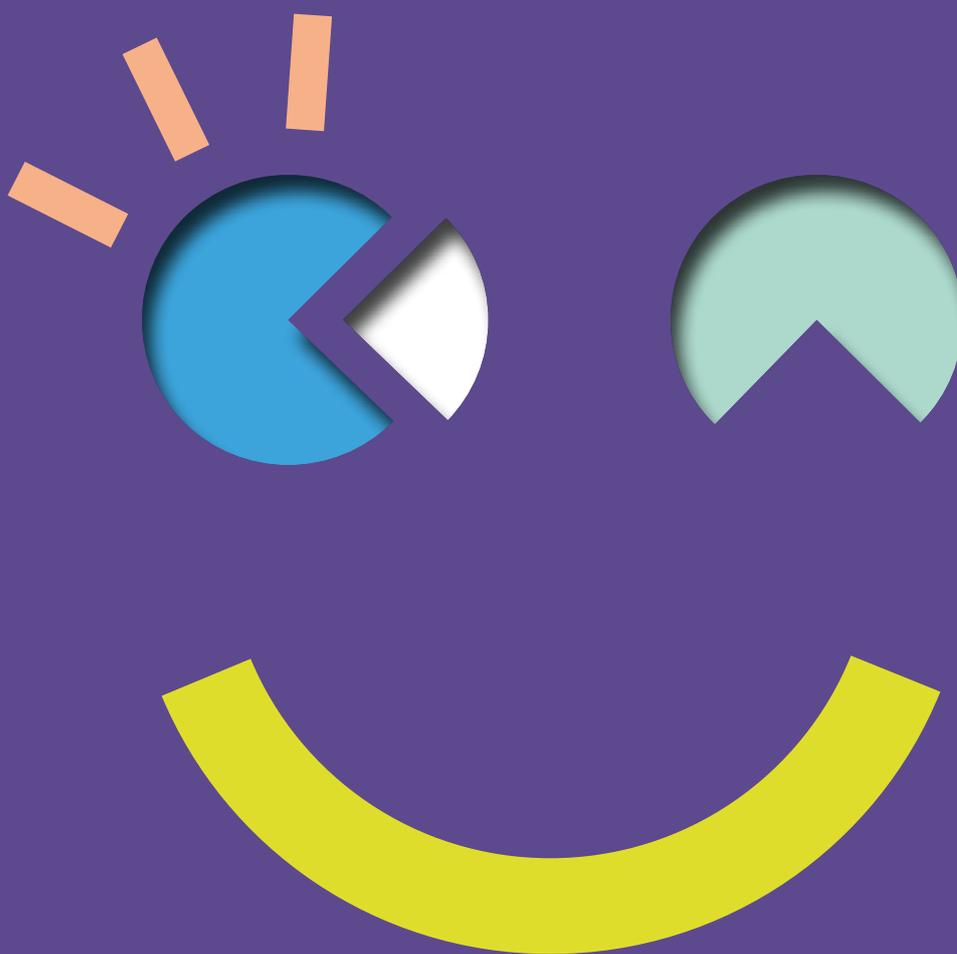


Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Grand-Duché de Luxembourg

Rapport
d'évaluation
2022





« Scolariser les élèves à besoins spécifiques dans les mêmes classes que leurs camarades, à l'école fondamentale ou au lycée, lorsque cette inclusion est possible et souhaitée par les parents, est le principe fondamental du dispositif désormais en place. »

Claude Meisch, Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse



Dans ce rapport, les principes de l'écriture inclusive, tels que définis dans le guide pratique pour un langage inclusif « S'exprimer sans discriminer », édité par le Centre pour l'égalité de traitement, et le Manuel d'écriture inclusive, édité par l'agence Mots-Clés, ont été appliqués. L'écriture inclusive désigne l'ensemble des pratiques graphiques et syntaxiques qui permettent d'assurer une égalité de représentations des genres, ou leur neutralisation, à travers une renonciation au masculin générique et à la primauté du masculin sur le féminin dans les accords en genre, ainsi qu'à travers un ensemble d'autres conventions. Concrètement, dans ce rapport, des termes épïcènes ont été privilégiés (p. ex. « le lectorat » au lieu de « les lectrices et les lecteurs »), les noms communs ont été féminisés quand ils désignaient une personne s'identifiant au genre féminin (p. ex. « autrice » au lieu de « auteur »), des doublets ont été utilisés en l'absence de termes épïcènes (p. ex. « les locutrices et locuteurs »), ainsi que des points médians permettant de présenter simultanément des morphèmes féminins et masculins affixés à une base lexicale (p. ex. « les participant·e·s »).

Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Grand-Duché de Luxembourg

Rapport d'évaluation 2022



INTRODUCTION

Mot du ministre 04

Remerciements 06

Glossaire / abréviations 07

● CHAPITRE 01

La scolarisation des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg 08

**1.1. Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques
et ses composantes 10**

1.1.1. L'élève à besoins spécifiques 10

1.1.2. L'inclusion des élèves à besoins spécifiques 10

1.1.3. La prise en charge des élèves à besoins spécifiques dans
l'enseignement fondamental 11

1.1.4. La prise en charge des élèves à besoins spécifiques dans
l'enseignement secondaire 12

**1.2. La scolarisation des élèves à besoins spécifiques en quelques
chiffres 16**

▲ CHAPITRE 02

L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques 24

2.1. Les trois volets de l'évaluation 25

2.1.1. Sondage 25

2.1.2. L'étude de la Commission nationale d'inclusion 27

2.1.3. L'étude des Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée par la société de consulting Exigo 28

2.2. Constats que l'évaluation a fait émerger 29

2.2.1. Connaissance des principes de l'éducation inclusive et du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques 29

2.2.2. Procédures et délais 48

2.2.3. Coordination et coopération entre et avec les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée 53

2.2.4. Mise en réseau et échanges entre acteurs responsables de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques 65

2.2.5. Freins et obstacles à l'inclusion rencontrés sur le terrain 73

2.2.6. Éducation non-formelle et enseignement musical 87

CONCLUSIONS 90

Depuis les réformes de 2017 et 2018, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse s'investit considérablement en faveur de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans le système scolaire régulier. Des investissements conséquents en personnel et en structures ont été réalisés afin de prendre davantage en compte la diversité de tous les élèves.

Scolariser les élèves à besoins spécifiques dans les mêmes classes que leurs camarades, à l'école fondamentale ou au lycée, lorsque cette inclusion est possible et souhaitée par les parents, est le principe fondamental du dispositif désormais en place.

Aujourd'hui, l'augmentation notoire des prises en charge ambulatoires et la baisse corrélative des scolarisations spécialisées attestent sans conteste du bien-fondé de la politique du ministère en matière d'inclusion scolaire et de l'utilité des réformes entreprises.

Toutefois, l'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques nous invite à porter un regard critique sur le travail accompli jusqu'à présent et à rechercher comment continuer à l'améliorer dans l'intérêt des élèves.

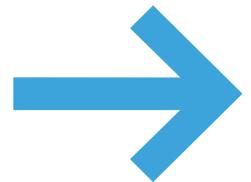


C'est ainsi que le présent document nous interpelle : Comment s'assurer que les acteurs et les publics cibles connaissent et comprennent le nouveau dispositif ? Comment simplifier les procédures et réduire les délais et les obstacles à l'inclusion ? Comment promouvoir la coordination et la coopération entre les différents Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée ? Comment renforcer la mise en réseau de l'ensemble des acteurs ?

En réponse à ces interrogations, de nombreuses mesures sont déjà en cours d'élaboration ou de réalisation par les services du ministère. Il s'agit notamment d'un avant-projet de loi visant à harmoniser et à adapter davantage le dispositif aux réalités du terrain, de la digitalisation des procédures, de campagnes d'information et de sensibilisation, ainsi que de projets de recherche avec l'Université du Luxembourg portant sur l'efficacité des procédures de diagnostic.

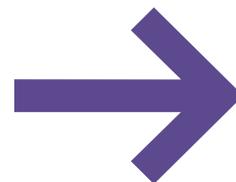
Le souci constant de tous les acteurs du dispositif de favoriser le développement de chaque élève et la volonté du ministère d'améliorer en continu la prise en charge des élèves à besoins spécifiques permettront de relever les nouveaux défis identifiés par l'évaluation et de créer un cadre toujours plus propice à l'inclusion scolaire au Grand-Duché de Luxembourg.

Claude Meisch
Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse



Remerciements

La Direction générale de l'inclusion et le Service de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse remercient chaleureusement les participant·e·s au questionnaire en ligne, les enquêté·e·s qui ont eu la gentillesse de participer aux entretiens, les membres de la CNI qui ont activement participé à l'étude de leur structure, ainsi que tous les membres des Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée qui ont eu l'amabilité de collaborer à l'évaluation présentée dans ce rapport.



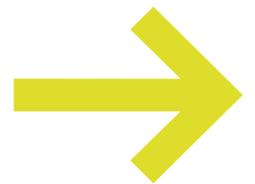
ATVA	Agence pour la transition vers une vie autonome
CAR	Commission des aménagements raisonnables
CC	Centre(s) de compétences en psycho-pédagogie spécialisée
CDA	Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa
CDI	Centre pour le développement intellectuel
CDM	Centre pour le développement moteur
CDSE	Centre pour le développement socio-émotionnel
CDV	Centre pour le développement des compétences relatives à la vue
CEJHP	Centre pour enfants et jeunes à haut potentiel
CePAS	Centre psycho-social et d'accompagnement scolaires
CI	Commission(s) d'inclusion
CIS	Commission(s) d'inclusion scolaire
CL	Centre de logopédie
CMPPN	Commission Médico-Psycho-Pédagogique Nationale
CNI	Commission nationale d'inclusion
CRDPH	Convention relative aux droits des personnes handicapées
CTSA	Centre pour enfants et jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme
DGI	Direction générale de l'Inclusion
EBS	Élèves à besoins spécifiques
Ediff	Service de l'éducation différenciée
EF	Enseignement fondamental
ES	Enseignement secondaire
ESEB	Équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques
I-EBS	Instituteurs/institutrices spécialisé-e-s dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques
IFEN	Institut de formation de l'Éducation nationale
ISA	Intervention spécialisée ambulatoire
MENJE	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
ONE	Office national de l'enfance
PDS	Plan de développement de l'établissement scolaire





01. La scolarisation des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg

La convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH), adoptée par l'Assemblée des Nations Unies le 13 décembre 2006, représente la pierre angulaire en matière des droits des personnes handicapées et stipule la nécessité de l'inclusion de ces dernières. Il s'agit ici de la première convention internationale spécifique en matière des droits des personnes handicapées. Le Luxembourg montre sa volonté de participer activement à la création d'une société inclusive en signant cette convention le 30 mars 2007. Le 26 septembre 2011, par le dépôt de l'acte de ratification, le Luxembourg a établi son consentement à être lié juridiquement au niveau international par la CRDPH et son protocole facultatif. Le 26 octobre 2011, la CRDPH et son protocole optionnel sont entrés en vigueur pour le Luxembourg et ce dernier s'est donc engagé à mettre en œuvre les dispositions de la Convention, par son plan d'action national¹.



L'éducation constitue un des piliers de l'inclusion. L'article 24 de la CRDPH reconnaît à «toutes les personnes handicapées le droit à l'éducation, sans discrimination et sur une base égalitaire avec les personnes non handicapées, et de bénéficier de toute mesure nécessaire permettant l'exercice de ce droit (aménagements raisonnables, accompagnements nécessaires adaptés en fonction des besoins spécifiques)». La loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, modifiée le 29 juin 2017, la loi du 25 juin 2004 portant organisation des lycées et lycées techniques, modifiée le 29 août 2017, ainsi que la loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire et par laquelle la Commission nationale d'inclusion (CNI) a été créée, se proposent de promouvoir non seulement le droit à la scolarité, et à l'inclusion scolaire, mais confirment avant tout le droit à l'éducation de la population visée par cette convention.

1. Ministère de la Famille, de l'Intégration et à la Grande Région : <https://mfamigr.gouvernement.lu/fr/le-ministere/attributions/personnes-handicapees/convention-nations-unies.html>

01. La scolarisation des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg

Afin de juger de l'efficacité du dispositif récemment mis en place, le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) a souhaité mener une évaluation des différentes composantes du dispositif et de son fonctionnement. Dans une optique d'amélioration continue, cette évaluation est censée identifier d'éventuels points à améliorer ainsi que les « best practices » à promouvoir, afin d'optimiser autant que possible les stratégies d'inclusion.

1.1. Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques et ses composantes

1.1.1. L'élève à besoins spécifiques

Un·e élève à besoins spécifiques (EBS) est un·e élève « qui selon les classifications internationales présente des déficiences ou difficultés ou qui a, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants ou jeunes du même âge. Les besoins spécifiques d'un élève peuvent relever notamment des domaines moteur, visuel, du langage ou de l'ouïe, du développement cognitif ou du comportement »². Est également un·e élève à besoins spécifiques, un·e élève « intellectuellement précoce qui nécessite une prise en charge spécialisée lui permettant de déployer au maximum ses facultés ou son potentiel » (ibid.).

1.1.2. L'inclusion des élèves à besoins spécifiques

L'inclusion des élèves à besoins spécifiques est une des priorités poursuivies par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). Elle touche des domaines très variés, tels que :

- L'enseignement et la formation ;
- le secteur de l'enfance ;
- les activités pour jeunes.

2. Loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire.



Les différentes mesures d'aide qui sont proposées aux élèves à besoins spécifiques sont destinées en premier lieu à permettre aux élèves de poursuivre leur scolarité dans l'enseignement régulier.

1.1.3. La prise en charge des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement fondamental

Au sein de l'enseignement fondamental, un·e élève à besoins spécifiques peut profiter de différentes mesures d'aide en cas de difficultés. Cette aide est adaptée à ses besoins individuels et à ses difficultés d'apprentissage. Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques permet d'orienter l'élève à besoins spécifiques vers des professionnels spécialisés qui interviennent à différents niveaux :

- Instituteurs/institutrices spécialisé·e·s dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (I-EBS) de l'école peut assister l'élève en classe et coordonne sa scolarisation. Elle ou il se consulte avec la·e titulaire de classe et les équipes pédagogiques et fait le lien avec la Commission d'inclusion.
- La Commission d'inclusion (CI) de la direction régionale de l'école a pour mission de définir, soit à la demande des parents, soit à la demande de l'instituteur·ice avec l'accord des parents, la prise en charge de l'élève. Elle conseille l'école et organise notamment une assistance en classe par un membre de l'équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (ESEB).
- L'équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (ESEB) de la direction régionale de l'école assure, en collaboration avec les instituteur·ice·s concerné·e·s, l'élaboration d'un premier diagnostic et le suivi de la prise en charge de l'élève proposée par la Commission d'inclusion. Elle est composée d'agent·e·s pouvant assurer des missions de diagnostic et conseil, des missions de rééducation et thérapie ou des missions de prise en charge éducative.

01. La scolarisation des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg

- Les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée offrent un encadrement spécialisé si la prise en charge assurée par l'école n'est pas suffisante. Les demandes d'une intervention spécialisée ambulatoire ou d'une scolarisation spécialisée dans un Centre de compétences sont introduites à la Commission nationale d'inclusion (CNI).
- La Commission nationale d'inclusion (CNI) traite les demandes en vue d'une intervention spécialisée ambulatoire ou d'une scolarisation spécialisée dans un Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée ou dans une institution scolaire à l'étranger. Elle peut être saisie par la Commission d'inclusion de la direction régionale de l'école avec l'accord des parents, les parents de l'élève, un organisme agréé œuvrant dans le domaine social, familial, et thérapeutique ou par la-e médecin traitant de l'enfant avec l'accord des parents. Si un-e élève à besoins spécifiques fréquente une classe d'un Centre de compétences ou une institution scolaire à l'étranger, elle ou il reste toujours inscrit-e dans sa classe d'origine.

