *Supported Education* (cf. chapitre 3.4.5). Les deux concepts se complètent.

Parallèlement à l'activité lucrative, il existe un domaine d'activité qui se situe entièrement hors du marché du travail. Dans le contexte du handicap, il s'inscrit souvent dans le cadre des institutions protégées. Il s'agit ici principalement de structurer le quotidien.

4.3 Financement

Sur le marché du travail primaire, le coût des mesures particulières liées à une invalidité est porté par l'AI. L'instance qui ordonne et celle qui finance ne doivent pas être identiques. Sur le marché du travail secondaire, les cantons sont responsables du financement des ateliers protégés, et l'AI, du financement des mesures individuelles.

4.4 Statistique

Le tableau 18 présente les données statistiques relatives au marché du travail pour les personnes en situation de handicap:

Tableau 18: Données relatives au marché du travail

Marché du travail	Données de l'OFS relatives au marché du travail en général	Données de l'OFS relatives aux personnes en situation de handicap sur le marché du travail	Données de l'AI sur les ayants droit
marché primaire	données disponibles	données disponibles	données disponibles
marché secondaire	données disponibles	données disponibles	données disponibles

La publication *Transitions après un titre du degré secondaire II et intégration sur le marché du travail* de l'OFS (2018d) décrit de manière détaillée les voies professionnelles empruntées par les personnes qui ont obtenu en 2012 un certificat du degré secondaire II (cf. illustration 12).

En voici quelques résultats choisis:

- Parmi les personnes ayant suivi une formation AFP, 2 % n'ont pas accédé à l'emploi et ne sont pas non plus entrées en formation dans les 30 mois qui ont suivi l'obtention de l'attestation; ce pourcentage était de 1 % ou même moins pour les personnes avec CFC en 3 ou 4 ans (EFC3 et EFC4) (OFS, 2018d, p. 43).
- Les personnes ayant terminé une formation professionnelle initiale étaient bien intégrées sur le marché du travail; bon nombre d'entre elles sont restées dans l'entreprise formatrice à l'issue de leur formation (OFS, 2018d, p. 52).
- La probabilité d'être dans une situation NEET dépendait en revanche du type de certificat obtenu. Plus la formation était exigeante, moins on trouvait de situations NEET (OFS, 2018d, p. 6).
- Une situation précaire pouvait résulter de l'abandon de la formation du degré secondaire II. Un quart des jeunes ayant interrompu leur formation sont restés plus de 15 mois dans une situation NEET, contre 6 % pour les personnes ayant achevé leur formation secondaire II (OFS, 2018d, p. 6).
- En ce qui concerne le plein emploi 18 mois après un certificat du degré secondaire II, l'OFS constatait de grandes disparités entre les différentes filières de formation professionnelle initiale, ainsi qu'entre hommes et femmes (OFS, 2018d, p.48).

La durée de la transition vers la vie active tend à s'allonger en Suisse (OFS, 2018d, p. 30). Les parcours sont par ailleurs plus complexes qu'attendu, dans la mesure où les périodes d'emploi, de formation et d'inactivité se mêlent souvent (OFS, 2018d, p. 52).

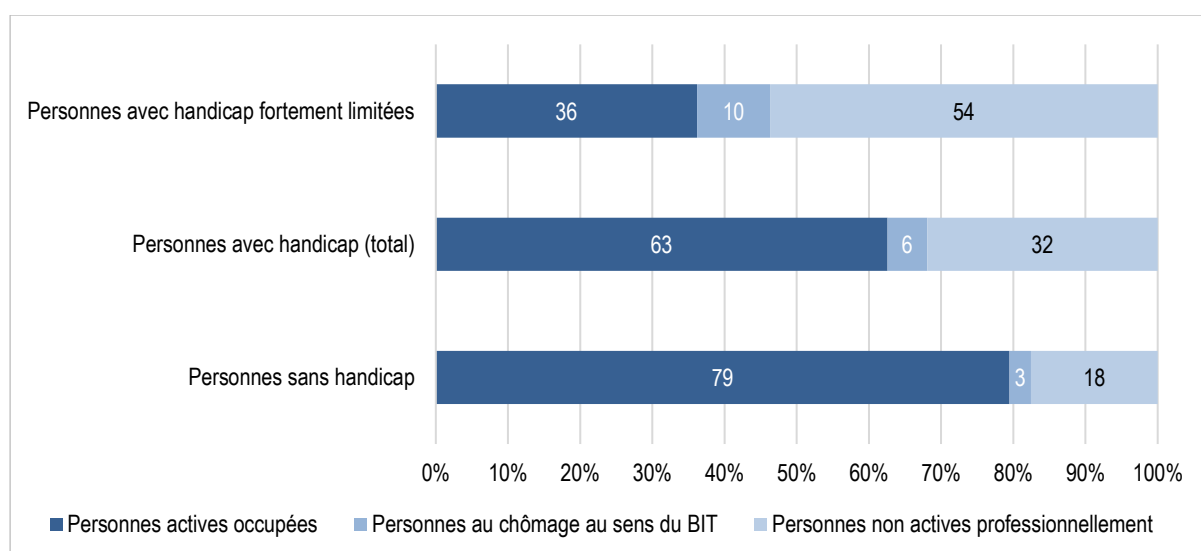
L'OFS (2020h, p. 14-15) a publié dans le cadre de son mandat de collecte de données sur l'égalité des personnes handicapées des chiffres sur leur statut sur le marché du travail. On estime que le taux d'activité des personnes en situation de handicap en Suisse est globalement élevé. Le pourcentage des

personnes en situation de handicap sur le marché du travail reste cependant inférieur à celui des personnes sans handicap. Les personnes en situation de handicap sont bien plus nombreuses à travailler à temps partiel (40 %, contre 27 % pour les personnes sans handicap).

L'illustration 19 (OFS, 2020h, p. 14) montre qu'en 2018, 63 % des personnes en situation de handicap étaient actives, et 6 % étaient au chômage au sens du BIT¹⁰⁴. L'OFS a par ailleurs comparé les chiffres des personnes en situation de handicap fortement limitées avec ceux de l'ensemble des personnes avec et sans handicap. 82 % des personnes sans handicap étaient en activité ou au chômage au sens du BIT, le pourcentage était de 63 % pour l'ensemble des personnes en situation de handicap et de 46 % pour les personnes fortement limitées.

Le pourcentage des personnes non actives professionnellement était plus élevé chez les personnes avec handicap que chez les personnes sans handicap (32 % contre 18 %). Plus d'une personne sur deux parmi les personnes fortement limitées (54 %) était sans activité. La proportion des personnes en situation de handicap qui auraient eu la capacité d'être actives professionnellement, mais qui ne l'étaient pas en raison de discriminations, n'est pas identifiable ici.

Illustration 19: Statut sur le marché du travail des personnes avec et sans handicap, en 2018



Source: OFS, 2020h, p. 14

Relativement au *marché du travail protégé, ou marché secondaire*, des données sont disponibles pour l'année 2013.

Personnes en situation de handicap dans les ateliers protégés:	18 122	100,0 %
établissements pour personnes en situation de handicap:	16 409	90,5 %
établissements pour personnes dépendantes:	886	4,9 %
établissements pour personnes avec troubles psychosociaux:	827	4,6 %

¹⁰⁴ Les personnes au chômage au sens du BIT sont des personnes qui ne sont pas actives professionnellement au moment de la collecte des données, mais qui ont recherché activement un emploi dans les quatre semaines précédant la collecte.

Classé selon le handicap principal, le tableau pour 2013 se présente comme suit:

Personnes en situation de handicap dans les ateliers protégés:	18 122	100,0 %
handicap physique:	1 667	9,2 %
handicap psychique:	5 837	32,2 %
handicap mental:	9 216	50,9 %
handicap sensoriel:	372	2,1 %
autre:	1 030	5,7 %

(OFS, 2015)

Différents chiffres sont avancés sur le nombre de personnes travaillant sur le marché secondaire, protégé, du travail. L'INSOS mentionne le chiffre de 25 000 personnes (*Inclusion Handicap*, 2017, p. 119)

Selon les données de l'AI fournies par la *Statistique de l'AI 2019* (OFAS, 2020b, p. 4), 29 900 ayants droit ont bénéficié en 2019 de mesures d'ordre professionnel. Celles-ci servent à favoriser l'insertion sur le marché du travail des personnes limitées par un problème de santé. La 5^e révision de l'AI est entrée en vigueur en 2008. Depuis lors, deux instruments efficaces d'intégration sont entrés en action: les mesures d'intervention précoce et les mesures d'intégration.

4.5 Résultats de recherche

Parmi les travaux de recherche portant sur le thème des personnes en situation de handicap sur le marché du travail, il convient de parler des réponses au postulat Bruderer, déjà évoqué au chapitre 2.2.1 (Numérisation). Deux travaux sont consacrés à la *Supported Education*. Enfin, l'étude SAMS apporte un éclairage sur la situation des personnes atteintes de handicap visuel sévère dans le contexte du marché du travail primaire.

Transformation technologique. Chances et risques pour les personnes handicapées

(Hümbelin, von Bergen, & Luchsinger, 2019)

Le postulat *Environnement de travail inclusif à l'ère de la numérisation* de Bruderer (2016) s'engageait directement pour les intérêts des personnes en situation de handicap.¹⁰⁵

Il a été répondu aux questions posées par le postulat dans le cadre d'un mandat du Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH) au Département Sécurité sociale de la Haute école spécialisée de Berne (BFH). Les thèmes ont été traités de manière à être présentés sur un site web (BFH, 2021).

Hümbelin et al. (2019, p. 32) ont exposé dans un article leur point de vue selon lequel les personnes en situation de handicap étaient bien plus fortement touchées par la numérisation, dans le cadre de l'évolution vers un monde du travail 4.0, que la moyenne de la population. La situation et les perspectives des personnes en situation de handicap seraient au moins doublement impactées par la numérisation, d'une part avec les technologies d'assistance, d'autre part avec la transformation du monde du travail. Les deux domaines ont été catégorisés selon les opportunités et les risques:

¹⁰⁵ Postulat Bruderer du 16.12.2016 (16.4169, *Environnement de travail inclusif à l'ère de la numérisation*).

Parmi les opportunités, aux yeux des chercheurs, figure le fait que les limitations fonctionnelles puissent être de plus en plus souvent compensées par les technologies d'assistance. Même les appareils courants (*mainstream*) en design universel offrent, avec du texte, du son et de l'image, des possibilités alternatives si l'un des canaux de communication ne fonctionne pas. En l'absence de design universel et de technologies d'assistance, les personnes en situation de handicap sont désavantagées.

L'effet conjugué de la numérisation et des technologies d'assistance peut être un avantage sur le marché du travail pour les personnes en situation de handicap dont les capacités intellectuelles sont élevées. La flexibilisation des formes de travail et d'organisation leur ouvre des possibilités d'activité professionnelle sous forme de travail à domicile ou avec des modèles d'entreprises basées sur internet. Les personnes à mobilité réduite peuvent dans le meilleur des cas choisir où elles veulent travailler. Il s'avère que les personnes atteintes de trouble du spectre de l'autisme (TSA) se prêtent particulièrement bien, en raison de compétences spécifiques, à des activités de programmation ou à d'autres emplois de niche dans le secteur de l'informatique.¹⁰⁶

Les personnes en situation de handicap ont un plus grand risque de ne pas pouvoir participer à la vie active lorsque l'absence de barrière n'a pas été prise en compte dès la création d'une place de travail, c'est-à-dire si l'accessibilité doit être aménagée a posteriori, ce qui représente souvent une tâche ardue. Avec la transformation structurelle du marché du travail, des activités routinières ont progressivement disparu ces dernières années du fait de la rationalisation, ce qui touche particulièrement certains groupes:

L'accélération générale du travail allant de pair avec des exigences accrues en matière d'autogestion et d'autoresponsabilité comporte le risque supplémentaire d'exclure d'autres groupes de personnes de la vie active ordinaire. Sans mesures adaptées, les risques sont accrus en particulier pour les groupes vulnérables, comme les personnes ayant des déficiences mentales ou psychiques. (Hümbelin et al., 2019, p. 32–33).

En ce qui concerne la protection des données et l'adéquation entre offre et demande sur le marché du travail, les *big data* dans le domaine des ressources humaines peuvent représenter, pour les personnes en situation de handicap, aussi bien une opportunité qu'un risque. Si les postes sont pourvus par le biais d'algorithmes, il est possible que les personnes en situation de handicap se retrouvent vite hors du processus de sélection; mais il est possible également qu'elles trouvent une activité sur mesure.

L'équipe d'auteurs du rapport a *conseillé* une adaptation des conditions générales ou la mise en œuvre de mesures dans cinq domaines (Hümbelin et al., 2019, p. 34):

- formation initiale et continue: la formation doit être accessible et les supports pédagogiques exempts de barrières.
- marché du travail: les employeurs et les autres acteurs doivent être sensibilisés aux opportunités et aux risques de la transformation technologique pour les personnes en situation de handicap. La Confédération doit être ici un modèle.

¹⁰⁶ Dans le contexte international, on trouve plusieurs initiatives en faveur des agences de placement (Microsoft, 2021a). De grande sociétés de logiciels en sont conscientes elles aussi et ont partiellement développé des programmes de recrutement spécifiques pour ces personnes (Microsoft, 2021b).

- sécurité sociale: l'AI doit apporter sa contribution en accélérant l'autorisation d'utilisation des technologies d'assistance et la formation qui s'y rapporte et en investissant dans des mesures préventives pour le maintien des places de travail.
- cadre de vie et quotidien: la Confédération doit jouer un rôle de précurseur en matière d'e-government, d'e-accessibility, d'e-health et d'encouragement des projets.
- monitoring: les lacunes existant en matière de données relatives aux répercussions de la numérisation du marché du travail devront être comblées par des données statistiques et de recherche.

Inclusion des personnes en situation de handicap sur le marché du travail

(Häusermann, 2019)

L'auteur part du constat que les personnes en situation de handicap participent moins au marché du travail et qu'elles sont plus nombreuses à travailler à temps partiel que les personnes sans handicap, un constat qu'il cherche à expliquer. Il souligne l'importance du travail pour les personnes en situation de handicap. Le travail structure la journée et offre des opportunités de revenus. Pour les personnes peu qualifiées, le risque de chômage de longue durée est accru.

Häusermann a étudié le marché du travail primaire et le marché secondaire soutenu par l'État. Le monde du travail va, selon lui, se transformer: la formation prendra une place toujours plus importante, tandis que le travail physique perdra en importance. Il plaide en faveur de la formation et de l'emploi des personnes en situation de handicap sur le marché du travail primaire. Les personnes en formation pratique (FPra) sont encore trop peu nombreuses à entrer dans une formation professionnelle initiale. Près de 30 % des personnes sortant d'une FPra travailleraient néanmoins sur le marché du travail primaire. La faible participation au marché du travail des personnes en situation de handicap peut s'expliquer par le fait que les entreprises privées ne sont pas tenues légalement de les employer. Les personnes qui ont été dans un atelier ou en psychiatrie sont par ailleurs stigmatisées lorsqu'elles recherchent un emploi. Selon Häusermann, les employeurs ont le sentiment que les personnes en situation de handicap ne seront pas à la hauteur du travail demandé, que leur capacité de travail n'est pas suffisante et qu'elles sont souvent absentes, ce qui entraîne des surcoûts importants.

