



oejq

OBSERVATOIRE NATIONAL
DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA QUALITÉ SCOLAIRE

The background of the cover features several interlocking gears of various sizes and colors. A large pink gear is the most prominent, with a smaller purple gear meshing with it at the top. An orange gear is visible in the lower-left, and a grey gear is at the bottom right. A large, faint gear with a diagonal line pattern is also visible behind the orange gear.

LA SITUATION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES EN INCLUSION SCOLAIRE AU LUXEMBOURG

**RAPPORT THÉMATIQUE
PARTIE B**



Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS)

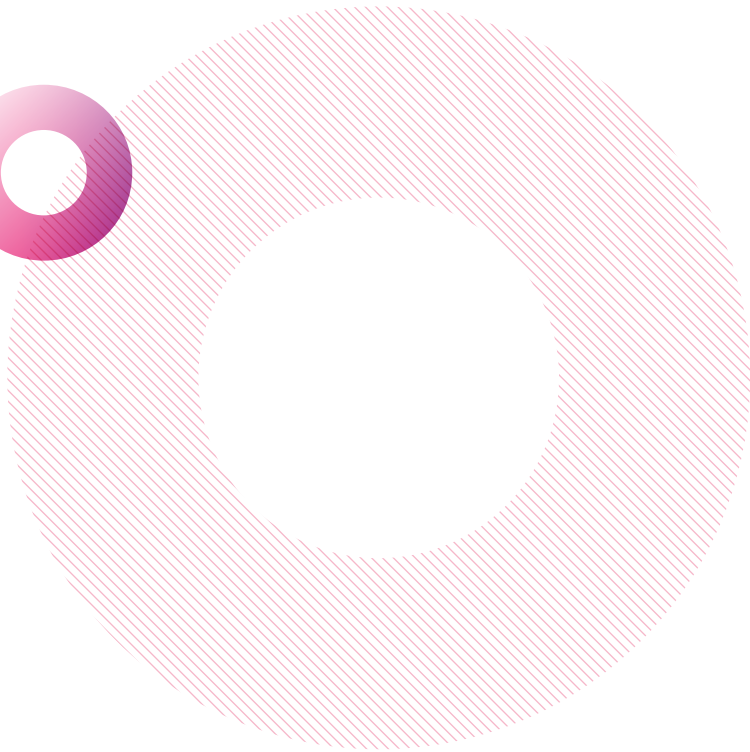
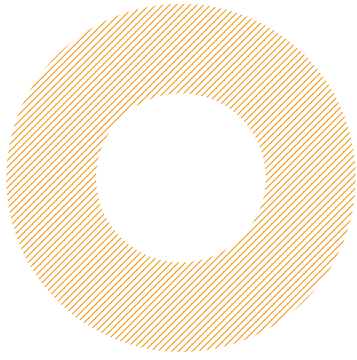
Créé en 2022 par une loi spécifique, *l'Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire* (OEJQS) regroupe les anciens observatoires de la qualité scolaire ainsi que de l'enfance et de la jeunesse. Les études de l'OEJQS portent sur les jeunes âgés de 0 à 29 ans. Placé sous la tutelle du ministère luxembourgeois de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), l'OEJQS agit en toute indépendance sur le plan scientifique et thématique. Il joue le rôle d'expert à la fois ancré dans la pratique et reconnu sur le plan académique. Ses rapports et recommandations s'adressent en premier lieu aux décideurs politiques, tout en contribuant également au débat public. L'OEJQS se positionne ainsi comme un acteur de liaison entre la recherche, la pratique et les politiques publiques.

La mission de l'OEJQS consiste à analyser la situation des enfants et des jeunes au Luxembourg ainsi que les systèmes qui influencent leur vie. L'Observatoire adopte une approche globale, qui définit la notion de système dans son acception la plus large. Celle-ci englobe tous les domaines et thématiques susceptibles de conditionner le développement, les parcours et les conditions de vie des enfants, des jeunes et de leurs familles. Guidé par les droits de l'enfant, l'OEJQS privilégie non seulement une perspective centrée sur l'enfant mais accorde également une importance particulière à la participation des enfants et des jeunes en développant des méthodologies et des modes de communication adaptés à leurs besoins.



Table des matières

i. SYNOPTIQUE	4
ii. RÉSUMÉ EXÉCUTIF (FR, EN, DE)	6
1. INTRODUCTION	12
2. DONNÉES ACTUELLES CONCERNANT LES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES	14
2.1. Données actuelles portant sur les caractéristiques des besoins spécifiques des élèves	15
2.2. Données actuelles portant sur la prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg	17
3. ÉVOLUTIONS SUITE À LA RÉFORME DU 30 JUIN 2023	20
3.1. Actualisation des schémas du dispositif inclusif	21
3.2. Suivi des recommandations issues de la partie A du rapport thématique de l'OEJQS (2023)	21
4. CADRE DE L'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE	26
Cadre de l'étude	27
Démarche méthodologique	29
5. MODÈLE CONCEPTUEL ET ANALYSES DE DONNÉES	30
6. CONSTATS CLÉS	34
Les projets d'inclusion scolaire vus par les ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES	35
Les projets d'inclusion scolaire vus par les PARENTS	46
Les projets d'inclusion scolaire vus par les ENSEIGNANTS	54
Les projets d'inclusion scolaire vus par les ACCOMPAGNATEURS	67
7. PERCEPTION DES PROJETS D'INCLUSION PAR LES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES: MISE EN CONTEXTE DES RÉSULTATS	82
7.1. Mise en contexte avec ÉpStan et PISA	84
7.2. Mise en contexte avec l'étude du CAP48 FWB et DG en Belgique	87
8. LEVIERS ET OBSTACLES IDENTIFIÉS DANS LES PROJETS D'INCLUSION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES AU LUXEMBOURG	90
9. DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS	94
10. DE L'ANALYSE À L'IMPACT: LEVIERS LOCAUX ET INSPIRATIONS INTERNATIONALES	104
11. BIBLIOGRAPHIE	106
12. ANNEXE	110
12.1. Table des figures	111
12.2. Table des tableaux	114
12.3. Glossaire	116



Abréviations

A-EBS	Assistant pour élèves à besoins spécifiques
ATVA	Agence pour la transition vers une vie autonome
CAP 48	Organisation belge de soutien aux personnes en situation de handicap
CAR	Commission des aménagements raisonnables
CAST	Center for Applied Special Technology
CC	Centre(s) de compétences en psycho-pédagogie spécialisée
CDA	Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa
CI	Commission d'inclusion
CGIE	Centre de gestion informatique de l'éducation
CNI	Commission nationale d'inclusion
EBS	Élève(s) à besoins spécifiques
EIEPL	Étude de l'efficacité de l'éducation inclusive dans les écoles publiques du Luxembourg
EF	Enseignement fondamental
ÉpStan	Épreuves Standardisées
ES	Enseignement secondaire
ESEB	Équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques
I-EBS	Instituteurs spécialisés dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques
IFEN	Institut de formation de l'éducation nationale
INAP	Institut national d'administration publique
IS	Intervenant spécialisé
ISA	Intervention spécialisée ambulatoire
LUCET	Luxembourg Centre for Educational Testing
MENJE	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
OEJQS	Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire
PEI	Plan éducatif individualisé
SCRIPT	Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques
SePAS	Service psycho-social et d'accompagnement scolaires
SNEI	Service national de l'éducation inclusive
SSE	Service socio-éducatif
STATEC	Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg
TDA/H	Trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TSA	Troubles du spectre de l'autisme
UCLouvain	Université catholique de Louvain

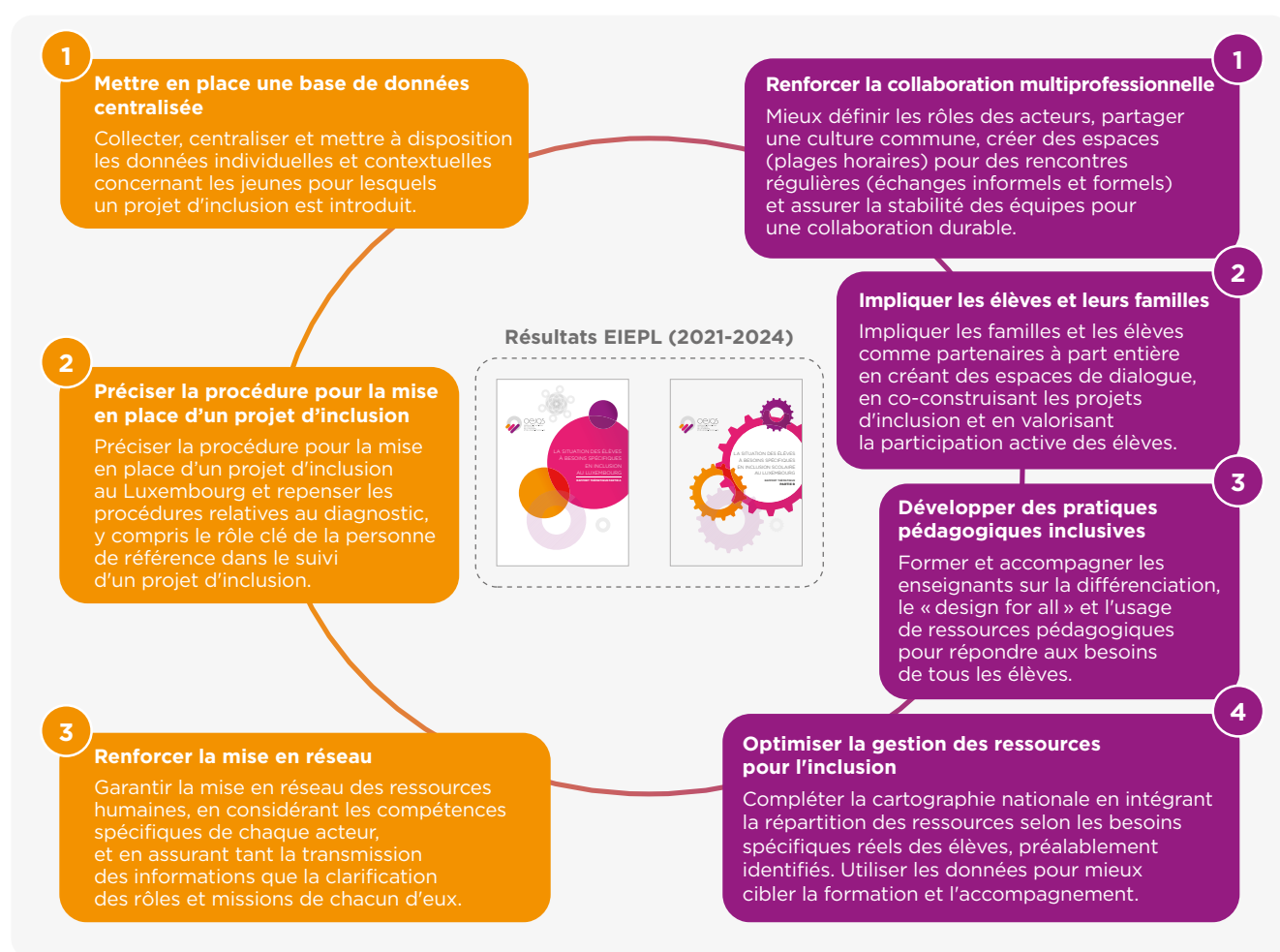
*Le langage utilisé dans ce document ne reflète pas systématiquement l'écriture inclusive afin de faciliter la lecture.
Les termes désignant des personnes sont à comprendre comme neutres, quel que soit le genre ou l'identité de la personne.*

i. Synoptique

La présente partie B du rapport sur *la situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg* constitue la continuation de la partie A, publiée en 2023. Les deux rapports s'appuient sur les résultats de l'étude de l'efficacité de l'éducation inclusive dans les écoles publiques au Luxembourg (EIEPL) 2021-2024, menée par l'OEJQS en collaboration avec l'UCLouvain.

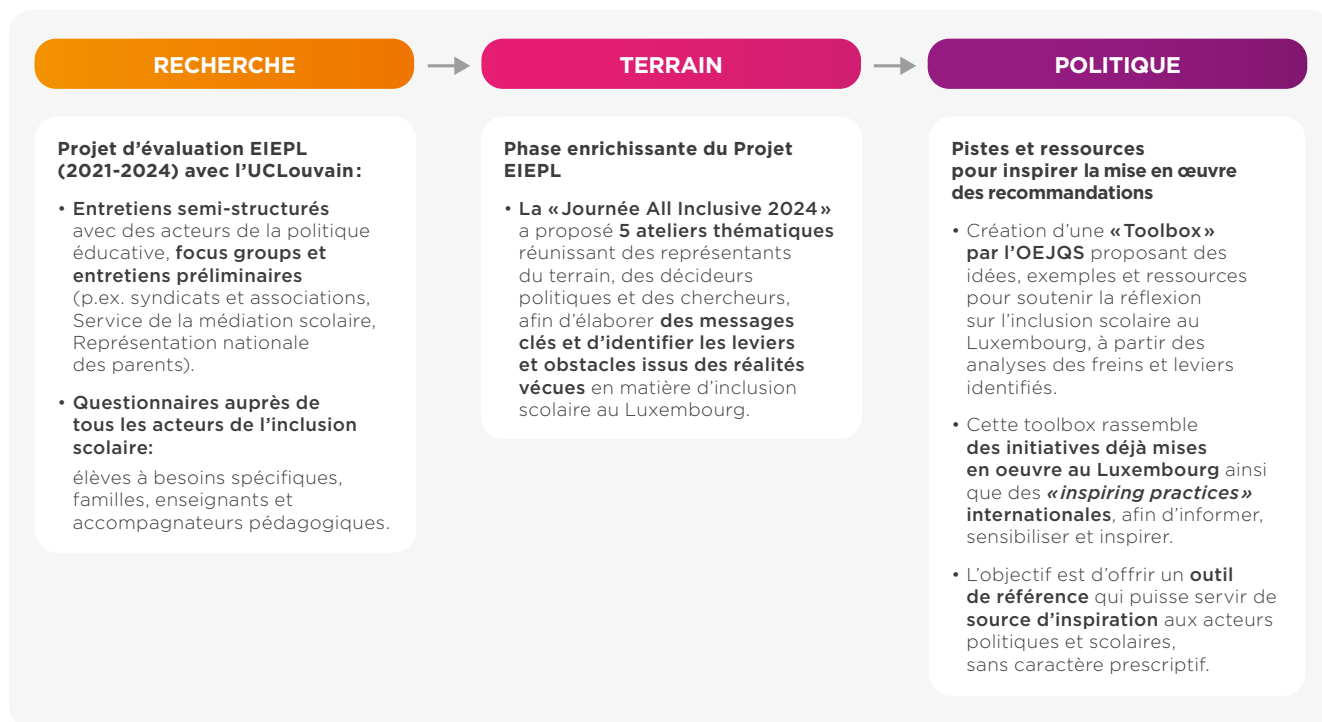
La **Figure 1** ci-dessous réunit l'ensemble des recommandations issues des deux rapports de l'OEJQS : celles déjà formulées dans la **partie A** et, en nouveauté, celles de la présente **partie B**, qui approfondit l'analyse des conditions et facteurs favorisant une inclusion scolaire effective. Ces recommandations se complètent mutuellement et s'inscrivent dans une vision cohérente.

Figure 1: Représentation schématique des recommandations issues des rapports thématiques partie A et B sur l'inclusion scolaire des élèves à besoin spécifiques



Dans ce projet, l'OEJQS a rassemblé des chercheurs, acteurs du terrain et décideurs politiques pour partager et croiser leurs perspectives. La **Figure 2** ci-dessous illustre la manière dont nous avons concrétisé cette approche et les étapes suivies.

Figure 2: Représentation schématique de l'approche de l'OEJQS



ii. Résumé exécutif (FR)

Les missions éducatives au Luxembourg sont confrontées à différents défis, parmi lesquels la croissance continue de la population scolaire et la diversification des profils d'élèves sur les plans culturel, linguistique et socio-économique. Ces tendances devraient encore s'accroître dans les années à venir. À cette diversité s'ajoutent des besoins spécifiques de certains élèves, renforçant la nécessité de développer des pratiques inclusives à la fois adaptatives et durables dans chaque école.

Cette complexité montre que l'inclusion ne peut se décréter de manière isolée : elle se construit à l'intersection des orientations politiques, des cadres institutionnels et des pratiques professionnelles. Au Luxembourg, cette dynamique s'est traduite par d'importantes réformes législatives et institutionnelles entre 2017 et 2023, accompagnées d'une augmentation notable des moyens financiers disponibles à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques. Ces initiatives ont favorisé la consolidation des dispositifs inclusifs et l'amélioration de la détection des besoins, tout en offrant encore des marges de progression pour accompagner plus efficacement les élèves au quotidien.

Pour comprendre comment ces ambitions se traduisent concrètement sur le terrain, l'OEJQS, en partenariat avec l'UCLouvain, a lancé le projet EIEPL (projet d'évaluation de l'efficacité de l'inclusion scolaire dans les écoles publiques au Luxembourg) 2021-2024. Cette enquête visait à identifier les principaux leviers et freins à la mise en œuvre de projets d'inclusion pour les élèves à besoins spécifiques. Il s'agit de la première étude nationale intégrant la situation des élèves et leur propre vécu depuis les réformes de 2017 et 2018. Elle a servi de base au rapport thématique partie A : *La situation des élèves à besoin spécifiques en inclusion au Luxembourg* de l'OEJQS, paru en 2023. La présente partie B prolonge et approfondit l'analyse amorcée dans la partie A, offrant ainsi une vision plus complète des défis et des opportunités rencontrés sur le terrain.

L'analyse des résultats du questionnaire adressé à l'ensemble des acteurs de l'inclusion scolaire — élèves à besoins spécifiques, familles, enseignants et accompagnateurs pédagogiques — révèle un ensemble cohérent de leviers et d'obstacles. Parmi **les principaux leviers** qui émergent, ressortent notamment : un climat relationnel bienveillant et collaboratif ; une collaboration structurée entre enseignants, accompagnateurs et familles ; le renforcement du sentiment de compétence des professionnels grâce à la formation et aux pratiques partagées ; la transparence des adaptations pédagogiques ainsi que la participation active des élèves et de leurs familles. Ces leviers montrent que la qualité des projets d'inclusion repose avant tout sur une organisation cohérente, explicite et collaborative, soutenue par des ressources adaptées et des formations alignées sur les réalités concrètes des écoles.

Les obstacles les plus fréquemment cités soulignent un écart entre les ambitions inclusives et les moyens disponibles. Il s'agit notamment du manque de ressources adaptées aux besoins des élèves — personnel, temps de concertation, matériel et infrastructures —, d'une préparation encore perfectible face à des profils complexes (troubles socio-émotionnels, troubles du spectre autistique, difficultés de développement intellectuel) et d'un climat scolaire plus vulnérable dans l'enseignement secondaire, où la collaboration entre familles et écoles est moins régulière. Ces contraintes mettent en lumière des fragilités dans la coordination, la formation et les dynamiques collaboratives, tout en suggérant des pistes concrètes pour renforcer de manière ciblée les dispositifs.

Dans ce contexte, **développer une école et une société inclusives** profite non seulement à une minorité, mais représente un **véritable levier** pour **l'ensemble de la communauté scolaire et de la société**. Cette approche consiste à partir du principe que chaque élève a sa place et à identifier les soutiens complémentaires nécessaires, plutôt que d'aborder l'inclusion sous l'angle du déficit.

Quatre axes d'action complémentaires se dégagent pour renforcer l'inclusion scolaire au Luxembourg :

- **Renforcer la collaboration multiprofessionnelle**

Mieux définir les rôles des acteurs, partager une culture commune, instaurer des outils et rencontres régulières et assurer la stabilité des équipes pour une collaboration durable

- **Impliquer les élèves et leurs familles**

Impliquer les familles et les élèves comme partenaires en créant des espaces de dialogue, en co-construisant les projets d'inclusion et en valorisant la participation active des élèves.

- **Développer les pratiques pédagogiques inclusives**

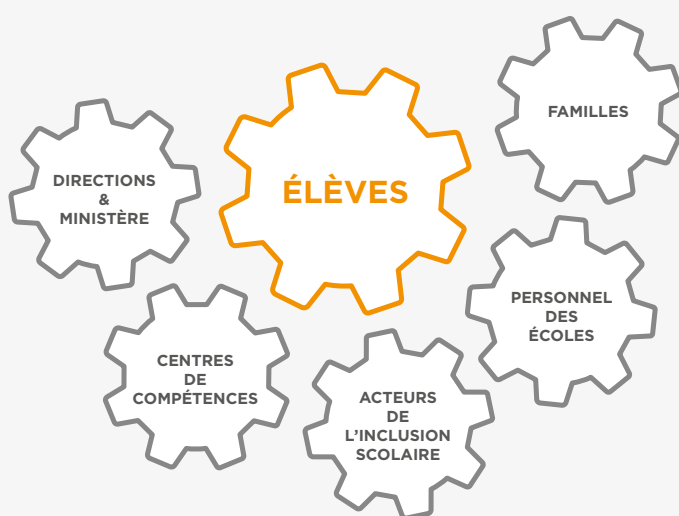
Former et accompagner les enseignants sur la différenciation, le « *design for all* » et l'usage de ressources pédagogiques pour répondre aux besoins de tous les élèves.

- **Optimiser la gestion des ressources pour l'inclusion**

Cartographier les dispositifs, ajuster les ressources humaines en fonction des besoins réels et utiliser les données pour mieux cibler la formation et l'accompagnement.

Pour illustrer cet objectif, on peut comparer le projet d'inclusion à un mécanisme d'horlogerie, où chaque acteur – élève à besoins spécifiques, familles, enseignants, accompagnateurs pédagogiques, Centres de compétences et directions – représente une roue indispensable au fonctionnement harmonieux de l'ensemble. Lorsqu'elles sont bien réglées et alignées et interagissent de manière fluide, le dispositif tourne harmonieusement et l'accompagnement de l'élève se déroule efficacement. À l'inverse, si une roue est isolée ou mal alignée, le mécanisme se bloque, fragilisant le parcours de l'élève. Cela montre l'importance d'une gouvernance claire et des responsabilités partagées à tous les niveaux.

Cette image illustre l'idée centrale : l'inclusion scolaire au Luxembourg exige une orchestration alignée entre les niveaux local, régional et national. Il ne s'agit pas seulement de renforcer la collaboration au sein de l'école, mais de dépasser les silos institutionnels afin de garantir une réponse cohérente, holistique et adaptée aux besoins spécifiques de chaque élève.



4 AXES D'ACTION

- 1 Renforcer la collaboration multiprofessionnelle
- 2 Impliquer les élèves et leurs familles
- 3 Développer les pratiques pédagogiques inclusives
- 4 Optimiser la gestion des ressources pour l'inclusion

ii. Summary (EN)

The education system in Luxembourg is facing various challenges, including the continuous growth of the student population and the increasing diversity in cultural, linguistic, and socio-economic backgrounds. These trends are expected to intensify in the coming years. In addition, a number of students present specific educational needs, highlighting the necessity of developing inclusive practices that are both adaptable and sustainable within every school.

Inclusion cannot be decreed in isolation; it must be built at the intersection of political priorities, institutional frameworks, and professional practices. In Luxembourg, this has translated into significant legislative and institutional reforms between 2017 and 2023, accompanied by a substantial increase in financial resources allocated to the schooling of students with special needs. These initiatives have helped to consolidate inclusive structures and improved the identification of needs, while still leaving room for progress in daily support for students.

To assess how these ambitions are implemented in practice, the OEJQS, in collaboration with UCLouvain, launched the EIEPL project (Project for Evaluating the Effectiveness of School Inclusion in Public Schools in Luxembourg) from 2021–2024. The aim of this study was to identify the main drivers and obstacles in implementing inclusion projects (*projets d'inclusion*) for students with special needs. It is the first national study to take into account the situation and lived experiences of students since the reforms of 2017 and 2018. The study served as the basis for the thematic report part A: *The Situation of Students with Special Needs in Inclusion in Luxembourg*, published by OEJQS in 2023. The present part B extends and deepens this analysis, providing a more comprehensive view of the challenges and opportunities in the field.

The evaluation of the survey results, conducted with all stakeholders in inclusive education, including students with special needs, families, teachers, and support staff, highlights a set of drivers and obstacles. Among the **key drivers** identified are: a supportive and cooperative relational climate; structured collaboration between teachers, support staff, and families; strengthened professionals' sense of competence through training and shared practices; transparency in educational adaptations; and the active participation of students and their families. These factors show that the quality of inclusion projects relies above all on coherent, explicit, and collaborative organization, supported by adequate resources and training tailored to the specific realities of schools.

The **main obstacles**, however, reveal a gap between inclusive ambitions and available resources. These include a shortage of resources adapted to students' needs - staff, time for exchanges, teaching materials, and infrastructure -, limited preparation for dealing with complex profiles (such as social and emotional difficulties, autism spectrum disorders, or intellectual development disorders), and sporadic collaboration between families and schools, especially at the secondary level. These limitations expose weaknesses in coordination, training, and collaborative practices, while also suggesting concrete avenues to strengthen support systems.

It is important to stress that the **development of an inclusive school and society** does not only benefit a minority of students, but serves as a **lever for the entire school community and for society** as a whole. This approach is based on the principle that every student has a place, and seeks to identify the complementary supports needed, rather than framing inclusion in terms of deficits.

Four complementary areas of action emerge for strengthening inclusive education in Luxembourg:

- **Strengthen interprofessional collaboration:**

Define roles more clearly, build a shared culture, create time and spaces for both formal and informal meetings, and ensure team stability to foster sustainable cooperation.

- **Involve students and their families:**

Engage families and students as partners by creating spaces for dialogue, co-developing inclusion projects, and valuing the active participation of students.

- **Develop inclusive teaching practices:**

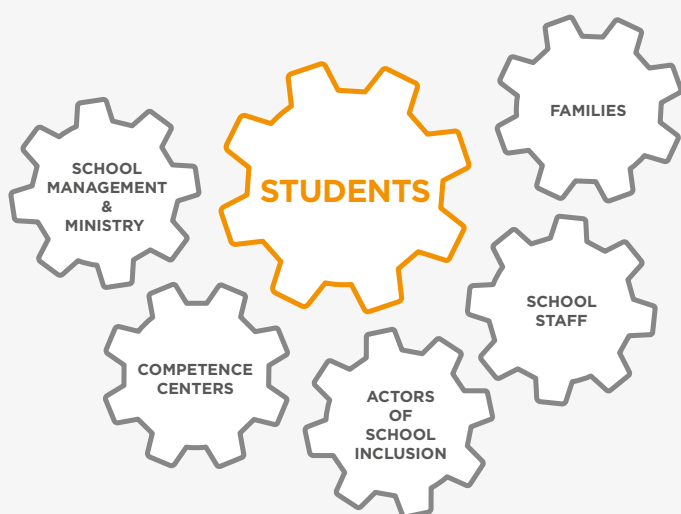
Provide training and support for teachers on differentiation, *Universal Design for Learning (UDL)*, and the use of pedagogical resources to meet the needs of all students.

- **Optimise resource management:**

Expand the national resource mapping to reflect the distribution of needs, adjust human resources to actual student needs, and use data more systematically to target training and support.

To illustrate this goal, inclusive education can be compared to a finely tuned mechanism, in which each actor - student with special needs, family, teacher, support staff, competence centre, and school leadership - represents a cog essential to the smooth functioning of the whole. When these elements are well aligned and interact smoothly, the system runs effectively and the student is well supported. However, if one element is isolated or misaligned, the mechanism is disrupted, weakening the student's educational pathway. This underscores the importance of clear governance and shared responsibility at all levels.

In summary, inclusive education in Luxembourg requires coordinated action between students and families and the actors at local, regional, and national levels. It is not only a matter of strengthening collaboration within schools, but also of overcoming institutional silos to ensure a coherent, holistic, and needs-based response for every student.



4 AREAS OF ACTION

- 1 Strengthen interprofessional collaboration
- 2 Involve students and their families
- 3 Develop inclusive teaching practices
- 4 Optimise resource management

ii. Zusammenfassung (DE)

Bildungsaufgaben in Luxemburg stehen vor verschiedenen Herausforderungen, darunter das kontinuierliche Wachstum der Schülerzahl und die Diversifizierung der Schülerprofile in kultureller, sprachlicher und sozioökonomischer Hinsicht. Diese Trends dürften sich in den kommenden Jahren noch verstärken. Zu dieser Vielfalt kommen die besonderen Förderbedarfe bestimmter Schüler hinzu, was die Notwendigkeit verstärkt, in jeder Schule inklusive Praktiken zu entwickeln, die sowohl anpassungsfähig als auch nachhaltig sind.

Diese Komplexität zeigt, dass Inklusion nicht isoliert verordnet werden kann: Sie entsteht an der Schnittstelle von politischen Leitlinien, institutionellen Rahmenbedingungen und beruflichen Praktiken. In Luxemburg führte diese Dynamik zwischen 2017 und 2023 zu bedeutenden gesetzlichen und institutionellen Reformen, begleitet von einer deutlichen Aufstockung der finanziellen Mittel für die Schulbildung von Schülern mit besonderem Förderbedarf. Diese Initiativen haben zur Konsolidierung inklusiver Maßnahmen und zur Verbesserung der Bedarfsermittlung beigetragen, bieten aber noch Spielraum für weitere Fortschritte, um die Schüler im Alltag noch effektiver zu unterstützen.

Um zu verstehen, wie sich diese Ambitionen konkret in der Praxis umsetzen lassen, hat das OEJQS in Zusammenarbeit mit der UCLouvain das Projekt EIEPL (Projekt zur Bewertung der Wirksamkeit der schulischen Inklusion in öffentlichen Schulen in Luxemburg) 2021-2024 ins Leben gerufen. Diese Untersuchung hatte zum Ziel, die wichtigsten Gelingensfaktoren und Hindernisse für die Umsetzung von Inklusionsprojekten für Schüler mit besonderem Förderbedarf zu identifizieren. Es handelt sich um die erste nationale Studie, die die Situation der Schüler und ihre eigenen Erfahrungen seit den Reformen von 2017 und 2018 berücksichtigt. Sie diente als Grundlage für den thematischen Bericht Teil A: *Die Situation von Schülern mit besonderem Förderbedarf in der Inklusion in Luxemburg* der OEJQS, der 2023 veröffentlicht wurde. Der vorliegende Teil B erweitert und vertieft die in Teil A begonnene Analyse und bietet somit einen umfassenderen Überblick über die Herausforderungen und Chancen, die sich in der Praxis ergeben.

Die Auswertung der Ergebnisse des Fragebogens, adressiert an alle Akteure der inklusiven Bildung – Schüler mit besonderem Förderbedarf, Familien, Lehrkräfte und pädagogische Begleiter – zeigt eine Reihe von Gelingensfaktoren und Hindernissen auf. Zu den wichtigsten **Gelingensfaktoren** zählen insbesondere: ein wohlwollendes und kooperatives Beziehungsklima; eine strukturierte Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Begleitern und Familien; die Stärkung des Kompetenzgefühls der Fachkräfte durch Fortbildungen und gemeinsame Praktiken; die Transparenz der pädagogischen Anpassungen sowie die aktive Beteiligung der Schüler und ihrer Familien. Diese Gelingensfaktoren zeigen, dass die Qualität von Inklusionsprojekten in erster Linie auf einer kohärenten, expliziten und kooperativen Organisation beruht, die durch passgenaue Ressourcen und Fortbildungen unterstützt wird, die auf die konkreten Gegebenheiten der Schulen abgestimmt sind.

Die am häufigsten genannten **Hindernisse** verdeutlichen die Kluft zwischen den Ambitionen der Inklusion und den verfügbaren Mitteln. Dazu gehören insbesondere der Mangel an auf die Bedürfnisse der Schüler zugeschnittenen Ressourcen – Personal, Zeitfenster für Austausch, Material und Infrastruktur –, eine noch verbesserungsfähige Vorbereitung auf komplexe Profile (sozio-emotionale Störungen, Autismus-Spektrum-Störungen, Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung) und eine eher sporadische Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen in der Sekundarschule. Diese Einschränkungen verdeutlichen Schwachstellen in der Koordination, Ausbildung und Zusammenarbeit und liefern gleichzeitig konkrete Ansatzpunkte für eine gezielte Stärkung der Maßnahmen.

Es gilt hervorzuheben, dass die **Entwicklung einer inklusiven Schule und Gesellschaft** nicht nur einer Minderheit zugutekommt, sondern stellt einen echten **Gelingensfaktor für die gesamte Schulgemeinschaft und Gesellschaft** dar. Dieser Ansatz basiert auf dem Grundsatz, dass jeder Schüler seinen Platz hat, und zielt darauf ab, die erforderlichen zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen zu ermitteln, anstatt Inklusion unter dem Gesichtspunkt des Defizits zu betrachten.

Zur Stärkung der schulischen Inklusion in Luxemburg lassen sich vier Handlungsansätze ableiten:

- **Die berufsübergreifende Zusammenarbeit stärken**

Die Rollen der Akteure besser definieren, eine gemeinsame Kultur schaffen, Zeit und Raum für regelmäßige Treffen einführen und die Stabilität der Teams für eine nachhaltige Zusammenarbeit gewährleisten.

- **Die Schüler und ihre Familien einbeziehen**

Die Familien und Schüler als Partner einbeziehen, indem Räume für den Dialog geschaffen, Inklusionsprojekte gemeinsam entwickelt und die aktive Beteiligung der Schüler gefördert werden.

- **Entwicklung inklusiver pädagogischer Praktiken**

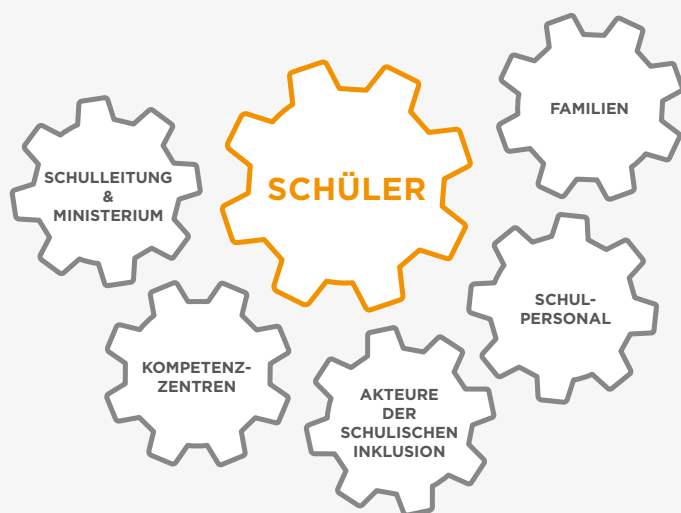
Lehrer in den Bereichen Differenzierung, „Design for all“ und Einsatz von pädagogischen Ressourcen schulen und begleiten, um den Bedürfnissen aller Schüler gerecht zu werden.

- **Optimierung der Ressourcenverwaltung**

Die Inklusionsmaßnahmen erfassen, Personalressourcen an den tatsächlichen Förderbedarf anpassen und Daten nutzen, um Schulungen und Begleitung besser auszurichten.

Um dieses Ziel zu veranschaulichen, kann man das Inklusionsprojekt mit einem Uhrwerk vergleichen, bei dem jeder Akteur – Schüler mit besonderem Förderbedarf, Familien, Lehrer, pädagogische Begleiter, Kompetenzzentren und Schulleitungen – ein Zahnrad darstellt, das für das reibungslose Funktionieren des Ganzen unverzichtbar ist. Wenn sie gut eingestellt und aufeinander abgestimmt sind und somit reibungslos zusammenwirken, läuft das System harmonisch und die Begleitung des Schülers verläuft effizient. Ist hingegen ein Rad isoliert oder falsch ausgerichtet, blockiert der Mechanismus und erschwert den Bildungsweg des Schülers. Dies zeigt, wie wichtig eine klare Führung und geteilte Verantwortlichkeiten auf allen Ebenen sind.

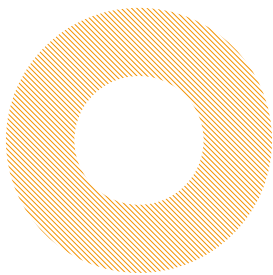
Die folgende Abbildung veranschaulicht die Quintessenz: Die schulische Inklusion in Luxemburg erfordert eine abgestimmte Koordination zwischen der lokalen, regionalen und nationalen Ebene. Es geht nicht nur darum, die Zusammenarbeit innerhalb der Schule zu stärken, sondern auch darum, institutionelle Silos zu überwinden, um eine kohärente, ganzheitliche und auf die spezifischen Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers zugeschnittene Antwort zu gewährleisten.



4 HANDLUNGSANSÄTZE

- 1 Die berufsübergreifende Zusammenarbeit stärken
- 2 Die Schüler und ihre Familien einbeziehen
- 3 Entwicklung inklusiver pädagogischer Praktiken
- 4 Optimierung der Ressourcenverwaltung

1. Introduction



L'inclusion scolaire vise à garantir à chaque élève un accès équitable à une éducation de qualité, adaptée à ses capacités et à son rythme, respectueuse de ses besoins, sans discrimination ni exclusion. Reconnue comme un principe fondamental dans les politiques éducatives à l'échelle mondiale, cette approche a connu une impulsion majeure à partir de 1994, avec l'adoption, dans de nombreux pays, de lois en faveur de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Toutefois, la mise en œuvre de ces politiques reste hétérogène, influencée par les contextes culturels, économiques et politiques propres à chaque pays.

L'inclusion ne se décrète pas: elle se construit.

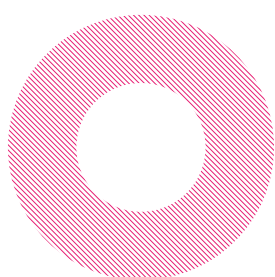
Elle repose sur l'interaction entre les orientations politiques, les cadres institutionnels et les pratiques professionnelles. La cohérence entre ces niveaux se construit progressivement à travers des démarches collaboratives, des expérimentations locales et des échanges entre acteurs du système éducatif. La réussite de l'inclusion repose ainsi sur un ensemble de facteurs interdépendants nécessitant une observation, une adaptation et un dialogue constants.

Au Luxembourg, cette volonté inclusive s'est traduite par des réformes législatives et institutionnelles d'envergure. La dernière loi mise en vigueur, loi du 30 juin 2023 en faveur de l'inclusion scolaire, définit un élève à besoins éducatifs spécifiques comme *«un enfant ou un jeune 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. Est également un enfant ou un jeune à besoins éducatifs spécifiques, un enfant ou un jeune à haut potentiel qui nécessite une prise en charge spécialisée lui permettant de déployer au maximum ses facultés ou son potentiel.»*

Depuis la publication du premier rapport en 2023 sur *«La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg»* de l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire, la législation luxembourgeoise a bénéficié d'une nouvelle réforme avec la loi du 30 juin 2023, marquant une étape supplémentaire dans l'évolution du dispositif d'inclusion scolaire. Cette réforme approfondit et précise ce dispositif. Au vu de ces évolutions, les schémas du dispositif de notre rapport partie A ont été revus et adaptés afin de refléter les interactions et collaborations entre les différents acteurs, à tous les niveaux. Par ailleurs, cette même loi ayant redéfini certaines missions, celles-ci sont également présentées dans leur version actualisée dans ce deuxième rapport. En résumé, l'inclusion scolaire se conçoit comme un processus évolutif visant à valoriser la diversité des apprenants. Bien que son application varie selon les contextes nationaux, son succès repose sur une construction progressive et collaborative entre les politiques, les institutions et les pratiques éducatives.

Le chapitre suivant offre un aperçu des données récentes relatives à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg. Notamment, il s'intéresse à l'évolution, entre 2020 et 2023, des ressources financières engagées, du nombre de membres de l'ESEB, ainsi que du nombre d'élèves accompagnés par une ESEB ou bénéficiant d'une intervention spécialisée d'un Centre de compétences, tant dans l'enseignement fondamental que secondaire. Ces éléments sont mis en perspective avec la croissance de la population scolaire, afin de mieux comprendre les tendances et les enjeux actuels en matière d'inclusion.

2. Données actuelles concernant les élèves à besoins spécifiques



2.1. Données actuelles portant sur les caractéristiques des besoins spécifiques des élèves

Dans cette partie, nous illustrons les données actuellement disponibles relatives aux besoins spécifiques des élèves.

RÉSUMÉ :

Les troubles du langage, intellectuels, du spectre de l'autisme ainsi que les difficultés socio-émotionnelles représentent les profils les plus fréquents parmi les élèves à besoins spécifiques dans le cadre de l'inclusion scolaire au Luxembourg. En raison des avancées en matière de collecte de données et de la probable sous-estimation liée à la présence importante de handicaps invisibles, le nombre réel d'élèves concernés est probablement supérieur aux estimations actuelles.

Ces dernières années, peu de données détaillées ont été publiées officiellement sur les profils des élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire au Luxembourg (OEJQS 2023). Dans la réponse à une question parlementaire récente (QP 510, 2024), les résultats d'une analyse de la Commission nationale d'inclusion (CNI), ont identifié les profils suivants comme étant les plus fréquemment observés dans l'enseignement fondamental et secondaire :

- trouble du développement du langage,
- trouble du développement intellectuel,
- trouble du spectre de l'autisme,
- difficultés liées au développement socio-émotionnel.

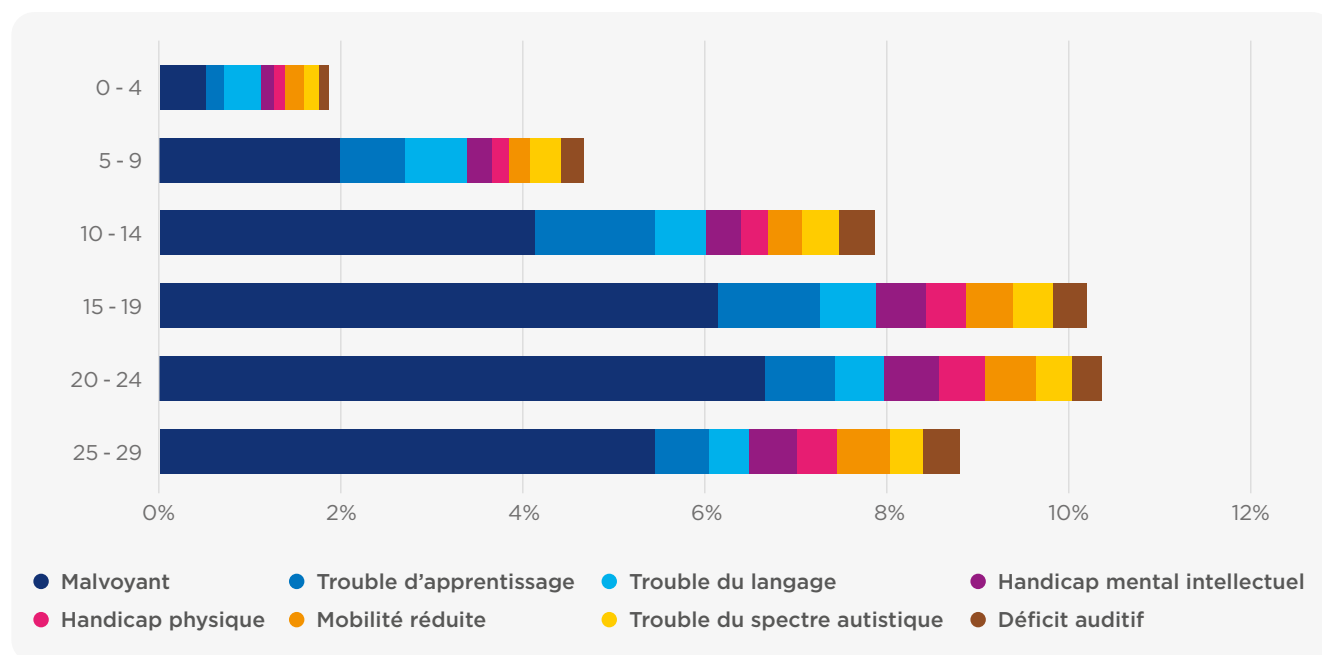
Dans les années à venir, le Luxembourg prévoit de mettre en place un dispositif systématique de collecte et de publication de données sur la situation des élèves à besoins spécifiques. Un tableau de bord national est en cours de développement ; il rassemblera des informations sur les profils des élèves, les formes de prise en charge dont ils bénéficient, ainsi que le nombre d'heures de soutien accordées. Ce travail est actuellement coordonné par le SCRIPT, en collaboration avec le CGIE et le SNEI.

Dans l'attente de la mise en place de ce tableau de bord national et d'une procédure systématique de collecte et de publication de données, il est utile de se référer à des données européennes pour contextualiser la situation du Luxembourg. Selon l'Agence européenne pour l'éducation inclusive et la scolarisation des élèves à besoins spécifiques (2022, p.80), les taux d'identification des élèves à besoins spécifiques variaient dans 19 pays européens, en 2018/2019, entre 3,3% et 14,2% dans l'enseignement fondamental et le premier cycle du secondaire. Appliquée à la population scolaire luxembourgeoise (113 717 élèves dans l'enseignement public et privé ; SCRIPT, 2024), la fourchette des taux d'identification observés dans 19 pays européens suggère qu'un nombre important d'élèves pourrait présenter des besoins spécifiques et nécessiter un accompagnement par un I-EBS, une ESEB ou un Centre de compétences.

Pour compléter l'analyse des caractéristiques des besoins spécifiques au Luxembourg, il est pertinent d'analyser les données issues du recensement national de la population réalisé par le STATEC en 2021, qui aborde pour la première fois la thématique du handicap. Ces données offrent une vision plus large de la situation du handicap dans le pays, indépendamment du cadre scolaire.

La **Figure 3** donne un aperçu des types de handicaps déclarés par les jeunes de 0 à 29 ans, en indiquant aussi le degré de l'handicap. On y observe que, dans l'ensemble des groupes d'âge, les déficiences visuelles sont les plus fréquentes et leur prévalence augmente avec l'âge : elle passe de 0,5% chez les enfants de 0 à 4 ans à 6,7% chez les jeunes de 20 à 24 ans, avant de diminuer légèrement entre 25 et 29 ans. Les troubles d'apprentissage et du langage se trouvent en deuxième position, bien qu'à des niveaux sensiblement plus faibles. D'autres types de handicap, tels que les limitations de mobilité, les troubles psychiques, les déficiences auditives ou intellectuelles, ainsi que les troubles du spectre de l'autisme sont également déclarés, mais dans une moindre mesure.

Figure 3: Pourcentage des personnes en situation de handicap par rapport à la population totale (0-29 ans), ventilé selon le type et degré (léger, modéré, sévère - cumulé) du handicap



SOURCE:

Données issues de l'extrait du questionnaire de recensement de la population luxembourgeoise (2021), mises à disposition par le STATEC.

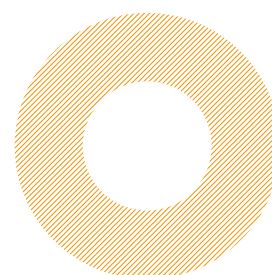
NOTE:

Une personne pouvait signaler plusieurs types de handicap, ce qui est susceptible d'avoir un impact sur les taux de réponse.

La prévalence du handicap augmente nettement avec l'âge: elle concerne moins de 5% des enfants de moins de 10 ans, environ 10% des adultes jusqu'à 44 ans, et dépasse 70% chez les personnes de plus de 90 ans (STATEC, 2024). Il est également crucial de rappeler qu'en France, 80% des handicaps sont dits «invisibles» (APF France handicap, 2017). Ce terme regroupe une diversité de situations, telles que certains troubles d'apprentissage, troubles psychiques ou maladies chroniques, qui ne se manifestent pas immédiatement et peuvent facilement passer inaperçues.

En conclusion, il est donc probable que le nombre réel d'élèves présentant des besoins spécifiques au Luxembourg soit sous-estimé.

Développer une école et une société inclusives profite à tous, en partant du principe que chaque élève, quel que soit son handicap – y compris invisible – est déjà membre à part entière de la société, et en identifiant les soutiens complémentaires nécessaires plutôt qu'en adoptant une perspective centrée sur le déficit.



2.2. Données actuelles portant sur la prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg

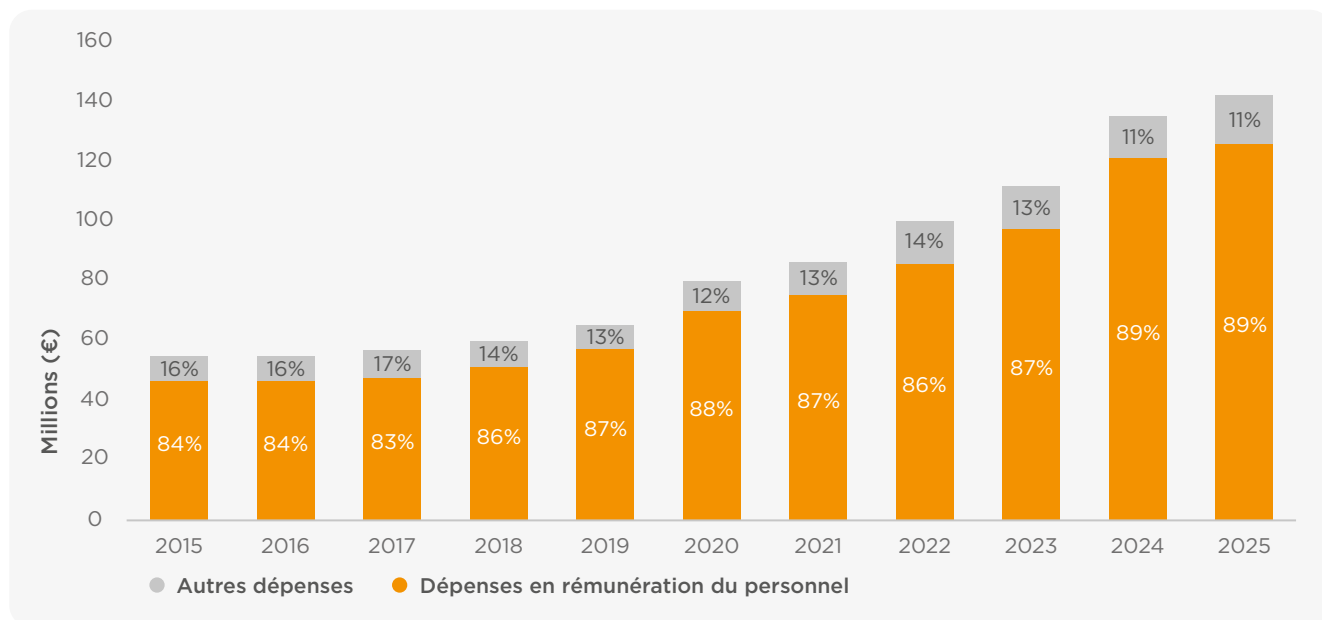
Dans cette section, nous proposons un éclairage sur les données actuellement disponibles concernant la prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg.

