



oejos

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



LA SITUATION DES ÉLÈVES
À BESOINS SPÉCIFIQUES
EN INCLUSION
AU LUXEMBOURG

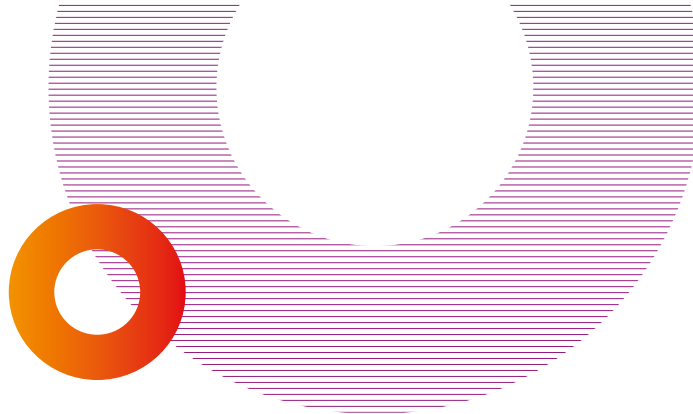
RAPPORT THÉMATIQUE PARTIE A





Table des matières

Liste des abréviations	3
Préface	5
Remerciements	6
1. INTRODUCTION	7
2. L'ÉVOLUTION DE L'INCLUSION SCOLAIRE	8
2.1. Le concept et la définition de l'inclusion	8
2.2. Le contexte législatif au Luxembourg	8
3. LA SITUATION ACTUELLE DES DONNÉES AU LUXEMBOURG	14
3.1. Les obligations au niveau international	14
3.2. La collecte de données au Luxembourg	15
3.2.1. La saisie des données au niveau local	15
3.2.2. La saisie des données au niveau régional	16
3.2.3. La saisie des données au niveau national	16
3.3. La diffusion et la publication des données au Luxembourg	18
3.4. La création d'une base de données centralisée	18
3.5. La nécessité de l'analyse de la répartition des ressources humaines	18
4. LE DISPOSITIF INCLUSIF SCOLAIRE	19
4.1. La description des acteurs de l'inclusion scolaire et leurs rôles	19
4.2. Le dispositif d'inclusion scolaire actuellement en vigueur	24
4.3. Les procédures actuelles de diagnostic	26



5. LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DE L'EFFICACITÉ DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES ÉCOLES PUBLIQUES AU LUXEMBOURG (PARTIE A): STRUCTURES DE SUPPORT ET D'ACCOMPAGNEMENT, GOUVERNANCE ET CULTURE DE COOPÉRATION	30
5.1. Les résultats relatifs aux structures de support et d'accompagnement	32
5.1.1. Les délais et durées des procédures	32
5.1.2. Les connaissances et caractéristiques des procédures	34
5.1.3. Les procédures spécifiques relatives au diagnostic	40
5.1.4. Les rôles des acteurs intervenant dans le cadre des procédures administratives	43
5.2. Les résultats relatifs à la culture de coopération	45
5.2.1. Les collaborations	45
5.2.2. Les indicateurs du sentiment d'appartenance	62
6. L'ÉVENTUEL DISPOSITIF INCLUSIF SCOLAIRE SELON LE PROJET DE LOI N°8169	65
7. DISCUSSION	67
7.1. Les structures de support, d'accompagnement et de gouvernance	67
7.1.1. Les connaissances et caractéristiques des procédures	67
7.1.2. Les rôles des acteurs du dispositif inclusif scolaire	68
7.1.3. La création d'un A-EBS	68
7.1.4. Le comité de liaison	69
7.1.5. Le département socio-éducatif	69
7.1.6. Les missions	69
7.1.7. La Commission d'inclusion du lycée et la Commission des aménagements raisonnables	69
7.1.8. La Commission nationale d'inclusion	70
7.2. La culture de coopération	71
8. RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES	72
8.1. Recommandations	72
8.2. Perspectives	72
9. BIBLIOGRAPHIE	74
10. ANNEXE	76
Annexe A	76
Annexe B	78
Annexe C	80
Annexe D	82

Abréviations

A-EBS	Assistant pour élèves à besoins spécifiques
ATVA	Agence pour la transition vers une vie autonome
CAR	Commission des aménagements raisonnables
Centres de compétences	Centre(s) de compétences en psycho-pédagogie spécialisée
CI	Commission(s) d'inclusion de l'enseignement fondamental
CIS	Commission(s) d'inclusion scolaire de l'enseignement secondaire
CNI	Commission nationale d'inclusion
DAP	Diplôme d'aptitude professionnelle
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGI	Direction générale de l'Inclusion
EBS	Élève(s) à besoins spécifiques
EF	Enseignement fondamental
ES	Enseignement secondaire
ESEB	Équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques
I-EBS	Instituteurs spécialisés dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques
IS	Intervenant spécialisé
ISA	Intervention spécialisée ambulatoire
MENJE	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OEJQS	Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire
ORK	Ombuds Comité fir d'Rechter vum Kand
PEI	Plan éducatif individualisé
SCRIPT	Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques
S-EBS	Service de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques
SePAS	Service psycho-social et d'accompagnement scolaires
SNEI	Service national de l'éducation inclusive
SSE	Service socio-éducatif

Notons que le langage inclusif n'a pas été appliqué au sein de ce document, et ce afin de ne pas entraver la lecture.

Dans la suite du texte le masculin du nom désigne indistinctement les personnes de sexe masculin et les personnes de sexe féminin.

RÉSUMÉ DU DÉROULEMENT DU PROJET D'ÉVALUATION

PROJET D'ÉVALUATION



oejas



UCLouvain

QUESTIONNAIRES

Langage facile	élèves à besoins spécifiques
FR, ALL, LUX, ANG, POR, SER	Parents des élèves à besoins spécifiques
FR, ALL, LUX, ANG	Enseignants (EF +ES)
FR, ALL, LUX, ANG	Présidents des CI, CIS et Directions des CC
FR, ALL, LUX, ANG	Membres de l'ESEB, I-EBS et intervenants spécialisés des CC

ENTRETIENS SEMI-STRUCTURÉS AVEC DES ACTEURS DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE

FOCUS GROUPS

- Directeurs des CC
- Membres de la CNI
- Présidents des CI
- Présidents des CIS

ENTRETIENS PRÉLIMINAIRES

- Service de la médiation scolaire
- Syndicats et associations (SEW, SNE, APES, FEDUSE, APCCA, Zefi...)
- OKAJU
- Représentation nationale des parents
- DG Inclusion
- DG Enseignement fondamental
- DG Enseignement secondaire
- Collège des directeurs EF, ES et CC

ANALYSES ET RÉSULTATS

RAPPORT THÉMATIQUE A

RAPPORT THÉMATIQUE B

RECOMMANDATIONS ISSUES DU RAPPORT THÉMATIQUE PARTIE A

Recommandation 1 :
Collecter, centraliser et mettre à disposition les données individuelles et contextuelles concernant les jeunes pour lesquels un projet d'inclusion est introduit.

