



Assemblée générale

Distr.
GÉNÉRALE

A/HRC/4/29
19 février 2007

FRANÇAIS
Original: ESPAGNOL/ANGLAIS

CONSEIL DES DROITS DE L'HOMME

Quatrième session
Point 2 de l'ordre du jour

**APPLICATION DE LA RÉOLUTION 60/251 DE L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE
DU 15 MARS 2006 INTITULÉE «CONSEIL DES DROITS DE L'HOMME»**

Le droit à l'éducation des personnes handicapées

Rapport de Vernor Muñoz, Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation *

* Le présent rapport a été soumis après la date limite afin d'inclure les informations les plus récentes.

Résumé

Le présent rapport est présenté en application de la décision 1/102 du Conseil des droits de l'homme; il analyse un des thèmes qui intéressent particulièrement le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation: le droit des personnes handicapées à une éducation inclusive. Ce droit implique la possibilité pour tous les enfants et adolescents d'apprendre ensemble, quelles que soient leur situation ou leurs différences. La notion d'éducation inclusive est une réponse aux limites de l'éducation traditionnelle, qualifiée de patriarcale, utilitaire et ségrégationniste, ainsi qu'aux carences de l'éducation spéciale et des politiques d'intégration d'étudiants ayant des besoins particuliers dans le système classique d'enseignement.

Le concept d'éducation inclusive est visé implicitement à l'article 13, paragraphe 1, du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, et aux articles 29 et 23 de la Convention relative aux droits de l'enfant; il est visé expressément, entre autres choses, dans la Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux approuvés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité, en 1994, et dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée récemment qui établit l'obligation pour les États d'organiser un système d'éducation inclusive.

Le rapport recommande une série de mesures législatives, administratives et financières qui devront être adoptées pour faire de ce droit une réalité. Il désigne certains des obstacles qui portent atteinte au droit à l'éducation inclusive, sur la base des réponses envoyées par différents États et organisations non gouvernementales à un questionnaire du Rapporteur spécial qui avait pour objet de constater le degré d'application des normes internationales en la matière. Le Rapporteur cite entre autres obstacles la divergence qui existe entre les textes juridiques et les ressources disponibles pour la concrétisation du droit à l'éducation inclusive, ainsi que l'absence d'une véritable volonté politique dans ce sens.

TABLE DES MATIÈRES

	<i>Paragraphes</i>	<i>Page</i>
Introduction	1 – 6	4
I. LE DROIT DES PERSONNES HANDICAPÉES À L'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	7 – 15	5
II. LE DROIT À L'ÉDUCATION INCLUSIVE – CADRE NORMATIF	16 – 21	7
III. OBLIGATIONS CONCERNANT LE DROIT À L'ÉDUCATION DES PERSONNES HANDICAPÉES	22 – 34	9
IV. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS LA RÉALISATION DU DROIT À L'ÉDUCATION DES PERSONNES HANDICAPÉES	35 – 41	11
V. SURVEILLER LE DROIT DES PERSONNES HANDICAPÉES À L'ÉDUCATION	42 – 45	13
VI. RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE.....	46 – 80	14
VII. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS.....	81 – 85	21

Introduction

1. Par sa résolution 1998/33, la Commission des droits de l'homme a établi le mandat du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. En 2004, par sa résolution 2004/25, la Commission a prorogé ce mandat pour trois ans. Le présent rapport est soumis conformément au paragraphe 12 de la résolution 2005/21 de la Commission, et à la décision 1/102 du Conseil des droits de l'homme, par laquelle le Conseil a décidé de reconduire à titre exceptionnel, pour une année, les mandats et les détenteurs de mandats de toutes les procédures spéciales de la Commission des droits de l'homme, sous réserve de l'examen que doit entreprendre le Conseil conformément à la résolution 60/251 de l'Assemblée générale.

2. Le Rapporteur spécial a exécuté pendant cette année un vaste et intense programme de travail comprenant de fréquents voyages pour accomplir les tâches relevant de son mandat, ou à l'invitation de gouvernements, d'universités ou d'organisations non gouvernementales. Il a effectué une mission en Allemagne au mois de janvier et une autre au Maroc en novembre-décembre. Le Rapporteur spécial a envoyé des lettres pour demander des renseignements aux Gouvernements du Burundi, du Chili, de la Chine, de la Fédération de Russie, de la Pologne, de la Roumanie et de la Slovénie. Il n'a reçu de réponse que des Gouvernements chilien, chinois et roumain.

3. Le Rapporteur spécial a décidé de consacrer son troisième rapport annuel à la question du droit à l'éducation des personnes handicapées, étant donné que son travail porte au premier chef sur les populations faisant l'objet d'une discrimination; parmi celles-ci, les personnes handicapées constituent un des groupes les plus touchés par l'exclusion dans les études. L'adoption, le 13 décembre 2006, par l'Assemblée générale de la Convention relative aux droits des personnes handicapées qui, en son article 24, reconnaît le droit de ces personnes à l'éducation, est un événement présentant un intérêt particulier pour le Rapporteur spécial. Le présent rapport vise à renforcer l'impact et à encourager la ratification et l'application de la Convention, ainsi qu'à stimuler les efforts d'application du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, de la Convention relative aux droits de l'enfant et de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, approuvée par la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, entre autres instruments pertinents.

4. Le combat en faveur du droit à l'éducation a trouvé dans les organisations de personnes handicapées et des familles de handicapés un des plus ardents défenseurs des droits de ces personnes. Le présent rapport est donc une reconnaissance et un hommage des conquêtes réalisées par ces organisations à leurs efforts. Le Rapporteur spécial désire aussi saluer la contribution du «Foro Latinoamericano de Políticas Educativas» (FLAPE) (Forum latino-américain des politiques éducatives), du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme et de la Ligue internationale des associations d'aide aux handicapés mentaux, qui ont beaucoup facilité sa tâche.

5. En collaboration avec le Rapporteur spécial, le Haut-Commissariat aux droits de l'homme (HCDH) a organisé un séminaire faisant intervenir un groupe pluridisciplinaire d'experts sur le droit des personnes handicapées à l'éducation. Le séminaire, qui s'est tenu les 23 et 24 novembre 2006, avait deux objectifs principaux: aider le Rapporteur spécial dans son exploration des différents moyens et des nombreux problèmes concernant le droit des handicapés

à l'éducation; promouvoir un suivi actif et efficace de l'exercice de ce droit. Il est ressorti clairement du séminaire que, de l'avis général des experts des différentes disciplines, l'exercice du droit à l'éducation est tributaire de «l'éducation inclusive», notion qui est au cœur du présent rapport.

6. Le plan du rapport reflète cette optique et il est divisé en sept chapitres. Le chapitre premier présente la notion d'éducation inclusive comme étant la caractéristique principale du droit à l'éducation pour les personnes handicapées. Le chapitre 2 examine brièvement le cadre normatif applicable à l'éducation inclusive dans la perspective du droit conventionnel et des déclarations programmatiques. Le chapitre 3 définit et examine les obligations et responsabilités conventionnelles spécifiques des États (et aussi d'autres acteurs) afférentes au droit à l'éducation des personnes handicapées et il présente dans les grandes lignes les éléments minimums des cadres législatif, politique et financier nécessaires pour s'acquitter de ces obligations. Le chapitre 4 examine les principaux obstacles à l'éducation inclusive, suivi par le chapitre 5 qui passe en revue les principaux organismes qui ont un rôle à jouer dans la surveillance de l'exercice du droit. Le chapitre 5 souligne qu'il importe d'élaborer rapidement et d'adopter des indicateurs et des critères relatifs au droit à l'éducation. Le chapitre 6 résume les réponses à un questionnaire envoyé par le Rapporteur spécial aux gouvernements et aux organisations de la société civile. Le Rapporteur tient à remercier les auteurs de ces réponses qui lui ont été précieuses pour la rédaction de l'ensemble du rapport. Le chapitre 7 est consacré aux observations et recommandations finales.

I. LE DROIT DES PERSONNES HANDICAPÉES À L'ÉDUCATION INCLUSIVE

7. Le droit à l'éducation des personnes handicapées, des deux sexes et de tout âge, ne peut pas être contesté aujourd'hui. Malheureusement, il n'est pas contestable non plus que les personnes handicapées, des deux sexes et de tout âge et dans la plupart des régions du monde, souffrent d'un déni généralisé et démesuré de ce droit. Les conséquences du déni d'éducation en général, à tous les âges et dans tous les milieux, ont été démontrées avec force dans les précédents rapports du Rapporteur spécial sur l'éducation. On estime que le nombre des personnes handicapées se situe entre 500 millions et 600 millions (parmi lesquels 120 à 150 millions d'enfants, dont 80 % à 90 % vivent dans la pauvreté dans les pays en développement), et que 15 % à 20 % des étudiants ont ou auront des besoins particuliers à un moment ou à un autre de leurs études¹. Les conséquences actuelles et futures de ce phénomène sont inacceptables et sont une source de préoccupation considérable.