RÉSUMÉ :

Bien que les données actuelles fassent état d'une augmentation du nombre de prises en charge, notamment par les ESEB, cette tendance ne signifie pas nécessairement que le nombre d'élèves à besoins spécifiques soit en augmentation au Luxembourg. Cette évolution peut également être le reflet d'autres dynamiques, telles que la croissance démographique, l'amélioration des pratiques de dépistage et de diagnostic, une sensibilisation accrue aux besoins spécifiques, ou encore le renforcement progressif de l'offre et des structures de prise en charge au sein du système éducatif.

Entre 2015 et 2025, le budget alloué à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg a plus que doublé, la majeure partie des fonds étant consacrée à la rémunération du personnel spécialisé (**>Figure 4**). Cette augmentation des moyens se manifeste également par la création de plus de 700 nouveaux postes depuis les réformes de 2017 et 2018, pour consolider le dispositif inclusif (MENJE & DGI, 2023, p. 22).

Figure 4 : Évolution des dépenses pour la scolarisation des élèves à besoins spécifiques (2015-2025)



GUIDE DE LECTURE :

Les barres indiquent les montants totaux en millions d'euros pour la scolarisation des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg, distinguant deux catégories : dépenses en rémunération du personnel (en orange) et autres dépenses (en gris). Les pourcentages expriment la part relative des deux catégories de dépenses du total annuel. Ainsi, le graphique permet à la fois de visualiser la croissance globale des dépenses et la répartition interne entre les deux postes de financement.

SOURCE :

Gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg. Ministère des Finances, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, Le budget.

Cette tendance se reflète particulièrement dans l'augmentation récente des recrutements au sein des équipes de soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB), tant dans l'enseignement fondamental que dans les lycées (>Tableau 1). La progression est marquée dans

les lycées, où les ESEB ont été mises en place plus récemment. Dans ce contexte, les structures ne sont pas encore toutes complètement opérationnelles, certaines équipes étant encore en phase de constitution et de déploiement.

Tableau 1: Évolution du nombre des membres de l'ESEB exprimé en équivalent à temps plein (ETP) (2020-2025)

	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
ESEB du fondamental (ETP)	350	376	419,35	447	477	489
ESEB du secondaire (ETP)	41,5	81	81	102	126	156

SOURCE:

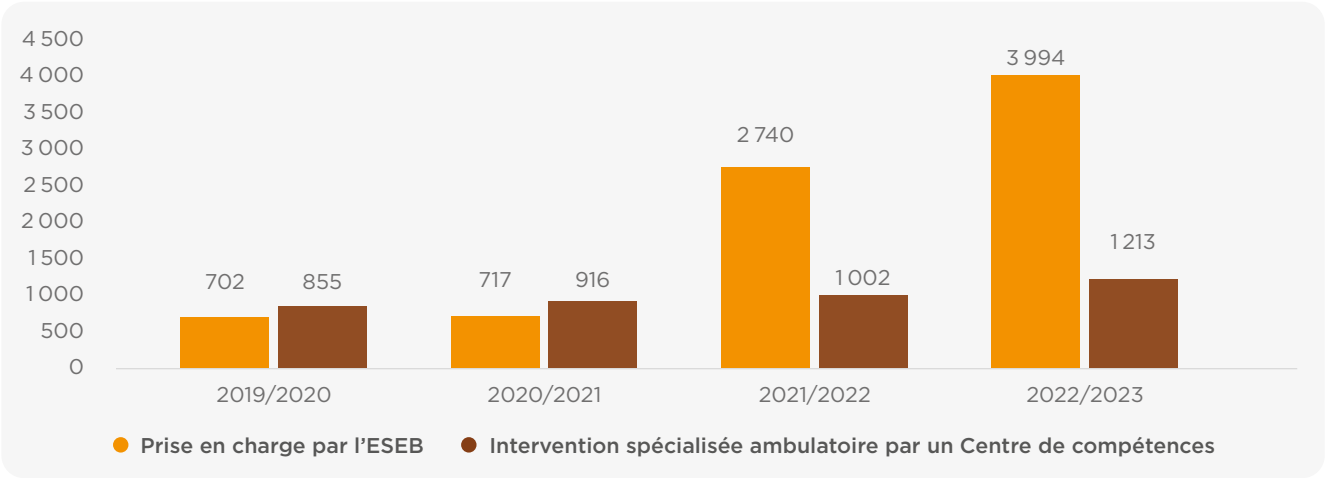
Ces données ont été fournies par le Service national de l'éducation inclusive (SNEI).

Compte tenu des récents investissements financiers importants destinés à renforcer les ressources humaines pour l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire, il est raisonnable d'envisager un lien avec l'augmentation notable du nombre d'élèves bénéficiant du soutien d'un membre de l'ESEB, tant dans l'enseignement fondamental que dans les lycées (>Figure 5). Parallèlement, bien que le nombre d'élèves bénéficiant d'une intervention spécialisée ambulatoire (ISA) par un Centre de compétences ait également augmenté, cette progression reste

nettement moins marquée que celle observée pour les ESEB au niveau régional.

Il convient toutefois de souligner que cette augmentation du nombre d'élèves pris en charge par l'ESEB ne reflète pas nécessairement une hausse du nombre d'élèves présentant des besoins spécifiques au Luxembourg. Cette évolution pourrait résulter d'une meilleure identification de ces élèves et d'une mobilisation accrue des ressources humaines, ainsi que d'une organisation progressive des dispositifs d'accompagnement.

Figure 5: Évolution du nombre d'élèves pris en charge par une ESEB et de ceux bénéficiant d'une intervention spécialisée d'un Centre de compétences, dans l'enseignement fondamental et secondaire (2020-2023)

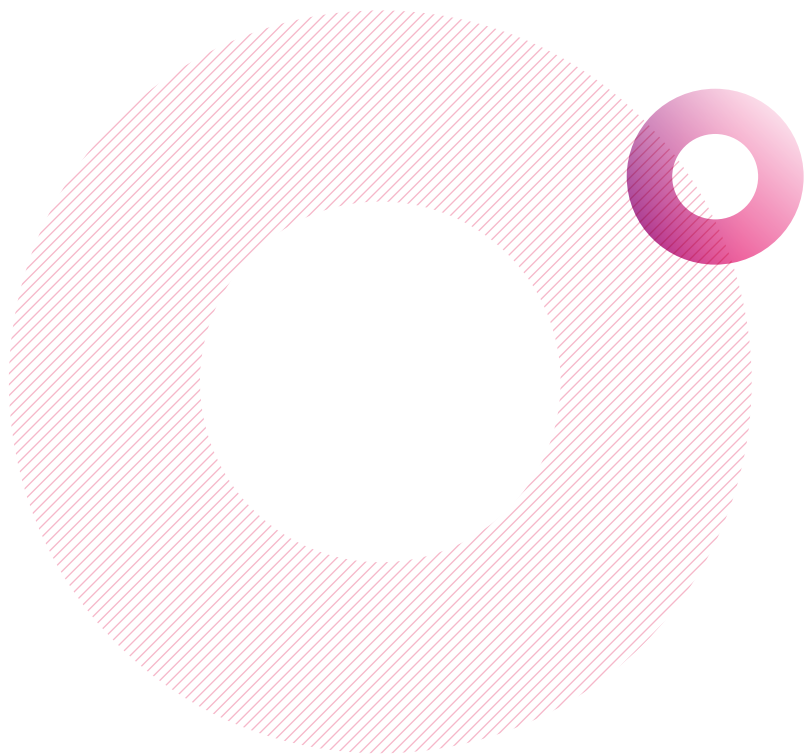
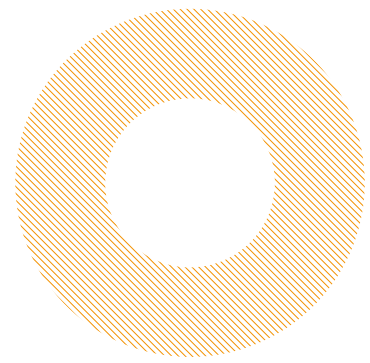


SOURCE:

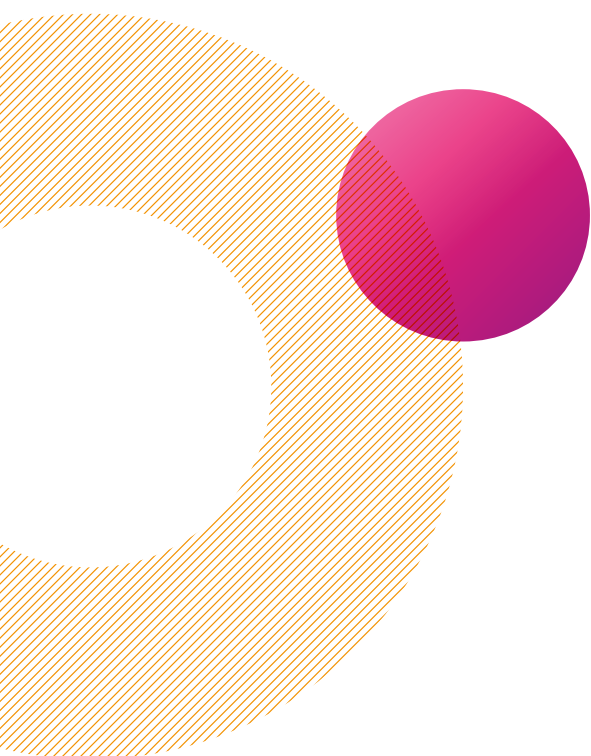
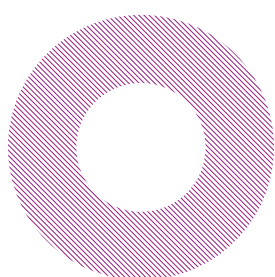
Ces données ont été fournies par le Service national de l'éducation inclusive (SNEI).

NOTE:

Certains élèves peuvent être comptés deux fois, s'ils bénéficient à la fois d'un accompagnement par une ESEB et d'une intervention spécialisée ambulatoire d'un Centre de compétences.



3. Évolutions suite à la réforme du 30 juin 2023



3.1. Actualisation des schémas du dispositif inclusif

Les schémas actualisés illustrant les professionnels impliqués dans l'inclusion scolaire, leurs missions et l'organisation du dispositif, intégrant les changements introduits par la loi du 30 juin 2023, sont désormais accessibles

via le QR code ci-dessous :



Cette ressource permet de visualiser :

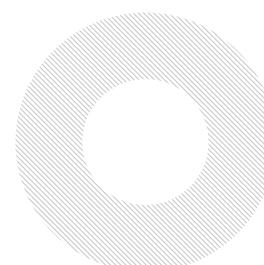
- les nouveaux profils d'intervenants,
- les modes de collaboration entre les différents acteurs pour répondre aux besoins des élèves à besoins spécifiques.

Les schémas sont également disponibles en version papier, sous forme de pochette jointe à la fin de cette publication.

3.2. Suivi des recommandations issues de la partie A du rapport thématique de l'OEJQS (2023)

Avant d'engager la discussion sur de nouvelles recommandations, il convient de revenir sur celles formulées dans la partie A. Publiées en juin 2023, ces recommandations ont précédé une réforme législative majeure du système scolaire inclusif au Luxembourg. Dans un contexte où les politiques

d'inclusion continuent d'évoluer, leur réexamen permet d'évaluer à la fois leur mise en œuvre effective et leur pertinence actuelle. Les mises à jour présentées ci-dessous ont été sélectionnées et validées en collaboration avec le Service national de l'éducation inclusive (SNEI) du MENJE.



RECOMMANDATION 1:

Collecter, centraliser et mettre à disposition les données individuelles et contextuelles concernant les jeunes pour lesquels un projet d'inclusion est introduit.

A) MISE EN PLACE D'UN SYSTÈME DE GESTION ÉLECTRONIQUE DE DOCUMENTS

Source: SNEI

Depuis la publication du rapport, un progrès significatif a été réalisé grâce à la mise en place du système de gestion électronique *M-Files* par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). Cet outil centralisé permet aux différents acteurs impliqués dans une prise en charge d'un élève - enseignants, membres de l'ESEB, intervenants spécialisés - de suivre, d'actualiser et de consulter les documents relatifs aux diagnostics et aux détails de la prise en charge.

Conçu pour renforcer la coordination interdisciplinaire, ce système facilite le transfert numérique des dossiers, permettant un accès simultané par plusieurs professionnels, ce qui améliore la continuité du suivi et réduit les délais de traitement. Grâce à des champs d'information clairement définis, l'outil permet d'identifier rapidement des éléments essentiels, tels que la forme de la prise en charge, les personnes de référence ou encore le lieu de l'accompagnement, entre autres.

Enfin, l'outil est en co-construction permanente avec les acteurs du dispositif de l'inclusion et intègre les recommandations issues de nombreux échanges d'acteurs de terrain.

B) INTÉGRATION DANS LE DÉBAT POLITIQUE DES CONSTATS DE LA PARTIE A DU RAPPORT THÉMATIQUE DE L'OEJQS

La portée des constats établis dans la partie A a été reflétée dans le débat parlementaire. En février 2024, une motion¹ portée par le député Meris Sehovic et directement inspirée par les constats du rapport de l'OEJQS, a été adoptée par la Chambre des Députés. Cette motion souligne notamment :

- Les disparités d'intervention entre les Centres de compétences;
- L'absence d'une base de données centralisée;
- Le manque de visibilité sur les ressources humaines disponibles.

Elle appelle le gouvernement à :

- Mettre en place une base de données centralisée afin d'assurer une répartition transparente et efficiente des ressources;
- Élaborer un concept pour une meilleure prise en charge des enfants aux besoins complexes, impliquant plusieurs Centres de compétences;
- Renforcer l'information et la sensibilisation de l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire.

¹ Motion n°4245 qui a été adoptée le 28.02.2024

RECOMMANDATION 2:

Préciser la procédure pour la mise en place d'un projet d'inclusion au Luxembourg et repenser les procédures relatives au diagnostic, y compris le rôle clé de la personne de référence dans le suivi d'un projet d'inclusion.

A) MISE EN PLACE D'UN « GUICHET UNIQUE » RELATIF À L'ÉDUCATION INCLUSIVE ET AU DISPOSITIF DE PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIFIQUES

Source: SNEI

À la rentrée 2025, un guichet unique en ligne sera lancé pour mieux accompagner les élèves majeurs, les parents et les professionnels. Le guichet unique se composera de deux volets complémentaires:

- Un site internet informatif et interactif, offrant un accès facile aux démarches administratives, tout en orientant les usagers vers les services, commissions et points de contact pertinents dans le cadre du dispositif de prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques.
- Un nouvel espace dans « l'Eduguichet », permettant le dépôt en ligne des demandes ainsi que le suivi en temps réel de leur traitement.

Le site internet proposera également un ensemble d'outils d'accompagnement: un guide d'utilisation détaillé, FAQ et un chatbot interactif. Ce dispositif numérique visera à simplifier l'accès aux informations, à fluidifier les échanges et de rendre les démarches administratives plus transparentes et accessibles.

B) ÉVALUATION ET ADAPTATION DU DIAGNOSTIC

Source: SNEI

Le diagnostic des besoins et le diagnostic spécialisé font actuellement l'objet d'une analyse approfondie du MENJE en collaboration avec l'Université du Luxembourg. Les résultats alimenteront les réflexions en cours sur l'amélioration du dispositif de prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

Parallèlement, plusieurs groupes de travail ont été mis en place afin d'examiner les diagnostics sous divers angles:

- le développement d'une approche qualitative partagée
- l'harmonisation des pratiques existantes
- la mesure de la durée nécessaire pour établir un diagnostic
- l'analyse des conditions qui déclenchent une demande de diagnostic

Ces travaux visent à interroger en profondeur le processus actuel, à en identifier les forces et les limites, et à proposer des adaptations concrètes.

Dans l'enseignement fondamental, un groupe de travail spécifique s'est vu confier la mission d'harmoniser les procédures et les documents utilisés dans le cadre des diagnostics. La digitalisation progressive des démarches contribue déjà à une meilleure efficacité, en réduisant les délais de traitement et en facilitant le suivi.

Enfin, un accompagnement ciblé des différents acteurs impliqués, en particulier des membres des ESEB, est en cours de développement. Il a pour objectif de consolider les compétences, de renforcer la cohérence des pratiques et de soutenir la convergence vers une vision partagée du diagnostic dans le cadre du dispositif EBS.

C) ÉLABORATION DE TESTS ADAPTÉS AU CONTEXTE MULTILINGUE DU LUXEMBOURG (DOMAINE DU DIAGNOSTIC)

Source: SNEI

Afin de combler l'absence de tests standardisés adaptés au contexte multilingue du Luxembourg, de nouveaux tests standardisés ont été développés par l'Université du Luxembourg en collaboration avec le Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa (CDA). Les batteries de tests standardisés développés, le *LuxLeseTest* et le *LuxMatheTest*, permettent désormais d'évaluer les domaines de la lecture, de l'expression écrite et des mathématiques. Leur principal atout réside dans leur capacité à différencier les difficultés liées au profil linguistique de l'élève de celles associées à des troubles spécifiques de l'apprentissage, permettant ainsi une prise en charge plus ciblée et individualisée.

Une troisième batterie, *Fluide Intelligenz Luxembourg (FLUX)*, récemment développée par l'Université du Luxembourg, complète cet ensemble en évaluant les capacités cognitives des enfants dans un cadre respectueux de la diversité linguistique du pays.

D) REDÉFINITION FONCTIONNELLE DE LA PERSONNE DE RÉFÉRENCE

La loi du 30 juin 2023 supprime l'obligation pour la personne de référence d'être membre de la commission d'inclusion et ouvre ce rôle à tout acteur de terrain (I-EBS, ESEB ou coordinateur externe). Aux termes du nouveau texte, la personne de référence devient l'interlocuteur principal de l'élève, de ses parents et des acteurs du plan de formation individualisé: elle doit convoquer une réunion de concertation préalable, participer à l'évaluation annuelle (en proposant les adaptations nécessaires) et être consultée sur la fin des mesures; au niveau de l'enseignement secondaire, elle siège également à titre consultatif

à la CAR et veille à la transmission aux personnes concernées (parents, élève majeur) de sa décision dans un délai d'un mois. Cette souplesse de la redéfinition de la personne de référence, bien qu'appréciée, met en évidence la nécessité de préciser les profils professionnels aptes à assurer un accompagnement à la fois neutre, expert et efficient.



RECOMMANDATION 3:

Garantir la mise en réseau des ressources humaines, en considérant les compétences spécifiques de chaque acteur et en assurant tant la transmission des informations que la clarification des rôles et missions de chacun d'eux.

A) CLARIFICATION DES MISSIONS DE I-EBS ET DES MEMBRES DE L'ESEB

Source: SNEI

La loi du 30 juin 2023 a apporté plusieurs précisions quant aux missions de l'I-EBS et des membres de l'ESEB. Le rôle de l'I-EBS est désormais recentré sur l'accompagnement des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou des besoins socio-émotionnels, en collaboration avec les équipes pédagogiques. Du côté de l'ESEB, ses missions ont été considérablement élargies, allant du diagnostic et du suivi des prises en charge à la sensibilisation, à l'adaptation du matériel didactique, ainsi qu'à la participation à des réseaux régionaux. La loi introduit également un comité de liaison au sein des directions de région, renforçant la coordination entre professionnels du terrain.

Les services du MENJE soutiennent les acteurs du dispositif de prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques, notamment les I-EBS et les ESEB, à travers des journées d'échange, des formations continues ciblées et la mise à disposition d'outils pratiques. Des espaces de concertation et un suivi rapproché permettent d'accompagner ces professionnels dans leurs rôles et de renforcer la cohérence des pratiques. Pour intensifier ce soutien, le SNEI a mis en place une unité dédiée à l'accompagnement des acteurs du dispositif, visant à renforcer les ressources et à mieux répondre aux besoins du terrain à l'avenir.

B) INTRODUCTION D'UNE NOUVELLE FONCTION AU NIVEAU LOCAL : L'A-EBS

Source: SNEI

Pour l'année scolaire 2024/2025, 50 A-EBS ont été recrutés pour l'enseignement fondamental. Dans une volonté de renforcer la collaboration entre tous les acteurs de l'inclusion, une journée de rencontre et d'échange entre I-EBS et A-EBS a été organisée. Par ailleurs, un comité d'accompagnement a été mis en place pour clarifier les

rôles respectifs, assurer un soutien continu aux professionnels et encourager les bonnes pratiques sur le terrain. Cette dynamique vise à consolider un cadre de travail collaboratif, centré sur les besoins des élèves, et à renforcer l'efficacité du dispositif d'inclusion scolaire.

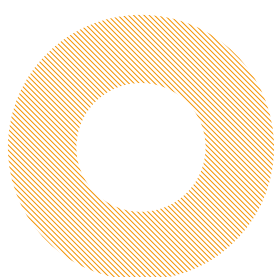
C) UNE COMPRÉHENSION PARTAGÉE DU DISPOSITIF PAR LES MEMBRES DES COMMISSIONS D'INCLUSION

Source: SNEI

Au-delà de la mise en place d'un glossaire commun, plusieurs groupes de travail du dispositif du MENJE se penchent actuellement sur la définition des différentes mesures et modalités d'accompagnement dans le cadre du dispositif de prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Dans le contexte de la digitalisation progressive des démarches, il devient essentiel d'instaurer une compréhension partagée des différentes phases, décisions et procédures entre tous les membres des commissions d'inclusion.

Cette clarification vise à garantir une application cohérente et transparente du dispositif à l'échelle nationale. Avant même toute harmonisation formelle des procédures et des documents, un accompagnement spécifique est prévu, en collaboration avec la Commission nationale d'inclusion, pour soutenir les commissions d'inclusion.

4. Cadre de l'étude et méthodologie



Cadre de l'étude

L'inclusion scolaire, en tant que démarche visant à garantir l'égalité des chances et la valorisation de la diversité, constitue un enjeu majeur pour tout système éducatif moderne. Après avoir rappelé dans la partie A : *La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg* (OEJQS, 2023), les grands principes de cette philosophie éducative et passé en revue les initiatives internationales, il est désormais essentiel de se pencher sur la traduction concrète de ces orientations au Luxembourg. Les réformes législatives récentes ont élargi la définition d'un élève à besoins éducatifs spécifiques, incluant à la fois les difficultés d'apprentissage et le haut potentiel, et ont instauré de nouveaux cadres d'accompagnement. Toutefois, l'application de ces normes reste à être évaluée sur le terrain : il est impératif de mesurer les effets concrets des dispositifs d'inclusion auprès des structures scolaires et des acteurs concernés.

Dans ce cadre, une question centrale persiste : **quel est l'impact concret des projets d'inclusion mis en œuvre dans le système scolaire luxembourgeois ?** Si la partie A proposait une photographie descriptive du paysage inclusif à travers une analyse des cadres administratifs, des procédures en place et des perceptions des acteurs de terrain, la présente partie B ambitionne d'aller plus loin. Elle propose une analyse approfondie des facteurs qui influencent la mise en œuvre effective de l'inclusion scolaire, en explorant les conditions dans lesquelles certaines pratiques sont perçues comme plus efficaces ou plus porteuses que d'autres. L'objectif n'est donc plus seulement de recenser ce qui existe, mais de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre, tant au niveau individuel qu'environnemental, qui soutiennent ou freinent le développement d'une école réellement inclusive.

Pour ce faire, un cadre théorique fondé sur la théorie de l'autodétermination, appliquée au contexte scolaire, permet d'évaluer la qualité des projets d'inclusion en examinant la satisfaction des besoins fondamentaux, et, par conséquent, le bien-être psychologique des acteurs impliqués au sein de ces projets. Les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation sont des éléments clés dans la théorie de l'autodétermination (Self-Determination Theory, SDT ; Deci & Ryan, 2000). La satisfaction de ces besoins fondamentaux a ainsi été identifiée comme positivement corrélée au bien-être d'un individu, pour autant que ce dernier soit engagé. L'engagement est alors la condition qui permettra à l'être humain d'atteindre ces trois besoins fondamentaux de façon satisfaisante (Brault-Labbé & Dubé, 2010). Ce cadre théorique suggère que pour mettre en place des pratiques pédagogiques visant à assurer la qualité des projets d'inclusion, les individus doivent faire preuve d'engagement et ressentir une certaine satisfaction de leurs besoins fondamentaux comme représenté dans la **Figure 6** et le **Tableau 2**.

Figure 6: Visualisation proposée de la théorie de l'autodétermination, basée sur Ryan & Deci (2017)

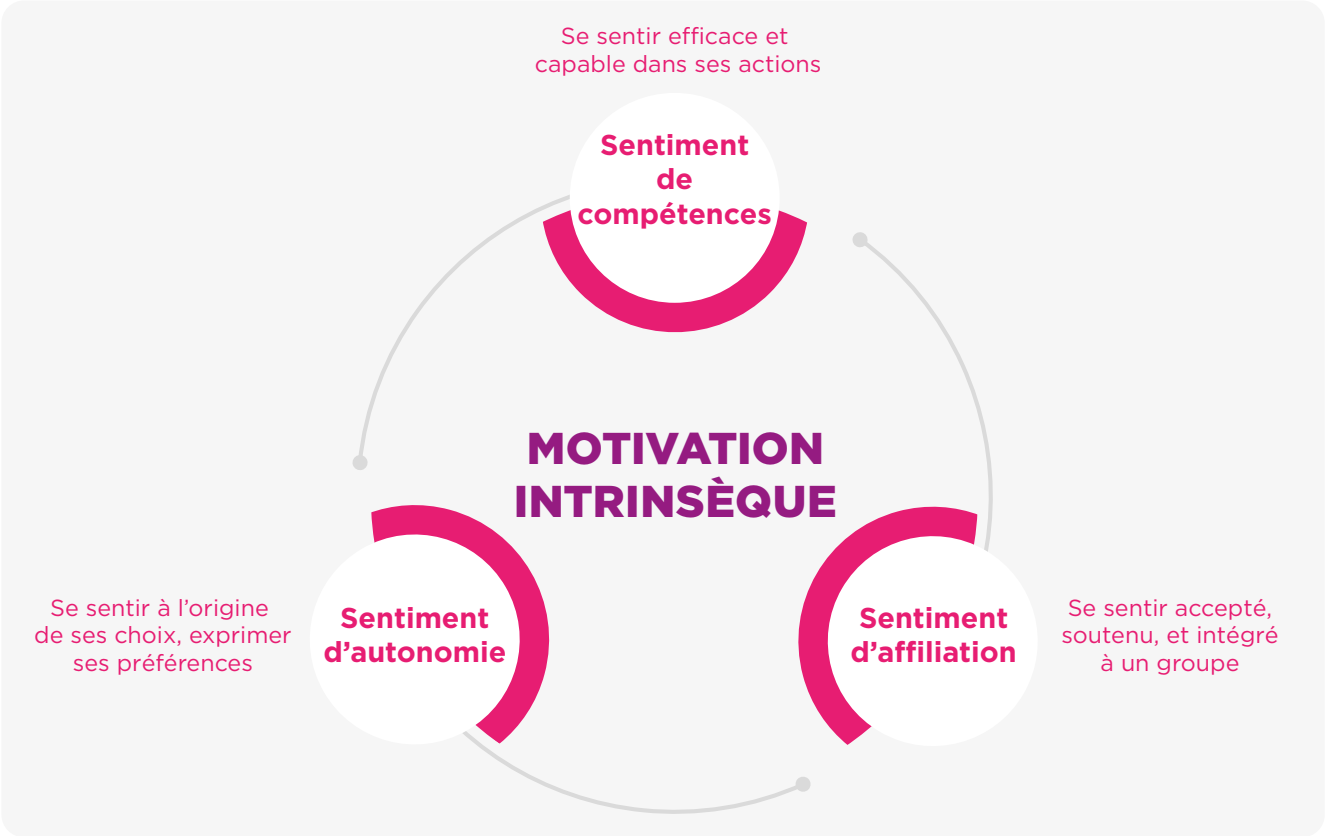


Tableau 2: Définitions des sentiments de compétence, d'affiliation et d'autonomie

Dimensions de la théorie de l'autodétermination	DESCRIPTION
LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE	Ce sentiment est relatif à un sentiment d'efficacité, mais aussi à un sentiment d'expérience et de maîtrise. Ce besoin amène l'individu à être curieux et explorer son environnement afin d'atteindre ses buts en mobilisant ses capacités efficacement (Ryan & Deci, 2002; Laguardia & Ryan, 2000).
LE SENTIMENT D’AFFILIATION	C'est le besoin d'être en relation avec autrui. Ce deuxième besoin comprend le sentiment d'appartenance et le sentiment d'être lié à des personnes qui sont importantes aux yeux de l'individu. Ce besoin amène dès lors les individus à établir des relations sociales. Aussi, ce besoin fait référence à la perception du sentiment de sécurité ressenti grâce au développement de ces relations sociales.
LE SENTIMENT D’AUTONOMIE	Le sentiment d'autonomie réside alors dans le fait que l'individu décide lui-même de l'action qu'il réalise, volontairement et de façon totalement assumée, sans prôner l'individualisme. En effet, dans ce cadre théorique précis, l'autonomie ne s'applique qu'à l'appropriation et l'intégration de l'action (Laguardia & Ryan, 2000).
LA MOTIVATION INTRINSÈQUE	La motivation intrinsèque correspond au désir de réaliser une activité pour l'intérêt et le plaisir qu'elle apporte, indépendamment de toute récompense ou contrainte extérieure. Elle constitue un moteur essentiel de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement humain, au-delà de l'instruction imposée de l'extérieur (Ryan & Deci, 2020).

Chacun de ces besoins peut être influencé par des facteurs individuels ou environnementaux. Les connaissances, les attitudes, le partage d'expérience, les opportunités de développement et de formation, le soutien institutionnel, la culture de l'apprentissage, les communautés de pratiques, la mise en réseau, la disponibilité des ressources, le co-enseignement, une culture scolaire positive, les collaborations mises en place au sein

d'un travail en équipe ou de groupe, de mentorat ou de tutorat sont autant d'éléments qui peuvent répondre à ces besoins (e.g. Desimone, 2009; Fullan, 2001; Garet et al., 2001; Hobson & Malderez, 2013; Leithwood & Jantzi, 2006; Stoll & Louis, 2007). Le présent rapport tente d'apprécier les liens entre facteurs individuels environnementaux, d'une part, et ces besoins, l'engagement et les pratiques pédagogiques, d'autre part.

Démarche méthodologique

Afin de garantir une compréhension partagée parmi tous les individus impliqués dans l'étude, nous avons sélectionné une définition d'un élève à besoins spécifiques qui varie en fonction de l'ordre d'enseignement :

Définition d'un élève à besoins spécifiques utilisée dans l'étude présente :

Enseignement fondamental :

chaque élève ayant reçu un diagnostic et/ou bénéficiant d'un accompagnement dans le cadre scolaire assuré par l'I-EBS et/ou un membre de l'ESEB et/ou un intervenant spécialisé d'un Centre de compétences.

Enseignement secondaire :

chaque élève ayant reçu un diagnostic et/ou bénéficiant d'un accompagnement dans le cadre scolaire assuré par un membre de l'ESEB/SePas et/ou un intervenant spécialisé d'un Centre de compétences et/ou bénéficiant d'un aménagement raisonnable.

Le présent rapport se base sur les résultats du projet d'évaluation de l'OEJQS en collaboration avec l'UCLouvain «*Étude de l'efficacité de l'éducation inclusive des écoles publiques au Luxembourg*» mené entre 2021 et 2024. Cette étude a été structurée en trois phases :

Phase 1 : Revue de la littérature, création des variables et des questionnaires et entretiens avec des acteurs de la politique éducative et des services ministériels pour contextualiser la recherche.

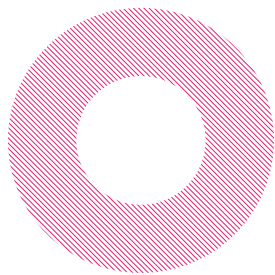
Phase 2 : Distribution des questionnaires et collecte des données auprès des enseignants, des I-EBS, des accompagnateurs de l'ESEB, des intervenants des Centres de compétences, des parents et des élèves. Les données nécessaires à la prise de contact ont été recueillies à partir de la base de données *Scolaria* ainsi que par le biais d'échanges avec les Commissions d'inclusion.

Phase 3 : Complément des données par des entretiens semi-structurés et des groupes de discussion avec les directeurs des Centres de compétences et les présidents des Commissions d'inclusion.

Pour davantage d'informations sur la méthodologie complète, incluant la procédure de prise de contact avec les participants, les modalités d'accessibilité des questionnaires, ainsi que les caractéristiques détaillées de l'échantillon, nous vous invitons à consulter la partie A du rapport thématique. Celui-ci est disponible via le code QR ci-dessous.



5. Modèle conceptuel et analyses de données

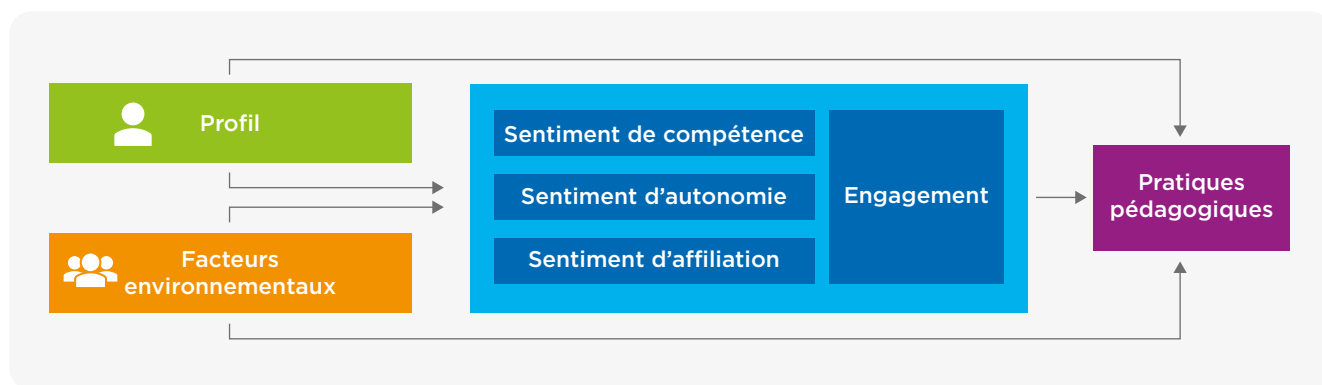


En s'appuyant sur les constats de la partie A, qui dressait un premier état des lieux du contexte inclusif au Luxembourg, la partie B approfondit l'analyse des facteurs individuels et environnementaux, ainsi que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (compétence, affiliation et autonomie), l'engagement et les pratiques pédagogiques déclarées ou perçues. Bien que les pratiques soient souvent analysées sous l'angle de la différenciation et des adaptations pédagogiques, elles s'inscrivent ici dans le cadre du design universel des apprentissages, une approche qui anticipe la diversité des besoins en rendant les contenus accessibles à tous dès leur élaboration, sans recourir à des ajustements a posteriori (CAST, 2017).

Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur un modèle heuristique qui propose une lecture intégrée des relations entre plusieurs dimensions (**>Figure 7**). Ce modèle indique que plus le **profil** (c'est-à-dire le niveau de connaissances et d'attitudes sur l'inclusion et les besoins spécifiques) est élevé, ou que l'**environnement** favorise les collaborations fréquentes et positives tant entre les professionnels qu'avec le cercle familial de l'élève, plus les individus vont **se sentir autodéterminés**. Les individus vont alors **s'engager** et agir en faveur de l'inclusion grâce à la mise en place de **pratiques pédagogiques**. Ce cadre conceptuel permet ainsi d'analyser comment les différents éléments interagissent pour favoriser une éducation de qualité et durable pour tous les élèves.

Sur cette base, des hypothèses concernant les trajectoires d'influence entre les variables ont été formulées, afin d'identifier des leviers potentiels pour renforcer l'inclusion. **Le modèle ne vise toutefois pas à établir des liens causaux définitifs, mais à structurer l'analyse des données collectées selon une logique systémique.**

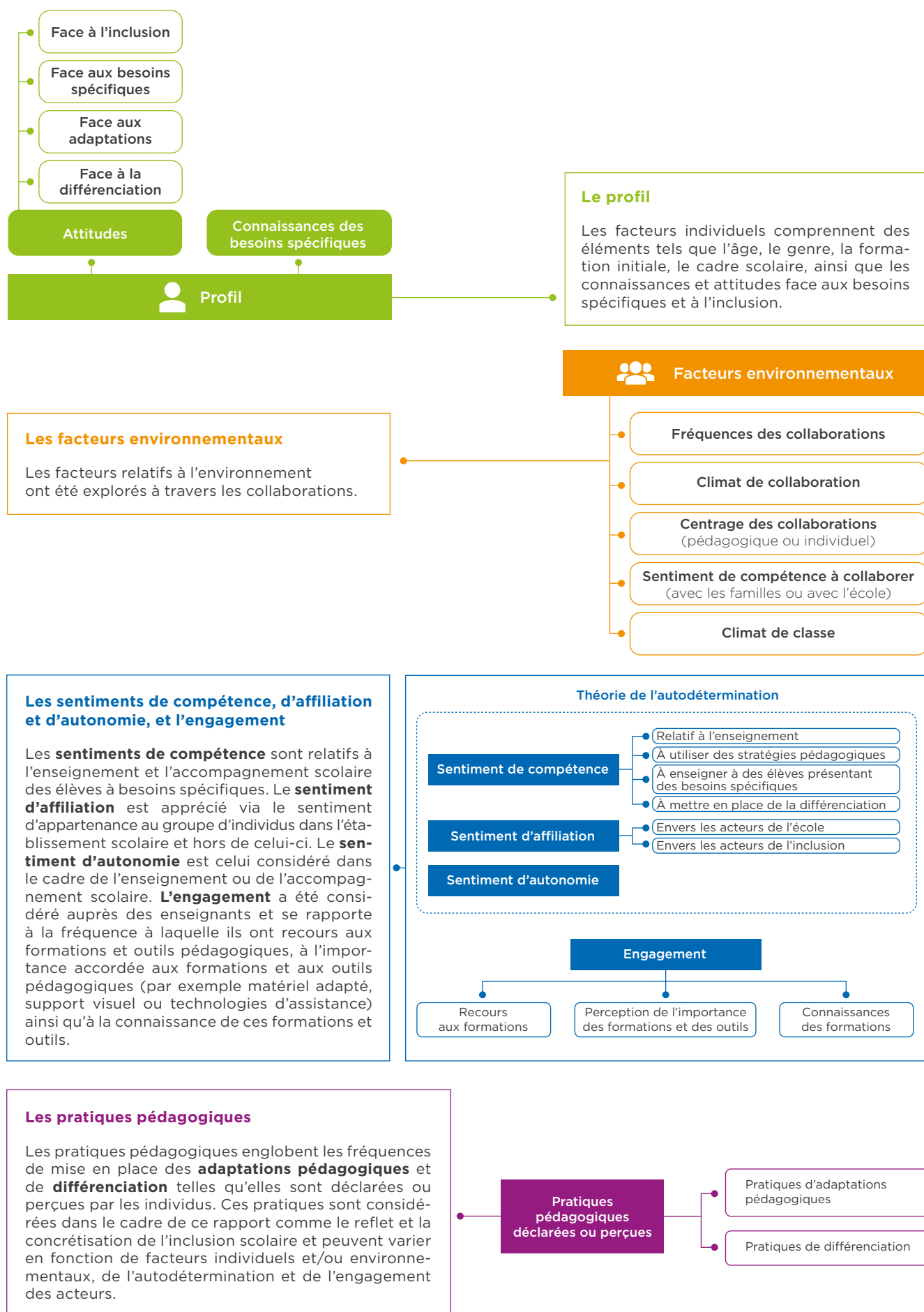
Figure 7: Modélisation des liens explorés pour apprécier la qualité des projets d'inclusion



En lien avec le modèle présenté, plusieurs variables ont été définies et intégrées dans les questionnaires destinés aux différents acteurs. Chaque groupe

(enseignants, accompagnateurs, parents, élèves à besoins spécifiques) a répondu à des questions visant à explorer ces variables (**>Figure 8**).

Figure 8 : Les principales variables et leurs sous-variables



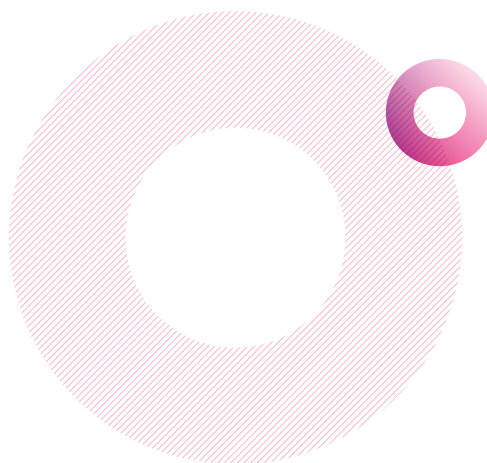
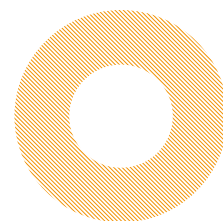
Notons que l'objectif de ces analyses était d'apprécier les variables pouvant expliquer certaines parts de variance de l'autodétermination, de l'engagement ou de la mise en place de pratiques. L'identification de ces variables permet de pointer les facteurs de risque ou de protection pouvant garantir la qualité des projets d'inclusion.

Lorsque la taille de l'échantillon le permettait, comme c'est le cas pour les enseignants (N = 482), une analyse de cluster de cas a été appliquée. Cette méthode permet de regrouper des individus en fonction de la similarité de leurs réponses, ici en lien avec leurs connaissances et attitudes. Ces regroupements, appelés *profils*, ont ensuite été utilisés comme variables explicatives dans les analyses de régression afin d'explorer leur impact potentiel sur certaines pratiques ou perceptions. L'analyse de régression est une méthode qui permet de décrire la relation entre une variable dépendante (le résultat que l'on souhaite expliquer ou prédire) et une ou plusieurs variables indépendantes (les facteurs susceptibles d'influencer ce résultat). Pour les autres groupes d'acteurs (élèves, parents et accompagnateurs pédagogiques), dont les effectifs étaient plus limités, des analyses de régressions hiérarchiques ont été privilégiées. Avant de réaliser ces analyses de régressions, les liens entre les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation ont été vérifiés par des corrélations positives et significatives. Seules les régressions statistiquement significatives sont présentées dans ce rapport.

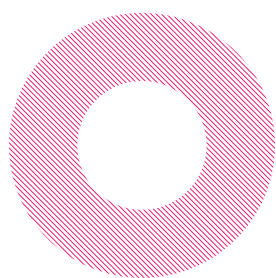
Pour faciliter la lecture des résultats, les analyses sont synthétisées sous forme de constats clés, regroupés par groupe cible : élèves, parents, enseignants et accompagnateurs pédagogiques.

Chaque section suit une même structure :

- Représentation schématique des principaux liens identifiés entre les variables clés (« *schéma de roues* »)
- Présentation de l'échantillon (âge, genre, formation,...)
- Présentation des résultats en fonction des profils, de l'environnement, de l'autodétermination et de l'engagement, et des pratiques pédagogiques perçues ou déclarées

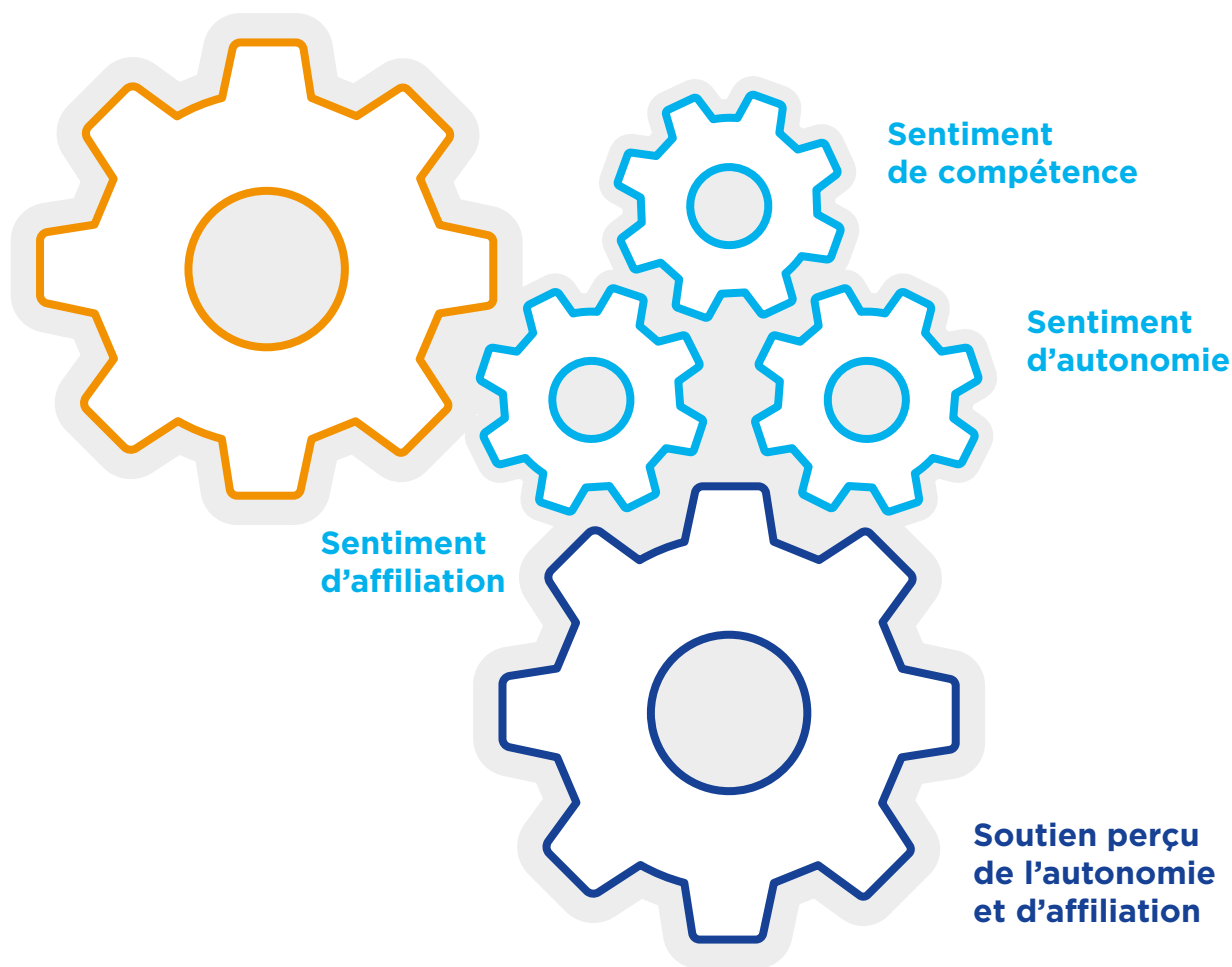


6. Constats clés



Les projets d'**inclusion scolaire** vus par les **élèves** à **besoins spécifiques**

Environnement



GUIDE POUR LIRE CE SCHÉMA DES ROUES CONCERNANT LES ANALYSES DE DONNÉES PORTANT SUR LES ÉLÈVES:

Ce schéma vise à illustrer les différents facteurs analysés chez les élèves dans le cadre de l'étude, afin de mieux comprendre les mécanismes favorisant une inclusion scolaire de qualité au Luxembourg. Chaque roue représente une catégorie de variables mesurées; la taille de chaque roue indique le poids relatif de ces variables dans le modèle, c'est-à-dire leur contribution à la variance expliquée. L'imbrication des roues symbolise les interactions dynamiques entre les variables: elles ne fonctionnent pas de manière isolée, mais s'influencent mutuellement, produisant des effets en cascade.

ANALYSE DES DONNÉES:

Dans ce modèle, on observe que l'environnement ainsi que le soutien perçu à l'autonomie et l'affiliation représentent les éléments clés, ce qui est indiqué par la taille plus importante des roues correspondantes. Viennent ensuite, avec une influence légèrement moindre, les 3 besoins fondamentaux psychologiques, le sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation.

Qui a répondu ?

Comme indiqué, pour garantir une compréhension partagée, l'étude repose sur une définition des élèves à besoins spécifiques (EBS) adaptée à l'ordre d'enseignement :

Enseignement fondamental :

chaque élève ayant reçu un diagnostic et/ou bénéficiant d'un accompagnement dans le cadre scolaire assuré par l'I-EBS et/ou un membre de l'ESEB et/ou un intervenant spécialisé d'un Centre de compétences.

Enseignement secondaire :

chaque élève ayant reçu un diagnostic et/ou bénéficiant d'un accompagnement dans le cadre scolaire assuré par un membre de l'ESEB/SePas et/ou un intervenant spécialisé d'un Centre de compétences et/ou bénéficiant d'un aménagement raisonnable.

Au total, **39 élèves du fondamental et 62 élèves du secondaire** ont participé à l'enquête. Cependant, les informations sur le profil, la prise en charge et le diagnostic présentées dans cette section proviennent uniquement des parents ou représentants légaux ayant rempli le questionnaire leur destiné dans lequel figuraient aussi quelques informations descriptives concernant leur enfant. Au total, **107 parents d'élèves à besoins spécifiques** ont participé : tant des élèves de l'enseignement fondamental (N=51) que des lycées (N=56). Enfin, tous les élèves et parents n'ont pas nécessairement participé à l'enquête de manière conjointe. Il n'existe donc pas toujours de correspondance directe entre les réponses des parents et celles des élèves, ce qui doit être pris en compte dans l'interprétation des données.

Une analyse de la représentativité n'a pas pu être réalisée en l'absence de données nationales officiellement publiées sur le profil des élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire.

Note méthodologique : En raison des arrondis, la somme des pourcentages peut différer légèrement de 100 %.

Profil, prise en charge et diagnostic

Figure 9: Pourcentage de familles où l'une des langues parlées à la maison est ...