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.

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.

RECOMMANDATIONS ISSUES DU RAPPORT THÉMATIQUE PARTIE B

Publication en automne 2023

Préface

D'Nobless vun enger Gesellschaft dréckt sech doranner aus wéi vill Wäertschätzung a Fërderung se hiren vulnerabelsten Memberen entgéint bréngt.

D'Bildungssystemer hunn an dem Kontext eng wesentlech Missioun, wëssend dass eng inklusiv Bildung d'Fëllement vun enger inklusiver Gesellschaft ass, déi Diversitéit akzeptéiert an encouragéiert an domat Chancëgläichheet an -gerechtgeek och verstärkt.

D'Definitioun an d'Konzeptualiséierung vun der Diversitéit, der Gerechtegkeet an der Inklusioun variéiere jee no Land. Sou ginn et villfälteg Definitiounen zu dësen dräi Konzepter, déi d'Geschicht, d'Prioritéiten an déi pedagogesch Ziler vun jeeweilegen Land reflektéieren.

Lëtzebuerg huet sech mat der UN-Behënnerterrechtskonventioun, déi 2007 ënnerschriwwen an 2011 ratifizéiert ginn ass, dozou verpflichtet, seng Verantwortung am Beräich Inklusioun ze iwwerhuelen.

Säitdeem sinn um legislative Plang eng ganz Partie Reformen initiéiert an ëmgesat ginn.

Déi Reformen hunn eng Rei Ziler fir eng beschtméiglech Inklusioun formuléiert, an Strukturen a Prozesser definéiert, fir déi gesaten Ziler um Wee zur Inklusioun ze erreechen.

Nieft dësen Gesetzesännerungen an -aféierungen, ass d'Implementatioun an d'Ëmsetzung dovun um Terrain ee ganz wesentlechen Punkt fir d'Reussite vun der schoulescher Inklusioun.

Dëst erfuerdert souwuel eng holistesche Approche wéi och kollektiv Efforten vun allen Acteuren.

D'Politik kann wuel e fairen an inklusiven Kader a Viraussetzungen schafen, awer d'Ëmsetzung um Schoulniveau ass dat wat de Schüler hir alldeelegch Erfarungen am Klassensall bestëmmt.

An deem Sënn ass et vun fundamentaler Wichtigkeet, ze évaluéieren a wéiwäit déi gesaten Ziler duerch déi definiéiert Strukturen, Prozesser a Mesuren erreecht goufen.

D'Haaptmissioun vun Observatoire ass et, mat senger Resultater an Analysen d'Politik bei den faktebaséierten Entscheedungen ze ënnerstëtzen.

An deem Kontext publizéiert den Observatoire dësen thematesche Bericht iwwert d'Situatioun vun de Schüler mat spezielle Besoinen zu Lëtzebuerg, fir d'Erausforderungen bei der Ëmsetzung vun der schoulescher Inklusioun besser ze verstoen an ze analyséieren.

Mir hoffen, mat dësem Rapport zu engem objektiven a gesellschaftlechen Debat bäizedroen.

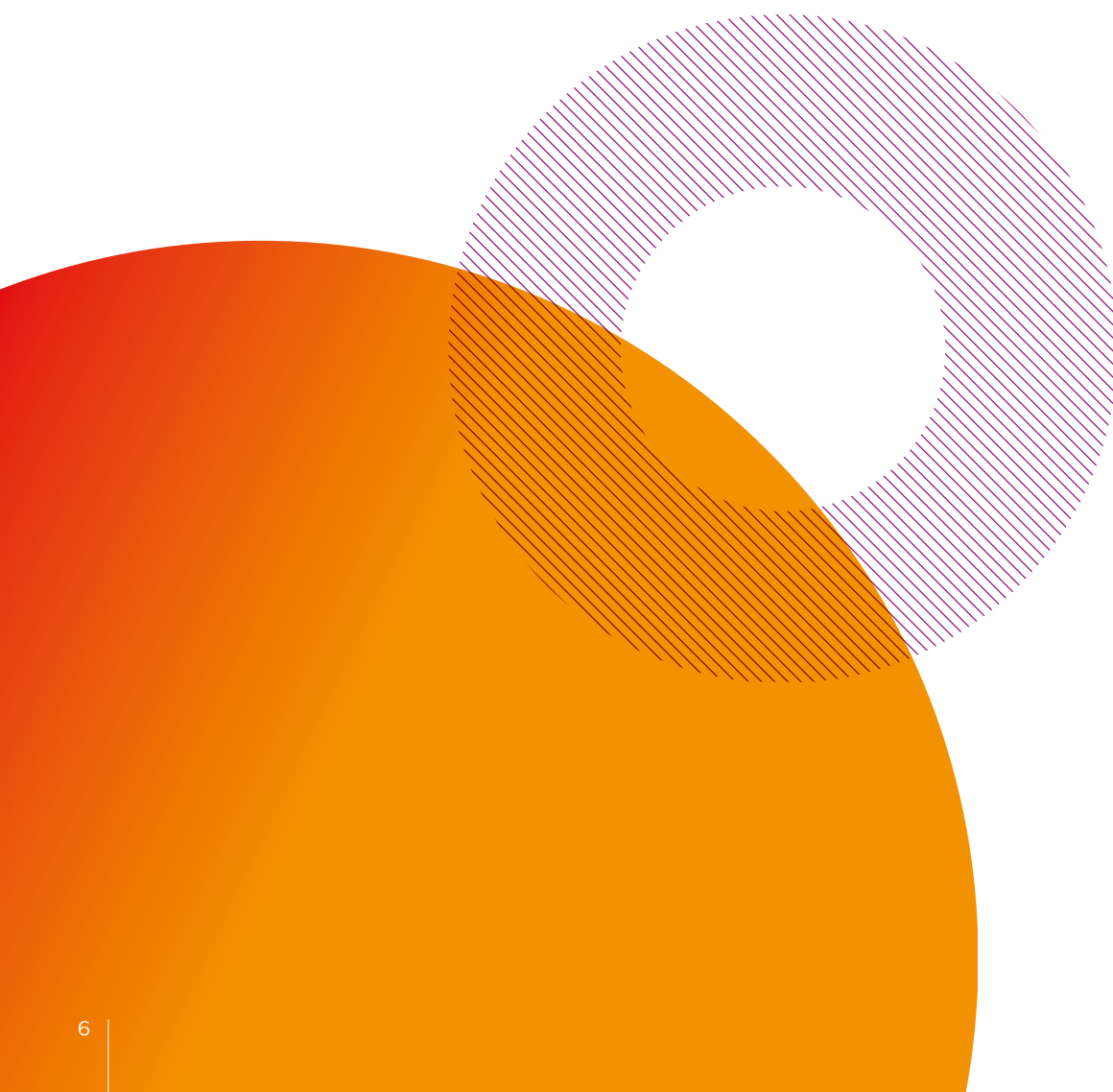
Walfer - Mee 2023
Fir d'Presidence
Jean-Marie Wirtgen



Remerciements

Nous remercions toutes les personnes qui ont participé à cette recherche en acceptant de nous rencontrer pour des entretiens ou en répondant à nos questionnaires.