8. Étant donné l'insuffisance des moyens de surveillance par l'État de l'éducation des personnes handicapées, on ne connaît pas avec exactitude leur degré d'exclusion de l'éducation. Quoiqu'il en soit, les statistiques disponibles révèlent que cette exclusion a une étendue proprement inacceptable, pour toutes les tranches d'âge et pour les deux sexes, et au sein de la communauté des handicapés elle-même. Deux exemples simples permettent d'illustrer cette constatation. Alors que dans les pays en développement le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire atteint aujourd'hui 86 % pour toutes les régions², les estimations du nombre d'enfants handicapés qui vont à l'école dans ces pays vont de moins de 1 % à 5 %³. Par ailleurs, le taux d'alphabétisation des femmes handicapées n'est que de 1 %, alors que le taux est estimé à quelque 3 % pour l'ensemble des personnes handicapées⁴.

9. Pour lutter contre l'exclusion, un partenariat renforcé des mouvements «des droits de l'homme» et des «handicapés» a encouragé le modèle d'éducation généralement désigné, comme on l'a vu plus haut, par l'expression «éducation inclusive». L'éducation inclusive repose sur le principe selon lequel tous les enfants doivent apprendre ensemble, chaque fois que possible, quelles que soient leurs différences⁵. Elle reconnaît que chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres, et que les élèves qui ont des besoins particuliers doivent avoir accès à l'enseignement général et être intégrés dans cet enseignement grâce à une pédagogie axée sur l'enfant. L'éducation inclusive, parce qu'elle tient compte de la diversité des apprenants, cherche à combattre les attitudes discriminatoires, à créer des communautés conviviales, à réaliser l'éducation pour tous et à améliorer la qualité et l'efficacité des études dans l'enseignement général⁶. Dans cette optique, les systèmes d'enseignement ne doivent plus considérer les personnes handicapées comme constituant un problème à régler; ils doivent au contraire accueillir favorablement la diversité des élèves et considérer les différences individuelles comme une chance d'enrichir l'apprentissage pour tous⁷.

10. La notion d'éducation inclusive suppose deux processus intimement liés: d'une part, elle remet en question l'éducation traditionnelle (patriarcale, utilitaire et ségrégatrice), d'autre part elle envisage un mécanisme spécifique qui vise à dispenser une éducation appropriée et adaptée aux personnes handicapées ou faisant partie d'autres groupes objet d'une discrimination, raison pour laquelle elle aspire à être un modèle systémique et systématique. Cela dit, il est évident que dans le courant globalisant de l'éducation inclusive, l'école perd le rôle aseptisé de catalyseur qui lui a été attribué pendant des siècles et qu'elle est appelée aujourd'hui à se transformer en profondeur.

11. À l'exact opposé, on trouve la notion «d'éducation spéciale». Les politiques inspirées de cette notion encouragent une éducation séparée qui aboutit à la création de deux systèmes d'enseignement distincts: l'un à l'intention des personnes handicapées, souvent dispensé dans les «écoles spéciales», et l'autre à l'intention des personnes sans handicap, ou écoles «ordinaires». Les écoles spéciales, souvent inspirées de l'idée que les personnes handicapées ne peuvent pas être éduquées et constituent un fardeau pour l'enseignement général, étaient et demeurent fréquemment rigides, ne tiennent pas compte des caractéristiques de chaque élève et ne cherchent pas à obtenir les meilleurs résultats pour leurs élèves. L'influence délétère de cette idée se reflète sur les évaluations nationales et internationales de l'éducation. Il en résulte que les écoles ordinaires rejettent les éléments qui n'obtiennent pas de bons résultats, qu'elles sont peu enclines à accepter des élèves handicapés et qu'elles ont tendance à expulser les élèves qu'elles jugent difficiles⁸. En outre, la pratique qui consiste à isoler les élèves handicapés peut aboutir à les marginaliser davantage dans la société, situation à laquelle généralement les personnes handicapées sont déjà confrontées, ce qui ne fait qu'aggraver la discrimination. Au contraire, on s'est aperçu que l'éducation inclusive diminue la marginalisation, laquelle est source de stéréotypes erronés, de préjugés et, par conséquent, de discrimination⁹.

12. Passer de l'éducation spéciale avec ségrégation à l'éducation inclusive n'est pas une tâche simple et il convient de reconnaître et d'affronter résolument les problèmes complexes qu'elle soulève. On ne peut pas prendre de raccourci. Ainsi, «l'intégration», souvent opérée sous prétexte ou à la place d'une véritable inclusion dans l'enseignement, a créé ses propres difficultés. On a constaté en effet que les tentatives de simple intégration dans les écoles ordinaires, sans mesures structurelles d'accompagnement (tels qu'organisation, programmes d'études et stratégies d'enseignement et d'apprentissage) ne correspondent pas et continueront

pour diverses raisons à ne pas correspondre aux droits des personnes handicapées. En fait, l'«intégration» peut tout simplement aboutir à l'exclusion au sein de l'enseignement général plutôt que dans une école spéciale. De toute évidence, il faut que la politique actuelle et future de l'éducation dénonce et corrige toutes les tendances structurelles qui pourraient aboutir à l'exclusion dans le système d'enseignement général. Des politiques et des ressources visant à mettre au point des pratiques véritablement «intégratrices» doivent être substituées aux pratiques anciennes.

13. L'éducation inclusive conteste la pertinence de l'éducation séparée tant pour des motifs d'efficacité que du point de vue des droits de l'homme¹⁰. En ce qui concerne l'efficacité, les recherches actuelles révèlent que dans le domaine de l'éducation les États se rendent compte de plus en plus de l'inanité d'une multiplicité de systèmes d'administration, de structures administratives et de services et tout particulièrement de l'absence de viabilité financière des écoles spéciales¹¹. En revanche, on a fait valoir que l'éducation inclusive peut être à la fois rentable et performante¹².

14. Comme l'a noté le prédécesseur du Rapporteur spécial, l'accès véritable à l'enseignement est un élément vital du droit à l'éducation pour tous les élèves, handicapés ou non, et il fait intervenir des facteurs externes mais aussi des facteurs propres à chaque élève. Si l'on néglige un ou plusieurs facteurs externes et personnels propres aux personnes handicapées, c'est souvent leur dénier tout accès à l'éducation, inclusive ou autre. Les mesures simples mais efficaces nécessaires pour traiter ces facteurs ont été évoquées à maintes reprises. Comme ces mesures sont trop souvent négligées, nous donnons ici une liste non exhaustive et mieux adaptée à l'inclusion, en vue d'en souligner à nouveau l'importance. Pour surmonter les facteurs extérieurs qui limitent l'accès à l'éducation, il faut notamment: modifier l'environnement physique, par exemple l'aménagement des couloirs, des salles de classe et des bureaux, élargir les entrées, construire des rampes, installer des ascenseurs, modifier ou reconsidérer l'emplacement géographique, adapter les règles et les normes d'admission; s'y ajoutent des facteurs personnels tels que l'organisation de classes supplémentaires, des formes de communication adaptées/additionnelles, du personnel enseignant ou de soutien spécial, et des repas bien équilibrés.

15. Deux observations d'ordre différent mais importantes viendront conclure ce chapitre. Premièrement, l'éducation inclusive doit être envisagée dans une perspective globale de formation continue, allant des soins à la petite enfance à l'enseignement professionnel, de l'instruction élémentaire pour les adultes à l'apprentissage de l'autonomie fonctionnelle pour les personnes âgées. Deuxièmement, les États doivent respecter la liberté pour les parents de choisir une école pour leurs enfants handicapés¹³ et le droit pour ces enfants d'exprimer et de faire entendre leur avis sur la question¹⁴.

II. LE DROIT À L'ÉDUCATION INCLUSIVE – CADRE NORMATIF

16. L'objectif du présent chapitre est simplement de présenter le cadre normatif applicable à l'éducation inclusive. Il ne prétend pas à l'exhaustivité car ce type d'informations peut aisément être trouvé ailleurs. Comme l'ont souligné de nombreux commentateurs, les États ont d'abord reconnu le droit à l'éducation dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée en 1948. En 1960, l'UNESCO a adopté sa Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Plusieurs instruments contraignants ont été

adoptés par la suite, le plus pertinent pour le présent rapport étant le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adopté en 1966. Son article 13 approfondit les dispositions de la Déclaration universelle en reconnaissant le droit de toute personne à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ainsi que, progressivement, à l'enseignement secondaire et supérieur gratuit. Cette reconnaissance est également présente dans l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant adoptée 23 ans plus tard.

17. Même si ces instruments ne font pas explicitement référence à l'éducation inclusive, certains éléments du droit à l'éducation servent implicitement à promouvoir ce principe. Ainsi, l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels souligne que l'éducation doit mettre «toute personne en mesure *de jouer un rôle utile* dans une société libre» [italiques ajoutés]. Ce principe a été réaffirmé dans la Convention relative aux droits de l'enfant, cette fois plus explicitement dans les articles 29 et 23, le premier en mettant l'accent sur les buts de l'éducation, le deuxième – qui porte spécifiquement sur les enfants handicapés – en faisant obligation aux États de veiller à ce que les enfants handicapés aient «effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une inclusion sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel.».