1.1.4. La prise en charge des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement secondaire

Après le passage de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire, le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques permet, en cas de besoin, aux élèves de poursuivre leur scolarité grâce à l'intervention de professionnels à différents niveaux:

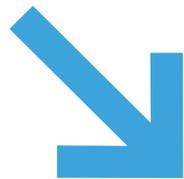
- Les membres de la direction du lycée organisent un appui scolaire, accordent des aménagements raisonnables ou transmettent une demande à la Commission d'inclusion scolaire du lycée ou à la Commission des aménagements raisonnables.
- La Commission d'inclusion scolaire du lycée définit le soutien approprié à offrir à l'élève, élabore un plan de formation



individualisé, conseille la direction dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et organise une prise en charge éducative par un membre de l'équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (ESEB) du lycée.

- La Commission des aménagements raisonnables (CAR) définit les aménagements raisonnables qui sont accordés à l'élève pour adapter l'environnement d'apprentissage à ses besoins.
- L'équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (ESEB) du lycée conseille les enseignants, assure une prise en charge ambulatoire et peut établir un premier diagnostic et suivre la prise en charge de l'élève. Elle est composée d'agent·e·s pouvant assurer des missions de diagnostic et conseil, des missions de rééducation et thérapie ou des missions de prise en charge éducative.
- Le Service psycho-social et d'accompagnement scolaires (SePAS) offre une guidance psychologique, personnelle et sociale aux élèves.
- Les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée offrent un encadrement spécialisé si la prise en charge assurée par le lycée n'est pas suffisante. Les demandes d'une intervention spécialisée ambulatoire ou d'une scolarisation spécialisée dans un Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée sont introduites à la Commission nationale d'inclusion (CNI).
- La Commission nationale d'inclusion (CNI) traite les demandes en vue d'une intervention spécialisée ambulatoire ou d'une scolarisation spécialisée dans un Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée ou dans une institution scolaire à l'étranger. Si un·e élève à besoins spécifiques fréquente une classe d'un Centre de compétences en psychopédagogie spécialisée ou une institution scolaire à l'étranger, elle ou il reste toujours inscrit·e dans sa classe d'origine.





Les différentes mesures d'aide qui sont proposées aux élèves à besoins spécifiques sont destinées en premier lieu à permettre aux élèves de poursuivre leur scolarité dans l'enseignement régulier.

01. La scolarisation des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg

1.2. La scolarisation des élèves à besoins spécifiques en quelques chiffres

Lorsqu'on observe l'évolution des chiffres relatifs aux différents types de prises en charge entre 2014 et 2021, on peut constater une très forte augmentation du nombre de prises en charge ambulatoires. Ce nombre a considérablement augmenté à partir de l'année scolaire 2017/2018, qui correspond à la période pendant laquelle le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques a connu des réformes majeures. En parallèle, le nombre de prises en charge stationnaires diminue continuellement. Ainsi, le rapport entre prises en charge ambulatoires et stationnaires s'est inversé depuis la mise en place du nouveau dispositif.



FIGURE 1

Prises en charge des élèves à besoins spécifiques par les CC – Prises en charge ambulatoires vs. prises en charge stationnaires (2014-2021)

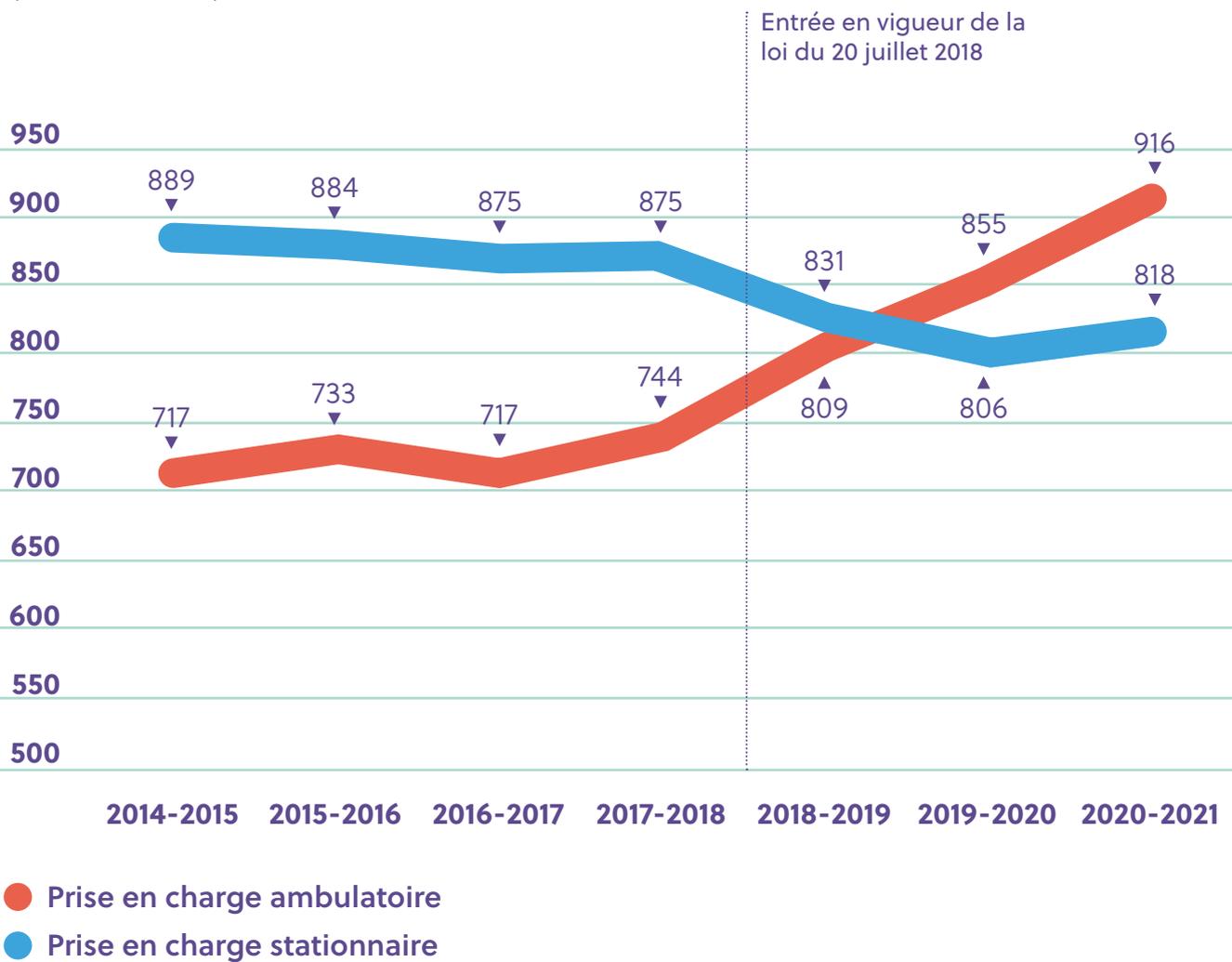
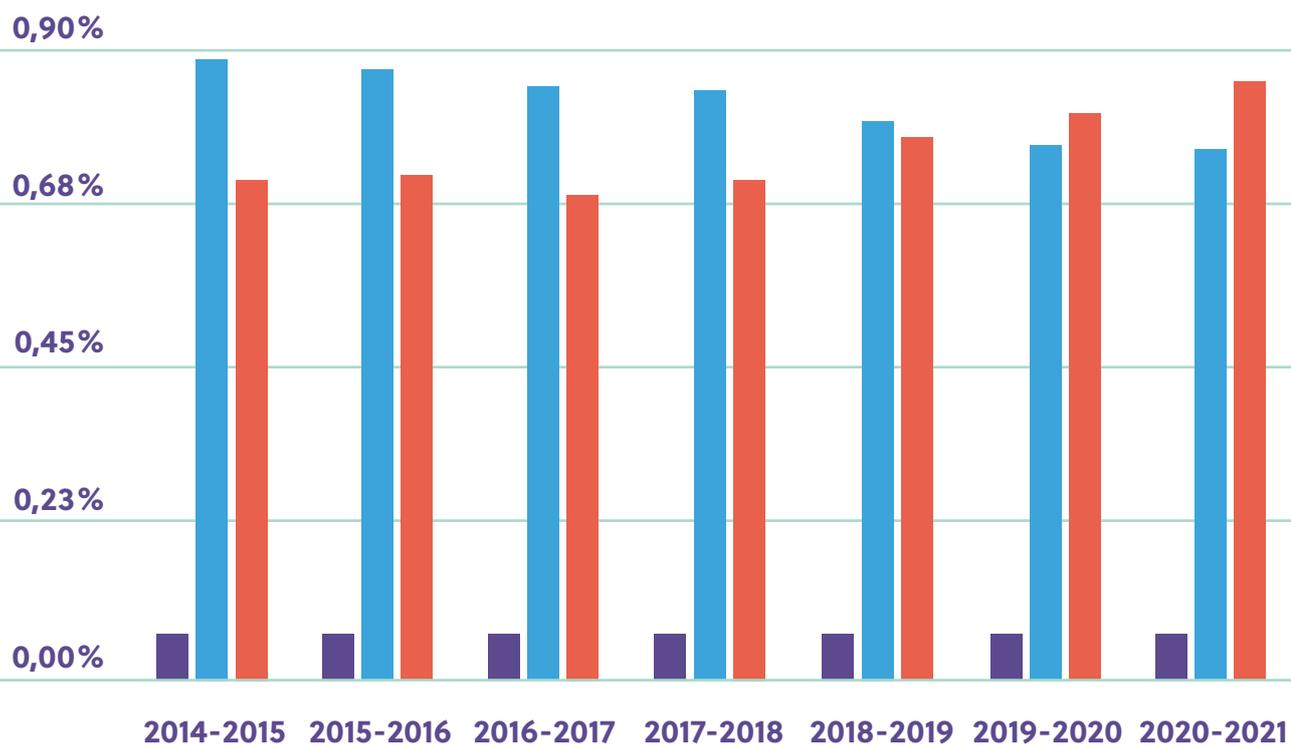


FIGURE 2

Évolution des prises en charge en % du total de la population des élèves



- Prise en charge ambulatoire
- Prise en charge stationnaire
- Scolarisation étranger



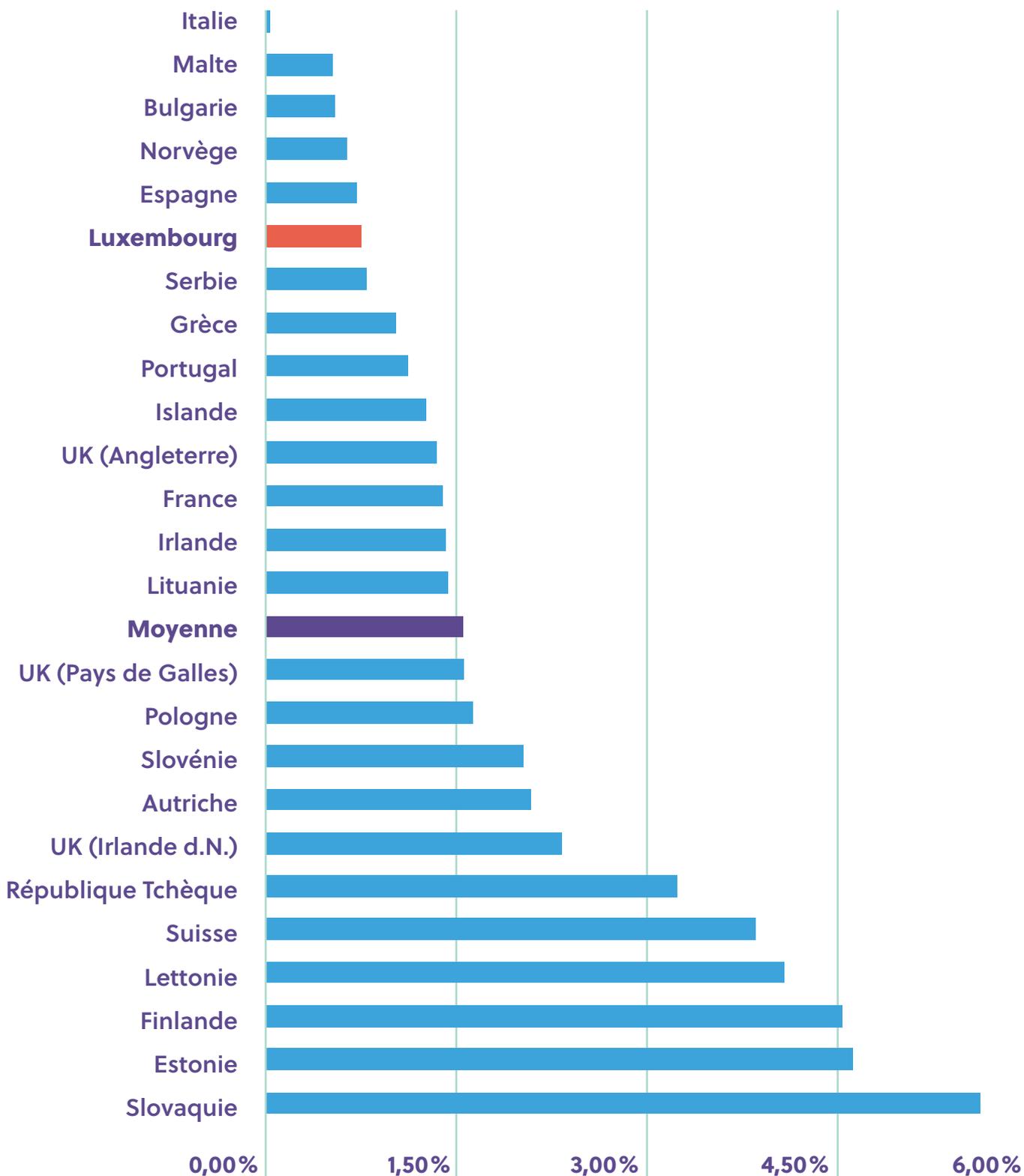
< 1 %

Actuellement, moins de 1% de tous les élèves au Luxembourg bénéficie d'une scolarisation spécialisée dans un Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée ou d'une scolarisation à l'étranger, sur décision de la CNI.

FIGURE 3

Prises en charge non inclusives (en % du total de la population d'élèves)

Source : European Agency Statistics on Inclusive Education:
2018 Dataset Cross-Country Report



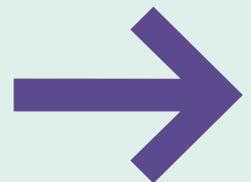
Une comparaison des pays membres de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive montre que le Luxembourg figure parmi les plus performants en matière de scolarisation inclusive.

Pour parvenir à ce résultat encourageant, le Luxembourg a fortement investi dans le développement de ressources permettant une scolarisation inclusive, cela en particulier au cours des deux années qui ont suivi les réformes de 2017 et 2018.

Depuis ces réformes, plus de 700 nouveaux postes, répartis entre Instituteur·ices spécialisé·e·s dans la prise en charge des élèves à besoins spécifiques (I-EBS), Équipes de soutien des élèves à besoins spécifiques (ESEB) – que ce soit dans l'enseignement fondamental ou dans l'enseignement secondaire, comme cela est prévu par l'accord de coalition³ – et Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée, ont été créés pour renforcer le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques.

Ce recrutement massif a considérablement augmenté le ratio personnel/élève, notamment au sein des Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée.

Par ailleurs, depuis 2015, les dépenses publiques pour la scolarisation des élèves à besoins spécifiques sont en constante augmentation: lorsque l'on compare les dépenses publiques de 2015 à celles de 2021, on peut constater une augmentation de 57,58%.