Merci pour le temps précieux que vous y avez consacré.



1. Introduction

L'Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS), instauré par la loi modifiée du 13 mars 2018 portant création d'un Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire est une institution placée sous l'autorité du ministre ayant l'Éducation nationale, de l'Enfance et la Jeunesse dans ses attributions. L'OEJQS est «*indépendant en ce qui concerne le choix de ses outils d'observation, les constats issus de ses recherches ou de ses observations et les recommandations émises dans ses rapports*» (OEJQS, 2023, p.5).

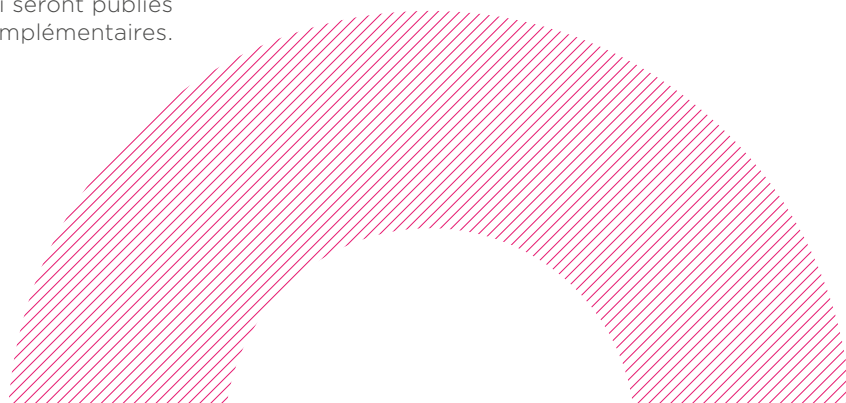
La mission principale de la section qualité scolaire de l'OEJQS consiste en «*l'évaluation systématique de la qualité de l'enseignement dispensé dans le système éducatif afin de promouvoir le développement de la qualité scolaire au Luxembourg*». Le thème de l'inclusion (scolaire) fait partie des différentes thématiques prioritaires identifiées par l'OEJQS qui ont été validées par le ministre ayant l'Éducation nationale dans ses attributions.

Face à la multitude et à la diversité des réformes et changements législatifs intervenus dans le domaine de l'inclusion scolaire au cours des dernières années au Luxembourg, l'Observatoire a en effet reconnu la nécessité d'une analyse approfondie de la situation des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg, en mettant en lumière les modalités de mise en œuvre de l'inclusion au sein du système éducatif et en analysant les conditions à remplir pour assurer le succès des projets d'inclusion.

Afin de réaliser une étude de l'efficacité de l'éducation inclusive dans les écoles publiques du Luxembourg (EIEPL), une convention de collaboration a été conclue pour les années 2021-2023 avec l'Université de Louvain (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (PSP) et l'Institut de recherche en sciences psychologiques (IPSY)). Le projet de recherche qui découle de cette collaboration vise à analyser le dispositif d'inclusion récemment réformé et à préciser la situation des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire au Luxembourg afin de pouvoir identifier les facteurs qui facilitent ou freinent l'inclusion et la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Pour apprécier l'efficacité de l'inclusion scolaire, ce projet vise à évaluer la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation des acteurs scolaires et familiaux, et des élèves à besoins spécifiques eux-mêmes. Cette approche a été privilégiée, car selon la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000), plus ces besoins seront satisfaits, plus les individus développent une motivation intrinsèque et des compétences d'autodétermination, témoignant d'une certaine satisfaction et efficacité personnelle. L'année 2021 a permis de définir la problématique, de préciser les questions de recherche et d'élaborer différents questionnaires à l'attention des acteurs et des partenaires scolaires concernés. Les questionnaires adaptés au contexte luxembourgeois ont été distribués à la mi-2022 aux différents acteurs. La collecte de données a été finalisée en septembre 2022 avec la réalisation de focus groups. Depuis, nous analysons les données et interprétons les résultats qui seront publiés au sein de deux rapports thématiques complémentaires.

Les résultats de notre étude de terrain seront présentés en deux temps. Le présent rapport constitue la partie A. Un deuxième rapport, constituant la partie B, est prévu pour la rentrée scolaire 2023. La partie A traite spécifiquement de la publication des premières analyses scientifiques et constats essentiels portant sur les structures de supports et d'accompagnement (en ce compris toutes les procédures relatives à l'inclusion scolaire) et sur la culture de coopération. La partie B présentera le cadre théorique, la méthodologie précise, les résultats et interprétations concernant chacun des facteurs étudiés au sein de ce projet de recherche.

Il semble à ce stade opportun et utile de publier la partie A de ce rapport, compte tenu des récentes évolutions législatives en matière d'inclusion, tels que le dépôt du projet de loi n°8169 prévoyant des modifications fondamentales à tous les niveaux. Dans ces circonstances, le présent rapport vise à réaliser un état des lieux de la situation actuelle des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg, à en présenter les résultats essentiels et à proposer des recommandations.



2. L'évolution de l'inclusion scolaire

Dans ce deuxième point, l'évolution de l'inclusion scolaire sera présentée sur les plans théorique et législatif. En effet, sur le plan théorique, l'évolution du concept d'inclusion sera d'abord exposée, avant de passer ensuite au plan

législatif qui met en lumière une revue et un historique des lois en lien avec le contexte de l'inclusion scolaire au niveau national et international.

2. 1. Le concept et la définition de l'inclusion

Grâce aux initiatives de la dernière décennie au niveau mondial (cf. illustration présentée au point 2.2), l'éducation inclusive est considérée comme un droit de l'Homme et l'inclusion et l'éducation pour tous prennent de plus en plus d'importance au sein des mondes politiques et scolaires. Les politiques éducatives ont accordé une plus grande visibilité et davantage d'importance à la notion d'inclusion ces dernières décennies. Toutefois, la terminologie reste largement imprécise et variée. Il existe à ce jour en Europe de multiples définitions de l'inclusion ainsi que des formes très diverses de mise en œuvre de la pensée inclusive.