18. Les principaux cadres programmatiques applicables comprennent la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, organisée à Jomtien (Thaïlande) en 1990, qui a établi l'objectif désormais bien connu de «l'éducation pour tous», promouvant l'équité et l'accès universel à l'éducation. Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés ont été adoptées en 1993. Comme le suggère leur nom, elles mettent l'accent sur l'égalisation des chances et la participation à tous les aspects de la société pour les personnes handicapées. La Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux de l'UNESCO suivra en 1994. Elle souligne que l'objectif de «l'éducation pour tous» ne saurait être atteint si l'on n'inclut pas toutes les catégories d'élèves dans un environnement d'apprentissage unique. On retiendra en particulier le paragraphe 2, ainsi libellé: «les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous.».

19. Le Forum mondial sur l'éducation, organisé à Dakar du 26 au 28 avril 2000, a une fois de plus souligné la nécessité de mettre l'accent sur l'accès à l'éducation et l'inclusion des élèves issus de milieux défavorisés ou marginalisés. Le commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar souligne que, pour réaliser cet objectif, «les systèmes éducatifs doivent être intégrateurs, aller à la rencontre des enfants non scolarisés et apporter une réponse souple aux situations et besoins de tous les apprenants» (par. 33).

20. En septembre 2006, le Comité des droits de l'enfant a adopté son observation générale n° 9 sur les droits des enfants handicapés. Dans cette observation, le Comité fait de l'insertion scolaire l'objectif de l'éducation des enfants handicapés et indique que les États devraient se donner pour but de mettre à la disposition de ces enfants des écoles dotées des aménagements nécessaires et offrant un appui individuel¹⁵.

21. Récemment, en décembre 2006, par sa résolution 61/106, l'Assemblée générale a adopté la Convention relative aux droits des personnes handicapées (Convention sur le handicap). Cette

Convention reconnaît sans ambiguïté le lien entre l'éducation inclusive et le droit à l'éducation des personnes handicapées dans son article 24, libellé comme suit: «Les États parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation.».

III. OBLIGATIONS CONCERNANT LE DROIT À L'ÉDUCATION DES PERSONNES HANDICAPÉES

Nature des responsabilités des États parties à des instruments relatifs aux droits de l'homme

22. Le droit des droits de l'homme définit trois grandes obligations pour les États dans le domaine du droit à l'éducation. Premièrement, l'État ne doit pas empiéter sur l'exercice de ce droit. Deuxièmement, il doit veiller à ce que ce droit puisse être exercé sans discrimination et sur un pied d'égalité par les hommes et les femmes¹⁶. Troisièmement, l'État doit prendre des mesures, en utilisant au maximum les ressources disponibles, pour parvenir à la pleine réalisation du droit à l'éducation¹⁷.

23. C'est bien entendu aux États, en tant que parties à des instruments relatifs aux droits de l'homme, qu'il incombe en premier lieu de respecter, protéger et réaliser le droit à l'éducation en vertu de ces instruments. Toutefois, dans la pratique, la participation active et non discriminatoire de nombreux autres acteurs est essentielle pour la réalisation du droit à l'éducation inclusive. De fait, l'éducation inclusive comprend non seulement les droits des élèves marginalisés mais aussi plus largement l'accélération de l'évolution des cultures et des valeurs tant dans le système éducatif que dans la communauté au sens large. À cet égard, on évoquera ci-après trois aspects plus en détail, puis on passera brièvement en revue les critères minimaux que doivent remplir les cadres législatifs, stratégiques et financiers des États. Pour assurer la réussite de l'éducation inclusive, il faut aussi parfois donner aux autorités locales le pouvoir de prendre des décisions concernant l'accessibilité et l'insertion et faire en sorte qu'elles aient à répondre de leurs actes.

24. Au niveau du gouvernement central, la responsabilité du droit à l'éducation des personnes handicapées est souvent partagée par différentes institutions, comme le Ministère des affaires sociales et le Ministère de la santé. Il est évident, dans ces conditions, que les politiques et les lois ainsi que leur application risquent de manquer de cohérence. Un seul organe, le Ministère de l'éducation, devrait donc être responsable de la réalisation du droit à l'éducation inclusive pour tous.

25. La responsabilité de la réalisation du droit à l'éducation inclusive incombe aussi inévitablement aux parents, aux communautés et aux enseignants. L'UNESCO estime que les trois sont essentiels pour tous les aspects de la vie sociale et, de fait, tous ont la responsabilité de promouvoir et de protéger le droit à l'éducation inclusive. Cela étant, les idées fausses sur le handicap de manière générale, et en particulier l'idée que les enfants handicapés doivent soit «s'adapter» aux écoles ordinaires soit fréquenter des écoles spéciales, sont répandues dans les trois groupes. Il est essentiel de faire disparaître rapidement ces idées fausses. Pour ce faire, les États devraient envisager de mettre en place des programmes d'information et de sensibilisation

de la communauté en général concernant l'importance de l'éducation inclusive. Plus spécifiquement, si effectivement «l'attitude et la tolérance des enseignants sont les vecteurs de la construction d'une société inclusive et participative»¹⁸ comme le souligne de manière convaincante l'UNESCO, il est impératif que les enseignants suivent une formation spécialisée avant et pendant l'emploi et que soient mis en place des programmes de formation à l'intention des administrateurs d'établissements scolaires, des planificateurs et des décideurs.

Cadres stratégiques, législatifs et financiers

26. Les États doivent disposer de cadres stratégiques, législatifs et financiers adaptés pour pouvoir s'acquitter de leurs obligations concernant le droit à l'éducation en général et le droit à l'éducation inclusive en particulier. Ils devraient donc veiller à mettre en place des cadres stratégiques, législatifs et financiers appropriés, ciblés et efficaces. Il importe de souligner que la législation n'est pas une fin en soi et que l'impact des cadres législatifs dépend du niveau de mise en œuvre, de la viabilité du financement, de l'efficacité du suivi et de l'évaluation, ainsi que de l'existence de cadres stratégiques détaillés garantissant la traduction des normes juridiques en programmes et mesures concrets. Compte tenu de ce qui précède, ces cadres devraient présenter au minimum les caractéristiques suivantes¹⁹:

a) Reconnaître l'éducation inclusive comme un droit

27. Les États devraient reconnaître l'éducation inclusive comme une composante inhérente du droit à l'éducation. Pour préciser le sens de la législation et asseoir cette dernière dans la durée, les États devraient faire spécifiquement référence aux obligations contractées en vertu d'instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme.

b) Définir des normes minimales relatives au droit à l'éducation

28. Les États devraient officiellement définir des normes en matière d'éducation pour veiller à ce que les personnes handicapées aient, sur un pied d'égalité avec les autres, accès à des facilités d'enseignement qui soient disponibles, accessibles, acceptables et adaptables. Ces normes devraient porter au minimum sur les points suivants: accès à l'éducation, qu'il s'agisse de l'accès physique, des possibilités de communication (langage des signes et braille), de l'accès social (accès aux pairs) ou de l'accès économique (coût abordable); dépistage précoce des besoins éducatifs spéciaux et intervention dès la petite enfance; promotion d'un programme scolaire commun à tous les élèves qui encourage l'éducation aux droits de l'homme et l'apprentissage; obligation d'une formation préalable et en cours d'emploi pour les enseignants et les administrateurs d'établissements scolaires; soutien scolaire individualisé lorsque nécessaire; coordination entre tous les domaines concernés par la réforme de l'éducation afin de garantir la cohérence du processus en matière de droit à l'éducation et d'éducation inclusive.

c) Définir des normes minimales concernant les déterminants fondamentaux du droit à l'éducation

29. Les États devraient considérer la famille, la communauté et la société civile comme des acteurs à part entière de l'éducation inclusive et veiller à ce qu'elles jouent leur rôle. Les politiques et la législation devraient viser à garantir la participation de la communauté, y compris bien entendu des élèves handicapés eux-mêmes, à la prise de décisions. Pour ce faire, il

importe de renforcer les capacités des personnes concernées, de lutter contre les attitudes et les préjugés courants et discriminatoires à l'égard des handicapés, de veiller à ce que les parents aient la liberté de choisir l'établissement scolaire de leur enfant et de sensibiliser la population aux droits des personnes handicapées.

d) Mettre en place un plan de transition

30. Les mesures prises pour introduire l'éducation inclusive et assurer la transition vers la réalisation de cet objectif diffèrent souvent dans le détail d'un pays à l'autre et continueront vraisemblablement de différer. Quelle que soit la forme que prend le processus, les cadres législatifs et stratégiques devraient prévoir expressément un plan de transition garantissant que les élèves ne pâtiront pas de la mise en œuvre des réformes.

e) Identifier les acteurs et leurs responsabilités

31. Les États doivent définir les responsabilités des différents acteurs – autorités centrales, provinciales et locales, ministères de l'éducation, administrateurs d'établissements scolaires, enseignants et autres, comme les organisations communautaires – et déléguer des responsabilités le cas échéant.

f) Fournir des ressources

32. Les États devraient garantir l'allocation durable de ressources suffisantes et demander l'assistance de la communauté internationale s'ils n'ont pas les ressources ou les compétences nécessaires.

g) Établir des mécanismes de suivi et d'évaluation

33. Les États devraient établir des procédures de suivi et d'évaluation efficaces et transparentes, notamment en prévoyant la collecte et l'analyse de statistiques et d'informations. Ils devraient aussi prévoir des voies de recours efficaces pour les personnes, notamment des voies de recours judiciaires, et veiller à ce que les commissions nationales des droits de l'homme et les médiateurs chargés des questions relatives au handicap jouent un rôle actif.