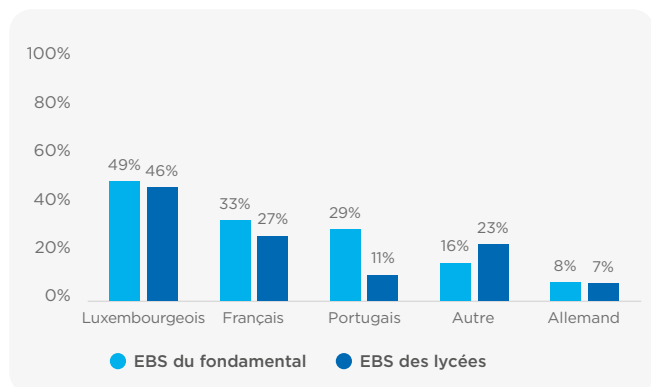


Figure 10: Diagnostic établi chez l'élève

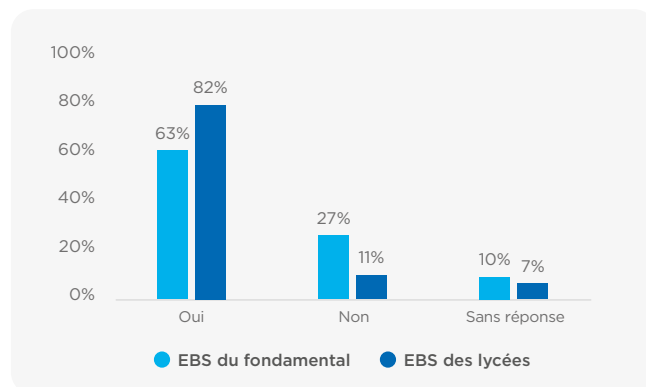
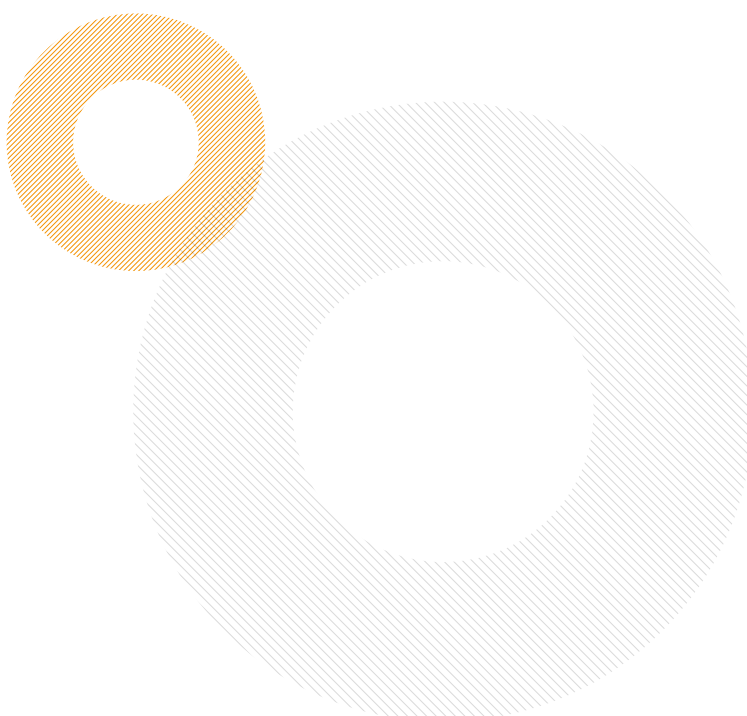
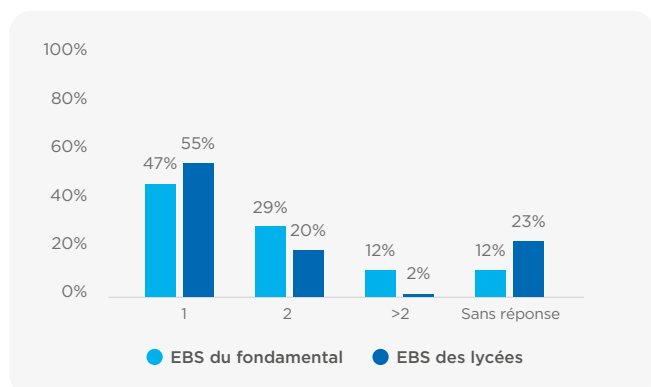


Figure 11: Nombre d'acteurs impliqués dans la prise en charge de l'enfant



Types de besoins spécifiques

Figure 12: Répartition des besoins spécifiques selon les déclarations parentales de l'enseignement fondamental en chiffres absolus (réponses multiples possibles)

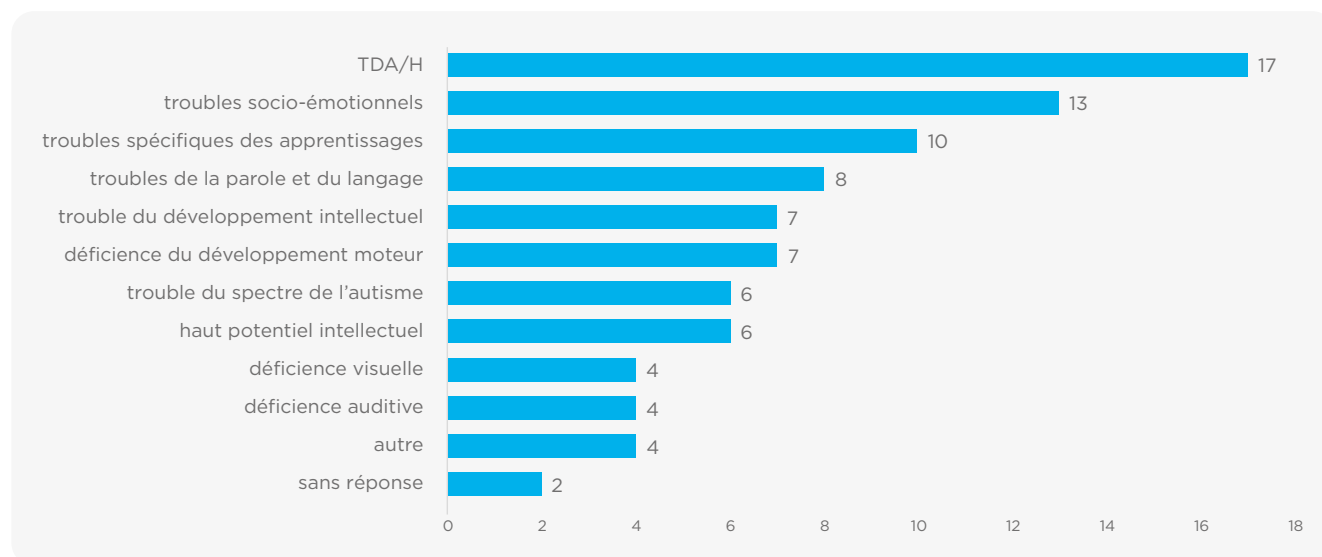
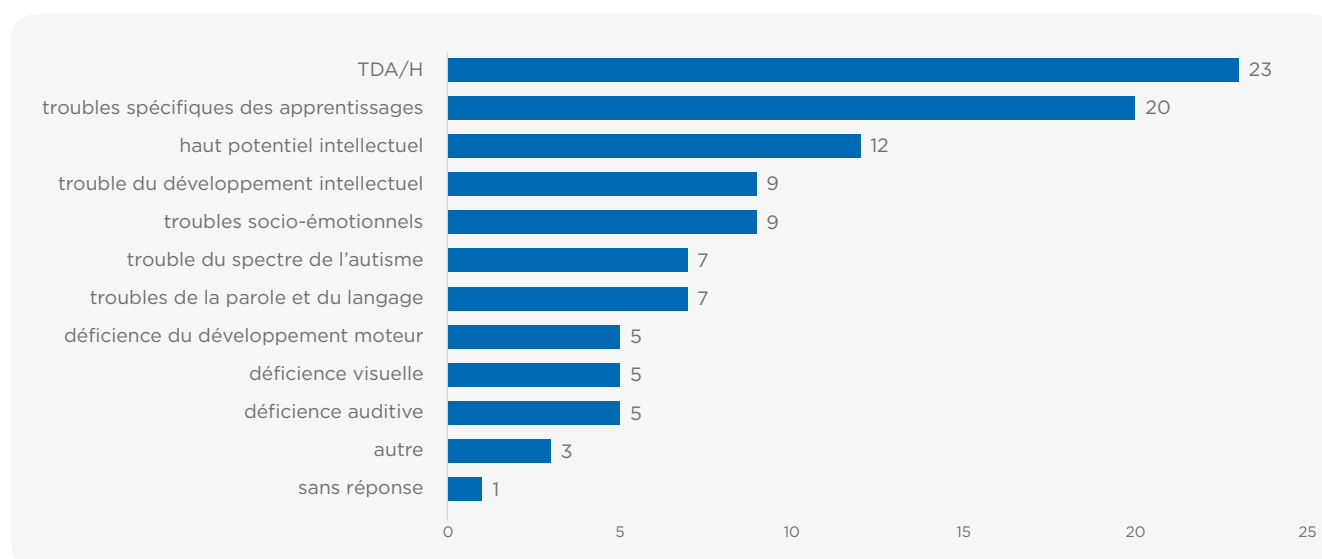


Figure 13: Répartition des besoins spécifiques selon les déclarations parentales des lycées en chiffres absolus (réponses multiples possibles)



Les constats clés

Il s'agit des réponses au questionnaire lancé en 2022, recueillant les avis des élèves à besoins spécifiques, notamment du fondamental (N=39) et des lycées (N=62).

Profil des élèves à besoins spécifiques

ENTRE ACCEPTATION ET INCONFORT: LE REGARD DES ÉLÈVES SUR LES MESURES D'ADAPTATION EN CLASSE

Dans ce contexte, il ne s'agit pas du «profil» des élèves au sens clinique, mais bien de leur perception des adaptations pédagogiques dont ils bénéficient. De manière générale, les élèves à besoins spécifiques expriment des attitudes globalement neutres face à ces mesures (>Tableau 3). S'ils ne sont pas opposés à recevoir moins d'exercices à faire, ils se disent parfois inconfortables avec d'autres formes de différenciation, comme avoir plus de temps pour les évaluations ou utiliser du matériel spécifique dont ils ne comprennent pas toujours l'utilité. En général, il n'y a pas de différence marquée entre les attitudes des élèves du fondamental et celles des élèves des lycées, à l'exception d'un point: les élèves du fondamental se sentent significativement plus gênés lorsqu'ils doivent quitter la classe, en comparaison avec les plus âgés.

Tableau 3: Statistiques descriptives des attitudes des élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées face aux adaptations en classe

	ITEMS	Élèves du fondamental (N= 39)	Élèves des lycées (N= 62)
1	Je me sens à l'aise lorsqu'un adulte est près de moi pour m'aider en classe (recodé).	3.36	3.47
2	C'est normal d'avoir plus de temps que les autres élèves pour réaliser les évaluations.	2.33	2.96
3	Cela ne me dérange pas de devoir utiliser du matériel différent de celui des autres élèves en classe (recodé).	3.77	3.76
4	Cela ne me dérange pas de parfois devoir quitter la classe (recodé).	3.15	3.88
5	Il me convient d'avoir moins d'exercices à réaliser que les autres élèves (recodé).	4.05	3.81
6	Je comprends bien pour quoi je dois utiliser du matériel construit avec mon accompagnateur en classe.	2.41	2.58
7	Je comprends bien pourquoi un adulte vient m'aider en classe.	3.39	3.32
8	Je comprends bien pourquoi un adulte vient m'aider individuellement en dehors de la classe.	3.09	3.05
	Score moyen	3.14	3.26

Réponses: ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

Les résultats indiquent une acceptation globalement modérée à positive des aménagements, en particulier lorsqu'ils sont perçus comme discrets ou avantageux (par exemple, recevoir moins d'exercices). En revanche, les adaptations plus visibles ou moins bien comprises (comme quitter la classe ou utiliser du matériel spécifique) suscitent davantage de réserves.

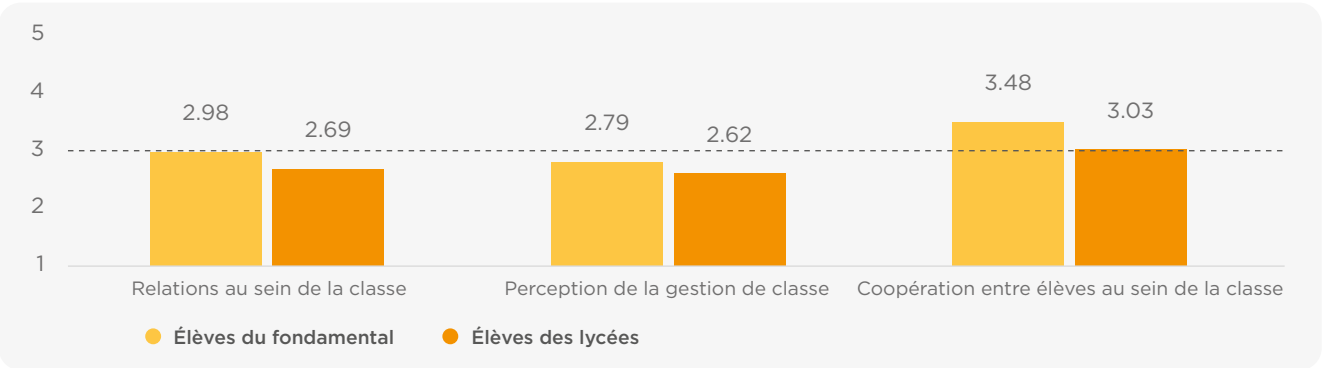
Une seule différence statistiquement significative a été observée entre les élèves du fondamental et ceux des lycées: les élèves plus jeunes se disent nettement plus mal à l'aise lorsqu'ils doivent quitter la classe, comparativement aux lycéens. Ce résultat est appuyé par un test t ($t = -2.161^*$, $d = -0.721$), indiquant un effet modéré à fort.

Environnement collaboratif

QUAND LES RELATIONS EN CLASSE SONT BONNES, LES ÉLÈVES SE SENTENT MIEUX À L'ÉCOLE

Les élèves du fondamental perçoivent généralement le climat de leur classe de manière plus positive, notamment en ce qui concerne le sentiment d'appartenance et l'entraide entre pairs que les élèves du lycée (**>Figure 14**). Bien que les deux groupes d'âges aient des perceptions similaires de la gestion de la classe et de la discipline, la coopération et l'aide entre élèves est significativement plus fortes chez les plus jeunes. A l'inverse, les élèves des lycées évoluent dans un environnement plus individualiste, ressentant moins de soutien de la part des pairs et une plus grande nécessité de se débrouiller seuls. Ces résultats sont d'autant plus parlants que, selon la (**>Figure 15**), la qualité des relations et de la coopération en classe explique à elle seule **40 %** de la variation du sentiment d'affiliation à l'école. Cela souligne le rôle central du climat relationnel dans la manière dont les élèves se sentent intégrés dans leur milieu scolaire.

Figure 14: Facteurs du climat de classe perçus par les élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées

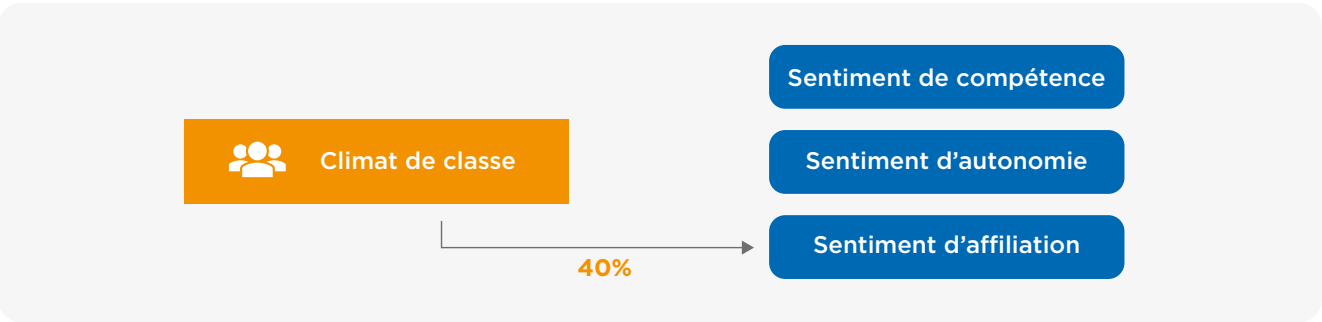


Réponses: Pas du tout d'accord (1), Pas d'accord (2), Ni en désaccord, ni d'accord (3), D'accord (4), Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

Le climat de classe est ici mesuré comme indicateur de l'environnement collaboratif vécu par les élèves. Il comprend trois dimensions complémentaires: les relations sociales dans la classe (sensation d'être bien dans sa classe, de s'y sentir accepté), la gestion de la classe (respect des règles, ambiance calme, implication des élèves) et la coopération entre pairs (entraide et soutien mutuel entre élèves). Pour chacune de ces dimensions, un score moyen a été calculé à partir de plusieurs items issus du questionnaire, afin de refléter la tendance générale des réponses des élèves pour chaque aspect du climat de classe.

Figure 15: Liens prédictifs entre le climat de classe et le sentiment d'affiliation des élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées



EXPLICATION:

Nous avons d'abord réalisé des régressions hiérarchiques pour étudier les facteurs influençant les trois besoins fondamentaux des élèves à besoins spécifiques: compétence, autonomie et affiliation. Le climat de classe s'est avéré particulièrement important pour le sentiment d'affiliation. Il explique à lui seul **40 % de la part de variance** de ce sentiment, montrant qu'un environnement bienveillant et solidaire favorise fortement le sentiment d'appartenance à l'école des élèves.

Sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation

LES ÉLÈVES SE PERÇOIVENT GLOBALEMENT COMPÉTENTS ET INTÉGRÉS EN CLASSE, MAIS RESTENT SOCIALEMENT ISOLÉS EN DEHORS DE L'ÉCOLE

Sentiment de compétence: Les élèves du fondamental comme du secondaire présentent des niveaux modérés à élevés de compétence. Ils se sentent globalement capables de comprendre les apprentissages et de réussir leur année scolaire. Aucune différence significative n'est observée entre les deux groupes.

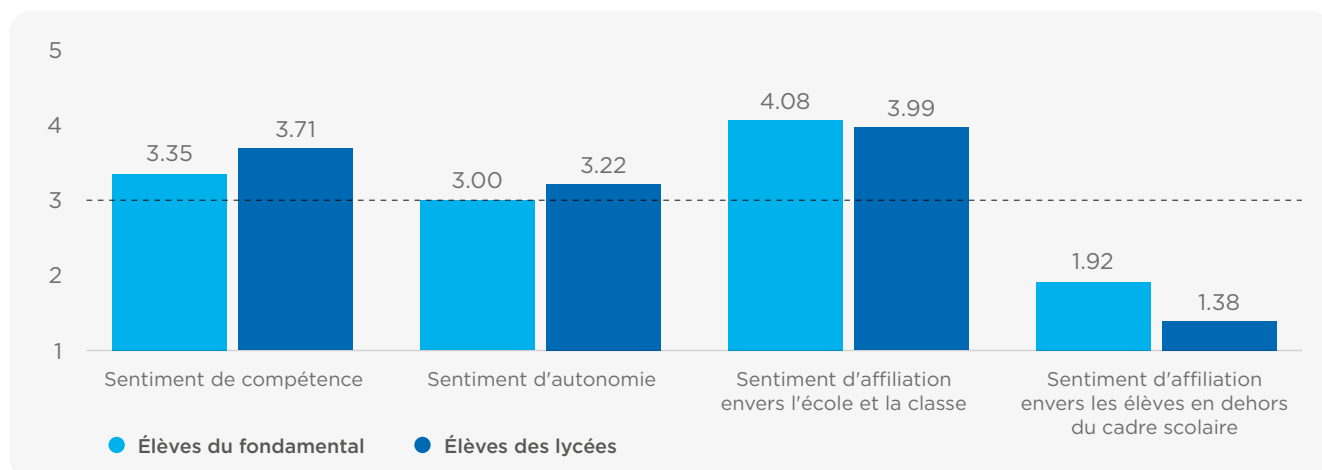
Sentiment d'autonomie: Ce sentiment, qui renvoie à la possibilité de choisir certaines activités, de donner son avis sur son projet d'inclusion ou encore de participer aux décisions qui les concernent, est évalué comme modéré. Les élèves des lycées se perçoivent comme légèrement plus autonomes sur certains aspects, en particulier en ce qui concerne leurs objectifs scolaires, mais les différences entre les deux groupes restent limitées.

Sentiment d'affiliation: L'affiliation a été analysée au sein de l'école et en dehors.²

En classe et à l'école, les élèves à besoins spécifiques se sentent globalement bien intégrés. Ils déclarent entretenir de bonnes relations avec leurs camarades et pouvoir compter sur leur soutien en cas de besoin.

En dehors de l'école, les interactions sociales restent globalement rares, surtout chez les lycéens. Les élèves du fondamental rapportent davantage d'activités structurées et encadrées par la famille, tandis que les lycéens privilégient des activités plus autonomes, sans augmentation de fréquence, ce qui reflète un passage des amitiés encadrées de l'enfance vers des relations plus indépendantes à l'adolescence, mais toujours limitées et peu fréquentes.

Figure 16: Sentiment d'autodétermination perçu par les élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées



Réponses: Pas du tout d'accord (1), Pas d'accord (2), Ni en désaccord, ni d'accord (3), D'accord (4), Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

Les données analysent les trois besoins psychologiques fondamentaux des élèves à besoins spécifiques, tels que définis par la théorie de l'autodétermination: la compétence, l'autonomie et l'affiliation. Pour chaque dimension, le score moyen a été calculé à partir de plusieurs items issus du questionnaire rempli par les élèves, reflétant ainsi une mesure globale de leur perception pour chaque besoin. Une différence apparaît pour le sentiment d'affiliation envers les pairs en dehors de l'école: les élèves du fondamental ont un peu plus souvent des interactions, comme recevoir un ami ($t = 3.49^{***}$, $d = 0.75$) ou être invité à un anniversaire ($t = 3.42^{***}$, $d = 0.70$), que les lycéens. Les activités de loisirs (cinéma, piscine) ne montrent pas de différence significative ($t = -0.76$, $d = -0.16$) et restent globalement rares. Les élèves du fondamental rapportent des interactions structurées plus fréquentes, tandis que les lycéens privilégient des activités plus autonomes, sans augmentation de fréquence, ces interactions restant quasi inexistantes.

² Les données, auparavant présentées dans la partie A du rapport thématique sous forme de tableau, sont ici représentées sous forme graphique avec une échelle corrigée pour en faciliter la lecture.

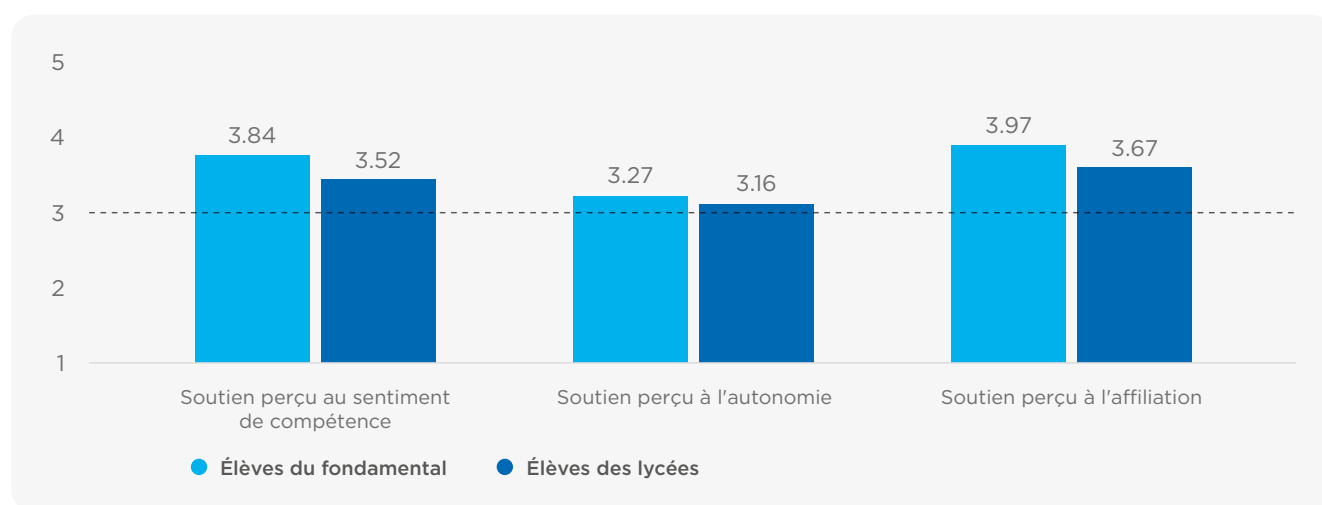
SOUTIEN À LA COMPÉTENCE ET À L’AFFILIATION PLUS ÉLEVÉ AU FONDAMENTAL, AUTONOMIE MODÉRÉE POUR TOUS LES ÉLÈVES

Soutien au sentiment de compétence: Ce soutien correspond à la manière dont les enseignants aident les élèves à se sentir capables de réussir. Cela inclut par exemple: expliquer clairement les consignes, donner des conseils pour s’améliorer, discuter des difficultés rencontrées et proposer des défis adaptés à leur niveau. Les élèves du fondamental rapportent ressentir ce type de soutien de manière un peu plus forte que les lycéens, notamment en ce qui concerne les consignes claires.

Soutien au sentiment d’autonomie: Ce soutien concerne la possibilité pour les élèves de faire des choix dans leur travail scolaire, de donner leur avis sur les règles de la classe, et de pouvoir travailler à leur propre rythme. Les deux groupes d’élèves se sentent globalement modérément soutenus dans ce domaine, sans grande différence entre eux.

Soutien au sentiment d’affiliation: Ce soutien désigne la façon dont les enseignants montrent de l’intérêt pour le travail des élèves, reconnaissent leurs efforts, comprennent leurs émotions et essaient de les aider en cas de difficulté. Les élèves du fondamental perçoivent un soutien un peu plus marqué que les lycéens, notamment dans la compréhension de leurs émotions et le soutien en cas de tristesse ou de difficulté.

Figure 17: Soutien au sentiment d’autodétermination perçu par les élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées



Réponses: Pas du tout d'accord (1), Pas d'accord (2), Ni en désaccord, ni d'accord (3), D'accord (4), Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

Les analyses suivantes ont étudié comment les élèves à besoins spécifiques se sentent soutenus dans leur sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation, qui sont trois besoins psychologiques essentiels pour leur motivation intrinsèque. Pour chaque dimension, le score moyen a été calculé à partir de plusieurs items issus du questionnaire rempli par les élèves, reflétant ainsi une mesure globale de leur perception pour chaque besoin.

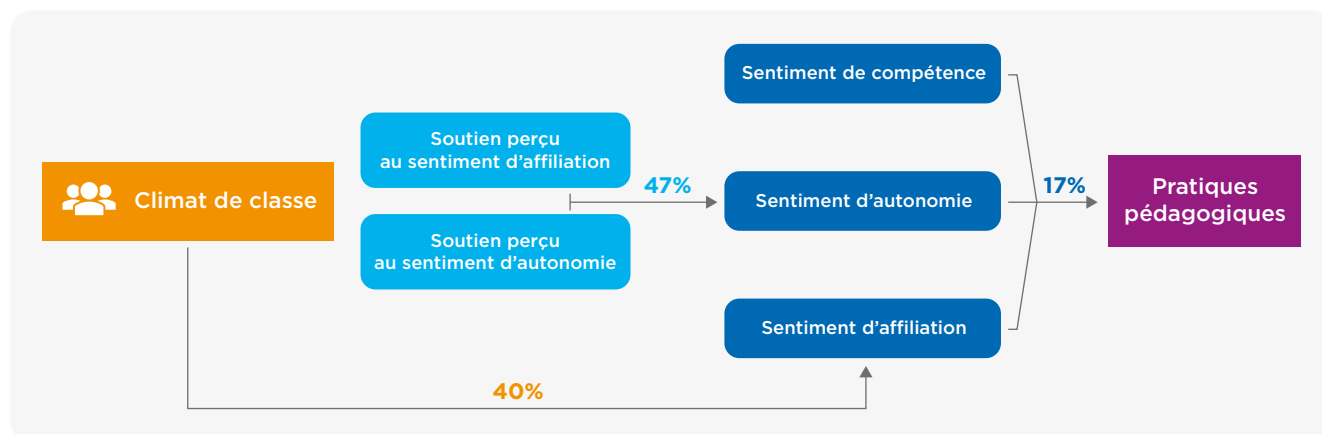
INVESTIR DANS LE LIEN ENSEIGNANT-ÉLÈVE POUR SOUTENIR LA MOTIVATION INTRINSÈQUE DES ÉLÈVES

Comme vu dans **Figure 15**, le climat de classe, c'est-à-dire la qualité des relations et la coopération entre élèves, joue un rôle clé dans le sentiment d'appartenance des élèves à besoins spécifiques, expliquant **40%** des différences observées. Pour mieux comprendre ce qui influence les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation des élèves, nous avons analysé le soutien perçu dans leur environnement scolaire, donc le soutien perçu par leurs enseignants (**>Figure 18**).

Les résultats montrent que ce soutien en autonomie et affiliation de l'enseignant, explique **47%** de la variation du sentiment d'autonomie. Autrement dit, quand les élèves se sentent écoutés et soutenus dans leurs choix, ils développent un plus grand sentiment de liberté dans leur apprentissage. Le soutien à l'affiliation, c'est-à-dire le fait de se sentir compris et soutenu, explique à lui seul **31%** de la variation du sentiment d'appartenance à l'école. Donc, plus les élèves se sentent pris en compte, mieux ils s'intègrent. Enfin, concernant la perception des pratiques pédagogiques mises en place en classe par l'enseignant, les trois sentiments fondamentaux expliquent **17%** des différences, mais c'est surtout le soutien à l'autonomie qui joue un rôle majeur, à hauteur de **24%**.

Les données montrent que quand les élèves à besoins spécifiques sentent qu'on les écoute, qu'ils ont un peu de liberté dans ce qu'ils font et qu'ils se sentent bien avec les autres, ils sont plus motivés et trouvent mieux leur place à l'école. Cela montre à quel point un environnement scolaire bienveillant et ouvert peut faire une vraie différence dans leur quotidien.

Figure 18: Liens prédictifs entre le climat de classe, le sentiment d'affiliation et les pratiques pédagogiques perçues



EXPLICATION:

Comme observé précédemment, le climat de classe joue un rôle important dans le sentiment d'affiliation des élèves à besoins spécifiques. La qualité des relations en classe et le sentiment de coopération expliquent à eux seuls **40%** de la variance de ce sentiment. Après avoir vérifié l'existence de corrélations positives et significatives entre les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation, des analyses de régressions hiérarchiques ont été réalisées afin d'évaluer le soutien perçu des élèves quant à leur sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation. Ces analyses montrent que le soutien perçu à l'autonomie et à l'affiliation explique **47%** de la variance du sentiment d'autonomie, tandis que le soutien perçu à l'affiliation seul explique **31%** de la variance du sentiment d'affiliation à l'école. Par ailleurs, concernant la perception de la fréquence des pratiques pédagogiques différenciées, les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation à l'école expliquent ensemble **17%** de la variance de la fréquence perçue de ces pratiques, alors que le soutien perçu à l'autonomie en explique à lui seul **24%**.

Pratiques pédagogiques perçues

LES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION: ADAPTATION RÉUSSIE OU OPPORTUNITÉ D'AMÉLIORATION ?

La différenciation pédagogique est une forme spécifique d'adaptation pédagogique qui consiste à proposer des contenus, des activités ou des modalités d'apprentissage différenciés au sein d'une même classe. Autrement dit, la différenciation pédagogique est l'application concrète et ciblée de l'adaptation pédagogique, visant à répondre de manière personnalisée aux divers profils des élèves pour maximiser leur réussite.

Globalement, les réponses des élèves montrent que ces pratiques sont rarement observées, notamment en ce qui concerne la possibilité de répondre à voix haute, l'attribution d'exercices supplémentaires à certains élèves, ou l'acceptation de la réalisation simultanée d'activités différentes (**>Tableau 4**). Un élément marquant est la différence statistiquement significative concernant la proposition d'exercices supplémentaires à certains élèves: les élèves du fondamental estiment que cela se produit plus souvent que pour les lycéens.

Il est important de souligner qu'il s'agit ici de la perception des élèves, qui ne reflète pas nécessairement la réalité exacte, mais constitue une source précieuse pour apprécier l'efficacité des pratiques inclusives. En tant que destinataires directs des choix pédagogiques, ils rendent compte des effets concrets des adaptations mises en œuvre. Celles-ci peuvent toutefois être intégrées de façon si fluide et généralisée, dans une logique de «*design for all*», qu'elles échappent à leur observation, ce qui soulève une question centrale: les pratiques de différenciation ne sont-elles pas mises en œuvre, ou sont-elles si bien intégrées qu'elles passent inaperçues ?

Tableau 4: Perception des élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées de la fréquence de la mise en place des pratiques de différenciation

	ITEMS	Élèves du fondamental (N= 39)	Élèves des lycées (N= 62)
	Mon/ mes enseignant(s)...		
1	Propose la même activité pour tous les élèves.	2.82	2.64
2	Accepte que différents élèves fassent des choses différentes au même moment.	2.23	1.85
3	Propose plus d'exercices à certains élèves.	1.79	1.02
4	Accepte que certains élèves répondent à voix haute et d'autres par écrit ou avec un ordinateur.	1.64	1.61
5	Accepte différents types de réponses pour un même exercice.	2.36	2.67
6	Accepte qu'un élève aide un autre pour résoudre une tâche.	2.82	2.72
7	Donne plus de temps à un élève pour réaliser un travail.	2.51	2.33
8	Propose aux élèves de travailler en petits groupes.	2.56	2.43
	Score moyen	2.34	2.16

Réponses: ■ Jamais (1), ■ Rarement (2), ■ Parfois (3), ■ Souvent (4), ■ Très souvent (5)

EXPLICATION:

Le tableau ci-dessus présente l'évaluation par les élèves de plusieurs pratiques pédagogiques liées à la différenciation, c'est-à-dire la manière dont leur enseignant adapte les activités pour répondre aux besoins variés de la classe. Globalement, les scores moyens sont assez faibles, avec une moyenne de 2.34 pour les élèves du fondamental et de 2.16 pour ceux des lycées, indiquant que ces pratiques sont observées «rarement» dans les classes. Les différences entre les deux groupes ne sont pas significatives, sauf pour le troisième item («*Mon enseignant propose plus d'exercices à certains élèves*»). Un test t a révélé une différence statistiquement significative: $t = 2.906$, avec une taille d'effet modérée, $d = 0.62$. Cela signifie que les élèves du fondamental perçoivent que certains élèves reçoivent davantage d'exercices plus fréquemment que les lycéens, chez qui cette pratique est presque inexistante. Par ailleurs, les écarts-types élevés (allant de 1.04 à 1.45) indiquent une grande variabilité des réponses, reflétant des expériences scolaires très diverses parmi les élèves. Cette hétérogénéité souligne que certains élèves perçoivent ces pratiques différemment, ce qui peut être lié à des contextes ou à des enseignants variés au sein des mêmes niveaux scolaires.

Synthèse

« Flash »

PROFIL: Entre acceptation et gêne

Les élèves à besoins spécifiques ont un regard nuancé sur les adaptations scolaires, appréciant certaines mesures discrets ou bénéfiques comme moins d'exercices tout en ressentant parfois un inconfort, notamment les élèves du fondamental, lorsqu'ils doivent quitter leur classe.

ENVIRONNEMENT COLLABORATIF: Quand l'ambiance en classe fait la différence

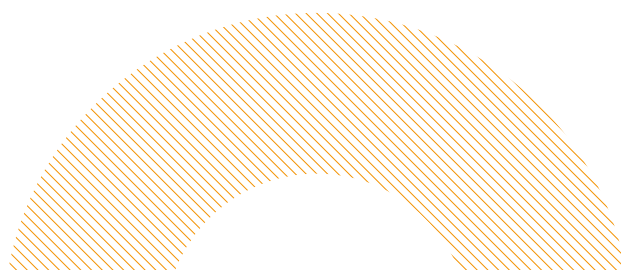
Quand les relations entre élèves sont bonnes, les élèves se sentent plus à leur place à l'école. Ce climat relationnel joue un rôle clé dans leur sentiment d'affiliation à la classe et à l'école, surtout chez les plus jeunes.

AUTODÉTERMINATION ET ENGAGEMENT: Soutien à l'autonomie et climat de classe : facteurs essentiels à l'épanouissement des élèves

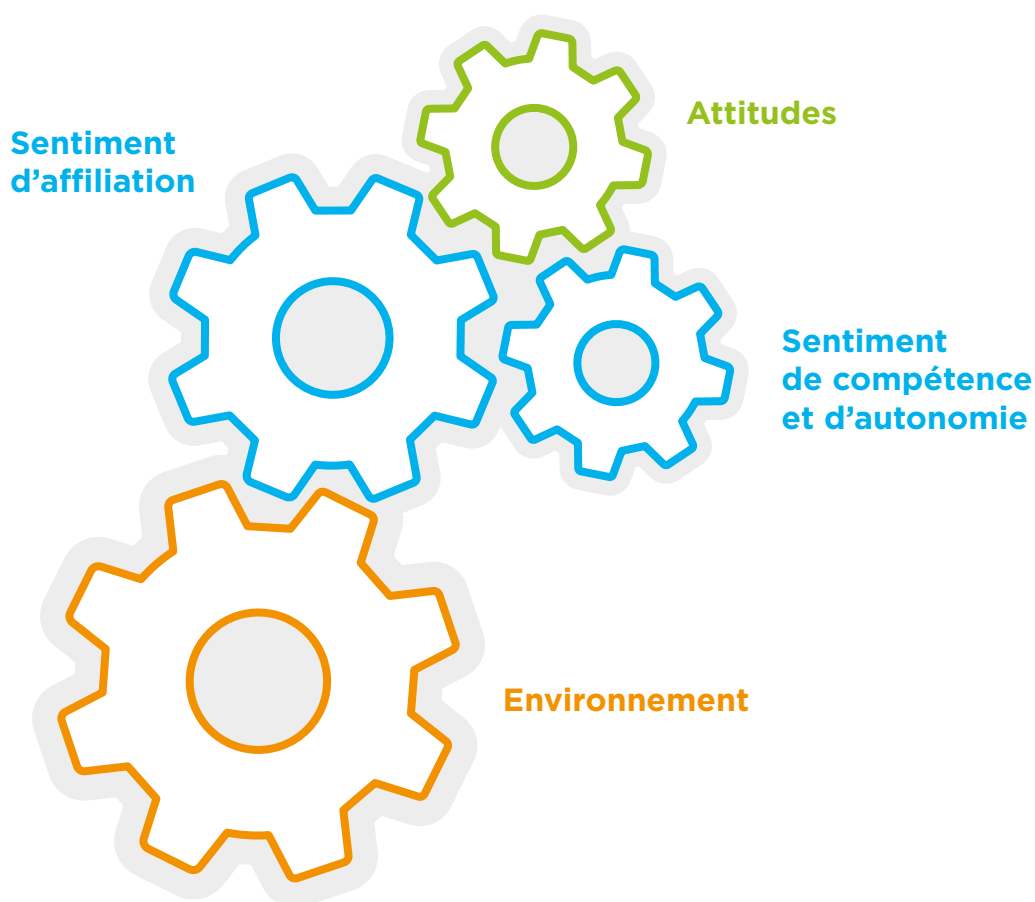
Les élèves à besoins spécifiques se sentent globalement compétents et intégrés en classe, avec un soutien modéré à leur autonomie. Le climat de classe, caractérisé par de bonnes relations et une coopération active, joue un rôle majeur en renforçant leur sentiment d'affiliation. Lorsque les enseignants soutiennent l'autonomie et montrent de l'intérêt pour leurs élèves, ceux-ci se sentent davantage écoutés, motivés et capables de trouver leur place à l'école, soulignant ainsi l'importance d'un environnement scolaire bienveillant et inclusif.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES: Adaptation réussie ou opportunité d'amélioration ?

Les élèves perçoivent les pratiques de différenciation pédagogique comme peu fréquentes, notamment en ce qui concerne la possibilité de s'exprimer à voix haute, l'attribution d'exercices spécifiques, ou la réalisation simultanée d'activités différentes. Toutefois, il est possible que ces adaptations soient si bien intégrées et généralisées qu'elles passent inaperçues. La question reste ouverte : ces pratiques sont-elles peu mises en œuvre ou simplement discrètes aux yeux des élèves ?



Les projets d'**inclusion scolaire** vus par les **parents** des **élèves à** **besoins spécifiques**



GUIDE POUR LIRE CE SCHÉMA DES ROUES CONCERNANT LES ANALYSES DES DONNÉES PORTANT SUR LES PARENTS DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES:

Ce schéma vise à illustrer les différents facteurs analysés chez les parents des élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées dans le cadre de l'étude, afin de mieux comprendre les mécanismes favorisant une inclusion scolaire de qualité au Luxembourg. Chaque roue représente une catégorie de variables mesurées; la taille des roues indique le poids relatif de ces variables dans le modèle, c'est-à-dire leur contribution à la variance expliquée. L'imbrication des roues symbolise les interactions dynamiques entre les variables: elles ne fonctionnent pas de manière isolée, mais s'influencent mutuellement, produisant des effets en cascade.

ANALYSE DES DONNÉES:

Dans ce modèle, on observe que les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation des parents sont en partie influencés par leurs attitudes envers l'inclusion. Par ailleurs, le climat de collaboration — c'est-à-dire l'environnement — influence principalement le sentiment d'affiliation, qui à son tour impacte le sentiment de compétence. Le sentiment d'affiliation semble ainsi jouer un rôle central dans les dynamiques qui soutiennent la qualité des projets d'inclusion. C'est pourquoi l'environnement et le sentiment d'affiliation, en tant qu'éléments clés pour les parents, sont représentés par des roues de taille plus importante dans le schéma.

À NOTER:

Certaines variables comme les pratiques pédagogiques n'ont pas été détaillées du point de vue des parents, car elles concernent essentiellement la relation entre élèves, enseignants et autres professionnels.

Qui a répondu ?

Dans le cadre de cette étude, le terme « parent » désigne toute personne détenant l'autorité parentale pour un enfant présentant des besoins spécifiques et ayant participé à l'enquête. Pour alléger la lecture, ce terme est utilisé dans l'ensemble du rapport pour faire référence aux représentants légaux des élèves à besoins spécifiques. Au total, **107 parents d'élèves à besoins spécifiques** ont

participé: tant des élèves de l'enseignement fondamental (N= 51) que des lycées (N= 56). Il convient également de noter que certains parents ont répondu au questionnaire sans que leur enfant y ait participé, et inversement. Il n'existe donc pas toujours de correspondance directe entre les réponses des parents et celles des élèves.

Note méthodologique: En raison des arrondis, la somme des pourcentages peut différer légèrement de 100 %.

Profil, charge de travail et formation

Figure 19: Âge

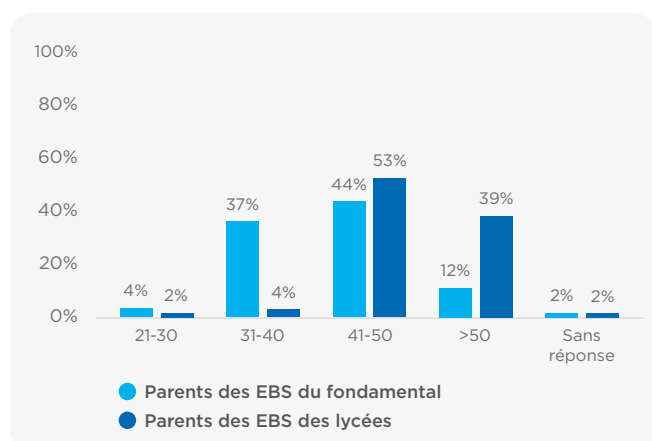


Figure 20: Charge de travail

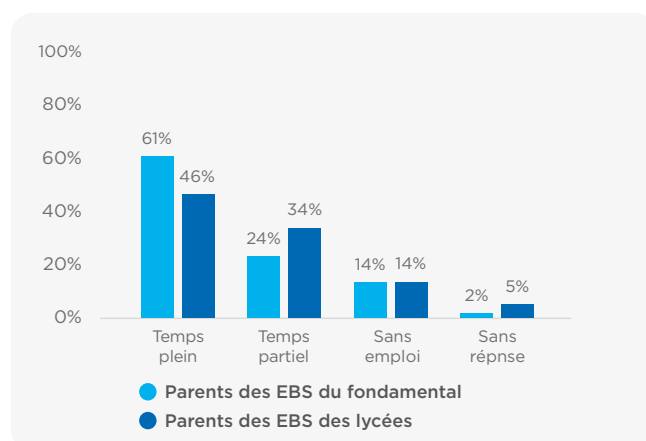
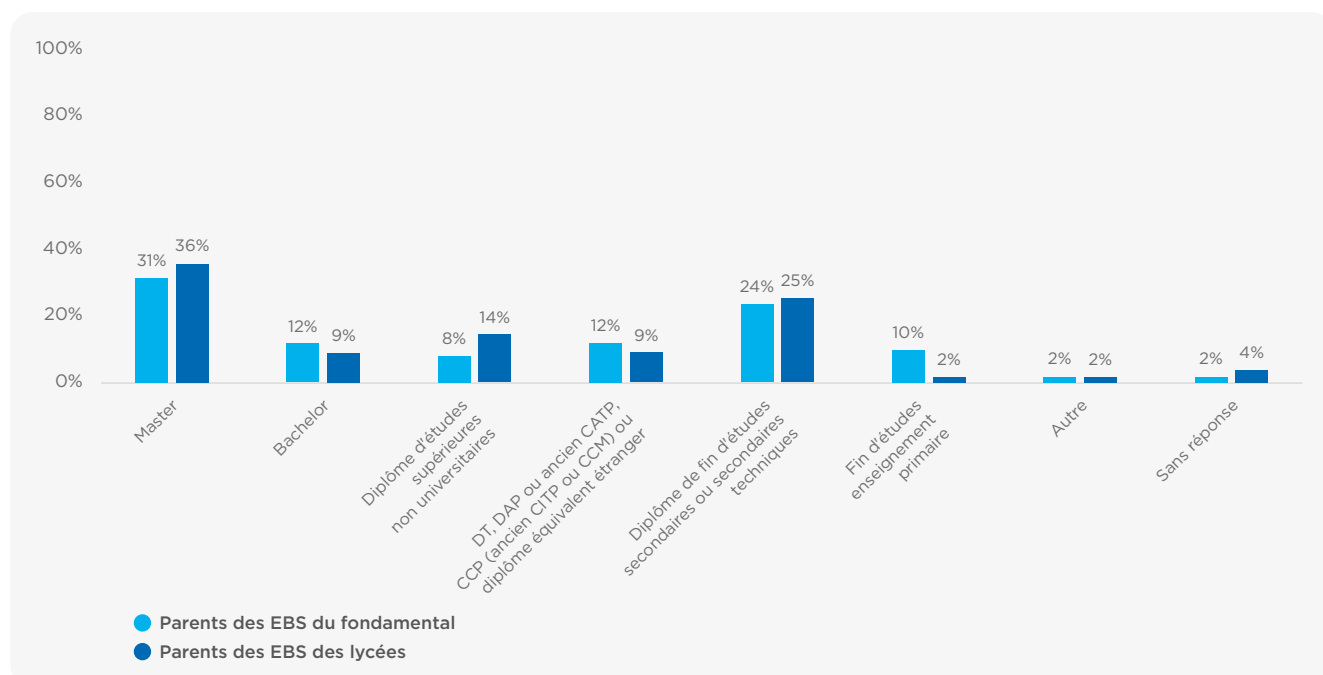


Figure 21: Formation la plus élevée achevée



Situation familiale et nombre d'enfants dans le ménage

Figure 22: Situation familiale

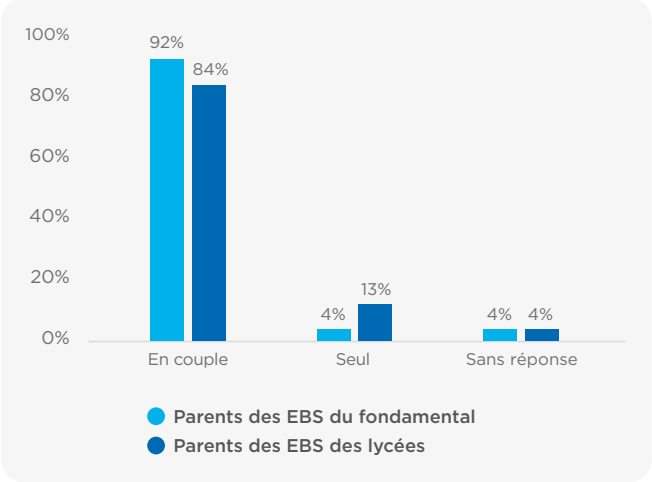


Figure 23: Nombre d'enfants dans le ménage

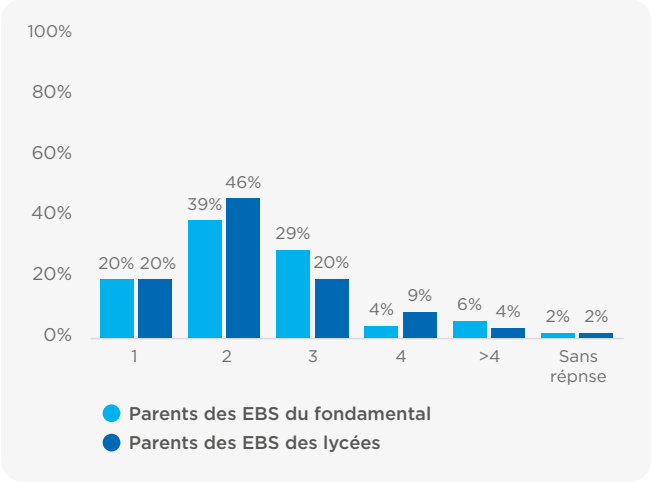
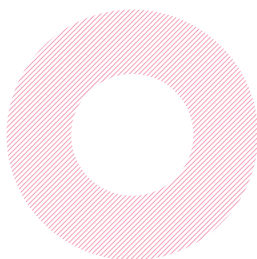
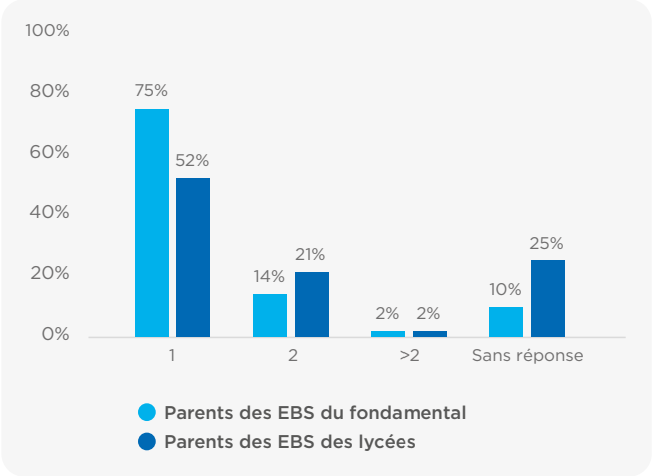


Figure 24: Nombre d'enfants présentant des besoins spécifiques dans le ménage



Les constats clés

Il s'agit des réponses au questionnaire lancé en 2022, recueillant les avis des parents d'élèves à besoins spécifiques (EBS), notamment dans l'enseignement fondamental (N=51) et les lycées (N=56).