Dans la littérature, la distinction entre les définitions des termes «*intégration*» et «*inclusion*» fait toujours l'objet d'un débat scientifique vif et controversé, sans compréhension uniforme et consensuelle de ces termes. Plusieurs positions se retrouvent dans ce débat scientifique: certains auteurs utilisent comme synonymes les mots «*intégration*» et «*inclusion*» tandis que d'autres font une distinction nette déclarant que l'inclusion va au-delà de l'intégration, son objectif étant plus large. D'un point de vue étymologique, le mot inclusion provient du latin *inclusio*, ce qui signifie enfermement. En langue française, le mot inclusion désigne une action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble ou encore une action d'intégrer une personne, un groupe, de mettre fin à leur exclusion (Larousse, 2022). L'intégration de son côté est dérivée du latin «*integrare*» ce qui signifie «*réparer, remettre en état*» ou encore «*faire entrer un élément dans un ensemble de sorte qu'il en devienne une partie constitutive*» (Larousse, 2022). Le concept d'inclusion trouve son origine en sociologie qui a examiné l'exclusion dans la société. Le terme de l'inclusion étant considéré comme son opposé. L'inclusion et l'exclusion ont été perçues comme deux pôles interdépendants, qui se conditionnent mutuellement. Ainsi, en sociologie, on part du principe que les personnes sont toujours concernées à la fois par l'exclusion et par l'inclusion. Par exemple, les personnes appartiennent à certains sous-systèmes de la société, mais pas à d'autres. En sociologie, l'intégration est perçue comme processus qui permet à un individu ou à un groupe d'individus de se rassembler et de devenir membre d'un autre groupe plus grand en adoptant les valeurs et les normes du système.

Le terme «*inclusion*» dans le contexte éducatif des personnes porteuses d'un handicap a été utilisé pour la première fois à la fin des années 1980 en Amérique du Nord. Il visait à la mise en commun illimitée d'élèves avec et sans besoins spécifiques et avait ainsi pour but de modifier les structures scolaires en vue de la création d'une école pour tous incluant tout le monde, qui perçoit les différences comme une force et qui soutient l'apprentissage en répondant aux besoins individuels des élèves. Il a remplacé le terme «*mainstreaming*» au début des années 1990 et le terme «*intégration*» depuis le milieu des années 1990.

Il persiste toutefois une diversité de définitions importante sur le plan international. Une analyse récente par l'OCDE des définitions et des explications des concepts fournis par les systèmes éducatifs de 30 pays montre la diversité des éléments clés que les pays mettent en évidence dans leurs définitions de l'inclusion (OCDE, 2023). Le tableau 1 présente les termes les plus utilisés par ordre décroissant.



TABLEAU 1:

ADAPTATION DU TABLEAU PRÉSENTANT LES ÉLÉMENTS CLÉS MENTIONNÉS DANS LES DÉFINITIONS DE L'INCLUSION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DE L'OCDE, 2022

(OCDE, 2023, p.26)

INCLUSION	
<i>Éléments clés mentionnés au sein des définitions des systèmes éducationnels</i>	<i>Nombre de système éducatif faisant référence à l'élément clé</i>
Pour tous	20
Accès/ Participation	12
Elèves à besoins spécifiques	11
Apprentissage	10
Groupes	9
Diversité	8
Discrimination/ Exclusion	7
Education ordinaire	7
Soutien/ Aménagement	6
Egalité des chances	6
Obstacles	6
Développement	5
Social	4
Processus	3
Qualité	3
Différences/ Lacunes	2
Identité	2
Appartenance	2
Participation des parents/ de la collectivité	2

Artiles et Dyson (2005) définissent l'inclusion comme un «*slippery concept*», ce qui signifie que sa définition varie en fonction des contextes systémiques, socio-économiques et culturels. Le concept d'inclusion lié au contexte éducatif se réfère régulièrement à l'inclusion d'élèves décrits selon des versions dites plus étroites ou plus élargies.

La *version plus étroite* fait référence au groupe d'élèves présentant des besoins spécifiques. Cette définition s'est répandue à partir de la première moitié des années 1990. Même si cette version incluait parfois d'autres enfants en situation de marginalisation, il n'y avait aucun doute que le groupe cible était celui des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques.

La *version élargie*, quant à elle, a été promue depuis le milieu des années 2000. Elle inclut plusieurs groupes touchés par la marginalisation et l'exclusion. Les enfants et les jeunes à besoins spécifiques ne représentent qu'un des nombreux groupes visés. Les personnes menacées de marginalisation et d'exclusion, les personnes appartenant à des minorités ethniques, religieuses et linguistiques, les personnes vivant dans la pauvreté, les réfugiés et les enfants des rues ainsi que les personnes dont le développement est gravement limité font également partie de cette version élargie (Biewer & Schütz, 2016).

Malgré ces différences d'interprétations et d'utilisations du terme «*inclusion*», le monde scientifique s'accorde pour dire que l'inclusion est définie comme un processus et qu'il ne s'agit pas d'atteindre une situation parfaite d'inclusion, mais plutôt de viser continuellement une amélioration de celle-ci (Tremblay, 2020). Néanmoins, les résultats du rapport mondial de suivi sur l'éducation publié en 2020 par l'UNESCO démontrent que ce consensus ne se reflète pas encore sur le plan législatif international. En effet, ce rapport présente une analyse des législations en vigueur dans 194 pays et met en évidence que la vision élargie de l'éducation inclusive fait encore défaut au sein du cadre législatif international. De fait, parmi les 194 pays analysés, uniquement cinq se sont dotés de lois accueillant tous les apprenants, dont le Chili, l'Italie, le Luxembourg, le Paraguay et le Portugal (UNESCO, 2020).

En général, les pays analysés se trouvent à différentes étapes de l'élaboration de mesures législatives inclusives visant à créer des milieux favorables de scolarisation. L'analyse du rapport de l'UNESCO montre que la législation dont les ministères de l'éducation ont la responsabilité, cible généralement des groupes individuels, à savoir principalement les personnes présentant un handicap. Parmi les pays examinés, 79 % ont une législation relative à l'éducation des personnes porteuses d'un handicap, 60 % à l'éducation des minorités linguistiques, 50 % des filles et des femmes et 49 % des minorités ethniques et des populations autochtones (UNESCO, 2020).