34. Les domaines prioritaires de financement dans le cadre de la promotion de l'éducation inclusive sont notamment: la formation préalable des enseignants et des administrateurs d'école; la formation en cours d'emploi des enseignants et des administrateurs d'école; la conversion des écoles spécialisées en centres de documentation et l'utilisation du personnel de ces écoles en tant que conseillers dans les écoles ordinaires; la garantie d'une rémunération adéquate pour le personnel enseignant et le personnel non enseignant et l'introduction d'aménagements raisonnables (physiques, technologiques, structurels) pour veiller à ce que les établissements soient accessibles à tous les élèves handicapés.

IV. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS LA RÉALISATION DU DROIT À L'ÉDUCATION DES PERSONNES HANDICAPÉES

35. Pour réaliser le droit à l'éducation des personnes handicapées, il importe en premier lieu d'identifier les problèmes auxquels se heurte l'inclusion scolaire, afin de mieux les résoudre. Les difficultés potentielles, évoquées plus haut, sont: les attitudes et préjugés négatifs à l'égard

des handicapés; la non-prise en compte des besoins spécifiques des femmes handicapées; l'insuffisance des compétences des enseignants et des administrateurs d'école; les difficultés d'accès à l'éducation, en particulier l'accès physique aux bâtiments et l'accès au matériel d'apprentissage; le manque de ressources; l'insuffisance de la prise en compte des besoins éducatifs spéciaux des élèves scolarisés dans des écoles ordinaires. Nombre de ces difficultés peuvent être traitées au niveau de l'État, réaffirmant la position de ce dernier comme acteur principal de la promotion des droits de l'homme.

36. La principale difficulté est la profonde stigmatisation sociale des personnes handicapées. Les stéréotypes, conjugués à l'hostilité et aux attitudes traditionnelles envers les personnes handicapées dont font souvent preuve les enseignants, les autorités scolaires, les autorités locales, les communautés et même les familles, peuvent renforcer l'exclusion des élèves handicapés et empêcher l'inclusion scolaire. De fait, cette situation est évoquée dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées qui reconnaît formellement que ce n'est pas le «handicap» qui fait obstacle à la pleine et effective participation des handicapés à la société mais plutôt les «barrières comportementales et environnementales». Cela montre à quel point il est impératif que les droits soient clairement énoncés et inscrits dans les cadres stratégiques et législatifs. Par conséquent, les campagnes de sensibilisation consacrées à l'éducation inclusive et, plus généralement, à la Convention relative aux droits des personnes handicapées, ainsi que les programmes de formation destinés aux enseignants et aux autres professionnels concernés par la formation sont essentiels²⁰.

37. L'inclusion scolaire est souvent considérée à tort comme hors de prix, difficilement réalisable ou relevant strictement des questions de handicap. Les travaux de recherche montrent, cependant, que les États qui ont correctement mis en œuvre le modèle d'éducation inclusive ont constaté qu'il était moins coûteux à mettre en œuvre et à gérer que des services d'éducation spécialisée distincts, qu'il était plus bénéfique d'un point de vue éducatif et social pour les enfants et qu'il contribuait de manière significative au développement et à l'épanouissement professionnels des éducateurs²¹.

38. Cela ne veut pas dire que la mise en œuvre de l'éducation inclusive n'a pas un coût. Le bilan de l'Éducation pour tous 2000 montre que, pour réaliser les objectifs fixés dans le monde entier, il faudrait que les donateurs augmentent leur appui financier d'environ 8 milliards de dollars par an²². Étant donné que de nombreux pays ont des ressources limitées, qui doivent être réparties entre divers secteurs sociaux, il importe que les États agissent «au maximum des ressources» dont ils disposent de manière à utiliser au mieux les ressources pour atteindre des objectifs précis. Cela suppose de définir et d'appliquer au plus tôt des mesures adaptées et d'un bon rapport coût-efficacité. Les plans nationaux d'action pour les droits de l'homme et la budgétisation fondée sur les droits de l'homme contribueront au succès de telles mesures. De même, il importe de veiller à la durabilité du financement de l'éducation. Si les programmes relatifs à l'éducation sont fixés de manière à assurer une meilleure inclusion et que les budgets sont réduits par la suite, il est évident que les objectifs fixés ne seront pas atteints.

39. L'un des principaux défis de la promotion et de la protection du droit général à l'éducation est de toute évidence la nécessité de veiller à ce que le système éducatif réponde aux besoins éducatifs spéciaux des personnes handicapées. Le premier réflexe a été, comme nous l'avons vu, de créer des écoles séparées. Si ces dernières peuvent avoir des avantages (par exemple faciliter le contact social avec certains groupes de pairs et permettre l'obtention de résultats scolaires

spécifiques), elles ont eu tendance à perpétuer la marginalisation et les stéréotypes et de réduire la capacité des personnes handicapées de participer effectivement à la vie de la communauté. Il est maintenant largement reconnu que l'inclusion des élèves handicapés dans les écoles ordinaires a des avantages psychologiques importants et permet de mieux satisfaire les besoins intellectuels et surtout sociaux et émotionnels des élèves en leur donnant la possibilité de communiquer régulièrement et naturellement avec les autres. L'enjeu est maintenant d'offrir à ces élèves les meilleures perspectives possibles au sein des écoles ordinaires. Il est indispensable à cet égard de poursuivre les travaux de recherche.

40. Toutefois, la relation entre l'éducation spécialisée et l'éducation inclusive reste extraordinairement complexe. Par exemple, il faut que les élèves non entendants apprennent le langage des signes et que les élèves non voyants étudient le braille au début de leur scolarité²³. Cet apprentissage peut se faire, même dans une école où l'enseignement est inclusif, en séparant par exemple un élève malentendant des autres. Dans ce cas, par conséquent, on va à l'encontre de l'objectif de l'inclusion. Une autre difficulté, brièvement évoquée plus haut, survient lorsque l'on confond «intégration» et «inclusion» et que les élèves handicapés sont simplement placés dans des écoles ordinaires sans bénéficier de l'appui supplémentaire dont ils ont besoin compte tenu de leurs besoins personnels. L'«intégration» des élèves handicapés sans la pleine inclusion peut mener à l'isolement de l'élève et, en fin de compte, faire obstacle à la réalisation de l'objectif, qui est de répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves.

41. Ce qui précède amène le Rapporteur spécial à souligner que l'inclusion scolaire ne doit pas être considérée comme une solution universelle s'appliquant à toutes les situations. Il est essentiel de mettre en œuvre un processus d'application novateur, personnalisé et souple, fondé sur les principes de la participation et de la non-discrimination, qui tienne compte de tous les handicaps et de la diversité culturelle. Cela étant, l'éducation inclusive – lorsqu'elle concerne les enfants – doit avant tout prendre en compte «l'intérêt supérieur de l'enfant». Ce faisant, l'accent ne doit plus être mis sur le handicap – ce qui est l'approche médicale – mais sur les besoins éducatifs personnels de tous les enfants, qu'ils soient ou non handicapés. Il importe de bien garder à l'esprit ces considérations dans le cadre de la mise en œuvre d'un système éducatif général inclusif.

V. SURVEILLER LE DROIT DES PERSONNES HANDICAPÉES À L'ÉDUCATION

42. Au niveau international, les divers organes de suivi des traités, comme le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, le Comité des droits de l'enfant et le futur comité des droits des personnes handicapées ainsi que chacun des rapporteurs spéciaux sur le droit à l'éducation et sur la situation des handicapés, ont un rôle à jouer collectivement pour surveiller le droit à un enseignement inclusif pour les personnes handicapées. Au niveau national, ce rôle incombe aux tribunaux, aux institutions nationales de défense des droits de l'homme, aux médiateurs, aux tribunaux administratifs ainsi qu'aux experts officiels et indépendants et aux universitaires. Cette surveillance devrait s'exercer à tous les niveaux et, même si la priorité absolue est l'accès à un enseignement primaire de qualité, gratuit et obligatoire, il importe de ne pas perdre de vue que le droit à l'éducation s'applique à tout l'éventail de l'éducation permanente.

43. Le rôle que jouent les juridictions judiciaires et les tribunaux quasi judiciaires pour ce qui est d'offrir secours et réparation en cas de violation du droit à l'éducation est particulièrement

important. Des recherches préliminaires ont permis d'identifier des affaires de ce type dans de nombreux pays, à savoir l'Argentine, l'Australie, le Canada, la Colombie, le Costa Rica, les États-Unis d'Amérique, l'Inde, l'Irlande et Israël²⁴. Il convient toutefois de noter que, s'il importe de faire constater et respecter le droit à l'éducation des personnes handicapées par les organes judiciaires, leurs décisions ne sont pas nécessairement conformes aux critères établis par les normes internationales des droits de l'homme, et désormais expressément énoncées dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées. On soulignera à ce propos la nécessité d'une réforme du droit et d'une formation du personnel judiciaire²⁵. Fait significatif, le Protocole facultatif se rapportant à la Convention relative aux droits des personnes handicapées reconnaît la justiciabilité de tous les droits, notamment du droit des personnes handicapées à l'éducation.