Profil des parents

LES ATTITUDES POSITIVES DES PARENTS RENFORCENT LEUR AFFILIATION AVEC ACTEURS ET AUTRES PARENTS

Dans cette section, le « profil » des parents renvoie avant tout à leurs attitudes vis-à-vis de l'inclusion scolaire : ceux d'élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées y sont globalement favorables (**>Tableau 5**). Ils reconnaissent que l'inclusion favorise la compréhension et l'acceptation des différences au sein des classes hétérogènes, et soutiennent le droit des élèves à besoins spécifiques d'être scolarisés avec leurs pairs. Cependant, une différence significative apparaît concernant l'impact de l'attention supplémentaire requise : les parents des lycées la perçoivent comme moins préjudiciable aux autres élèves que les parents du fondamental. Ces attitudes envers l'inclusion ne sont pas seulement des opinions abstraites : elles influencent la manière dont les parents s'impliquent dans la prise en charge de leur enfant. Une analyse approfondie révèle que ces attitudes expliquent une part importante du sentiment des parents quant à leur compétence à accompagner leur enfant, ainsi que leur sentiment d'affiliation aux acteurs de l'inclusion et aux autres parents, soulignant ainsi l'importance des attitudes positifs pour renforcer l'engagement familial (**>Figure 25**).

Tableau 5 : Statistiques descriptives sur les attitudes des parents vis-à-vis de l'inclusion scolaire

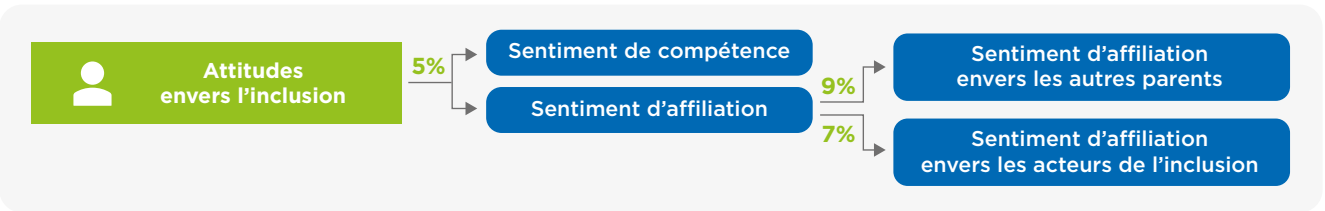
	ITEMS	Parents d'EBS au fondamental (N=51)	Parents d'EBS des lycées (N=56)
1	L'inclusion offre des interactions au sein d'un groupe hétérogène qui favorisent chez les élèves la compréhension et l'acceptation des différences.	4.04	4.36
2	Les enseignants du spécialisé ne sont pas plus à même d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques que les enseignants de l'ordinaire.	2.00	2.16
3	L'inclusion d'élèves à besoins spécifiques peut être bénéfique aux élèves qui ne sont pas en difficulté.	3.92	4.22
4	Les élèves à besoins spécifiques ont le droit d'être scolarisés dans la même classe que les élèves qui ne sont pas en difficulté.	4.14	4.20
5	Le comportement en classe d'un élève à besoins spécifiques ne requière généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté.	2.46	2.64
6	C'est dans l'enseignement ordinaire que les élèves à besoins spécifiques peuvent être le mieux accompagnés.	3.08	3.25
7	Les élèves à besoins spécifiques doivent avoir l'opportunité d'être scolarisés dans l'enseignement ordinaire si possible.	4.29	4.41
8	L'attention supplémentaire nécessaire aux élèves à besoins spécifiques n'est pas préjudiciable aux autres élèves.	3.20	3.83
9	L'élève à besoins spécifiques développera probablement plus rapidement des aptitudes scolaires dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé.	3.45	3.75
	Score moyen	3.51	3.78

Réponses : ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION :

Les parents d'élèves à besoins spécifiques montrent globalement une attitude favorable à l'inclusion, avec des scores moyens supérieurs à 3.5 dans les deux groupes. La seule différence significative concerne l'attention supplémentaire aux EBS, perçue comme moins préjudiciable par les parents du secondaire que par ceux du fondamental ($t = -3.02^{**}$, $d = 0.59$). Le score global confirme cette tendance, les parents du secondaire étant légèrement plus favorables à l'inclusion ($t = -2.09^{*}$, $d = 0.409$).

Figure 25 : Liens prédictifs entre les attitudes envers l'inclusion et les sentiments de compétence et d'affiliation



EXPLICATION :

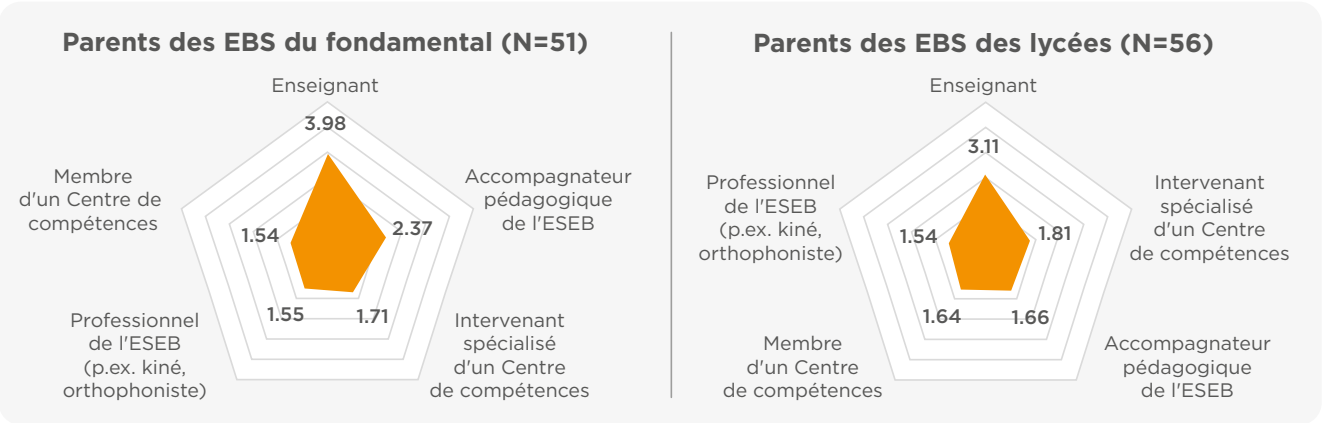
Une analyse en régressions hiérarchiques, basée sur le profil des parents, révèle que leurs attitudes envers l'inclusion scolaire expliquent une partie significative de leur implication dans la prise en charge de leur enfant. Plus précisément, ces attitudes expliquent **5%** de la variance du sentiment des parents concernant leur capacité (sentiment de compétence) à accompagner adéquatement leur enfant, **7%** de la variance de leur sentiment d'affiliation envers les acteurs de l'inclusion, et **9%** de celle de leur sentiment d'affiliation envers les autres parents.

Environnement collaboratif

UN CLIMAT DE COLLABORATION PERFECTIBLE SELON LES PARENTS

Malgré la diversité des intervenants dans le dispositif inclusif, les enseignants restent les interlocuteurs privilégiés des parents d'élèves à besoins spécifiques (>Figure 26). Si ces derniers se sentent globalement compétents pour collaborer au niveau local, les échanges avec d'autres acteurs comme les accompagnateurs de l'ESEB ou les intervenants spécialisés sont rares, souvent annuels. Globalement, le climat de collaboration, donc la qualité des échanges entre parents et professionnels, la manière dont les réunions sont organisées, si les parents se sentent écoutés et si leurs avis sont pris en compte, est perçu comme plutôt favorable (>Tableau 6). Toutefois, un manque de confiance et de respect dans les réunions est soulevé par les parents du fondamental et des lycées tandis que les parents des lycées jugent davantage la régularité et les modalités des réunions comme plutôt faibles.

Figure 26: Les cinq acteurs scolaires avec lesquels les parents des élèves à besoins spécifiques (EBS) collaborent le plus fréquemment, fréquence exprimée en moyenne



Réponses: 0 = non applicable, 1 = jamais, 2 = annuel, 3 = trimestriel, 4 = mensuel, 5 = hebdomadaire, 6 = quotidien.

EXPLICATION:

Les parents ont répondu à l'item « À quelle fréquence collaborez-vous avec les personnes suivantes concernant le projet d'inclusion de votre enfant? ». En moyenne, les parents des élèves à besoins spécifiques du fondamental collaborent presque mensuellement avec les enseignants de classe, et annuellement avec l'ESEB et les intervenants spécialisés des Centres de compétences. En revanche, les parents des élèves à besoins spécifiques des lycées collaborent principalement de manière trimestrielle avec les enseignants de classe et annuellement avec les accompagnateurs pédagogiques de l'ESEB et les intervenants spécialisés des Centres de compétences.

Tableau 6: Statistiques descriptives du climat de collaboration perçu par les parents des élèves à besoins spécifiques (EBS)

	ITEMS	Parents EBS du fondamental (N= 51)	Parents EBS des lycées (N= 56)
1	Il est aisé de parler des difficultés rencontrées dans les apprentissages de mon enfant.	4.02	3.71
2	Personne n'expose vraiment son point de vue.	3.50	3.51
3	Chacun est encouragé à exposer son point de vue.	3.82	3.63
4	Les décisions prises suite à des réunions sont validées par nous-mêmes en tant que parents.	4.04	3.55
5	Les décisions prises suite à des réunions sont respectées.	3.88	3.52
6	Les réunions sont organisées de manière régulière.	3.49	2.74
7	Les réunions sont organisées de manière satisfaisante.	3.63	3.15
8	Lors de ces réunions, il règne de la confiance.	2.04	2.25
9	Lors de ces réunions, il règne du respect.	1.87	2.12
	Score moyen	3.84	3.60

Réponses: ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

Au niveau des moyennes du climat de collaboration, il n'y a pas de différence entre les parents du fondamental et des lycées. Pourtant, suite à l'application de tests de comparaisons de moyennes (t-test), quelques différences significatives apparaissent. Comparés aux parents des lycées, les parents des élèves à besoins spécifiques du fondamental rapportent que les réunions sont organisées de manière plus régulières (t=3.43***, d=.67) et de manière satisfaisante (t=2.49*, d=.48). De plus les parents rapportent que les décisions sont validées et respectées par eux-mêmes suite à des réunions dans une plus grande mesure que les parents des lycées.

L'IMPORTANCE DU CLIMAT DE COLLABORATION DANS LA PERCEPTION DES PARENTS DE L'INCLUSION SCOLAIRE DE LEUR ENFANT

Le climat de collaboration désigne la perception de la qualité et la fréquence des échanges entre les parents, les enseignants et les accompagnateurs pour mettre en place le projet d'inclusion de leur enfant. Quand ce climat est bon, les parents se sentent davantage connectés à l'école et surtout aux enseignants ainsi qu'aux acteurs de l'inclusion scolaire qui accompagnent leur enfant (**>Figure 27**).

Un climat de collaboration positive crée un cercle vertueux: quand les parents se sentent liés aux acteurs de l'inclusion scolaire ainsi qu'aux autres parents de l'école, ils ont aussi plus confiance en leurs propres capacités à soutenir leur enfant (**>Figure 28**). En d'autres termes, un climat de collaboration positif renforce à la fois le sentiment d'affiliation des parents ainsi que leur confiance dans leur compétence de soutenir au mieux leur enfant au cours de sa scolarité.

Figure 27: Liens prédictifs entre le climat de collaboration et le sentiment d'affiliation



EXPLICATION:

Dans notre modèle, l'environnement collaboratif perçu par les parents repose sur trois dimensions : la qualité des échanges avec les professionnels (le climat de collaboration), la fréquence des interactions avec les différents acteurs de l'école, et le sentiment de compétence des parents à collaborer avec eux. En menant des analyses de régressions hiérarchiques, nous avons utilisé ces trois dimensions comme facteurs prédictifs de l'autodétermination des parents, c'est-à-dire de leur sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation. Les résultats montrent que le climat de collaboration joue un rôle central: il explique à lui seul **32%** du sentiment d'affiliation des parents envers les enseignants, et **62%** de leur sentiment d'affiliation envers les autres acteurs de l'inclusion scolaire.

Figure 28: Liens prédictifs entre les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation des parents des élèves à besoins spécifiques



EXPLICATION:

Les régressions hiérarchiques préliminaires effectuées entre les trois variables de l'autodétermination, c'est-à-dire le sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation, indiquent que les sentiments d'affiliation des parents envers les acteurs de l'inclusion et les autres parents expliquent **17%** de part de la variance du sentiment de compétence des parents quant à l'accompagnement de leur enfant sur le plan scolaire.

Sentiment de compétence et d'affiliation

UNE AFFILIATION FORTE À L'ÉCOLE ET AUX ENSEIGNANTS, MAIS PLUS NUANCÉE ENTRE PARENTS

Pour les parents, le questionnaire a permis de mesurer leur sentiment de compétence et d'affiliation, mais pas celui d'autonomie.

Sentiment de compétence : Ce sentiment reflète la confiance des parents dans leur capacité à soutenir leur enfant dans son parcours scolaire. Globalement, les parents, se sentent capables d'accompagner leur enfant, de trouver les bons professionnels et de suivre leurs conseils (>Tableau 7). Aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes à ce sujet.

Sentiment d'affiliation : Dans l'ensemble, les parents rapportent se sentir plutôt bien affiliés à l'environnement scolaire de leur enfant (>Figure 29). Aucune différence significative n'apparaît entre les parents du fondamental et des lycées en ce qui concerne leurs relations avec l'école et les enseignants, ces relations étant globalement jugées positives. En revanche, des différences ressortent dans les relations avec les autres parents : les parents du fondamental se disent significativement plus satisfaits de leurs échanges avec les autres parents que ceux des lycées. Cette différence pourrait être liée au contexte scolaire, notamment l'autonomie accrue des élèves des lycées, qui limite les occasions de rencontres entre parents. Enfin, le sentiment d'affiliation envers les autres acteurs de l'inclusion scolaire (I-EBS, membre de l'ESEB, intervenant spécialisé) est globalement positif, reflétant un certain degré de satisfaction vis-à-vis de ces relations.

Tableau 7: Sentiments de compétence des parents des élèves à besoins spécifiques (EBS) pour accompagner leur enfant

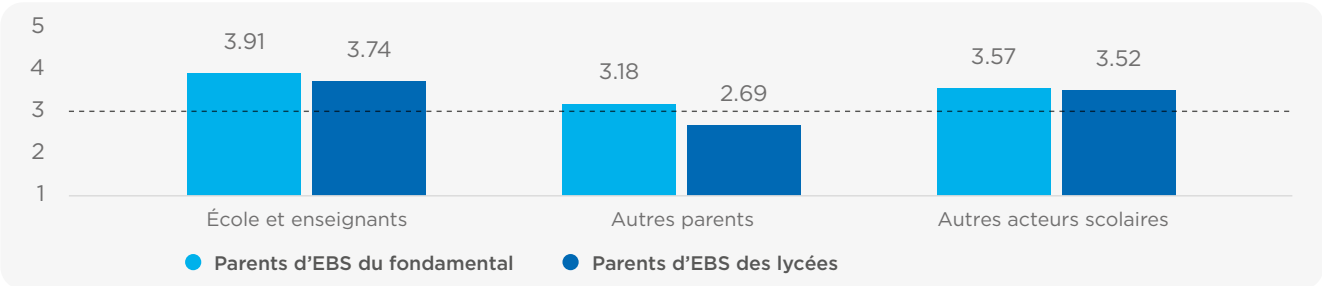
	ITEMS	Parents EBS du fondamental (N=51)	Parents EBS des lycées (N=56)
1	Je me sens capable d'aider mon enfant à faire ses devoirs et étudier ses leçons.	3.86	3.64
2	Je me sens capable de comprendre les difficultés de mon enfant.	4.04	4.12
3	Je me sens capable d'appliquer les conseils que les professionnels me donnent (par exemple: enseignant, orthophoniste, psychologue, etc.)	4.00	4.13
4	Je me sens capable de trouver un professionnel qui pourra aider mon enfant.	3.74	3.80
5	Je me sens capable d'assurer le suivi thérapeutique dont mon enfant a besoin du point de vue de l'organisation familiale.	3.82	3.64
6	Je me sens capable d'assurer financièrement le suivi thérapeutique dont mon enfant a besoin.	3.55	3.82
	Score moyen	3.84	3.86

Réponses: ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

L'application d'un test t permettant une comparaison de moyenne montre qu'il n'y a pas de différence entre les parents des élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées concernant leur sentiment de compétence pour aider leur enfant.

Figure 29: Sentiments d'affiliation des parents des élèves à besoins spécifiques (EBS)



Réponses: Pas du tout d'accord (1), Pas d'accord (2), Ni en désaccord, ni d'accord (3), D'accord (4), Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

Le sentiment d'affiliation des parents a été évalué à travers trois dimensions: les relations avec les enseignants et l'école, celles avec les autres parents, et celles avec les acteurs de l'inclusion. Pour chaque dimension, les parents ont répondu à plusieurs items du questionnaire, portant sur la manière dont ils se sentent dans le cadre scolaire, leur capacité à trouver du soutien auprès des différents acteurs, ainsi que leur niveau de satisfaction quant à ces relations. Aucune différence significative n'a été observée entre les parents du fondamental et des lycées concernant l'affiliation aux enseignants et à l'école. En revanche, les parents du fondamental sont plus satisfaits de leurs relations avec les autres parents que les parents des lycées, notamment sur l'item «Je suis personnellement satisfait(e) de mes relations avec les autres parents» (t=3.14**, d=0.62), et sur le score moyen de cette dimension (t=2.76*, d=0.54). Parmi les acteurs de l'inclusion, seule la relation avec l'accompagnateur pédagogique de l'ESEB montre une différence significative, avec une satisfaction plus élevée chez les parents du fondamental (t=3.03**, d=0.61).

Synthèse

« Flash »

PROFIL: Quand les parents croient en l'inclusion, ils s'engagent davantage

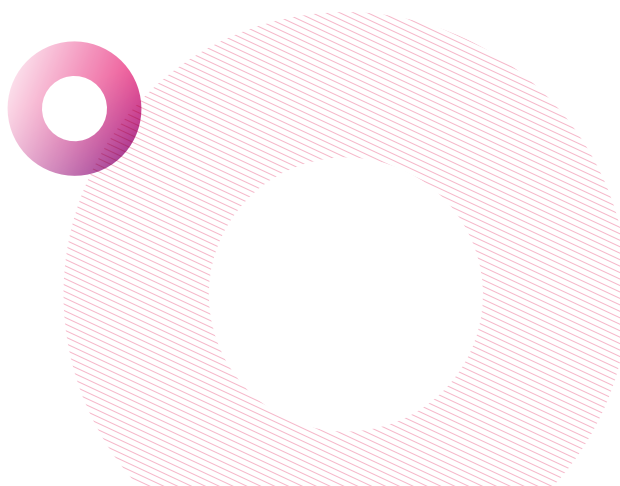
Les attitudes des parents à l'égard de l'inclusion jouent un rôle clé dans leur implication auprès de leur enfant. Lorsqu'elles sont positives, les parents se sentent plus confiants et mieux préparés à accompagner leur enfant, tout en développant des liens plus solides avec l'école et les autres familles. Ces attitudes renforcent ainsi l'engagement familial, un élément essentiel pour faire vivre l'inclusion au quotidien.

ENVIRONNEMENT COLLABORATIF: Collaboration école-parents: un facteur décisif pour la réussite des projets inclusifs

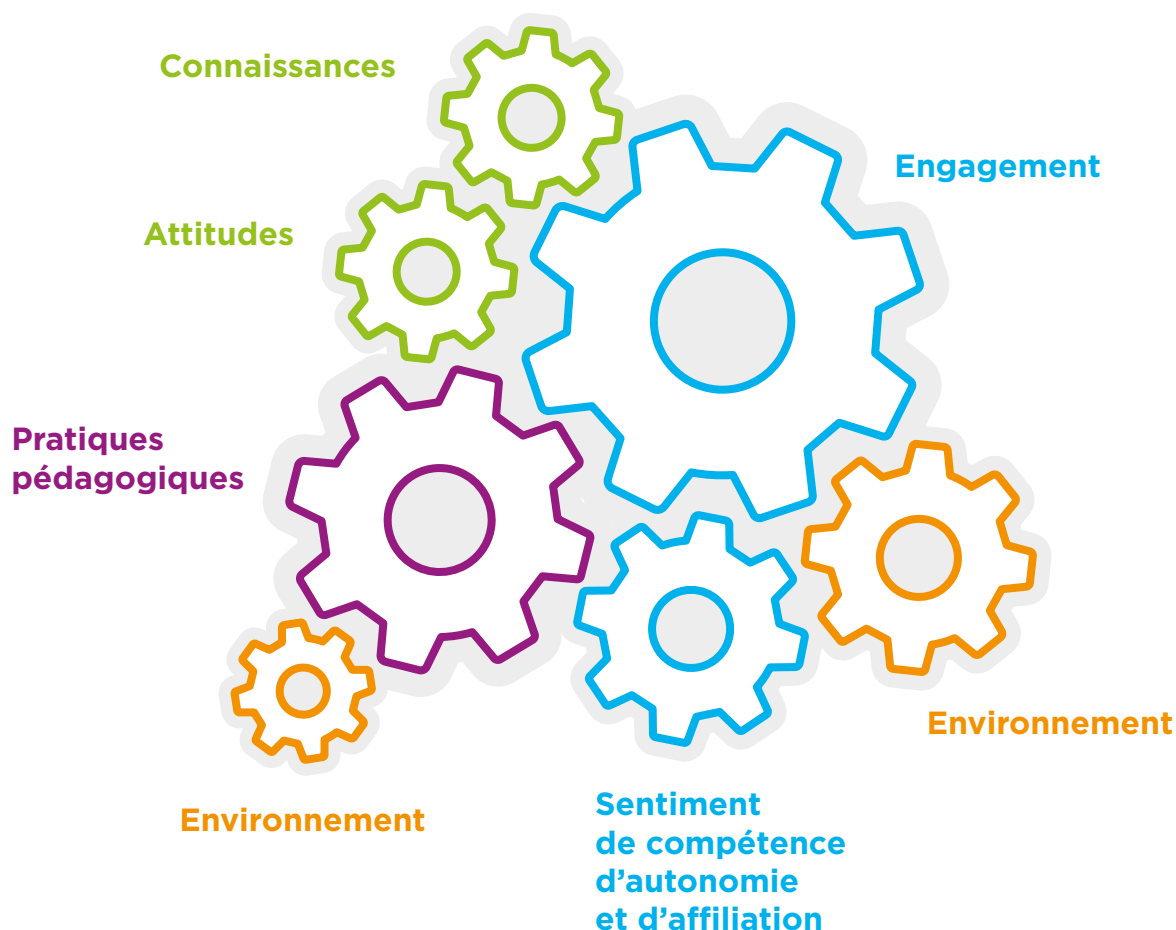
Les parents perçoivent globalement un climat de collaboration plutôt favorable avec les professionnels de l'inclusion, même si les échanges restent centrés sur les enseignants. Des manques sont soulevés, notamment en termes de régularité des réunions, de confiance mutuelle et de prise en compte de la parole parentale. Or, un climat de collaboration positif joue un rôle clé: il renforce à la fois le sentiment d'affiliation des parents à la communauté scolaire et leur confiance dans leur capacité à accompagner leur enfant. Améliorer la qualité et la fréquence des échanges constitue donc un levier essentiel pour consolider l'engagement parental et la réussite des projets d'inclusion.

AUTODÉTERMINATION: Parents engagés et confiants, mais des relations entre parents à développer

La plupart des parents se sentent capables d'aider leur enfant et de collaborer avec les professionnels qui les accompagnent. Ils entretiennent de bonnes relations avec l'école et les enseignants ainsi que les accompagnateurs pédagogiques. Les échanges avec les autres parents sont perçus comme plus faciles au fondamental qu'au lycée, où les occasions de contact sont encore rares et à améliorer. Enfin, les parents se disent globalement satisfaits des relations avec les différents acteurs impliqués dans le soutien à leur enfant.



Les projets d'inclusion scolaire vus par les enseignants



GUIDE POUR LIRE CE SCHÉMA DES ROUES CONCERNANT LES ANALYSES DES DONNÉES PORTANT SUR LES ENSEIGNANTS:

Ce schéma vise à illustrer les différents facteurs analysés pour les enseignants dans le cadre de l'étude, afin de mieux comprendre les mécanismes favorisant une inclusion scolaire de qualité au Luxembourg. Chaque roue représente une catégorie de variables mesurées; la taille des roues indique le poids relatif de ces variables dans le modèle, c'est-à-dire leur contribution à la variance expliquée. L'imbrication des roues symbolise les interactions dynamiques entre les variables: elles ne fonctionnent pas de manière isolée, mais s'influencent mutuellement, produisant des effets en cascade.

ANALYSE DES DONNÉES:

Dans ce modèle, on observe que l'engagement, les pratiques pédagogiques déclarées, l'environnement ainsi que les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation représentent les éléments clés, ce qui est indiqué par la taille plus importante des roues correspondantes. Viennent ensuite, avec une influence légèrement moindre, les attitudes des enseignants et l'environnement à nouveau. Le double positionnement de la variable «environnement» reflète un résultat spécifique des analyses: cette variable présente à la fois des liens prédictifs avec l'engagement et les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation, mais également un effet direct sur les pratiques pédagogiques déclarées.

Qui a répondu ?

Une description de l'échantillon d'enseignants ayant répondu à l'enquête (**fondamental: N = 249; lycées: N = 233**) est présentée ici. Elle permet de mieux situer les profils des répondants dans l'in-

terprétation des résultats. Ces éléments descriptifs ont également permis de vérifier et d'affirmer la représentativité de cet échantillon par rapport à l'ensemble de la population totale des enseignants.

Note méthodologique: En raison des arrondis, la somme des pourcentages peut différer légèrement de 100 %.

Profil, formation et charge de travail

Figure 30: Âge

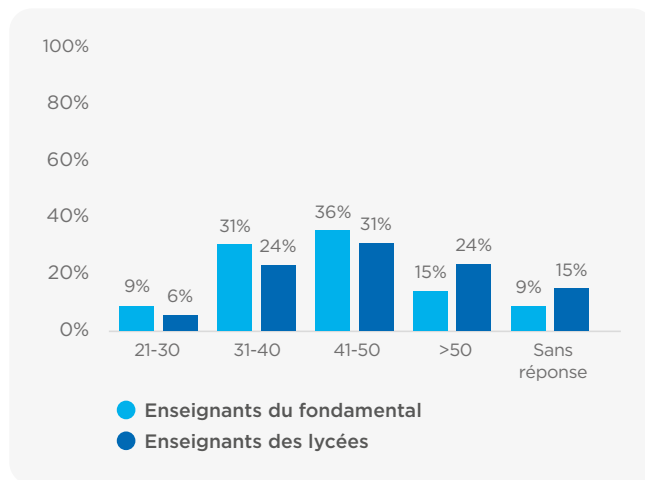


Figure 31: Genre

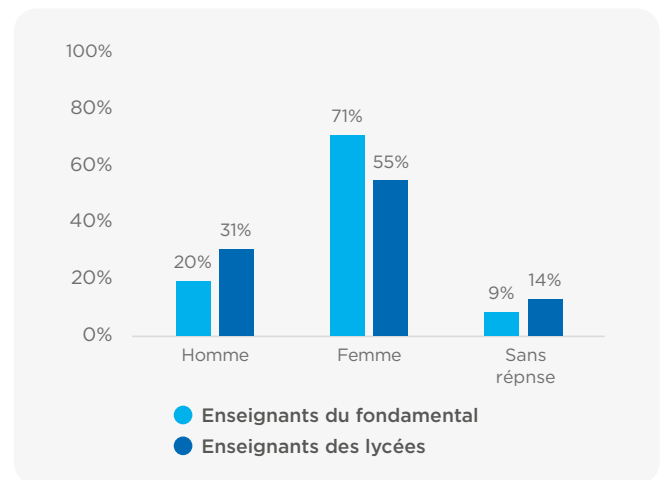


Figure 32: Pays d'études

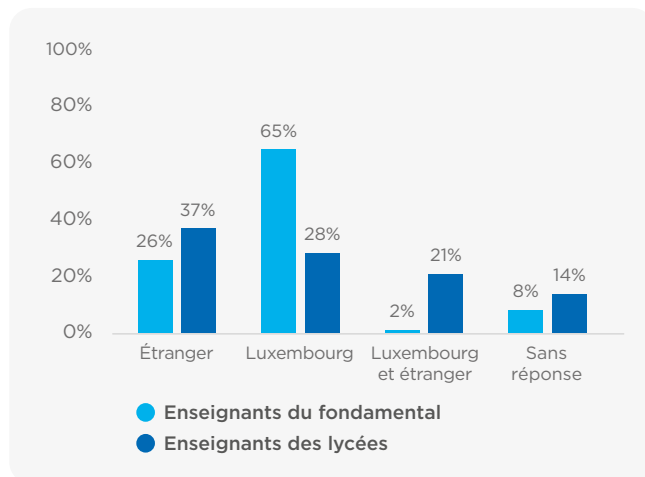
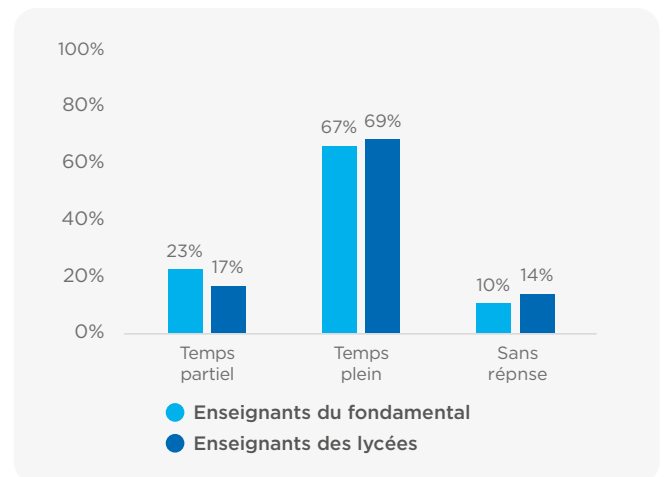


Figure 33: Charge de travail



Expérience professionnelle

Figure 34: Cycle d'enseignement des enseignants du fondamental pendant l'année scolaire (2021/2022)

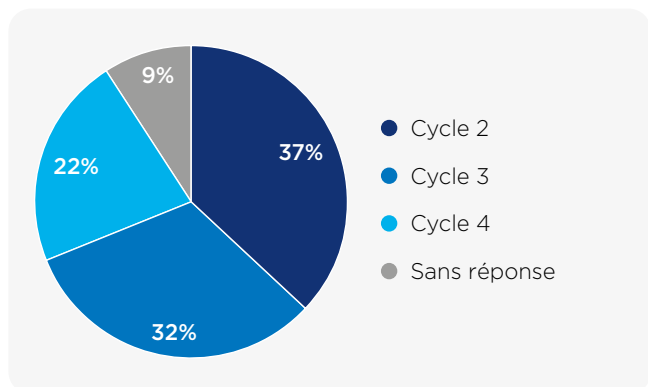


Figure 35: Filière d'enseignement des enseignants des lycées pendant l'année scolaire (2021/2022)

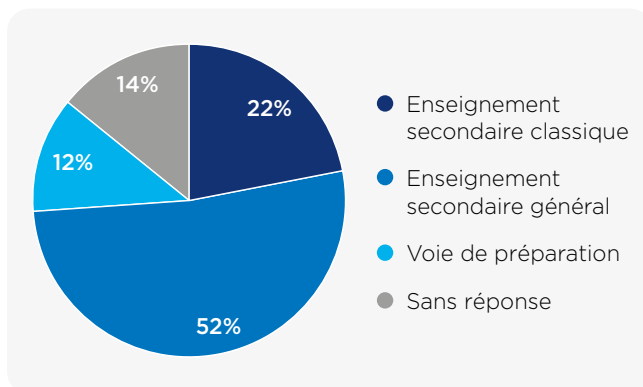


Figure 36: Expérience dans le statut actuel ainsi que dans l'établissement scolaire actuel (en années)

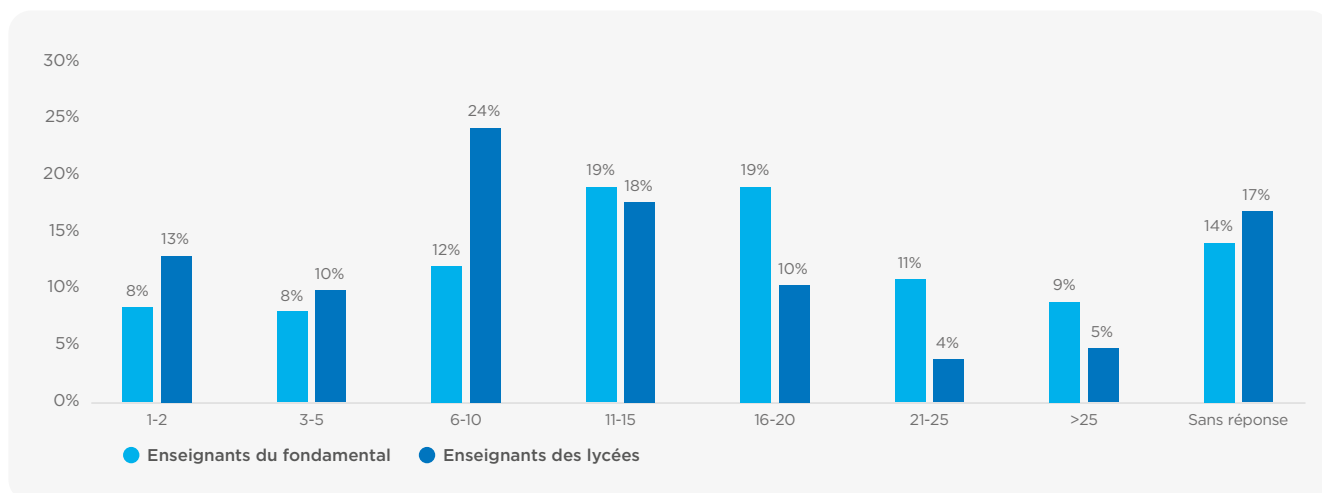


Figure 37: Présence d'un élève à besoins spécifiques dans la classe pendant l'année scolaire (2021/2022)

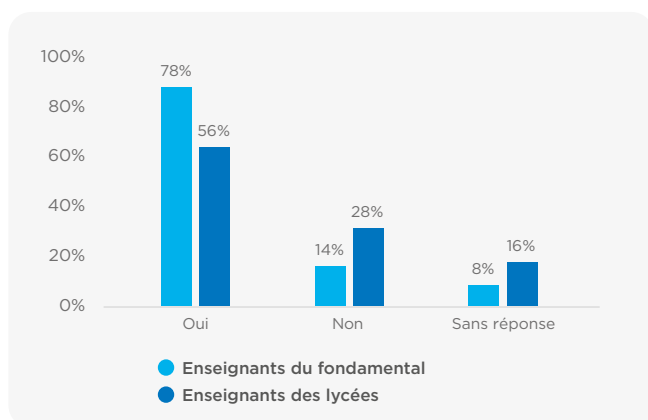
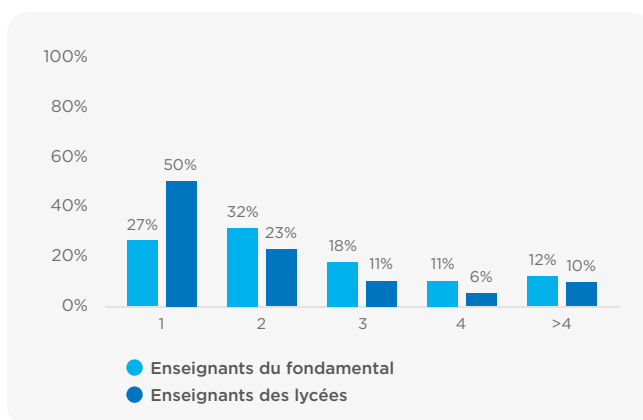


Figure 38: Nombre d'élèves à besoins spécifiques dans la classe pendant l'année scolaire (2021/2022)*



* Le renseignement du nombre d'élèves à besoins spécifiques dépend d'une réponse affirmative à la question précédente (>Fig. 37)

Les constats clés

Il s'agit des réponses au questionnaire lancé en 2022, recueillant les avis des enseignants de l'enseignement fondamental (N=249) et des enseignants des lycées (N=233).

Profil des enseignants

L'INCLUSION, OUI MAIS PAS POUR TOUS: LES TROUBLES COMPLEXES SUSCITENT DES RÉSERVES

Les enseignants se montrent globalement réservés à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques, avec une réserve légèrement plus marquée chez ceux du fondamental (>Tableau 8). Tant les enseignants du fondamental que ceux des lycées sont nettement moins enclins à inclure des élèves présentant des troubles sévères, permanents ou relevant d'un large spectre de besoins (>Figure 39).

Tableau 8 : Statistiques descriptives relatives aux attitudes des enseignants du fondamental et des lycées face à l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques (EBS) au niveau de l'enseignement ordinaire

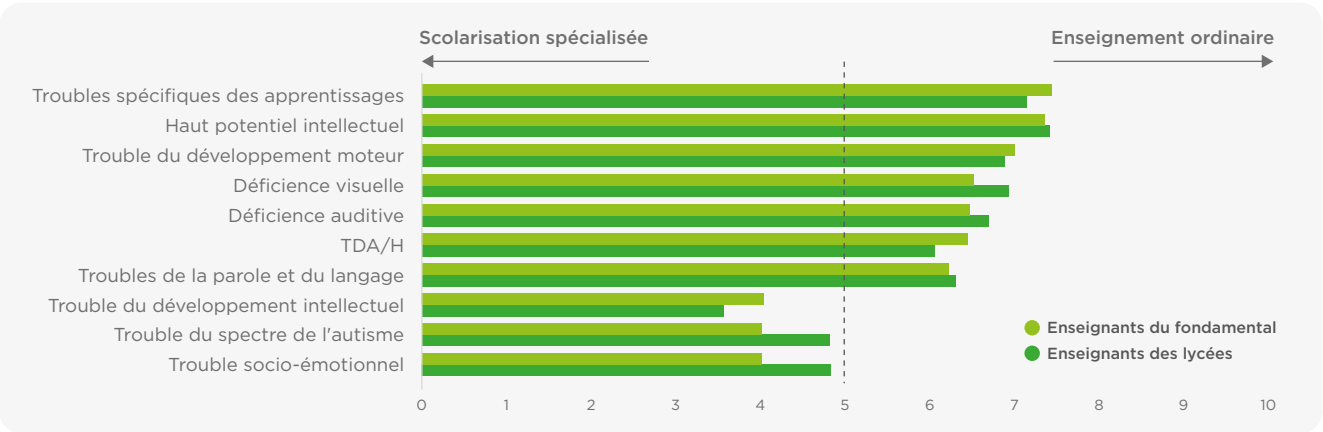
	ITEMS	Enseignants du fondamental (N= 249)	Enseignants des lycées (N= 233)
1	L'inclusion offre des interactions au sein d'un groupe hétérogène qui favorisent chez les élèves la compréhension et l'acceptation des différences.	3.63	3.61
2	Les enseignants du spécialisé ne sont pas plus à même d'enseigner aux EBS que les enseignants de l'ordinaire.	1.73	1.84
3	L'inclusion des EBS peut être bénéfique aux élèves qui ne sont pas en difficulté.	3.33	3.24
4	Les EBS ont le droit d'être scolarisés dans la même classe que les élèves qui ne sont pas en difficulté.	3.35	3.40
5	Le comportement en classe d'un EBS ne requiert généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté.	1.82	2.13
6	C'est dans l'enseignement ordinaire que les EBS peuvent être le mieux accompagnés.	1.87	2.17
7	Les EBS doivent avoir l'opportunité d'être scolarisés dans l'enseignement ordinaire si possible.	3.35	3.55
8	L'attention supplémentaire nécessaire aux EBS n'est pas préjudiciable aux autres élèves.	2.12	2.42
9	Un EBS développera probablement plus rapidement des aptitudes scolaires dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé.	2.44	2.74
	Score moyen	2.62	2.78

Réponses: ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

L'observation de ce tableau, notamment par le biais du code couleur, met en évidence une certaine réserve exprimée par les enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques. Une différence statistiquement significative entre les scores composites est observée ($t = -2.622^{***}$, $d = -0.244$), indiquant que, de manière générale, les deux groupes se montrent plutôt critiques vis-à-vis de l'inclusion de ces élèves, avec une réserve encore plus marquée chez les enseignants du fondamental.

Figure 39 : Attitudes des enseignants du fondamental et des lycées envers l'inclusion des élèves présentant certains besoins spécifiques



EXPLICATION:

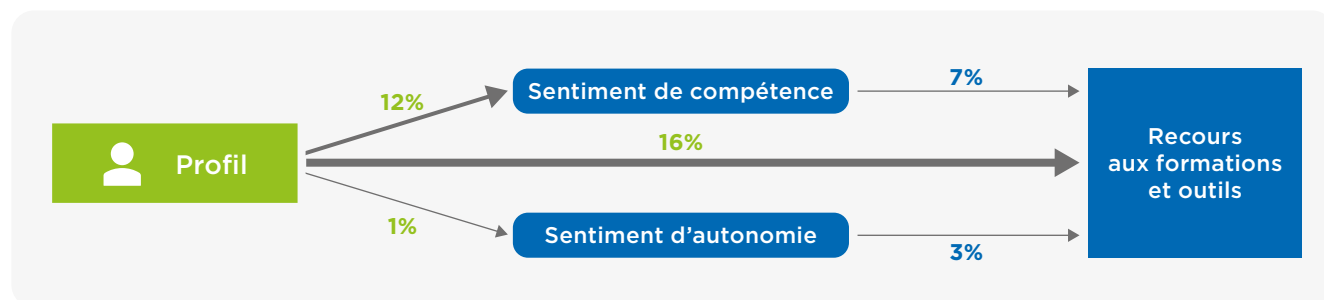
Plus la valeur est proche de 0, plus la préférence des enseignants va vers une scolarisation en structure spécialisée (comme un Centre de compétences ou à l'étranger); plus elle est proche de 10, plus leur préférence est pour une scolarisation en classe ordinaire.

FAVORISER LES PRATIQUES INCLUSIVES : L'IMPACT DES FORMATIONS ET DES OUTILS PÉDAGOGIQUES

Le profil des enseignants, basé sur leurs connaissances et attitudes envers l'inclusion scolaire, influence fortement leur engagement dans la formation continue et l'usage d'outils pédagogiques. Bien que cet effet direct soit dominant, le sentiment de compétence et d'autonomie agit comme médiateur (**>Figure 40**), suggérant que renforcer ces perceptions pourrait soutenir encore davantage le recours à la formation continue et l'utilisation d'outils pédagogiques.

La **Figure 41** illustre que les connaissances et attitudes des enseignants envers l'inclusion influencent leurs adaptations pédagogiques et leur différenciation, mais l'effet principal passe par les formations et outils pédagogiques. Autrement dit, même les enseignants ayant moins d'expérience ou moins enclins à l'inclusion peuvent améliorer significativement leurs pratiques inclusives s'ils utilisent ces ressources. Pour la différenciation, le profil des enseignants joue encore un rôle direct, mais les outils et formations expliquent la majorité des différences observées. Ces résultats montrent que soutenir l'accès à la formation continue et aux outils pédagogiques est un levier concret pour rendre les classes plus inclusives.

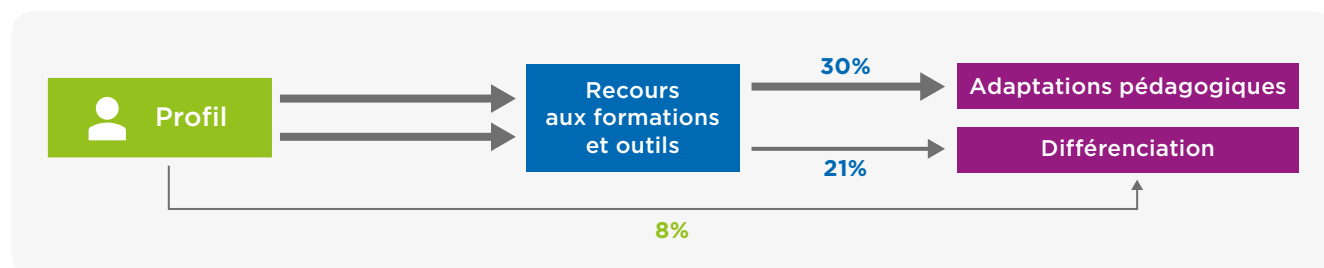
Figure 40: Liens prédictifs et médiations entre le profil, les sentiments de compétence ou d'autonomie et le recours aux formations et outils pédagogiques



EXPLICATION:

Le schéma combine les résultats des régressions hiérarchiques et des analyses de médiation afin de fournir une vision d'ensemble. L'épaisseur des flèches reflète l'ampleur de l'effet de médiation (flèche épaisse = effet fort, flèche fine = effet faible), tandis que les parts de variance expliquées sont indiquées par des pourcentages colorés.

Figure 41: Liens prédictifs entre le profil, le recours aux formations et outils pédagogiques et les pratiques inclusives



EXPLICATION:

Le schéma combine les résultats des régressions hiérarchiques et des analyses de médiation afin de fournir une vision d'ensemble. L'épaisseur des flèches reflète l'ampleur de l'effet de médiation (flèche épaisse = effet fort, flèche fine = effet faible), tandis que les parts de variance expliquées sont indiquées par des pourcentages colorés.

Environnement collaboratif et climat de classe

UNE COLLABORATION INCLUSIVE PERÇUE COMME POSITIVE, MAIS UN LIEN PLUS FRAGILE AVEC LES FAMILLES AU LYCÉE

Les enseignants se sentent globalement compétents pour collaborer avec les familles et les acteurs scolaires (>Tableau 9). Toutefois, les enseignants du fondamental se déclarent significativement plus à l'aise que ceux des lycées pour impliquer les parents et travailler en partenariat au sein de l'école. En matière de collaboration autour des projets d'inclusion, celle-ci reste locale et peu fréquente, surtout au lycée où elle se limite souvent à un échange trimestriel avec un collègue. Dans les deux groupes, les trois principaux partenaires identifiés sont : un collègue enseignant, un membre du ESEB, et les parents de l'élève (>Figure 42).

Tableau 9 : Statistiques descriptives du sentiment de compétence à collaborer avec les familles et au sein de l'école perçu par les enseignants du fondamental et des lycées

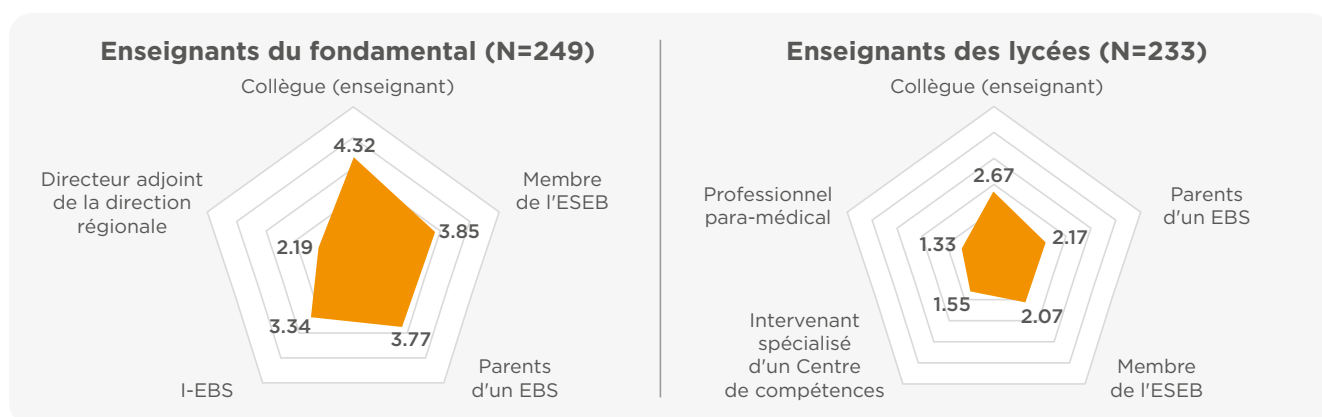
	ITEMS	Enseignants du fondamental (N=249)	Enseignants des lycées (N=233)
AVEC LES FAMILLES			
1	Je me sens capable de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise lors des rencontres.	4.16	4.06
2	Je me sens capable d'accompagner les familles dans l'aide qu'elles apportent à leur enfant pour que cela se passe bien à l'école.	4.01	3.65
3	Je me sens capable de faire en sorte que les parents s'impliquent dans les activités scolaires de leur enfant.	3.49	3.14
	Score moyen	3.61	3.34
AU SEIN DE L'ÉCOLE			
4	Je me sens capable de collaborer avec d'autres professionnels (p.ex. accompagnateur pédagogique comme un membre de l'ESEB) pour concevoir des projets éducatifs pour les élèves à besoins spécifiques.	3.65	3.40
5	Je suis capable de travailler conjointement avec des accompagnateurs pédagogiques lors des moments d'apprentissage.	4.11	3.65
6	Je suis capable de travailler à deux (simultanément) dans une même classe.	2.73	2.72
7	Je suis capable de prendre la responsabilité de l'encadrement d'un ou des élèves à besoins spécifiques dans ma classe sans la participation de professionnels spécialisés.	3.88	3.62
	Score moyen	3.73	3.46

Réponses : ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION :

Pour le score moyen concernant le sentiment de compétence à collaborer avec les familles ($t=4.41^{***}$, $d=0.42$) ainsi qu'au sein de l'école ($t=3.82^{***}$, $d=0.36$), il y a une différence significative entre les enseignants du fondamental et des lycées. On constate que les enseignants du fondamental rapportent se sentir plus capable à collaborer avec les familles ainsi qu'avec les autres acteurs scolaires, comparés aux enseignants des lycées.

Figure 42 : Les cinq acteurs scolaires avec lesquels les enseignants collaborent le plus fréquemment concernant les élèves à besoins spécifiques (EBS), fréquence exprimée en moyenne



Réponses : 0 = non applicable, 1 = jamais, 2 = annuel, 3 = trimestriel, 4 = mensuel, 5 = hebdomadaire, 6 = quotidien.