De nombreux programmes d'intégration se déroulent sur le marché du travail secondaire, donc dans un espace protégé, mais la transition du climat protégé à la vie active est difficile. D'où la conclusion qu'il faudrait que la formation se déroule, chaque fois que cela est possible, sur le marché du travail primaire. Selon Häusermann, l'employabilité n'est pas seulement une question de chômage qu'il faut surmonter; l'employabilité signifie surtout devenir apte au travail et le rester. Il faut avoir pour cela la faculté d'apprendre, de l'initiative personnelle, des capacités de décision, des aptitudes pour le travail en équipe et la communication, mais aussi le sens des responsabilités, donc des qualités que l'on acquiert principalement sur le marché du travail primaire. Avec le concept de *Supported Employment* — souvent financé en Suisse par l'AI — et celui d'*approche axée sur le milieu de vie* — un concept répandu en Allemagne, centré sur la prévention, la décentralisation et l'intégration — on disposerait de concepts applicables en pratique pour une intégration sur le marché du travail.

Jeunes professionnels en situation de handicap à leur entrée sur le marché du travail et rôle de la Supported Education

(Hofmann & Schaub, 2016)

L'étude de Hofmann et Schaub (2016) questionne le succès du modèle de *Supported Education* comparé à la formation en milieu protégé. La *Supported Education* consiste, au sens large, à aider les personnes en situation de handicap ou d'autres groupes défavorisés à obtenir et à conserver un emploi rémunéré dans les entreprises du marché général du travail (Supported Employment Schweiz, 2019a).

La *Supported Education* accompagne en premier lieu les jeunes à leur entrée sur le marché du travail primaire. Quatre groupes de déficience ont été étudiés: déficience cognitive, socioémotionnelle, corporelle ou sensorielle, ou combinaisons de celles-ci. Une bonne moitié des jeunes (52 %) avait terminé une formation professionnelle initiale, 15 % d'entre eux ont obtenu un CFC, 30 % ont suivi une formation pratique INSOS ou une formation élémentaire de l'AI, et 3% entraient dans la catégorie *autres*.

Les résultats du projet étaient les suivants: le projet a pu confirmer que l'activité de personnes atteintes de déficiences diverses sur le marché du travail primaire était possible avec un soutien adéquat. Pour les groupes de jeunes avec des troubles socioémotionnels (problèmes psychiques, sociofamiliaux ou problèmes comportementaux) ainsi qu'avec des handicaps physiques ou sensoriels, seulement, le projet a permis de confirmer que la *Supported Education*, comparée au cadre protégé, facilitait la transition vers le marché du travail primaire. Pour les jeunes avec une déficience cognitive ou une problématique combinée, il n'a pas été possible de constater une embauche plus fréquente sur le marché du travail primaire ou une satisfaction accrue en comparaison avec le cadre protégé (Hofmann & Schaub, 2016, p. 14).

Étude sur la vie professionnelle des personnes déficientes visuelles (SAMS)

(Johner-Kobi, Riedi, Nef, Biehl, & Page, 2015)

L'étude se consacre aux personnes qui ont une déficience visuelle sévère ou aux personnes aveugles actives sur le marché du travail primaire, en se centrant sur deux thématiques: elle examine d'une part l'égalité professionnelle de ces personnes avec les personnes sans handicap et, d'autre part, les influences positives ou négatives de facteurs environnementaux et humains sur leurs parcours professionnels.

300 personnes ont été interrogées, représentant 84 professions au total. Concernant l'égalité, les personnes déficientes visuelles parvenaient dans plusieurs domaines à de meilleurs scores que les personnes sans handicap. Les personnes interrogées étaient ainsi plus souvent diplômées du degré tertiaire, elles étaient en proportion plus nombreuses parmi les salaires mensuels dépassant les 7000 CHF, leurs périodes de chômage étaient de plus courte durée, elles estimaient plus souvent que le reste de la population percevoir un salaire équitable. Dans d'autres domaines, les valeurs mesurées étaient en dessous de la moyenne. Parmi les personnes recevant un salaire net ne dépassant pas 5 000 CHF par mois, les personnes avec déficience visuelle sévère ou les personnes aveugles étaient surreprésentées sur le marché du travail primaire comparées à la population globale. Elles étaient plus souvent employées à temps partiel que les personnes sans handicap. Pour les personnes interrogées qui présentaient des combinaisons de différentes formes de handicap (déficience visuelle et auditive), l'égalité faisait globalement défaut. Le degré de sévérité de la déficience visuelle se répercutait uniquement sur la diversité des professions choisies, mais par sur les autres facteurs étudiés. Une équipe bienveillante et des supérieurs compréhensifs à l'égard du handicap s'avèrent contribuer à la réussite

du parcours professionnel. L'utilisation des technologies d'assistance ainsi que le soutien de l'entourage privé ont été mentionnés comme éléments positifs. Parmi les éléments défavorables, les personnes interviewées mentionnaient le fait d'être considérées comme «non rentables» pour l'entreprise. Un changement de supérieur hiérarchique pouvait également s'avérer problématique. Parmi les facteurs personnels de réussite pour une participation au marché du travail primaire, les personnes interrogées citaient notamment le niveau élevé de formation. Les hommes avec une déficience visuelle sévère et les hommes aveugles avaient plus facilement accès au marché du travail que les femmes présentant le même handicap. 43,6 % des personnes interrogées dans le cadre de l'étude SAMS ont suivi des formations continues; c'est un pourcentage très inférieur à celui du reste de la population. La participation à des formations continues, qui permettent de développer les compétences professionnelles, était pourtant identifiée comme facteur de réussite pour le parcours professionnel.

5 Synthèse

5.1 Résumé

Le présent chapitre cherchera d’abord à résumer, en s’appuyant sur le tableau 19, les connaissances relatives au droit à des mesures particulières dans les domaines de l’éducation et du travail. Des champs d’action seront ensuite définis.

Les explications relatives au tableau 19 suivent l’ordre des colonnes de l’en-tête du tableau:

Niveaux d’enseignement, offres de formation, monde du travail

Les décisions qui impactent les futurs parcours éducatifs et professionnels ne sont pas seulement prises par le biais des mesures particulières accordées individuellement à une partie des élèves, étudiantes et étudiants et personnes en formation avec un droit légal sur la base de procédures bien définies, mais aussi à travers les divers mécanismes de sélection — plus ou moins visibles — qui jalonnent le parcours de formation. Quelques remarques sur ce dernier:

Le système éducatif suisse est à la fois sélectif et perméable. Les mécanismes de sélection interviennent au moment de l’accès à la formation, pendant la formation, et au terme de celle-ci.

L’accès aux offres de formation est associé à des droits et à des obligations. Ce qui fait la différence ici est de savoir si les offres sont *obligatoires ou facultatives*.

Les fondements du parcours éducatif et professionnel sont posés dans la petite enfance. Il est d’autant plus significatif que les offres éducatives n’ont pas un caractère obligatoire. Au niveau de la scolarité obligatoire, il existe un droit à la scolarisation ainsi qu’une obligation de scolarisation. L’accès est donc garanti. Les enfants et adolescents avec des besoins éducatifs particuliers ont par ailleurs le droit à un soutien spécifique. Dans le postobligatoire, il n’existe ni un droit à la formation ni une obligation de formation. Le critère d’admission à une formation non reconnue par la LFPr est le constat que l’aptitude à entrer dans une formation professionnelle certifiante n’est pas (encore) atteinte. Au degré secondaire II certifiant, les résultats, l’aptitude et les compétences répondant au profil d’exigences des OrTra sont déterminants pour pouvoir commencer une formation professionnelle initiale. Outre les conditions d’admission que nous venons de citer, des facteurs subjectifs jouent également un rôle. Aussi bien du côté des prestataires que des demandeurs, il peut y avoir des préjugés déterminant si un individu est admis dans une formation et s’y engage ou s’il obtient une place de travail et l’accepte. L’accès aux offres de formation générale du secondaire II varie en fonction des cantons. Au degré tertiaire, les formations sont ouvertes aux personnes qui disposent d’un certificat de maturité gymnasiale, de maturité professionnelle ou de maturité spécialisée, qui ont réussi des examens complémentaires (les «passerelles») ou ont effectué les stages requis. Plus on monte dans les niveaux d’enseignement, plus les exigences sont élevées. Si celles-ci sont satisfaites s’ouvrent en contrepartie des libertés dans le choix des études.

Tableau 19: Droit à des mesures particulières

Niveaux d'enseignement, offres de formation, monde du travail		Raisons d'un droit à des mesures individuelles particulières	Procédure de légitimation des mesures individuelles particulières	Type de mesures individuelles particulières	Ressources supplémentaires pour les mesures individuelles particulières
Petite enfance		handicap, facteurs socioéconomiques et sociodémographiques	procédure d'évaluation pour déterminer le besoin éducatif particulier	mesures renforcées, adaptation du programme d'enseignement	personnel supplémentaire spécialement formé; taux d'encadrement variable selon l'offre de formation
Scolarité obligatoire			handicap	diagnostic	
Postobligatoire	Secondaire II: formations professionnelles pratiques non reconnues par la LFPr	handicap	diagnostic	formation protégée, <i>Supported Education</i>	
	Secondaire II: formation professionnelle initiale selon LFPr	handicap, facteurs socioéconomiques et sociodémographiques	procédure structurée	CM FP, EIS	
		handicap	diagnostic	compensation des désavantages	
	Secondaire II: formation générale	handicap	diagnostic	compensation des désavantages	
	Degré tertiaire	handicap	auto-déclaration	conseil	
		handicap	diagnostic	compensation des désavantages	
Formation continue		handicap, facteurs socioéconomiques et sociodémographiques	diagnostic, auto-déclaration	conseil	
		handicap	diagnostic	compensation des désavantages	
Monde du travail		handicap	diagnostic	mesures d'insertion ou rentes	personnel spécialisé

Pour les enfants et adolescents ainsi que pour les personnes bénéficiant d'une formation initiale et continue et d'un travail en milieu protégé, il existe des établissements ordinaires et des établissements spécialisés, donc une offre parallèle, tandis que le postobligatoire certifiant, construit à voie unique, n'a pas de programme spécifique pour les personnes en situation de handicap. S'il y avait autrefois des délimitations claires entre établissements ordinaires et spécialisés, elles sont aujourd'hui un peu plus fluctuantes. Mais l'entrée dans une école spécialisée doit aujourd'hui encore être mûrement réfléchie, dans la mesure où il est difficile de revenir en arrière une fois que l'on s'est engagé dans cette voie.

Cela vaut également pour les places de travail protégées dans le postobligatoire non certifiant, et c'est pourquoi l'on gagne à accumuler le plus d'expériences possible sur le marché du travail primaire (cf. chapitres 3.4.2; 3.4.5, par ex. Häusermann, 2019).

Des jalons pour le futur parcours éducatif et professionnel sont posés également avec le *statut du programme d'enseignement*. Les programmes d'enseignement, les plans de formation et les plans d'études sont des documents de référence qui sont soit standardisés, soit individualisés, et qui peuvent donc être mis en œuvre avec des objectifs uniformes ou différenciés.¹⁰⁷ L'adaptation individualisée est possible au niveau de la scolarité obligatoire et en milieu protégé, mais pas dans le postobligatoire certifiant, auquel s'applique la protection des titres et des appellations.

La conscience de l'uniformité ou de la différenciation des objectifs des programmes d'enseignement et des diplômes s'observe dans l'ensemble du système éducatif, comme le reflète par exemple la statistique de la scolarité obligatoire, qui relève le statut du programme d'enseignement (OFS, 2019c; OFS, 2020c; OFS 2021b).

Le débat autour de la thématique de l'intégration et/ou inclusion s'est lui aussi élargi d'une nouvelle facette: la question du type d'école (école ordinaire ou spécialisée) était prédominante ces dernières années dans la recherche sur l'employabilité. À l'avenir, il sera possible de pondérer ces données avec le statut du programme d'enseignement: on pourra alors déterminer le degré d'employabilité des élèves scolarisés de manière intégrative comparés aux élèves de la scolarisation spécialisée —avec ou sans adaptation du programme d'enseignement.

Enfin, toute la question de la compensation des désavantages est étroitement liée aux exigences en matière d'objectifs. Si l'on modifie les objectifs, il ne peut y avoir de compensation des désavantages. La différenciation des objectifs n'est pas conciliable avec la compensation des désavantages.

Les élèves qui poursuivent des objectifs d'apprentissage standardisés ont plus de possibilités qui s'ouvrent à eux, comparés à ceux qui poursuivent des objectifs individualisés. La réduction des objectifs peut avoir des conséquences négatives sur l'employabilité (cf. chapitre 3.4.2).

Dans le choix ou l'attribution d'une formation, le *niveau d'enseignement* et le *type de formation* jouent eux aussi un rôle. Le degré secondaire I travaille dans l'offre ordinaire en recourant à des modèles divisés, coopératifs ou intégrés, qui se différencient par leur niveau d'exigences. Dans le postobligatoire certifiant, qui ne comprend — à quelques exceptions près — que des établissements proposant des offres ordinaires, la formation professionnelle est stratifiée en formation initiale de deux ans débouchant sur une attestation fédérale professionnelle (AFP) et en formation de trois ou de quatre ans débouchant sur un certificat fédéral de capacité (CFC3 et CFC4). Il va de soi qu'ici aussi les opportunités sur le marché du travail sont meilleures plus le type de formation et le niveau d'enseignement atteints sont élevés.

Sous la perspective de l'égalité des chances se pose la question de savoir si les élèves avec des besoins éducatifs particuliers, notamment en situation de handicap, atteignent le niveau d'enseignement qui correspond à leurs aptitudes et à leurs affinités et, si ce n'est pas le cas, de savoir si la voie empruntée peut être corrigée. Le *niveau de formation achevée le plus élevé* détermine en effet dans une large

¹⁰⁷ À ne pas confondre avec l'organisation de l'enseignement, qui est un facteur de réussite lorsqu'elle permet un apprentissage différencié et individualisé.

mesure les possibilités professionnelles et, avec elles, de vastes domaines de la vie. Parvenir au niveau supérieur est bien plus difficile pour les personnes qui sortent de l'école spécialisée ou celles qui ont eu une adaptation des objectifs d'apprentissage et un faible niveau d'exigences au degré secondaire I que pour les personnes qui n'ont pas eu de telles mesures.

Il convient de distinguer, dans ce contexte, entre diplômes *formalisés* et *non formalisés* et de songer également aux personnes qui quittent l'école *sans diplôme*. La plupart des adultes en Suisse sont titulaires d'un certificat formalisé du degré secondaire II ou d'un diplôme formalisé du degré tertiaire, et entrent ainsi par la voie classique sur le marché du travail. Avec des formations non formalisées (formation continue, apprentissage tout au long de la vie), l'employabilité peut être accrue. Les opportunités sur le marché du travail sont très limitées pour le petit nombre de personnes qui quittent le système scolaire à la fin de la scolarité obligatoire, voire avant.

Nous donnerons ci-dessous des explications sur les mesures particulières accordées individuellement. Il y a une grosse différence entre le soutien individuel dans le domaine de la petite enfance et celui de la scolarité obligatoire et l'élimination des inégalités à l'école obligatoire et dans le postobligatoire.

Raisons du droit à des mesures individuelles

Le droit à des ressources supplémentaires, accordées individuellement en raison d'un handicap, est bien inscrit dans la loi et peut faire l'objet d'un recours au tribunal, à la différence des besoins éducatifs particuliers découlant de facteurs socioéconomiques et sociodémographiques, que l'on ne peut faire valoir légalement.