44. Les institutions nationales de défense des droits de l'homme et les médiateurs ont également un rôle important à jouer pour ce qui est de surveiller le droit des handicapés à l'éducation. Sur le plan international, des organisations intergouvernementales comme l'Organisation des Nations Unies, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ont déjà commencé à travailler sérieusement dans le domaine de l'enseignement inclusif. Parallèlement aux initiatives de la société civile, en particulier des organismes représentant les handicapés, ces organisations ont vocation à développer un enseignement conçu pour être inclusif dans un cadre respectueux des droits de l'homme, pour en surveiller l'application, collecter des statistiques et des données et pour recueillir les bonnes pratiques.

45. Surveiller le droit à l'éducation et à l'enseignement inclusif en particulier nécessite des outils pour mesurer les progrès réalisés. Jusqu'à présent, ces outils ont manqué. Par conséquent, en établissant des indicateurs quantitatifs et qualitatifs des droits de l'homme qui soient clairs et de fixer des critères pour mesurer les progrès futurs, on disposera d'outils importants pour exercer cette surveillance, ce qui permettra peut-être de combler le déficit actuel de données adéquates et disponibles sur le handicap en général, et sur le handicap et l'éducation en particulier. Un indicateur quantitatif pourrait renseigner, par exemple, sur le nombre d'enfants handicapés scolarisés, tandis qu'un indicateur qualitatif renseignera sur la qualité du programme et la mesure dans laquelle le handicap a une place centrale ou marginale dans les programmes. En conséquence, le Rapporteur spécial encourage les gouvernements, les organes de suivi des traités et les institutions et organismes des Nations Unies à élaborer des indicateurs pour mesurer le droit des personnes handicapées à l'éducation.

VI. RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

46. Afin de recueillir des renseignements à jour sur la situation du droit des personnes handicapées à l'éducation, le Rapporteur spécial a envoyé un questionnaire détaillé aux gouvernements, aux organismes des Nations Unies ainsi qu'aux organisations non gouvernementales et aux expert(e)s indépendant(e)s.

47. Après l'expiration du délai fixé pour la réception des réponses, des rapports ont été reçus des Gouvernements suivants: Arabie saoudite, Argentine, Australie, Autriche, Brésil, Costa Rica, Croatie, Danemark, Équateur, Espagne, Estonie, Fédération de Russie, Finlande, Iran, Iraq, Japon, Maroc, Maurice, Mexique, Ouganda, Panama, Philippines, Pologne, Portugal, Slovaquie et Turquie. Ont également été reçus des rapports émanant du Haut-Commissariat des

Nations Unies pour les réfugiés (HCR), du Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP) et de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), ainsi que d'autorités locales, d'universités, d'institutions nationales de défense des droits de l'homme, d'experts et d'organisations non gouvernementales des pays suivants: Allemagne, Angola, Argentine, Arménie, Australie, Brésil, Chili, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Équateur, Espagne, États-Unis d'Amérique, Ghana, Honduras, Inde, Israël, Italie, Kenya, Malawi, Malte, Mexique, Nigéria, Ouganda, Pays-Bas, Pérou, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Russie, Serbie, Sri Lanka, Suède, Suisse, Viet Nam et Union européenne. Le Rapporteur spécial a également reçu des rapports régionaux venant d'Afrique, d'Asie centrale et d'Asie-Pacifique, ainsi que de régions spécifiques de certains pays. On trouvera avec les informations présentées ci-après quelques commentaires du Rapporteur spécial visant à replacer les réponses reçues dans leur contexte²⁶.

Aspects juridiques et théoriques

48. Premièrement, le Rapporteur spécial tient à souligner que, dans une grande partie des pays consultés, il existe un cadre juridique national de protection des droits de l'homme, même si les personnes handicapées n'y sont pas toujours prises en compte. La reconnaissance juridique formelle, toutefois, ne se traduit pas dans tous les cas par des pratiques concrètes qui garantissent une éducation digne de qualité aux personnes handicapées.

49. C'est pourquoi il convient d'affirmer la nécessité d'avoir un débat approfondi sur le sens et l'importance que l'on donne aujourd'hui à l'idée d'inclusion et d'éducation pour tous, afin que les réformes apportées à l'éducation ne consistent pas simplement à modifier la façon de nommer les groupes et les sujets pensés comme «différents» mais, au contraire, à organiser selon de nouvelles modalités les relations pédagogiques entre tous les membres de la communauté éducative.

50. Il faut préciser que l'inclusion n'est pas simplement «l'envers» de l'exclusion; c'est pourquoi le Rapporteur spécial affirme que l'enseignement inclusif implique un changement politique et culturel radical dans les systèmes éducatifs. En d'autres termes: le système qui exclut ne peut être celui qui inclut ou qui promet l'inclusion, car on se trouverait sinon en présence d'un mécanisme qui se borne à remplacer l'exclusion par l'inclusion pour maintenir un contrôle suivi sur les populations exclues. Il n'est pas superflu de rappeler les formes renouvelées d'inclusion excluante, comme ce que l'on appelle «éducation intégratrice», qui entraînent une séparation produite par les effets subjectifs de «l'être dedans».

51. Il semble que, dans une grande partie des pays étudiés, les cadres juridiques réglementaires ainsi que les programmes et les politiques publiques engagés par certains gouvernements ne jouent pas un rôle suffisant. La faiblesse du financement et des ressources disponibles et l'absence de volonté politique des autorités locales, dans les pays qui ont une administration décentralisée, paraissent être les principaux facteurs à l'origine d'une application partielle ou inadéquate des politiques ou dispositions visant à garantir le droit à l'éducation des enfants et des jeunes handicapés.

52. Sur la base des rapports qui ont été reçus, le Rapporteur spécial observe que, dans la grande majorité des pays consultés, on trouve des structures mixtes qui combinent des écoles d'éducation spéciale et des expériences d'inclusion ou d'intégration d'élèves handicapés dans

les écoles ordinaires. Dans la majorité des cas, on relève une tendance à donner la priorité à l'enseignement des handicapés dans le cadre des écoles ordinaires. Toutefois, ces pratiques ne se concrétisent guère dans la réalité et les résultats obtenus ne répondent généralement pas aux aspirations et aux objectifs de départ.

53. La nécessité de mettre en place des pratiques d'enseignement inclusif est reconnue de manière quasiment générale. Néanmoins, la notion d'enseignement inclusif n'est semble-t-il pas clairement saisie dans tous les pays, et un bon nombre l'assimile à des expériences d'enseignement intégré. Il n'y a apparemment pas de consensus sur la signification et les implications de ces deux propositions ou modalités pédagogiques.

54. On peut déceler quelques tendances, selon les continents, concernant ces approches. Dans les pays d'Afrique et d'Asie, on entend par enseignement inclusif un processus d'admission d'enfants et de jeunes handicapés dans le système éducatif ordinaire, sans référence à l'éducation intégrée. Néanmoins, il ne semble pas que la question des deux notions et des deux courants pédagogiques soit posée. En Amérique latine, les deux sont mentionnés comme étant une condition préalable à la concrétisation dans l'égalité du droit des personnes handicapées à l'éducation, mais sans différenciation claire entre les deux.

Aspects institutionnels

55. Si de nombreux répondants défendent l'idée de lancer des modèles d'enseignement inclusif, la majorité d'entre eux juge nécessaire également de soutenir le système d'éducation spéciale pour les enfants qui ont un handicap sévère ou qui préfèrent simplement un traitement spécialisé. De nombreux pays choisissent des systèmes qui combinent l'enseignement ordinaire et l'éducation spéciale selon diverses modalités: enseignement ordinaire avec classes spéciales; éducation spéciale réservée aux personnes souffrant d'un handicap spécifique (en général, moteur ou polyhandicap); éducation spéciale préscolaire ou provisoire, comme préparation à une expérience ultérieure d'enseignement inclusif.

56. Les discours des partisans de l'inclusion et de l'intégration paraissent se contredire, avec une tendance marquée à laisser persister les modalités d'un enseignement séparé. Tout en reconnaissant que ces modalités sont une condition préalable pour garantir l'exercice effectif du droit des personnes handicapées à l'éducation, on exige en même temps un ensemble de transformations radicales à l'intérieur des systèmes éducatifs.

57. Auparavant, l'éducation spéciale manifestait une tendance à l'uniformité dans le traitement des sujets là où elle n'existait pas et à la dissociation là où cela n'était pas nécessaire. Ce modèle est resté plus ou moins inaltérable lors du passage à l'éducation inclusive: aujourd'hui encore, une population handicapée est définie comme ayant «des besoins éducatifs spéciaux découlant du handicap», sans tenir compte du fait que l'inclusion a des effets qui sont certes généralisés pour ce qui est de l'accès, mais qui se modifient et sont extrêmement différents si l'on considère le sentiment de permanence et de différence qu'ils ont créé.