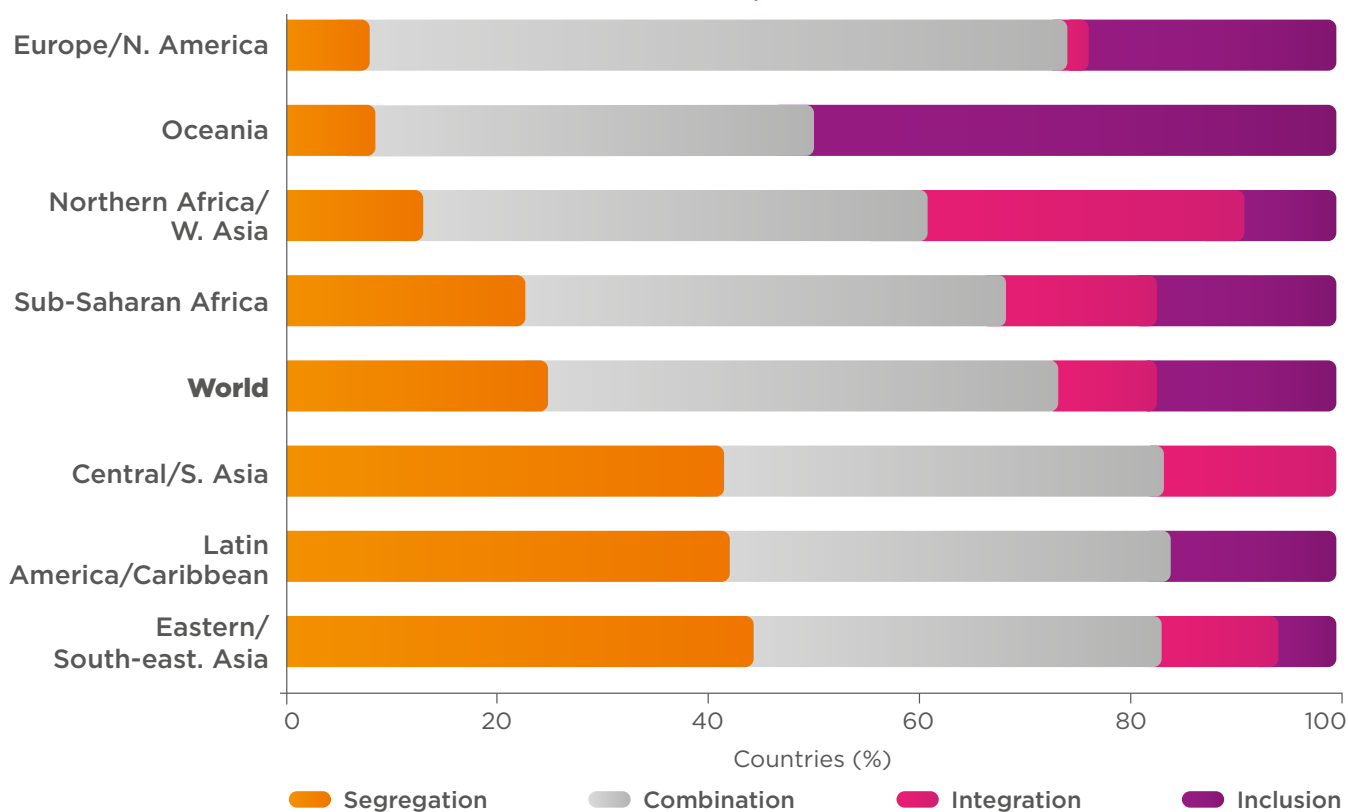
Le rapport de l'UNESCO (2020) révèle également des différences dans les types de placement et d'éducation. En dépit d'une tendance croissante à l'inclusion, les pays comptent sur différentes combinaisons d'éducation spécialisée et d'inclusion pour éduquer les enfants et les jeunes ayant des besoins spécifiques. Quatre dispositifs sont prépondérants au sein de ces pays :

- Ségrégation: 25% des pays ont un système éducatif spécialisé qui est séparé du système ordinaire.
- Combinaison: 48% des pays ont des offres dites mixtes, combinant intégration dans le système ordinaire et scolarisation spécialisée séparée du système ordinaire.
- Intégration: 10% des pays sont en faveur de l'intégration, permettant à des élèves à besoins spécifiques inscrits dans le système éducatif spécialisé de suivre un ou plusieurs cours dans l'enseignement dit ordinaire.
- Inclusion: 17% des pays ont adopté des mesures législatives visant à construire un système inclusif pour tous les apprenants, notamment par le biais de classes inclusives.

FIGURE 1 :

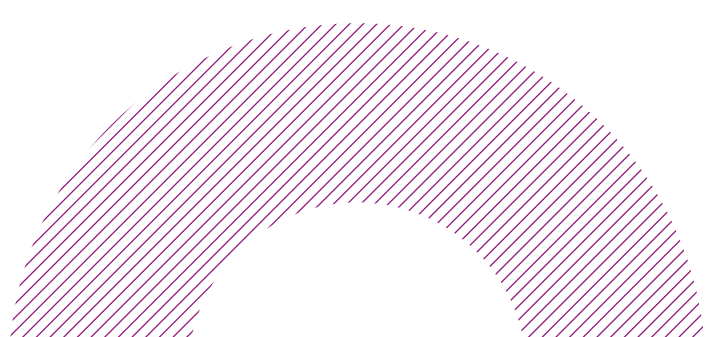
RÉPARTITION DES PAYS SELON LE RÉGIME SCOLAIRE DES ÉLÈVES PORTEURS D'UN HANDICAP TEL QUE DÉFINI DANS LA LOI, PAR RÉGION, EN 2020

(UNESCO, 2020, p.36)



La figure 1 montre la façon dont les pays mobilisent le dispositif. A noter toutefois qu'il manque de définitions précises par rapport aux terminologies et ce qu'impliquent concrètement ces 4 dispositifs. Par exemple, le fait de mettre en place des classes inclusives n'est pas reconnu par tous les pays comme une mesure d'inclusion. Au Luxembourg, ces dispositifs sont tous appliqués dans le système éducatif. Néanmoins l'inclusion scolaire a profondément évolué sur le plan législatif.

Dans le paragraphe suivant, nous détaillons cette évolution du contexte législatif pour le Luxembourg de 1880 à aujourd'hui.



2.2. Le contexte législatif au Luxembourg

Le chemin vers une éducation pour tous a été marqué par différentes conventions et déclarations internationales influentes qui seront représentées ci-dessous. Certaines initiatives conduites au niveau international ont été adoptées par les pays qui ont choisi de les transposer en lois nationales, notamment le Luxembourg. Pour comprendre la situation scolaire actuelle des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg, il est important de tenir compte de son passé et des jalons qui ont marqué son évolution. En effet, l'inclusion scolaire n'a pas toujours été une priorité dans ce pays. Il faut remonter aux années 1960 pour trouver les premiers efforts en faveur de la gestion de la diversité des élèves, au travers de la mise en place de classes spécialisées. Il a fallu attendre les années 1990 pour que le Luxembourg s'engage pleinement dans l'inclusion scolaire, en accord avec les principes de la Déclaration de Salamanque de 1994.