En fonction de la forme de handicap et du degré individuel de handicap et selon le niveau d'enseignement ou la situation de travail, d'autres droits s'appliquent, avec d'autres groupes d'ayants droit. La plupart des formes de handicap sont apparentes au moment de la scolarité obligatoire. Les élèves avec des déficiences cognitives¹⁰⁸ forment le groupe le plus important, les enfants et adolescents avec des problèmes psychiques et comportementaux sont souvent les plus complexes à gérer. Gravier les différents échelons éducatifs depuis l'enfance jusqu'à la fin du degré tertiaire n'est possible pour les personnes en situation de handicap que pour certaines formes de handicap. Les étudiantes et étudiants avec des difficultés d'apprentissage, des handicaps visuels, auditifs ou moteurs sévères ne représentent que quelques faibles valeurs de pourcentage à un chiffre (OFS, 2018b, p. 17) (cf. illustration 14, chapitre 3.5.4). Parmi les problèmes qui se manifestent dans le degré tertiaire figurent surtout divers problèmes de santé, des maladies chroniques ainsi que des handicaps psychiques qui ne se sont parfois développés qu'au fil des années.

Les personnes titulaires d'un diplôme du degré tertiaire exercent souvent leur activité sur le marché du travail primaire. Les personnes avec un handicap cognitif ne peuvent généralement pas prétendre à entrer dans des formations certifiantes ou alors abandonnent après les avoir entamées; les personnes avec des handicaps psychiques n'entrent que tardivement dans le système de soutien; les deux groupes ont en commun que leur activité se déroule souvent sur le marché du travail secondaire.

¹⁰⁸ Les déficiences cognitives sont aujourd'hui – contrairement à ce qui était le cas autrefois – associées à des caractéristiques corporelles. Ce changement de perspective se reflète aujourd'hui dans certaines statistiques, par ex. dans la *Statistique de la santé* de l'OFS (2019a, p. 42).

Procédure de légitimation des mesures individuelles

Toute mesure accordée individuellement est fondée sur une procédure de légitimation. Les procédures se différencient considérablement en fonction du niveau d'enseignement et de la mesure concernée, en particulier par leur degré de structuration et le rôle joué par le diagnostic médical.

Dans le domaine de la petite enfance, les procédures de diagnostic du développement sont au premier plan. Plus une personne est jeune, plus la déduction d'un pronostic sur la capacité éducative à partir d'un diagnostic est lourde de conséquences; deux enfants qui ont en commun un seul et même diagnostic médical peuvent en effet avoir des parcours éducatifs très différents.

Dans le domaine de la petite enfance et au niveau de la scolarité obligatoire, les besoins particuliers d'éducation et de développement sont établis à l'aide de la *Procédure d'évaluation standardisée* (PES) de la CDIP (2014), qui se fonde sur la CIF, ou à l'aide d'une procédure équivalente. Avec la PES, on est sorti des procédures dans lesquelles les ressources pour des mesures renforcées étaient mobilisées sur la base de diagnostics médicaux. Cela ne veut pas dire que les diagnostics médicaux n'ont plus d'importance depuis. Lorsqu'un problème de santé existe, les diagnostics médicaux ne peuvent être remplacés par aucune autre procédure et doivent être intégrés dans la vue d'ensemble. Dans certains cantons, l'adaptation du programme d'enseignement ne fait pas partie des mesures renforcées. Elle est accordée le cas échéant au moyen d'une procédure plus simple que la PES.

Dans le domaine de la formation professionnelle, des *procédures orientées sur le marché du travail* sont mises en œuvre. Pour des mesures individuelles supplémentaires, on a à disposition les deux procédures structurées que le *Case management Formation professionnelle* (CM FP) et l'*Encadrement individuel spécialisé* (EIS). Si des aspects médicaux s'y ajoutent et si les conditions d'assurance sont remplies, c'est l'AI qui est responsable en Suisse de ce type d'évaluation.

Les offres de consultation pour adultes sont faciles d'accès. Les étudiantes et étudiants en situation de handicap s'y inscrivent eux-mêmes.

Pour pouvoir bénéficier d'une compensation des désavantages dans la scolarité obligatoire et le postobligatoire, il faut — d'un point de vue légal et actuariel — qu'un diagnostic ait été établi par un service spécialisé reconnu. Il s'agit souvent d'un diagnostic basé sur la CIM.¹⁰⁹ Les procédures remplacées par la PES pour l'octroi de ressources entrent alors de nouveau en action.

Type de mesures individuelles

Pour les enfants et adolescents et pour les personnes du domaine protégé, le soutien individuel avec des objectifs individualisés prédomine; pour les adultes qui utilisent les offres faites pour la majorité avec des objectifs standardisés, les mesures se concentrent sur la compensation des désavantages.

Le type de mesures accordées individuellement a une influence considérable sur le parcours de formation et ainsi sur l'employabilité. Les enfants et adolescents en situation de handicap ont le droit d'être soutenus individuellement par le biais de l'éducation précoce spécialisée, de la logopédie, de la thérapie psychomotrice ou de l'enseignement spécialisé ainsi que par d'autres mesures (par ex. psychologie scolaire, prestations de la médecine scolaire). Une partie de ces mesures (par ex. orientation vers une école spécialisée avec adaptation du programme d'enseignement) peuvent limiter le futur

¹⁰⁹ Une analyse fondée sur la CIF serait plus complexe à réaliser, mais pourrait relever plus précisément dans certains cas le besoin éducatif particulier.

parcours; les décisions prises sont mentionnées dans les bulletins scolaires et ne peuvent être revues que difficilement.

Le recours à la compensation des désavantages, au CM FP, à l'EIS ainsi qu'aux consultations dans le cadre des études ne laissent pas de trace dans les certificats et ne limitent pas le parcours éducatif ultérieur.

Ressources supplémentaires pour les mesures individuelles

La mise en œuvre de mesures particulières dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse mobilise plus de ressources et est plus strictement réglementée que dans le postobligatoire certifiant et dans le monde du travail.

Les ressources financières utilisées augmentent considérablement quand les mesures particulières nécessitent un personnel supplémentaire, avec une formation spécifique du degré tertiaire, et que le taux d'encadrement est bas. C'est le cas à l'école obligatoire et pour les formations et places de travail en milieu protégé. Les personnes qui mettent en œuvre les mesures de pédagogie spécialisée pour les enfants et adolescents doivent avoir obtenu un diplôme reconnu par la CDIP (bachelor en logopédie ou en psychomotricité ou master en éducation précoce spécialisée ou en enseignement spécialisé) — un critère qui ne peut pas toujours être rempli (cf. chapitre 3.3.4). Dans les ateliers protégés, les personnes sont encadrées par des accompagnantes et accompagnants socioprofessionnels qui ont clôturé leur formation par un brevet ou un diplôme fédéral.

Dans la formation professionnelle, des *Case manager* et des spécialistes de l'encadrement individuel spécialisé soutiennent les jeunes qui sont en situation difficile. Cela requiert des ressources supplémentaires, mais pas la création d'une catégorie professionnelle spécifique. La palette des professions des *Case Manager* dans le domaine de la formation professionnelle est vaste. Entrent en ligne de compte par ex. les personnes issues de la psychologie, de la pédagogie sociale, du travail social et de l'orientation professionnelle. Elles travaillent en équipes interinstitutionnelles ou interdisciplinaires réunissant des connaissances spécialisées dans les domaines de la justice, de la migration, de la santé, etc. Comme le CM FP, l'EIS est organisé au niveau cantonal. L'EIS est assuré dans de nombreux cantons par les enseignantes et enseignants des écoles professionnelles.

Dans les écoles de maturité gymnasiale, ce sont la plupart du temps des enseignantes et enseignants qui sont désignés en tant que responsables de la compensation des désavantages. Ils suivent des formations continues en la matière et retransmettent en interne les connaissances acquises.

Les services de consultation des hautes écoles incluent divers spécialistes. Les différentes hautes écoles définissent quelles professions devront être représentées dans leurs services de consultation. Ceux-ci organisent la compensation des désavantages et effectuent les adaptations correspondantes dans les documents. Les ressources nécessaires sont généralement celles du Diversity Management.

5.2 Champs d'action

Le présent rapport propose un état des lieux de la situation des personnes qui ont besoin de mesures particulières — principalement en raison d'un handicap — dans les différents niveaux d'enseignement ou sur le marché du travail. Partant de cet état des lieux, nous tenterons d'identifier les champs d'action sur lesquels on n'a à l'heure actuelle pas encore suffisamment de connaissances étayées pour pouvoir piloter le système — c'est l'une des préoccupations du Monitoring de l'éducation. Les champs

d'action sont définis comme des «problématiques liées à un contexte et qui appellent des mesures concrètes; un domaine dans lequel on passe à l'action, où l'on peut agir soi-même» (BBAW, s.d. b).

Le tableau 20 offre une vue d'ensemble des champs d'action associés aux différents niveaux d'enseignement et au monde du travail (lignes) ainsi qu'aux éléments de pilotage jugés déterminants dans le cadre du présent rapport (colonnes). L'état des connaissances, et en l'occurrence les lacunes en matière de données, de connaissances et de recherche, sont reconnaissables aux différentes intensités de couleur. Nous donnerons, dans la mesure du possible, un aperçu des perspectives de développement. La formulation de mesures concrètes ne s'inscrit pas dans le propos du présent rapport.

Tableau 20: Champs d'action par niveau d'enseignement / monde du travail et éléments de pilotage

		Aspects légaux	Offres et mesures	Financement			Statistique			Résultats de recherche
				1	2	3	4	5	6	
Éducation / formation	Petite enfance									
	Scolarité obligatoire									
	Degré secondaire II									
	Degré tertiaire									
	Formation continue									
Travail	Monde du travail									

	Peu de connaissances nationales disponibles
	Connaissances disponibles sur des domaines partiels
	Connaissances disponibles
	Indéterminé

1 = financement de l'éducation en général

2 = financement des mesures particulières dans les domaines de l'éducation et du travail

3 = financement des mesures d'insertion de l'AI dans les domaines de l'éducation et du travail

4 = données de l'OFS sur la statistique de l'éducation et du monde du travail en général

5 = données de l'OFS sur la statistique de l'éducation et du monde du travail concernant les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment en raison d'un handicap

6 = données de l'OFAS sur les ayants droit de l'AI

Les problématiques sont présentées, en fonction des diverses compétences, pour chaque niveau d'enseignement et pour le monde du travail.

Domaine de la petite enfance

Statistique de l'éducation précoce spécialisée

Pour le domaine de la petite enfance, on dispose dorénavant de données sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) à l'échelle nationale, sachant que l'on a davantage de données sur les offres que sur les besoins (Ecoplan, 2020, p. 62). Comme indiqué plus haut, il n'y a pas de chiffres nationaux

relatifs aux jeunes enfants avec handicap ou troubles du développement qui reçoivent un soutien dans le cadre de l'éducation précoce spécialisée.

Comblar ces lacunes permettrait d'obtenir des informations sur les principaux jalons des parcours éducatifs et professionnels ultérieurs des enfants dont les débuts dans la vie ont été difficiles.

Intégration dans les structures d'accueil extrafamilial

Certaines villes et certaines organisations de droit privé ont lancé des projets visant à l'intégration des enfants avec handicap dès la petite enfance (cf. chapitre 3.2.2).

Les questions portant sur les directives et recommandations, la qualité, le financement, l'offre et la demande ainsi que la formation du personnel spécialisé œuvrant dans le cadre intégratif du domaine de la petite enfance n'ont pas encore été étudiées de manière approfondie. Des connaissances en la matière pourraient renforcer l'intégration.

Scolarité obligatoire

Les thèmes que l'on relève du point de vue de la scolarité obligatoire tournent autour de la thématique de l'intégration scolaire.

Intégration des élèves de l'école spécialisée à l'école ordinaire

Selon les bases légales (la CDPH, la LHand et le concordat sur la pédagogie spécialisée), les cantons ont pour mission de promouvoir l'intégration des enfants handicapés à l'école ordinaire si les conditions le permettent. Ce qui signifie concrètement: si le bien-être et les possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné sont respectées et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires (art. 2, let. b, concordat sur la pédagogie spécialisée).

Comme l'indique la statistique de la pédagogie spécialisée, un nombre considérable d'élèves des classes particulières ont été intégrés dans des classes ordinaires. En revanche, c'était plus rarement le cas des élèves des écoles spécialisées. Les modifications législatives ont eu peu d'impact sur l'intégration des élèves d'école spécialisée dans l'école ordinaire (cf. chapitre 3.3.4).

Il faudrait analyser comment est justifié le choix de la scolarisation spécialisée, pourquoi l'école ordinaire n'est pas jugée adaptée et comment évaluer ces décisions à long terme.

Formation initiale et continue des responsables d'établissement scolaire

Les responsables d'établissement scolaire jouent un rôle-clé dans l'ensemble du processus d'intégration (cf. chapitre 3.3.5, Sahli Lozano et al., 2020b). Ils sont confrontés à des tâches difficiles, par ex. la répartition des ressources financières et humaines ou le développement de l'école. Leur formation les prépare-t-elle suffisamment à la thématique de l'intégration scolaire? La formation se fait-elle au degré requis? Des formations continues adaptées sont-elles proposées?

Il serait précieux pour le futur développement de l'école d'avoir des connaissances sur les conditions dans lesquelles les responsables d'établissement exercent leur travail et de pouvoir définir et situer ainsi à quel niveau il faudrait agir.

Personnel de la pédagogie spécialisée

Dans le contexte de l'intégration scolaire, il s'avère particulièrement difficile d'analyser la pénurie de personnel qualifié en enseignement spécialisé, en logopédie et en psychomotricité, notamment à

l'école ordinaire. La formation et les profils professionnels jouent ici un rôle tout aussi important que les conditions offertes, notamment les ressources humaines allouées à la scolarisation intégrative dans les écoles ordinaires et spécialisées. L'attractivité des professions de la pédagogie spécialisée respectivement pour les hommes et les femmes fait également débat (cf. chapitre 3.3.4; 3.3.5).

Un projet de recherche qui analyserait ces thèmes dans un contexte élargi permettrait d'apporter des conclusions en vue d'une intégration scolaire durable.

Concepts cantonaux de pédagogie spécialisée

Dans le cadre de la cantonalisation de la pédagogie spécialisée, les cantons ont élaboré des concepts de pédagogie spécialisée et adapté leurs réglementations. Une analyse des documents pourrait mettre en évidence les points communs et les différences entre les cantons. Ce serait par ailleurs l'occasion d'examiner où et comment les cantons réglementent les mesures de pédagogie spécialisée dans le degré secondaire II, comment sont classifiés les redoublements et dans quelle mesure les évolutions plus récentes, par ex. la compensation des désavantages, l'adaptation du programme d'enseignement ou la ratification de la CDPH, se sont déjà répercutées sur les concepts cantonaux.

Compensation des désavantages et adaptation du programme d'enseignement

La compensation des désavantages tout comme l'adaptation du programme d'enseignement sont des mesures intégratives qui permettent de garder une partie des élèves à l'école ordinaire. Les deux mesures s'excluent l'une l'autre. Elles sont accordées en vertu de procédures distinctes.

Une compensation des désavantages ne peut être accordée qu'à des élèves qui n'ont pas d'adaptation du programme d'enseignement. Elle requiert le diagnostic d'un service spécialisé, fait l'objet d'un accord écrit et n'est pas consignée dans le bulletin scolaire. Les objectifs d'apprentissage individualisés ne requièrent en revanche pas de diagnostic, mais sont mentionnés dans le bulletin scolaire. Si l'adaptation du programme d'enseignement n'est pas associée à des mesures de pédagogie spécialisée, elle n'engendre pas de frais et passe, pour cette raison, souvent inaperçue, parfois jusqu'au moment du choix professionnel (cf. Sahli Lozano, 2020b; Schellenberg et al., 2020; Schmidlin et al., 2017).