58. Il convient de citer le cas des sourds dans des pays comme la Suède ou le Royaume-Uni, où, selon les organisations non gouvernementales consultées, l'accès au bilinguisme est considéré comme une condition préalable à remplir pour une scolarité égalitaire, ou le cas des aveugles en Suisse, où un soutien initial apporte une égalité des chances dans l'éducation par la

suite. Dans les deux cas, on applique des principes de compensation et de différenciation que l'on ne saurait considérer comme discriminatoires dans la mesure où ils reconnaissent des principes et des droits tels que l'accès à la langue des signes du pays et l'alphabetisation dans des conditions particulières. En résumé, la proposition d'inclusion n'implique pas la méconnaissance de la spécificité des groupes qui composent la population des «handicapés». Elle suppose, en revanche, que cette spécificité ne soit pas considérée comme un facteur négatif ou un déficit selon des critères et des discours issus exclusivement du modèle médical.

59. Les systèmes et les expériences d'évaluation de la qualité et de la pertinence de l'enseignement des handicapés (dans l'enseignement ordinaire comme dans l'enseignement spécial) sont quasiment inexistantes. Les pays européens sont les seuls à appliquer des stratégies et des politiques d'évaluation de ces pratiques. L'évaluation des performances des élèves handicapés y est plus fréquente, mais encore à ses débuts.

60. Dans de nombreux pays examinés dans le présent rapport, la dette publique et la faiblesse des investissements sont des facteurs défavorables à la conquête et à l'élargissement du droit à l'éducation des handicapés. Le manque de ressources à allouer à l'éducation qui découle de la dépendance financière et les processus de privatisation et de marchandisation de l'enseignement sont des freins à l'expansion de ce droit.

61. Rares sont les pays qui acceptent l'idée de généraliser la pratique d'une scolarité payante dans les systèmes d'enseignement publics. Néanmoins, de nombreuses réponses aux questionnaires révèlent l'existence de pratiques consistant à faire payer indirectement la scolarité dans l'enseignement public, telles que l'achat de matériels scolaires, le paiement de droits d'inscription ou d'examen, etc. ou d'autres pratiques. Dans le cas des enfants et des adolescents handicapés, les frais supplémentaires augmentent en grande mesure à cause de la quantité de matériel et d'équipements spécialisés qui sont nécessaires pour garantir, on le suppose, des conditions d'apprentissage adéquates. Dans les cas où on admet faire payer directement ou indirectement l'enseignement public aux étudiants handicapés, les tarifs pratiqués et le paiement des autres frais connexes entravent l'accès de ces personnes au système éducatif et leur maintien dans ce système, comme l'avaient déjà indiqué à plusieurs reprises le Rapporteur spécial et celle qui l'a précédé.

62. La quantité d'écoles spécialisées existant dans chaque pays constitue une autre donnée intéressante: leur nombre varie selon la démographie, les ressources financières affectées à l'éducation et le degré de développement des politiques d'enseignement inclusif, entre autres facteurs. Il existe dans de nombreux pays des systèmes alternatifs d'éducation pour enfants et adolescents handicapés qui s'organisent en dehors du système d'enseignement scolaire. Les organisations non gouvernementales, les centres d'enseignement non scolaire, les centres de réadaptation dépendant des ministères de la santé, les groupes religieux et organisations communautaires offrent un ensemble d'activités qui vont des pratiques d'enseignement à domicile jusqu'aux structures récréatives et de loisirs pour ce type de public.

La question de la différence

63. Il est clair que l'enseignement inclusif devrait connaître une évolution et une transformation suscitées et appliquées par le système éducatif ordinaire, beaucoup plus que par le système d'éducation spéciale.

64. En ce sens, ce qui semble ressortir dans une grande mesure des rapports reçus, c'est le risque de voir se transformer l'expérience de l'enseignement inclusif en un nouveau mécanisme différenciateur, c'est-à-dire en un processus qui désigne une fois de plus les sujets considérés comme différents des autres, ce qui contredit l'esprit même du changement éducatif introduit par l'inclusion. Par conséquent, s'il s'agit d'un nouveau positionnement de la norme, établissant ceux qui sont encadrés par cette dernière et ceux qui ne le sont pas, il se pourrait qu'en fin de compte l'inclusion ne soit qu'un simple processus de normalisation de certains groupes ou de certains milieux spécifiques.

Les organisations non gouvernementales

65. Le Rapporteur spécial note que les stratégies et expériences concrètes d'inclusion sont dans bien des cas promues par des organisations non gouvernementales²⁷. Manifestement, certains pays abandonnent la responsabilité de l'inclusion à ces organisations, se déchargeant ainsi de leurs propres obligations. Il s'agit sans aucun doute d'une situation complexe: comme l'État n'assume pas la fonction d'inclusion, non seulement dans le domaine scolaire mais d'une manière plus générale, dans le domaine social, économique et culturel, un bon nombre de familles appartenant aux classes sociales moyennes ou supérieures règlent la question de l'inclusion de leurs enfants handicapés en recrutant directement un maître ou un professeur particulier qui en assure le suivi éducatif sans se mêler à la communauté éducative. Il est en outre évident que l'absence d'évolution institutionnelle favorise la création de groupes de parents qui en reviennent à préférer un système spécial d'éducation pour leurs enfants.

Données statistiques

66. Dans les réponses reçues par le Rapporteur spécial, l'absence de données statistiques sur le nombre des personnes handicapées est remarquable; quant aux données concernant le nombre de personnes handicapées scolarisées, elles sont encore plus rares. D'autre part, la diversité des modes de calcul et des mesures statistiques complique énormément les possibilités de comparaison. C'est un point qui est particulièrement sensible si l'on veut comprendre la gravité du problème de l'éducation des personnes handicapées.

67. Les données statistiques disponibles sur les taux d'abandon scolaire chez les enfants et adolescents handicapés sont également rares. Quant aux statistiques qui comparent ces taux à ceux qui concernent les élèves non handicapés, elles sont quasiment inexistantes. Néanmoins, les données qui commencent à apparaître permettent de déduire que l'abandon scolaire chez les enfants handicapés est relativement plus élevé que chez les enfants qui ne le sont pas. On cite pour expliquer ce phénomène les pratiques de stigmatisation auxquelles sont soumis les enfants handicapés, la formation problématique des enseignants, la faiblesse des ressources et l'état précaire des infrastructures dans les établissements scolaires.

68. Quant aux données sur le succès ou l'échec scolaire (en chiffres absolus et comparatifs) des enfants et adolescents handicapés, elles sont rares également.

69. Il serait particulièrement intéressant de connaître les déplacements institutionnels de la population handicapée sur un laps de temps assez important: dans certains pays, la scolarisation des handicapés a été transférée en totalité ou en partie des systèmes d'éducation spéciale aux systèmes d'enseignement ordinaires et il est probable qu'au début, le taux d'inscription a été

élevé. Mais il faudrait savoir ce qui s'est passé, et ce qui se passe, lorsqu'il y a des phénomènes d'absentéisme et/ou d'abandon par les handicapés d'un système qui n'a pas pu ou n'a pas su les intégrer. Si, comme cela s'est produit dans certains pays ou dans quelques régions de certains pays, les institutions d'éducation spéciale disparaissent en totalité ou en partie, où se trouve alors cette population?

Services d'appui et de formation pour le personnel enseignant

70. Les mesures d'inclusion mentionnées dans les réponses au questionnaire du Rapporteur spécial concernent essentiellement l'appui et le suivi apportés au personnel enseignant dans le cadre des processus d'insertion des personnes handicapées dans des écoles régulières. Toutefois, la grande majorité des rapports soulignent la précarité et l'insuffisance de ces différents programmes, dispositions et politiques. Dans les pays d'Europe occidentale, les programmes d'inclusion ont un caractère plus systémique et structurel, tandis qu'en Amérique latine et en Afrique ils se limitent à des stratégies isolées, rarement mises en œuvre.

71. La majorité des pays et des organisations consultés soulignent la nécessité d'investir dans la formation d'enseignants réguliers pour répondre aux demandes d'enfants ayant des besoins spécifiques, en organisant des séances de formation et d'apprentissage tant au cours de la formation initiale qu'à l'occasion de stages de spécialisation et de perfectionnement en cours d'emploi.

72. Le Rapporteur spécial observe également que, dans de nombreux cas, les mécanismes visant à assurer l'égalité d'accès à l'éducation des garçons, des filles et des adolescents et adolescentes handicapés, ainsi que bon nombre des mesures d'inclusion mises en œuvre au niveau national ou local par des instances gouvernementales, se limitent en général à des travaux d'infrastructure destinés à faciliter l'accès physique et la circulation des personnes ayant un handicap moteur, visuel ou auditif dans les écoles. Il faut reconnaître toutefois que l'accessibilité est une condition et non la fin ultime de l'inclusion, et que l'éducation prenant en considération l'intérêt supérieur de l'enfant et ses relations avec les tiers doit toujours être au cœur de l'action pédagogique. Les réponses au questionnaire montrent bien l'importance fondamentale qui est accordée à l'accessibilité physique, mais, dans une bonne partie des cas analysés, on observe que l'inclusion des étudiants et des étudiantes handicapés dans tous les autres aspects de l'activité scolaire, y compris l'apprentissage fondamental, ne suscite pas un intérêt aussi grand.