EXPLICATION :

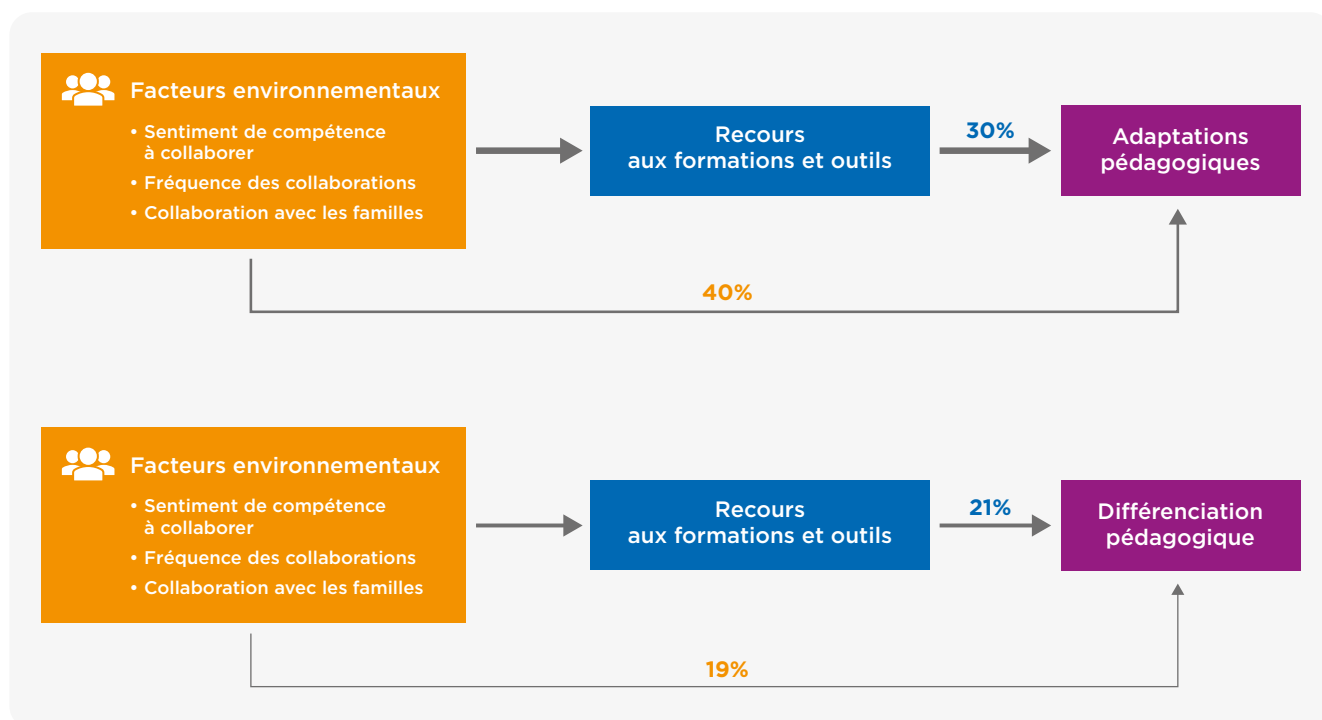
Plus la zone orange est étendue sur ce graphique radar, plus la collaboration des enseignants avec différents acteurs au niveau d'un projet d'inclusion d'un élève est fréquente. On observe que les enseignants du fondamental collaborent au mieux une fois par mois, principalement avec un collègue enseignant. Du côté du secondaire, cette collaboration se fait au mieux une fois par trimestre, également avec un collègue. Fait intéressant, les deux groupes citent les mêmes trois acteurs comme principaux partenaires : un collègue enseignant, un membre de l'ESEB, et les parents de l'élève concerné.

LES ENSEIGNANTS ADOPTENT PLUS DE PRATIQUES INCLUSIVES LORSQU'ILS ÉVOLUENT DANS UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE COLLABORATIF ET AXÉ SUR LA FORMATION

Les enseignants mettent plus souvent en œuvre des stratégies inclusives lorsqu'ils travaillent dans un environnement scolaire soutenant la collaboration et la formation. Les enseignants sont plus susceptibles de mettre en œuvre ces pratiques lorsqu'ils évoluent dans un cadre de travail favorable, en particulier lorsqu'ils se sentent confiants pour collaborer, qu'ils échangent régulièrement avec leurs collègues et les familles, et qu'ils ont accès à des formations professionnelles et des outils pédagogiques.

La participation fréquente aux formations et l'utilisation d'outils pédagogiques jouent un rôle clé. Un environnement collaboratif encourage l'engagement dans le développement professionnel, ce qui à son tour renforce l'adoption de pratiques inclusives en classe (>Figure 43). Pour les adaptations pédagogiques, les facteurs environnementaux ont un effet à la fois direct et indirect (via les formations). En revanche, pour la différenciation, l'effet direct est plus limité : les impacts observés dépendent surtout de la participation aux formations et de l'utilisation d'outils pédagogiques.

Figure 43: Liens prédictifs entre les facteurs environnementaux, l'engagement (fréquence de recours aux formations et outils) et les pratiques inclusives (adaptations pédagogiques et différenciation pédagogique)



EXPLICATION:

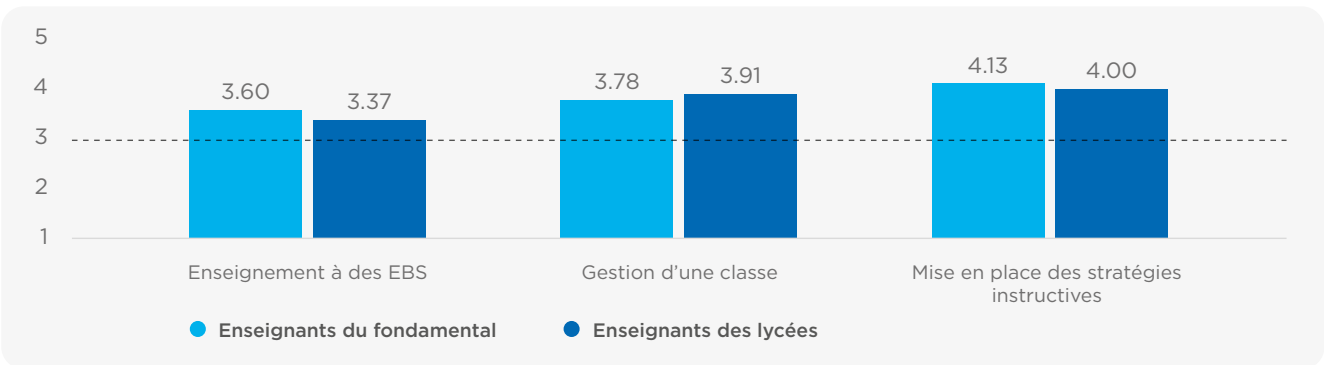
Dans ce schéma global, les résultats des régressions hiérarchiques et des analyses de médiations sont combinés pour offrir une vision complète. L'épaisseur des flèches reflète la taille de l'effet de la médiation : une flèche épaisse indique un effet fort, tandis qu'une flèche fine indique un effet plus faible. Les parts de variance expliquées sont représentées par des pourcentages colorés.

Sentiment de compétence, d'autonomie, d'affiliation et engagement professionnel

LES ENSEIGNANTS EXPRIMENT UNE CONFIANCE GLOBALE DANS LEUR CAPACITÉ À INSTRUIRE À TOUS LES ÉLÈVES

Sentiment de compétence à instruire en classe : Globalement, les enseignants se sentent compétents pour utiliser des stratégies pédagogiques variées (comme des explications alternatives ou le travail en petits groupes) et pour gérer la classe, notamment en veillant au respect des règles. Leur confiance est toutefois légèrement moindre lorsqu'il s'agit d'enseigner aux élèves à besoins spécifiques (**>Figure 44**). Sur ce point, les enseignants du fondamental rapportent un sentiment de compétence plus élevé que leurs collègues des lycées notamment pour concevoir des tâches adaptées aux différents besoins des élèves. Ils déclarent également une plus grande aisance à mettre en place des stratégies instructives, en particulier pour diversifier leur enseignement et s'adapter aux niveaux des apprentissages. En gestion de classe, les résultats sont plus contrastés : les enseignants des lycées se disent plus compétents pour gérer leur classe, surtout les comportements perturbateurs. Enfin, concernant la capacité à adapter un plan d'études pour les élèves à besoins spécifiques, les enseignants du fondamental témoignent d'une confiance modérée, tandis que ceux des lycées se montrent plutôt neutres voire légèrement réservés, avec une différence statistiquement significative entre les deux groupes (**>Tableau 10**).

Figure 44 : Sentiments de compétence à instruire déclarés par les enseignants du fondamental et des lycées



Réponses : Pas du tout d'accord (1), Pas d'accord (2), Ni en désaccord, ni d'accord (3), D'accord (4), Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION :

Le sentiment de compétence à instruire repose ici sur trois dimensions : enseigner à des élèves à besoins spécifiques (EBS), gérer une classe et mobiliser des stratégies d'instruction. Pour chacune, les enseignants ont évalué, à travers plusieurs items, leur capacité à concevoir des tâches adaptées pour les besoins des élèves, gérer les comportements en classe et varier leurs approches pédagogiques. Le graphique présente les scores moyens obtenus pour chaque dimension.

Les différences entre enseignants du fondamental et des lycées ont été analysées à l'aide de tests t pour vérifier la significativité statistique des écarts observés. Les résultats indiquent que les enseignants du fondamental se sentent significativement plus compétents pour enseigner à des EBS ($t = 3.72^{****}$, $d = 0.34$), en particulier pour concevoir des tâches d'apprentissage adaptées et mettre en œuvre des pratiques de différenciation. Ils rapportent également une meilleure maîtrise des stratégies d'instruction ($t = 2.73^{**}$, $d = 0.25$) que leurs collègues des lycées. À l'inverse, les enseignants des lycées se déclarent plus compétents en gestion de classe, notamment pour faire face aux comportements perturbateurs ($t = -2.04^*$, $d = -0.19$).

Tableau 10 : Sentiment de compétence déclaré à adapter un plan d'études aux besoins d'un élève

ITEMS	Enseignants du fondamental (N= 249)	Enseignants des lycées (N= 233)
	Moyenne	Moyenne
Je me sens capable de d'adapter un plan d'études pour les élèves à besoins spécifiques dans ma classe.	3.23	2.83

Réponses : Pas du tout d'accord (1), Pas d'accord (2), Ni en désaccord, ni d'accord (3), D'accord (4), Tout à fait d'accord (5)

UNE CONFIANCE PLUS ÉLEVÉE POUR CERTAINS PROFILS DE BESOINS SPÉCIFIQUES, MAIS GLOBALEMENT MODÉRÉE

Sentiment de compétence à enseigner à des élèves présentant différents types de besoins spécifiques :
Le sentiment de compétence des enseignants à enseigner aux différents besoins reste globalement modéré, avec des réponses majoritairement neutres. Tant les enseignants du fondamental que ceux des lycées se jugent le plus compétents pour enseigner aux élèves à haut potentiel intellectuel ou présentant un trouble spécifique des apprentissages, et moins pour ceux ayant des troubles du développement intellectuel, des troubles socio-émotionnels, ou des troubles du spectre de l'autisme (>Tableau 11). Ces résultats reflètent ceux de la (>Figure 39), montrant une moindre inclination des enseignants à inclure des élèves avec des troubles sévères ou complexes.

Tableau 11: Sentiments de compétence des enseignants du fondamental et des lycées à enseigner à des élèves présentant différents profils de besoins spécifiques

plus élevé ↑ ↓ moins élevé	Enseignants du fondamental	Enseignants des lycées	↑ plus élevé ↓ moins élevé
	Haut potentiel intellectuel (3.55)	Haut potentiel intellectuel (3.42)	
	Trouble spécifique des apprentissages	Trouble spécifique des apprentissages	
	Trouble de l'attention avec/ sans hyperactivité	Trouble du développement moteur	
	Trouble du développement moteur	Déficiência visuelle	
	Troubles de la parole et du langage	Troubles de la parole et du langage	
	Déficiência auditive	Trouble de l'attention avec/ sans hyperactivité	
	Déficiência visuelle	Déficiência auditive	
	Trouble du développement intellectuel	Trouble socio-émotionnel	
	Trouble socio-émotionnel	Trouble du spectre de l'autisme	
	Trouble du spectre de l'autisme (2.32)	Trouble du développement intellectuel (2.34)	

Réponses: ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

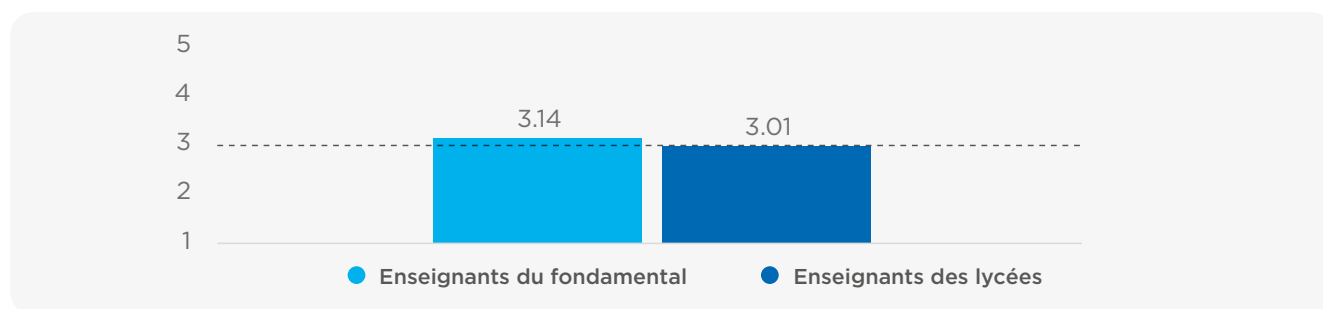
Dans le tableau ci-dessus, les enseignants ont répondu à l'énoncé suivant: «Je me sens capable, sans la participation d'un autre professionnel spécialisé, de proposer un enseignement qui répond aux besoins des élèves ayant...», en évaluant leur sentiment de compétence à l'égard de dix profils d'élèves à besoins spécifiques. On observe que, tant chez les enseignants du fondamental que chez ceux des lycées, le sentiment de compétence est le plus élevé lorsqu'il s'agit d'élèves à haut potentiel intellectuel ou présentant un trouble spécifique des apprentissages. À l'inverse, ils se sentent le moins capables d'enseigner seuls à des élèves ayant un trouble du développement intellectuel, un trouble socio-émotionnel ou un trouble du spectre de l'autisme. Ces résultats, majoritairement situés autour de la valeur médiane de l'échelle, traduisent une perception globalement neutre de leur propre capacité à répondre seuls aux besoins spécifiques de ces élèves — une réalité visuellement représentée dans le tableau par la large zone de couleur jaune.

AUTONOMIE PÉDAGOGIQUE MODÉRÉE ET AFFILIATION CENTRÉE SUR L'ÉCOLE, MAIS PEU DE SOUTIEN EXTERNE POUR L'INCLUSION

Le sentiment d'autonomie : Le sentiment d'autonomie des enseignants joue un rôle dans leur implication et leur capacité à mettre en œuvre des projets d'inclusion. Les enseignants du fondamental se disent davantage conscients de devoir travailler avec des élèves à besoins spécifiques que leurs collègues des lycées (>Figure 45). Toutefois, tous rapportent une grande liberté dans le choix des outils et méthodes pédagogiques. De manière générale, le sentiment d'autonomie reste modéré dans les deux groupes.

Le sentiment d'affiliation : Ce sentiment reflète dans quelle mesure les enseignants se sentent soutenus et connectés à leur environnement professionnel. Dans l'ensemble, ils déclarent se sentir bien intégrés dans leur école et en lien avec leurs collègues (>Figure 46). En revanche, ils se sentent moins proches ou soutenus par d'autres acteurs de l'inclusion, comme les membres de l'ESEB, les intervenants des Centres de compétences ou le directeur adjoint. Les enseignants du fondamental, en particulier, estiment avoir moins accès au soutien de ces ressources externes que leurs collègues. Tous expriment un besoin accru d'accompagnement pour mener à bien les projets d'inclusion.

Figure 45: Le sentiment d'autonomie déclaré des enseignants du fondamental et des lycées

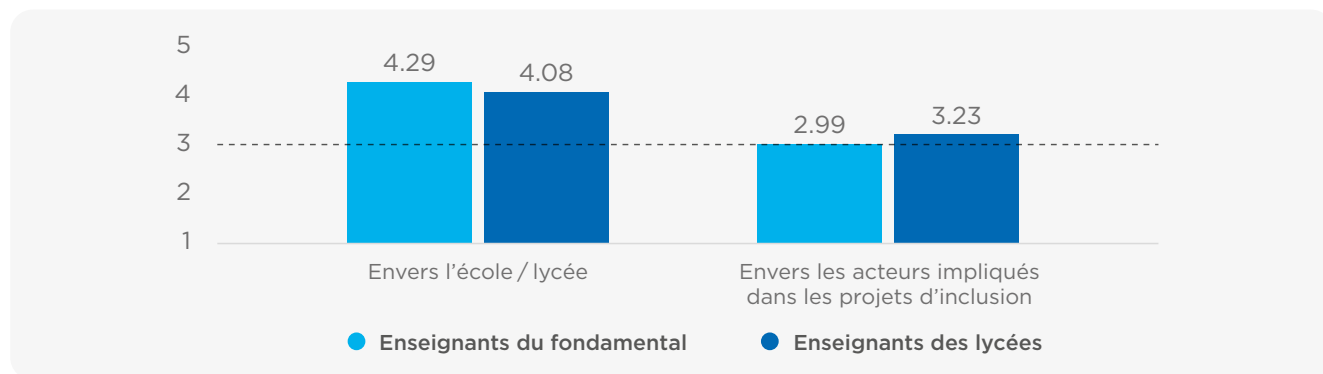


Réponses: Pas du tout d'accord (1), Pas d'accord (2), Ni en désaccord, ni d'accord (3), D'accord (4), Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION :

Le sentiment d'autonomie des enseignants est mesuré par un score moyen basé sur plusieurs items du questionnaire, portant sur leur conscience de devoir travailler avec des élèves à besoins spécifiques, les contraintes dans les cours, la liberté pédagogique, et le soutien perçu par d'autres acteurs dans les projets d'inclusion. Une différence significative ($t = 4.766^{***}$, $d = .44$) montre que les enseignants du fondamental sont plus conscients de cette mission que ceux des lycées. Sinon, les deux groupes expriment un sentiment d'autonomie globalement neutre.

Figure 46: Le sentiment d'affiliation déclaré des enseignants du fondamental et des lycées envers l'école et les acteurs des projets d'inclusion scolaire



Réponses: Pas du tout d'accord (1), Pas d'accord (2), Ni en désaccord, ni d'accord (3), D'accord (4), Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION :

Le sentiment d'affiliation des enseignants a été évalué à travers deux dimensions: les relations avec leurs collègues et l'école et celles avec les autres acteurs de l'inclusion. Pour chaque dimension, les enseignants ont répondu à plusieurs items du questionnaire, portant sur la manière dont ils se sentent dans le cadre scolaire, leur capacité à trouver du soutien auprès des différents acteurs, ainsi que leur niveau de satisfaction quant à ces relations. Globalement, les enseignants du fondamental rapportent un plus fort sentiment d'appartenance à leur école que ceux des lycées, avec un score moyen significativement plus élevé ($t = 2.25^{**}$, $d = 0.29$). En revanche, les enseignants des lycées se sentent nettement mieux soutenus par les Centres de compétences et leur directeur adjoint, ainsi que pour la mise en place de projets d'inclusion.

Engagement professionnel: L'engagement des enseignants se traduit par leur désir de se former et leur maîtrise des outils pédagogiques. Comme le montre la (>Figure 43), la participation à des formations et l'utilisation d'outils pédagogiques jouent un rôle clé dans l'adoption de pratiques inclusives. Parmi les formes de formation continue au niveau de la prise en charge des besoins spécifiques, les plus utilisées sont les échanges entre collègues au sein de l'école ou avec des acteurs comme les membres de l'ESEB, soulignant une fois de plus l'importance de ces réseaux (>Tableau 12). Ces échanges sont hebdomadaires ou mensuels dans le fondamental, mais plus espacés dans le secondaire.

En plus, les enseignants ont été interrogés sur leur satisfaction vis-à-vis de l'offre actuelle de formation continue portant sur les besoins spécifiques et leur intérêt pour de nouvelles formations. Si leurs réponses restent globalement neutres, ils expriment un besoin de formations sur l'évaluation des profils des élèves à besoins spécifiques, la gestion de l'hétérogénéité, ainsi que les particularités liées aux diagnostics (>Tableau 13). Les enseignants du fondamental manifestent également un vif intérêt pour les pratiques de différenciation.

Tableau 12: Fréquence déclarée des enseignants du fondamental et des lycées concernant les formations et outils sur la prise en charge des élèves à besoins spécifiques

ITEMS		Enseignants du fondamental (N= 249)	Enseignants des lycées (N= 233)
		Moyenne	Moyenne
1	Par des formations continues pour enseignants avec certificat enregistré sur mon compte formation (IFEN, INAP).	2.14	1.78
2	Par des formations spécialisées sans certificat reconnu par les autorités luxembourgeoises.	1.34	1.37
3	Par des échanges avec les membres de l'ESEB.	3.44	2.13
4	Par des échanges avec des enseignants de l'enseignement ordinaire.	4.46	2.89
5	Par des échanges avec l'I-EBS.	3.30	/
6	Par des échanges avec des enseignants/intervenants de l'enseignement spécialisé.	2.17	2.01
7	Par des échanges avec d'autres professionnels (orthophoniste, personnel médical, para-médical, ou autre).	2.27	1.79
8	Par des recherches sur Internet (Google, Wikipedia, Youtube).	3.18	2.51
9	Par des lectures spécialisées.	2.73	2.12

Réponses: jamais (1), annuel (2), trimestriel (3), mensuel (4), hebdomadaire (5), quotidien (6)

À NOTER:

Dans le tableau, plus la case est foncée, plus la fréquence rapportée d'une activité est élevée.

EXPLICATION:

Les enseignants ont été interrogés sur la fréquence à laquelle, au cours des deux dernières années, ils ont suivi des formations ou actualisé leurs connaissances liées à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Ces activités comprennent notamment des formations continues, des échanges professionnels, ou la recherche autonome d'informations. Globalement, la fréquence est modérée, avec une participation plus régulière des enseignants du fondamental à ces opportunités de formation continue.

Tableau 13: Intérêt exprimé pour des formations continues liées à l'inclusion scolaire

ITEMS		Enseignants du fondamental (N= 249)	Enseignants des lycées (N= 233)
		Moyenne	Moyenne
1	L'offre de formation est assez complète pour que je sois outillé dans l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques.	2.73	2.74
2	Je souhaite suivre une formation sur ...		
	• les pratiques de différenciation.	3.54	3.37
	• les mesures de décroisement.	3.09	/
	• l'évaluation des profils de besoins d'élèves.	3.51	3.42
	• la gestion de l'hétérogénéité.	3.43	3.50
	• la collaboration des différents acteurs scolaires.	3.21	3.38
	• la gestion des relations avec les parents.	2.77	3.07
	• les particularités de besoins spécifiques des élèves selon leur diagnostic.	3.89	3.83

Réponses: ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

Les enseignants jugent l'offre actuelle de formation continue plutôt neutre et expriment un intérêt marqué pour des formations spécifiques, notamment sur la différenciation, l'évaluation des profils d'élèves et les besoins selon diagnostic. Seule différence notable: les enseignants des lycées souhaitent davantage être formés à la gestion des relations avec les parents.

Pratiques pédagogiques déclarées

DISPARITÉ ENTRE PRATIQUES DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTS ET PERCEPTION DES ÉLÈVES SUR LA DIFFÉRENCIATION EN CLASSE

Pour résumer, plus les enseignants se sentent compétents pour collaborer et échangent régulièrement avec leurs collègues et les familles, plus ils cherchent à se former, ce qui favorise la mise en place de pratiques inclusives telles que les adaptations pédagogiques ou la différenciation. Il convient de préciser que les adaptations pédagogiques sont des ajustements ponctuels pour un élève précis, tandis que la différenciation correspond à une organisation globale et continue des apprentissages.

À partir de ce constat, nous avons analysé la fréquence d'application de ces pratiques. Les deux groupes d'enseignants rapportent les utiliser très régulièrement, mais ceux du fondamental mettent en place des adaptations pédagogiques plus fréquemment que leurs collègues des lycées, notamment en accordant du temps supplémentaire pour les tâches et évaluations (>Tableau 14). Ils recourent également davantage à la différenciation au quotidien, par exemple à travers des consignes variées ou des niveaux d'exigence adaptés, tandis que les enseignants du secondaire l'appliquent de manière plus ponctuelle (>Figure 47).

Cependant, un décalage apparaît lorsqu'on compare ces résultats avec la perception des élèves, particulièrement sur la fréquence de la différenciation en classe: ceux-ci expriment une opinion plutôt neutre. Cela peut signifier que les adaptations sont appliquées de façon très discrète, voire imperceptible, ou que la perception des enseignants ne correspond pas exactement à ce qui se passe en classe.

Tableau 14: Classement par ordre décroissant des fréquences déclarées des enseignants du fondamental et des lycées quant à la mise en place des pratiques d'adaptation

Enseignants du fondamental (N= 249)		Enseignants des lycées (N= 233)	
5.70	Accorder du temps supplémentaire au quotidien pour différentes tâches.	4.25	Accorder du temps supplémentaire au quotidien pour différents tâches.
5.53	Réduire la charge de travail ou le nombre d'exercices.	4.25	Reformuler les consignes, s'assurer de leur compréhension.
5.34	Reformuler les consignes, s'assurer de leur compréhension.	3.93	Laisser du temps supplémentaire pour les évaluations.
5.00	Laisser du temps supplémentaire pour les évaluations.	3.18	Utiliser une police de caractère différente pour les documents transmis aux élèves.
3.54	Utiliser une police de caractère différente pour les documents transmis aux élèves.	3.04	Réduire la charge de travail ou le nombre d'exercices.
2.70	Mettre en place des tutorats.	2.11	Accepter différents types de réponses pour un même exercice.
2.51	S'assurer de la présence de l'accompagnateur pédagogique lors des évaluations.	1.94	S'assurer de la présence de l'accompagnateur pédagogique lors des évaluations.
2.33	Offrir la possibilité aux élèves de suivre les cours d'un autre cycle.	1.25	Offrir la possibilité aux élèves de suivre les cours d'une autre année.
1.94	Écrire à la place de l'élève.	1.25	Écrire à la place de l'élève.

Réponses: jamais (1), annuel (2), trimestriel (3), mensuel (4), hebdomadaire (5), quotidien (6)

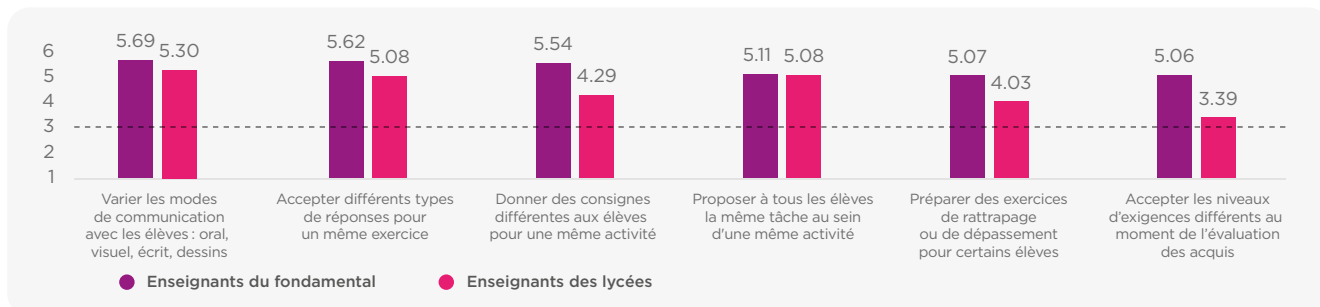
À NOTER:

Dans le tableau, plus la case est foncée, plus la fréquence rapportée d'une activité est élevée.

EXPLICATION:

Le tableau montre que les enseignants du fondamental appliquent des adaptations pédagogiques de façon plus fréquente (hebdomadaire à quotidienne) que ceux des lycées, qui les utilisent au maximum une fois par semaine. Cette différence peut s'expliquer en partie par des contextes de travail et de formation distincts: les enseignants du fondamental, à la fois formés à la didactique et présents à temps plein en classe, disposent de plus de possibilités d'ajustement pédagogique que ceux du secondaire, spécialisés par discipline et moins régulièrement en contact avec un même groupe d'élèves.

Figure 47: Classement par ordre décroissant des pratiques de différenciation selon les fréquences déclarées des enseignants du fondamental et des lycées



Réponses: jamais (1), annuel (2), trimestriel (3), mensuel (4), hebdomadaire (5), quotidien (6)

EXPLICATION:

En général, les enseignants du fondamental appliquent des pratiques de différenciation légèrement plus souvent que ceux des lycées. Cependant, dans les deux cas, ils s'accordent à utiliser chaque semaine, voire presque quotidiennement, des modes de communication variés avec les élèves et à accepter différents types de réponses pour un même exercice.

Synthèse

« Flash »

PROFIL: Impact des connaissances sur les besoins spécifiques sur les pratiques inclusive

Les enseignants qui possèdent de bonnes connaissances sur les besoins spécifiques des élèves se sentent plus compétents et adoptent davantage des pratiques inclusives. Toutefois, bien que l'inclusion scolaire soit soutenue, des réserves subsistent concernant les élèves présentant des troubles complexes. Cela est particulièrement vrai pour les élèves ayant des troubles socio-émotionnels, des troubles du spectre de l'autisme, ou des troubles du développement intellectuel, pour lesquels les enseignants se montrent plus hésitants.

ENVIRONNEMENT COLLABORATIF: Collaboration et partenariats locaux pour une inclusion réussie

La collaboration entre enseignants et autres acteurs scolaires est cruciale pour la mise en œuvre des pratiques inclusives. Dans ce cadre, les enseignants du fondamental collaborent plus fréquemment avec leurs collègues et intervenants externes que ceux des lycées. En effet, une collaboration renforcée s'avère être un levier important pour la participation aux formations continues et l'adoption de pratiques pédagogiques différenciées.

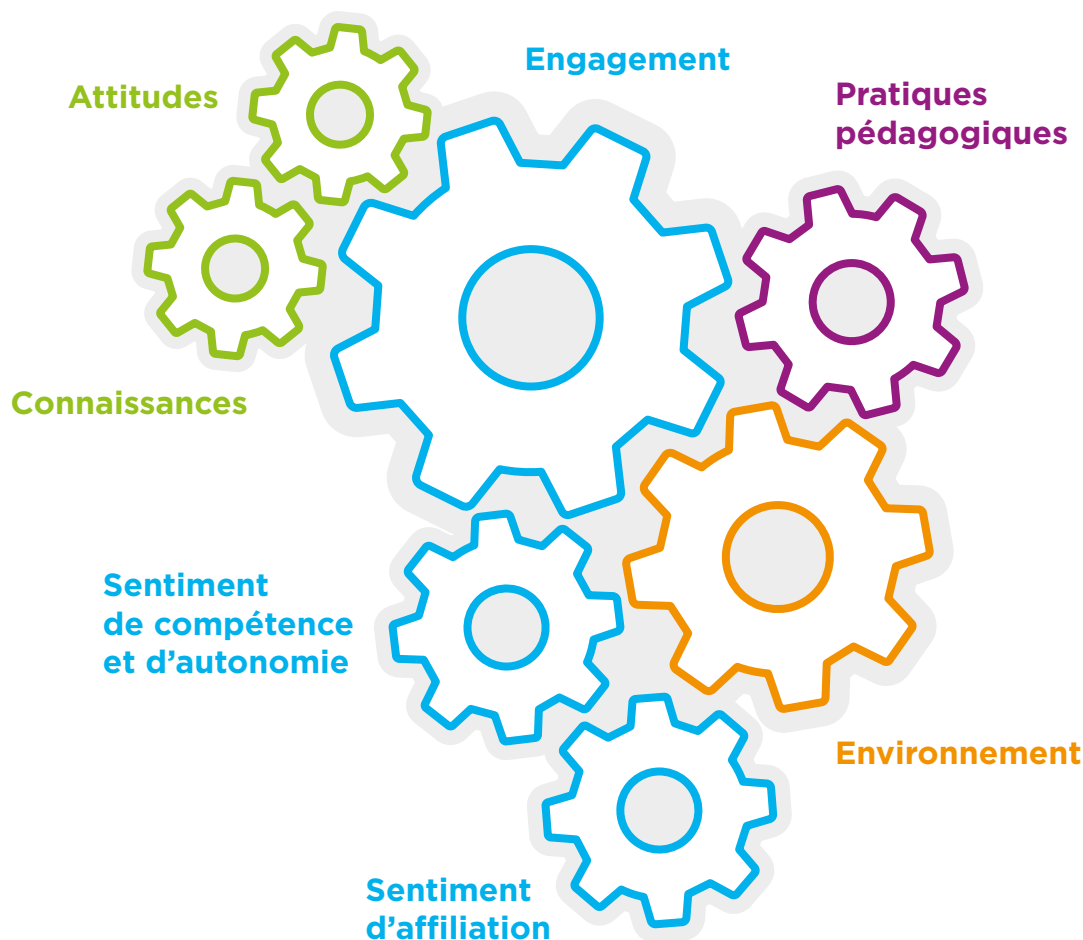
AUTODÉTERMINATION ET ENGAGEMENT: Entre autonomie pédagogique et isolement face aux besoins spécifiques

En général, les enseignants se disent globalement compétents pour utiliser une variété de stratégies pédagogiques et gérer leur classe. Cependant, ils se sentent moins préparés à répondre aux besoins des élèves présentant des troubles complexes. Si leur autonomie dans le choix des méthodes et outils pédagogiques est reconnue, ils pointent un manque de soutien pour concrétiser les projets d'inclusion, en particulier dans l'enseignement fondamental. Leur sentiment d'affiliation reste essentiellement centré sur l'école et leurs collègues, tandis que les liens avec les ressources externes (Centres de compétences, direction, etc.) sont jugés plus faibles. Leur engagement professionnel se manifeste par une volonté de se former, surtout à travers des échanges entre collègues, et par un fort intérêt pour des formations ciblées sur la gestion de l'hétérogénéité, les diagnostics et la différenciation pédagogique.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES: Différences entre pratiques déclarées par les enseignants et perception des élèves

En termes de pratiques pédagogiques, les enseignants du fondamental adoptent plus fréquemment des adaptations pédagogiques, telles que l'allocation de temps supplémentaire et des ajustements des exigences. À l'inverse, les enseignants des lycées appliquent ces pratiques de manière plus ponctuelle. Ce contraste peut s'expliquer en partie par des différences de formation et d'organisation: les enseignants du fondamental, formés à la didactique et présents en continu, ont plus de flexibilité pour adapter leur enseignement que ceux du secondaire, spécialisés par discipline. Cependant, les élèves perçoivent moins clairement ces pratiques: ils restent souvent neutres quant à leur fréquence et leur impact, surtout pour la différenciation. Cela peut indiquer que ces adaptations sont appliquées de manière très discrète, voire imperceptible, ou que la perception des enseignants ne reflète pas toujours ce qui se passe réellement en classe.

Les projets d'**inclusion scolaire** vus par les **accompagnateurs**



GUIDE POUR LIRE CE SCHÉMA DES ROUES CONCERNANT LES ANALYSES SUR LES ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES :

Ce schéma vise à illustrer les différents facteurs analysés pour les accompagnateurs pédagogiques dans le cadre de l'étude, afin de mieux comprendre les mécanismes favorisant une inclusion scolaire de qualité au Luxembourg. Chaque roue représente une catégorie de variables mesurées; la taille des roues indique le poids relatif de ces variables dans le modèle, c'est-à-dire leur contribution à la variance expliquée. L'imbrication des roues symbolise les interactions dynamiques entre les variables: elles ne fonctionnent pas de manière isolée, mais s'influencent mutuellement, produisant des effets en cascade.

ANALYSE :

Dans ce modèle, on observe que l'engagement et l'environnement représentent les éléments clés, comme en témoigne la taille plus importante des roues correspondantes. Viennent ensuite, avec une influence légèrement moindre, les pratiques pédagogiques déclarées, ainsi que les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation de même que les attitudes et les connaissances des accompagnateurs pédagogiques.

Qui a répondu ?

Le terme « accompagnateurs » sera utilisé pour désigner l'ensemble des professionnels suivants : les instituteurs spécialisés dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques (**I-EBS ; N = 41**), les membres des équipes de soutien des élèves à besoins spécifiques (**ESEB ; N = 86**) et les intervenants spécialisés des Centres de compétences (**CC ; N = 56**). Cette description permet de

dégager le profil moyen des accompagnateurs et d'apporter des nuances dans l'interprétation des résultats. Notons que ces éléments descriptifs ont également permis de vérifier et d'affirmer la représentativité de cet échantillon par rapport à la population totale des accompagnateurs pédagogiques.

Note méthodologique : En raison des arrondis, la somme des pourcentages peut différer légèrement de 100 %.

Profil, formation et charge de travail

Figure 48 : Âge

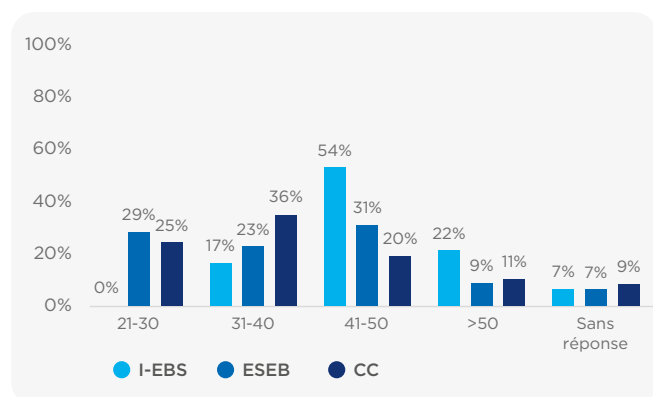


Figure 49 : Genre

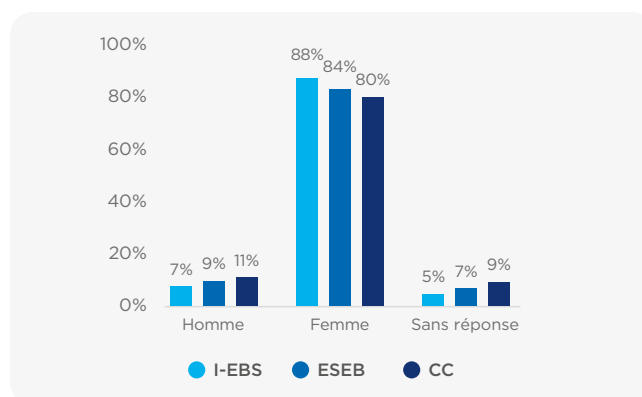


Figure 50 : Charge de travail

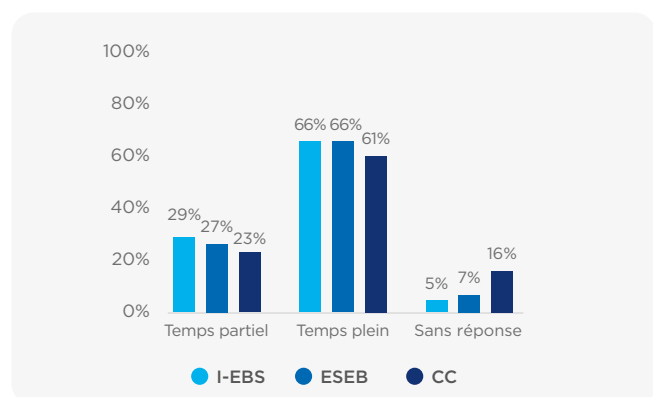


Figure 51 : Formation des I-EBS

Pour exercer en tant qu'I-EBS, la législation exige au minimum deux ans d'expérience en tant qu'instituteur de l'enseignement fondamental ainsi qu'un diplôme pertinent, notamment un master en accompagnement des élèves à besoins spécifiques à l'école fondamentale, ou un diplôme équivalent (Mémorial A20, 2009a, art. 11bis). Actuellement, les I-EBS relèvent de la carrière A1 ou A2. Les enseignants de la carrière A1 disposent soit du master requis, soit ont accédé à cette carrière depuis la A2 via la carrière ouverte ou la voie expresse, dispositifs nécessitant respectivement 15 ou 10 ans d'expérience.

Figure 52: Formation initiale des membres de l'ESEB de l'enseignement fondamental et des lycées

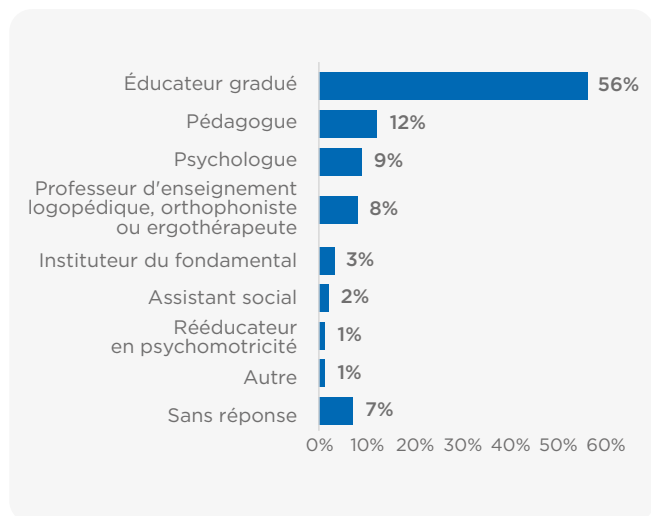
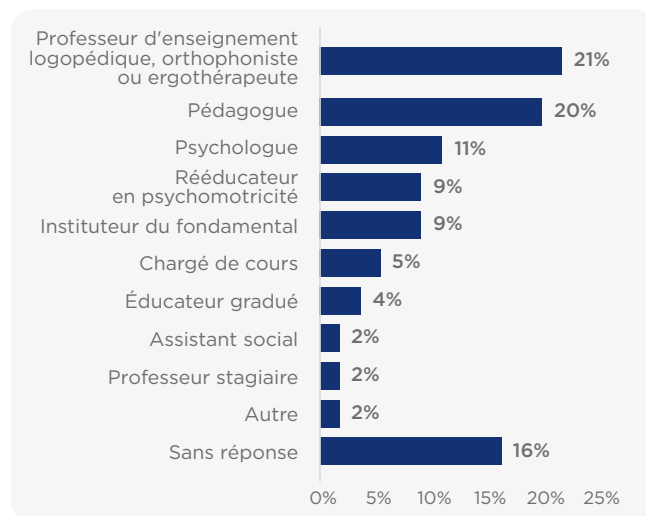


Figure 53: Formation initiale des intervenants spécialisés des Centres de compétences



Expérience professionnelle

Figure 54: Les Centres de compétences d'attache des intervenants spécialisés

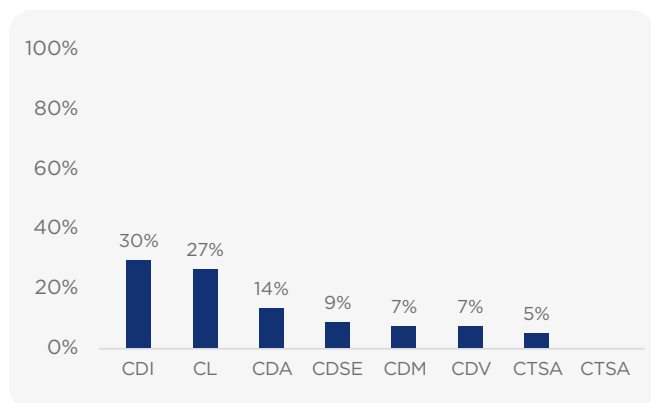


Figure 55: Expérience dans le statut actuel en années

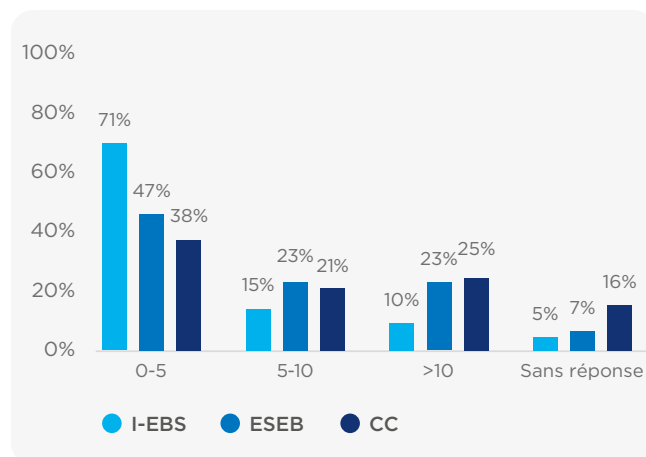


Figure 56: Expérience dans un statut différent

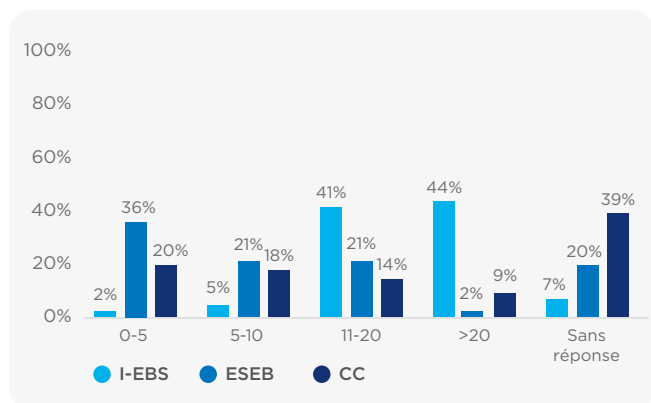


Figure 57: Nombre d'écoles d'intervention pendant l'année scolaire (2021/2022)

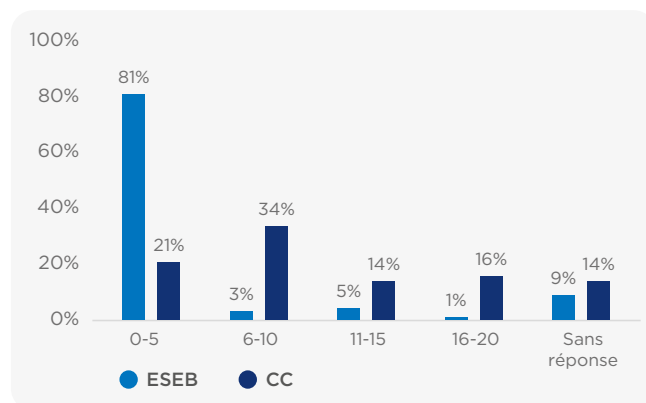


Figure 58: Répartition des élèves encadrés pendant l'année scolaire (2021/2022)

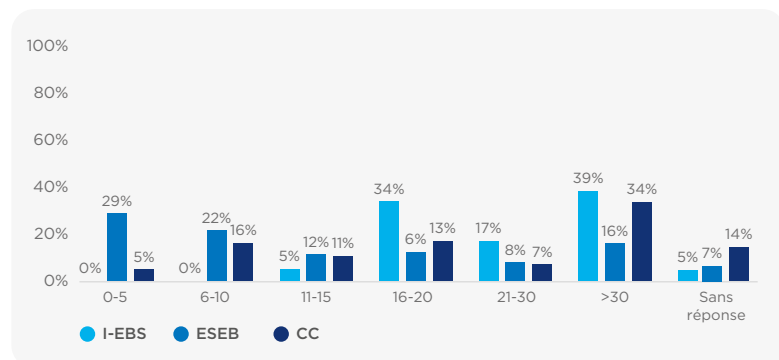
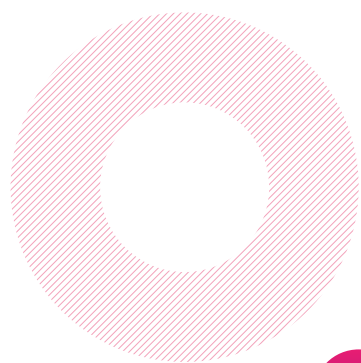
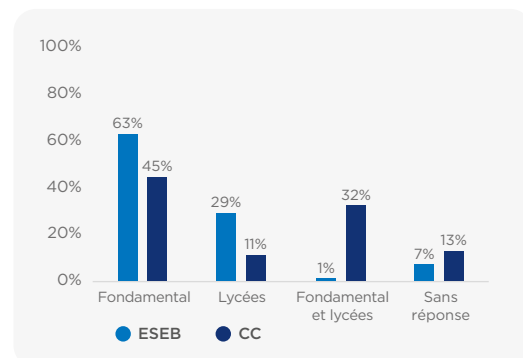


Figure 59: Répartition des élèves à besoins spécifiques dans la classe pendant l'année scolaire (2021/2022)



Les constats clés

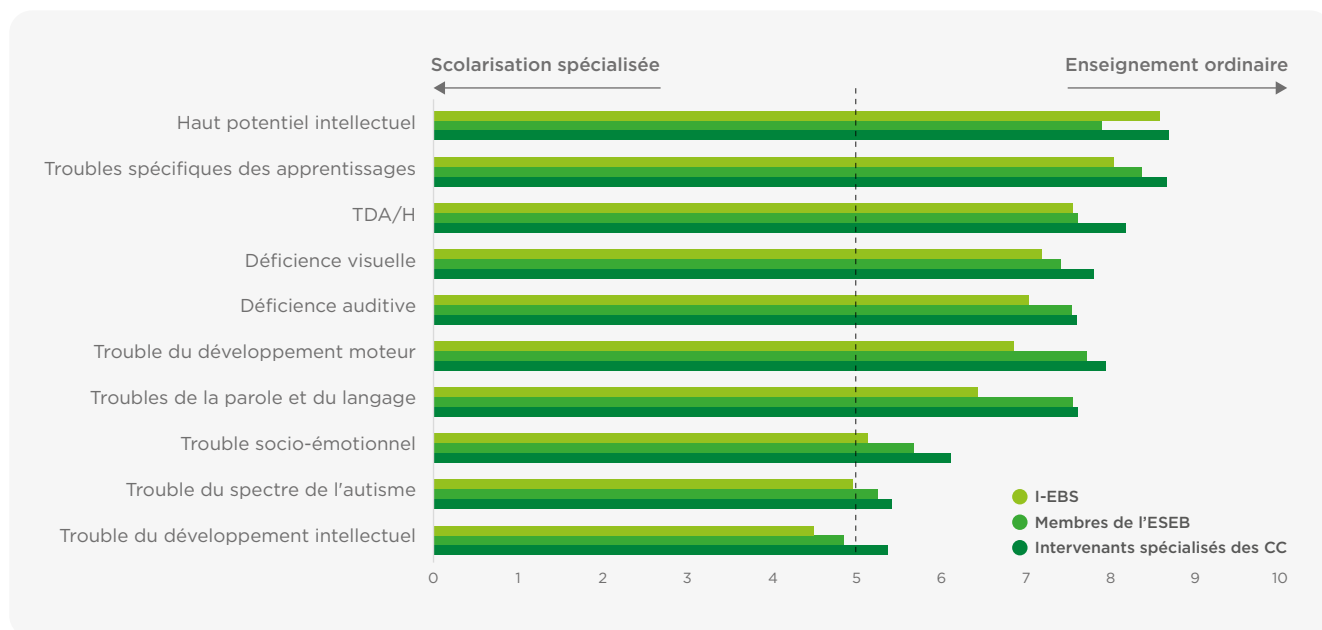
Il s'agit des réponses au questionnaire lancé en 2022, recueillant les avis des accompagnateurs pédagogiques des élèves à besoins spécifiques, notamment des **I-EBS (N=41)**, des membres de l'**ESEB (N=86)** et des intervenants spécialisés des Centres de compétences (**N=56**).