3. Les partis de la coalition DP, LSAP et déi gréng (2018) Accord de coalition 2018–2023, p. 70 (<https://gouvernement.lu/fr/publications/accord-coalition/2018-2023.html>)

FIGURE 4

Création de postes I-EBS, ESEB et CC entre 2017 et 2021

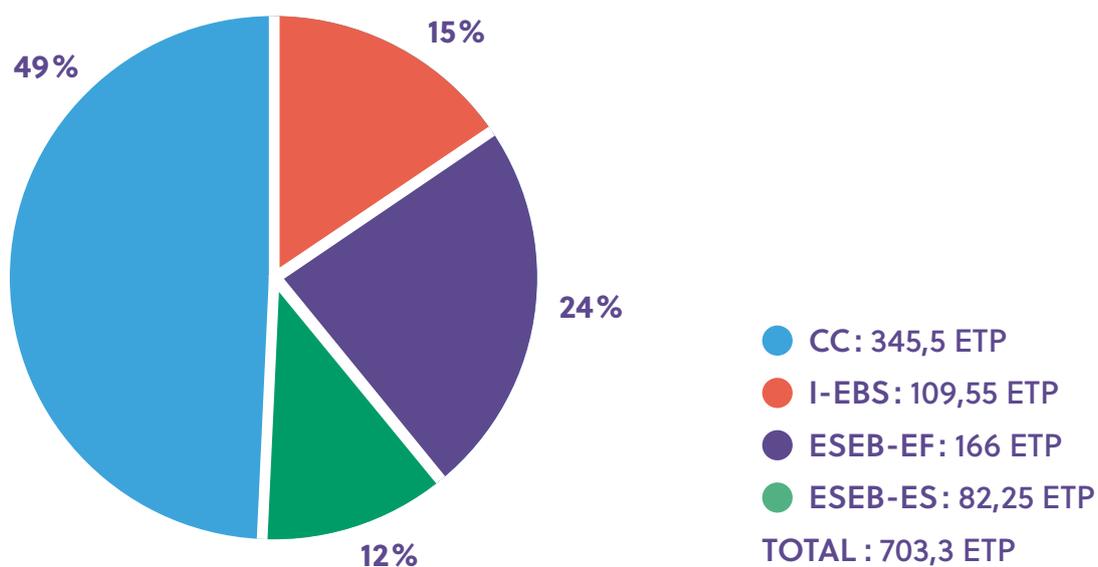
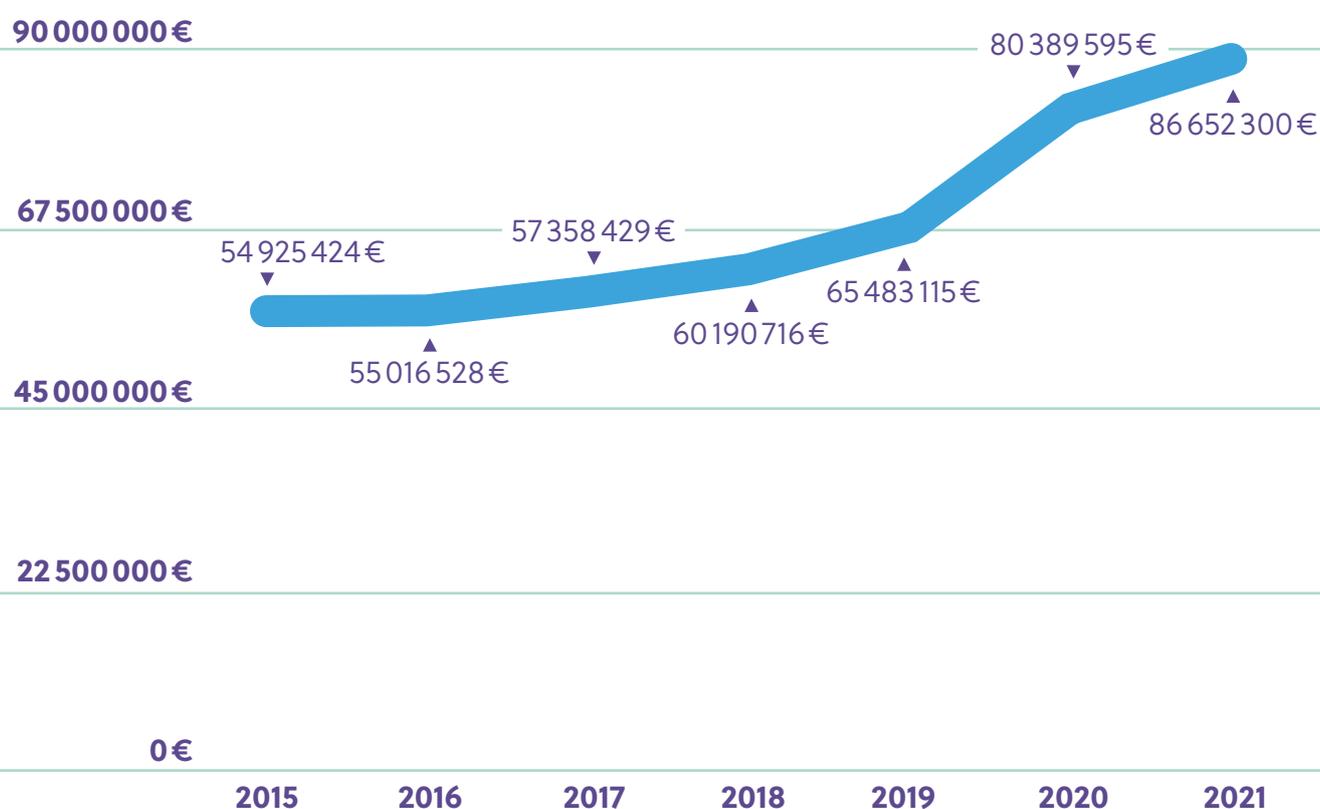


FIGURE 5

Évolution des dépenses totales pour la scolarisation des élèves à besoins spécifiques entre 2015 et 2021* (budget voté par an)



* Dépenses totales pour les sections 10.7 et 40.7 « Scolarisation des élèves à besoins spécifiques ».





02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

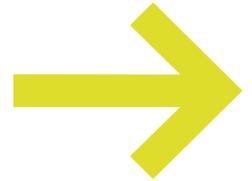
2.1. Les trois volets de l'évaluation

L'évaluation présentée dans ce dossier comporte trois grands volets: un sondage, une étude de la Commission nationale d'inclusion (CNI), et une étude des Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée menée par l'agence de consulting *Exigo*. L'analyse des résultats de ces trois volets a fait émerger six grands axes qui seront présentés dans ce chapitre.

2.1.1. Sondage

Le premier volet de l'évaluation consiste en un sondage mené par le Service de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques (S-EBS). Le sondage comportait un questionnaire en ligne et une série d'entretiens semi-directifs. L'intérêt de mobiliser ces deux dispositifs d'enquête est que l'articulation des résultats ainsi obtenus – des résultats de nature quantitative, d'un côté, et de nature qualitative de l'autre – permet d'apporter une vision plus globale d'un sujet que si l'on mobilisait uniquement l'un des deux dispositifs d'enquête⁴.

Ont été invités à participer au questionnaire en ligne (1) les membres des personnels enseignants, éducatifs et psycho-sociaux de l'enseignement fondamental, (2) les membres des personnels enseignants, éducatifs et psycho-sociaux de l'enseignement secondaire, ainsi que (3) les membres des personnels enseignants, éducatifs et psycho-sociaux des Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée et de l'ATVA. En tout, 1862 personnes ont participé au questionnaire.



4. Creswell, J. W., & Clark, D. V. L. P. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (1re éd.). Sage Publications, Inc.

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

Ci-après, le taux de participation par sous-groupe, calculé en fonction des chiffres communiqués par la Direction générale de l'enseignement fondamental, la Direction générale de l'enseignement secondaire, la Direction générale du secteur de la jeunesse et la Direction générale de l'Inclusion :

Groupe	Nombre de participants	Total groupe	Pourcentage
Enseignants EF	889	5842	15,22%
Enseignants ES	285	5248	5,43%
Enseignants CC	45	161	27,95%
Socio-éduc / psy-soc EF	454	866	52,42%
Socio-éduc / psy-soc ES	27	358	7,54%
Socio-éduc / psy-soc CC	112	429	26,11%
Directeurs EF	5	15	33,33%
Dir adjoints EF	12	40	30,00%
Directeurs ES	8	37	21,62%
Dir adjoints ES	13	64	20,31%
Directeurs CC	6	9	66,67%
Dir adjoints CC	6	7	85,71%



Les items du questionnaire étaient, d'une part, des questions fermées ou ouvertes, et d'autre part, des affirmations auxquelles les participants devaient donner leur degré d'accord sur des échelles de Likert⁵.

Par la suite, des entretiens avec 30 personnes ont été réalisés pour apporter des précisions, ainsi que des informations additionnelles et davantage nuancées aux résultats obtenus à travers le questionnaire, mais aussi pour poser différentes nouvelles questions qui ont émergé lors du dépouillement de celui-ci. Pour former notre panel, nous avons sélectionné parmi des volontaires: dix membres des personnels de l'enseignement fondamental, dix membres des personnels de l'enseignement secondaire et dix membres des personnels des Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée. Nous avons mené un dialogue structuré avec les enquêté-e-s autour d'un ensemble de questions préalablement définies dans une grille d'entretien en suivant la méthode de Witzel (2000⁶), puis nous avons réalisé une analyse de contenu (Mayring, 2010⁷) appuyée par outil informatique.

2.1.2. L'étude de la Commission nationale d'inclusion (CNI)

Le deuxième volet consiste en une étude des procédures administratives, de la structure organisationnelle, ainsi que de la mise en œuvre des missions de la Commission nationale d'inclusion.

Cette étude comportait plusieurs phases. La première phase, exploratoire, était consacrée à définir les points essentiels sur lesquels l'étude allait porter. Elle comportait une analyse de documents décrivant le fonctionnement de la CNI et les lois régissant celui-ci. Durant cette même phase, cinq entretiens

5. Une échelle de Likert est un outil psychométrique permettant de mesurer une attitude chez des individus. L'échelle comprend en général cinq ou sept choix de réponse qui permettent de nuancer le degré d'accord.

6. Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1(1).

7. Mayring, P. (2010): Qualitativ orientierte Verfahren. In: H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation (S. 179-190). Göttingen: Hogrefe.

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

éthériques (Girtler, 2001⁸) ont été menés avec des agent·e·s et membres de la CNI afin d'obtenir des précisions sur ce qui ne ressortait pas explicitement des documents consultés. Après cette phase exploratoire, commençait une collecte de données quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives étaient extraites des courriers adressés à la CNI, des procès-verbaux des réunions du Bureau de la CNI, ainsi que des procès-verbaux des réunions de la Plénière de la CNI et ont permis de produire un ensemble de statistiques sur la scolarisation des élèves à besoins spécifiques. Les données qualitatives consistaient en des transcriptions d'entretiens en groupe menés avec la totalité du personnel de la CNI : les agent·e·s administratif·ve·s, les membres du Bureau, ainsi que les membres de la Plénière. Une analyse de contenu (Mayring, 2010) appuyée par outil informatique a ensuite été réalisée sur ces données.

2.1.3. L'étude des Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée par la société de consulting Exigo

Le troisième volet de l'évaluation correspond à l'étude menée par *Exigo*. *Exigo* est une société de consulting créée en 2007, qui réalise des projets d'évaluation dans divers secteurs du Luxembourg et de la Grande Région. Dans le contexte de la présente évaluation, *Exigo* avait comme mission d'analyser chaque Centre de compétences en psychopédagogie spécialisée et l'ATVA par rapport à (1) leur implémentation, (2) leur fonctionnement, (3) leurs finances et (4) leur gestion de ressources, ainsi que (5) leur communication en interne et à l'externe.

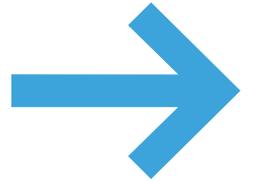
Pour obtenir des informations relatives à ces cinq points, *Exigo* a soumis un questionnaire d'audit aux membres des personnels des huit Centre de compétences en psychopédagogie spécialisée et de l'ATVA. Ce questionnaire visait à tester les sept principes de management de la qualité ISO 9000 et leur a permis de réaliser des analyses par rapport aux cinq thématiques mentionnées plus haut.

8. Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung (S. 147-168). Böhlau: Wien.



2.2. Constats que l'évaluation a fait émerger

Un des constats principaux de l'évaluation est qu'il existe une très grande implication et un fort dévouement de tous les groupes de personnels encadrant des élèves à besoins spécifiques. De plus, nous avons pu constater que le nouveau dispositif de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques est globalement bien accepté par les acteurs de l'Éducation nationale et que peu d'entre eux voudraient revenir au système qui a précédé les réformes. Néanmoins, l'évaluation a mis en évidence quelques points qui nécessitent un ajustement. Ceux-ci sont présentés dans les sections suivantes. Dans ce contexte, les mesures déjà prises ainsi que les perspectives concernant les points identifiés comme problématiques sont également présentées.

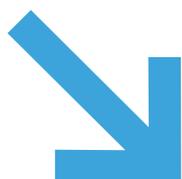


2.2.1. Connaissance des principes de l'éducation inclusive et du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques.

Un constat qui a émergé des résultats du sondage est celui que les participant·e·s manifestaient majoritairement une attitude positive à l'égard du principe-même d'inclusion.

Même si certaines et certains affirmaient que les mesures d'assistance en classe peuvent perturber le bon déroulement des cours, la grande majorité des participant·e·s estime que les élèves tout-venant tirent des bénéfices de la présence d'élèves à besoins spécifiques dans les classes régulières.





Un des constats principaux de l'évaluation est qu'il existe une très grande implication et un fort dévouement de tous les groupes de personnels encadrant des élèves à besoins spécifiques.