73. Dans bon nombre des pays à l'examen, les transports publics sont gratuits pour les personnes handicapées. Toutefois, rares sont les pays qui disposent de services de transport scolaire gratuits et adaptés aux besoins des handicapés.

Disparités régionales

74. Le Rapporteur spécial constate qu'il existe de profondes disparités entre pays riches et pays pauvres dans les conditions de scolarisation des personnes handicapées. Dans les pays européens, on observe une forte tendance à l'éducation inclusive, et de nombreux programmes d'appui et d'assistance financière aux familles ainsi que de fourniture de matériels spécialisés sont financés par l'État. En revanche, en Amérique latine et dans bon nombre de régions d'Asie et d'Afrique, les programmes destinés à assurer la scolarisation effective des personnes

handicapées ne disposent que de faibles ressources, et l'assistance financière fournie aux familles est à peu près inexistante.

75. La précarité ou l'inexistence de centres de santé dans les zones périphériques et rurales compliquent considérablement les conditions de vie des personnes handicapées. Dans certains pays d'Amérique latine et d'Afrique en particulier, la pauvreté et la ruralité se combinent pour aggraver les difficultés auxquelles celles-ci sont confrontées.

Discrimination multiple

76. Un ensemble de facteurs viennent s'ajouter au handicap pour accroître la discrimination et l'exclusion à l'œuvre dans de nombreux systèmes éducatifs. L'appartenance à certains groupes ethniques et sociaux (comme, par exemple, les tribus nomades, les descendants d'Africains, les Dalits, les Roms et les populations autochtones), les conditions sociales et le sexe (les fillettes et les femmes handicapées sont davantage victimes de la discrimination que les garçons et les hommes handicapés) sont autant de facteurs qui viennent aggraver les conditions de vie.

77. Les politiques éducatives et les facilités spécifiques destinées aux enfants et aux adolescents et adolescentes souffrant de handicaps multiples font cruellement défaut.

78. S'agissant de la contribution de l'éducation à l'autonomisation des étudiants et étudiantes handicapés, les avis sont partagés. Pour ceux qui affirment que les processus éducatifs contribuent effectivement à l'amélioration des conditions de vie et à l'autonomisation des personnes handicapées, le maniement d'instruments est utile pour la vie quotidienne et l'insertion sur le marché du travail. En revanche, ceux qui estiment que cette contribution est minime ou rare font valoir que l'acquisition de savoirs pratiques et de connaissances académiques ne se traduit pas par l'activité de ces personnes dans d'autres sphères de la vie sociale. Il convient de souligner que le terme «autonomisation» n'a pas une connotation univoque, et qu'il recouvre des significations et des caractéristiques variées dans chacun des rapports.

Participation

79. Dans la majorité des pays, ni les personnes handicapées ni les membres de leurs familles ou leurs représentants ne participent à l'élaboration de programmes éducatifs ou de principes spécifiques relatifs aux études; tout au plus, cette participation se réduit à des cours d'orientation ou à des activités d'apprentissage ou de détente collectives. Les mesures concrètes tendant à garantir ce type d'intervention sont quasiment inexistantes. Toutefois, dans les pays d'Afrique, on prend conscience de la nécessité d'associer la communauté aux décisions éducatives.

Dans certaines régions d'Amérique latine, on encourage les parents dans le cadre de l'enseignement régulier, à collaborer à l'élaboration de projets pédagogiques, et dans certains pays d'Europe, des programmes et des politiques en faveur de la participation active des parents aux décisions concernant les principes éducatifs s'appliquant à leurs enfants sont mis en œuvre, comme c'est le cas en Finlande. Dans ce pays, la participation des parents à l'éducation spécialisée est obligatoire, et ceux-ci déterminent librement où seront éduqués leurs enfants, sans que cela entraîne des coûts supplémentaires. Par ailleurs, le Parlement européen, dans son rapport A6-0351/2006 du 13 octobre 2006, portant sur la situation des personnes handicapées dans l'Union européenne, souligne la nécessité de promouvoir des initiatives visant à développer

une plus grande interaction entre la population et les handicapés mentaux, afin que les personnes qui ont des problèmes de santé mentale cessent d'être stigmatisées, et souligne la nécessité de soutenir les familles de personnes lourdement handicapées.

80. Dans certains pays, le droit des parents de personnes handicapées de choisir l'éducation qui convient le mieux à leurs enfants est reconnu et inscrit dans la législation réglementant les systèmes éducatifs. Toutefois, un ensemble de facteurs conditionne la pratique effective de ce droit, au point d'en empêcher souvent le plein exercice.

VII. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

81. **Les cadres juridiques et programmatiques existants applicables aux droits de l'homme reconnaissent clairement que l'enseignement inclusif est une composante indispensable du droit à l'éducation des personnes handicapées. En somme, l'objet de l'enseignement inclusif est d'éviter que les apprenants quels qu'ils soient, y compris ceux avec un handicap, soient exclus de l'éducation. Par définition, le fait d'exclure des apprenants de l'éducation – en particulier primaire et secondaire – révèle une violation du droit à l'éducation.**

82. **Parallèlement, la mise en œuvre de l'enseignement inclusif soulève des difficultés dans la pratique. Parmi celles-ci on peut mentionner la nécessité de fournir durablement des ressources suffisantes, d'instaurer un cadre d'apprentissage accessible et souple, de modifier des attitudes traditionnelles ou discriminatoires à l'égard des personnes handicapées, d'aider les enseignants, les administrateurs scolaires, les familles et les communautés à comprendre les décisions et les procédures relatives à l'enseignement inclusif et à y participer, et, plus important encore, la nécessité de veiller à ce que les besoins éducatifs spéciaux des apprenants handicapés soient pris en compte dans le système éducatif général. Ces difficultés ne doivent pas être sous-estimées lorsqu'on les situe dans le contexte des contraintes qui pèsent sur les écoles et les communautés.**

83. **Toutefois, sans minimiser ces difficultés, l'option consistant à exclure de larges segments de la communauté de l'exercice du droit à l'éducation, avec les conséquences que cela suppose – inégalité, exclusion des personnes handicapées de la vie sociale, notamment à l'emploi, au développement des barrières et des attitudes discriminatoires, au maintien d'une ségrégation coûteuse dans l'éducation, etc. – ne peut qu'inciter à rechercher des solutions. Il ne faut pas oublier qu'il est possible de promouvoir l'enseignement inclusif, soit en lui consacrant de faibles ressources supplémentaires, soit en utilisant de manière plus efficace et efficiente les ressources existantes.**

84. **Le Rapporteur spécial recommande aux États de prendre les mesures ci-après afin d'assurer l'efficacité du système d'enseignement inclusif:**

a) **Éliminer les barrières législatives ou constitutionnelles qui empêchent l'inclusion des enfants et des adultes handicapés dans le système éducatif régulier. À cet égard, les États devraient:**

- Consacrer dans la Constitution l'enseignement fondamental gratuit et obligatoire pour tous les enfants;**

- **Adopter des mesures législatives et consolider la législation visant à garantir les droits des personnes handicapées;**
 - **Veiller à ce qu’une loi interdisant la discrimination dans l’emploi soit adoptée et appliquée. Cette mesure permettra aux personnes handicapées de devenir enseignants;**
 - **Ratifier la Convention relative aux droits des personnes handicapées;**
- b) Veiller à ce que l’éducation des enfants et des adultes relève d’un seul ministère. Les États devront peut-être:**
- **Modifier la législation, de manière à ce que l’enseignement dans son ensemble soit sous la tutelle du Ministère de l’éducation;**
- c) Veiller à ce qu’un seul système scolaire assure l’éducation de tous les enfants dans une région donnée. À cette fin, les États devront peut-être:**
- **Fusionner les budgets et l’administration de l’enseignement spécialisé et de l’enseignement régulier dans une zone géographique donnée;**
 - **Définir des priorités politiques et adopter une législation qui encourage l’intégration de tous les étudiants dans le système éducatif général;**
- d) Affecter les ressources existantes en matière d’éducation spécialisée – écoles ou classes spécialisées – à l’appui au système général. À cette fin, les États devront peut-être:**
- **Former des éducateurs spécialisés afin qu’ils interviennent en complément des enseignants réguliers;**
 - **Transférer des élèves de programmes spécialisés vers des classes régulières, appuyées par le personnel pédagogique;**
 - **Affecter des ressources financières à la prise en charge adéquate de tous les élèves et à l’assistance technique visant à appuyer les fonctionnaires du Ministère de l’éducation, au niveau du district, de l’école et de la classe;**
 - **Revoir les méthodes d’évaluation afin d’assurer l’intégration des élèves handicapés;**
- e) Dispenser une formation initiale et en cours d’emploi aux enseignants afin qu’ils puissent réagir à la diversité dans la classe. À cette fin, les États devront peut-être:**
- **Former des enseignants aux techniques de prise en charge de la classe, telles que l’enseignement différencié et l’apprentissage coopératif;**
 - **Encourager les personnes handicapées à se former à l’enseignement;**