Profil des accompagnateurs

LES ACCOMPAGNATEURS ADOPTENT UNE POSITION PLUS NUANCÉE FACE AUX TROUBLES COMPLEXES

Les accompagnateurs estiment que certains profils d'élèves à besoins spécifiques, tels que le haut potentiel intellectuel, les troubles spécifiques des apprentissages ou le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), trouvent davantage leur place dans l'enseignement ordinaire (**>Figure 60**). À l'inverse, leur position devient plus réservée lorsqu'il s'agit de troubles du spectre de l'autisme, de troubles socio-émotionnels ou de troubles du développement intellectuel. Cette prudence peut s'expliquer par la diversité des manifestations cliniques associées à ces troubles, rendant leur accompagnement plus complexe et parfois perçu comme nécessitant un environnement spécialisé. Ce positionnement rejoint les tendances observées également chez les enseignants.

Figure 60 : Attitudes des accompagnateurs pédagogiques envers l'inclusion des élèves présentant certains besoins spécifiques



EXPLICATION :

Plus la valeur est proche de 0, plus la préférence des accompagnateurs pédagogiques va vers une scolarisation en structure spécialisée (comme un Centre de compétences ou à l'étranger) ; plus elle est proche de 10, plus leur préférence est pour une scolarisation en classe ordinaire.

LES ACCOMPAGNATEURS SOUTIENNENT L'INCLUSION MAIS SOULIGNENT DES DÉFIS LIÉS AUX RESSOURCES

Dans l'ensemble, les trois groupes d'accompagnateurs pédagogiques affichent une attitude modérément à plutôt positive vis-à-vis de l'inclusion scolaire, avec une adhésion plus marquée chez les intervenants des Centres de compétences et davantage de réserve du côté des I-EBS (**>Tableau 15**). Tous expriment un large consensus autour du droit des élèves à besoins spécifiques à être scolarisés avec leurs pairs, ainsi que des bénéfices sociaux de l'inclusion pour l'ensemble des élèves. Toutefois, certaines réserves subsistent concernant les capacités du milieu ordinaire à répondre à ces besoins, en particulier en termes de formation des enseignants et de gestion du comportement en classe.

Ce constat est renforcé par une évaluation très critique des ressources disponibles dans l'enseignement ordinaire: les moyens humains, financiers et infrastructurels sont jugés largement insuffisants pour assurer une mise en œuvre effective et de qualité des adaptations nécessaires (**>Tableau 16**). Autrement dit, si les valeurs de l'inclusion sont largement partagées, sa mise en œuvre concrète suscite encore des interrogations.

Tableau 15: Statistiques descriptives relatives aux attitudes des accompagnateurs pédagogiques face à l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques (EBS)

	ITEMS	I-EBS (N= 41)	Membres de l'ESEB (N= 86)	Intervenants spécialisés des CC (N= 56)
1	L'inclusion offre des interactions au sein d'un groupe hétérogène qui favorisent chez les élèves la compréhension et l'acceptation des différences.	4.02	4.20	4.39
2	Les enseignants du spécialisé ne sont pas plus à même d'enseigner aux EBS que les enseignants de l'ordinaire.	1.87	2.25	2.10
3	L'inclusion d'EBS peut être bénéfique aux élèves qui ne sont pas en difficulté.	3.87	4.09	4.21
4	Les EBS ont le droit d'être scolarisés dans la même classe que les élèves qui ne sont pas en difficulté.	4.05	4.12	4.45
5	Le comportement en classe d'un EBS ne requiert généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe d'un élève qui n'est pas en difficulté.	2.02	2.27	2.42
6	C'est dans l'enseignement ordinaire que les EBS peuvent être le mieux accompagnés.	2.41	2.57	2.66
7	Les EBS doivent avoir l'opportunité d'être scolarisés dans l'enseignement ordinaire si possible.	3.93	4.18	4.35
8	L'attention supplémentaire nécessaire aux EBS n'est pas préjudiciable aux autres élèves.	2.82	3.16	3.30
9	L'EBS développera probablement plus rapidement des aptitudes scolaires dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé.	2.45	2.88	2.79
	Score moyen	3.04	3.30	3.40

Réponses: ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

L'observation du tableau, notamment à travers le code couleur, met en évidence des attitudes plus favorables à l'inclusion chez les intervenants spécialisés des Centres de compétences et les membres de l'ESEB, comparés aux I-EBS. Si l'analyse globale ne révèle pas d'effet significatif du type d'accompagnateur ($F=1.58$; $p=.061$; $\eta^2=.078$), des analyses complémentaires indiquent cependant que les ESEB et les intervenants des Centres de compétences adoptent des positions significativement plus positives que les I-EBS, sur la base de leur score moyen ($F=6.71$; $p=.002$; $\eta^2=.069$).

Tableau 16: Statistiques descriptives relatives aux attitudes des accompagnateurs pédagogiques face aux ressources nécessaires pour la mise en œuvre des adaptations dans le cadre des projets d'inclusion

	ITEMS	I-EBS (N= 41)	Membres de l'ESEB (N= 86)	Intervenants spécialisés des CC (N= 56)
1	Les ressources humaines de l'enseignement ordinaire pour mettre en place les adaptations sont suffisantes.	1.54	1.88	1.61
2	Les ressources financières de l'enseignement ordinaire pour mettre en place les adaptations sont suffisantes.	2.50	2.38	2.41
3	Les ressources en termes d'infrastructure de l'enseignement ordinaire pour mettre en place les adaptations sont suffisantes.	1.80	1.94	1.91
	Score moyen	1.94	2.06	1.97

Réponses: ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

L'observation du tableau, notamment à travers le code couleur, met en évidence une évaluation très critique des ressources disponibles dans l'enseignement ordinaire, perçues comme largement insuffisantes par l'ensemble des accompagnateurs, quel que soit leur rôle.

Environnement collaboratif et climat de classe

UN CLIMAT DE COLLABORATION POSITIF ET UN FORT SENTIMENT DE COMPÉTENCE À COLLABORER

Les résultats montrent que les accompagnateurs pédagogiques rapportent se sentir capables de travailler efficacement, tant avec les familles qu'avec les autres professionnels de l'école pour concevoir et mettre en œuvre des projets d'inclusion (**>Tableau 17**). Dans l'ensemble, ils perçoivent un climat de collaboration plutôt positif, marqué par un sentiment de respect et de confiance lors des réunions (**>Tableau 18**). Les moyennes élevées indiquent que les échanges sont perçus comme ouverts, même si une certaine réserve persiste quant à la liberté d'action réelle et l'alignement des décisions avec les attentes parentales.

Tableau 17: Statistiques descriptives du sentiment de compétence à collaborer perçu par les accompagnateurs pédagogiques

	ITEMS	I-EBS (N=41)	Membres de l'ESEB (N=86)	Intervenants spécialisés des CC (N=56)
AVEC LES FAMILLES				
1	Je me sens capable de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise lors des rencontres ou des réunions.	4.32	4.28	4.31
2	Je me sens capable d'accompagner les familles dans l'aide qu'elles apportent à leur enfant pour que cela se passe bien à l'école.	4.18	4.23	3.88
3	Je me sens capable de faire en sorte que les parents s'impliquent dans les activités scolaires de leur enfant.	3.63	3.82	3.54
	Score moyen	4.05	4.10	3.91
AU SEIN DE L'ÉCOLE				
4	Je suis capable de collaborer avec d'autres professionnels (enseignants du spécialisé, de l'ordinaire, orthophonistes) pour concevoir des projets éducatifs pour les élèves à besoins spécifiques.	4.13	4.13	4.10
5	Je suis capable de travailler conjointement avec d'autres professionnels (services d'aide, autres enseignants) pour enseigner aux élèves à besoins spécifiques.	4.15	4.28	4.04
6	Je suis capable de travailler à deux (simultanément) dans une même classe.	4.00	4.00	4.09
	Score moyen	4.08	4.13	4.07

Réponses: ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

Les analyses comparaisons de moyennes (Anovas) entre ces trois acteurs montrent qu'il n'y a pas de différences entre les I-EBS, les membres de l'ESEB et les intervenants spécialisés. Ils rapportent tous un sentiment de compétence similaire à collaborer tant avec les familles des EBS que les acteurs scolaires.

Tableau 18: Statistiques descriptives du climat de collaboration perçu par les accompagnateurs pédagogiques

	ITEMS	I-EBS (N=41)	Membres de l'ESEB (N=86)	Intervenants spécialisés des CC (N=56)
1	Il est aisé de parler des difficultés rencontrées dans la manière d'aborder les apprentissages.	3.62	3.72	3.33
2	Personne n'expose vraiment son point de vue.	3.61	3.76	3.82
3	Chacun est encouragé à exposer son point de vue.	3.85	3.72	3.81
4	Quelles que soient les décisions prises, chaque acteur scolaire est libre d'agir comme il l'entend.	2.81	3.03	2.97
5	Les décisions prises sont toujours en accord avec les volontés des parents.	3.00	3.22	2.98
6	Lors de ces réunions, il règne de la confiance.	3.95	3.88	3.60
7	Lors de ces réunions, il règne du respect.	4.08	3.99	3.94
	Score moyen	3.72	3.70	3.57

Réponses: ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

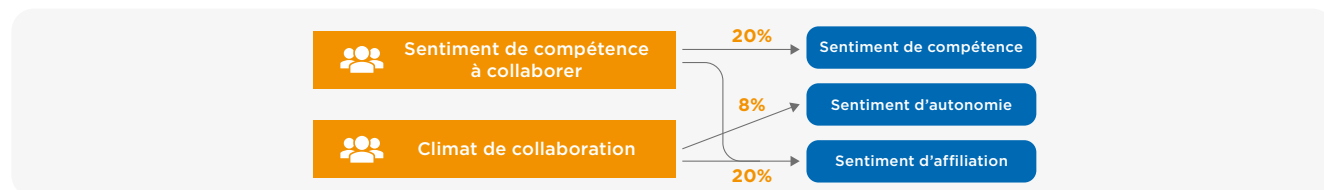
EXPLICATION:

Le score composite du climat de collaboration ne montre pas de différence statistiquement significative entre les types d'accompagnateurs, indiquant une perception globale similaire du climat collaboratif.

COLLABORATION ET ENVIRONNEMENT FAVORABLE RENFORCENT ENGAGEMENT ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Dans la partie A, nous avons montré que les accompagnateurs collaborent de manière hebdomadaire ou quotidienne avec les enseignants ordinaires ainsi qu'entre eux (OEJQS, 2023). Cette collaboration régulière joue un rôle central dans le renforcement de leur sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation, et influence directement leur engagement professionnel ainsi que leurs pratiques pédagogiques. Un climat de collaboration positif, associé à des interactions fréquentes avec leurs collègues et les familles, améliore la perception de compétence et le lien avec les acteurs scolaires (**>Figure 61**). Ces dynamiques favorisent le recours aux formations et outils pédagogiques, tout en encourageant l'actualisation continue des connaissances (**>Figure 62**). Enfin, plus les accompagnateurs collaborent, plus ils adaptent leurs pratiques aux besoins des élèves, soulignant ainsi l'impact déterminant de l'environnement professionnel sur l'inclusion scolaire (**>Figure 63**).

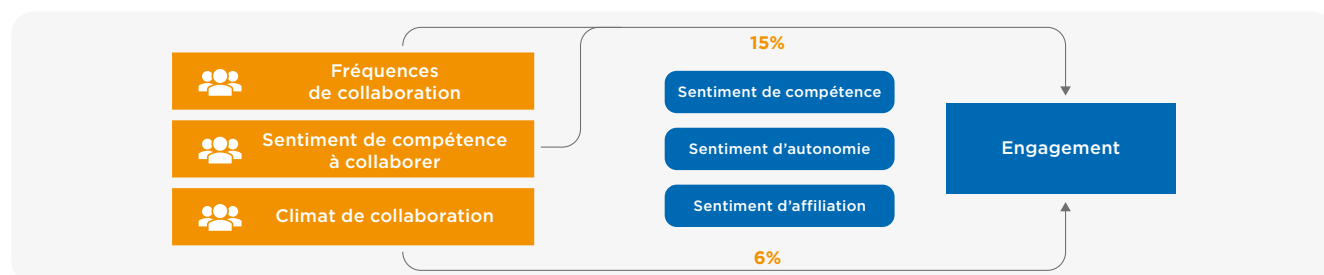
Figure 61: Liens prédictifs entre les facteurs environnementaux et les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation



EXPLICATION :

Les régressions hiérarchiques montrent que, parmi les facteurs environnementaux, le sentiment de compétence à collaborer et le climat de collaboration expliquent une part importante de la variance des composantes de la théorie de l'autodétermination chez les accompagnateurs pédagogiques. Le sentiment de compétence à collaborer avec collègues et familles explique **20 %** de la variance du sentiment global de compétence. Un climat collaboratif positif explique **8 %** de la variance de l'autonomie et, lorsqu'il est associé à la compétence pour travailler avec les collègues, il explique **13 %** de la variance du sentiment d'affiliation envers les membres de l'établissement. Enfin, la combinaison d'un bon climat de collaboration et des compétences à collaborer avec les familles explique **20 %** de la variance du sentiment d'affiliation envers les acteurs de l'inclusion en dehors de l'école.

Figure 62: Liens prédictifs entre les facteurs environnementaux et l'engagement



EXPLICATION :

Concernant l'engagement professionnel, les régressions hiérarchiques montrent l'effet significatif de certains prédicteurs parmi les facteurs environnementaux. L'engagement des accompagnateurs a été apprécié via la fréquence de recours aux formations et outils pédagogiques et l'importance accordée à l'actualisation de leurs connaissances via des formations et l'utilisation d'outils. Se sentir compétent pour collaborer avec les collègues et échanger fréquemment avec divers acteurs favorise le recours aux formations et outils pédagogiques de **15 %**. De plus, un climat de collaboration positif accroît de **6 %** l'importance accordée à l'actualisation des connaissances via les formations et l'utilisation d'outils.

Figure 63: Liens prédictifs entre les facteurs environnementaux et les pratiques pédagogiques



EXPLICATION :

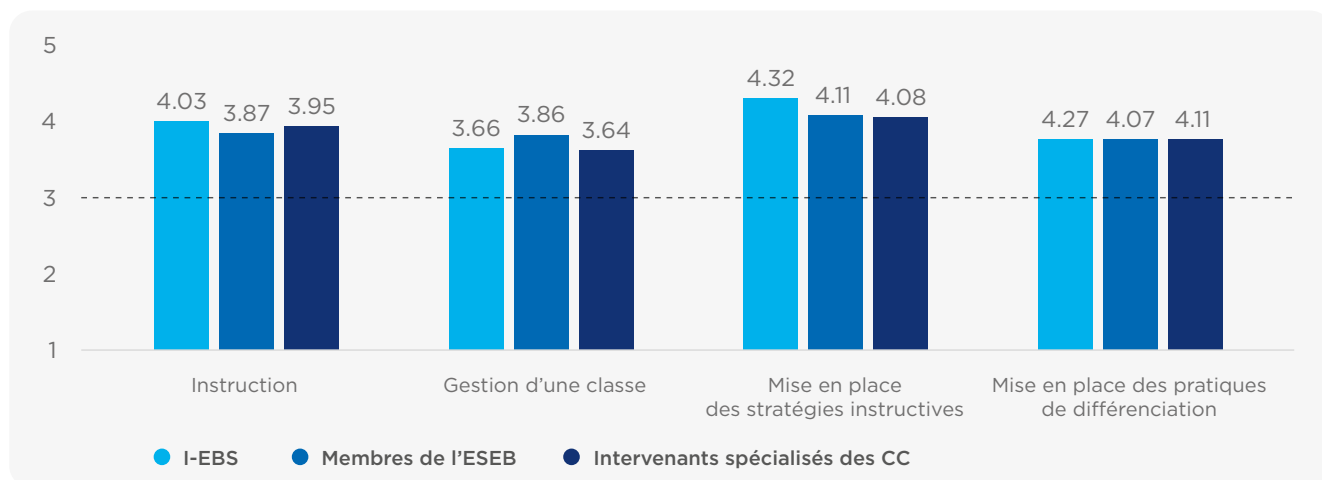
Nous avons également examiné si les facteurs environnementaux influençaient la fréquence avec laquelle les accompagnateurs pédagogiques mettaient en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives dans leur classe. Les analyses de régression indiquent que le fait de se sentir compétent pour collaborer avec les collègues, combiné à des collaborations fréquentes avec différents acteurs, explique **11 %** de la variance dans l'application des pratiques pédagogiques.

Sentiment de compétence, d'autonomie, d'affiliation et l'engagement

CONFIANCE PERÇUE DES ACCOMPAGNATEURS DANS LEURS COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES

Sentiment de compétence d'instruire en classe: Les accompagnateurs pédagogiques se perçoivent globalement compétents dans leur rôle, notamment pour instruire, mobiliser des stratégies pédagogiques et mettre en œuvre des pratiques de différenciation (>Figure 64). Leur sentiment de compétence en gestion de classe est positif, mais avec une moyenne légèrement inférieure à celle des autres dimensions, reflétant une perception plus nuancée de leur capacité à gérer les comportements et les règles en classe. Cette confiance générale perçue dans leurs compétences contribue à leur sentiment d'être capables d'adapter leurs pratiques aux besoins des élèves, un aspect essentiel pour soutenir l'inclusion scolaire.

Figure 64: Sentiments de compétence déclarés par les accompagnateurs pédagogiques



Réponses: Pas du tout d'accord (1), Pas d'accord (2), Ni en désaccord, ni d'accord (3), D'accord (4), Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

Le sentiment de compétence est ici évalué à travers quatre dimensions: enseigner, gérer une classe, mobiliser des stratégies d'instruction et mettre en place des pratiques de différenciation. Pour chacune de ces dimensions, les accompagnateurs ont estimé, à l'aide de plusieurs items, leur capacité à concevoir des tâches adaptées aux besoins des élèves, gérer les comportements en classe, varier leurs approches pédagogiques, ainsi que différencier les contenus. Le graphique présente les scores moyens obtenus pour chaque dimension.

Les différences entre les types d'accompagnateurs ont été analysées par des tests de comparaison de moyennes. Les résultats montrent des niveaux très élevés de sentiment de compétence rapporté pour l'ensemble des dimensions. En détail, aucune différence significative n'a été observée entre les groupes pour les dimensions instruction, mise en place des stratégies d'instruction, ni pour la différenciation. En revanche, un effet significatif du type d'accompagnateur a été détecté pour la gestion de la classe ($F = 2.851$; $p = .004$; $\eta^2 = 0.061$). Plus précisément, comparés aux I-EBS, les ESEB rapportent un sentiment de compétence plus élevé concernant la maîtrise des comportements perturbateurs des élèves ainsi que la capacité à calmer un élève bruyant ou perturbateur.

CONFIANCE PARTAGÉE ET CONSENSUS MARQUÉ SUR LES COMPÉTENCES FACE AUX DIFFÉRENTS PROFILS DE BESOINS SPÉCIFIQUES

Sentiment de compétence à encadrer des élèves présentant différents types de besoins spécifiques:

Les accompagnateurs pédagogiques rapportent un sentiment modéré à positif quant à leur capacité à encadrer différents types de besoins spécifiques (>Tableau 19). Que ce soit les I-EBS, les membres de l'ESEB ou les intervenants spécialisés, tous se jugent les plus compétents pour accompagner des élèves présentant un trouble spécifique des apprentissages, un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, ainsi qu'un trouble du développement intellectuel. En revanche, ils se sentent moins compétents pour encadrer des élèves avec des troubles plus physiques, comme une déficience visuelle ou auditive, ainsi que des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme ou un haut potentiel intellectuel.

Ce consensus est d'autant plus intéressant que ces trois catégories d'accompagnateurs pédagogiques diffèrent significativement tant par leur formation initiale que continue, et que, notamment chez les intervenants spécialisés, on retrouve des professionnels issus de différents Centres de compétences spécialisés. Il est notable que les I-EBS rapportent un niveau de compétence nettement plus élevé pour les troubles spécifiques des apprentissages, comme le souligne la couleur plus foncée sur le graphique.

Tableau 19: Sentiments de compétence des accompagnateurs pédagogiques à enseigner à des élèves présentant différents profils de besoins spécifiques

	I-EBS (N=41)	Membres de l'ESEB (N=86)	Intervenants spécialisés des CC (N=56)	
plus élevé	Trouble spécifique des apprentissages (4.22)	Trouble de l'attention avec/sans hyperactivité (3.99)	Trouble spécifique des apprentissages (3.79)	plus élevé
	Trouble de l'attention avec/sans hyperactivité	Trouble spécifique des apprentissages	Trouble de l'attention avec/sans hyperactivité	
	Trouble du développement intellectuel	Trouble du développement intellectuel	Trouble du développement intellectuel	
	Haut potentiel intellectuel	Trouble du développement moteur	Trouble de la parole et du langage	
moins élevé	Trouble socio-émotionnel	Trouble socio-émotionnel	Trouble du développement moteur	moins élevé
	Trouble de la parole et du langage	Trouble de la parole et du langage	Trouble socio-émotionnel	
	Trouble du développement moteur	Trouble du spectre de l'autisme	Déficience auditive	
	Déficience auditive	Haut potentiel intellectuel	Trouble du spectre de l'autisme	
	Déficience visuelle	Déficience auditive	Haut potentiel intellectuel	
	Trouble du spectre de l'autisme (2.83)	Déficience visuelle (3.26)	Déficience visuelle (2.64)	

Réponses: ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

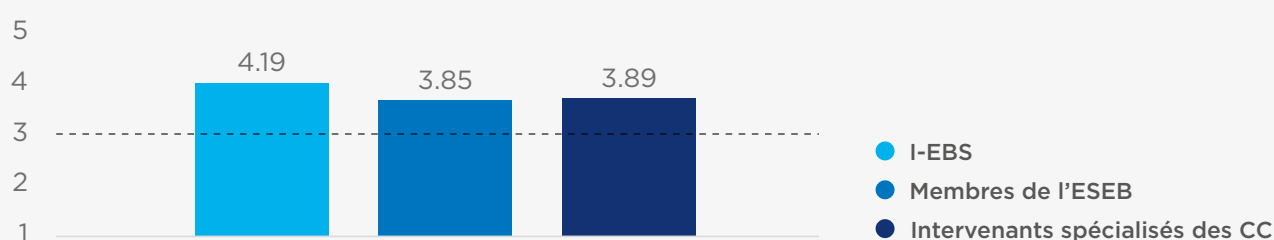
Dans le tableau ci-dessus, les accompagnateurs pédagogiques ont répondu à l'énoncé suivant: «Je me sens capable de prendre la responsabilité de l'encadrement d'un ou de plusieurs élèves à besoins spécifiques présentant [un des troubles suivants] dans ma classe sans la participation d'un autre professionnel spécialisé», évaluant ainsi leur sentiment de compétence à l'égard de dix profils d'élèves à besoins spécifiques. On observe que, tant chez les I-EBS, que chez les membres de l'ESEB ou les intervenants spécialisés des Centres, le sentiment de compétence est le plus élevé pour les élèves présentant un trouble spécifique des apprentissages, un trouble de l'attention ou un trouble du développement intellectuel. À l'inverse, ils se sentent le moins capables d'encadrer des élèves présentant une déficience visuelle, une déficience auditive, un haut potentiel intellectuel ou encore un trouble du spectre de l'autisme. Il convient toutefois de souligner que les niveaux déclarés de compétence restent globalement neutres à plutôt positifs.

BIEN ANCRÉS DANS L'ÉCOLE, MAIS UN BESOIN DE SOUTIEN POUR ASSURER LA RÉUSSITE DES PROJETS D'INCLUSION

Le sentiment d'autonomie: Ce sentiment se manifeste notamment par l'engagement volontaire des accompagnateurs dans les projets d'inclusion et la liberté perçue dans le choix des outils et des méthodes d'accompagnement. Globalement, tous les groupes rapportent un sentiment d'autonomie plutôt positif et soutenu, comme en témoigne le score composite moyen (**>Figure 65**). Les I-EBS expriment cependant un sentiment d'autonomie globalement plus élevé que les membres de l'ESEB et les intervenants spécialisés. Ces derniers perçoivent davantage de contraintes liées au contenu et au déroulement des accompagnements, ainsi qu'une faible consultation préalable dans la sélection des élèves à accompagner.

Le sentiment d'affiliation: Les accompagnateurs pédagogiques déclarent un sentiment d'affiliation globalement positif à l'école où ils interviennent. Cependant, les intervenants spécialisés ressentent une appartenance plus faible comparée aux I-EBS et aux membres de l'ESEB (**>Figure 66**). Le soutien perçu auprès des autres acteurs de l'inclusion est plus modéré, avec une différence notable entre les 3 groupes, les intervenants spécialisés se sentant le moins soutenus, comme le montre leur score moyen plus faible (**>Figure 66**). Ces résultats indiquent une bonne intégration dans l'école, mais un besoin accru de soutien pour la mise en œuvre des projets d'inclusion.

Figure 65: Le sentiment d'autonomie déclaré par les accompagnateurs pédagogiques

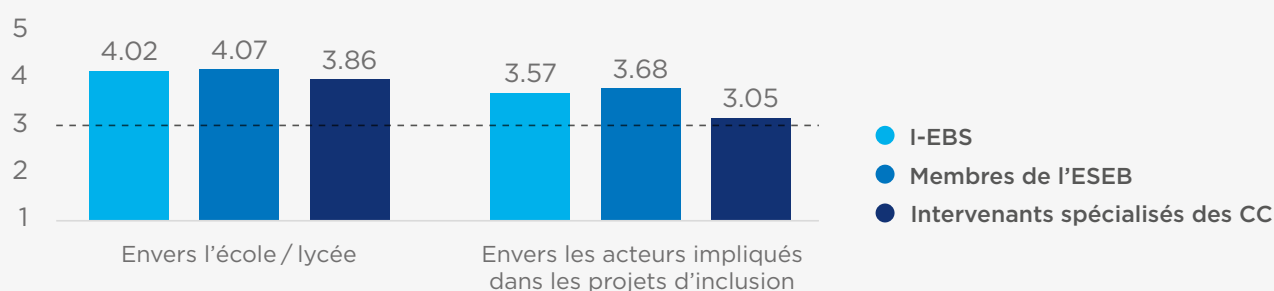


Réponses: Pas du tout d'accord (1), Pas d'accord (2), Ni en désaccord, ni d'accord (3), D'accord (4), Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

Le sentiment d'autonomie des accompagnateurs est évalué par un score moyen construit à partir de plusieurs items du questionnaire, portant sur leur conscience de la nécessité de travailler avec des élèves à besoins spécifiques, les contraintes en classe, la liberté pédagogique dont ils disposent, ainsi que le soutien perçu de la part d'autres acteurs impliqués dans les projets d'inclusion. Une différence significative entre les trois groupes apparaît concernant ce score moyen d'autonomie ($F = 4.008$; $p = .020$; $\eta^2 = .04$). Une analyse complémentaire (test de Bonferroni en post hoc) démontre qu'il y a une différence significative entre les I-EBS qui rapportent un sentiment d'autonomie plus élevé que les ESEB.

Figure 66: Le sentiment d'affiliation déclaré des accompagnateurs pédagogiques envers l'école et les acteurs des projets d'inclusion scolaire



Réponses: Pas du tout d'accord (1), Pas d'accord (2), Ni en désaccord, ni d'accord (3), D'accord (4), Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

Le sentiment d'affiliation des accompagnateurs a été évalué selon deux dimensions: leurs relations avec les écoles où ils interviennent et celles avec les autres acteurs de l'inclusion. Pour chacune de ces dimensions, les accompagnateurs ont répondu à plusieurs items portant sur leur sentiment d'affiliation au cadre scolaire, leur capacité à obtenir du soutien auprès de différents acteurs, ainsi que leur satisfaction concernant ces relations. Globalement, ils rapportent un sentiment d'appartenance plus fort envers l'école qu'envers les autres acteurs de l'inclusion.

Le score moyen d'affiliation à l'école ne révèle pas de différence significative entre les groupes. En revanche, une différence significative apparaît sur un item spécifique: le sentiment de faire partie d'une équipe dans l'école où ils interviennent. Les analyses montrent que, sur ce point, les intervenants spécialisés se sentent moins intégrés que les I-EBS et les membres de l'ESEB. Une différence significative selon le type d'accompagnateur a été observée pour le sentiment d'affiliation aux autres acteurs de l'inclusion ($F = 5.961$; $p < .001$; $\eta^2 = .092$). Cette différence s'explique principalement par un moindre soutien perçu par les intervenants spécialisés auprès des collègues de l'enseignement ordinaire, de l'ESEB, et du directeur adjoint régional, comparé aux I-EBS et aux accompagnateurs de l'ESEB.

Engagement professionnel : L'engagement des accompagnateurs pédagogiques se traduit par leur désir de se former et de leur maîtrise des outils pédagogiques. Les accompagnateurs s'appuient surtout sur les échanges professionnels et l'autoformation (internet, lectures spécialisées), tandis que les formations formelles restent moins fréquentes, surtout lorsqu'elles ne sont pas certifiées (**>Tableau 20**). Les I-EBS et membres de l'ESEB échangent davantage avec les enseignants de l'ordinaire et entre eux, alors que les intervenants spécialisés privilégient les contacts dans le champ spécialisé et interprofessionnel. Concernant les formations continues formelles, les accompagnateurs jugent l'offre globalement suffisante, mais expriment un besoin de formations sur les différents profils de besoins d'élèves et leur évaluation (**>Tableau 21**). La collaboration entre acteurs scolaires et la gestion des relations avec les parents apparaissent également comme des priorités.

Tableau 20: Fréquence déclarée des accompagnateurs pédagogiques concernant les formations et outils sur la prise en charge des élèves à besoins spécifiques

ITEMS		I-EBS (N=41)	Membres de l'ESEB (N=86)	Intervenants spécialisés des CC (N=56)
		Moyenne	Moyenne	Moyenne
1	Par des formations continues avec certificat enregistré sur mon compte formation (IFEN, INAP).	3.00	3.20	3.05
2	Par des formations spécialisées sans certificat reconnu par les autorités luxembourgeoises.	2.00	1.90	1.80
3	Par des échanges avec les membres de l'ESEB.	4.22	4.50	2.96
4	Par des échanges avec des enseignants de l'enseignement ordinaire.	4.98	4.90	3.85
5	Par des échanges avec des enseignants/ intervenants de l'enseignement spécialisé.	3.46	3.40	4.54
6	Par des échanges avec d'autres professionnels (orthophoniste, personnel médical, para-médical, ou autre).	3.30	3.50	4.23
7	Par des recherches sur Internet (Google, Wikipedia, Youtube).	4.80	4.40	4.20
8	Par des lectures spécialisées.	4.56	4.20	4.04

Réponses: jamais (1), annuel (2), trimestriel (3), mensuel (4), hebdomadaire (5), quotidien (6)

À NOTER:

Dans le tableau, plus la case est foncée, plus la fréquence rapportée d'une activité est élevée.

EXPLICATION:

Les accompagnateurs pédagogiques ont été interrogés sur la fréquence à laquelle, au cours des deux dernières années, ils ont suivi des formations ou actualisé leurs connaissances liées à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Ces activités comprennent notamment des formations continues, des échanges professionnels, ou la recherche autonome d'informations. Globalement, la fréquence des formations formelles reste modérée, tandis que les échanges professionnels et l'autoformation sont des pratiques régulières, voire hebdomadaires.

Tableau 21: Intérêt exprimé pour des formations continues liées à l'inclusion scolaire

ITEMS		I-EBS (N=41)	Membres de l'ESEB (N=86)	Intervenants spécialisés des CC (N=56)
		Moyenne	Moyenne	Moyenne
1	L'offre de formation est assez complète pour que je sois outillé dans l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques.	3.51	3.22	3.29
2	Je souhaite suivre une formation sur...			
	• les pratiques de différenciation.	3.47	3.88	3.48
	• les mesures de décroisement.	3.56	3.31	3.09
	• l'évaluation des profils de besoins d'élèves.	3.95	3.90	3.67
	• la gestion de l'hétérogénéité.	3.21	3.51	3.35
	• la collaboration des différents acteurs scolaires.	3.36	3.71	3.62
	• la gestion des relations avec les parents.	3.08	3.87	3.64
	• les particularités de besoins spécifiques des élèves selon leur diagnostic.	4.33	4.29	4.00

Réponses: ■ Pas du tout d'accord (1), ■ Pas d'accord (2), ■ Ni en désaccord, ni d'accord (3), ■ D'accord (4), ■ Tout à fait d'accord (5)

EXPLICATION:

Les accompagnateurs pédagogiques jugent l'offre actuelle de formation continue globalement suffisante, les I-EBS la percevant comme plus complète que les membres de l'ESEB et les intervenants spécialisés. Par ailleurs, les I-EBS et les membres de l'ESEB manifestent un fort intérêt pour des formations portant sur les particularités des besoins spécifiques des élèves en fonction de leur diagnostic.

Pratiques pédagogiques déclarées

FRÉQUENCE ÉLEVÉE D'USAGE DES ADAPTATIONS PÉDAGOGIQUES, MODULÉES PAR LES COLLABORATIONS

Les I-EBS et les membres de l'ESEB privilégient avant tout des adaptations directement liées à la compréhension et à la réalisation des tâches, comme la reformulation des consignes, la réduction de la charge de travail, l'utilisation d'outils spécifiques et l'octroi de temps supplémentaire (**>Tableau 22**). Les intervenants spécialisés, en revanche, mettent davantage l'accent sur l'utilisation en classe d'outils construits avec d'autres professionnels, mais recourent globalement moins souvent à l'ensemble des adaptations listées. Les pratiques d'accompagnement, telles que la remédiation individuelle et le travail en groupes de besoins, sont largement et régulièrement mises en œuvre par les accompagnateurs, tandis que le tutorat entre élèves demeure marginal (**>Figure 67**).

Cette fréquence des pratiques pédagogiques déclarées pourrait s'expliquer par le fait que les accompagnateurs qui se sentent compétents pour collaborer avec leurs collègues et qui interagissent souvent avec différents acteurs scolaires ont tendance à appliquer ces pratiques pédagogiques de façon plus soutenue (**>Figure 63**).

Tableau 22: Classement par ordre décroissant des fréquences déclarées des accompagnateurs pédagogiques quant à la mise en place des pratiques d'adaptation

I-EBS (N= 41)		Membres de l'ESEB (N= 86)		Intervenants spécialisés (N= 56)	
5.08	Reformuler les consignes, s'assurer de leur compréhension.	5.23	Reformuler les consignes, s'assurer de leur compréhension.	3.95	Utiliser en classe des outils que l'élève a construits avec l'orthophoniste ou l'accompagnateur pédagogique.
5.05	Réduire la charge de travail ou le nombre d'exercices.	4.77	Accorder du temps supplémentaire au quotidien pour les différentes tâches.	3.87	Réduire la charge de travail ou le nombre d'exercices.
4.69	Utiliser en classe des outils que l'élève a construits avec l'orthophoniste ou l'accompagnateur pédagogique.	4.72	Réduire la charge de travail ou le nombre d'exercices.	3.72	Reformuler les consignes, s'assurer de leur compréhension.
4.47	Utiliser une police de caractère différente pour les documents transmis aux élèves.	4.70	Utiliser en classe des outils que l'élève a construits avec l'orthophoniste ou l'accompagnateur pédagogique.	3.10	Accorder du temps supplémentaire au quotidien pour les différentes tâches.
4.19	Accorder du temps supplémentaire au quotidien pour les différentes tâches.	3.96	Utiliser une police de caractère différente pour les documents transmis aux élèves.	2.82	Utiliser une police de caractère différente pour les documents transmis aux élèves.
3.50	Laisser du temps supplémentaire pour les évaluations.	3.58	Laisser du temps supplémentaire pour les évaluations.	1.97	Laisser du temps supplémentaire pour les évaluations.
2.03	Écrire à la place de l'élève.	2.18	Mettre en place des tutorats.	1.86	Écrire à la place de l'élève.
1.64	Mettre en place des tutorats.	2.06	Écrire à la place de l'élève.	1.39	Mettre en place des tutorats.

Réponses: jamais (1), annuel (2), trimestriel (3), mensuel (4), hebdomadaire (5), quotidien (6)

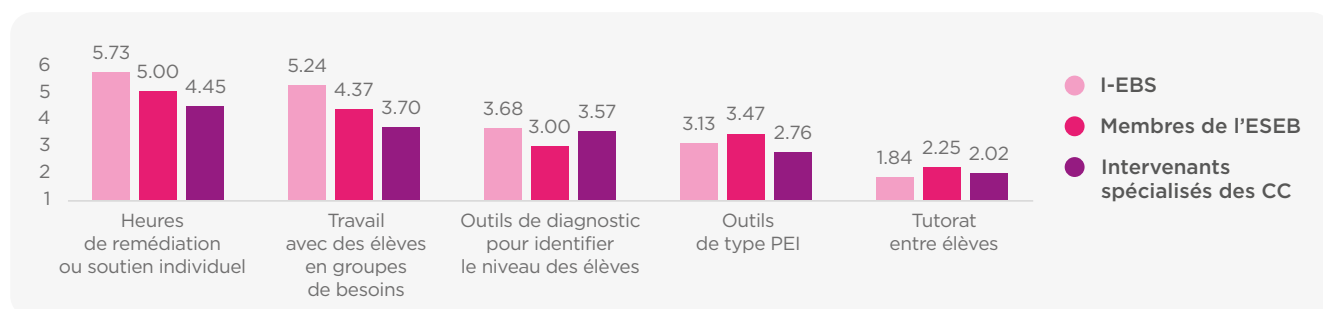
À NOTER:

Dans le tableau, plus la case est foncée, plus la fréquence rapportée d'une activité est élevée.

EXPLICATION:

Par pratique pédagogique, on entend l'ensemble des méthodes et stratégies utilisées pour favoriser l'apprentissage. Le tableau montre que les I-EBS et les membres de l'ESEB privilégient la reformulation des consignes et la réduction de la charge de travail, tandis que les intervenants 2.76 spécialisés utilisent davantage des outils créés avec d'autres professionnels. Le temps supplémentaire est plus fréquemment accordé par l'ESEB, et le tutorat reste peu utilisé par tous.

Figure 67: Classement par ordre décroissant des pratiques de différenciation selon les fréquences déclarées des enseignants du fondamental et des lycées



Réponses: jamais (1), annuel (2), trimestriel (3), mensuel (4), hebdomadaire (5), quotidien (6)

EXPLICATION:

Les pratiques d'accompagnement désignent l'ensemble des actions pédagogiques, méthodologiques et relationnelles mises en place pour soutenir les élèves à besoins spécifiques dans leurs apprentissages et leur inclusion. En général, les pratiques d'accompagnement les plus fréquentes sont les heures de remédiation individuelle et le travail en groupes de besoins, particulièrement chez les I-EBS et les membres de l'ESEB. Les outils de diagnostic et de type PEI sont moins utilisés, tandis que le tutorat entre élèves reste marginal pour tous.

Synthèse

« Flash »

PROFIL: Expertise sur les besoins spécifiques mais manque de ressources pour la mise en œuvre des projets d'inclusion

Les accompagnateurs pédagogiques affichent globalement une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion scolaire, tout en modulant leur position selon la complexité des besoins. Selon eux, certains profils, comme le haut potentiel, les troubles spécifiques des apprentissages ou le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), trouvent mieux leur place dans l'enseignement ordinaire. En revanche, ils restent plus prudents concernant l'inclusion des élèves présentant des troubles socio-émotionnels, un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou un trouble du développement intellectuel. Par ailleurs, ils soulignent des obstacles liés aux ressources humaines et matérielles, qui freinent la mise en œuvre effective de l'inclusion.

ENVIRONNEMENT COLLABORATIF: Quand la synergie renforce l'inclusion scolaire

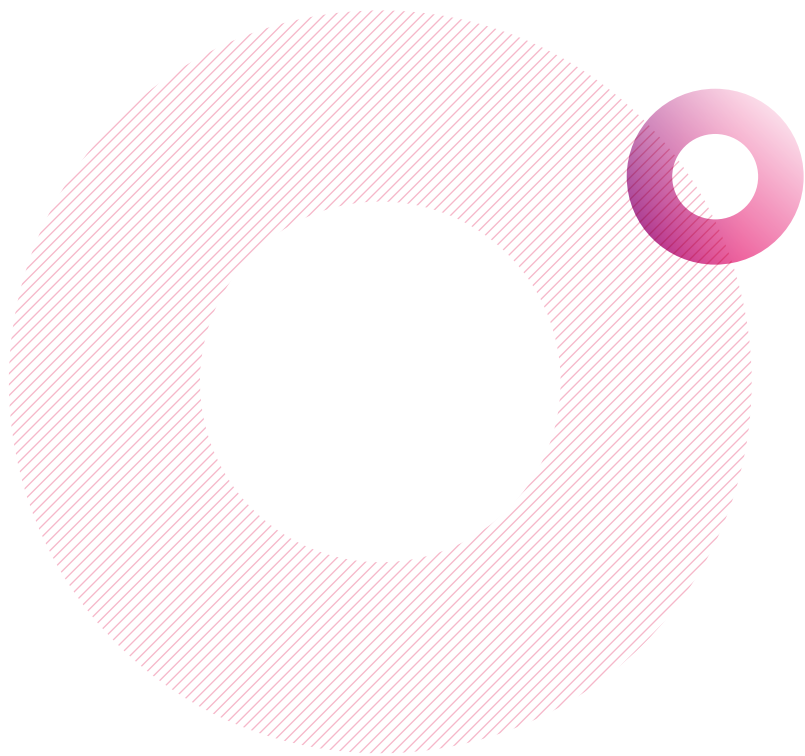
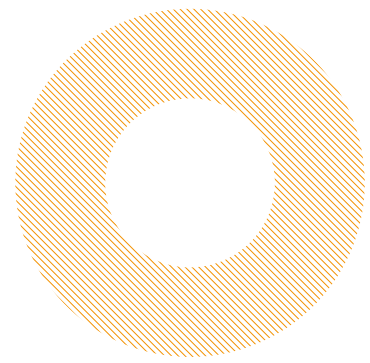
Les accompagnateurs pédagogiques collaborent fréquemment avec les enseignants et les autres professionnels de l'inclusion, ce qui nourrit leur sentiment de compétence et renforce leur engagement. Le climat de collaboration est perçu comme globalement positif, bien que des différences émergent : les I-EBS et les membres de l'ESEB rapportent des relations fondées sur une plus grande confiance et un respect mutuel plus marqué que les intervenants spécialisés. Ces interactions régulières influencent directement leur recours aux formations continues et leur capacité à adapter leurs pratiques pédagogiques.

AUTODÉTERMINATION ET ENGAGEMENT: Compétences solides et engagement fort des accompagnateurs

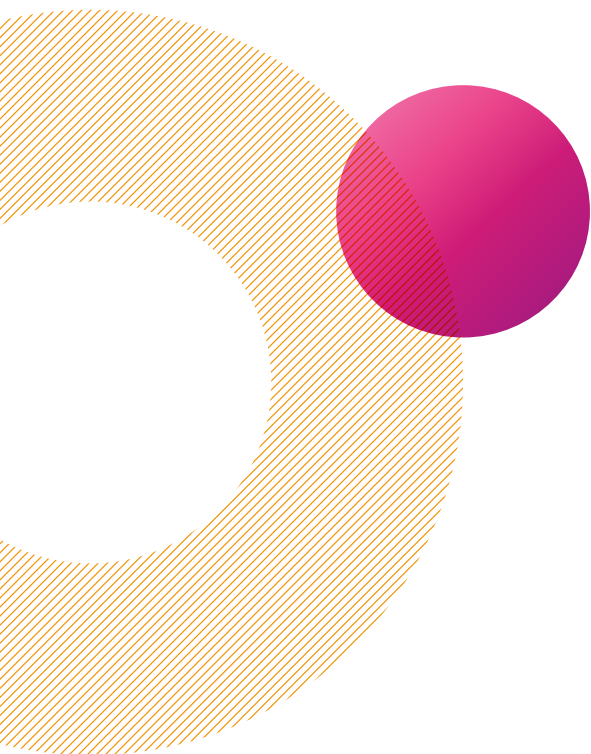
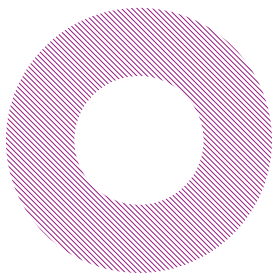
Les accompagnateurs se perçoivent comme globalement compétents, notamment pour mobiliser des stratégies pédagogiques, bien que cette aisance varie selon les profils d'élèves. Leur sentiment d'autonomie est supérieur à celui des enseignants, malgré certaines contraintes concernant le contenu des accompagnements et la sélection des élèves. En termes d'affiliation, les I-EBS et les membres de l'ESEB se sentent plus intégrés dans leur équipe scolaire que les intervenants spécialisés, qui expriment une position plus neutre vis-à-vis des acteurs de l'inclusion scolaire. Enfin, leur engagement professionnel se traduit par un fort recours aux échanges entre pairs et à l'autoformation, et par la volonté de renforcer leurs compétences sur les profils d'élèves, l'évaluation, la collaboration avec les équipes et la gestion des relations avec les parents.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES: Des pratiques fréquentes et adaptées pour l'inclusion scolaire

Les accompagnateurs pédagogiques mettent régulièrement en œuvre des adaptations pédagogiques telles que la reformulation des consignes et la réduction de la charge de travail. Les remédiations individuelles et l'accompagnement organisés selon les besoins des élèves, sont fréquents chez tous les accompagnateurs, tandis que le tutorat entre élèves demeure encore peu développé. Plus les accompagnateurs collaborent avec leurs collègues, plus ils ajustent finement leurs pratiques, ce qui souligne le rôle central de l'environnement collaboratif dans la réussite.



7. Perception des projets d'inclusion par les élèves à besoins spécifiques : mise en contexte des résultats



Dans les sections précédentes, nous avons analysé les données recueillies auprès des élèves à besoins spécifiques, des parents, des enseignants ainsi que des accompagnateurs pédagogiques. Cette partie-ci se concentre exclusivement sur les résultats des questionnaires adressés aux élèves, afin de mieux comprendre leur vécu scolaire et leur inclusion.

Adoptant une approche centrée sur l'élève, il nous a semblé essentiel d'approfondir l'analyse des réponses des élèves à besoins spécifiques, car leur bien-être, leur sentiment d'appartenance et leur réussite scolaire sont au cœur de toute démarche inclusive. Leur perspective constitue donc un point d'ancrage essentiel pour évaluer l'efficacité des dispositifs mis en place.

Pour situer ces résultats, nous les avons replacés dans le contexte national en les comparant aux données issues d'une enquête représentative telle que les Épreuves Standardisées³ ÉpStan 2021/2022 (LUCET, 2025), puis dans une perspective internationale, d'une part à travers l'évaluation PISA 2018 (SCRIPT, 2020) et d'autre part via une comparaison avec une étude menée en Belgique francophone en 2016 dans le cadre des projets CAP48, FWB⁴ et DG⁵.

Cette mise en perspective permet d'identifier les spécificités des parcours des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg, en soulignant convergences et divergences, et en éclairant les enjeux actuels de l'inclusion scolaire.

RÉSUMÉ :

- Les élèves à besoins spécifiques de l'étude EIEPL perçoivent un climat de classe plus calme et moins de perturbations que les élèves du même niveau de la population ÉpStan.
- Les élèves de l'étude EIEPL rapportent une estime de leurs capacités scolaires légèrement inférieure à celle des élèves ÉpStan.
- Au secondaire, les élèves à besoins spécifiques se sentent davantage affiliés à leur établissement, malgré un climat de classe plus perturbé qu'au fondamental, mais moins perturbé que dans la population ÉpStan.
- Les soutiens de l'enseignant sont perçus légèrement plus favorables chez les élèves du fondamental de la population ÉpStan par rapport aux élèves à besoins spécifiques du fondamental questionnés dans le cadre de l'étude EIEPL.

Ces résultats indiquent un vécu scolaire globalement positif pour les élèves à besoins spécifiques, mais soulignent l'importance d'adapter les pratiques pédagogiques et de renforcer le soutien, surtout au lycée, pour favoriser leur inclusion et réussite scolaire.

3 Les ÉpStan mesurent chaque année les performances à l'enseignement fondamental (cycles 2.1, 3.1 et 4.1) et à l'enseignement secondaire (7^e et 5^e). Contrairement aux études internationales (p.ex. PISA), les épreuves standardisées du monitoring scolaire national ont été spécifiquement adaptées au contexte scolaire national luxembourgeois.

4 Desmet et al. (2017). *L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge francophone: Étude menée auprès des élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires pour la fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)*. Rapport de recherche. Louvain-La-Neuve: UCLouvain.

5 Schmitz et al. (2017). *L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge germanophone: Étude menée auprès des élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires pour la communauté germanophone*. Rapport de recherche. Louvain-La-Neuve: UCLouvain.

7.1. Mise en contexte avec ÉpStan et PISA

Les ÉpStan offrent un aperçu sur la motivation scolaire, le climat de classe et la relation entre enseignants et élèves, auprès des élèves du cycle 3.1 (enseignement fondamental) et de la 5^e (enseignement secondaire) de l'échantillon national luxembourgeois, ce qui permet un rapprochement approximatif avec l'échantillon EIEPL, composé d'élèves à besoins spécifiques de l'enseignement fondamental (cycles 2.1 à 4.2) et secondaire (de la 7^e à la 1^{re}). L'étude PISA complète ces données en apportant un éclairage sur le climat scolaire et le vécu des élèves de 15 ans.

Il est important de souligner que les items issus des différents questionnaires ne sont pas stricte-

ment identiques. Toutefois, certaines dimensions abordées présentent une proximité suffisante pour permettre une lecture croisée à visée descriptive. Cette démarche ne prétend donc pas à une comparaison statistique rigoureuse, mais permet de faire émerger certaines tendances générales.

Afin d'illustrer plus concrètement les dimensions explorées dans les deux questionnaires, le **Tableau 23** ci-dessous présente quelques exemples d'items issus des enquêtes EIEPL et ÉpStan, qui permettent de mieux comprendre la nature des questions posées aux élèves et les thématiques abordées.