En 2007 le Luxembourg a signé la Convention relative aux droits des personnes handicapées, ce qui constitue une étape cruciale sur la voie vers l'inclusion. L'article 24 sur l'éducation de ladite convention dispose que :

«1. Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent :

- a. *Le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine;*
- b. *L'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;*
- c. *La participation effective des personnes handicapées à une société libre.*

2. Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que :

- a. *Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire;*
- b. *Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire;*
- c. *Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun;*
- d. *Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective;*
- e. *Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.»*

Dans la législation luxembourgeoise en vigueur dans le domaine de l'éducation, il n'existe actuellement qu'une seule définition de l'inclusion dans la loi du 18 juin 2018, portant institution d'un service de médiation au maintien, à l'inclusion et à l'intégration scolaires :

«Inclusion» : la scolarisation dans les écoles fondamentales et les lycées des élèves à besoins éducatifs spécifiques ou particuliers (art. 1 point 5).

Concernant la définition du terme élève à besoins spécifiques sur le plan législatif luxembourgeois, un enfant ou jeune à besoins éducatifs spécifiques est défini par la loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire comme suit : *«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 intellectuellement précoce qui nécessite une prise en charge spécialisée lui permettant de déployer au maximum ses facultés ou son potentiel»*

L'illustration ci-après répertorie les principaux jalons de l'inclusion scolaire au Luxembourg et les situe par rapport à l'évolution internationale depuis 1880. Il s'agit d'une illustration chronologique présentant l'introduction des législations nationales et internationales ainsi que les institutions bénéficiant aux enfants à besoins spécifiques dans un contexte scolaire.

Le Luxembourg a progressivement développé des politiques et des pratiques en faveur de l'inclusion scolaire, en mettant en place des structures de soutien et des ressources humaines supplémentaires. Ces efforts se poursuivent aujourd'hui, notamment avec le dépôt du projet de loi n°8169 du 3 mars 2023 qui a pour objectif de : *«garantir à chaque élève l'accès à une éducation de qualité par la réorganisation et la restructuration de l'éducation nationale en vue d'une meilleure cohérence de son dispositif, le renforcement de la collaboration entre les acteurs du terrain, les parents¹ et les élèves et le renforcement de la prise en charge des élèves»* (Projet de loi n°8169 objectif de projet, p.114).

Les changements essentiels proposés par le projet de loi n°8169 sont entre autres :

- L'introduction d'un assistant pour élèves à besoins spécifiques (A-EBS) au niveau de l'enseignement fondamental,
- La création de départements éducatifs psycho-sociaux dans les lycées,
- La création de comités de liaison du personnel éducatif et du personnel de l'ESEB au niveau de l'enseignement fondamental,
- Des missions adaptées pour les I-EBS et les ESEB
- Des délais adaptés pour le diagnostic
- Une adaptation du rôle de la personne de référence
- La création du Service national de l'éducation inclusive (SNEI)

Ces adaptations seront discutées plus en détail dans le chapitre 6. Notons toutefois que les évolutions ont amené le Luxembourg à développer le système scolaire afin de répondre à de nouveaux besoins notamment en termes d'inclusion et de respecter certains devoirs relatifs à des engagements notamment internationaux. L'un de ces devoirs consiste dans la collecte et la publication de données dont la situation actuelle pose question.

¹ Les parents sont ici définis comme les personnes investies de l'autorité parentale

CHRONOLOGIE : ÉVOLUTION LÉGISLATIVE SUR LE PLAN INTERNATIONAL, NATIONAL ET ÉVOLUTION INSTITUTIONNELLE NATIONALE

1948
Déclaration universelle
des droits de l'homme
(ONU)

Loi du 20 avril 1881
Exclusion de l'obligation
scolaire des élèves ayant
des handicaps physiques
et intellectuels

1960
Convention
concernant
la lutte contre
la discrimination
dans le domaine
de l'éducation
(UNESCO)

Loi du 10 août 1912
Exclusion de
l'obligation scolaire
des élèves ayant
des handicaps
physiques et
intellectuels

**Loi du 14 mars 1973
portant création
d'instituts et
de services
d'éducation
différenciée**
La scolarisation des
enfants handicapés
devient une
obligation légale

1880
Création
de la première
école pour
sourds-muets

1900
Création du
premier institut
pour enfants
aveugles

1905
Création du
premier institut
pour les enfants
présentant un
handicap mental
(à Betzdorf)

1962
Elargissement
de l'offre dans
l'institut pour
sourds-muets
avec une section
pour les enfants
présentant un
trouble du
développement
de langage

1963
Création
de la Ligue
luxembourgeoise
pour le secours
aux enfants,
aux adolescents
et aux adultes
mentalement
ou cérébralement
handicapés asbl
(Ligue HMC)

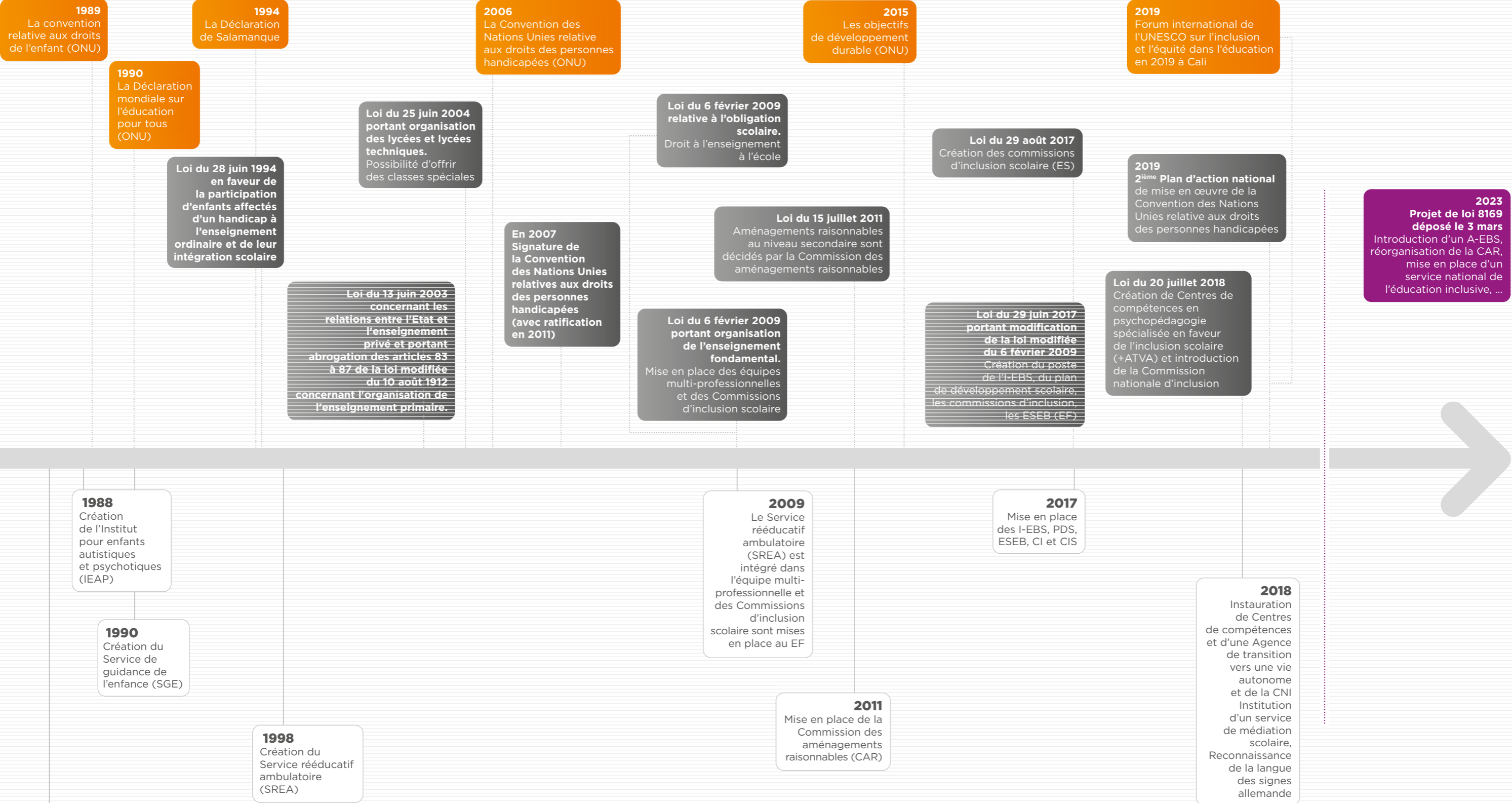
1967
Création
de l'Association
des Parents
d'Enfants
Mentalement
Handicapés,
APEMH asbl