AFFIRMATION

**Il est important que
les élèves à besoins
spécifiques soient
inclus dans les classes
scolaires régulières.**

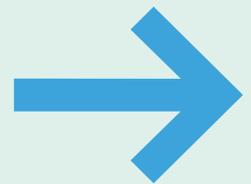
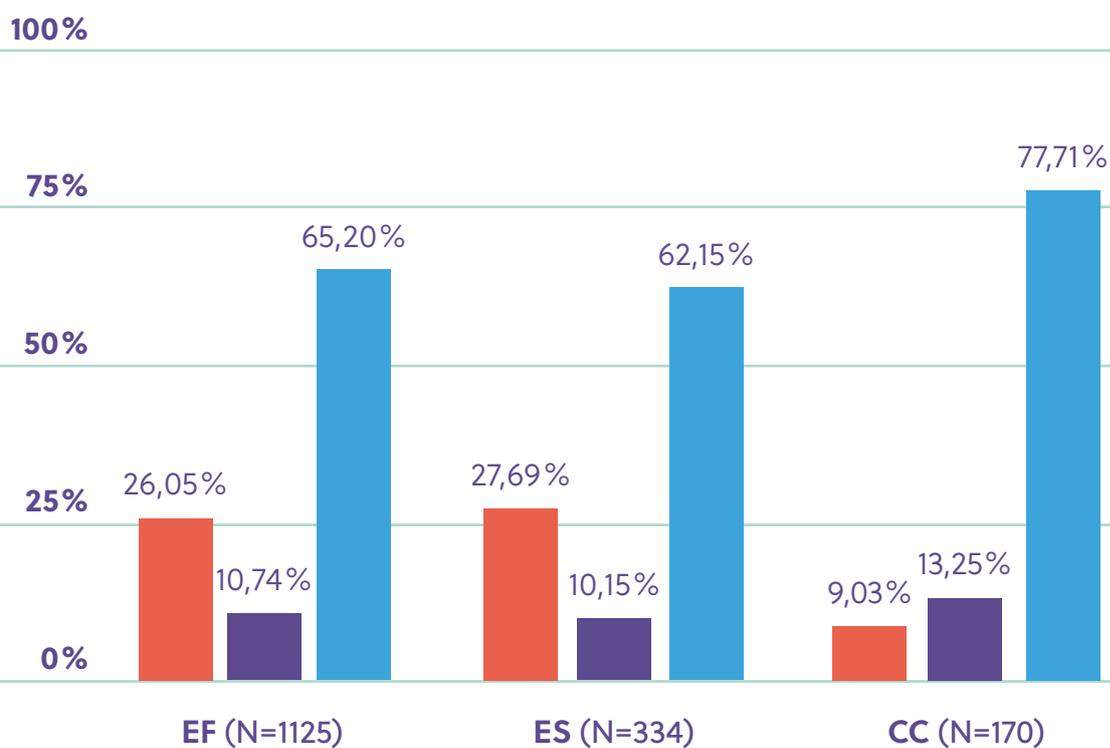




FIGURE 6

Appréciation de l'inclusion des EBS dans les classes régulières par groupe sondé en %



- Pas du tout d'accord / pas d'accord
- Indifférent
- D'accord/tout à fait d'accord

AFFIRMATION

**Les élèves de classes
régulières tirent
des bénéfices de la
présence d'élèves à
besoins spécifiques.**

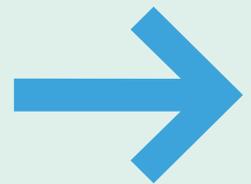
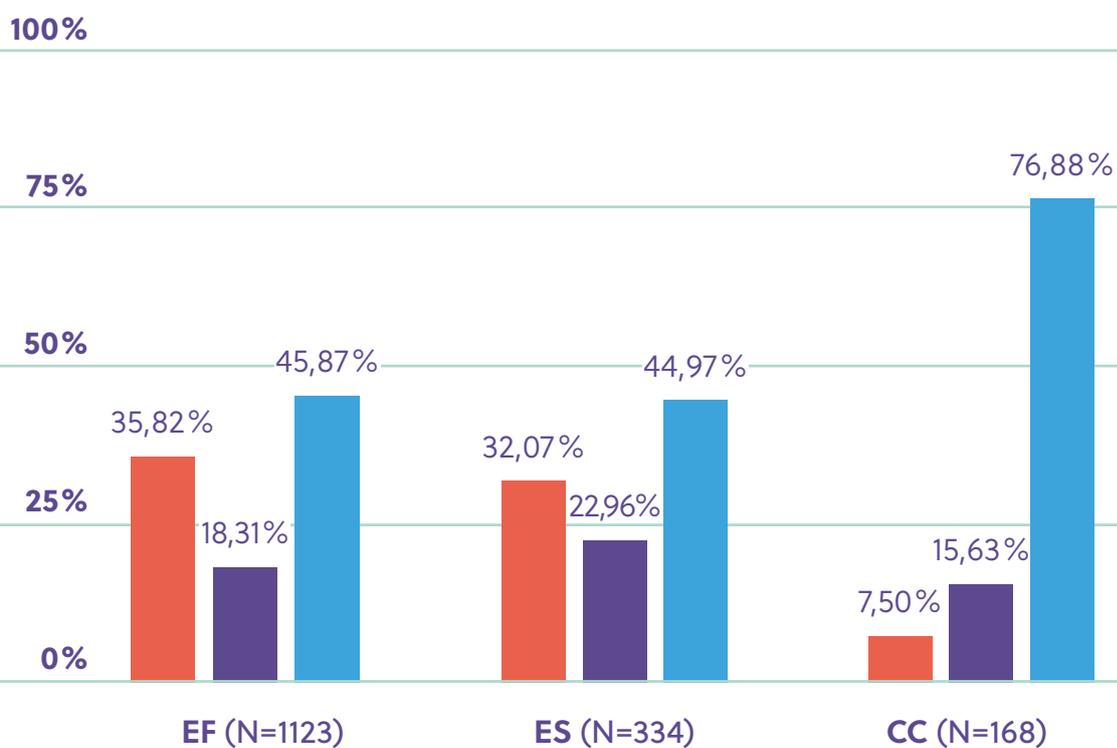




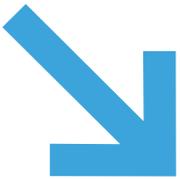
FIGURE 7

Appréciation des bénéfices de l'inclusion par groupe sondé en %



- Pas du tout d'accord / pas d'accord
- Indifférent
- D'accord/tout à fait d'accord

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques



En effet, différentes études ont montré qu'un contact rapproché avec des élèves à besoins spécifiques permet, d'une part, de déstigmatiser le handicap, et d'autre part, de faciliter l'acceptation de différences de manière générale⁹.

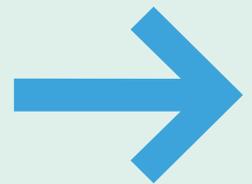
Si le principe d'inclusion paraît être bien accepté, il semble pourtant rester une notion relativement opaque, avec des enjeux qui ne paraissent pas toujours être bien compris par toutes et tous. Ceci peut être en partie dû à une formation des enseignants quelque peu lacunaire en ce qui concerne la thématique de l'éducation inclusive. En effet, 74,77% des personnels enseignants de l'enseignement fondamental et 81,07% des personnels enseignants de l'enseignement secondaire ont estimé que leur formation ne les avait pas bien préparé·e·s à encadrer des élèves à besoins spécifiques.

⁹. Feyerer, E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I. Innsbruck/Wien.; Cloerkes, Günther: Erscheinungsweise und Veränderung von Einstellungen gegenüber Behinderten. In: Wiedl, Heinz: Rehabilitationspsychologie. Kohlhammer-Verlag, Stuttgart 1986, 131 – 149.



AFFIRMATION

**Ma formation m'a
bien préparée
à encadrer des
élèves à besoins
spécifiques.**

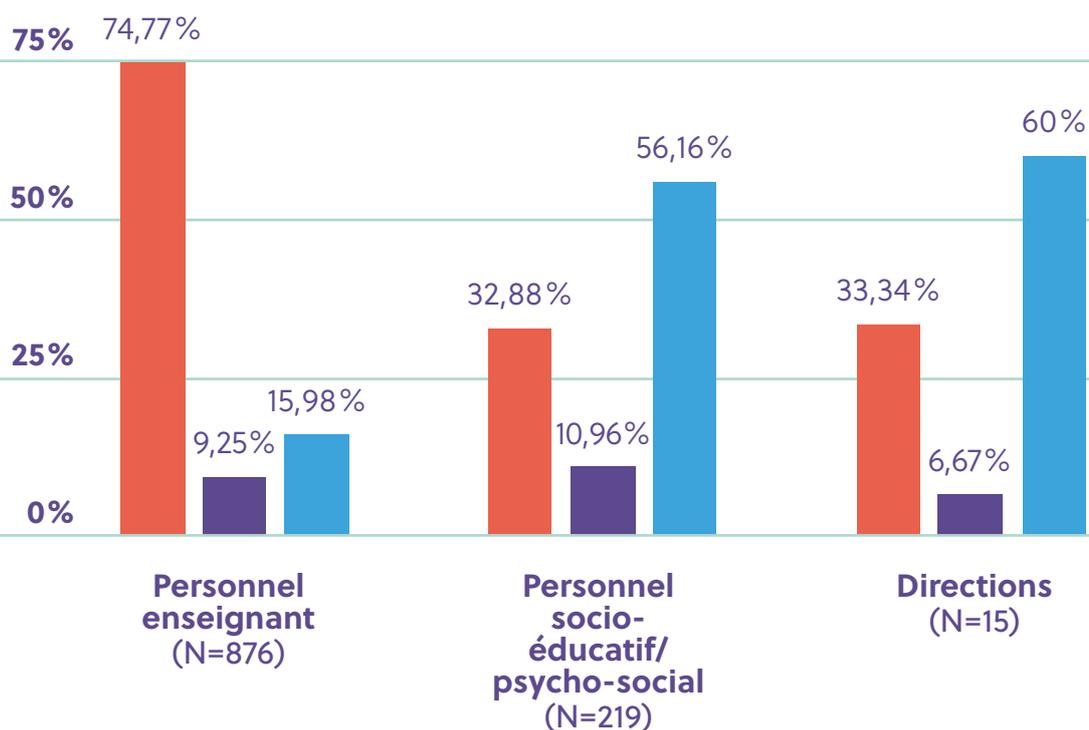


02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

FIGURE 8

Appréciation de la formation professionnelle quant à l'encadrement des EBS par catégorie professionnelle de l'EF en %

100%

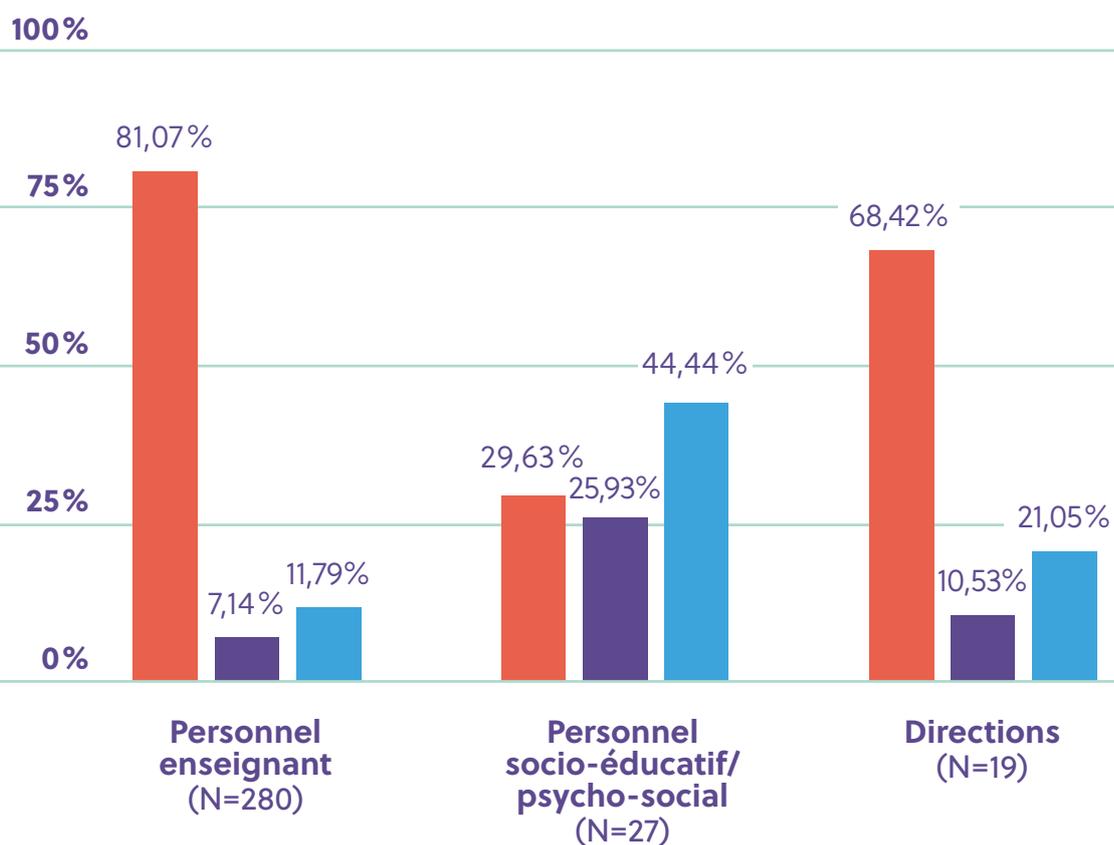


- Pas du tout d'accord / pas d'accord
- Indifférent
- D'accord/tout à fait d'accord



FIGURE 9

Appréciation de la formation professionnelle quant à l'encadrement des EBS par catégorie professionnelle de l'ES en %



- Pas du tout d'accord / pas d'accord
- Indifférent
- D'accord/tout à fait d'accord

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

MESURES

Une action envisagée pour optimiser la connaissance des applications concrètes du dispositif est celle d'un ajustement et enrichissement de la formation de base des enseignants ainsi que le développement de l'offre de formation continue. À ce jour, l'Institut de formation de l'Éducation nationale (IFEN) offre chaque année un large éventail de formations continues à l'attention des personnels enseignant et socio-éducatif. Ces formations visent le large spectre de sujets qui ont trait à l'inclusion des élèves à besoins spécifiques (EBS). Il s'agit soit de formations ouvertes à des personnels spécifiques, soit de formations développées sur des demandes émanant de l'enseignement fondamental ou secondaire. Cette offre est complétée par des formations dispensées par les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée et portant sur des sujets précis qui touchent à la scolarisation d'élèves à besoins spécifiques. Qui plus est, le MENJE et l'Université du Luxembourg travaillent sur trois programmes de master s'adressant à des titulaires d'un bachelor en sciences de l'éducation, dont un porte spécifiquement sur l'éducation inclusive et l'accessibilité pédagogique. Ce master sera proposé à partir de la rentrée de l'année universitaire 2024-2025.

Les participant·e·s au sondage ont également déclaré ne pas toujours savoir où obtenir des informations adéquates pour encadrer efficacement des élèves à besoins spécifiques, ou encore à qui s'adresser pour solliciter de l'aide en cas de difficultés.

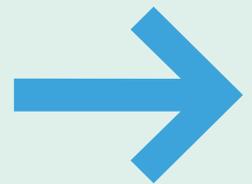
En effet, le sondage a permis de constater une certaine méconnaissance du fonctionnement concret du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques de la part des personnels enseignant, que ce soit de l'enseignement fondamental ou de l'enseignement secondaire.

Ceci a été confirmé au cours des entretiens, durant lesquels les participant·e·s nous ont fait part de leur souhait de connaître davantage, entre autres, l'offre des différents Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée.