Des recherches relatives à l'octroi des deux mesures à l'échelle nationale — mises en corrélation avec les redoublements — pourraient fournir des données permettant un meilleur pilotage du système de la pédagogie spécialisée.

Degré secondaire II (formation générale et formation professionnelle)

Pour le degré secondaire II, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'exploitation des connaissances apportées par la statistique modernisée et par la collaboration avec la scolarité obligatoire.

Statistique relative aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

Confédération et cantons poursuivent l'objectif commun que 95 % des jeunes adultes de 25 ans aient obtenu au moins un certificat du degré secondaire II. On dispose depuis quelques années de données individuelles sur les parcours scolaires à l'école obligatoire. Elles pourraient être mises à contribution pour déterminer quelles mesures participent à ce que les jeunes adultes y parviennent (cf. chapitre 3.3.4; 3.4.2).

Données statistiques de l'OFS et de l'OFAS

Il faudrait avoir une vision détaillée relativement aux adolescents et jeunes adultes atteints de maladies psychiques et bénéficient de prestations de l'AI (insertion ou rentes). Qu'en est-il des «jeunes

rentières et rentiers»? Ont-ils un certificat du degré secondaire II? Quelles ont été leurs expériences scolaires? D'importantes connaissances sur le sujet pourraient être obtenues en appariant les statistiques de l'OFS à celles de l'OFAS (cf. chapitre 3.4.5, Schmidlin et al., 2017).

Jusqu'à la cantonalisation des domaines de la scolarisation spécialisée, du logement et du travail, l'AI avait généralement connaissance, avant même l'entrée dans une formation professionnelle ou dans la vie active, des dossiers des jeunes gens en situation de handicap. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Les demandes auprès de l'AI ne sont parfois déposées que vers la fin de la scolarité obligatoire ou au degré secondaire II. Il serait néanmoins important d'avoir des connaissances sur les parcours scolaires. L'échange d'informations entre l'école et l'AI — dans le respect de la protection des données — serait souhaitable (cf. chapitre 3.4.5).

Degré tertiaire

Personnes en situation de handicap et recherche intersectionnelle

On dispose de données et de travaux de recherche sur les personnes en situation de handicap, sur les questions de genre et de migration. La recherche intersectionnelle¹¹⁰ relative au handicap combinée avec les thématiques genre et/ou migration dans le domaine de l'éducation et du travail est maigre cependant.

Il serait souhaitable que le thème du handicap soit considéré plus attentivement dans les programmes de recherche intersectionnels.

Formation continue

Recherche sur la formation continue des personnes en situation de handicap

Les connaissances relatives à la formation continue des personnes en situation de handicap sont lacunaires. Comblar ces lacunes serait souhaitable dans l'optique de leur employabilité.

Monde du travail

Participation au marché du travail des personnes en situation de handicap

La participation au marché du travail des personnes en situation de handicap est plus élevée en Suisse que dans les pays voisins, mais inférieure à celle des personnes sans handicap. On relève par ailleurs de grandes différences dans le monde du travail, d'un point de vue légal, entre droit public et privé (cf. chapitre 4.1.). Des idées seraient bienvenues sur la manière dont on pourrait améliorer la participation au marché du travail des personnes en situation de handicap, que ce soit par le biais de réglementations ou par d'autres moyens. Les questions qui se posent ici sont de savoir si les deux domaines de droit devraient s'harmoniser et quelle évaluation porter sur une réglementation intégrant un système de quotas. Il serait envisageable également de mettre en place des incitations pour les entreprises à employer davantage de personnes en situation de handicap (cf. chapitre 4.5).

¹¹⁰ L'intersectionnalité désigne l'action simultanée de différents facteurs de discrimination.

Champs d'action transversaux

Absence de barrière et exploitation des médias numériques

On ne sait pas combien de manuels, plateformes d'apprentissage et autres supports d'enseignement sont exempts de barrière ni comment ils sont utilisés. Un état des lieux couvrant tous les niveaux d'enseignement ainsi que le monde du travail permettrait d'apporter des améliorations dans ce domaine. Un examen des stratégies et programmes de numérisation pourrait par ailleurs montrer si les besoins en matière de pédagogie spécialisée sont pris en compte. Il faudrait en outre analyser dans quelles circonstances les réseaux sociaux participent à la ségrégation, ou à l'intégration, des personnes en situation de handicap (cf. chapitre 2.2.1; 3.3.5; 4.5).

Formation continue du personnel dans le postobligatoire

Une partie du personnel des établissements de formation postobligatoires n'est pas conscient du fait que les étudiantes et étudiants en situation de handicap ont droit à l'élimination des inégalités. Un relevé de la situation pourrait montrer où des formations continues seraient utiles (cf. chapitre 3.5.2; 3.5.5).

Questions de financement

Le financement de la pédagogie spécialisée à l'école obligatoire ne peut faire l'objet d'un relevé à l'échelle nationale à l'heure actuelle, parce que les cantons comptabilisent le domaine diversement (cf. chapitre 3.3.3). Dans l'optique de l'égalité des chances, il serait important de savoir combien de fonds sont alloués à ce domaine, qui en bénéficie et si les mesures sont effectives et efficaces. Les frais de personnel étant les plus importants, il serait intéressant d'examiner les taux d'encadrement des écoles ordinaires et des écoles spécialisées (cf. chapitre 3.3.4). Des questions analogues se posent pour le postobligatoire, la formation continue et le monde du travail.

Aperçu de la recherche

Un certain nombre d'institutions rassemblent les résultats de recherche sur la thématique globale des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers et besoin de mesures particulières dans le domaine du travail en raison d'un handicap. Il manque une vue d'ensemble sur les travaux de recherche qui couvrirait tous les niveaux d'enseignement ainsi que le monde du travail. Une telle vue d'ensemble permettrait d'exploiter plus facilement les résultats et mettrait en évidence les lacunes en matière de recherche.

Questions de genre

Les garçons et les hommes sollicitent plus le système de soutien que les filles et les femmes. Cela s'explique en partie par des facteurs biologiques, notamment par les maladies héréditaires, mais également par un autre élément majeur, la différence de socialisation. D'où la question de savoir si le système de soutien tient compte des dimensions de genre.

Dans le cadre des enquêtes sur le domaine du travail, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à se déclarer en situation de handicap, tandis les hommes sont plus nombreux que les femmes à percevoir des rentes AI (OFAS, 2020b, p. 6). Il serait intéressant d'étudier si des mesures devraient être prises pour remédier à ces déséquilibres.

Statistique sur le domaine du haut potentiel intellectuel

Un potentiel intellectuel particulier ou au-dessus de la moyenne n'est pas a priori un thème relevant de la pédagogie spécialisée. Il n'est cependant pas rare que des aptitudes particulières soient associées

à des problèmes comportementaux, par exemple chez les élèves à haut potentiel qui montrent des difficultés face à l'effort. Leur encouragement n'est pas pris en compte dans la statistique de la scolarité obligatoire. Il faudrait examiner si le thème devrait y être intégré ou s'il devrait être relevé spécifiquement.

Besoins ciblés spécifiques à certaines formes de handicap

Trouver des solutions aux problèmes des divers groupes, avec des handicaps spécifiques, requiert d'importantes connaissances interdisciplinaires et interinstitutionnelles. Nous avons mentionné dans les aperçus sur les travaux scientifiques quelques exemples de travaux de recherche achevés ou en cours. Nous présenterons ici de possibles thèmes pour de futures recherches sur les diverses formes de handicap (liste non exhaustive):

- **Handicap auditif**

Le postulat Rytz¹¹¹ propose une analyse de la reconnaissance juridique des langues des signes suisses. Il porte sur le domaine éducatif depuis l'âge de la petite enfance et couvre tous les niveaux d'enseignement jusqu'au marché du travail. La reconnaissance des langues des signes dans les langues nationales que sont l'allemand, le français et l'italien aurait d'importantes conséquences pour le système éducatif. À l'école obligatoire, par exemple, l'apprentissage de la langue première et des langues étrangères devrait suivre un ordre différent pour les élèves ayant un handicap auditif. La pertinence d'une intervention pourrait être clarifiée ici par un projet de recherche.

- **Surdicécité et polyhandicap (sensoriel)**

Les instruments pédagogiques employés pour les cas de handicaps auditifs et visuels ne fonctionnent pas pour les enfants atteints de surdicécité. Les personnes déficientes auditives apprennent à compenser l'audition manquante par la vue, les personnes déficientes visuelles apprennent à compenser la vue par l'audition, ce qui n'est déjà pas simple. C'est plus difficile encore pour les personnes atteintes de surdicécité, chez lesquelles les autres sens doivent être exercés. Ce groupe n'est pas très important, si bien que des institutions disposant de l'infrastructure nécessaire dans quelques cantons suffisent (cf. chapitre 3.3.1). Il faudrait examiner la situation de prise en charge au niveau intercantonal.

- **Troubles du spectre de l'autisme**

Le projet *Interventions précoces intensives (IPI) auprès d'enfants atteints d'autisme infantile* étudie pour la première fois certains aspects dans le domaine de la petite enfance au niveau national (cf. chapitre 3.2.5). Pour ne pas compromettre le succès de l'intervention chez les jeunes enfants, il serait indiqué que les travaux se poursuivent au niveau de la scolarité obligatoire.

- **Dyslexie et troubles de la lecture**

Parmi toutes les techniques culturelles que l'on apprend à l'école, la lecture est la plus fondamentale. Qui ne sait pas lire en comprenant le sens est limité dans un nombre considérable de domaines d'apprentissage. Il existe, grossièrement parlant, trois groupes de personnes qui ont des difficultés de lecture: les personnes dyslexiques, qui ont un problème neurologique

¹¹¹ Postulat Rytz du 19.06.2019 (19.3668 *Possibilités de reconnaissance juridique des langues des signes suisses et mesures concrètes de mise en œuvre pour une pleine participation*).

(cf. chapitre 3.4.5; 3.5.5), les personnes qui ne parviennent pas à acquérir les compétences de base en lecture parce que l'on ne leur a pas suffisamment appris (cf. chapitre 3.6.1) et les personnes qui n'apprennent pas à lire en raison d'un handicap cognitif sévère. Il est important de connaître la raison d'un déficit en lecture, parce qu'en fonction de la cause, les thérapies ne sont pas les mêmes. Les méthodes employées varient également en fonction de la région linguistique. Il faudrait en l'occurrence soutenir des projets de recherche et des projets axés sur la pratique à tous les niveaux.

Annexes

Glossaire

Notion	Définition
Absence de barrière	Cf. <i>Accessibility</i>
<i>Access</i>	Accès, droit d'accès, admission (par ex. à des études)
<i>Accessibility</i>	Accessibilité, absence de barrière, absence d'obstacle, notamment dans les domaines de l'information, de la communication, de la formation et de la formation continue, ainsi que de l'infrastructure (cf. <i>E-Accessibility</i>)
Aménagements raisonnables	«On entend par "aménagement raisonnable" les modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou induite 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 de l'homme et de toutes les libertés fondamentales.» (art. 2 Définitions CDPH)
Besoin (objectif)	Regard extérieur sur un manque
Besoin (subjectif)	Perception subjective d'un manque
Besoins éducatifs particuliers	On parle de besoins éducatifs particuliers lorsque l'offre éducative ne peut être suivie sans soutien (cf. terminologie du concordat sur la pédagogie spécialisée). Les besoins éducatifs particuliers peuvent naître d'une sollicitation insuffisante en classe qui conduit à des problèmes. Facteurs individuels et sociaux qui peuvent être à l'origine de besoins éducatifs particuliers: – handicaps, troubles du développement et maladies chroniques – difficultés socioémotionnelles – potentiel particulier (haut potentiel intellectuel) – situation socioéconomique défavorisée (par ex. en raison de la pauvreté, du faible niveau d'instruction de la famille d'origine ou des tuteurs légaux) – situation sociodémographique défavorisée (par ex. en raison de la nationalité, langue, culture, sexe)
Communication	«On entend par "communication", entre autres, les langues, l'affichage de texte, le braille, la communication tactile, les gros caractères, les supports multimédias accessibles ainsi que les modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative à base de supports écrits, supports audio, langue simplifiée et lecteur humain, y compris les technologies de l'information et de la communication accessibles.» (art. 2 CDPH)
Compensation des désavantages	La compensation des désavantages vise à supprimer ou à restreindre les limitations découlant d'un handicap. La définition de la notion est plus précise que dans le langage courant. Elle inclut uniquement l'adaptation des conditions dans lesquelles se déroulent l'apprentissage et les examens, mais pas l'adaptation des objectifs d'apprentissage ou de formation. La compensation des désavantages est mise en œuvre dans l'enseignement scolaire et la formation professionnelle, dans le domaine tertiaire et dans la formation continue, mais aussi dans les processus correspondants d'admission et de qualification. Les personnes qui ont un handicap avéré sont en droit d'obtenir des mesures de compensation des désavantages, dans les limites du principe de proportionnalité.
Déficience (<i>Disability</i>)	Limitation fonctionnelle due à des facteurs biopsychosociaux. Le terme est employé en partie comme synonyme de handicap.
Design universel (<i>Universal Design</i>)	On entend par «design universel» le fait de concevoir des produits, des environnements, des programmes ou des services de telle sorte qu'ils puissent être largement utilisés par tous, sans que des adaptations ou une conception spécifique ne soient nécessaires. Le design universel n'exclut pas l'utilisation, si nécessaire, de moyens auxiliaires pour certains groupes de personnes en situation de handicap (cf. technologies d'assistance).
<i>Disability Mainstreaming</i>	<i>Disability Mainstreaming</i> désigne la prise en compte systématique des besoins des personnes en situation de handicap dans tous les projets et toutes les actions qui sont réalisés pour la majorité des gens (le <i>mainstream</i>), et ce, de la phase de planification à la mise en œuvre et à l'évaluation. (FEPH, s.d.)