1968
L'institut pour
sourds-muets
devient le
Centre de
Logopédie

1973
Création
de la commission
médico-psycho-
pédagogique
nationale (Cmppn)

1976
Création de
l'Institut pour
déficients
visuels (IDV)

1979
Création de
l'Institut pour
infirmes moteurs
cérébraux (IMC)



Légende: Évolution législative sur le plan international, national et évolution institutionnelle nationale.

Orange: International
 Gris: National
 Blanc: Institutions nationales

3. La situation actuelle des données au Luxembourg

3.1 Les obligations au niveau international

En ayant ratifié la **Convention des Nations Unies** relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) en 2011, le Luxembourg s'est engagé à respecter un certain nombre d'obligations.

En effet, d'une part, les États Parties s'engagent

«[...] à recueillir des informations appropriées, y compris des données statistiques et résultats de recherches, qui leur permettent de formuler et d'appliquer des politiques visant à donner effet à la présente Convention» (Nations Unies, 2006, article 31 point 1). Cette récolte d'informations doit également être «[...] utilisée pour évaluer la façon dont les États Parties s'acquittent des obligations qui leur incombent en vertu de la présente Convention et identifier et lever les obstacles que rencontrent les personnes handicapées dans l'exercice de leurs droits.»

(Nations Unies, 2006, article 31 point 2).

D'autre part,

«Les États Parties ont la responsabilité de diffuser ces statistiques et veillent à ce qu'elles soient accessibles aux personnes handicapées et autres personnes.»

(Nations Unies, 2006, article 31 point 3).

Selon cette convention, le Luxembourg, comme les autres États Parties, s'engage à recueillir et diffuser les informations appropriées relatives aux droits des personnes handicapées, comme le droit à la scolarisation et à l'inclusion scolaire.

En outre, dans ses observations finales sur le rapport du Luxembourg, considéré comme le cinquième à sixième rapport périodique, en 2021, le **Comité des droits de l'enfant** fait référence, entre autres, à son observation générale n° 5 (2003) sur les mesures d'application générales, à ce qui suit :

- a. D'améliorer dans les meilleurs délais son système de collecte de données. Les **données devraient couvrir toutes les questions visées par la Convention et être ventilées par âge, sexe, handicap, zone géographique, origine ethnique et nationale et situation socioéconomique** de manière à faciliter l'analyse de la situation de tous les enfants, en particulier des enfants vulnérables;
 - b. De faire en sorte que les données et les indicateurs soient transmis aux ministères compétents et utilisés pour la formulation, le suivi et l'évaluation des politiques, programmes et projets visant la mise en œuvre effective de la Convention;
 - c. De tenir compte du cadre conceptuel et méthodologique établi dans le rapport du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme intitulé «Indicateurs des droits de l'homme: Guide pour mesurer et mettre en œuvre» au moment de définir, de recueillir et de diffuser des données statistiques.
- (Nations Unies 2021; point 9)*

Déjà en 2019, l'ORK avait regretté que les recommandations du Comité n'aient pas été entièrement prises en compte :

«Selon l'ORK, un mécanisme de collecte de données national, avec des instructions claires sur quelles données doivent être récoltées et comment elles doivent être ventilées, est indispensable pour garantir la mise en œuvre des droits de l'enfant au long terme. Sans un tel mécanisme, des enfants continuent à passer inaperçus à travers le filet de protection sans que l'on sache où sont les trous du filet et quels enfants y passent. Sans les données pertinentes, il paraît en effet impossible d'ajuster les mesures de protection et les rendre plus efficaces et appropriées aux vrais problèmes.»

(ORK, 2019 p.18)

Pour sa part, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (UNESCO, 2020) met en évidence deux objectifs concernant la collecte de données relatives à l'inclusion. Premièrement, les données mettent en évidence les disparités entre les différents groupes d'apprenants en termes de possibilités et de résultats dans le domaine de l'éducation. Elles identifient ainsi les apprenants qui risquent d'être laissés de côté et répertorient les facteurs qui font obstacle à l'inclusion. Deuxièmement, lorsque les victimes et les causes de l'exclusion sont connues, les gouvernements peuvent élaborer des politiques fondées sur des données factuelles et en suivre la mise en œuvre (UNESCO, 2020).

«The evaluation of the progress towards reaching equity and inclusion goals cannot happen without robust data collections that monitor the access, participation and achievement of all learners.»

(OCED, 2023 p.314)

3.2. La collecte de données au Luxembourg

Au cours de cette étude, nous avons dû constater que les données concernant les élèves ayant des besoins spécifiques sont particulièrement rares. Ces informations sont parfois totalement manquantes, incomplètes ou peu fiables, fait qui, a d'ailleurs été confirmé par différents acteurs, lors des focus groups mis en place dans le cadre de la présente recherche.

Dans les paragraphes suivants nous expliquons brièvement le fonctionnement de la saisie de ces données aux différents niveaux du dispositif.