AFFIRMATION

**Je sais où et comment
obtenir les informations
dont j'ai besoin pour
encadrer un élève à
besoins spécifiques.**



02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

FIGURE 10

Connaissance des sources d'informations quant à l'encadrement des EBS par catégorie professionnelle de l'EF en %

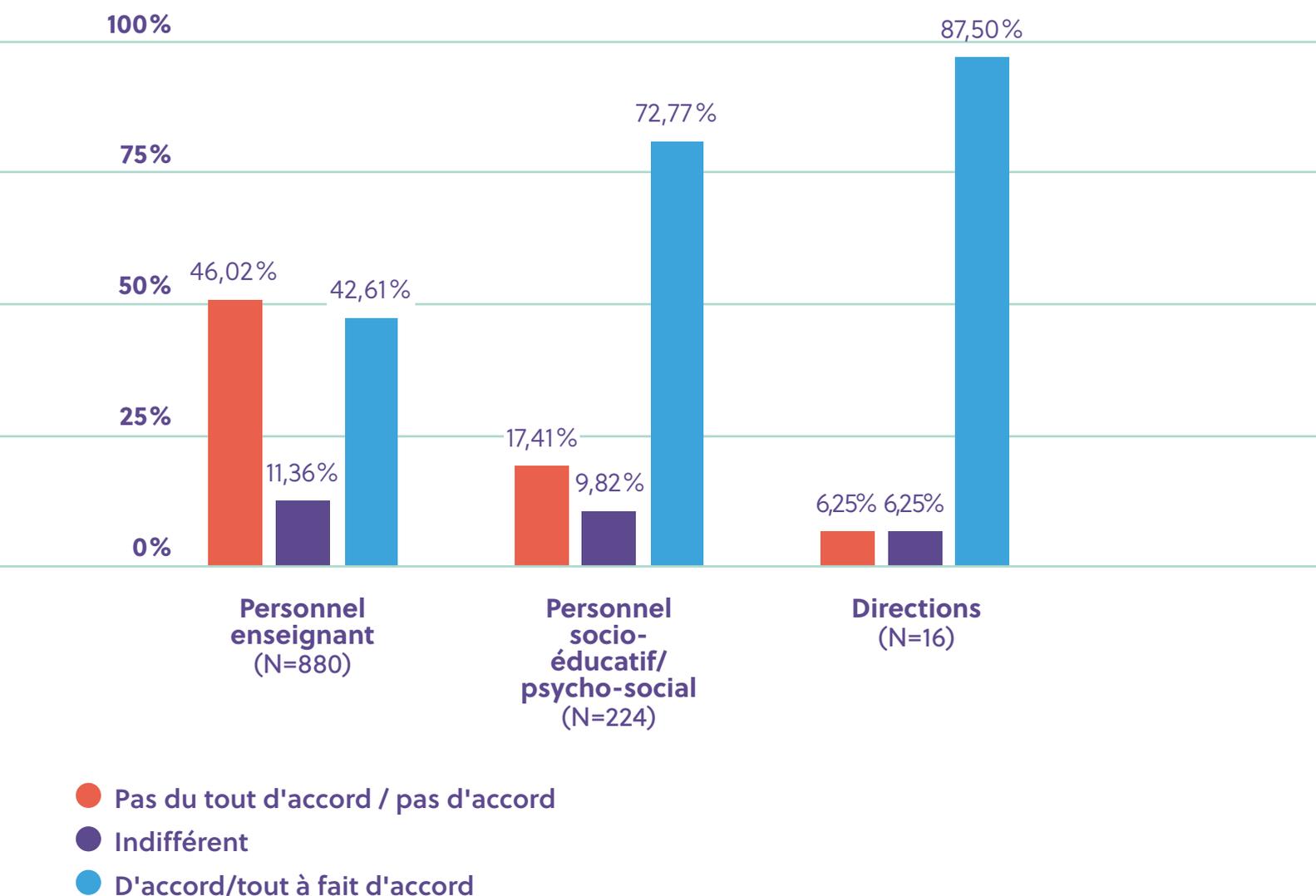
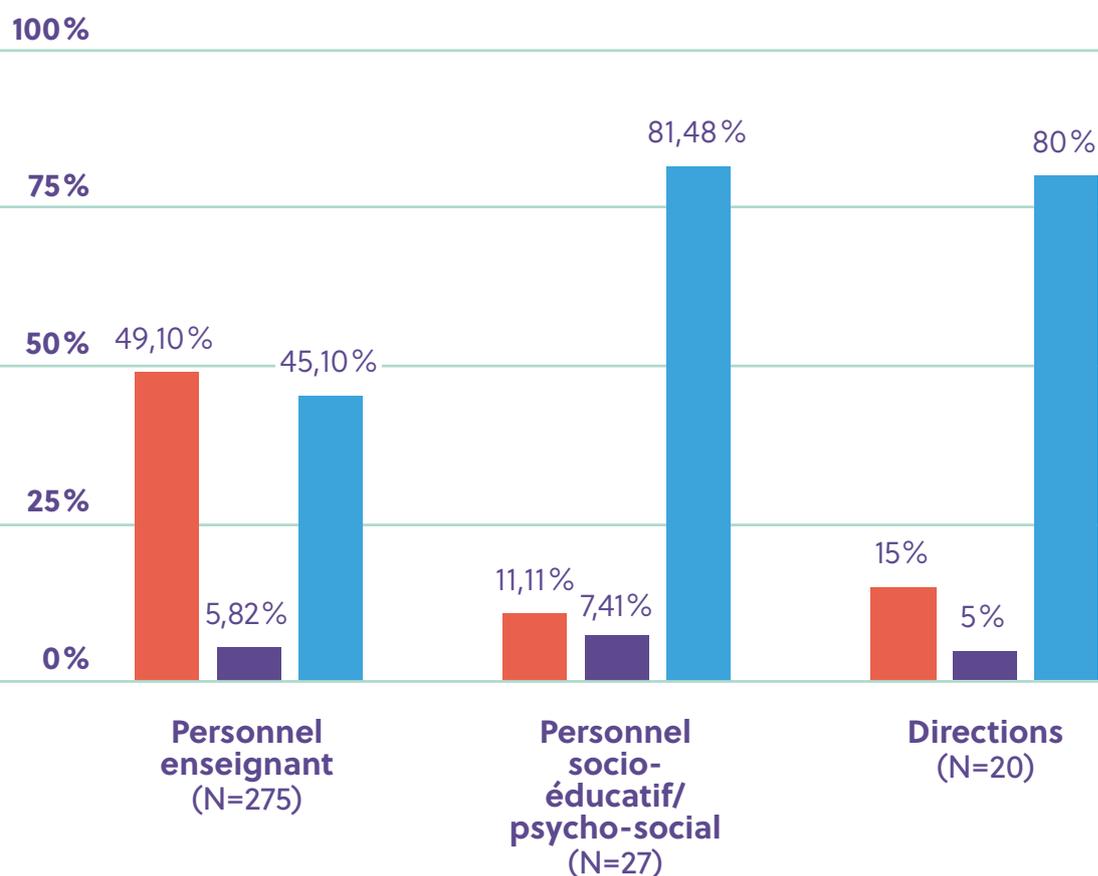




FIGURE 11

Connaissance des sources d'informations quant à l'encadrement des EBS par catégorie professionnelle de l'ES en %



- Pas du tout d'accord / pas d'accord
- Indifférent
- D'accord/tout à fait d'accord

AFFIRMATION

**Je suis bien
informé·e sur les
offres des Centres
de compétences.**

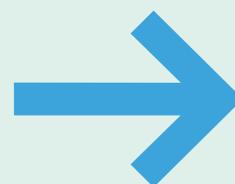
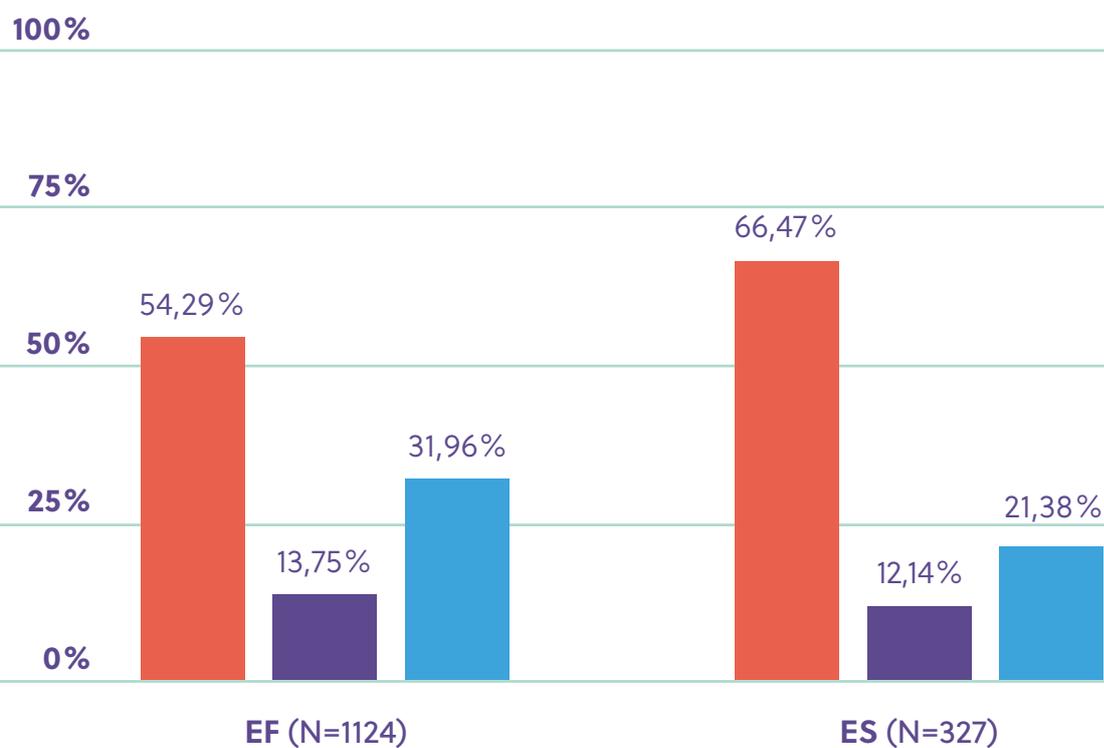




FIGURE 12

Degré d'information quant aux offres des CC par groupe sondé en %



- Pas du tout d'accord / pas d'accord
- Indifférent
- D'accord/tout à fait d'accord

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

Les efforts mobilisés durant ces dernières années se sont majoritairement concentrés sur l'organisation des structures, processus et composantes du nouveau dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au détriment de sa promotion grand public et de la sensibilisation de ses publics cibles. Il en résulte un manque de connaissance de la part du grand public ainsi qu'un niveau de compréhension quelque peu limité du dispositif et des possibilités d'inclusion de la part des personnels enseignant et socio-éducatif, des élèves ainsi que des parents d'élèves.

Un autre point soulevé lors de l'évaluation est le manque d'expertise dans le domaine de l'éducation inclusive de certains membres des commissions d'inclusion scolaire (CIS). Un participant a expliqué cela de la manière suivante :

« Il est difficile de savoir quelle est l'expertise réelle de chaque CIS. [...] Le diagnostic se concentre encore souvent fortement sur les déficits et non sur les besoins de soutien de chaque élève. Ceci est probablement dû à certaines formations traditionnelles qui mettent en avant ce qui « ne marche pas » et qui pathologisent encore trop les besoins spécifiques. Il devrait y avoir à la tête des commissions d'inclusion plus de personnes ayant un bagage sérieux en psychologie inclusive, en pédagogie curative ou encore en éducation spécialisée. »



MESURES

La Direction générale de l'inclusion (DGI) du MENJE s'est vue dotée en 2021 de moyens financiers supplémentaires ainsi que de ressources humaines lui permettant de mener à bien sa mission de communication et de sensibilisation et plusieurs campagnes sont prévues en 2023 et les années suivantes. Ces campagnes s'adresseront à la fois aux enseignants et directions d'écoles et lycées, aux diverses équipes au sein du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques, aux élèves, aux parents d'élèves ainsi qu'au grand public. Déclinées sous différents supports papiers et digitaux, ainsi que sous forme d'événements grand public, elles auront pour objectif de développer les niveaux de connaissance et de compréhension relatifs au dispositif et de sensibiliser les différents publics aux enjeux de l'éducation inclusive.

De leur côté, les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée mènent eux aussi de nombreuses campagnes de sensibilisation thématiques, comme par exemple, la campagne #gesaisdemech du Centre pour le développement des compétences relatives à la vue (CDV), avec ses conférences, son exposition itinérante et ses vidéos en ligne, ou encore les journées organisées par le Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa (CDA) portant sur le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Le Centre pour enfants et jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme (CTSA) a organisé, en collaboration avec l'école fondamentale de Bonnevoie, un cirque inclusif. En parallèle, le Centre pour le développement socio-émotionnel (CDSE) a organisé la troisième édition du colloque international SchülerInnen, die Systeme sprengen.

En outre, la page inclusion.men.lu propose désormais de nombreuses informations pratiques destinées aux parents ou tuteurs, aux professionnels, ainsi qu'au grand public, et *EDI – Infomagazin fir Elteren*, le magazine d'information sur l'éducation édité par le MENJE, tiré à 125.000 exemplaires et adressé à tous les parents d'élèves, propose dans chaque numéro des contenus relatifs à l'éducation inclusive.

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

À ces divers constats, s'ajoute celui d'un manque de coordination et de soutien destinés aux élèves primo-arrivants lorsque ceux-ci présentent des besoins spécifiques.

MESURES

Afin de pallier ce manque de coordination et de soutenir davantage les élèves primo-arrivants dans leurs démarches, un projet de loi dont l'objectif est de créer le Service de l'intégration et de l'accueil scolaires (SIA) a été déposé en septembre 2022. Le but essentiel du projet de loi consiste en une prise en charge systématique de l'ensemble des élèves nouvellement arrivés dans l'enseignement public luxembourgeois, afin de leur garantir un accueil, une orientation, un soutien pour une intégration et un accompagnement scolaires équitables. Lorsqu'un·e élève primo-arrivant·e présente des besoins spécifiques, le SIA accompagne les personnes investies de l'autorité parentale, ou l'élève si elle ou il est majeur·e, dans les démarches de saisine de la CNI, d'une commission d'inclusion de l'enseignement fondamental, ou d'une commission d'inclusion scolaire de l'enseignement secondaire.

2.2.2. Procédures et délais

Si les différentes composantes qui constituent le dispositif ne sont pas assez bien connues, les procédures administratives nécessaires à la mise en place d'une prise en charge sont souvent perçues comme laborieuses et complexes. Ceci est le cas pour les acteurs de l'Éducation nationale, mais ces derniers nous ont expliqué durant les entretiens que ce ressenti était encore bien plus grand, et davantage anxiogène, pour les parents d'élèves. Exigo, dans son étude des Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée, a également averti que les parents d'élèves ont fréquemment le sentiment d'être « perdus » dans les méandres du système administratif, notamment par rapport aux règles de prises en charge ou par rapport aux démarches à accomplir pour obtenir ces prises en charge.



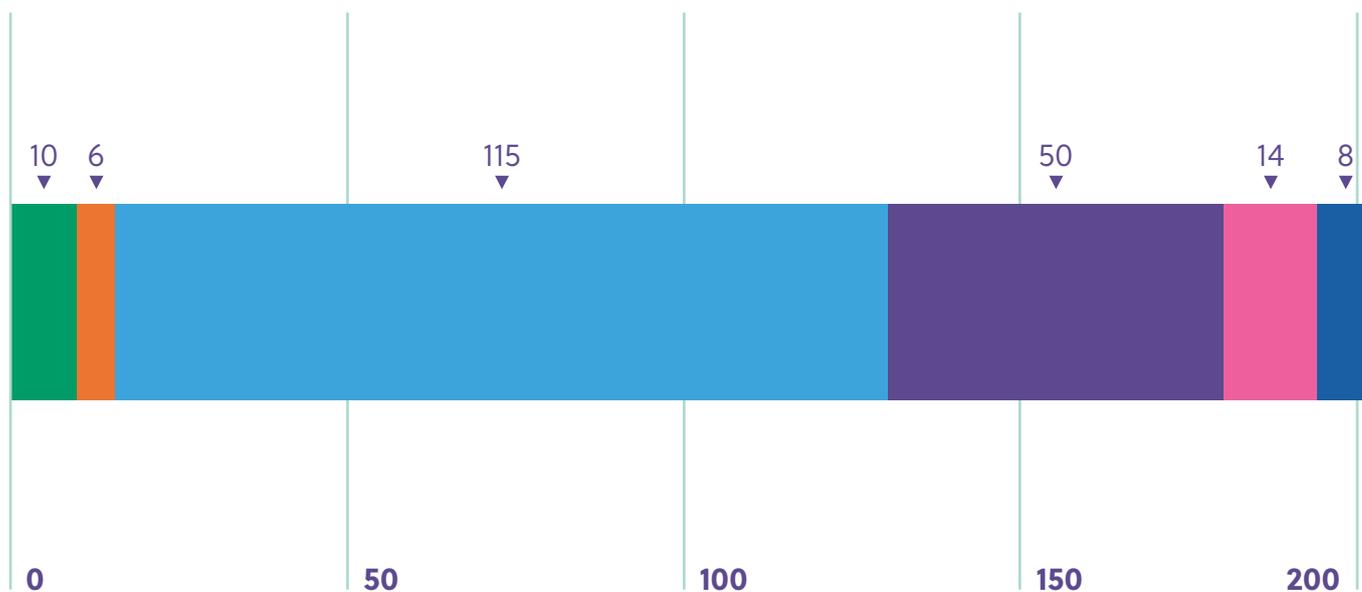
Ce ressenti de lourdeur administrative et d'opacité concerne majoritairement les procédures de la CNI, mais aussi celles des commissions d'inclusion dans les écoles et les lycées. Un problème mentionné régulièrement, est qu'une fois qu'une demande est introduite, plus aucune information concernant l'état d'avancement de cette demande n'est donnée, alors que cette information permettrait aux acteurs de terrain de planifier efficacement l'encadrement futur des élèves.