Notion	Définition
<i>Disability Management</i>	Mesures pour l'égalité des personnes avec et sans handicap dans le monde du travail
Diversité (<i>Diversity</i>)	Multiplicité, par ex. en ce qui concerne les handicaps, les catégories sociodémographiques et socioéconomiques; employé également dans un sens normatif pour valorisation de la diversité.
<i>Diversity Management</i> (gestion de la diversité)	Mesures mises en œuvre dans le système éducatif, par ex. dans le domaine des hautes écoles, pour l'égalité des personnes avec des situations sociodémographiques et socioéconomiques diverses et/ou des personnes en situation de handicap.
Droit (droit à faire valoir)	Désigne le droit à bénéficier, par ex., d'une mesure dans le domaine éducatif ou d'une prestation financière des assurances sociales.
<i>E-Accessibility</i>	Absence de barrière dans le monde numérique
<i>E-Government</i> (cyberadministration)	Processus d'administration électronique entre institutions étatiques et citoyennes et citoyens
Éducation précoce spécialisée (EPS)	Domaine professionnel de la pédagogie spécialisée avec formation du degré master reconnue par la CDIP; l'EPS s'adresse aux enfants présentant un handicap, un retard de développement, des troubles du développement ou des menaces sur le développement. L'EPS est proposée depuis la naissance jusqu'à deux ans maximum après l'entrée à l'école.
Efficacité	«L'efficacité d'une action ou d'une mesure correspond au degré atteint dans la réalisation d'un but défini. Contrairement à l'efficacité, l'efficacité n'est pas fonction des moyens déployés.» (CSRE, 2014, p. 16).
Efficience	«Le terme d'efficience se réfère au degré d'efficacité et de pertinence des actions entreprises en relation avec les moyens investis pour atteindre les buts fixés. Plus prosaïquement, il désigne le rapport entre les moyens injectés (inputs) dans un système et les résultats obtenus (outputs).» (CSRE, 2014, p. 18).
Enseignement spécialisé (ES)	Domaine professionnel de la pédagogie spécialisée et formation du degré master reconnue par la CDIP; l'enseignement spécialisé est chargé de la formation et de l'éducation (visant à l'autogestion) des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment des élèves en situation de handicap, aussi bien à l'école ordinaire que dans les écoles spécialisées.
<i>Equity</i> (équité)	Équité est une autre manière de désigner l'«égalité des chances» (CSRE, 2014, p. 19)
Formation: formation formelle et non formelle (LFPr)	Selon l'art. 17, al. 5, LFPr, la qualification professionnelle peut s'acquérir par la voie ordinaire, en d'autres termes par une formation formelle dans le cadre d'un apprentissage dans une entreprise formatrice ou par la voie non formelle, par une procédure de qualification directe ou la validation des acquis (SEFRI, 2017, p. 21-24) La formation formelle est régie dans les bases légales de la formation professionnelle, ce qui n'est pas le cas de la formation non formelle (SEFRI, 2017, p. 9)
Formation: formation non formelle, formelle, structurée et informelle (LFCo)	a) <i>formation non formelle</i> : formation continue, formation structurée en dehors de la formation formelle b) <i>formation formelle</i> : formation réglementée par l'État (scolarité obligatoire et offres débouchant sur des certificats du degré secondaire II et des diplômes du degré tertiaire) c) <i>formation structurée</i> : formation basée sur des programmes d'enseignement et une relation élève-enseignant définie d) <i>formation informelle</i> : compétences acquises en dehors de la formation structurée (cf. art. 3 LFCo)
Formations professionnelles pratiques, non reconnues par la LFPr	Les formations professionnelles structurées proposées hors domaine de réglementation de la LFPr sont, par ex., la FPra INSOS ou la formation élémentaire de l'AI; elles préparent à une activité sur le marché du travail primaire ou secondaire.
Formations transitoires	Les formations transitoires sont des solutions intermédiaires du domaine éducatif (cf. solutions transitoires; offres transitoires)
Formes de handicap	Déficience qui peut être corporelle, sensorielle, cognitive, psychique, comportementale (non exhaustif, et recoupements partiels), par ex. – trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) – déficit de l'attention – autisme, troubles du spectre autistique (TSA) – dyslexie, dyscalculie, dyspraxie (troubles de l'apprentissage) – handicap auditif

Notion	Définition
	– déficiences corporelles, mobilité réduite, malformations – déficience cognitive (handicap mental) – déficience psychique – handicap visuel – troubles du langage – tics – troubles du comportement – troubles de la perception, etc.
Handicap	Le handicap est défini différemment selon le contexte, la définition peut être plus ou moins large ou étroite. Selon la CIF (OMS): le handicap est considéré sous une perspective biopsychosociale comme le résultat d'une interaction complexe entre une personne ayant un problème de santé et les facteurs environnementaux et personnels qui l'entourent (facteurs contextuels). (BAR, 2016, p. 17) Définition médicale/psychologique: est handicapé celui qui remplit les critères de handicap d'une classification reconnue (par ex. CIM [OMS]) ou d'une assurance (par ex. AI). L'AI définit le handicap comme une «invalidité». «Est réputée invalidité l'incapacité de gain totale ou partielle qui est présumée permanente ou de longue durée.» (art. 8, al. 1, LPGA). Définition juridique: est handicapé celui qui remplit les critères de handicap définis dans les textes de loi (par ex. CDPH, LHand). La CDPH précise les droits de l'homme universels pour les personnes handicapées. Selon la LHand: «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) <i>Définition administrative:</i> est handicapé celui qui est enregistré en tant que bénéficiaire de prestations en raison d'un handicap. Définitions statistiques: Est handicapé celui qui est recensé dans un registre en tant que personne handicapée. Est handicapé celui qui, en vertu d'une auto-déclaration, se considère comme handicapé dans le cadre d'enquêtes.
Hétérogénéité	Différence, disparité, par ex. relatives aux compétences, au statut migratoire, au sexe, à la typologie des communes, etc.; antonyme d'homogénéité
Inclusion	Avoir les mêmes chances que d'autres dans le contexte de la diversité; l'exclusion volontaire fait partie des solutions; antonyme d'exclusion
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)
Intégration	Insertion dans le système régulier; antonyme de ségrégation, séparation
Intersectionnalité	Notion issue de la sociologie, qui désigne la superposition de diverses formes de discrimination sociale touchant une même personne, par ex. handicap et sexe, statut migratoire, etc. (Wortbedeutung.info, s.d.)
Langue facile, langue simplifiée	La langue facile (<i>Leichte Sprache</i>) est une langue réglementée de manière assez précise dans les régions linguistiques germanophones. Les phrases sont courtes et ne comportent qu'un seul message. Contrairement à la langue facile, la langue simplifiée (<i>Einfache Sprache</i>) n'a pas de règles contraignantes, elle s'adresse à des lectrices et lecteurs plus expérimentés. Dans l'espace linguistique francophone et italophone, on ne fait pas la distinction entre langue facile et langue simplifiée. (BFEH, 2020, p. 2-3) Toutes deux participent à l'absence de barrière.

Notion	Définition
Logopédie	Domaine professionnel de la pédagogie spécialisée, qui requiert une formation du niveau bachelor au minimum, reconnue par la CDIP; la logopédie se consacre aux troubles de la communication, du langage, de l'élocution, de la fluidité d'élocution, de la voix, de la déglutition, de la langue écrite (lire et écrire) et de la compréhension de questions mathématiques.
Marché du travail primaire (marché général du travail)	Le marché du travail primaire est le marché ordinaire, avec des salaires conformes au marché; il n'est pas soutenu par les pouvoirs publics. Le recrutement du personnel se fait en fonction du type du travail.
Marché du travail secondaire (marché du travail protégé)	Le marché du travail secondaire est le marché protégé, avec des rémunérations adaptées; il est soutenu par les pouvoirs publics. L'acquisition du travail est fonction des capacités des personnes en situation de handicap.
Mesures, ordinaires ou non renforcées	Les mesures ordinaires ou non renforcées se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants: durée limitée (par ex. moins d'un an), intensité limitée (par ex. une heure par semaine), formation des intervenants en fonction du mandat, pas de conséquences marquantes pour le quotidien, l'environnement social (par ex. scolarisation à proximité du domicile; pas de limitation du choix professionnel) ou le parcours de vie de l'enfant ou du jeune (cf. concordat sur la pédagogie spécialisée)
Mesures, renforcées	Les mesures renforcées sont ordonnées sur la base de la procédure d'évaluation standardisée (PES) ou d'une procédure similaire. Elles font l'objet d'une communication écrite aux titulaires de l'autorité parentale, indiquant également les voies de recours. Elles se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants: une longue durée, une intensité soutenue, un niveau élevé de spécialisation des intervenants ainsi que des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, l'environnement social ou le parcours de vie de l'enfant ou du jeune, par ex. une scolarisation loin du domicile ou une limitation possible du choix professionnel (cf. concordat sur la pédagogie spécialisée).
Numérisation	Transformation de données analogiques dans un format numérique
Offres transitoires	Les offres transitoires sont des formations de transition proposées au degré secondaire II, entre le degré secondaire I et l'entrée dans une formation certifiante du degré secondaire II, soit sous forme d'enseignement à temps plein, soit combinée avec des volets de pratique professionnelle (cf. formations transitoires, solutions intermédiaires).
Pédagogie spécialisée	Le domaine de la pédagogie spécialisée se consacre dans la théorie et la pratique au développement, à la formation et aux chances de participation de personnes ayant des besoins particuliers en raison de différents facteurs. La pédagogie spécialisée se consacre à ce qui est nécessaire, en complément de la pédagogie ordinaire, à la formation et à l'éducation des personnes qui ont — notamment en raison d'un handicap — des besoins éducatifs particuliers. Dans le tertiaire, on ne parle pas vraiment de pédagogie spécialisée, puisqu'il n'y a, à ce niveau d'enseignement, pas de programme de formation ou d'éducation particulier. Les choses sont similaires sur le marché du travail primaire. Il s'agit alors du besoin et du droit à des mesures particulières supplémentaires en raison de facteurs sociaux et individuels, et notamment en raison d'un handicap. Dans ce contexte, <i>plusieurs</i> notions sont employées, notamment les notions de <i>Disability Mainstreaming</i> ou de <i>Mainstream Disability</i>, <i>Special Needs</i>, <i>Diversity Management</i> ou encore de <i>Disability Management</i>.
Points forts du soutien selon la Conférence allemande des ministres de l'éducation (Kultusministerkonferenz, KMK)	Classés dans l'ordre décroissant pour l'année 2018, selon la fréquence (KMK, 2020, p. XV) – apprentissage (34,6 %) – développement social et émotionnel (17,2 %) – développement intellectuel (16,9 %) – langue (10,1 %) – développement physique et moteur (6,8 %) – audition (3,9 %) – apprentissage, langue, développement émotionnel et social (3,6 %) – transversal, non encore associé à un point fort (3,0 %) – maladie (2,1 %) – vue (1,7 %)
Population issue de la migration	La «population issue de la migration» comprend les personnes de nationalité étrangère ou naturalisées — à l'exception de celles nées en Suisse et dont les deux parents sont nés en

Notion	Définition
	Suisse — ainsi que les Suisses à la naissance dont les deux parents sont nés à l'étranger. (OFS, 2020f)
Sociodémographique	Les facteurs sociodémographiques sont par ex.: nationalité, statut migratoire, origine migratoire, sexe, âge, handicap, régions (par ex. grandes régions de Suisse ou régions linguistiques), structure communale
Socioéconomique	Les facteurs socioéconomiques sont par ex.: les revenus et la fortune, le niveau d'instruction et les aspirations éducatives
Solutions intermédiaires	On désigne par solutions intermédiaires des solutions de raccordement à l'issue du degré secondaire I. Il s'agit d'offres de formation non certifiantes (offre passerelle, formation transitoire), de mesures relatives au marché du travail, d'un travail ou d'une période de congé (par ex. voyages, séjours linguistiques).
<i>Supported Education</i>	<i>Supported Education</i> désigne l'accompagnement des jeunes adultes en situation de handicap durant leur apprentissage sur le marché du travail primaire.
<i>Supported Employment</i>	Selon <i>Supported Employment Suisse</i> (2019a), le <i>Supported Employment</i> est un concept d'action, fondé sur des valeurs et centré sur la personne, pour l'accompagnement et le soutien des personnes qui ont des difficultés à accéder au marché du travail — à obtenir et conserver un emploi rémunéré dans une entreprise sur le marché général du travail. Le contrat de travail est contracté dans le cadre du marché du travail secondaire, la place de travail se situe sur le marché primaire.
Technologies d'assistance, <i>assistive technologies</i>	Technologies d'assistance spécifiques pour les personnes en situation de handicap, complétant le design universel. Elles se présentent, dans les technologies de l'information et de la communication, sous forme de logiciels (par ex. programme de lecture) ou de matériel (par ex. la ligne Braille pour les personnes aveugles).
Thérapie psychomotrice, psychomotricité	Domaine professionnel de la pédagogie spécialisée et formation du degré bachelor au minimum, reconnue par la CDIP; la thérapie psychomotrice se consacre aux interactions entre perception, sensorialité, pensée, mouvement et comportement. Elle porte d'abord sur l'expression corporelle, mais prend également en compte les influences émotionnelles, sociales et culturelles qui caractérisent une personne.

Liens vers les textes de loi

Abréviation	Intitulé	Lien	Recueil systématique
LTr	Loi fédérale sur le travail dans l'industrie, l'artisanat et le commerce	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1966/57_57_57/fr	RS 822.11
LPGA	Loi fédérale sur la partie générale du droit des assurances sociales	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2002/510/fr	RS 830.1
LACI	Loi fédérale sur l'assurance-chômage obligatoire et l'indemnité en cas d'insolvabilité	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1982/2184_2184_2184/fr	RS 837.0
LFPr	Loi fédérale sur la formation professionnelle	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/674/fr	RS 412.10
LHand	Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/fr	RS 151.3
LPers	Loi sur le personnel de la Confédération	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2001/123/fr	RS 172.220.1
LSF	Loi sur la statistique fédérale	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1993/2080_2080_2080/fr	RS 431.01
Cst.	Constitution fédérale de la Confédération suisse	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr	RS 101

Abréviation	Intitulé	Lien	Recueil systématique
CEDH	Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1974/2151_2151_2151/fr	RS 0.101
Convention sur le droit des femmes	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/239/fr	RS 0.108
LEHE	Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/fr	RS 414.20
Convention OIT Nr. 111	Convention n° 111 de l'Organisation internationale du travail concernant la discrimination en matière d'emploi et de profession	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1961/810_824_840/fr	RS 0.822.721.1
Convention OIT Nr. 159	Convention n° 159 de l'Organisation internationale du travail concernant la réadaptation professionnelle et l'emploi des personnes handicapées	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1986/967_967_967/fr	RS 0.822.725.9
LIPPI	Loi fédérale sur les institutions destinées à promouvoir l'intégration des personnes invalides	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2007/802/fr	RS 831.26
LAI	Loi fédérale sur l'assurance-invalidité	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1959/827_857_845/fr	RS 831.20
LEEJ	Loi fédérale sur l'encouragement des activités extrascolaires des enfants et des jeunes	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2012/698/fr	RS 446.1
ORM	Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1995/1001_1001_1001/fr	RS 413.11
CO	Loi fédérale complétant le Code civil suisse (Livre cinquième: Droit des obligations)	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/27/317_321_377/fr	RS 220
Concordat sur la pédagogie spécialisée	Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée	https://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf	
CDPH	Convention des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/fr	RS 0.109
CIDE	Convention relative aux droits de l'enfant	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/fr	RS 0.107
Pacte I de l'ONU	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1993/725_725_725/fr	RS 0.103.1
LDA	Loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1993/1798_1798_1798/fr	RS 231.1
Traité de Marrakech	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	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2020/186/fr	RS 0.231.175
LFCo	Loi fédérale sur la formation continue	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2016/132/fr	RS 419.1
CCoop-ESF	Convention entre la Confédération et les cantons sur la coopération dans l'espace suisse de formation	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2020/108/fr	RS 410.21

Liste des abréviations

AFP	Formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale (cf. LFPr)
AI, LAI	Assurance-invalidité, loi sur l'assurance-invalidité
AIC	Attestation individuelle de compétences
AMA	Aucune mesure (de pédagogie spécialisée) ou mesure ordinaire
APEA	Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte
API	Allocation pour impotent
AR	<i>Augmented Reality</i> (réalité augmentée)
ARPSEI	Association romande des praticiens en service éducatif itinérant
AVS	Assurance-vieillesse et survivants
BFEH	Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées
BFH	<i>Berner Fachhochschule</i> (Haute école spécialisée de Berne)
BHS	<i>Berufsverband für Heil- und Sonderpädagogik Schweiz</i> (Association professionnelle suisse de la pédagogie spécialisée)
BSFH	<i>Berufsschule für Hörgeschädigte</i> (école professionnelle pour les personnes sourdes et malentendantes)
BVF	Association professionnelle de l'éducation de la petite enfance en Suisse alémanique, rhéto-romane et italienne
CC M	Comité de coordination du Monitoring de l'éducation
CCoop-ESF	Convention entre la Confédération et les cantons sur la coopération dans l'espace suisse de formation
CDAS	Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales
CdC	Centrale de compensation
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CDPH	Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées
CDS	Conférence suisse des directeurs de la santé
CEDH	Convention européenne des droits de l'homme
CFC	Certificat fédéral de capacité
CIDE	Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant (Convention internationale des droits de l'enfant)
CIF	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (<i>International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF</i>)
CIF-EA	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Version pour enfants et adolescents (<i>International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF-CY</i>)
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
CIIS	Convention intercantonale relative aux institutions sociales
CIM	Classification internationale des maladies (<i>International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD</i>)
CLACESO	Conférence latine des chefs d'établissements de la scolarité obligatoire