Tableau 23: Exemples d'items issus des questionnaires des Épreuves Standardisées, ÉpStan (année scolaire 2021/2022) et du questionnaire EIEPL (2021/2022)

Thème de la dimension	Dimension (source)	Exemples d'items des questionnaires
Perception des capacités scolaires	EIEPL: Sentiment d'efficacité scolaire	« Je suis sûr de pouvoir comprendre ce qu'on apprend à l'école. » « Je sais que je suis capable de bien réussir mon année si je le veux vraiment. »
	ÉpStan: Concept général d'estime scolaire	« Dans la plupart des matières scolaires, je réussis bien aux examens. » « Dans la plupart des matières scolaires, je suis bon. »
Affiliation à l'école et à la classe	EIEPL: Sentiment d'affiliation envers l'école et la classe	« Je me sens bien dans cette école. » « Je m'entends bien avec les autres élèves de ma classe. »
	ÉpStan: Satisfaction scolaire/Bien-être à l'école	« J'aime aller à mon école. » « Je me sens bien accueilli dans mon école. »
Climat de classe	EIEPL: Climat de classe	« Les élèves se sentent bien dans leur classe. » « Les élèves de la classe s'aident les uns les autres. »
	ÉpStan: Climat de classe	« Je me sens bien dans ma classe. » « Dans ma classe, nous nous aidons mutuellement. »
Soutien du sentiment d'affiliation	EIEPL: Soutien du sentiment d'affiliation	« Mon enseignant essaie de m'aider quand je suis triste ou en difficulté. » « Mon enseignant tient compte de mon avis. »
	ÉpStan: Relation enseignant-élève	« Dans ma classe, je reçois de l'aide supplémentaire de mes enseignants quand j'en ai besoin. » « Dans ma classe, les enseignants s'intéressent à ce que j'ai à dire. »
Gestion de classe	EIEPL: Gestion de classe	« Une classe dans laquelle les élèves respectent les règles de la classe. » « Une classe dans laquelle beaucoup d'élèves travaillent sérieusement. »
	ÉpStan: Perturbations en classe	« Dans ma classe, nous respectons le bon déroulement des cours (recodé) » « Dans ma classe, chacun respecte le travail des autres (recodé). »

GUIDE DE LECTURE:

Pour chaque dimension de chaque questionnaire (EIEPL, ÉpStan), deux items représentatifs ont été sélectionnés à titre d'exemple, afin d'illustrer le type de questions posées aux élèves. Cette sélection vise à offrir un aperçu qualitatif des thématiques abordées, sans prétention à l'exhaustivité ni à une comparaison statistique des contenus.

Dans le **Tableau 24** ci-dessous, les scores issus des questionnaires EIEPL et ÉpStan ont été harmonisés afin de rendre les échelles comparables entre les deux enquêtes.

Tableau 24: Représentation des scores moyens exprimés en POMP pour différents thèmes repris issus des questionnaires des Épreuves Standardisées (année scolaire 2021/2022) et du questionnaire EIEPL (2021/2022)

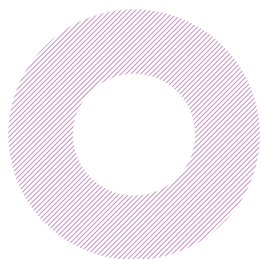
Thème de la dimension	Dimension (source appelée dans les questionnaires)	Moyenne élèves du fondamental	Moyenne élèves des lycées
Perception des capacités scolaires	EIEPL: Sentiment d'efficacité scolaire	58.95	67.76
	ÉpStan: Concept général d'estime scolaire	76.72	61.38
Affiliation à l'école et à la classe	EIEPL: Sentiment d'affiliation envers l'école et la classe	77.08	74.69
	ÉpStan: Satisfaction scolaire/Bien-être à l'école	78.57	52.01
Climat de classe	EIEPL: Climat de classe	73.83	64.42
	ÉpStan: Climat de classe	76.09	64.75
Soutien du sentiment d'affiliation	EIEPL: Soutien du sentiment d'affiliation	74.25	66.83
	ÉpStan: Relation enseignant-élève	87.15	66.57
Gestion de classe	EIEPL: Gestion de classe	73.08	61.48
	ÉpStan: Perturbations en classe	64.32	42.49

EXPLICATION:

Les scores sont exprimés en POMP (Pourcentage du Maximum Possible; Cohen et al., 1999), sur une échelle de 0 à 100: 0 = perception très négative et 100 = perception très positive. Cette transformation permet de comparer directement des items provenant de questionnaires utilisant des échelles différentes, comme l'échelle de 1 à 5 du questionnaire EIEPL et celle de 1 à 4 du questionnaire ÉpStan.

SOURCE:

Les données ÉpStan nous ont été mises à disposition par le Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET, 2025).



RÉSUMÉ DES CONSTATS PRINCIPAUX :

Élèves du fondamental

- Les élèves à besoins spécifiques ayant répondu au questionnaire EIEPL et les élèves du fondamental ayant répondu aux questionnaires ÉpStan présentent des perceptions globalement similaires dans la plupart des dimensions analysées.
- Les résultats ÉpStan indiquent en moyenne une perception légèrement plus positive des capacités scolaires que ceux de l'EIEPL.
- En revanche, les élèves à besoins spécifiques rapportent un climat de classe légèrement plus calme, avec moins de perturbations perçues que les élèves participants à ÉpStan.
- Les élèves de l'épreuve ÉpStan expriment un soutien enseignant-élève légèrement supérieur à celui perçu par les élèves à besoins spécifiques.

Élèves des lycées

- Les élèves à besoins spécifiques des lycées se sentent davantage affiliés à leur établissement scolaire que les élèves participants à ÉpStan.
- En matière de gestion de classe, les élèves à besoins spécifiques des lycées décrivent un climat plus perturbé que ceux du fondamental, mais moins perturbé que celui perçu par la population nationale interrogée dans ÉpStan au même niveau. D'après les résultats de l'enquête PISA 2018, qui mesure notamment la dimension du manque de discipline en classe, la proportion moyenne d'élèves ayant déclaré être d'accord avec cet énoncé s'élevait à 29,9%.

PRUDENCE DANS L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats présentés doivent être interprétés avec précaution, dans la mesure où certaines caractéristiques spécifiques de notre échantillon sont susceptibles d'avoir introduit des biais dans les tendances observées à partir des réponses analysées.

Les élèves pouvaient remplir le questionnaire EIEPL seuls, avec leurs représentants légaux ou accompagnés d'un professionnel qui peuvent avoir influencé la nature des réponses. Le fait qu'une proportion importante d'élèves des lycées ait répondu de manière autonome constitue une caractéristique méthodologique à prendre en compte lors de l'interprétation des résultats.

Les besoins spécifiques les plus fréquemment identifiés dans notre échantillon incluent le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), les troubles des apprentissages, le haut potentiel intellectuel ainsi que les troubles du développement intellectuel. Ce profil correspond à une population d'élèves qui semble globalement bien intégrée dans leur parcours scolaire.

Par conséquent, il est possible que les participants à l'enquête EIEPL représentent un échantillon globalement favorable, composé majoritairement d'élèves vivant une expérience scolaire plutôt positive.

7.2. Mise en contexte avec l'étude du CAP48 FWB et DG en Belgique

Après avoir comparé les résultats des élèves à besoins spécifiques luxembourgeois aux données issues d'une enquête nationale (ÉpStan) ainsi que de l'évaluation internationale PISA, cette partie propose d'élargir l'analyse par une mise en perspective complémentaire. Plus précisément, les données de l'étude EIEPL sont confrontées à celles d'une enquête menée en 2016 en Belgique francophone, dans le cadre d'un partenariat entre le cabinet du Ministre de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'association CAP48 et l'UCLouvain.

Les questionnaires utilisés dans le cadre du projet EIEPL s'appuient en grande partie sur des items validés dans les projets CAP 48 FWB et DG, adaptés au contexte luxembourgeois. Cette **continuité méthodologique** permet une **comparaison directe** et pertinente entre les deux pays, permettant d'éclairer à la fois les similitudes et les spécificités des parcours scolaires des élèves à besoins spécifiques. Les élèves de l'étude belge étaient accompagnés par des professionnels des écoles d'enseignement spécialisé, représentant principalement des élèves intégrés de manière permanente ou temporaire dans des écoles

ordinaires. Cette configuration est globalement comparable à celle du Luxembourg, où les élèves sont suivis par des intervenants des Centres de compétences, des I-EBS ou des membres de l'ESEB. Cette similarité dans l'accompagnement et la sélection des élèves permet une analyse comparative cohérente, malgré certaines différences contextuelles. Il est important de noter que l'échantillon belge n'avait pas vocation à être représentatif de l'ensemble des élèves intégrés en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il se compose de 207 élèves issus de sept écoles d'enseignement spécialisé (primaire et secondaire). En comparaison, l'échantillon luxembourgeois comprend 101 élèves (39 du fondamental et 62 des lycées)⁶.

Afin de mieux comprendre les différences et similitudes observées, l'analyse se concentre sur le **sentiment d'autodétermination** des élèves à besoins spécifiques, en s'appuyant sur la théorie qui souligne l'importance de la satisfaction des besoins fondamentaux **d'autonomie, de compétence et d'affiliation**. Ces dimensions sont essentielles pour évaluer la qualité de l'inclusion scolaire et le bien-être des élèves.

RÉSUMÉ DES CONSTATS PRINCIPAUX :

- Les élèves à besoins spécifiques au Luxembourg et en Belgique ont des niveaux comparables du sentiment de compétence scolaire, d'autonomie et d'affiliation à l'école et à leur classe.
- Les interactions sociales extra-scolaires restent globalement rares avec un sentiment d'affiliation sociale hors école particulièrement faible chez les élèves luxembourgeois, surtout au lycée, comparé à leurs homologues belges.
- Le soutien par l'enseignant est perçu comme globalement satisfaisant pour renforcer la compétence et l'affiliation, mais le soutien à l'autonomie nécessite d'être soutenu.

Ces résultats soulignent le besoin d'adapter les pratiques pédagogiques afin de mieux soutenir l'autonomie des élèves à besoins spécifiques luxembourgeois, de renforcer la collaboration entre familles et écoles et de promouvoir une inclusion sociale plus prononcée au-delà du cadre scolaire.

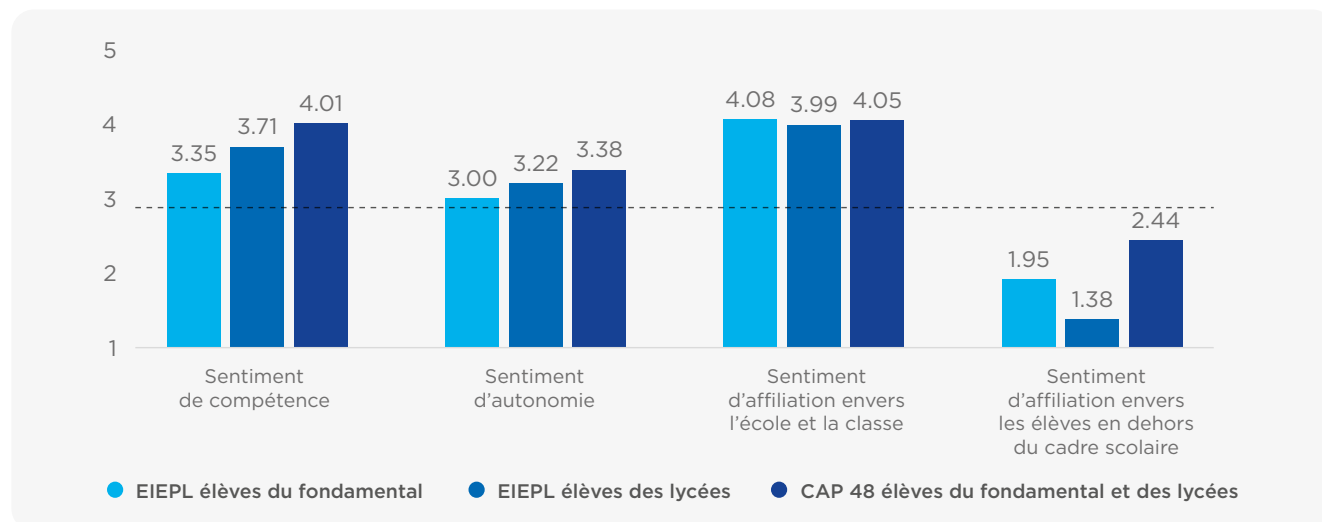
6 Pour rappel, dans l'étude EIEPL, la définition des enfants à besoins spécifiques inclus dans notre recherche repose sur les critères suivants: dans l'enseignement fondamental, il s'agit de chaque élève ayant reçu un diagnostic et/ou bénéficiant d'un accompagnement scolaire assuré par un I-EBS, un membre de l'ESEB ou un intervenant spécialisé d'un Centre de compétences. Dans l'enseignement secondaire, sont concernés les élèves ayant reçu un diagnostic et/ou bénéficiant d'un accompagnement par un membre de l'ESEB/SePas, un intervenant spécialisé d'un Centre de compétences, ou bénéficiant d'un aménagement raisonnable.

Le sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation des élèves à besoins spécifiques

Les résultats des deux études montrent des tendances globalement similaires. Le sentiment de compétence et le sentiment d'autonomie sont cependant plus élevés chez les élèves de l'étude belge, tandis que le sentiment d'affiliation envers l'école et la classe est relativement similaire entre les deux pays (**>Figure 68**).

En revanche, on observe une différence marquée concernant le sentiment d'affiliation envers les autres élèves en dehors de la classe: la moyenne observée dans l'étude belge est nettement plus élevée, notamment par rapport aux élèves luxembourgeois des lycées, avec plus d'un point d'écart (**>Figure 68**). En examinant plus en détail la moyenne de 2.44 de l'étude belge, on constate que les élèves du fondamental rapportent une moyenne de 2.68, tandis que les élèves des lycées présentent une moyenne plus faible de 2.14, ce qui reflète la tendance observée au Luxembourg.

Figure 68: Sentiment d'autodétermination perçu par les élèves à besoins spécifiques de l'étude EIEPL et CAP 48



EXPLICATION:

Les items des questionnaires EIEPL et CAP48 destinés aux élèves à besoins spécifiques ont été analysés à l'aide d'une échelle allant de 1 à 5, où 1 correspond à «pas du tout d'accord» et 5 à «tout à fait d'accord».

Ces résultats nous ont amenés à examiner les réponses des parents concernant les relations sociales de leur enfant en dehors du cadre scolaire (jeux, anniversaires, sorties). Dans les deux études, les parents étaient invités à répondre aux mêmes questions que les enfants (**>Tableau 25**). Dans les deux cas, les parents indiquent que ces types d'interaction restent rares en moyenne. Les parents luxembourgeois ont cependant tendance à surestimer la fréquence de ces événements par rapport aux réponses fournies par les élèves eux-mêmes. Il est néanmoins intéressant de noter que les parents luxembourgeois et belges partagent une perception relativement similaire de cette fréquence, avec des moyennes

comparables (**>Tableau 25**). Il convient de noter que notre étude a été réalisée en 2022, dans le contexte post-COVID, une période marquante qui ne doit pas être sous-estimée et qui pourrait en partie expliquer cette faible intégration sociale des élèves en dehors de l'établissement scolaire.

Il convient également de mentionner qu'au Luxembourg, il n'a pas été possible d'établir un lien direct entre les réponses des élèves et celles de leurs parents, contrairement à l'étude belge où ce lien a été établi dans la majorité des cas.

Tableau 25: Perception parentale de l’affiliation sociale de leur enfant hors cadre scolaire des études EIEPL et CAP 48

ITEMS	EIEPL		CAP 48
	Parents des élèves du fondamental	Parents des élèves des lycées	Parents des élèves du fondamental et des lycées
	Moyenne		
Votre enfant est invité à l’anniversaire d’un ami à l’école.	2.75	2.21	2.60
Un ami de l’école vient jouer chez vous.	2.88	2.36	2.43
Votre enfant va jouer chez un ami de l’école.	2.88	2.21	2.32
Votre enfant fait une activité (p.ex. aller au cinéma ou à la piscine) avec un ami de l’école.	2.43	2.39	2.17
Score moyen	2.57	2.29	2.38

Réponses: Pas du tout d’accord (1), Pas d’accord (2), Ni en désaccord, ni d’accord (3), D’accord (4), Tout à fait d’accord (5)

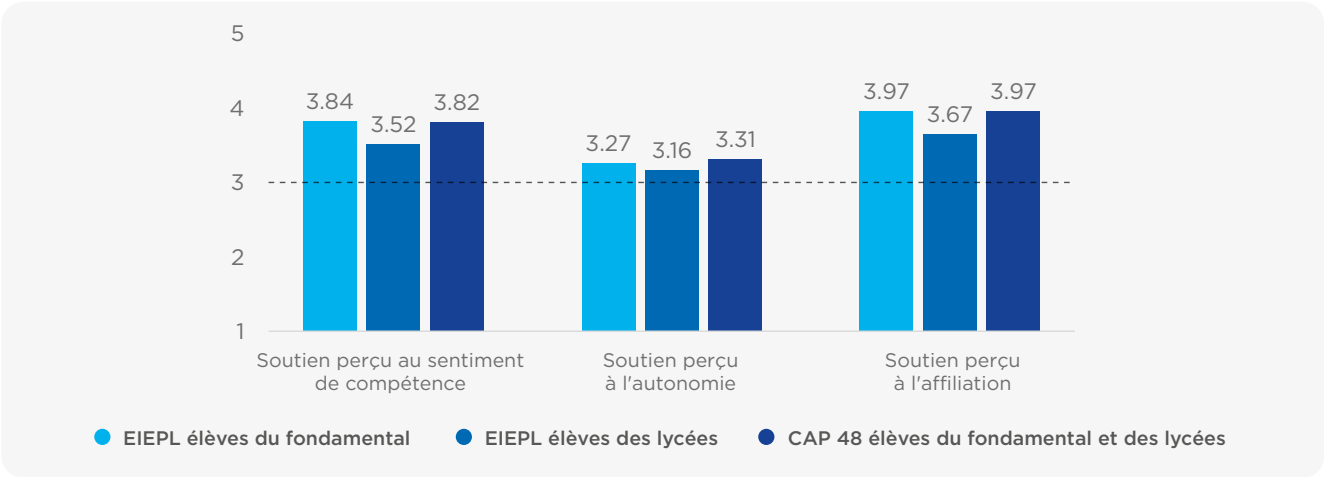
EXPLICATION:

Les items des questionnaires EIEPL et CAP48 destinés aux parents des élèves à besoins spécifiques ont été analysés à l’aide d’une échelle allant de 1 à 5, où 1 correspond à «pas du tout d’accord» et 5 à «tout à fait d’accord».

Nous nous sommes ensuite intéressés à la perception qu’ont les élèves à besoins spécifiques de la présence, dans leur classe, de certaines pratiques reconnues comme favorisant le sentiment de compétence, d’affiliation et d’autonomie. Là encore, nous observons des valeurs très similai-

res entre les élèves luxembourgeois et ceux de l’étude belge, qui témoignent d’un niveau globalement satisfaisant de soutien apporté par leurs enseignants (**>Figure 69**). Toutefois, le soutien au sentiment d’autonomie apparaît légèrement moins marqué que les deux autres dimensions.

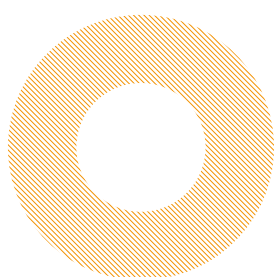
Figure 69: Soutien au sentiment d’autodétermination perçu par les élèves à besoins spécifiques des études EIEPL et CAP 48



EXPLICATION:

Les items des questionnaires EIEPL et CAP48 destinés aux élèves à besoins spécifiques ont été analysés à l’aide d’une échelle allant de 1 à 5, où 1 correspond à «pas du tout d’accord» et 5 à «tout à fait d’accord».

8. Leviers et obstacles identifiés dans les projets d'inclusion des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg



Synthèse des constats clés recueillis auprès des différents groupes d'acteurs met en lumière plusieurs facteurs récurrents, à la fois facilitateurs (leviers) et freins (obstacles), influençant la qualité de l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire au Luxembourg.

LEVIERS TRANSVERSAUX

Climat relationnel positif



Dans l'ensemble des analyses, les facteurs environnementaux apparaissent comme des leviers déterminants du succès des projets d'inclusion. Ils influencent non seulement la motivation intrinsèque des élèves, mais aussi l'engagement des enseignants et accompagnateurs pédagogiques. Du point de vue des acteurs scolaires, ces facteurs permettent également d'éclairer et de soutenir les pratiques pédagogiques. Parmi ces facteurs, un climat relationnel bienveillant et collaboratif, en classe comme au sein des équipes éducatives, est unanimement reconnu comme une condition essentielle. Il agit comme un catalyseur en renforçant le sentiment d'appartenance des élèves, en facilitant la coopération professionnelle et en consolidant la relation de confiance avec les familles.

Collaboration structurée entre tous les acteurs



Une collaboration structurée et régulière entre élèves, familles, enseignants et accompagnateurs pédagogiques constitue également un levier clé pour la co-construction d'accompagnements réellement adaptés aux besoins des élèves. Lorsque les échanges sont fréquents et que chacun voit sa compétence et son rôle reconnus, le travail d'équipe et la co-intervention deviennent fluides et efficaces. Cette dynamique collaborative, particulièrement marquée dans le fondamental, peut renforcer la cohérence des dispositifs inclusifs et garantir une prise en charge de qualité.

Renforcement du sentiment de compétence



Que ce soit chez les élèves, les parents ou les professionnels, le sentiment de compétence constitue un levier central de l'inclusion. Il peut être nourri par des réussites visibles, un soutien ciblé, des pratiques différenciées et/ou une formation adaptée. Les enseignants et accompagnateurs pédagogiques se montrent plus engagés lorsqu'ils disposent de repères clairs sur les besoins spécifiques des élèves et sur les stratégies inclusives à mobiliser. Les résultats indiquent que ceux ayant bénéficié de formations ciblées et d'échanges réguliers avec leurs pairs ou d'autres professionnels se sentent davantage outillés et mettent plus volontiers en œuvre des pratiques différenciées. Dans cette perspective, la formation continue apparaît comme un levier indispensable pour soutenir durablement ce sentiment de compétence.

Transparence et valorisation des adaptations pédagogiques



L'adhésion des élèves aux mesures d'accompagnement s'accroît lorsque les objectifs sont clairement expliqués. Cette transparence permet de dépasser la gêne que les mesures d'accompagnement peuvent susciter, en les inscrivant dans une logique d'autodétermination plutôt que de stigmatisation. Lorsqu'elles sont comprises et soutenues par l'équipe pédagogique, les adaptations constituent un levier puissant pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle et d'appartenance des élèves. Intégrée dans la pédagogie ordinaire selon une approche «design for all», la différenciation profite à tous, notamment dans le contexte hétérogène du Luxembourg.

Participation active des élèves et de leurs familles



Les analyses soulignent que laisser davantage de marge de choix, d'expression et d'implication dans les décisions liées au projet d'inclusion des élèves peut favoriser leur motivation. La participation active devient alors un levier d'engagement essentiel. Par ailleurs, la valorisation de leurs compétences par des encouragements ciblés, la reconnaissance de leurs réussites et des retours constructifs contribuent à renforcer leur confiance en soi. Le soutien des parents dans le suivi de leur enfant est également identifié comme un facteur clé de cohérence et d'efficacité des projets éducatifs.

RÉSUMÉ :

Les résultats indiquent que la qualité des projets d'inclusion repose moins sur une volonté individuelle que sur une organisation cohérente, explicite et collaborative, soutenue par des ressources adéquates et des formations adaptées aux réalités dans les classes.

OBSTACLES TRANSVERSAUX



Isolement social et climat relationnel fragile, surtout au lycée

Pour les élèves, le principal obstacle réside dans la fragilité du climat relationnel, surtout au lycée: moins de coopération entre pairs, un environnement plus individualiste et un soutien limité réduisent leur sentiment d'appartenance. Si les élèves se perçoivent compétents et plutôt intégrés en classe, beaucoup restent isolés en dehors de l'école, avec peu d'opportunités de contacts sociaux extrascolaires. Cette combinaison d'un climat scolaire moins favorable et d'un isolement social marqué constitue un frein important à leur inclusion et à leur bien-être.



Collaboration école-parents inégale et manque de confiance mutuelle

Les difficultés des parents tiennent à un climat de collaboration encore insuffisant avec l'école et les acteurs de l'inclusion. Les échanges manquent parfois de régularité, de transparence et de confiance mutuelle, ce qui affaiblit leur implication et leur sentiment de reconnaissance. Au lycée en particulier, les occasions de contact entre parents sont rares, limitant la création de réseaux de soutien. Ce déficit de coopération et de dialogue fragilise leur engagement et, par ricochet, l'efficacité des projets d'inclusion.



Perception d'un manque de ressources structurelles pour la mise en place de l'inclusion scolaire

Les professionnels mettent en évidence un manque perçu de ressources adaptées, qu'il s'agisse de personnel qualifié, de temps de concertation, de matériel pédagogique ou d'infrastructures. Cette insuffisance, particulièrement marquée au niveau des lycées, freine la personnalisation des réponses apportées aux besoins spécifiques.



Sentiment d'insuffisance de préparation face aux profils complexes

Les professionnels, surtout les enseignants, se sentent souvent peu préparés à accompagner les élèves présentant des troubles socio-émotionnels, des troubles du spectre de l'autisme ou des troubles du développement intellectuel. Ces profils, perçus comme plus « complexes », peuvent susciter un sentiment d'impuissance. Bien que des formations spécialisées existent, elles ne semblent pas encore pleinement répondre aux besoins exprimés par les professionnels, ni aux réalités qu'ils rencontrent sur le terrain.

RÉSUMÉ :

Les obstacles cités révèlent un décalage structurel entre les ambitions inclusives et les moyens disponibles, notamment en termes de ressources humaines et matérielles, de formation et temps de concertation. Ils soulignent également des fragilités dans la collaboration entre professionnels et familles, un climat relationnel moins favorable au lycée, l'isolement social des élèves en dehors de l'école, ainsi qu'une préparation limitée face à la complexité croissante des profils d'élèves.

Les résultats issus de l'analyse des constats clés par les différents groupes d'acteurs sont largement confirmés par les échanges menés lors de la *première journée de l'OEJQS sur l'inclusion scolaire* en juin 2024. Au cours de ces ateliers thématiques, réunissant des représentants du terrain, du monde politique et de la recherche, cinq messages prioritaires ont émergé. Ils regroupent de manière significative les leviers et obstacles identifiés précédemment, témoignant ainsi d'une forte convergence entre les réalités vécues, les réflexions professionnelles et les orientations souhaitées pour l'avenir de l'inclusion scolaire au Luxembourg.

JOURNÉE ALL INCLUSIVE 2024

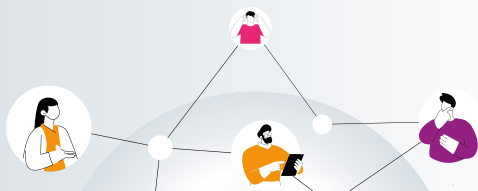
Première journée de l'OEJQS sur l'inclusion scolaire, réunissant acteurs scolaires, décideurs politiques et chercheurs

Le 20 juin 2024, l'OEJQS a organisé la journée "All Inclusive", réunissant plus de 200 participants pour échanger sur les défis et stratégies d'une inclusion scolaire efficace. Présentations, ateliers et table ronde ont rythmé cette journée d'échanges. Les ateliers ont permis d'identifier les bonnes pratiques, les obstacles rencontrés, les solutions envisagées et les messages clés à adresser aux décideurs politiques. Le **résumé des discussions des ateliers** est présenté ci-dessous.



Objectifs de cette journée

- Partager des bonnes pratiques et des solutions innovantes
- Offrir de nouvelles perspectives sur les défis de l'inclusion scolaire
- Favoriser le réseautage entre acteurs scolaires, décideurs politiques et chercheurs.
- Renforcer la visibilité de l'inclusion scolaire au Luxembourg
- Enrichir le rapport de l'OEJQS avec les contributions des participants



Mise en réseau et collaboration de tous les acteurs

Défis :

- Nombre excessif de réunions impliquant trop d'acteurs différents, ce qui alourdit les processus.
- Manque de transfert automatique des dossiers des élèves entre l'enseignement fondamental et secondaire.

Bonnes pratiques :

- Encourager les échanges réguliers entre professionnels, comme les discussions en fin de session pour ajuster l'accompagnement des élèves.
- Favoriser le partage informel d'informations pour améliorer la collaboration et l'efficacité des projets d'inclusion.

Solutions :

- Établir un cadre législatif pour réguler le transfert des données tout en rassurant les parents sur leur utilisation.
- Clarifier les rôles des professionnels et optimiser les ressources pour éviter les doublons et inefficacités.

Messages clés :

- Mettre en place une législation pour garantir une communication fluide entre structures éducatives tout au long de la scolarité.
- Veiller à ce que les ressources humaines et matérielles soient utilisées de manière efficace et adaptée aux besoins des élèves.



Collaboration avec les parents et élèves

Défis :

- Difficulté de communication et d'échange avec les parents surtout pendant la phase de diagnostic et d'implémentation de l'inclusion.
- Complexité du système d'inclusion qui entrave l'accessibilité et la compréhension pour les acteurs concernés.

Bonnes pratiques :

- Exemples du quotidien soulignant la nécessité de la transparence pour faciliter la coopération.
- Recherche de pratiques concrètes pour améliorer la collaboration.

Solutions :

- Accroître la transparence et améliorer la lisibilité et l'accessibilité des informations entre les services et les familles.
- Créer un format d'échange commun pour rassembler tous les acteurs et inclure même les personnes moins engagées, comme certains parents et enseignants.

Messages clés :

- Comment réduire la complexité du système pour le rendre plus compréhensible et accessible ?
- Comment organiser un espace d'échange pour inclure tous les acteurs, y compris ceux moins motivés, afin de favoriser la collaboration ?



Procédures d'inclusion

Défis :

- Le suivi des élèves est interrompu lors de la transition entre le fondamental et le secondaire.
- Les procédures sont complexes, avec trop d'interlocuteurs pour les parents et des délais trop longs entre le signalement et la prise en charge.

Bonnes pratiques :

- Les I-EBIS s'engagent rapidement dans les dossiers des élèves.
- Les réseaux informels et conférences favorisent la coopération et le réseautage entre professionnels.

Solutions :

- Simplifier les procédures administratives et créer un guide de l'inclusion avec un glossaire pour les parents.
- Favoriser le secret partagé entre professionnels et permettre des interventions avant le diagnostic final.

Messages clés :

- Simplifier et uniformiser la procédure de diagnostic et de prise en charge à l'échelle nationale.
- Créer une plateforme commune pour améliorer la gestion des dossiers et l'échange d'informations.



Données sur l'inclusion scolaire

Défis :

- Absence de définitions claires et de méthodes pour identifier les enfants avec des besoins spécifiques.
- Manque d'une approche centralisée et standardisée dans les systèmes de données des différentes directions de régions dans l'enseignement fondamental ainsi que des lycées.

Bonnes pratiques :

- Base technique et légale pour la collecte des données.

Solutions :

- Développer des définitions claires et des règles de collecte de données.
- Créer une base de données centralisée et standardisée, gérée par le ministère.

Messages clés :

- Construire un système centralisé de définitions, méthodes et collecte des données.
- Veiller à la centralisation et standardisation des bases de données au niveau national.



Collaboration entre l'éducation formelle, non-formelle et extrascolaire

Défis :

- Multiples transitions vécues par les enfants et absence de procédure organisée entre écoles et SEA.
- Manque de collaboration avec les prestataires d'activités extrascolaires, ainsi que des lacunes dans les offres pour les élèves du secondaire.

Bonnes pratiques :

- Proximité géographique des structures éducatives, comme le "Kannercampus Belva".
- Importance des échanges réguliers entre acteurs (écoles, SEA, et centres de compétences) via des événements communs et des conférences.

Solutions :

- Mise en place d'une personne de référence pour chaque enfant pour un suivi personnalisé.
- Formation continue pour le personnel scolaire et SEA, et encouragement des échanges réguliers entre l'éducation formelle et non-formelle.

Messages clés :

- Renforcer la collaboration entre acteurs éducatifs et impliquer davantage les parents et les associations.
- Assurer une meilleure répartition des ressources et promouvoir une collaboration sur un pied d'égalité entre les différentes structures.

SYNTHÈSE DES MESSAGES CLÉS DES PARTICIPANTS

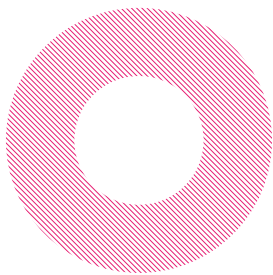
- 1. Renforcer la communication entre professionnels, familles et élèves :**
encourager des échanges structurés et informels pour mieux coordonner les projets d'inclusion.
- 2. Simplifier les démarches administratives :**
rendre les procédures plus accessibles, tout en clarifiant les rôles et responsabilités de chaque acteur.
- 3. Optimiser l'utilisation des ressources humaines et matérielles grâce à des données fiables :**
garantir une gestion efficace et transparente des ressources en s'appuyant sur des données fiables sur les élèves à besoins spécifiques, tout en rassurant les familles sur leur utilisation.
- 4. Promouvoir des pratiques inclusives et innovantes :**
encourager les échanges de bonnes pratiques entre professionnels et intégrer des solutions adaptées aux défis spécifiques de l'inclusion scolaire.
- 5. Assurer un accompagnement personnalisé pour chaque enfant :**
garantir un suivi continu et un soutien individualisé, notamment lors des transitions scolaires.



9. Discussion et recommandations

«Kooperation ist, wenn sie gut geplant und umgesetzt wird, nicht ein weiteres Problem, sondern ein wichtiger Teil der Lösung für die vielfältigen Herausforderungen und damit ein Schlüssel für das Gelingen schulischer Inklusion und inklusiver Schulentwicklung.»

(cité dans Lütje-Klose et al., 2024, p. 224)



UN ENVIRONNEMENT COLLABORATIF AU CŒUR DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Dans cette section, nous revenons sur les principaux leviers et obstacles identifiés dans les projets d'inclusion à partir des résultats présentés au chapitre 6, et nous les confrontons aux synthèses des échanges issus de la journée de l'inclusion organisée par l'OEJQS. Ces constats sont confrontés aux apports récents de la littérature scientifique, afin de mieux cerner ce qui soutient ou freine une inclusion scolaire de qualité. L'objectif est d'identifier des axes de développement futurs pour surmonter les obstacles du système actuel en s'appuyant sur les leviers clés afin d'améliorer la qualité de l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire au Luxembourg.

La collaboration multiprofessionnelle

Les analyses ont mis en évidence le rôle déterminant de l'environnement collaboratif dans l'adoption efficace de pratiques pédagogiques inclusives. La qualité et la fréquence des interactions entre l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire constitue un levier décisif. Les résultats confirment également que plus les enseignants collaborent en lien étroit avec les autres professionnels et les familles, plus ils participent à des formations continues, plus les pratiques inclusives sont développées et mises en place avec succès. Ces constats confirment les conclusions de la recherche internationale, qui identifie la collaboration multiprofessionnelle comme un levier crucial pour la qualité des projets d'inclusion (Fullan, 2001; Leithwood & Jantzi, 2006; Lütje-Klose, 2024).

Au Luxembourg, cette dynamique collaborative s'inscrit dans un système éducatif complexe, caractérisé par une structuration multi-niveaux et une pluralité d'acteurs impliqués à différents niveaux du dispositif inclusif. Si cette diversité peut être une source de richesse, elle engendre également des risques: chevauchements de rôles, zones d'ambiguïté (dans les responsabilités), et manque de cohésion dans les pratiques collaboratives (Emery, 2017).

À la lumière des résultats présentés, il apparaît clairement que l'environnement dans lequel évoluent les élèves et les professionnels joue un rôle central dans la réussite de l'inclusion scolaire. Cette discussion se penche plus en détail sur trois dimensions clés de cet environnement: celui vécu par les élèves, la collaboration entre professionnels et la relation entre l'école et les familles.

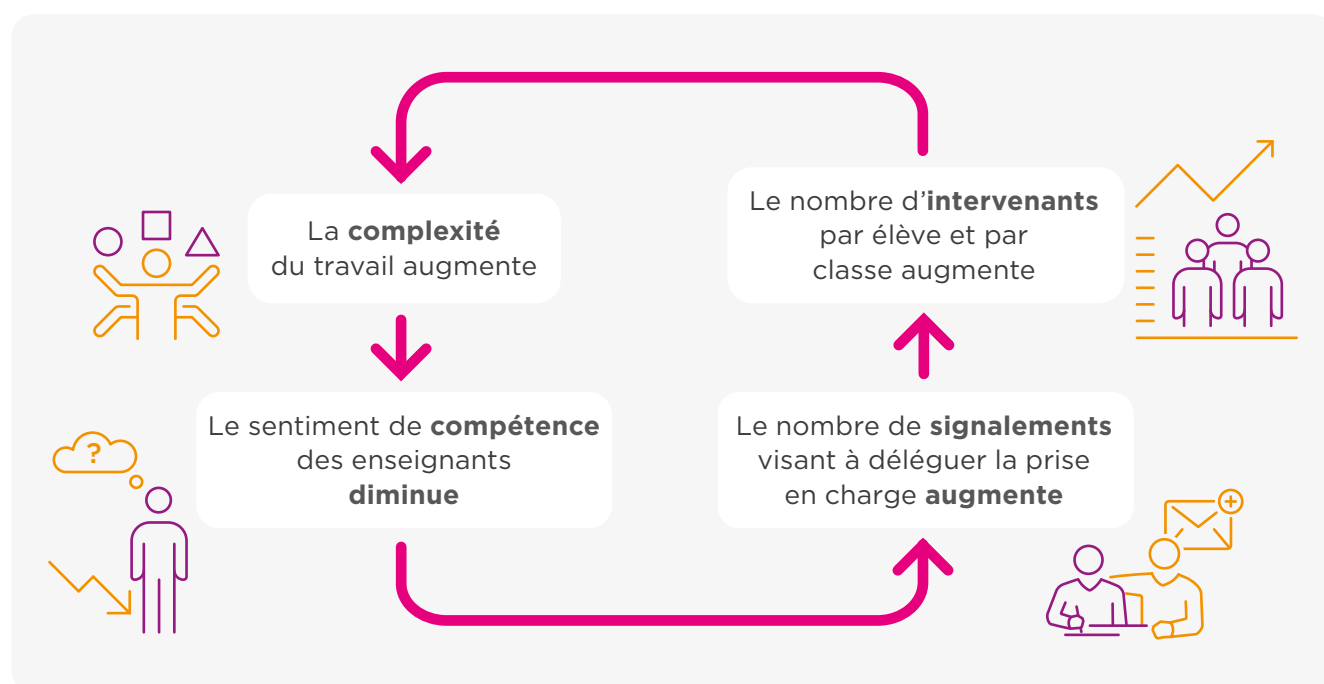
La littérature contemporaine insiste sur la fragilité des collaborations, qui, pour être efficaces, doivent s'inscrire dans une culture professionnelle partagée, fondée sur la reconnaissance mutuelle des expertises, la formation collective et l'accompagnement (Allenbach et al., 2023). Une collaboration authentique ne peut se réduire à la juxtaposition des interventions ou à des rencontres ponctuelles. Elle suppose une interdépendance fonctionnelle, dans laquelle les professionnels reconnaissent leur complémentarité, l'acceptent et en tirent un sens, sans se sentir dépossédés de leur autonomie (Grossen, 1999). Ce processus nécessite un climat de confiance, appuyé sur la stabilité des équipes, la continuité relationnelle et la valorisation des compétences de chacun.

Cette cohésion d'équipe repose sur des piliers tels que le respect mutuel, la collégialité (Zaretsky, 2007), et la reconnaissance du travail accompli (Fleming & Monda-Amaya, 2001). Dans un contexte où l'incertitude est forte, en raison de la diversité des besoins des élèves et de la complexité des situations éducatives, ces éléments deviennent encore plus essentiels (D'Amour et al., 1999).

Dans cette optique, Allenbach (2023, p. 94) met en garde par rapport à un risque systémique : celui de répondre aux dysfonctionnements en accumulant des ressources (intervenants, dispositifs, financements) sans repenser les cadres organisationnels existants (**>Figure 70**). Cette logique additive peut intensifier la complexité, diluer les responsabilités et accroître la surcharge des professionnels, aggravant ainsi les problè-

mes au lieu de les résoudre. Par ailleurs, Allenbach (2023), en citant Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau (2010), souligne que ce « cercle vicieux » se manifeste lorsque les professionnels, souvent peu appréciés, peu valorisés et insuffisamment reconnus, voient leur engagement ainsi que leur confiance en leurs capacités éducatives et émotionnelles diminuer.

Figure 70: Schéma adapté du cercle vicieux de Allenbach (2023, p.94)



La réussite d'une collaboration durable repose donc sur une compréhension partagée et explicite des rôles, des responsabilités et des objectifs communs. Il s'agit de dépasser la logique de juxtaposition d'interventions pour construire de véritables dynamiques collectives cohérentes, dans un environnement stabilisé et porteur de sens. Cette démarche implique une clarification rigoureuse des missions respectives, qu'il s'agisse des enseignants, accompagnateurs, services spécialisés ou des familles, afin d'éviter des redondances, malentendus et conflits d'attribution, et de favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune.

Des divergences de perception quant aux tâches de chacun et un flou dans la répartition des responsabilités peuvent entraîner des mesures de soutien inefficaces, déplaçant simplement les problèmes au lieu d'analyser les processus péda-

gogiques et d'améliorer le climat d'apprentissage (Lütje-Klose, Wild, Grüter, Gorges, Neumann, Papenberg & Goldan, 2024).

Par ailleurs, la collaboration multiprofessionnelle ne se décrète pas : elle se cultive progressivement au fil des interactions quotidiennes, à travers des temps d'échange à la fois formels et informels. Ces moments, lorsqu'ils sont inscrits dans la durée, peuvent favoriser l'émergence d'une culture de travail commune, fondée sur la confiance et la reconnaissance mutuelle. Dans cette dynamique, la mise en place de **communautés de pratique** peut jouer un rôle clé : elles offrent un cadre structuré pour partager des expériences, développer des savoirs collectifs et consolider les apprentissages professionnels, tout en renforçant le sentiment d'appartenance à une équipe élargie.

Enfin, pour garantir la pérennité de ces collaborations, elle doit reposer sur une organisation stable et souple à la fois. La stabilisation des équipes éducatives est essentielle pour construire des relations de confiance, développer la collégialité et garantir la continuité dans les parcours d'élèves. Parallèlement, des modes de gouvernance adaptatifs, ancrés dans les réalités locales, sont nécessaires afin d'éviter une coordination descendante déconnectée des besoins réels du terrain.

Au-delà de ces conditions collaboratives, les résultats de l'enquête soulignent l'influence de l'environnement professionnel non seulement sur l'engagement des enseignants et des accompagnateurs pédagogiques, mais aussi sur leur volonté et leur capacité à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives. Un climat scolaire positif, la reconnaissance du travail accompli, ainsi que des marges de manœuvre pédagogiques claires sont autant de facteurs qui favorisent l'investissement professionnel et la mise en place de démarches didactiques adaptées à la diversité des élèves.

RECOMMANDATION 1:

Favoriser une collaboration multiprofessionnelle efficace

Pour dépasser la simple juxtaposition d'interventions, il est essentiel de clarifier les rôles de chacun, de développer une culture professionnelle partagée et de renforcer les dynamiques de collaboration. Cela passe par des outils communs, des temps d'échange réguliers, des formations collectives, ainsi que des dispositifs structurants comme les communautés de pratique ou le mentorat. Enfin, une gouvernance locale souple et la stabilité des équipes sont nécessaires pour ancrer durablement cette coopération dans les pratiques.

Implication des élèves et de leurs parents

L'un des éléments centraux qui se dégagent des analyses est l'importance déterminante d'un environnement d'apprentissage structuré, bienveillant et attentif aux besoins spécifiques des élèves. Un cadre inclusif ne saurait se limiter à des ajustements techniques : il doit aussi s'appuyer sur une reconnaissance pleine et entière de l'élève comme sujet actif, capable de contribuer à son propre parcours éducatif.

Dans cette perspective, l'implication directe des élèves dans la construction de leur environnement d'apprentissage apparaît comme une condition indispensable à une inclusion véritable. Elle ne relève pas d'un simple principe éthique, mais constitue un levier concret pour favoriser leur engagement et leur réussite. L'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant rappelle leur droit à être consultés sur les décisions qui les concernent, et à voir leur parole prise en compte. Pourtant, ces pratiques restent encore peu développées dans le quotidien scolaire, alors qu'elles renforcent précisément les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance, autant

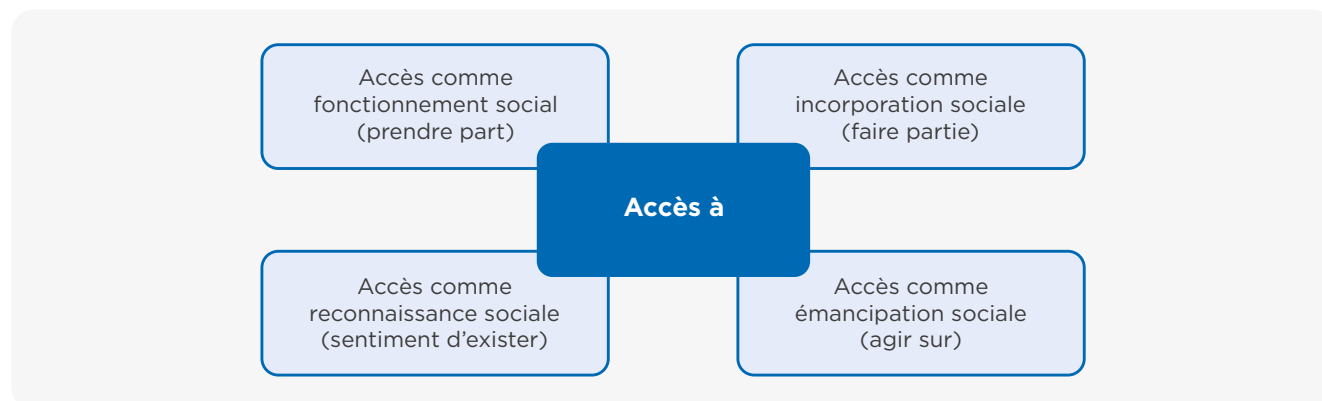
de leviers essentiels pour la réussite éducative. Offrir aux élèves des espaces de choix, de participation et d'expression favorise non seulement leur engagement, mais aussi leur développement personnel et social.

Un autre point essentiel concerne la participation des élèves à l'élaboration de leur projet individualisé. Loin d'être une simple formalité administrative, cette étape représente une réelle opportunité pédagogique. Impliquer l'élève dans la définition de ses objectifs, dans l'identification de ses ressources et dans la mise en place des soutiens nécessaires renforce son sentiment de compétence et d'autonomie, tout en respectant les exigences juridiques et éthiques liées aux droits fondamentaux de l'enfant.

Si l'on poursuit cette réflexion, la notion d'accès devient centrale. Ebersold (2021, p. 226) la définit comme «le fait d'accéder à un lieu, à une connaissance, à une information, aux apprentissages, etc., et, corrélativement, le fait d'apparaître et de circu-

ler dans les lieux publics, de prendre part à des échanges sociaux.» Pour permettre cet accès aux apprentissages, Ebersold (2021, p.228) a identifié quatre déterminants fondamentaux⁷:

Figure 71: Quatre déterminants fondamentaux pour permettre l'accès aux apprentissages



Ces dimensions enrichissent notre compréhension de l'inclusion au-delà des seuls dispositifs, en soulignant la nécessité d'un climat relationnel sécurisant, d'une organisation pédagogique souple, et d'une reconnaissance explicite des compétences des élèves.

Les analyses présentées dans cette partie B résonnent fortement avec ces dimensions identifiées. Les contextes les plus porteurs sont ceux dans lesquels les élèves se sentent écoutés, reconnus et accompagnés dans des environnements structurés mais ouverts, avec des pratiques pédagogiques différenciées, une valorisation de la parole de chacun, et une cohérence d'équipe éducative. Le sentiment d'appartenance y est renforcé, les attentes sont explicites et bienveillantes, et les opportunités d'engagement actif sont multipliées.

Malgré ces constats encourageants, plusieurs freins demeurent. Peu d'enseignants interrogés disent intégrer de manière systématique le point de vue des élèves dans l'organisation de la classe ou de proposer des formes structurées de coopération entre pairs. Cette distance entre les intentions déclarées et les pratiques effectivement mises en place peut être liée à un déficit de formation, mais également à un manque de temps, de moyens ou de clarté sur les dispositifs ou intervenants à mobiliser. Midelet (2025) souligne d'ailleurs que l'accessibilité aux apprentissages peut être entravée à plusieurs niveaux :

au sein des établissements: lorsque le projet d'établissement est méconnu et/ou inaccessible, tout comme la façon dont sont présentés les jeunes dits à besoins éducatifs particuliers/vulnérables dans ce projet d'établissement ;

au sein des équipes: lorsque les professionnels montrent une méconnaissance quant à l'accueil des jeunes à besoins spécifiques; c'est-à-dire distinguer les troubles, les besoins en fonction des situations d'apprentissage;

au niveau individuel: lorsqu'une méconnaissance des troubles et une confusion entre typologie de handicap et besoins réels compliquent la mise en œuvre d'accompagnements adaptés.

Ces freins identifiés rejoignent également ceux relevés dans notre analyse, notamment le manque perçu de ressources humaines, matérielles et infrastructurelles, en particulier dans l'enseignement secondaire, ainsi que le sentiment d'impréparation exprimé par les professionnels face aux profils dits «complexes», tels que les élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme ou des troubles socio-émotionnels. Ce déficit de préparation alimente un sentiment d'impuissance et limite la capacité à proposer des réponses éducatives différenciées et efficaces.

⁷ Le schéma provient d'une présentation de Julia Midelet lors de la conférence « Société inclusive » en mars 2025 à l'Université du Luxembourg.

Cependant, un écart persiste entre ces principes de participation et d'implication et leur traduction dans les pratiques quotidiennes. Peu d'enseignants déclarent utiliser les idées proposées par les élèves ou leur offrir des choix concernant leurs modalités de travail ou la vie de classe. Les occasions d'expression sont rares, tout comme les dispositifs de coopération entre pairs (tutorat, entraide, conseils coopératifs), qui pourraient pourtant renforcer la solidarité, l'engagement et la réussite collective.