Un autre constat de l'évaluation est que les délais de mise en place de mesures sont perçus comme excessivement longs. La quasi-totalité des participant·e·s au sondage, que ce soient les personnels enseignants, éducatifs et psycho-sociaux de l'enseignement fondamental, de l'enseignement secondaire, ou des Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée, a déclaré que les délais actuels pour l'accord de mesures sont trop longs. L'une des raisons évoquées pour expliquer cet état de fait est, d'une part, que plusieurs diagnostics doivent être réalisés, dont certains sont par ailleurs perçus comme inutiles par les personnels enseignants, et d'autre part, qu'il n'y ait pas assez de personnel dans les ESEB ou Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée pour réaliser ces diagnostics. Ce sentiment de manque de personnel semble persister malgré les recrutements massifs réalisés au cours des dernières années.

Un autre sentiment évoqué régulièrement est celui que certaines instances mettraient beaucoup plus de temps dans leurs prises de décision que d'autres. La composante régulièrement pointée, que ce soit dans le sondage ou dans l'étude d'Exigo, est la CNI. Ce serait elle qui serait en grande partie responsable des longs délais entre le moment de signalement d'un problème et la mise en place de mesures. Mais ce sentiment est-il réellement fondé ? Correspond-il vraiment à une réalité ? L'étude de la CNI a montré que la durée totale moyenne pour le traitement d'une demande, c'est-à-dire de la date d'entrée jusqu'à la décision de prise en charge par un Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée, est de 203 jours (dont 139 jours pendant les périodes scolaires et 64 jours en dehors de ces périodes).

FIGURE 13

Délais de traitement d'une demande adressée à la CNI en vue d'une prise en charge (en jours) – Période de référence: 1^{er} janvier 2019 – 31 décembre 2020



- Moyenne jours bureau de la CNI (calendrier scolaire)
- Moyenne jours bureau de la CNI (congés scolaires)
- Moyenne jours diagnostic spécialisé (calendrier scolaire)
- Moyenne jours diagnostic spécialisé (congés scolaires)
- Moyenne jours plénière de la CNI (calendrier scolaire)
- Moyenne jours plénière de la CNI (congés scolaires)

Groupe	Jours - Calendrier scolaire	Jours - congés scolaires	Total jours
Bureau	10	6	16
Diagnostic spécialisé	115	50	165
Plénière	14	8	22
Total	139	64	203



Si ce délai peut effectivement paraître long, il s'avère que ce n'est pas le traitement de la demande auprès de la CNI qui nécessite le plus de temps, mais que c'est la phase de diagnostic spécialisé qui est la plus chronophage. Cette phase prend en moyenne 115 jours.

MESURES

Le MENJE collabore avec l'Université du Luxembourg dans le cadre d'un projet de recherche visant à analyser les procédures de diagnostic à tous les niveaux du dispositif, l'efficacité de ces processus ainsi que le degré de collaboration entre les différents acteurs afin d'identifier quels ajustements sont nécessaires pour fluidifier et accélérer les procédures.

Un autre constat fait par Exigo, est celui d'une forte « culture du papier » dans tous les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée. Il faut cependant noter que ceci ne s'applique pas qu'aux Centres – cette culture du papier est présente à tous les niveaux du dispositif et freine significativement les procédures.

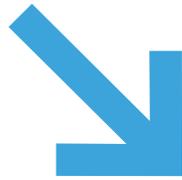
MESURES

La digitalisation des dossiers d'élèves et la mise en place d'un système de gestion électronique de documents est d'ores et déjà en phase d'implémentation et permettra d'accélérer les procédures.

Finalement, un avant-projet de loi visant à harmoniser et à adapter davantage aux réalités du terrain les composantes du dispositif et d'alléger les procédures est en cours d'élaboration. Ce projet de loi prévoit l'implémentation d'un délai au terme duquel un Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée est sensé remettre un diagnostic spécialisé à la CNI. Il est également prévu d'intégrer la Commission des aménagements raisonnables (CAR) au sein du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques, de manière à ce qu'il en devienne une de ses composantes, comme envisagé dans l'accord de coalition¹⁰.

¹⁰. Les partis de la coalition DP, LSAP et déi gréng (2018) Accord de coalition 2018–2023, p, 71: (<https://gouvernement.lu/fr/publications/accord-coalition/2018-2023.html>)





2.2.3. Coordination et coopération entre et avec les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée

Lorsque nous avons demandé aux participant·e·s au questionnaire d'évaluer leur collaboration avec les personnels des Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée dans le cadre des interventions spécialisées ambulatoires (ISA), les réponses apportées étaient mitigées. Des personnels de l'enseignement fondamental, 37,74% ont jugé la collaboration efficace, 22,93% se sont déclarés indifférents, et 39,33% l'ont déclaré inefficace. Des personnels de l'enseignement secondaire, 39,79% ont jugé la collaboration efficace, 22,45% se sont déclarés indifférents, et 37,76% l'ont jugée inefficace.

AFFIRMATION

**La collaboration avec le
personnel des Centres
de compétences dans
le cadre des ISA est
efficace.**

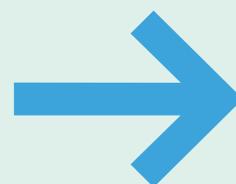
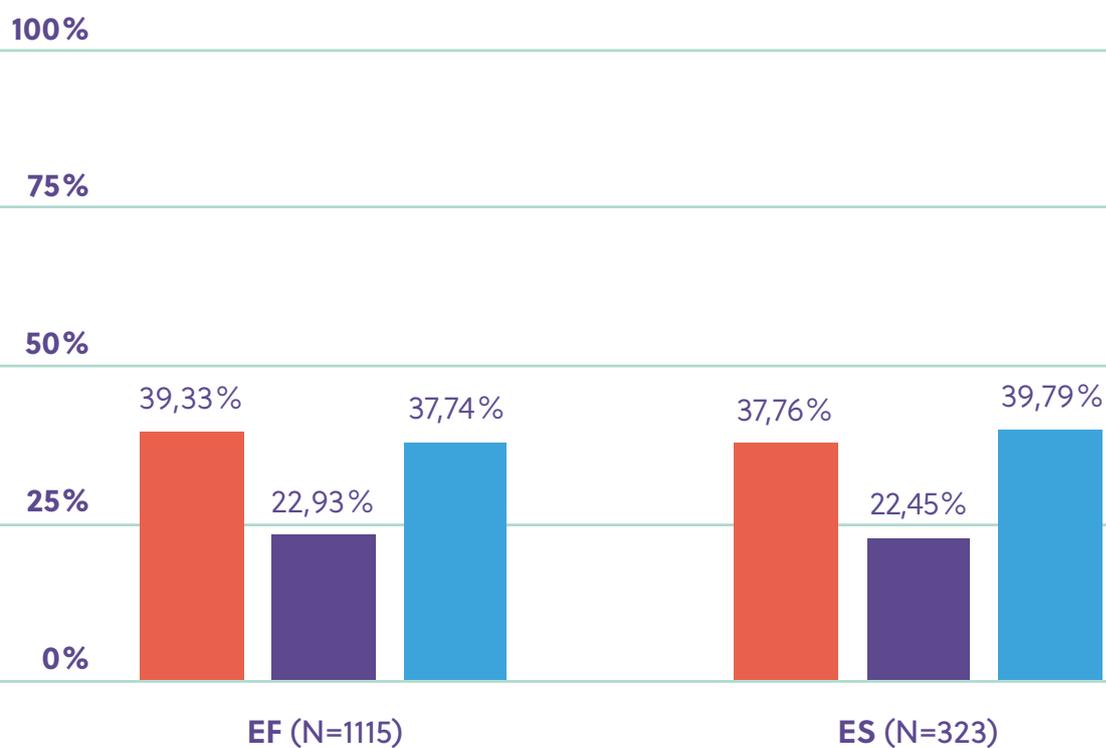




FIGURE 14

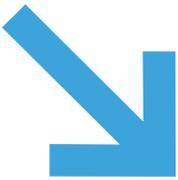
Appréciation de la collaboration des CC dans le cadre des ISA par groupe sondé en %



- Pas du tout efficace / peu efficace
- Assez efficace
- Très efficace / extrêmement efficace

78,23 %

du personnel des Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée jugent leur collaboration dans le cadre des diagnostics avec les autres Centres assez, très ou extrêmement efficace.

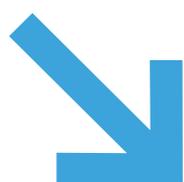


Les membres de la CNI ainsi que les agent-e-s des Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée déclarent estimer que la collaboration entre les Centres et la Commission pouvait encore être améliorée.

À ce sujet, Exigo rapporte par exemple que les personnels des Centres estiment que les dossiers d'élèves ne sont pas toujours orientés par la CNI vers le Centre le plus adéquat pour la réalisation du diagnostic spécialisé et que les directives et procédures de la CNI ne sont pas toujours claires, semblent changeantes et surtout très complexes.

Quand nous avons ensuite demandé aux personnels des Centres d'évaluer leur collaboration dans le cadre des diagnostics avec les autres Centres, 78,23% jugeaient cette collaboration assez, très ou extrêmement efficace (cumul valeur intermédiaire et valeurs positives), alors que 21,77% la jugeaient inefficace.





Les membres de la CNI ainsi que les agent-e-s des Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée déclarent estimer que la collaboration entre les Centres et la Commission pouvait encore être améliorée.

QUESTION

Comment qualifieriez-vous la collaboration avec les autres Centres de compétences dans le cadre du diagnostic des élèves ?

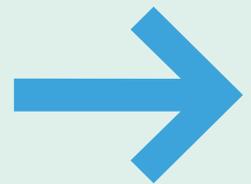
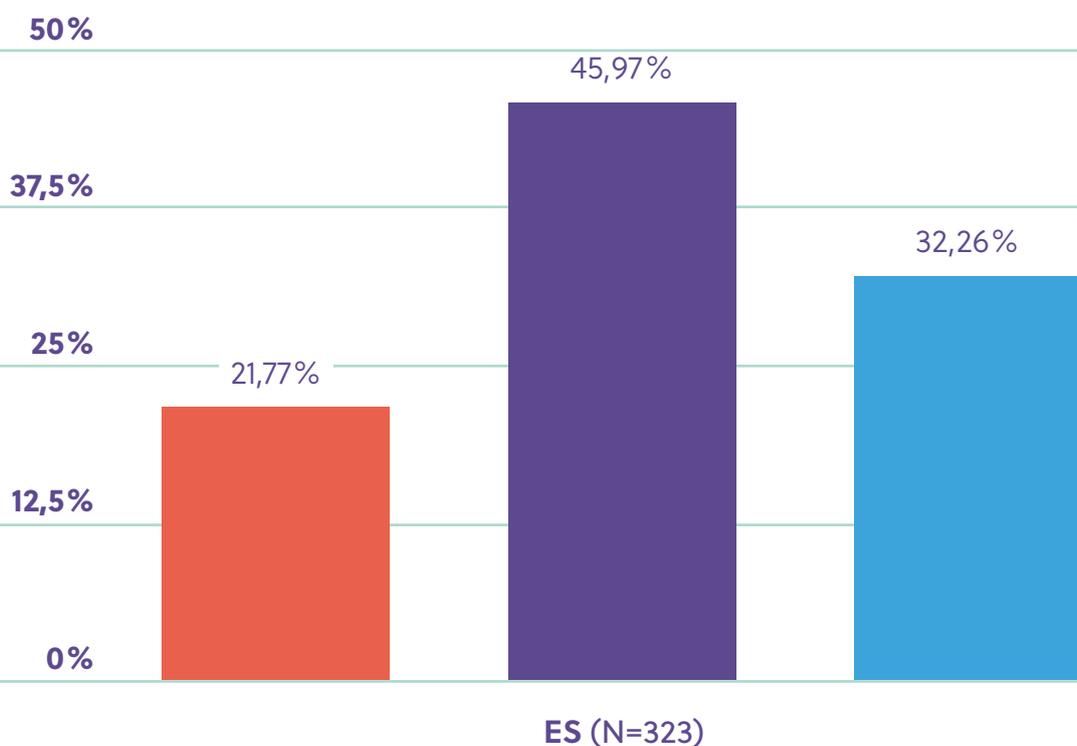




FIGURE 15

Appréciation de la collaboration des CC dans le cadre du diagnostic spécialisé en %



- Pas du tout efficace / peu efficace
- Assez efficace
- Très efficace / extrêmement efficace

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

Si les personnels des Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée jugent positivement leur collaboration avec les autres Centres, ce résultat est néanmoins à mettre en perspective avec certaines critiques répétées lors des entretiens sur les difficultés qu'ont les différents Centres pour trouver un accord sur qui va prendre en charge un·e élève. Le terme de « ping-pong » est régulièrement utilisé par des membres des personnels du fondamental, du secondaire, et même par des personnels des Centres, pour décrire cette situation.

Le problème de « ping-pong » semble survenir le plus fréquemment quand un·e élève présente plusieurs troubles qui relèveraient des compétences et expertises de différents Centres. Ce problème a été thématiqué de la manière suivante par des enquêté·e·s :

« Plaze wou een Hëllef ka froen, Centres de compétences, ginn et jo genuch, just fillt do ni een sech responsabel wann d'Kand méi wéi ee spezifische Besoin huet (an dat ass nun ebe leider mol meeschtens de Fall) an als Enseignant gëtt een da méi wéi am Reen stoe gelooss. »

« J'ai vécu des situation type Ping-Pong durant des mois sans résultat. Un enfant avec un trouble langagier --> Dossier CNI --> dossier transmis à la Logopédie --> pas de prise en charge car d'autres problèmes scolaires et IQ faible --> Dossier transmis au CDA --> pas de prise en charge. »



Durant les entretiens, lorsque nous avons évoqué ce sujet, certaines personnes nous ont expliqué qu'il s'agissait d'un problème inhérent au dispositif en place, parce que chaque Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée est uniquement responsable d'un certain type de trouble. Selon ces enquêté·e·s, il faudrait une approche plus transversale, moins catégorielle, pour encadrer efficacement des élèves à besoins spécifiques et ainsi prévenir des problèmes de « ping-pong ».

Des membres de Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée nous ont également fait part de leur souhait de développer davantage les synergies inter-Centres. Si certains Centres collaborent fréquemment entre eux, d'autres sont parfois moins sollicités pour co-encadrer un·e élève. En effet, comme le remarque Exigo, les Centres travaillent souvent de façon individuelle, avec peu de concertation et d'entraide, contrairement à ce qui est prévu par l'article 3 de la loi du 20 juillet 2018, qui établit que les Centres doivent fonctionner en tant que réseau, précisément dans le but de créer des synergies afin de garantir une utilisation et une répartition efficace et efficiente des ressources.

Un fonctionnement en tant que réseau national pourrait également prévenir les fortes disparités entre Centres dans leur présence et visibilité sur internet. Comme le remarque Exigo, la présence des différents Centres et de l'Agence sur internet est très différente – elle varie de « presque rien », uniquement une page d'accueil, à une présence très complète.

Une harmonisation et distribution au niveau national des outils informatiques présenteraient par ailleurs un grand nombre d'avantages. Selon Exigo, certains Centres ont développé en interne leurs propres applications et/ou ont mis en place des modèles et documents professionnels afin d'améliorer leur proactivité et leur efficacité. Pour Exigo, il faudrait rendre ces applications et modèles disponibles également aux autres Centres et porter à la connaissance du collège des directeurs des Centres tout nouveau projet informatique ou d'application afin de mutualiser leur utilisation.