CM FP	Case management Formation professionnelle
CSEC-CE	Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil des États
CSFP	Conférence suisse des offices de la formation professionnelle
CSPS	Centre suisse de pédagogie spécialisée
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
DFI	Département fédéral de l'intérieur
EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
EASIE	Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (<i>European Agency for Special Needs and Inclusive Education</i>)
EBM	Enquête sur le budget des ménages
ECG	École de culture générale
EIS	Encadrement individuel spécialisé
EMG	Écoles de maturité gymnasiale
EPF	Examens professionnels fédéraux
EPS	Éducation précoce spécialisée
ES	École supérieure
ES	Enseignement spécialisé
FHNW	<i>Fachhochschule Nordwestschweiz</i> (Haute école spécialisée du Nord-ouest de la Suisse)
FNS	Fonds national suisse
FPI	Formation professionnelle initiale
FPra	Formation professionnelle pratique (hors loi sur la formation professionnelle)
FT	Formation transitoire secondaire I — secondaire II
HEP	Haute école pédagogique
HES	Haute école spécialisée
HES-SO	Haute école spécialisée de la Suisse occidentale
HEU	Haute école universitaire
HfH	<i>Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik</i> (Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée)
HPS	<i>Heilpädagogisches Seminar</i> (Séminaire de pédagogie curative, Zurich)
HSLU	<i>Hochschule Luzern</i> (Haute école de Lucerne)
IA	Intelligence artificielle (<i>Artificial Intelligence, AI</i>)
IFFP	Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
ILZ	<i>Interkantonale Lehrmittelzentrale</i> (Centrale intercantonale pour les moyens d'enseignements)
INSOS	Association de branche nationale des prestataires de services pour personnes en situation de handicap
ISR	<i>Integrative Schulung in der Verantwortung der Regelschule</i> (Scolarisation intégrative sous la responsabilité de l'école ordinaire)
ISS	<i>Integrative Schulung in der Verantwortung der Sonderschule</i> (Scolarisation intégrative sous la responsabilité de l'école spécialisée)
LAMal	Loi fédérale sur l'assurance-maladie

LCH	<i>Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz</i> (Association faîtière suisse des enseignantes et enseignants)
LDA	Loi sur le droit d’auteur
LEEJ	Loi sur l’encouragement de l’enfance et de la jeunesse
LEHE	Loi sur l’encouragement et la coordination des hautes écoles
LFCo	Loi fédérale sur la formation continue
LFPr	Loi fédérale sur la formation professionnelle
LHand	Loi sur l’égalité pour les personnes handicapées
LHES	Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées
LIPPI	Loi fédérale sur les institutions destinées à promouvoir l’intégration des personnes invalides
LLL	<i>Lifelong Learning</i>
LPers	Loi sur le personnel de la Confédération
LPGA	Partie générale du droit des assurances sociales
LSF	Loi sur la statistique fédérale
LTr	Loi sur le travail
MCH2	Modèle comptable harmonisé
MR	Mesures renforcées (de pédagogie spécialisée)
NEET	<i>Not in Education, Employment or Training</i> (Pas en éducation, en emploi ou en formation)
OAlr	Objectifs individuels d’apprentissage réduits
OFAS	Office fédéral des assurances sociales
OFCOM	Office fédéral de la communication
OFS	Office fédéral de la statistique
OIT	Organisation internationale du travail
OMS	Organisation mondiale de la santé, institution spécialisée de l’ONU (<i>World Health Organisation, WHO</i>)
ORM	Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale
ORP	Office régional de placement
OrTra	Organisation du monde du travail
PAT	<i>Parents as Teachers</i>
PES	Procédure d’évaluation standardisée (instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée)
PNR	Programme national de recherche
RPT	Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons
SDL	Statistique des élèves et des étudiants
SECO	Secrétariat d’État à l’économie
SEFRI	Secrétariat d’État à la formation, à la recherche et à l’innovation
SEMO	Semestre de motivation
SEN	<i>Special Educational Needs</i> (besoins éducatifs particuliers)

SHIS-studex	Statistique des étudiants et des examens finals des hautes écoles
SILC	<i>Statistics on Income and Living Conditions</i> (enquête sur les revenus et les conditions de vie)
SIUS	Système d'information universitaire suisse
SNE	<i>Special Needs Education</i> (pédagogie spécialisée, pédagogie particulière)
SSEE	Situation sociale et économique des étudiants
SSP	Statistique du personnel des écoles
SSUP	Société suisse d'utilité publique
TA	Technologies d'assistance
TIC	Technologies de l'information et de la communication (<i>Information and Communication Technology, ICT</i>)
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UD	<i>Universal Design</i> (design universel)
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)
VHDS	<i>Verband Heilpädagogische Dienste Schweiz</i> (Association suisse des services éducatifs itinérants)
WEIV	Développement continu de l'AI
ZEM CES	Centre suisse de l'enseignement secondaire II

Nous remercions chaleureusement les personnes suivantes pour leur collaboration:

Membres du *Sounding board*

Ida Bircher	Office fédéral des assurances sociales (OFAS)
Hervé Bribosia	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)
Dominique Chételat	Secrétariat général de la CDIP
Reto Furter	Secrétariat général de la CDIP
Alexander Gerlings	Secrétariat général de la CDIP
Tina Hascher	Université de Berne, Institut des sciences de l'éducation
Katrin Holenstein	Office fédéral de la statistique (OFS)
Vera Husfeldt	Secrétariat général de la CDIP
Laurent Inversin	Office fédéral de la statistique (OFS)
Romain Lanners	Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)
Peter Lenz	Secrétariat général de la CDIP
Mathias Mejuh	Université de Berne, Institut des sciences de l'éducation
Katrin Mühlemann	Office fédéral de la statistique (OFS)
Johannes Mure	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)
Michèle Rudaz	Office fédéral des assurances sociales (OFAS)
Ramona Schnorf	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)
Monika Tschumi	Office fédéral des assurances sociales (OFAS)
Claudia Zahner Rossier	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)

Personnes qui nous ont communiqué des informations

Réjane Deppierraz	Office fédéral de la statistique (OFS)
Regula Dietsche	Directrice Diversity & Inclusion, Université de Saint-Gall
Jakob Eberhard	Office fédéral de la statistique (OFS)
Barbara Fäh	<i>Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)</i>
Pascale Gazareth	Office fédéral de la statistique (OFS)
Urs Germann	Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH)
Irene Graf Bühlmann	Pédagogue spécialisée et conseillère aux organisations
Marlise Kammermann	Institut fédéral des hautes études en formation professionnelles (IFFP)
Andreas Klausing	Educa
Theres Kuratli	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)
Alice Leibundgut	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)
Otilie Mattmann	Secrétariat général de la CDIP
Antoine Maret	swissuniversities
Brian McGowan	Unité <i>Diversity</i> , responsable Égalité pour les personnes handicapées ZHAW Winterthur
Olga Meier-Popa	Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)

Nicole Messner	Psychomotricité Suisse
Gabriela Obexer	swissuniversities
Michael Peter	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)
Irene Rehmann	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)
Simone Reichenau	Psychomotricité Suisse
Beat Schmid	Office fédéral des assurances sociales (OFAS)
Andreas Uebelbacher	Fondation <i>Access for all</i>
Benjamin Volland	Educa

Table des illustrations

Illustration 1: Enfants avec handicap selon l'influence du handicap, de 1992 à 2017	29
Illustration 2: Part de personnes handicapées dans différents groupes de la population, en 2015	31
Illustration 3: De l'exclusion à l'intégration (intégration = inclusion)	55
Illustration 4: De l'exclusion à l'inclusion (intégration $\neq$ inclusion).....	55
Illustration 5: De l'exclusion à l'inclusion (intégration $\neq$ inclusion).....	58
Illustration 6: Pyramide offres-mesures dans le domaine de la petite enfance	62
Illustration 7: Pyramide offres-mesures à l'école obligatoire	71
Illustration 8: Nombre d'élèves en école spécialisée et en classe particulière 1999/2000–2019/2020 et mesures renforcées en classe ordinaire 2017/2018–2019/2020	77
Illustration 9: Pourcentage des élèves de la scolarité obligatoire avec adaptation du programme d'ensei- nement par niveau d'enseignement, sexe et groupe de nationalités 2019/2020 [13,8 % manquant].....	79
Illustration 10: Pourcentage des élèves par type d'enseignement, mesures renforcées, statut du programme d'enseignement, sexe et groupe de nationalités 2019/2020 [15 % manquant]	81
Illustration 11: Nombre de diplômes du domaine de la pédagogie spécialisée 2012-2019	86
Illustration 12: Principales transitions des sortants de l'école obligatoire de divers niveaux d'exigences	92
Illustration 13: La transition vers le degré secondaire II certifiant selon le niveau d'exigences à la fin de l'école obligatoire, sortant-e-s de 2015.....	93
Illustration 14: Type de problèmes de santé de longue durée, en % des étudiantes et étudiants avec des problèmes de santé de longue durée.....	116
Illustration 15: Limitation de l'état de santé dans la vie quotidienne et les études selon le type de problèmes de santé.....	117
Illustration 16: Niveau de formation des personnes avec et sans handicap: degré tertiaire 2007–2015 ...	118
Illustration 17: Intention de poursuivre les études selon le niveau d'études, en % des étudiantes et étudiants HEU	119
Illustration 18: Activités de formation des personnes handicapées et non handicapées de 15 à 75 ans selon le type de formation, en 2016	127
Illustration 19: Statut sur le marché du travail des personnes avec et sans handicap, en 2018	132

Index des tableaux

Tableau 1: Handicap, besoins éducatifs généraux et besoins éducatifs particuliers.....	15
Tableau 2: Principes du design universel (UD).....	21
Tableau 3: Situation des données statistiques relatives aux personnes en situation de handicap.....	32
Tableau 4: Bases légales relatives à la formation et au travail des personnes handicapées.....	35
Tableau 5: Acteurs du soutien aux personnes en situation de handicap dans les domaines de la formation et du travail	45
Tableau 6: Inclusion, intégration et séparation à l'école obligatoire.....	59
Tableau 7: Données relatives au domaine de la petite enfance	65
Tableau 8: Données relatives à la scolarité obligatoire	74
Tableau 9: Prolongation de la scolarisation spécialisée 2017/2018 à 2019/2020.....	75
Tableau 10: Modèle de relevé de la statistique de la pédagogie spécialisée à l'école obligatoire	78
Tableau 11: Taux d'encadrement dans les écoles ordinaires et spécialisées 2018/2019.....	84
Tableau 12 : Données relatives au degré secondaire II.....	91
Tableau 13: Acteurs et activités d'une haute école sans obstacles.....	114
Tableau 14: Données relatives au degré tertiaire	115
Tableau 15: Prestations de l'AI dans le domaine tertiaire, FPI, art. 16 LAI, code 401, 2016–2019	120
Tableau 16: Données relatives à la formation continue	126
Tableau 17: Prestations de l'AI relative à la formation continue à des fins professionnelles, FPI, art. 16 LAI, 2016–2019	127
Tableau 18: Données relatives au marché du travail.....	131
Tableau 19: Droit à des mesures particulières.....	140
Tableau 20: Champs d'action par niveau d'enseignement / monde du travail et éléments de pilotage	145

Bibliographie

Administration fédérale des finances. (2001). *Message concernant la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT)*.

Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2020). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *Review of Economics and Statistics*. Consulté le 07.12.2020 à l'adresse https://doi.org/10.1162/rest_a_00960

BAR [Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation]. (2016). *ICF-Praxisleitfaden 2*. Consulté le 10.03.2021 à l'adresse https://www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/publikationen/reha_grundlagen/pdfs/PL.ICF2.web.pdf

BBAW [Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften]. (s.d. a). *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Pädagoge*. Consulté le 24.04.2021 à l'adresse <https://www.dwds.de/wb/Pädagoge>

BBAW [Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften]. (s.d. b). *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Handlungsfeld*. Consulté le 12.05.2021 à l'adresse <https://www.dwds.de/wb/Handlungsfeld>

BFEH [Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées]. (2020). *Langue facile à lire. Fiche d'information à l'intention de l'administration fédérale*. Berne. Consulté le 14.03.2021 à l'adresse <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/themen-der-gleichstellung/e-accessibility/-communicationnumeriqueaccessible2/langue-facile-a-lire.html>

BFH [Bernern Fachhochschule]. (2021). *Technologischer Wandel: Chancen und Risiken für Menschen mit Behinderungen*. Consulté le 07.06.2020 à l'adresse <https://digital-ability.ch/de>

BHS [Berufsverband für Heil- und Sonderpädagogik Schweiz]. (2018). *Digitalisierung in der Bildung. Fokus: Arbeitsfelder der Heil- /Sonderpädagogik*. Consulté le 14.08.2020 à l'adresse http://www.bhs-schweiz.ch/userfiles/downloads/BHS-Positionspapier_Digitalisierung_2018.pdf

Bless, G. (2018). Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 24/2*, p. 6–14.

BSFH [Berufsfachschule für Lernende mit Hör- und Kommunikationsbehinderungen]. (s.d.). *Weiterbildung Infos*. Consulté le 03.10.2020 à l'adresse <https://www.bsfb.ch/weiterbildung/infos/>

Buholzer, A., Grüter, J., & Tschopp, C. (2015). *Evaluation der Integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) im Kanton Zürich. Evaluationsbericht 2015*. Luzern: PH Luzern.

BVF, & ARPSEI [Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung & Association romande des praticiens en service éducatif itinérant]. (2017). *Ouvrir les crèches aux enfants avec des besoins de soutien particuliers. Recommandations sur l'accueil extrafamilial inclusif d'enfants*.

BVF, & ARPSEI [Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung & Association romande des praticiens en service éducatif itinérant]. (2018). *Normes de qualité dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée. Version 2018*.

CDAS [Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales]. (s.d.). *Politique en faveur des personnes handicapées*. Consulté le 25.04.2021 à l'adresse <https://www.sodk.ch/de/themen/behindertenpolitik/>

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (2000). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles de logopédie et des diplômes de hautes écoles de psychomotricité (4.2.2.5.)*. Berne.

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (2006). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée: rapport explicatif*. Berne.

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (2007a). *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. Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée*.

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (2007b). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Heiden.

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (2008). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé) (4.2.2.2.)*.

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (2012). *Accord intercantonal du 22 mars 2012 sur les contributions dans le domaine des écoles supérieures (AES)*.