- Utiliser les techniques de formation en pyramide qui permettent aux enseignants, une fois formés aux méthodes d'enseignement inclusif, de transmettre ces méthodes à d'autres enseignants et ainsi de suite;

f) Dispenser une formation aux administrateurs éducatifs et au personnel d'appui portant sur les meilleures pratiques pour qu'ils puissent satisfaire les besoins spécifiques d'élèves. Les États devront peut-être:

- Proposer des modèles de pratique qui apportent un appui, comme par exemple les «équipes d'appui en milieu scolaire»;
- Assurer un accès régulier aux nouvelles connaissances sur les «meilleures pratiques» à l'école et dans la classe;

g) Veiller à ce que les obstacles qui empêchent les enseignants de dispenser un enseignement inclusif soient levés. À cette fin, les États devront peut-être:

- Réduire les effectifs. Les classes à effectifs réduits sont généralement les plus efficaces;
- Revoir et adapter le contenu des programmes en fonction des meilleures pratiques;
- Veiller à ce que les bâtiments et les matériels scolaires soient accessibles aux enfants handicapés;
- Contribuer et participer aux recherches internationales et nationales actuelles concernant les meilleures pratiques relatives à l'éducation inclusive, et diffuser le résultat de ces recherches;

h) Investir dans des programmes inclusifs de soins et d'éducation des jeunes enfants (ECCE), susceptibles de jeter les bases de l'inclusion tout au long de la vie des enfants handicapés dans l'éducation et la société. Les États devront peut-être:

- Engager un processus consultatif, en consultation avec les organisations de personnes handicapées et les associations de parents d'enfants handicapés, en vue d'élaborer une politique nationale ECCE;
- Inclure l'ECCE dans les principaux documents gouvernementaux relatifs aux ressources, tels que les budgets nationaux, les plans sectoriels et les documents de stratégie de lutte contre la pauvreté;

i) Dispenser une formation aux parents d'enfants handicapés afin qu'ils connaissent leurs droits et les fassent valoir. Les États devront peut-être:

- Aider les organisations de la société civile, notamment celles de parents ayant des enfants handicapés, à renforcer les capacités en ce qui concerne

le droit à l'éducation et les méthodes destinées à influencer effectivement les politiques et la pratique;

j) Mettre en place des mécanismes de responsabilisation permettant de contrôler l'exclusion, l'inscription scolaire et l'achèvement des études des personnes handicapées. Les États devraient, au minimum:

- **Adopter des mécanismes d'établissement de rapport pour ventiler les données sur la participation scolaire, et réviser ces mécanismes. Ces données devraient expressément préciser le type de handicap;**

k) Solliciter l'assistance, selon que de besoin, et y donner suite. À cette fin les États devront peut-être:

- **Solliciter des États et des organisations intergouvernementales et/ou internationales une assistance sur les meilleures pratiques;**
- **Intégrer celles-ci dans des cadres législatifs et de politique générale;**
- **Lorsque les ressources sont insuffisantes, solliciter une assistance internationale.**

85. Le Rapporteur spécial recommande également:

- **À la Banque mondiale: de recenser les meilleures pratiques ayant permis de satisfaire les besoins d'éducation spécialisée de personnes handicapées par le biais de l'éducation générale; de faire des recherches sur les formules de financement axées sur les droits afin de garantir l'affectation effective, efficace et durable de ressources au droit à l'éducation des personnes handicapées;**
- **Au Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme: de continuer à appuyer les mécanismes relatifs aux droits de l'homme en ce qui concerne l'analyse et la recherche des obstacles spécifiques aux droits des personnes handicapées, étant donné que le droit à l'éducation ne sera pas réalisé si les autres droits sont négligés;**
- **Aux institutions nationales des droits de l'homme et à la société civile: de participer activement à l'élaboration d'un enseignement inclusif, et de contribuer au contrôle de sa mise en œuvre et à la sensibilisation;**
- **Au Conseil des droits de l'homme: de demander aux États des informations sur les difficultés qui les empêchent de ratifier rapidement la Convention relative aux droits des personnes handicapées, et d'inviter tous les mécanismes relatifs aux droits de l'homme à prendre en considération la situation des personnes handicapées dans leurs activités.**

Notes

- ¹ Jonsson, Ture, Wiman, Ronald. *Education, Poverty and Disability in Developing Countries*. Poverty Reduction Sourcebook, June 2001, p. 11.
- ² United Nations, The Millennium Goals Development Report 2006, p. 6.
<http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2006/MDGReport2006.pdf>
- ³ Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*, World Bank, November 2004 (available at <http://www.worldbank.org>). See also UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France, 2005, p. 11.
- ⁴ Groce, quoted by Rouso, Harilyn. *Education for All: A gender and disability perspective*. Disabilities Unlimited, 2005, p. 2.
- ⁵ Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education, para. 3.
- ⁶ Ibid., para. 2.
- ⁷ UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France, 2005, p. 9.
- ⁸ Peters, Susan J., Johnstone, C., Ferguson, P. “A disability rights in education model for evaluating inclusive education”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 9, No. 2, April-June 2005, p. 140.
- ⁹ Lindsay, Katherine (2003), “Asking for the moon? A critical assessment of Australian disability discrimination laws in promoting inclusion for students with disabilities”, School of Law, University of Newcastle, University Drive, Callaghan, NSW 2308, Australia.
- ¹⁰ UNESCO (2005), op. cit., p. 9.
- ¹¹ Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*, World Bank, November 2004 (available at <http://www.worldbank.org>), quoted in OECD, 1994; OECD, 1995; OECD, 1999; OECD, 2000; O’Toole and McConkey (1995), *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities*; EURYDICE, 2003.
- ¹² Skrtic, quoted by Susan Peters, T.M. (1991). “The special education paradox: equity as the way to excellence”, *Harvard Educational Review*, 61 (2), pp. 148-206.
- ¹³ International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, art. 13, para. 3.
- ¹⁴ Convention on the Rights of Persons with Disabilities, art. 7, para. 3, and Convention on the Rights of the Child, arts. 2 and 12.
- ¹⁵ Committee on the Rights of the Child, general comment No. 9 on the rights of children with disabilities (CRC/C/GC/9, para. 64).
- ¹⁶ International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, art. 2, para. 2, and art. 3; Convention on the Rights of Persons with Disabilities, art. 4, para. 1.

¹⁷ International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, art. 2, para. 1; Convention on the Rights of Persons with Disabilities, art. 4, para. 2.

¹⁸ UNESCO (2005), *op. cit.*, p. 17.

¹⁹ Adapted from Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*, World Bank, November 2004, pp. 32-46.

²⁰ Convention on the Rights of Persons with Disabilities, art. 8.

²¹ Porter, Gordon, *Disability and education: toward an inclusive approach*. Inter-American Development Bank 2006.

²² UNESCO (2003), “Overcoming exclusion through inclusive approaches in education”, Conceptual Paper, p. 15.

²³ Jokinen, Markku, “Meeting the best interests of the child through special education in the context of inclusive education and the identification of specific support services required by students with disabilities”, Speech to the expert meeting on the right to education of persons with disabilities, OHCHR, Geneva, November 2006.

²⁴ *Purvis v. New South Wales (Department of Education and Training)* [2003] HCA 62; *Eaton v. Brant County Board of Education* [1997] 1 SCR 241 at 272-273 [67]; *Olmstead v. L.C.* (98-536) 527 U.S. 581 (1999) 138 F.3d 893; *Yated - Non-Profit Organization for Parents of Children with Down Syndrome v. the Ministry of Education*, HCJ 2599/00, Supreme Court of Israel sitting as the High Court of Justice; *Mater J. Rajkumar Minor rep. by his father and natural guardian Mr. D. Joseph v. the Secretary, Educational Department, Government of Tamil Nadu Secretariat, the Director of Medical Education, Directorate of Medical Education and the Secretary, Selection Committee, Directorate of Medical Education* (available at: <http://www.ncpedp.org/org/policy/judged02.htm>). Constitutional Court of Columbia: No. T-429/92, T-036/93, T-298/94, T-329/97, T-513/99, C-559/01, T-339/05; Cámara de lo Contencioso Administrativo de Tucumán, Argentina: No. 62/04; United States Supreme Court: No. 86-728, 80-1002; Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de Costa Rica: No. 14904-06, 9087-06, 2901-06.

²⁵ See Purvis, *ibid.*: “Where the majority narrowly constructed disability so that the behavioural manifestations of a child’s disability were excluded from the definition of ‘disability’ - thus the school’s decision to expel the child from school was held not to constitute unlawful discrimination.”

²⁶ The contents of this section are the result of discussions held with Pablo Gentili, Flórencía Stubrin, Carlos Skliar and Lucila Rosso.

²⁷ World Vision UK: The global partnership for disability and development. *Study on integrating disability into the education for all fast track initiative processes and national education plans. Progress report*. November 2006, p. 11.