Face à ce décalage, il devient essentiel de repenser les approches pédagogiques en faveur d'une école véritablement inclusive. Cela implique de promouvoir des pratiques pédagogiques participatives, de créer un environnement bienveillant, et de former les professionnels à l'écoute active et à la facilitation de la parole des élèves. Donner à chacun la possibilité de contribuer au fonctionnement de la classe, à la définition des règles ou à l'aménagement de son parcours, c'est non seulement reconnaître sa dignité, mais aussi favoriser son autonomie, sa motivation et son sentiment d'appartenance.

Dans un dispositif d'inclusion scolaire aussi complexe et multi-niveaux que celui du Luxembourg, le rôle des familles est à la fois central et délicat. Beaucoup de parents souhaitent être davantage impliqués dans le parcours éducatif de leur enfant, mais se sentent souvent démunis face à la pluralité des acteurs, la technicité des démarches et le manque de visibilité sur les procédures. Ce besoin de clarté et de reconnaissance est d'autant plus fort que leur implication est largement reconnue comme un facteur déterminant de réussite scolaire, en particulier pour les élèves à besoins spécifiques (Poissant et al., 2021; UNESCO, 2020).

Les résultats de l'étude ont confirmé que les familles restent encore peu associées aux décisions qui les concernent directement. Cela peut fragiliser la relation de confiance avec l'école et nuire à l'engagement global autour du projet d'inclusion. La situation est particulièrement marquée au niveau de l'enseignement secondaire, où les relations sont souvent perçues comme plus impersonnelles et où les familles font part d'un sentiment croissant d'isolement. Ce déficit de lien avec la communauté éducative peut avoir un impact sur la motivation et le bien-être de l'élève.

Dans ce contexte, une alliance éducative solide fondée sur la transparence, la communication fluide et la reconnaissance mutuelle des expertises devient indispensable. Cela suppose de créer des opportunités concrètes pour favoriser la participation active des familles à la vie de l'établissement et au suivi du parcours scolaire de leur enfant. Actuellement, l'enseignant respectivement le régent assure souvent le rôle de personne de référence pour les familles. Si cette fonction facilite le lien quotidien, elle peut aussi représenter une charge importante lorsque les professionnels se sentent insuffisamment formés ou soutenus par leur hiérarchie. La loi du 30 juin 2023, en renforçant le rôle de cette personne de référence, vise à clarifier les points de contact et à mieux coordonner les actions, tout en allégeant la pression sur les équipes pédagogiques.

À l'enseignement secondaire, les relations entre les familles et les enseignants sont moins rapprochées qu'à l'enseignement fondamental. Ceci s'explique en partie par le nombre plus élevé d'enseignants intervenant auprès d'une même classe au secondaire, ce qui complexifie les échanges et la continuité du suivi par rapport au fondamental. Ce constat fait écho aux propos de Midelet (2025), selon lesquels les familles sont souvent peu informées sur les modalités d'accompagnement et les temps de coordination entre professionnels et parents insuffisamment structurés. Il en résulte une dynamique fragmentée, où les besoins des élèves risquent d'être mal identifiés ou mal pris en compte, faute d'une vision partagée.



RECOMMANDATION 2:

Impliquer activement les parents et les élèves dans les démarches de l'inclusion scolaire

Considérer les familles et les élèves comme des partenaires à part entière suppose de créer des espaces de dialogue réguliers et conviviaux, de clarifier les rôles et de proposer des outils d'information accessibles. Il s'agit aussi de former les professionnels à la collaboration avec les parents, d'impliquer ces derniers dans la co-construction des projets, et de soutenir leur participation à la vie scolaire. En ce qui concerne l'implication des élèves, il est essentiel de renforcer leur consultation, de développer le tutorat entre pairs et de les associer aux choix pédagogiques, tout en créant un climat d'écoute active et de convivialité favorisant la cohésion et la prévention de l'isolement. Il convient également de veiller à ce que les élèves se sentent inclus non seulement au sein de leur classe, mais également au-delà, par exemple à travers des activités et projets qui favorisent le lien entre pairs dans l'ensemble de l'école et dans des contextes plus larges, ce qui contribue à une inclusion véritablement partagée.

Les pratiques pédagogiques inclusives et les formations

En cherchant à concevoir des environnements d'apprentissage accessibles, l'approche dite universelle ou «design for all» constitue un levier prometteur pour répondre aux besoins de tous les élèves. Cette approche favorise la diversité des supports, des modes d'expression et des modalités d'engagement (CAST, 2017; Bélanger & Farmer, 2012). En intégrant des adaptations partagées par l'ensemble des élèves, cette approche contribue à limiter les risques de stigmatisation tout en valorisant la richesse des profils et des besoins.

Ce type d'approche, centré sur la participation active et la prise en compte de la diversité des besoins, suppose une formation ciblée. Or, une majorité d'enseignants expriment se sentir insuffisamment préparés face à la diversité croissante des besoins dans leurs classes. Le décalage entre la formation reçue et les défis concrets rencontrés sur le terrain reste significatif, notamment en matière de différenciation pédagogique, de gestion des comportements difficiles et de prise en compte des troubles spécifiques.

La gestion de l'hétérogénéité est identifiée comme l'un des principaux défis dans leur travail par 57% des enseignants du fondamental (OEJQS, 2024b). Les données portant sur les formations continues confirment cette attente, les enseignants ainsi que les accompagnateurs pédagogiques expriment de bien vouloir fréquenter des formations portant sur les particularités de besoins spécifiques des élèves selon leur diagnostic, l'évaluation des profils de besoins d'élèves ainsi qu'en général la gestion de l'hétérogénéité en classe.

Sur le plan institutionnel, l'ouverture de trois nouveaux programmes de Master en sciences de l'éducation à l'Université du Luxembourg constitue une avancée notable: un Master en développement de l'enseignement et un en gestion et développement des écoles, ainsi qu'un Master en éducation inclusive et accessibilité pédagogique, introduit à partir de l'année scolaire 2024/2025. Bien que des passerelles existent déjà entre formation initiale et formation continue, leur renforcement permettrait d'accompagner de manière encore plus efficace les enseignants, qu'ils soient débutants ou expérimentés.

RECOMMANDATION 3:

Renforcer les pratiques pédagogiques inclusives par la formation et l'accompagnement

Pour développer une culture partagée de l'inclusion, il est essentiel d'articuler la formation initiale et continue autour de pratiques concrètes et collaboratives. Les enseignants doivent être outillés sur des thématiques clés comme la différenciation ou les troubles neurodéveloppementaux, et bénéficier d'un accompagnement régulier. La différenciation pédagogique permet d'adapter l'enseignement aux besoins identifiés des élèves, tandis que l'approche «design for all» vise à concevoir dès le départ des dispositifs accessibles au plus grand nombre d'élèves, y compris ceux à besoins spécifiques, limitant ainsi les adaptations a posteriori. Associée à un élargissement des ressources pédagogiques variées et adaptables, cette approche facilite la création de dispositifs inclusifs pour tous.

La gestion des ressources

Dans le prolongement des recommandations formulées dans la partie A du rapport, notamment celle visant à collecter, centraliser et mettre à disposition les données individuelles et contextuelles concernant les jeunes pour lesquels un projet d'inclusion est introduit (OEJQS, 2023), plusieurs progrès ont été réalisés au cours des deux dernières années.

Dès 2023, une cartographie des ressources disponibles au sein des établissements scolaires et des services spécialisés a été amorcée. En parallèle, un outil numérique de gestion documentaire centralisée, baptisé *M-Files*, a été introduit afin de rassembler les documents liés aux diagnostics et à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques (MENJE, 2023).

Ce processus s'est consolidé grâce au déploiement d'un outil sécurisé développé en collaboration avec le Centre de gestion informatique de l'éducation (CGIE). Cet outil permet aux membres des commissions d'inclusion (enseignement fondamental, secondaire et CAR) de suivre les dossiers des élèves de manière collaborative et numérique, tout en garantissant la confidentialité des informations. Une nouvelle application, actuellement en cours de développement et intégrée à la plateforme *EduGuichet*, permettra prochainement aux parents de suivre en temps réel l'avancement du dossier de leur enfant (MENJE, 2024).

Malgré les progrès réalisés, certaines évolutions restent à être envisagées pour optimiser la gestion des ressources en inclusion scolaire. Les rapports récents sur l'analyse de l'introduction des I-EBS (OEJQS, 2024a) ainsi que sur l'évaluation de la réforme scolaire de 2009 (OEJQS 2024b) mettent en lumière la nécessité de développer une cartographie plus fine et exhaustive des ressources disponibles. Un outil performant de répartition équitable, prenant en compte le nombre d'élèves à besoins spécifiques, permettrait d'orienter plus précisément les ressources humaines.

Dans cette optique, la transparence et l'accessibilité des données constituent des leviers importants. Il serait pertinent de rendre visibles des indicateurs clés, comme le taux d'inclusion des élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire; notamment le nombre total d'élèves bénéficiant d'un accompagnement, qu'il soit assuré par des intervenants spécialisés des Centres de compétences ou par des acteurs locaux et régionaux tels que les I-EBS, les A-EBS ou les membres de l'ESEB. Une meilleure diffusion de ces informations faciliterait non seulement une allocation adaptée des ressources, mais aussi l'anticipation des besoins en formation des professionnels de terrain.

Cette accessibilité accrue des données contribuerait également à améliorer la planification des formations, initiales et continues, destinées aux enseignants et accompagnateurs pédagogiques et à d'autres professionnels afin de mieux préparer ces acteurs à répondre aux divers besoins des élèves.

En résumé, deux axes majeurs se dégagent pour une gestion optimale des besoins et des moyens disponibles en inclusion scolaire: d'une part, l'identification précise des besoins et une cartographie claire des moyens disponibles pour l'ensemble des acteurs concernés; d'autre part, le développement d'outils adaptés pour évaluer avec précision les besoins spécifiques des élèves. Ces démarches conjuguées favoriseront une allocation plus juste, efficace et adaptée aux réalités du terrain ainsi qu'à la diversité des profils des élèves.

Dans ce contexte, il convient de mentionner que le MENJE a annoncé la mise en ligne prochaine d'un *dashboard* regroupant les données essentielles, notamment celles identifiées comme prioritaires par l'OEJQS. Nous considérons cette initiative comme un pas constructif vers une meilleure visibilité des ressources engagées dans le domaine de l'inclusion scolaire. Ce nouvel outil pourrait, à terme, contribuer à une gestion des moyens basée sur des données probantes et ainsi plus cohérente, à condition qu'il soit régulièrement alimenté, accessible et utilisé de manière coordonnée. Il conviendra de suivre de près la manière dont cet outil s'articulera avec les dispositifs existants et les usages qu'en feront les différents acteurs en matière d'analyse et de pilotage.

RECOMMANDATION 4 :

Vers une gestion plus cohérente et équitable des ressources pour l'inclusion scolaire

Pour garantir une allocation juste et adaptée des ressources, il est nécessaire de compléter la cartographie nationale en intégrant la répartition des ressources selon les besoins spécifiques des élèves, préalablement identifiés. Pour réfléchir aux besoins en personnel pour l'ESEB, les I-EBS et les A-EBS, on peut envisager, à titre d'illustration parmi d'autres, une approche combinant un contingent de base, fonction de la taille de l'école, et un volet additionnel pondéré selon des critères tels que les besoins spécifiques des élèves, le statut socio-économique ou les signalements existants, sans que cette illustration méthodologique ne préjuge d'autres solutions envisageables. Une meilleure exploitation des données consolidées sur les élèves accompagnés permettra d'ajuster la planification et la répartition des ressources afin de mieux cibler les besoins en formation initiale et continue des professionnels.

Tableau 26: Représentation des axes stratégiques en termes d'enjeux clés et leviers d'action

	Axe stratégique	Enjeux clés	Leviers d'action
Environnement collaboratif	1. Collaboration multiprofessionnelle	Passer d'une juxtaposition d'interventions à une véritable dynamique collaborative	- clarifier les rôles et responsabilités de chacun - créer une culture partagée de l'inclusion - mettre en place des espaces d'échange (réunions, formations communes) - structurer la collaboration par des dispositifs pérennes (communautés de pratique, mentorat) - adapter la gouvernance aux réalités locales
	2. Implication des parents et des élèves	Considérer les familles et les élèves comme des partenaires à part entière	- créer et valoriser des espaces de dialogue réguliers et conviviaux - clarifier les référents et les démarches d'accompagnement - fournir des outils d'information accessibles - former les professionnels à la communication partenariale - associer les parents aux projets et à la vie de l'établissement scolaire - organiser des temps de consultation pour les élèves (conseils, sondages) - associer les élèves à certaines décisions pédagogiques - promouvoir l'entraide et la coopération entre élèves (tutorat, co-construction) - former les équipes à l'écoute active
	3. Formation et accompagnement des pratiques inclusives	Outiller les enseignants pour répondre à la diversité des besoins	- aligner formation initiale et continue autour de l'inclusion - développer des formats collaboratifs (co-enseignement, supervision, ateliers) - diffuser l'approche « design for all » - proposer des ressources pédagogiques variées et modulables
Gestion cohérente et équitable des ressources	4. Gestion équitable des ressources	Répartir les moyens humains et matériels en fonction des besoins réels	- finaliser, compéter et actualiser la cartographie des besoins et des ressources - créer un dispositif d'allocation de ressources spécifique pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques - publier des données consolidées sur les élèves accompagnés - utiliser ces données pour anticiper les besoins en formation et en soutien

10. De l'analyse à l'impact: leviers locaux et inspirations internationales

Pour en savoir plus
sur **la Toolbox de l'OEJQS** et
retrouver toutes les informations
concernant les supports,

veuillez scanner ce QR code :



Dans la continuité des recommandations, cette section vise à passer de l'analyse des leviers et freins à l'action concrète en présentant de manière synthétique des initiatives déjà déployées au Luxembourg, ainsi que des initiatives dites « *inspiring practices* » du contexte international.

D'une part, nous mettrons en lumière les projets nationaux déjà mis en place couvrant plusieurs dimensions clés, telles que la sensibilisation, la formation, la collaboration professionnelle, l'implication des familles et des élèves, ou encore la répartition équitable des ressources. D'autre part,

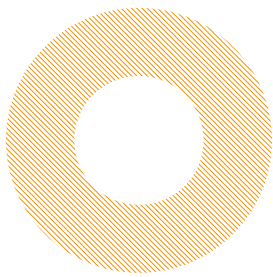
ce panorama national s'enrichira d'exemples internationaux, choisis dans une démarche d'amélioration continue, qui peuvent inspirer de nouveaux développements et outiller durablement les acteurs scolaires.

Pour en assurer une lisibilité accrue dans ce rapport, une sélection de ces initiatives est présentée ci-dessous de manière synthétique. Le détail de chaque action (contenu, calendrier, bénéficiaires, etc.) est accessible via une « Toolbox » interactive en ligne.

Tableau 27: Tableau de synthèse: Initiatives et perspectives d'enrichissement

Thème	Initiatives nationales (LU)	Inspirations internationales
Sensibilisation & information	Schoulfoire YEP!, Ciné-débat, Guichet unique (2025), Glossaire du MENJE, Campagne TSA, Hasilux.lu,	 Plateformes d'information: bildung.rlp.de  ressources-ecole-inclusive.org
Collaboration professionnelle (échanges)	Plateforme EBS, conférences EF-ES, réseaux d'échange guidés REG, journées I-EBS/A-EBS ; Plateforme électronique ressources ESEB	 Collaboration multiprofessionnelle: zusammenarbeitanschulen.ch  Communautés de pratique au Québec
Formation & accompagnement	IFEN, Master en éducation inclusive, SciTeach	 UDL: cast.org  school-education.ec.europa.eu  Modules INSPE: education.gouv.fr  L'UDL dans les écoles de l'Alberta  <i>Applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage</i>  <i>Informationsblätter für Lehrpersonen</i>  <i>Wissen was wirkt</i>  <i>Informations multilingues</i>  Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI)
École - Famille - Communauté	Eduguichet, boîte à outils, Schulisches Standortgespräch, Digitalisation du complément au dossier d'évaluation ou au bulletin	 LPI: eduscol.education.fr  Coffee Hours: bst.ac.jp  Home-School Agreements: qe2cp.westminster.sch.uk  Outils pour la collaboration école-famille-communauté  Soutien aux partenariats entre école-famille et communauté
Implication des élèves	Makerspace CEJHP, Schulisches Standortgespräch	 PEI Norvège: european-agency.org  Plan d'intervention Québec
Ressources & équité territoriale	Dashboard national inclusion, renforcement ESEB/I-EBS	 État de l'école (DEPP)  Statistiques nationales en lignes

11. Bibliographie



- Allenbach, M., Gabola, P., Leblanc, M., & Rebe-
tez, F. (2023).** Quels soutiens au développement
de pratiques inclusives?: *La Nouvelle Revue -
Éducation et Société Inclusive*, N° 95(1), 91-109.
<https://doi.org/10.3917/nresi.095.0091>
- Amour, D. D., Sicotte, C., & Lévy, R. (1999).** L'ac-
tion collective au sein d'équipes interprofession-
nelles dans les services de santé. *Sciences sociales
et santé*, 17(3), 67-94. <https://doi.org/10.3406/sosan.1999.1468>
- APF France handicap. (2017).** *Mon handicap est
invisible, pas imaginaire*. Retrieved July 22, 2025,
from [https://www.apf-francehandicap.org/cam-
pagnes/mon-handicap-est-invisible-pasimagi-
naire](https://www.apf-francehandicap.org/cam-pagnes/mon-handicap-est-invisible-pasimaginaire)
- Bélanger, N. et Farmer, D. (2012).** Autonomie
de l'élève et construction de situations scolaires.
Études de cas à l'école de langue française en
Ontario (Canada) *Éducation et Sociétés*, n° 29(1),
173-191. <https://doi.org/10.3917/es.029.0173>
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010).** Engagement
scolaire, bien-être personnel et autodétermination
chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal
of Behavioural Science/Revue canadienne des
sciences du comportement*, 42(2), 80-92. [https://
doi.org/10.1037/a0017385](https://doi.org/10.1037/a0017385)
- CAST (2017).** UDL Tips for Fostering Expert
Learners. Wakefield, MA: Author. En ligne [https://
www.cast.org/wp-content/uploads/2025/02/
cast-5-expert-learners-2017.pdf](https://www.cast.org/wp-content/uploads/2025/02/cast-5-expert-learners-2017.pdf)
- Cohen, P., Cohen, J., Aiken, L. S., & West, S. G.
(1999).** The problem of units and the circumstance
for POMP. *Multivariate Behavioral Research*, 34(3),
315-346
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002).** Self-determina-
tion research: Reflections and future directions.
In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-
determination research* (pp. 431-441).
- Desimone, L. M. (2009).** Improving Impact
Studies of Teachers' Professional Development:
Toward Better Conceptualizations and Measures.
Educational Researcher, 38(3), 181-199. [https://doi.
org/10.3102/0013189X08331140](https://doi.org/10.3102/0013189X08331140)
- Desmet et al. (2017).** *L'intégration d'élèves à besoins
spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge
francophone: Étude menée auprès des élèves inté-
grés, de leur famille et des acteurs scolaires pour
la fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)*. Rapport
de recherche. Louvain-La-Neuve: UCLouvain.
- Ebersold, S. (2021).** L'accessibilité face à sa
grammaire. In S. Ebersold, *L'accessibilité ou la
réinvention de l'école* (pp. 225-249). ISTE Group.
<https://doi.org/10.51926/ISTE.9011.ch11>
- European Agency for Special Needs and Inclu-
sive Education. (2022).** European Agency Sta-
tistics on Inclusive Education: 2018/2019 School
Year Dataset Cross-Country Report (A. Lenárt, A.
Lecheval & A. Watkins, Eds.). Odense, Denmark.
- Fleming, J. L., & Monda-Amaya, L. E. (2001).**
Process Variables Critical for Team Effectiveness:
A Delphi Study of Wraparound Team Members.
Remedial and Special Education, 22(3), 158-171.
<https://doi.org/10.1177/074193250102200304>
- Fullan, M. (2007).** The new meaning of educatio-
nal change (4. ed). Teachers College Press [u.a.].
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F.,
& Yoon, K. S. (2001).** What makes professional
development effective? Results from a national
sample of teachers. *American Educational Research
Journal*.
- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg,
Ministère des Finances. (n.d.).** *Le budget*. Repéré
le 14 août 2025 à <https://budget.public.lu/lb.html>
- Grossen, M. (1999).** Collaboration et travail pluri-
disciplinaire. *Actualités psychologiques*, 6, 53-76.
- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013).** Judge-
menting and other threats to realizing the
potential of school-based mentoring in teacher
education. *International Journal of Mentoring and
Coaching in Education*, 2(2), 89-108. [https://doi.
org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019](https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019)
- Laguardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000).** Buts per-
sonnels, besoins psychologiques fondamentaux
et bien-être: Théorie de l'auto-détermination et
applications. *Revue Québécoise de Psychologie*,
21(2), pp. 281-304.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>

LUCET. (2025). Épreuves Standardisées (ÉpStan). Luxembourg Centre for Educational Testing. <https://epstan.lu>

Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., Goldan, J. (2024). Kooperation in inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern. (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839460689>

Mémorial A617. (2017). Loi du 29 juin 2017 portant modification 1. de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; 2. de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental; 3. de la loi modifiée du 7 octobre 1993 ayant pour objet a) la création d'un Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques; b) la création d'un « Centre de Gestion Informatique de l'Éducation »; c) l'institution d'un Conseil scientifique; 4. de la loi modifiée du 9 décembre 2005 déterminant les conditions et modalités de nomination de certains fonctionnaires occupant des fonctions dirigeantes dans les administrations et services de l'État; 5. de la loi modifiée du 13 juillet 2006 portant réorganisation du centre de psychologie et d'orientation scolaires (CPOS); 6. de la loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire; 7. de la loi modifiée du 25 mars 2015 fixant le régime des traitements et les conditions et modalités d'avancement des fonctionnaires de l'État; 8. de la loi du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale. <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2017/06/29/a617/jo>

Mémorial A548. (2018). Loi du 18 juin 2018 portant 1. institution d'un service de médiation au maintien, à l'inclusion et à l'intégration scolaires, 2. modification de la loi modifiée du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire, 3. modification de la loi modifiée du 9 décembre 2005 déterminant les conditions et modalités de nomination de certains fonctionnaires occupant des fonctions dirigeantes dans les administrations et services de l'État, 4. modification de la loi modifiée du 25 mars 2015 fixant le régime des traitements et les conditions et modalités d'avancement des fonctionnaires de l'État. <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2018/06/18/a548/jo>

Mémorial 401. (2023). Loi du 30 juin 2023 portant 1. Modification a) de la loi modifiée du 25 juin 2004 portant organisation des lycées; b) de la loi modifiée du 13 juillet 2006 portant organisation du Centre psychosocial et d'accompagnement scolaires; c) de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; d) de la loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire; 2. abrogation de la loi modifiée du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers. <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2023/06/30/a401/jo>

MENJE et DGI. (2023). Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Grand-Duché de Luxembourg. MENJE, DGI.

MENJE. (2023). Rapport d'activité 2022. MENJE

MENJE. (2024). Rapport d'activité 2023. MENJE

Midelet, J. (2025, March 4). *Réflexions et repères pour prendre en compte les besoins des apprenants* [Conference presentation]. Société inclusive – Droits éducatifs, University of Luxembourg, Luxembourg.

OEJQS. (2023). Rapport thématique partie A: La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg. Walferdange: OEJQS.

OEJQS. (2024a). Focus On 1/24 - Analyse der Einführung der I-EBS. Walferdange: OEJQS.

OEJQS. (2024b). Évaluation de la réforme scolaire de 2009: Recommandations de l'OEJQS pour un meilleur fonctionnement de l'enseignement fondamental et une amélioration de la qualité scolaire. Rapport thématique. Walferdange: OEJQS.

Poissant, J., Bénard, H., & Poulin, F. (2021). Que savons-nous des facteurs liés à l'implication des parents dans l'éducation préscolaire et des stratégies pour la favoriser? 1. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 47(2), 1-26. <https://doi.org/10.7202/1082074ar>

QP510. (2024). Question parlementaire n°510 du 20 mars 2024 au sujet des élèves à besoins spécifiques.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), pp. 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), pp. 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Schmitz et al. (2017). *L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge germanophone: Étude menée auprès des élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires pour la communauté germanophone*. Rapport de recherche. Louvain-La-Neuve: UCLouvain.

SCRIPT. (2020). PISA 2018 – Luxembourg: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (L. Weis, B. Boehm & A. Krug, Red.). SCRIPT.

SCRIPT. (2024). L'enseignement au Luxembourg en chiffres. SCRIPT

STATEC. (2024). Enquête sur le handicap au Luxembourg: Résultats du recensement de la population de 2021. *Portail des statistiques du Luxembourg*. <https://statistiques.public.lu/fr/actualites/2024/stn09-handicap.html>

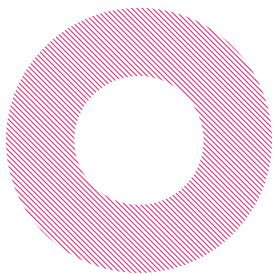
Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. McGraw-Hill Education.

UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020: Inclusion et éducation: Tous, sans exception*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/BIEV1074>

Zaretsky, L. (2007). A transdisciplinary team approach to achieving moral agency across regular and special education in K-12 schools. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 496-513. <https://doi.org/10.1108/09578230710762472>



12. Annexe



12.1. Table des figures

Figure 1:	Représentation schématique des recommandations issues des rapports thématiques partie A et B sur l'inclusion scolaire des élèves à besoin spécifique	4
Figure 2:	Représentation schématique de l'approche bridge-builder de l'OEJQS	5
Figure 3:	Pourcentage des personnes en situation de handicap par rapport à la population totale (0-29 ans), ventilé selon le type et degré (léger, modéré, sévère) du handicap	16
Figure 4:	Évolution des dépenses pour la scolarisation des élèves à besoins spécifiques (2015-2025)	17
Figure 5:	Évolution du nombre d'élèves pris en charge par une ESEB et de ceux bénéficiant d'une intervention spécialisée d'un Centre de compétences, dans l'enseignement fondamental et secondaire (2020-2023)	19
Figure 6:	Visualisation proposée de la théorie de l'autodétermination, basée sur Ryan & Deci (2017)	28
Figure 7:	Modélisation des liens explorés pour apprécier la qualité des projets d'inclusion	31
Figure 8:	Les principales variables et leurs sous-variables	32
Figure 9:	Pourcentage de familles où l'une des langues parlées à la maison est ...	37
Figure 10:	Diagnostic établi chez l'élève	37
Figure 11:	Nombre d'acteurs impliqués dans la prise en charge de l'enfant	37
Figure 12:	Répartition des besoins spécifiques selon les déclarations parentales de l'enseignement fondamental (réponses multiples possibles)	38
Figure 13:	Répartition des besoins spécifiques selon les déclarations parentales des lycées (réponses multiples possibles)	38
Figure 14:	Facteurs du climat de classe perçus par les élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées	40
Figure 15:	Liens prédictifs entre le climat de classe et le sentiment d'affiliation des élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées	40
Figure 16:	Sentiment d'autodétermination perçu par les élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées	41
Figure 17:	Soutien au sentiment d'autodétermination perçu par les élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées	42
Figure 18:	Liens prédictifs entre le climat de classe, le sentiment d'affiliation et les pratiques pédagogiques perçues	43
Figure 19:	Âge	47
Figure 20:	Charge de travail	47
Figure 21:	Formation la plus élevée achevée	47
Figure 22:	Situation familiale	48
Figure 23:	Nombre d'enfants dans le ménage	48
Figure 24:	Nombre d'enfants présentant des besoins spécifiques dans le ménage	48

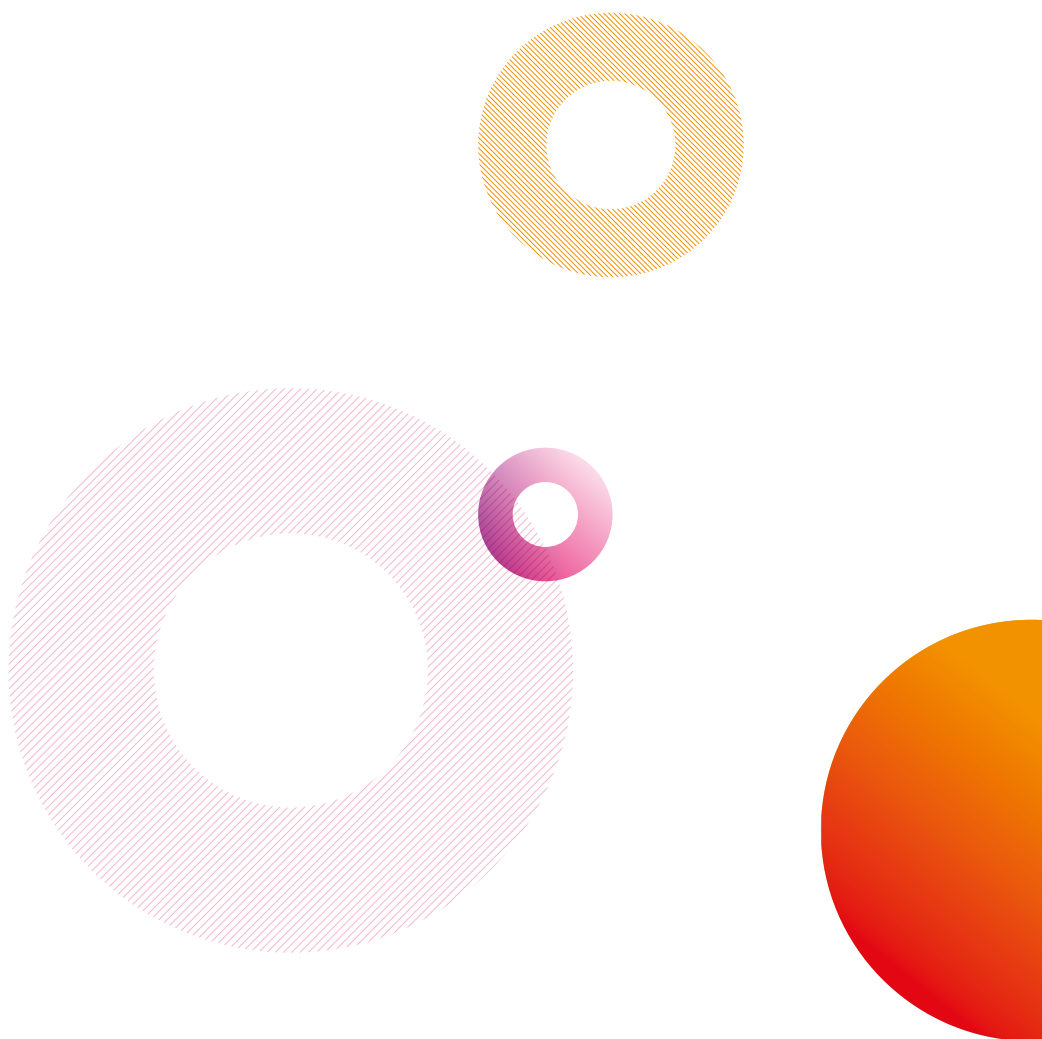
Figure 25:	Liens prédictifs entre les attitudes envers l'inclusion et les sentiments de compétence et d'affiliation	49
Figure 26:	Les cinq acteurs scolaires avec lesquels les parents des élèves à besoins spécifiques (EBS) collaborent le plus fréquemment, fréquence exprimée en moyenne	50
Figure 27:	Liens prédictifs entre le climat de collaboration et le sentiment d'affiliation	51
Figure 28:	Liens prédictifs entre les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation des parents des élèves à besoins spécifiques	51
Figure 29:	Sentiments d'affiliation des parents des élèves à besoins spécifiques (EBS)	52
Figure 30:	Âge	55
Figure 31:	Genre	55
Figure 32:	Pays d'études	55
Figure 33:	Charge de travail	55
Figure 34:	Cycle d'enseignement des enseignants du fondamental pendant l'année scolaire (2021/2022)	56
Figure 35:	Filière d'enseignement des enseignants des lycées pendant l'année scolaire (2021/2022)	56
Figure 36:	Expérience dans le statut actuel ainsi que dans l'établissement scolaire actuel (en années)	56
Figure 37:	Présence d'un élève à besoins spécifiques dans la classe pendant l'année scolaire (2021/2022)	56
Figure 38:	Nombre d'élèves à besoins spécifiques dans la classe pendant l'année scolaire (2021/2022)*	56
Figure 39:	Attitudes des enseignants du fondamental et des lycées envers l'inclusion des élèves présentant certains besoins spécifiques	57
Figure 40:	Liens prédictifs et médiations entre le profil, les sentiments de compétence ou d'autonomie et le recours aux formations et outils pédagogiques	58
Figure 41:	Liens prédictifs entre le profil, le recours aux formations et outils pédagogiques, et les pratiques inclusives	58
Figure 42:	Les cinq acteurs scolaires avec lesquels les enseignants collaborent le plus fréquemment concernant les EBS, fréquence exprimée en moyenne	59
Figure 43:	Liens prédictifs entre les facteurs environnementaux, l'engagement (fréquence de recours aux formations et outils) et les pratiques inclusives (adaptations pédagogiques et différenciation pédagogique)	60
Figure 44:	Sentiments de compétence à instruire déclarés par les enseignants du fondamental et des lycées	61
Figure 45:	Le sentiment d'autonomie déclaré des enseignants du fondamental et des lycées	63
Figure 46:	Le sentiment d'affiliation déclaré des enseignants du fondamental et des lycées envers l'école et les acteurs des projets d'inclusion scolaire	63
Figure 47:	Classement par ordre décroissant des pratiques de différenciation selon les fréquences déclarées des enseignants du fondamental et des lycées	65

Figure 48:	Âge	68
Figure 49:	Genre	68
Figure 50:	Charge de travail	68
Figure 51:	Formation des I-EBS	68
Figure 52:	Formation initiale des membres de l'ESEB de l'enseignement fondamental et des lycées	69
Figure 53:	Formation initiale des intervenants spécialisés des Centres de compétences	69
Figure 54:	Les Centres de compétences d'attache des intervenants spécialisés	69
Figure 55:	Expérience dans le statut actuel en années	69
Figure 56:	Expérience dans un statut différent	69
Figure 57:	Nombre d'écoles d'intervention pendant l'année scolaire (2021/2022)	69
Figure 58:	Répartition des élèves encadrés pendant l'année scolaire (2021/2022)	70
Figure 59:	Répartition des élèves à besoins spécifiques dans la classe pendant l'année scolaire (2021/2022)	70
Figure 60:	Attitudes des accompagnateurs pédagogiques envers l'inclusion des élèves présentant certains besoins spécifiques	71
Figure 61:	Liens prédictifs entre les facteurs environnementaux et les sentiments de compétence, d'autonomie, d'affiliation	74
Figure 62:	Liens prédictifs entre les facteurs environnementaux et l'engagement	74
Figure 63:	Liens prédictifs entre les facteurs environnementaux et les pratiques pédagogiques	74
Figure 64:	Sentiments de compétence déclarés par les accompagnateurs pédagogiques	75
Figure 65:	Le sentiment d'autonomie déclaré par les accompagnateurs pédagogiques	77
Figure 66:	Le sentiment d'affiliation déclaré des accompagnateurs pédagogiques envers l'école et les acteurs des projets d'inclusion scolaire	77
Figure 67:	Classement par ordre décroissant des pratiques de différenciation selon les fréquences déclarées des enseignants du fondamental et des lycées	79
Figure 68:	Sentiment d'autodétermination perçu par les élèves à besoins spécifiques de l'étude EIEPL et CAP 48	88
Figure 69:	Soutien au sentiment d'autodétermination perçu par les élèves à besoins spécifiques des études EIEPL et CAP 48	89
Figure 70:	Schéma du « cercle vicieux » (Allenbach, 2023)	96
Figure 71:	Quatre déterminants fondamentaux pour permettre l'accès aux apprentissages	98

12.2. Table des tableaux

Tableau 1:	Évolution du nombre des membres de l'ESEB exprimé en équivalent à temps plein (ETP) (2020-2025)	18
Tableau 2:	Définitions des sentiments de compétence, d'affiliation et d'autonomie	28
Tableau 3:	Statistiques descriptives des attitudes des élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées face aux adaptations en classe	39
Tableau 4:	Perception des élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées de la fréquence de la mise en place des pratiques de différenciation	44
Tableau 5:	Statistiques descriptives sur les attitudes des parents vis-à-vis de l'inclusion scolaire	49
Tableau 6:	Statistiques descriptives du climat de collaboration perçu par les parents des élèves à besoins spécifiques (EBS)	50
Tableau 7:	Sentiments de compétence des parents des élèves à besoins spécifiques (EBS) pour accompagner leur enfant	52
Tableau 8:	Statistiques descriptives relatives aux attitudes des enseignants du fondamental et des lycées face à l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques (EBS) au niveau de l'enseignement ordinaire	57
Tableau 9:	Statistiques descriptives du sentiment de compétence à collaborer avec les familles et au sein de l'école perçu par les enseignants du fondamental et des lycées	59
Tableau 10:	Sentiment de compétence déclaré à adapter un plan d'études aux besoins d'un élève	61
Tableau 11:	Sentiments de compétence des enseignants du fondamental et des lycées à enseigner à des élèves présentant différents profils de besoins spécifiques	62
Tableau 12:	Fréquence déclarée des enseignants du fondamental et des lycées concernant les formations et outils sur la prise en charge des élèves à besoins spécifiques	64
Tableau 13:	Intérêt exprimé pour des formations continues liées à l'inclusion scolaire	64
Tableau 14:	Classement par ordre décroissant des fréquences déclarées des enseignants du fondamental et des lycées quant à la mise en place des pratiques d'adaptation	65
Tableau 15:	Statistiques descriptives relatives aux attitudes des accompagnateurs pédagogiques face à l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques (EBS)	72
Tableau 16:	Statistiques descriptives relatives aux attitudes des accompagnateurs pédagogiques face aux ressources nécessaires pour la mise en œuvre des adaptations dans le cadre des projets d'inclusion	72
Tableau 17:	Statistiques descriptives du sentiment de compétence à collaborer perçu par les accompagnateurs pédagogiques	73
Tableau 18:	Statistiques descriptives du climat de collaboration perçu par les accompagnateurs pédagogiques	73
Tableau 19:	Sentiments de compétence des accompagnateurs pédagogiques à enseigner à des élèves présentant différents profils de besoins spécifiques	76
Tableau 20:	Fréquence déclarée des accompagnateurs pédagogiques concernant les formations et outils sur la prise en charge des élèves à besoins spécifiques	78
Tableau 21:	Intérêt exprimé pour des formations continues liées à l'inclusion scolaire	78

Tableau 22: Classement par ordre décroissant des fréquences déclarées des accompagnateurs pédagogiques quant à la mise en place des pratiques d'adaptation	79
Tableau 23: Exemples d'items issus des questionnaires des épreuves standardisées, ÉpStan (année scolaire 2021/2022) et du questionnaire EIEPL (2021/2022)	84
Tableau 24: Représentation des scores moyens exprimés en POMP pour différents thèmes repris issus des questionnaires des Épreuves Standardisées (année scolaire 2021/2022) et du questionnaire EIEPL (2021/2022)	85
Tableau 25: Perception parentale de l'affiliation sociale de leur enfant hors cadre scolaire des études EIEPL et CAP 48	89
Tableau 26: Représentation des axes stratégiques en termes d'enjeux clés et leviers d'action	103
Tableau 27: Tableau de synthèse: Initiatives et perspectives d'enrichissement	105



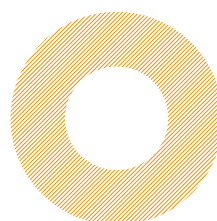
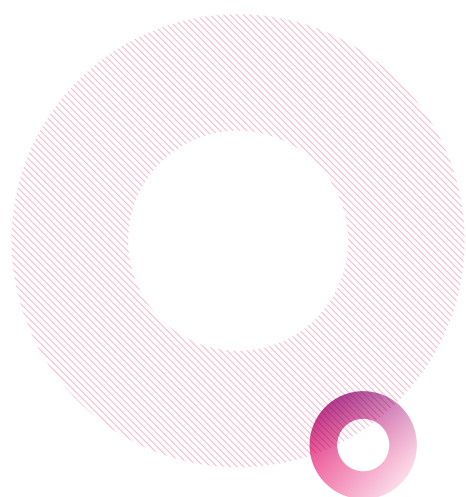
12.3. Glossaire

TERME	DÉFINITION
Adaptations pédagogiques	Modifications des méthodes, du matériel ou de l'organisation de l'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.
Aménagements raisonnables	Mesures adaptées pour garantir l'égalité des chances dans l'éducation pour tous les élèves. Les aménagements raisonnables sont des mesures particulières accordées à un élève. Ils sont destinés à adapter les modalités d'apprentissage et d'évaluation aux besoins de l'élève. Ils peuvent comprendre p. ex. l'aménagement de la salle de classe, une présentation adaptée des questionnaires, une majoration du temps lors des épreuves ou le recours à des aides technologiques permettant de compenser les déficiences.
Analyse de clusters	Méthode statistique qui regroupe des individus ou objets en groupes (clusters) homogènes selon leurs caractéristiques, de manière à ce que les éléments d'un même groupe soient plus similaires entre eux qu'avec ceux des autres groupes.
Analyse de régression	Technique statistique qui permet d'étudier la relation entre une variable dépendante et une ou plusieurs variables indépendantes, afin de prédire ou expliquer la variable dépendante.
Analyse de régression hiérarchique	Type d'analyse de régression où les variables indépendantes sont introduites par étapes (blocs) dans le modèle, permettant d'évaluer l'apport supplémentaire de chaque bloc de variables dans l'explication de la variable dépendante.
Assistants pour élèves à besoins éducatifs spécifiques (A-EBS)	Les assistants pour élèves à besoins éducatifs spécifiques (A-EBS) assisteront les instituteurs spécialisés dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques (I-EBS) dans leurs missions. Aussi pourront-ils aider les élèves concernés dans les gestes de la vie afin de favoriser la participation des élèves aux activités prévues dans tous les lieux de la vie scolaire.
Centres de compétences	Institutions spécialisées pour le diagnostic et l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. Il existe au Luxembourg huit Centres de compétences et une agence de transition vers une vie active.
Commission des aménagements raisonnables (CAR)	Commission chargée de l'évaluation et de l'approbation des mesures d'aménagement qui sont accordés à l'élève pour adapter l'environnement d'apprentissage à ses besoins.

Commissions d'inclusion (CI)	Commissions d'inclusion pour le suivi et l'accompagnement des élèves. Les commissions d'inclusion (CI) ont pour mission d'informer les parents sur les différentes mesures de prise en charge à proposer et de définir, le cas échéant, les mesures appropriées à offrir à l'élève.
Commission nationale d'inclusion (CNI)	Commission nationale en charge des décisions concernant les prises en charge spécialisées. La Commission nationale d'inclusion (CNI) intervient au niveau national.
Corrélations	Mesure statistique qui indique la force et la direction de la relation linéaire entre deux variables. La valeur varie entre -1 (corrélation négative parfaite) et +1 (corrélation positive parfaite).
Design for all (UDL, conception universelle de l'apprentissage)	Approche pédagogique qui vise à concevoir des environnements d'apprentissage accessibles et efficaces pour tous les élèves, en anticipant la diversité des besoins dès la conception, plutôt que d'adapter après coup.
Diagnostic spécialisé	Le diagnostic spécialisé permet d'identifier précisément les besoins éducatifs spécifiques de l'élève et de déterminer les mesures d'aide et de soutien adaptées à ces besoins. Les diagnostics spécialisés sont réalisés sous la responsabilité des centres de compétences en psychopédagogie spécialisée.
Différenciation	Forme spécifique d'adaptation pédagogique qui consiste à proposer, au sein d'une même classe, des contenus, activités ou modalités d'apprentissage différenciés. L'enseignement est ainsi adapté aux besoins, rythmes et compétences variés des élèves, afin de maximiser leur réussite.
Élève à besoins éducatifs spécifiques (EBS)	Un élève à besoins éducatifs spécifiques (EBS) est un enfant ou jeune 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. Est également un EBS, un enfant ou un jeune à haut potentiel qui nécessite une prise en charge spécialisée lui permettant de déployer au maximum ses facultés ou son potentiel. Pour cette étude : Enseignement fondamental : chaque élève ayant reçu un diagnostic et/ou bénéficiant d'un accompagnement dans le cadre scolaire assuré par l'I-EBS et/ou un membre de l'ESEB et/ou un intervenant spécialisé d'un Centre de compétences. Enseignement secondaire : chaque élève ayant reçu un diagnostic et/ou bénéficiant d'un accompagnement dans le cadre scolaire assuré par un membre de l'ESEB/SePas et/ou un intervenant spécialisé d'un Centre de compétences et/ou recevant un aménagement raisonnable.

Équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB)	Les équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB) interviennent soit au niveau des directions régionales de l'enseignement fondamental, soit au niveau des lycées. Elles conseillent les enseignants dans la prise en charge directe des élèves à besoins éducatifs spécifiques et peuvent assurer des prises en charge ambulatoires telles que des assistances en classe. Elles peuvent établir un premier diagnostic, en collaboration avec les enseignants concernés, et assurer la prise en charge des élèves à la suite des dispositions prises par la commission d'inclusion (CI) compétente.
Instituteurs spécialisés dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques (I-EBS)	Enseignants spécialisés dans l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. Les I-EBS sont directement affectés aux écoles fondamentales. Ils sont ainsi parmi les premiers interlocuteurs pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques, leurs parents, les titulaires de classe et les équipes pédagogiques. Ils peuvent directement assister les élèves en classe et collaborent étroitement avec les membres des équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB) et les commissions d'inclusion (CI).
Interventions spécialisées ambulatoires (ISA)	Interventions spécialisées dispensées au sein d'une classe d'une école ou d'un lycée par les Centres de compétences.
Manova	Méthode statistique permettant de comparer simultanément plusieurs variables dépendantes entre plusieurs groupes pour détecter des différences globales.
Outils pédagogiques	Supports, ressources ou dispositifs utilisés par les enseignants pour faciliter l'apprentissage, comme les manuels, logiciels éducatifs, matériel didactique, ou méthodes d'enseignement.
Parents	Représentants légaux des élèves.
Pratique pédagogique	Ensemble des méthodes et stratégies utilisées par les enseignants pour favoriser l'apprentissage.
Prise en charge spécialisée	Encadrement spécialisé par un/des Centre(s) de compétences pour répondre aux besoins des élèves. Il peut s'agir d'une scolarisation spécialisée ; d'une intervention spécialisée ambulatoire (ISA) ; d'une mesure de rééducation et de thérapie ; d'un atelier d'apprentissage spécifique.
Représentation de l'échantillon	Description ou visualisation des caractéristiques d'un groupe d'individus étudiés, visant à vérifier que l'échantillon reflète bien la population ciblée.
Scolarisation spécialisée	Scolarisation partielle ou complète dans un cadre spécialisé.
Score composite	Valeur obtenue en combinant plusieurs scores ou mesures individuelles en une seule mesure globale, souvent utilisée pour simplifier ou synthétiser des données.

Score moyen	Valeur moyenne obtenue en additionnant tous les scores d'un groupe et en divisant par le nombre total d'individus.
Service national de l'éducation inclusive (SNEI)	Service national chargé de promouvoir l'éducation inclusive.
Statistique descriptive	Ensemble de techniques permettant de résumer, décrire et présenter les caractéristiques essentielles d'un jeu de données (moyenne, médiane, écart-type, etc.).
Test t	Test statistique utilisé pour comparer les moyennes de deux groupes afin de déterminer si elles sont significativement différentes.
Variance	Mesure de la dispersion des données autour de la moyenne. Plus la variance est grande, plus les valeurs sont éloignées de la moyenne.





IMPRESSUM

Veillez citer cette publication comme suit :

OEJQS. (2025). *La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg. Rapport thématique - partie B*. Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.

Responsable de la publication :

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire

Équipe de projet :

Martine Frising
Anne-Marie Muller

Design :

Fargo (www.fargo.lu)

Impression :

Imprimerie Centrale (www.ic.lu)

Août 2025

ISBN : 978-99987-559-1-8

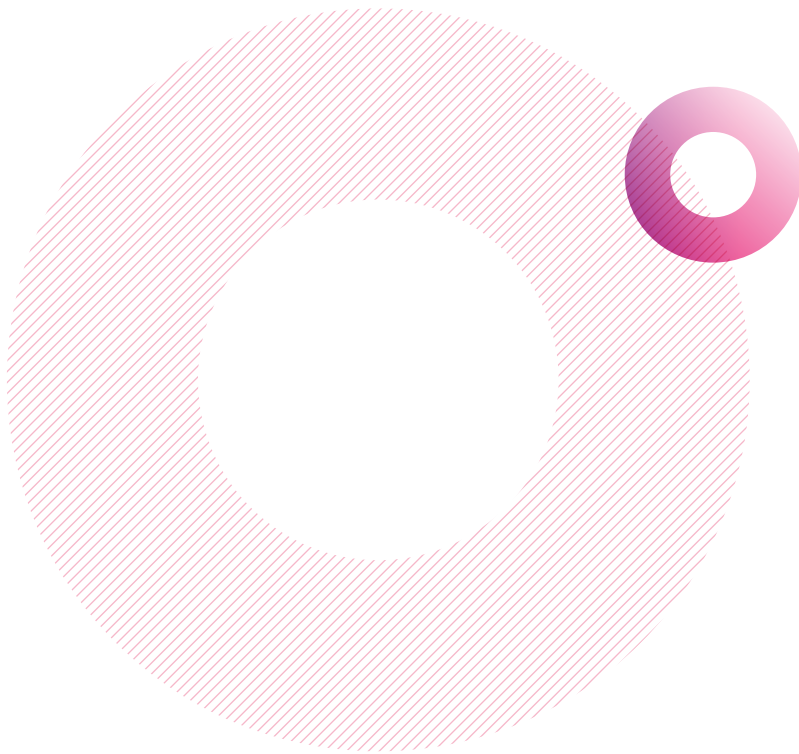
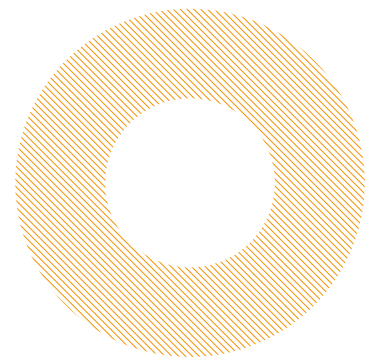
Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire

33, Rives de Clausen
L-2165 Luxembourg

T +352 247 55268

contact@oejqs.lu
www.oejqs.lu

Luxembourg, 2025





Scannez ce code QR
pour télécharger le rapport:



WWW.OEJQS.LU