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (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*. Berne: CDIP. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.edk.ch/fr/themes/pedagogie-specialisee>

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (2018). *Communiqué de presse. La CDIP adopte une stratégie nationale sur la numérisation dans le domaine de l'éducation*. Consulté le 20.08.2020 à l'adresse <https://www.edk.ch/fr/documentation/communiqués-de-presse>

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (2019). *Mesures relatives à la stratégie numérique de la CDIP*. Consulté le 19.07.2020 à l'adresse <https://www.edk.ch/fr/themes/transversaux/numerisation>

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (2020a). Deuxième phase pour le projet IPI destiné aux enfants atteints de troubles du spectre autistique. *éducation ch* (1), p. 2. Consulté le 03.05.2020 à l'adresse <https://www.edk.ch/fr/documentation/infolettre>

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (2020b). *Programme de travail 2021–2024*. Consulté le 27.02.2021 à l'adresse <https://www.cdip.ch/fr/documentation/textes-juridiques/decisions>

CDIP, & CDAS [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, & Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales]. (2018). *Accueil extrafamilial : déclaration commune de la CDIP et de la CDAS du 21 juin 2018*. Berne.

CDIP, CDS, CDAS, & OFAS [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Conférence suisse des directeurs de la santé, Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales & Office fédéral des assurances sociales]. (2019). *Interventions précoces intensives auprès d'enfants atteints d'autisme infantile (IPI)*. Berne.

CellCIPS [Cellule cantonale de coordination en informatique pédagogique spécialisée]. (s.d.). *Utiliser le numérique pour permettre à tous d'apprendre*. Consulté le 11.08.2020 à l'adresse <https://www.cellcips.ch/>

CIIP [Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin]. (s.d.). *Moyens d'enseignements romans (MER)*. Consulté le 16.09.2020 à l'adresse <https://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/Moyens-denseignement-romands-MER/Moyens-denseignement-romands-MER>

Commission suisse pour l'UNESCO. (2019). *Éducation*. Consulté le 27.07.2020 à l'adresse <https://www.unesco.ch/education/>

Communauté de travail BASS/ZHAW (2015). *Évaluation de la loi sur l'égalité pour les personnes handicapées*. LHand. Version intégrale. Sur mandat du Département fédéral de l'intérieur (SG DFI et BFEH). Consulté le 14.10.2018 à l'adresse <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/schweiz/evaluation-des-behindertengleichstellungsgesetzes.html>

Conseil fédéral. (1995). *Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORM)*. Consulté le 20.03.2021 à l'adresse https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1995/1001_1001_1001/de

Conseil fédéral. (2014). *Respect des principes sous-tendant la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons*. Rapport du Conseil fédéral du 12 septembre 2014.

Conseil fédéral. (2015). *Rapport sur les troubles du spectre de l'autisme: mesures à prendre en Suisse pour améliorer la pose de diagnostic, le traitement et l'accompagnement des personnes présentant des troubles du spectre de l'autisme*.

Conseil fédéral. (2016). *Rapport initial de la Suisse à l'ONU sur l'application de la Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Consulté le 04.10.2018 à l'adresse <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde/staatenbericht.html>

Conseil fédéral. (2017a). *Conséquences de la numérisation sur l'emploi et les conditions de travail: opportunités et risques*. Consulté le 01.12.2019 à l'adresse <https://www.news.admin.ch/newsd/message/attachments/50248.pdf>

Conseil fédéral. (2017b). *Rapport sur les principales conditions-cadre pour l'économie numérique*.

Conseil fédéral. (2018a). *Politique en faveur des personnes handicapées*. Rapport du Conseil fédéral du 09.05.2018.

Conseil fédéral. (2018b). *Mesures visant à combler les lacunes dans la mise en œuvre de la Convention relative aux droits de l'enfant*.

Conseil fédéral. (s.d.). *Améliorer encore le soutien apporté aux personnes handicapées dans les situations d'urgence humanitaire*. Consulté le 26.03.2021 à l'adresse <https://www.ad-min.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-79521.html>

CSPS [Centre suisse de pédagogie spécialisée]. (s.d. a). *Concepts cantonaux*. Consulté le 27.02.2021 à l'adresse <https://szh.ch/themen-der-heil-und-sonderpaedagogik/recht-und-finanzierung/kantonale-konzepte>

CSPS [Centre suisse de pédagogie spécialisée]. (s.d. b). *Réseau Études et handicap au secondaire II*. Consulté le 05.11.2020 à l'adresse <https://www.szh.ch/netzwerke/netzwerk-lernen-mit-behinderung-in-der-sek-ii>

CSRE [Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation]. (2014). *L'éducation en Suisse - rapport 2014*. Aarau: CSRE.

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

DEFR, & CDIP [Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche, & Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (2019). *Valorisation optimale des chances*. Consulté le 13.10.2019 à l'adresse <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/bildungsraum-schweiz/bildungszusammenarbeit-bund-kantone/gemeinsame-grundlagen.html>

Deutsche UNESCO-Kommission. (s.d.). *Inklusive Bildung*. Consulté le 27.07.2020 à l'adresse <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>

DFI [Département fédéral de l'intérieur]. (2021). *Procédure de présentation du rapport et mise en œuvre nationale de la CDPH*. Consulté le 20.05.2021 à l'adresse <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde/staatenbericht.html>

Dietsche, R. (2015). *Optimierungsmassnahmen der Studienbedingungen an deutschsprachigen Schweizer Universitäten für Menschen mit Behinderung*. Dissertation. Universität St. Gallen.

EASIE [European Agency for Special Needs and Inclusive Education]. (2018). *Statistiken zu inklusiver Bildung. Kernaussagen und Hauptresultate (2014/16)*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2018. Consulté le 31.03.2021 à l'adresse https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_fr_0.pdf

EASIE [European Agency for Special Needs and Inclusive Education]. (s.d.). *Glossary*. Consulté le 08.10.2020 à l'adresse <https://www.european-agency.org/resources/glossary>

Ecoplan. (2020). *Offres d'accueil extrafamilial : vue d'ensemble de la situation dans les cantons. Normes de qualité, systèmes de financement et vue d'ensemble de l'offre (CDAS)*. Berne.

Edelmann, D. (2015). *Stärkung der Chancengerechtigkeit durch frühe Förderung*. In A. Haenni Hoti (Ed.), *Equity - Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen: Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (p. 42–50). Bern: EDK.

EDF [European Disability Forum]. (s.d.). *Disability Glossary*. Consulté le 25.05.2020 à l'adresse https://web.archive.org/web/20120419153507/http://www.edf-feph.org/Page_Generale.asp?DocID=12536

Educa. (2019). *Données dans l'éducation – Données pour l'éducation. Bases et pistes de réflexion en vue de l'élaboration d'une politique d'utilisation de données pour l'espace suisse de formation*. Consulté le 28.08.2020 à l'adresse <https://www.educa.ch/sites/default/files/2020-11/donnees-dans-leducation.pdf>

Educa. (2021). *Navigateur. Applications pour les écoles et l'enseignement*. Consulté le 22.05.2021 à l'adresse: <https://navi.educa.ch/>

Educa. (s.d.). *Optimisation des flux de données*. Consulté le 20.11.2020 à l'adresse <https://berufsbildung2030.ch/de/projekte-2030/kantone/optima>

Egger, Dreher, & Partner. (2007). *Vertiefungsstudie: Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung. Im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie*.

Egger, Dreher & Partner. (2015). *Évaluation nationale du case management «Formation professionnelle»: rapport final*.

EPFL [École polytechnique fédérale de Lausanne]. (2021). *REALTO: La plate-forme pour la formation professionnelle connectée*. Consulté le 03.03.2021 à l'adresse <https://www.epfl.ch/labs/chili/de/realto-die-lernplattform-fur-vernetzte-berufsbildung/>

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. (2019). *Basel-Stadt hat eine Vorbildfunktion in der frühen Deutschförderung*. Consulté le 27.02.2021 à l'adresse <https://www.hochschulen.bs.ch/nm/2019-basel-stadt-hat-eine-vorbildfunktion-in-der-fruehen-deutschfoerderung-ed.html>

ETH [Eidgenössische Technische Hochschule]. (2021). *Cyathlon – bewegt Mensch und Technik*. Consulté le 11.08.2020 à l'adresse <https://cyathlon.ethz.ch/>

Fehlmann, M. (2019). *Zur Lebenssituation von Studierenden mit Behinderungen an der ZHAW. Kurzfassung der Umfrage an der ZHAW. In ZHAW, Chancengleichheit an der ZHAW (p. 40–56)*. Consulté le 14.05.2021 à l'adresse <https://www.zhaw.ch/storage/hochschule/ueber-uns/rektorat/broschuere-hindernisfreie-hochschule.pdf>

Gruntz-Stoll, J. (2011). *Hilfs- und Sonderschulen*. In *Historisches Lexikon der Schweiz (HSL)*. Consulté le 27.02.2021 à l'adresse <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/010411/2011-10-26/>

Häusermann, J. (2019). *Die Arbeitsmarktinklusio von Menschen mit einer Behinderung*. Bachelor-Thesis. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit (HSA).

Heese, G. (1981). *Studienprobleme behinderter Studenten*. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 50 (2), p. 90–96.

Hofmann, C., & Schaub, S. (2016). *Junge Berufsleute mit Beeinträchtigungen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt und die Rolle von «Supported Education»*. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (30). Consulté le 06.12.2020 à l'adresse http://www.bwpat.de/ausgabe30/hofmann_schaub_bwpat30.pdf

Hofmann, C., Häfeli, K., Krauss, A., Müller, X., Duc, B., Bosset, I., & Lamamra, N. (2020). *Situation der Lernenden und Bewältigung von Übergängen im niederschweligen Ausbildungsbereich LUNA*. Kurzbericht. Consulté le 01.11.2020 à l'adresse <https://www.ehb.swiss/file/15932/download>

Hollenweger, J., Gürber, S., & Keck, A. (2004). *Menschen mit Behinderungen an Schweizer Hochschulen*. Kurzfassung. Consulté le 18.06.2021 à l'adresse http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp45/NFP45_Hollenweger_SB.pdf

Hümbelin, O., von Bergen, M., & Luchsinger, L. (2019). Technologischer Wandel: Chancen und Risiken für Menschen mit Behinderungen. *BFH Impuls* (3), p. 32–24.

IES [Institute of Education Science]. (s.d.). *Defining Early Warning Systems*. Consulté le 27.03.2021 à l'adresse https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/pdf/EWS_def.pdf

ILO [International Labour Organization]. (2002). *Managing disability in the workplace. Code of practice*. Consulté le 10.06.2018 à l'adresse https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_103324/lang--en/index.htm

ILZ [Interkantonale Lehrmittelzentrale]. (2020). *Arbeitshypothese «Lehrmittel 2030»*. Consulté le 22.05.2021 à l'adresse <https://www.ilz.ch/?s=Lehrmittel+2030>

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

INFRAS. (2018). Zahlen und Fakten zur frühen Kindheit. Wissenswertes zu den Zielen von Ready! Zürich.

INSOS. (s.d.). *Statistiques FPra 2018/19*. Consulté le 24.10.2020 à l'adresse <https://insos.ch/assets/PrA-FPra/Statistiques-FPra-2019-2020.pdf>

Integras. (2019). *Standards pour un système scolaire à visée inclusive*. Consulté le 28.11.2020 à l'adresse <https://www.integras.ch/fr/actualites/574-les-standards-nationaux-elabores-par-integras-standards-pour-un-systeme-scolaire-a-visee-inclusive>

Integration Action for Inclusion. (s.d.). *Statement of Inclusion Principles*. Consulté le 25.02.2021 à l'adresse <https://www.inclusionontario.ca/what-is-inclusion.html>

Johner-Kobi, S., Riedi, A. M., Nef, S., Biehl, V., & Page, J. (2015). *SAMS – Studie zum Arbeitsleben von Menschen mit Sehbehinderung: Schlussbericht*. Winterthur: ZHAW. Consulté le 09.10.2020 à l'adresse <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/1177>

Kälin, W., & Locher, R. (2015). *Der Zugang zur Justiz in Diskriminierungsfällen*. Consulté le 01.12.2020 à l'adresse <https://boris.unibe.ch/id/eprint/136106>

Karpf, N. (8. Juli 2019). Alarmstufe noch nicht auf Rot. Es ist nicht so schlimm wie an Regelschulen – aber auch die Sonderschulen im Kanton spüren den Heilpädagogenmangel. *Solothurner Zeitung vom 08.07.2019*.

- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (2020). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. Berlin. Consulté le 14.03.2021 à l'adresse https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf
- Kobi, S., & Pärli, K. (2010). *Bestandesaufnahme hindernisfreie Hochschule: Schlussbericht*. Consulté le 29.08.2018 à l'adresse <https://doi.org/10.21256/zhaw-1787>
- Korber, P. (2015). *Inklusion durch unterstützende Technologien im österreichischen Schulsystem*. Masterarbeit. Wien.
- Kronenberg, B. (2015). Frühförderung. Statistik der Heilpädagogischen Früherziehung (HFE) in der Schweiz von 2007–2013. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Ed.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (p. 472–479). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landert, C., & Eberli, D. (2015). *Bestandsaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) im Rahmen der inter-institutionellen Zusammenarbeit*. Zürich: Landert Brägger Partner.
- Lanfranchi, A., Neuhauser, A., Schaub, S., Villiger, A., & Ramseier, E. (2020). *Förderung ab Geburt: ZEPPELIN 0–3 und Follow up ZEPPELIN 5–8. Stand der Forschung in aller Kürze*. Consulté le 22.04.2020 à l'adresse www.zeppelin.hfh.ch
- LCH [Lehrerinnen und Lehrer Schweiz]. (2018). *Digitale Technologien in der Schule: Herausforderungen aktiv angehen. Positionspapier*. Consulté le 07.08.2020 à l'adresse <https://www.lch.ch/publikationen/positionspapiere/dokument/digitale-technologien-in-der-schule-herausforderungen-aktiv-angehen/>
- Lesemann, P. (2008). Integration braucht frühkindliche Bildung. Wie Einwandererkinder früher gefördert werden können. In Migration Policy Institute (Ed.), *Migration und Integration gestalten. Transatlantische Impulse für globale Herausforderungen* (p. 125–150). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Liesen, C., Krieger, B., & Becker, H. (2018). *Evaluation der Wirksamkeit der intensiven Frühinterventionsmethoden bei frühkindlichem Autismus. Schlussbericht zuhanden des Bundesamtes für Sozialversicherungen (BSV)*. Consulté le 28.06.2021 à l'adresse <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/publikationen-und-service/forschung/forschungspublikationen.exturl.html?lang=de&lnr=09/18#pubdb>
- Meier-Popa, O. (2012). *Studieren mit Behinderung. Theoriebildung und Praxis des Zugangs (Access) zum Hochschulstudium für Menschen mit Behinderung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Microsoft. (2021a). *Coding for Kids with Autism*. Consulté le 03.03.2021 à l'adresse <https://codakid.com/coding-for-kids-with-autism-the-ultimate-guide-for-parents-and-educators/>
- Microsoft. (2021b). *Global Diversity and Inclusion*. Consulté le 03.03.2021 à l'adresse <https://www.microsoft.com/en-us/diversity/inside-microsoft/cross-disability/autismhiringcorporate>
- Middendorf, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, Ph., Brandt, T., Heißenberg, S., Naumann, H., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

OFAS [Office fédéral des assurances sociales]. (2013). *Histoire de la sécurité sociale en Suisse. Personnes invalides, handicapés*. Consulté le 16.03.2021 à l'adresse <https://www.geschichtedersozialen-sicherheit.ch/akteure/profile-von-betroffenengruppen/invalide-behinderte>

OFAS [Office fédéral des assurances sociales]. (2020a). *Circulaire sur les mesures de réadaptation d'ordre professionnel*. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://sozialversicherungen.admin.ch/de/d/6396>

OFAS [Office fédéral des assurances sociales]. (2020b). *Statistique de l'AI 2019*. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-daten-banken.assetdetail.12927335.html>

OFAS [Office fédéral des assurances sociales]. (2020c). *Développement continu de l'AI. Vue d'ensemble du projet (Fiche d'information)*. Consulté le 28.04.2021 à l'adresse <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/iv/reformen-revisionen/weiterentwicklung-iv.html>

OFAS [Office fédéral des assurances sociales]. (2020d). *Éviter que les jeunes passent à l'âge adulte en touchant une rente (Fiche d'information)*. Consulté le 28.04.2021 à l'adresse <https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/de/dokumente/iv/faktenblaetter/Weiterentwicklung%20IV/higru-weiv-junge-rentner.pdf>

OFCOM [Office fédéral de la Communication] (2020). *Stratégie Suisse numérique*. Consulté le 30.01.2021 à l'adresse <https://www.bakom.admin.ch/bakom/de/home/digital-und-internet/strategie-digitale-schweiz/digitale-schweiz.html>

OFJ [Office fédéral de la justice]. (2000). *Message relatif à l'initiative populaire fédérale «Droits égaux pour les personnes handicapées» et à un projet de loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. Berne.