De même, il serait judicieux, selon Exigo, de mieux coordonner les offres propédeutiques¹¹ des différents Centres. Cette coordination, qui constitue une des missions de l'ATVA, n'est cependant, selon Exigo, qu'à ses tout débuts.

11. Les partis de la coalition DP, LSAP et déi gréng (2018) Accord de coalition 2018–2023, p, 71: (<https://gouvernement.lu/fr/publications/accord-coalition/2018-2023.html>)

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

MESURES

L'ATVA a prévu des restructurations internes et conceptuelles majeures afin, d'un part, de mieux coordonner les offres propédeutiques à l'avenir, et d'autre part, d'assurer plus efficacement la liaison entre les acteurs du monde du travail et ceux de l'Éducation nationale.

Un grand nombre de groupes de travail thématiques entre les différents Centres a par ailleurs été créé pour travailler sur différents aspects de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, comme par exemple, la transition vers la vie active, les diagnostics, notamment sur des questions des ressources et de délais, la gestion électronique des dossiers, la mobilisation d'assistants sociaux, etc. En outre, le collège des directeurs des Centres se réunit régulièrement afin d'améliorer la coordination entre les Centres. Dans ce même contexte, une coordinatrice-secrétaire du collège des directeurs des Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée a été recrutée début 2022 pour coordonner le développement de synergies entre Centres, ainsi que l'échange de bonnes pratiques et savoir-faire.



2.2.4. Mise en réseau et échanges entre acteurs responsables de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques

Comme expliqué dans le chapitre précédent, le développement de synergies entre les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée, mais également entre toutes les composantes du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques, constitue un des défis majeurs du MENJE.

La mise en réseau, ainsi que l'échange de bonnes pratiques et de savoir-faire apparaissent comme étant la pierre angulaire d'un dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques aussi efficace que fructueux.

Le sondage a montré que les enquêté·e·s ont un fort désir d'échanger davantage avec des acteurs d'autres composantes du dispositif, d'autres écoles et lycées du pays. Par exemple, comme illustré par le graphique suivant, les agent·e·s de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire sont plutôt insatisfait·e·s de leurs échanges avec les Centres de compétences.

Corolairement, l'étude de la CNI a montré que les agent·e·s de la Commission souhaitent un échange plus régulier avec les autres acteurs, par exemple pour trouver des solutions en cas de divergence d'opinions. Ils souhaitent notamment pouvoir interagir directement avec les parties impliquées dans les dossiers afin de collecter, si nécessaire, davantage d'informations sur la situation d'un· élève avant de formuler des suggestions et des propositions.

Le sondage montre aussi que les acteurs de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire sont plutôt insatisfaits quant à la communication et leurs échanges avec la CNI. En effet, 56,7% des répondant·e·s de l'enseignement fondamental indiquent être très ou plutôt insatisfaits. De même, 47% des répondant·e·s de l'enseignement secondaire font part d'une insatisfaction quant à leurs échanges avec la CNI.

QUESTION

**Quel est votre degré
de satisfaction
concernant les échanges
avec les Centres de
compétences ?**

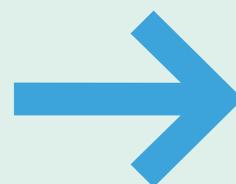
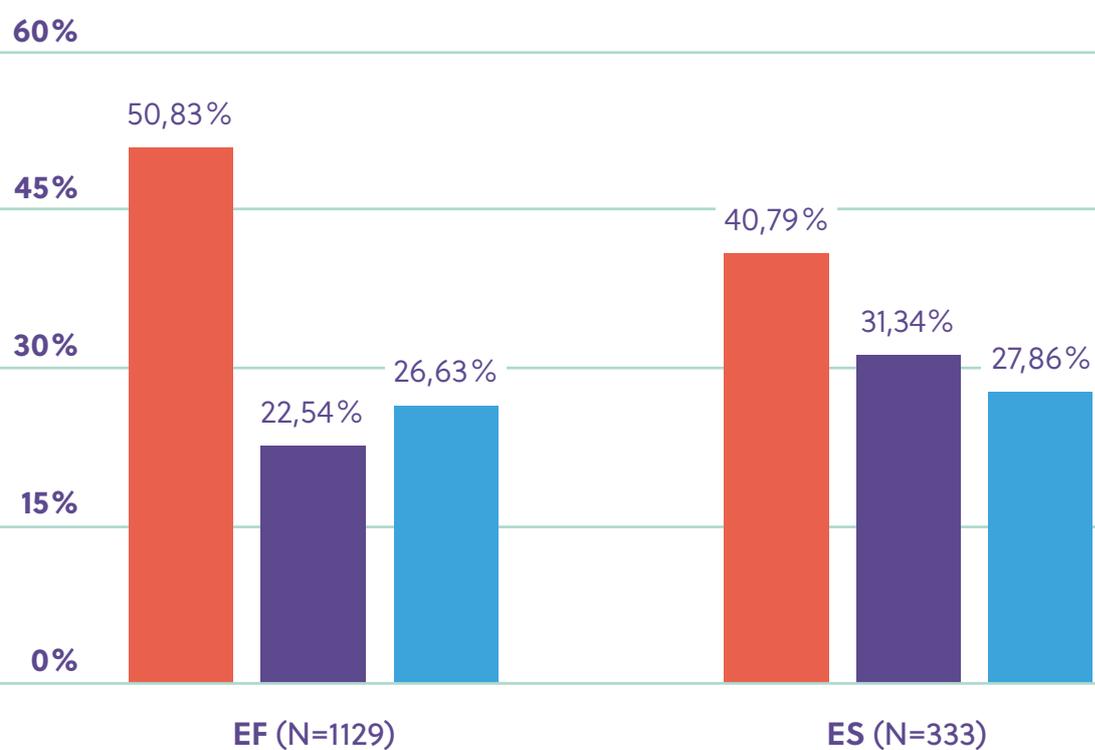




FIGURE 16

Satisfaction quant aux échanges avec les CC par groupe sondé en %



- Très insatisfait.e / plutôt insatisfait.e
- Indifférent.e
- Plutôt satisfait.e / très satisfait.e

QUESTION

**Quel est votre
degré de satisfaction
concernant les
échanges avec la
CNI ?**

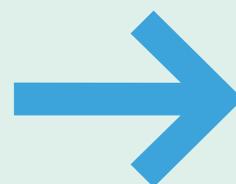
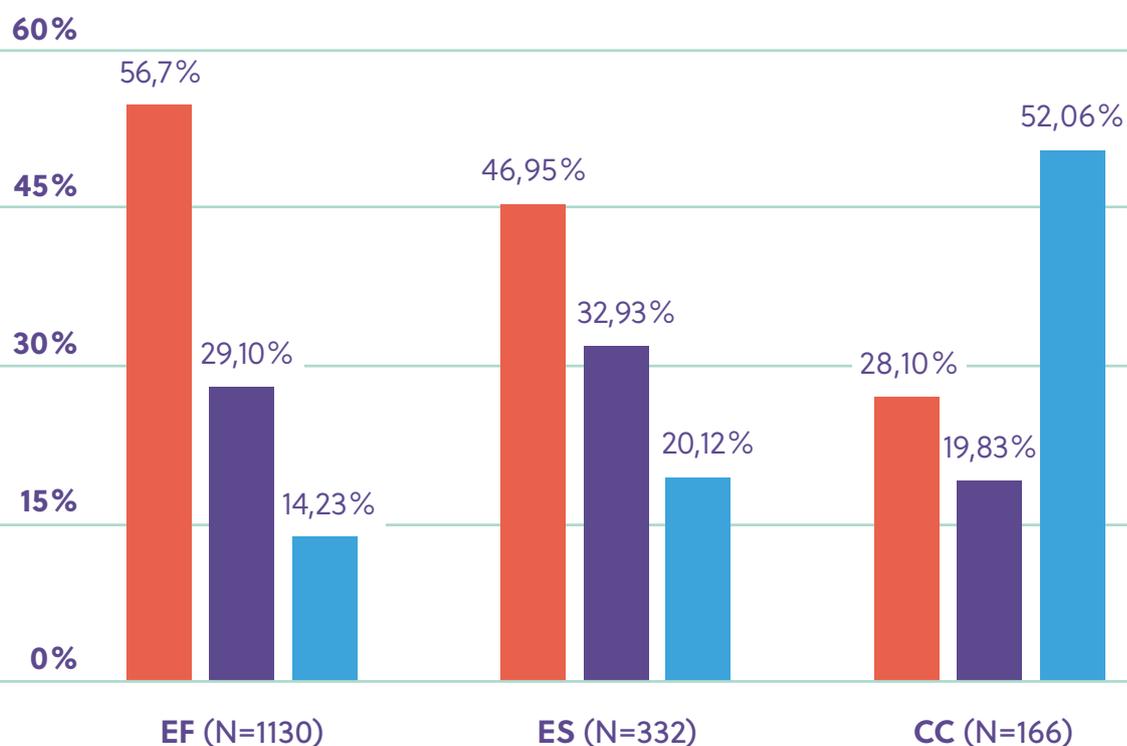




FIGURE 17

Satisfaction quant aux échanges avec la CNI par groupe sondé en %



- Très insatisfait.e / plutôt insatisfait.e
- Indifférent.e
- Plutôt satisfait.e / très satisfait.e





Ainsi, l'évaluation a permis de constater qu'il est nécessaire de renforcer les échanges et la mise en réseau entre les écoles, lycées, et les différentes structures et composantes du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Cependant, les personnes interrogées dans le cadre de l'évaluation témoignent également d'une volonté d'échanger davantage et plus efficacement entre pairs et qu'elles apprécieraient un renforcement du travail en réseau. Cette volonté des acteurs devrait être mise à profit pour créer de nouvelles synergies et mieux utiliser celles qui existent déjà.

Une meilleure collaboration, un meilleur échange et une meilleure mise en réseau permettraient finalement d'améliorer la compréhension du fonctionnement du dispositif et par ailleurs d'accélérer les procédures administratives. Il semble donc que le renforcement des échanges et des relations entre les institutions, les structures et le personnel de l'Éducation nationale soit un élément clé pour améliorer l'inclusion scolaire en tant que telle.

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

Des moments d'échanges et une coordination sont à prévoir entre professionnels dans le but d'un rapprochement des différents acteurs du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au sein des écoles et des lycées. L'échange de bonnes pratiques entre personnels socio-pédagogiques doit être favorisé.

MESURES

Entre temps, différentes plateformes interactives ont déjà été mises en place. De plus, de nouveaux formats d'échange (plateforme digitale, événements d'échange) seront développés en concertation avec les acteurs concernés.

La Direction générale de l'inclusion du MENJE s'engage à prendre plus de responsabilités dans la coordination et quant à l'initiation de projets communs et d'activités partagées entre les différentes composantes du dispositif, ainsi qu'entre ces composantes et les structures et institutions de l'Éducation nationale en général (lycées, écoles, SePAS, etc.). Par exemple, un des chantiers actuels consiste à améliorer la collaboration entre les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée et les ESEB du secondaire. Deux plateformes d'échange ont été mises en place, l'une se focalisant sur les diagnostics, et l'autre sur les prises en charge éducatives. Une plus étroite collaboration entre les Centres et l'Institut de Formation de l'Éducation Nationale (IFEN) est également prévue afin de développer l'offre de formation et les liens entre les ESEB du secondaire et les Centres. Finalement, des échanges au niveau national sont organisés afin de rapprocher tous les acteurs du dispositif dédié à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques.



2.2.5. Freins et obstacles à l'inclusion rencontrés sur le terrain

Hormis la lourdeur administrative et les longs délais, différents autres problèmes ont été pointés lors de l'évaluation.

multilinguisme

Le fait, qu'au Luxembourg tous les élèves sont obligé-e-s d'acquérir des compétences en trois à quatre langues afin de pouvoir réussir leur parcours scolaire pose un défi non pas seulement aux élèves à besoins spécifiques, mais également aux élèves tout-venant.

Plus particulièrement les élèves dont la langue première n'est pas une langue germanophone sont davantage désavantagé-e-s par le multilinguisme, et le fait que l'alphabétisation au Grand-Duché se fait largement en allemand. Ceci représente un obstacle au succès scolaire pour un grand nombre d'élèves, et augmente le risque de décrochage (Nationaler Bildungsbericht 2021¹²).

12. Université du Luxembourg et SCRIPT 2021: Nationaler Bildungsbericht. Luxembourg 2021. <https://bildungsbericht.lu/>

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

MESURES

À ce sujet, il est intéressant d'évoquer deux changements récents dans le système éducatif luxembourgeois. Le premier changement concerne le projet pilote d'alphabétisation en français «Zesumme wuessen! Alphabetisierung op Franséisch» qui a été mis en place dans quatre écoles de quatre communes à la rentrée 2022. Pour les élèves alphabétisés en français, les rôles du français et de l'allemand sont inversés par rapport aux élèves alphabétisés en allemand : le français devient la première langue écrite et parlée, l'apprentissage de l'allemand oral commence au cycle 2 et l'apprentissage de l'allemand écrit est introduit au cycle 3.1.

Le deuxième changement concerne l'élargissement de l'offre en écoles internationales publiques en 2022. Depuis cette année, il existe six écoles internationales au Luxembourg conçues et développées pour intégrer au sein d'une même école des élèves de différentes langues maternelles.

De manière générale, des ajustements du système éducatif qui sont réalisés pour aider les élèves tout-venant, bénéficient aussi aux élèves à besoins spécifiques.



Malgré ces développements positifs récents, le multilinguisme reste un défi très particulier pour certains élèves à besoins spécifiques. Il s'agit notamment des élèves présentant des troubles du langage. D'une part, pour ces derniers, le fait de devoir alterner entre plusieurs langues demande un très grand effort cognitif et constitue conséquemment une réelle difficulté. Et étant donné qu'il est déjà extrêmement coûteux pour ces élèves d'aboutir à la maîtrise d'une seule langue, le fait de devoir en apprendre plusieurs en même temps peut devenir un obstacle insurmontable. D'autre part, il est également très coûteux en termes de ressources de mettre ces élèves à niveau rien que dans une seule langue. Cette mise à niveau peut prendre de longues années et il serait impossible de travailler sur toutes les langues qu'impose le système luxembourgeois en parallèle. Suivant les évolutions récentes concernant le sujet du multilinguisme, le MENJE doit également se pencher sur cette problématique à l'avenir, afin que le multilinguisme au Luxembourg reste un avantage pour tous les élèves et ne devienne pas un facteur d'exclusion pour certains.

Ensuite, le fait que la langue des tests utilisés dans le cadre de diagnostics ne coïncide fréquemment pas avec la langue maternelle ou la langue dans laquelle l'élève a le plus d'aisance peut fausser les résultats de ces tests.

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

MESURES

Pour contrer ce problème, une convention entre l'Université du Luxembourg et le MENJE, portée par le Centre de logopédie, est en cours de validation. L'objectif de cette convention est de développer des tests permettant « un diagnostic équitable face à l'hétérogénéité linguistique exceptionnelle de la population au Luxembourg ». Un « test diagnostique [...] doit contenir des normes de références pour différents groupes d'élèves selon les langues parlées (p.ex. monolingue luxembourgeois, monolingue non-luxembourgeois, bilingue luxembourgeois - autre, multilingue) » (extrait de la convention).

Une autre convention entre l'Université du Luxembourg et le MENJE, portée par le Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa (CDA), prévoit la création d'outils de diagnostic adaptés à une population multilingue et présentant des troubles de l'apprentissage, élaborés par rapport aux résultats d'un inventaire réalisé dans le cadre d'une convention antérieure établie entre les mêmes signataires (voir Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A., & Pit-Ten Cate, I, 2021¹³). Ledit inventaire concerne les tests utilisés par les membres des ESEB des 15 directions régionales et vise exclusivement les tests appliqués aux enfants de 4 à 12 ans scolarisé·e·s au Grand-Duché de Luxembourg. L'inventaire sert de cadre de référence théorique et empirique pour définir la nature des tests exacts qui seront respectivement à développer et à valider.

13. Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A., & Pit-Ten Cate, I. (2021) Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen, Melusina Press : <https://doi.org/10.26298/bw1j-9202>.



communication accessible

Un sujet connexe est celui de la communication accessible. Un des moyens pour rendre des documents accessibles est de les rédiger en langage « facile à lire et à comprendre » (FALC).

Le FALC permet d'améliorer la littératie – c'est-à-dire « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »¹⁴.

MESURES

Suite à la volonté du gouvernement luxembourgeois de maximiser l'accessibilité de ses communications, le Centre pour le développement intellectuel (CDI) prévoit la création d'un service spécifiquement dédié au FALC.

¹⁴. OCDE (2000) La littératie à l'ère de l'information - Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes.

décrochage scolaire

L'évaluation a également montré que le décrochage scolaire est un problème récurrent chez les jeunes à besoins spécifiques et que leur transition vers la vie active représente une étape critique.

Cette transition pourrait être davantage facilitée, que ce soit par l'Agence pour la transition vers une vie autonome (ATVA), les Centres de compétences, ou les lycées mêmes.



MESURES

Certains Centres offrent des programmes spécifiques pour prévenir le décrochage scolaire et préparer les élèves à besoins spécifiques à la vie active et autonome. Le Centre pour le développement socio-émotionnel (CDSE) offre à cette fin une scolarisation temporaire dans son annexe à Junglinster. Cette offre se situe surtout au niveau de l'orientation et de la réintégration pour les élèves du cycle 4.2. et de l'enseignement secondaire. Dans la plupart des cas, les élèves y sont scolarisés après un séjour dans une structure thérapeutique ou une hospitalisation à long terme. Depuis 2018 la campagne « Stop Mobbing » est également intégrée au sein du Centre pour le développement socio-émotionnel. Le but est la sensibilisation des classes avec l'aide de deux médiateurs qui travaillent ensemble avec les élèves afin d'améliorer le climat en classe. Le Centre de Logopédie (CL) offre une classe spécifique aux élèves ayant des troubles spécifiques du langage, qui compromettent leur réussite scolaire. Ils sont encadrés par des enseignants du Lycée technique du Centre (LTC) et un professeur (travaillant à mi-temps) du Centre de Logopédie. Le Centre pour le développement intellectuel (CDI) offre un Cycle professionnel et occupationnel (CPO) pour les élèves entre 16 et 18 ans, jusqu'à ce qu'ils aient une perspective concrète sur le premier ou le second marché du travail. Ce Cycle inclut une formation aux compétences professionnelles et sociales nécessaires dans la vie active. L'offre est adaptée individuellement aux élèves et est développée ou amplifiée en fonction de ce qui est requis sur le premier ou le second

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

MESURES

marché du travail. Dans ce cadre, le CDI propose également des ateliers qui permettent aux jeunes d'appliquer leurs compétences. Dans le cadre du projet *Wohnschule* du CDI, les jeunes de plus de 16 ans sont préparés à une vie autonome. Ils y apprennent à vivre seul ou bien en communauté. Le Centre pour le développement des compétences relatives à la vue (CDV) organise la classe OPTIC en collaboration avec le Lycée technique de Bonnevoie. Cette classe accueille des élèves de plus de 16 ans qui, en raison de situations difficiles (maladies oculaires évolutives, causes familiales, etc.), n'ont pas pu obtenir de diplôme, et ne sont pas non plus en mesure de répondre aux exigences du marché du travail. Les élèves y sont préparés à l'insertion professionnelle par voie de stages encadrés et par la formation aux compétences professionnelles et sociales. Le CDV est également en train de réaliser un projet *Wohnschule* pour favoriser la transition à la vie autonome des élèves à besoins spécifiques relatifs à la vue.

La prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de la majorité est également une des mesures phares pour réduire davantage le taux de décrochage scolaire et à assurer une meilleure insertion dans le monde professionnel. De plus, cette mesure de lutte contre l'abandon scolaire s'accompagnera de la mise en place d'offres de formation alternatives.



certification validant les apprentissages et valorisant les compétences acquises

Un autre constat est qu'un nombre significatif d'élèves à besoins spécifiques scolarisé-e-s au sein d'un Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée n'obtient actuellement ni diplôme ni autre forme de certification.

Le fait de ne pas recevoir de **certification validant les apprentissages et valorisant les compétences acquises** constitue indéniablement un frein à l'inclusion (ici, au sens sociétal) et rend la transition vers une vie active et professionnelle difficile.

MESURES

Pour y répondre, le MENJE mène actuellement des réflexions portant sur le format d'une future certification documentant et confirmant les acquis des élèves scolarisés au sein d'un Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée.

transport scolaire

Le transport scolaire des élèves à besoins spécifiques représente un autre grand défi. Depuis plusieurs années, il y avait une forte demande pour des mesures supplémentaires, notamment pour des personnes accompagnatrices mobilisables pour deux groupes d'élèves précis.



Premièrement, des élèves présentant un risque grave de détérioration imminente et substantielle de leur état de santé durant le transport scolaire, et requérant la présence d'un professionnel de santé, ou autre personne habilitée à réaliser immédiatement des actes de secours et de soins ou à administrer des médicaments. Deuxièmement, des élèves présentant un risque important et fréquent d'actes d'auto- ou d'hétéro-agressivité durant le transport scolaire.

MESURES

Pour répondre à cette demande, le MENJE a mis en place un accompagnement des élèves à besoins spécifiques durant le transport scolaire. Pour les élèves présentant un état de santé fragile, un accompagnement avec la possibilité de gestes de soins durant le transport scolaire est garanti par l'asbl Doheem versuergt – Service des aides et soins de la Croix Rouge luxembourgeoise. Pour les élèves présentant des troubles du comportement, un service d'accompagnement mobile est assuré par ARCUS asbl.

élèves avec des maladies chroniques, longues ou bien psychiques

Un autre point thématiqué au cours de l'évaluation est celui des élèves avec des maladies chroniques, longues ou bien psychiques ne pouvant pas fréquenter l'école ou le lycée à cause de séjours prolongés dans un hôpital ou de périodes de maladie prolongées.

MESURES

À destination de ces élèves, le MENJE œuvre à développer l'offre d'enseignements à distance, notamment en mobilisant un arsenal de technologies innovantes, comme par exemple des applications de communication collaborative, ou encore des outils robotiques permettant la télé-présence des élèves dans des salles de classe. Ces élèves bénéficient également d'enseignements en ambulatoire au Centre hospitalier de Luxembourg ou d'enseignement à domicile.



hygiène

Un sujet qui a été thématiqué de manière récurrente lors des entretiens est celui du flou autour de la désignation d'accompagnateurs assistant les élèves à mobilité réduite pour les gestes relatifs à l'hygiène, et plus précisément pour aller aux toilettes.

De nombreux membres des personnels de différents Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée ont expliqué que ceci représentait quotidiennement un réel défi pour les élèves qu'ils suivaient dans le cadre des interventions spécialisées ambulatoires (ISA). L'inclusion scolaire de ces élèves étant compliquée à cause d'un problème logistique qui génère beaucoup de frustrations auprès des personnels, des élèves et parents d'élèves.

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

MESURES

Pour résoudre ce problème, une équipe mobile du Centre pour le développement moteur (CDM), appelée *Service d'aide à l'autonomie hygiénique*, intervient depuis la rentrée 2022/2023. Ses missions consistent, entre autres, à aider à la toilette et aux soins d'hygiène de façon générale, accompagner des jeunes filles en situation de handicap moteur dans la gérance de leur cycle menstruel d'une manière saine et digne, assister le personnel enseignant pour l'accueil et l'hygiène des élèves ainsi que de la préparation et la mise en état du matériel servant directement à ces élèves, aider durant les soins bucco-dentaires, etc. Cette équipe multidisciplinaire est composée d'agents éducatifs et psycho-sociaux et sera renforcée de professionnels au niveau DAP pour assister les élèves à besoins spécifiques lors d'activités de la vie journalière.

Les interventions de cette équipe ne se limiteront par ailleurs pas aux élèves en situation de handicap moteur ou corporel – population cible du CDM – mais seront disponibles, si nécessaire, pour tout·e élève à besoins spécifiques scolarisé·e dans l'enseignement régulier.



2.2.6. Éducation non-formelle et enseignement musical

Le MENJE considère que le domaine de l'**éducation non-formelle** constitue un terrain fertile pour la promotion active de l'inclusion. Car, comme le décrit le Cadre de référence national¹⁵, l'apprentissage en contexte non-formel se caractérise par l'absence de pression liée à un horaire ou à une obligation de résultats, ou encore par la prise en compte des besoins et intérêts individuels, ainsi que par la participation active des enfants et jeunes aux processus de décision. De ce fait, l'éducation non-formelle constitue un environnement particulièrement favorable pour le bien-être des enfants et jeunes à besoins spécifiques.

Ces dernières années, le MENJE a fait de nombreux efforts pour optimiser l'accessibilité des offres en éducation non-formelle, que ce soit dans le domaine de l'enfance ou de la jeunesse.

Comme décrit dans le Cadre de référence national pour l'éducation non formelle (ibid.), l'inclusion fait partie – avec l'individualisation, la diversité et le multilinguisme – des quatre principes généraux de l'éducation non-formelle, telle qu'elle est conçue et dispensée au Luxembourg.

15. <https://www.enfancejeunesse.lu/fr/cadre-de-referance-national/>

02. L'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

MESURES

Concernant les services d'éducation et d'accueil (SEA – crèches, maisons relais, assistances parentaux), le MENJE a remplacé le système de soutien financier lié à la présence d'un enfant à besoins spécifiques (heures dites EBS) par un système de financement « service d'éducation et d'accueil inclusif ». Ce service bénéficie ainsi d'un financement d'heures d'encadrement supplémentaires. Les moyens supplémentaires permettent auxdits services de développer une pédagogie inclusive adaptée à tous-tes les enfants. Ce n'est ainsi plus la situation individuelle de l'élève qui est visée mais l'équipe en tant que telle dans sa démarche à devenir un service d'éducation et d'accueil inclusif. L'objectif est ainsi d'encourager et de soutenir les services d'éducation et d'accueil à développer une pédagogie inclusive permettant d'accueillir tous-tes les enfants. En optant pour une démarche inclusive liée à un financement forfaitaire par le MENJE, les services d'éducation et d'accueil s'engagent à appliquer les principes de l'inclusion.

L'inclusion représente également un des principes fondamentaux de l'éducation non-formelle s'adressant aux jeunes.

Pour répondre aux exigences de cette population, la collaboration entre les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée et les acteurs du secteur de la jeunesse, permettra un échange d'idées et d'informations plus fluide et efficace, et facilitera les synergies entre ces deux secteurs.

MESURES

Afin d'évaluer les possibilités d'accès des jeunes à besoins spécifiques aux activités de l'éducation non-formelle, la Direction générale de la Jeunesse, en collaboration avec la Direction générale de l'Inclusion, a lancé une étude sur le degré d'accessibilité des maisons des jeunes et de leurs annexes au Luxembourg. Cette étude permettra d'analyser et d'identifier les problèmes d'accès et de proposer des solutions pour y remédier.

Pour proposer des activités de loisirs éducatifs et d'éducation non-formelle il faut un personnel qualifié. Cette qualification s'acquiert dès la formation de base et est actualisée continuellement avec une offre riche en formation continue.



MESURES

Le Service National de la Jeunesse (SNJ) est un des acteurs nationaux qui forme les encadrants qui œuvrent dans le domaine de l'éducation non-formelle. Le thème de l'inclusion fait partie intégrante de la formation continue offerte. Cette formation continue s'adresse non seulement aux personnels des services d'éducation et d'accueil (SEA – crèches, maisons relais, assistances parentaux), ou aux personnels du secteur de la jeunesse (maison des jeunes, etc.), mais également aux personnels intervenant lors de colonies de vacances et dans le cadre d'activités sportives et qui ont le souhait de se former aux approches inclusives.

Chaque service d'éducation et d'accueil inclusif veille à ce que chaque membre du personnel encadrant consacre au moins 4 heures de sa formation continue, prévue à l'article 36 de la loi jeunesse, à des thèmes relatifs à l'inclusion.

La législation prévoit que le contrôle de la qualité pédagogique des services d'éducation et d'accueil est assuré par des agent·e·s régionales·aux, affecté·e·s au Service National de la Jeunesse (SNJ). Ces agent·e·s effectuent des visites pour vérifier si les services mettent en œuvre leurs concepts d'action généraux. Ils vérifient l'adéquation de la pratique éducative et contrôlent l'application des dispositions sur la formation continue, ainsi que la mise en place d'un poste de référent·e pédagogique. Elles ou ils veillent également, dans les services d'éducation et d'accueil concernés, à la mise en pratique d'une politique inclusive.

Depuis la rentrée 2022, l'**enseignement musical** a fait son entrée dans la liste des offres extrascolaires adaptées aux élèves à besoins spécifiques. Ainsi des projets collaboratifs entre établissements d'enseignement musical et les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée ont lieu sous forme de projets pédagogiques.

MESURES

Depuis juin 2022 les enfants et les jeunes ayant des besoins spécifiques peuvent, à l'instar de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficier d'aménagements raisonnables.



03. Conclusions

L'évaluation a permis de dresser un tableau détaillé non seulement des structures et processus formels mais aussi de l'appréciation de ces derniers par les personnels concernés travaillant sur le terrain.

Malgré le potentiel d'amélioration qui a été identifié en cours de l'évaluation, les résultats présentés dans ce rapport ont pu montrer que les structures et composantes du dispositif de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques ainsi que les fondements juridiques sous-jacents sont en général bien adaptés à la réalité du terrain.

Les plus grands défis restent la fluidification des procédures actuellement en place, la facilitation de la communication entre les acteurs, respectivement entre les différents éléments structurels du dispositif, ainsi que la sensibilisation quant à l'éducation inclusive. L'évaluation a révélé que les nouvelles lois, règlements et procédures ne sont souvent pas connus par tous les acteurs œuvrant sur le terrain. De plus, les entretiens qualitatifs ont montré qu'il y a encore de nombreux malentendus par rapport aux nouvelles équipes et mesures mises en place, qui ne sont pas toujours bien connues ou comprises.

Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse travaille en continu à développer et à enrichir les programmes des formations destinés aux membres des différentes catégories professionnelles afin d'améliorer non seulement leurs connaissances en matière d'inclusion scolaire, mais également leur compréhension du fonctionnement du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques en place. En parallèle, diverses campagnes de sensibilisation visant à informer le grand public sur le fonctionnement, les éléments et mesures du dispositif sont actuellement en cours de préparation.

La (ré)évaluation continue du dispositif, avec tous ses éléments, fera partie intégrante des efforts du MENJE. Par cette démarche, une optimisation continue de celui-ci pourra être garantie.



« Le souci constant de tous les acteurs du dispositif de favoriser le développement de chaque élève et la volonté du ministère d'améliorer en continu la prise en charge des élèves à besoins spécifiques permettront de relever les nouveaux défis identifiés par l'évaluation et de créer un cadre toujours plus propice à l'inclusion scolaire au Grand-Duché de Luxembourg. »

Claude Meisch, Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

IMPRESSUM

© Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse, 2022

Coordination

Service de la scolarisation des élèves
à besoins spécifiques (S-EBS)

s-ebs@men.lu

Tel.: +352 247-85180

ISBN

978-99959-1-344-1

Design

lola strategy&design
www.lola.lu

Crédit photos

istock

Impression

Exepro

www.men.lu