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2009). *Visages du handicap*. Neuchâtel: OFS.

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2015). *Activité dans les ateliers protégés pour personnes handicapées*.

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2016). *La transition à la fin de l'école obligatoire – Analyses longitudinales dans le domaine de la formation. Edition 2016*. Neuchâtel: OFS. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/1666-1600>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2017a). *Niveau de formation des personnes avec et sans handicap: degré tertiaire*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 04.01.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/grafiken.assetdetail.3962001.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2017b). *Conditions d'études et de vie dans les hautes écoles suisses. Rapport principal de l'enquête 2016 sur la situation sociale et économique des étudiant-e-s*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/zugang-und-teilnahme/soziale-herkunft-hs.assetdetail.3822341.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2018a). *Parcours de formation dans le degré secondaire II. Analyses longitudinales dans le domaine de la formation*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeufe-bildungsbereich.assetdetail.5026679.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2018b). *La santé des étudiants dans les hautes écoles suisses 2016*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.6526111.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2018c). *La formation tout au long de la vie en Suisse. Résultats du Microrecensement formation de base et formation continue 2016*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/weiterbildung.assetdetail.5766407.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2018d). *Transitions après un titre du degré secondaire II et intégration sur le marché du travail – Edition 2018. Analyses longitudinales dans le domaine de la formation*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeufe-bildungsbereich/ende-sekundarstufe-II.assetdetail.5006699.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2019a). *Statistiques de la santé 2019*. Neuchâtel: OFS.

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2019b). *Enfants et handicap en 2017*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 06.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/behinderungen.assetdetail.11387131.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2019c). *Statistique de la pédagogie spécialisée. Année scolaire 2017/18*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.assetdetail.10227899.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2019d). *Rapport social statistique suisse 2019*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/querschnittsthemen/panorama-gesellschaft-schweiz.assetdetail.9026637.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2019e). *La formation des futurs enseignants en Suisse. Tableau 6: Examens finals dans le domaine de la pédagogie spécialisée dans les HEU et les HES/HEP selon le niveau d'études, la branche d'études, la région CDIP, la haute école, le sexe et la nationalité*. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft.assetdetail.14547886.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020a). *La transition vers le degré secondaire II certifiant selon le niveau d'exigences à la fin de l'école obligatoire (Graphique)*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 06.11.2020 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeufe-bildungsbereich.assetdetail.14715064.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020b). *Accueil extrafamilial et parascolaire des enfants en 2018*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 02.08.2020 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/familienergaenzende-kinderbetreuung.assetdetail.12867117.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020c). *Statistique de la pédagogie spécialisée. Année scolaire 2018/19*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.assetdetail.14776871.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020d). *Memento statistique de la Suisse 2020*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/dienstleistungen/fuer-medienschaffende/alle-veroeffentlichungen.assetdetail.11587671.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020e). *Formation continue de la population*. Consulté le 05.04.2020 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/weiterbildung/bevoelkerung.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020f). *Personnes handicapées*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 05.07.2020 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/behinderungen.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020g). *Personnes handicapées au sens de la loi sur l'égalité*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 05.11.2020 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/behinderungen/individuelle-merkmale.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020h). *Égalité pour les personnes handicapées, statistique de poche*. Neuchâtel: OFS.

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020i). *Degré tertiaire – Hautes écoles. Étudiants selon le type de hautes écoles*. Consulté le 16.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020j). *Les scénarios de l'évolution de la population de la Suisse et des cantons 2020-2050*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 06.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.14963221.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020k). *Dépenses publiques d'éducation selon le degré de formation, la nature de la dépense et le niveau administratif. 1990–2018*. Consulté le 05.05.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/14367430/master>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020l). *STAT-TAB – Tableaux interactifs. Thème: population, variables: âge, année*. Consulté le 17.03.2021 à l'adresse <https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020m). *Finances du système éducatif. Années comptables 2017/18*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 06.04.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/ressourcen-betreuung/bildungsausgaben.assetdetail.12947701.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2020n). *La population de la Suisse en 2019*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 25.05.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.assetdetail.14941612.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2021a). *Élèves et étudiants: tableaux de base 2019/20*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung.assetdetail.15864820.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (2021b). *Élèves de la pédagogie spécialisée: tableaux de base 2019/20*. Neuchâtel: OFS. Consulté le 10.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.assetdetail.15964147.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (s.d. a). *Enquête sur les familles et les générations*. Consulté le 04.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/erhebungen/efg.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (s.d. b). *EBM Enquête sur le budget des ménages*. Consulté le 04.03.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/erhebungen/habe.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (s.d. c). *SILC (Statistics on Income and Living Conditions, Enquête sur les revenus et les conditions de vie)*. Consulté le 05.02.2021 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/erhebungen/silc.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (s.d. d). *Étudiants des hautes écoles pédagogiques (sans HES) selon l'année, la branche d'études, le sexe et la haute école – 2001–2019 (Tableaux)*. Consulté le 10.09.2020 à l'adresse https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-1502040300_191/px-x-1502040300_191/px-x-1502040300_191.px

OFS [Office fédéral de la statistique]. (s.d. e). *Facteurs du vieillissement*. Consulté le 16.12.2020 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/alterung/bevoelkerung.html>

OFS [Office fédéral de la statistique]. (s.d. f). *Population selon le statut migratoire*. Consulté le 28.07.2020 à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/selon-statut-migratoire.html>

Riemer-Kafka, G. (2019). *Juristische Handreichung für die Sonderpädagogik*. Bern: Edition SZH/CSPS.

RIPPH [Réseau international sur le Processus de production du handicap]. (s.d.). *Le modèle*. Consulté le 03.11.2020 à l'adresse <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>

Ritz, T., & Wimmer, K. (2019). Menschlich digital! Digitale Transformation als Chance für die Inklusion. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 25 (11-12), p. 6-13.

Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., & Ganz, A. S. (2020a). Vergabe und Umsetzung des Nachteilsausgleichs auf Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 42 (3), p. 693–706. doi:10.24452/sjer.42.3.13

Sahli Lozano, C., Simovic, L. J., & Brandenburg, K. (2020b). Chancen und Risiken der Massnahmen Reduzierte individuelle Lernziele und Nachteilsausgleich aus Sicht von Schulleitenden der Primarstufe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 89 (4), p. 251–265. Consulté le 05.01.2021 à l'adresse <https://reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/153016>

SBBK [Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz]. (2008). *Case Management Berufsbildung CM BB*.

Schär, C., & Weibel, D. (2018). *Evaluation des Kinder- und Jugendförderungsgesetzes (KJFG)*. BSV. Consulté le 02.08.2020 à l'adresse <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/publikationen/forschung/forschungspublikationen.exturl.html/aHR0cHM6Ly9mb3JzY2h1bmcuc296aW-FsZS1zaWNoZXJoZWl0LW/Noc3MuY2gvZm9yc2NodW5nc3B1Ymxpa2F0aW9uZW4v.html>

Scharnhorst, U., & Kammermann, M. (2018). Wie inklusiv ist die Berufsbildung? Auslegeordnung zur zweijährigen Grundbildung. *Panorama* (2), p. 14–15.

Schellenberg, C., Hofmann, C., & Georgi-Tscherry, P. (2017). Gerechtere Bildungschancen dank Nachteilsausgleich? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 23 (10), p. 18–25.

Schellenberg, C., Pfiffner, M., Krauss, A., De Martin, M., & Georgi-Tscherry, P. (2020). *EIL – Enhanced Inclusive Learning. Nachteilsausgleich und andere unterstützende Massnahmen auf Sekundarstufe II*. Luzern. Consulté le 13. 11. 2020 à l'adresse <https://www.hfh.ch/projekt/enhanced-inclusive-learning-eil-nachteilsausgleich-und-andere-unterstuetzenden-massnahmen-auf>

Schmidlin, S., Borer, J., Allemann, E., & Clerc, R. (2017). *Angebote am Übergang I für Jugendliche mit gesundheitlichen Einschränkungen. Bericht im Rahmen des dritten mehrjährigen Forschungsprogramms zu Invalidität und Behinderung (FoP3-IV)*. Bern: BSV (Bundesamt für Sozialversicherungen).

Schulpsychologie Schweiz – Interkantonale Leitungskonferenz. (2014). *Richtlinien zur Gestaltung der Schulpsychologie in der Schweiz*.

Schweizer Paraplegiker-Forschung. (o. J.). *Funktionsfähigkeit und Methodik*. Consulté le 25.03.2021 à l'adresse <https://www.paraplegie.ch/spf/de/forschungsschwerpunkte/schwerpunkte/funktionsfaehigkeit-und-methodik/>

SECO [Secrétariat d'État à l'économie]. (2014). *Bericht Arbeitsgruppe Arbeitsmarktfähigkeit*. Consulté le 15.12.2020 à l'adresse https://avenir50plus.ch/avplus50/wp-content/uploads/2017/01/Bericht_Gruppe_Arbeitsmarktfahigkeit_2014.pdf

SEFRI [Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation] et al. (2018). *Vision 2030 de la formation professionnelle*. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse https://berufsbildung2030.ch/images/_pdf_de_en/vision2030_d.pdf

SEFRI [Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation]. (2017). *Manuel Formation professionnelle initiale pour adultes*. Berne. Consulté le 07.03.2021 à l'adresse <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/projekte-und-initiativen/berufsabschluss-und-berufswechsel-fuer-erwachsene/handbuch-berufliche-grundbildung-fuer-erwachsene.html>

SEFRI [Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation]. (2020a). *Égalité des chances (équité) dans le domaine FRI. Aperçu des mesures et des activités concernant le thème prioritaire Égalité des chances*. Berne. Consulté le 20.08.2020 à l'adresse <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bfi-politik/bfi-2021-2024/transversale-themen/chancengerechtigkeit-bfi.html>

SEFRI [Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation]. (2020b). *Indicateurs pour le suivi de la loi sur la formation continue*. Berne. Consulté le 07.12.2020 à l'adresse <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/weiterbildung/dialog-der-weiterbildung.html>

Seufert, S. (2018). *Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Steinegger, F. (2019). Es hat zu wenig Heilpädagogen. *Bote der Urschweiz vom 14.06.2019*.

Steinfeld, E., & Maisel, J. L. (2012). *Universal Design: Creative Inclusive Environments*. (Wiley, Ed.) Hoboken, NY: Wiley & Sons. Consulté le 25.02.2021 à l'adresse <http://idea.ap.buffalo.edu/about/universal-design/>

Supported Employment Schweiz. (2019a). *Was ist Supported Employment / Supported Education?* Consulté le 11.09.2019 à l'adresse https://supportedemployment.ch/wp-content/uploads/SES_Standortpapier_09.19_final.pdf

Supported Employment Schweiz. (2019b). «First place – then train». Consulté le 02.05.2021 à l'adresse https://supportedemployment.ch/wp-content/uploads/Druckversion_Wissen_191024-1.pdf

swissuniversities. (2021). *Projet P-8 Renforcement des digital skills dans l'enseignement*. Consulté le 02.05.2021 à l'adresse <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/digitalisation/digital-skills>

Tennessee Science Standards. (2012). Consulté le 25.02.2021 à l'adresse http://glencoe.mheducation.com/sites/dl/free/0078901359/594902/AAT_v4.pdf

Théraulaz, Y. (2021). Le calvaire logopédique romand. *Le Temps*, 5 avril 2021.

UE [Union européenne]. (2002). *Résolution du Conseil du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Consulté le 28.02.2021 à l'adresse [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)&qid=1554312508546](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0709(01)&qid=1554312508546)

VSLCH, & CLACESO [Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz & Conférence latine des chefs d'établissements de la scolarité obligatoire]. (2019). *Medienmitteilung VSLCH Befragung Stellensituation 2019*. Consulté le 18.04.2020 à l'adresse <https://www.vslch.ch/medienspiegel/medienmitteilungen>

VUCA Welt. (s.d.). *VUCA Welt*. Consulté le 03.03.2021 à l'adresse <https://www.vuca-welt.de>

Wortbedeutung.info. (s.d.). *Intersektionalität*. Consulté le 14.03.2021 à l'adresse <https://www.wortbedeutung.info/Intersektionalit%C3%A4t/>

Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2016). *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance*. Consulté le 16.08.2020 à l'adresse <https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/de/publikationen/20/>

ZHAW [Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften]. (2019). *Chancengleichheit an der ZHAW*. Consulté le 14.05.2021 à l'adresse <https://www.zhaw.ch/storage/hochschule/ueber-uns/rektorat/broschuere-hindernisfreie-hochschule.pdf>

ZHAW [Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften]. (s.d. a). *Konzept und Umsetzung eines Schweizer Zentrums für barrierefreie Kommunikation*. Consulté le 14.09.2020 à l'adresse <https://www.zhaw.ch/de/linguistik/forschung/kompetenzzentrum-barrierefreie-kommunikation/>

ZHAW [Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften]. (s.d. b). *Professionalisierung des Netzwerks Studium und Behinderung Schweiz*. Consulté le 14.09.2020 à l'adresse https://www.zhaw.ch/no_cache/de/forschung/forschungsdatenbank/projektdetail/projektid/2204/

ZHAW [Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften]. (s.d. c). *Hochschulstudium trotz Beeinträchtigung – wenn der Körper oder die Psyche nicht mitspielt*. Consulté le 29.03.2021 à l'adresse <https://www.swissuniability.ch/>

Ziehbrunner, C., Fäh, B., & Gyseler, D. (2019). Mangel an heilpädagogischen Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 25 (10), p. 16–20.

Pédagogie spécialisée en Suisse

Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, des changements fondamentaux survenus tant au niveau législatif qu'administratif (loi sur l'égalité pour les handicapés; réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons; Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées) ont débouché dès 2004 sur une redistribution des compétences et sur de nouvelles mesures. La situation résultant de ces réaménagements n'avait jusqu'à présent pas fait l'objet d'un état des lieux systématique. Cette lacune est désormais comblée par le présent rapport. Il donne un aperçu des bases légales, des données statistiques et des offres de pédagogie spécialisée en Suisse. Lorsque les informations étaient disponibles, les mécanismes de financement ont également été décrits. Il présente en outre quelques-unes des recherches consacrées aux mesures prises dans le domaine de la petite enfance, la scolarité obligatoire, le postobligatoire, la formation continue et le monde du travail. Ce rapport est à comprendre comme un instantané destiné à étayer les réflexions plus approfondies des responsables de l'éducation et de la formation ainsi que du public intéressé.

ISBN 978-3-9525494-2-1



9 783952 549421 >