3.2.1 La saisie des données au niveau local

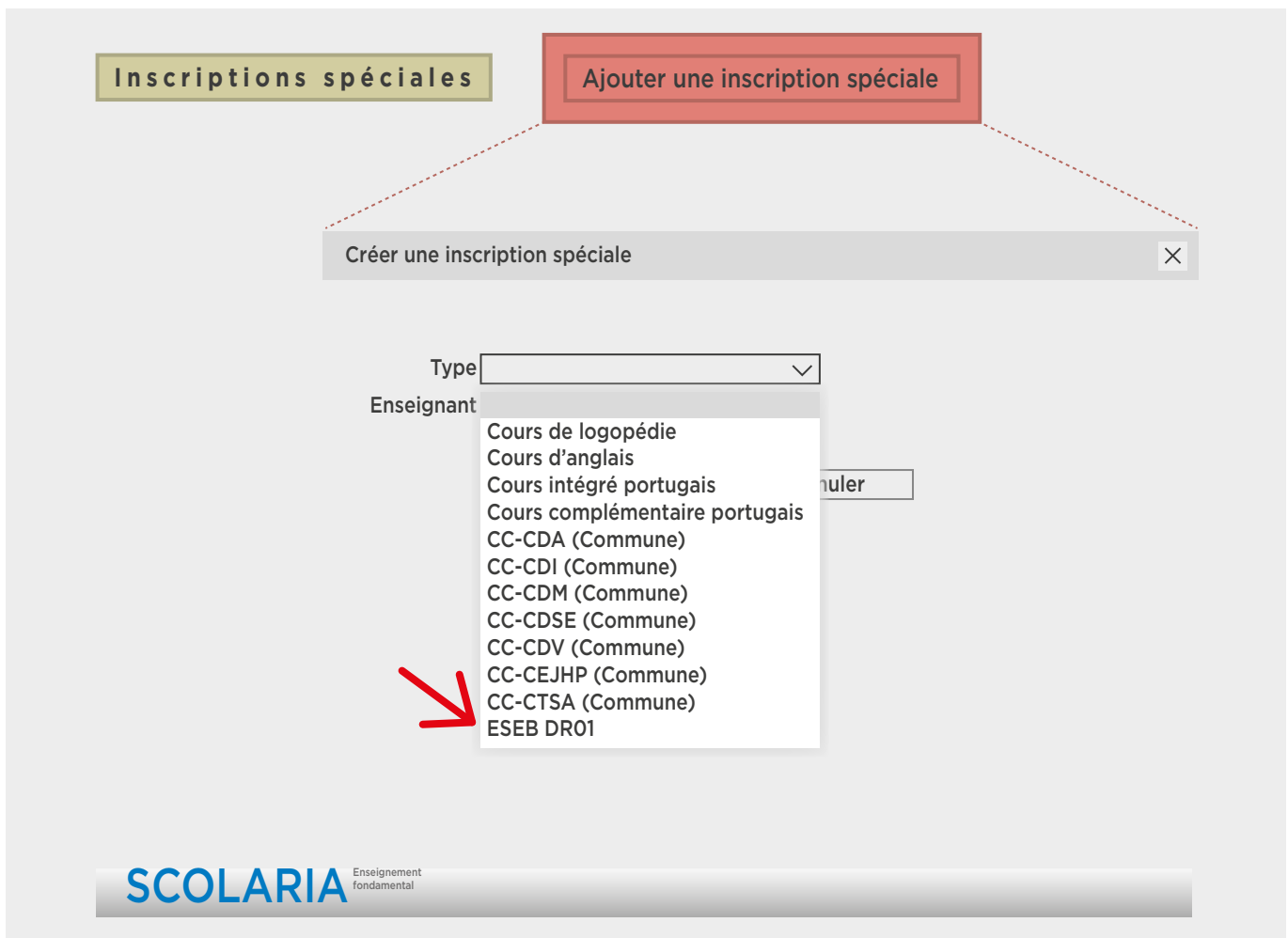
ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

La circulaire de printemps adressée aux acteurs scolaires et communaux informe qu'«À la rentrée des classes, chaque titulaire inscrit les élèves de sa classe entre le 15 et le 22 septembre 2023 dans l'application «Scolaria». Cette inscription servira de base à l'arrêt définitif de l'organisa-

tion scolaire par le collège des bourgmestre et échevins tel que prévu à l'article 39 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental et il en découle que la version définitive de l'organisation scolaire 2023/2024 ne peut pas être arrêtée avant le 22 septembre 2023. Conformément à l'article 34 de la loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire, il importe que les élèves bénéficiant d'une **inscription dans un Centre de compétences** figurent sur les relevés transmis par les communes aux titulaires de classe et que ces derniers procèdent à l'inscription des élèves dans les classes respectives. En complément à cette inscription, le titulaire de classe saisira en septembre 2023 une **inscription spéciale** dans la rubrique «Détail de l'élève» renseignant sur le Centre de compétences assurant la prise en charge de l'élève MENJE (2023; cf figure2)». En outre, en cas d'inscription spécialisée, des informations sur un encadrement par l'ESEB régionale peuvent être fournies.

FIGURE 2 :

IMAGE EXPORTÉE DEPUIS SCOLARIA ET ILLUSTRANT LE PROCESSUS D'INSCRIPTION D'UN ÉLÈVE DANS CET OUTIL²



² Source: <https://portal.education.lu/fondamental/Aide>

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Dans les lycées, les élèves sont inscrits dans le fichier élèves. Cependant ce dernier ne renseigne actuellement pas encore sur des prises en charge spéciales des élèves.

Retenons ici qu'à ce stade le fichier Scolaria et le fichier élèves ne renseignent pas de manière fiable quant à une prise en charge d'un élève par un accompagnateur pédagogique et sous-estiment par conséquent considérablement le nombre d'enfants à besoins spécifiques faute d'une inscription systématique dans ces fichiers. La qualité du fichier est en grand partie tributaire du soin apporté à l'inscription et de la saisie des données lors du suivi du parcours scolaire de l'élève.

3.2.2. La saisie des données au niveau régional

Outre la possibilité de saisir les données dans le fichier Scolaria, une saisie par la Commission d'inclusion serait indubitablement favorable, car la Commission a une connaissance précise des facteurs individuels de l'élève, de son contexte scolaire ainsi que d'une éventuelle prise en charge.

Cependant, au cours des échanges lors des focus groupes organisés dans le cadre de la présente recherche, différents acteurs ont souligné l'inexistence à ce stade de directives communes à ce sujet. Chaque direction régionale a son propre fonctionnement et recueille les données qui lui semblent appropriées et utiles.

3.2.3. La saisie des données au niveau national

Au niveau national, conformément à l'article 47 de la loi portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire, il incombe d'une part à la CNI, sous la tutelle de la DGI, de

«rassembler les statistiques en relation avec la scolarisation et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques» (art 47, point 6)

et d'

«établir annuellement un rapport sur l'inclusion scolaire et sociale des enfants ou jeunes à besoins éducatifs spécifiques» (art 47, point 7)

Or, en réponse à notre demande auprès de la DGI, on nous a confirmé l'absence d'un tel rapport.

D'autre part, le Service de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques (S-EBS), rattaché à la DGI, a comme mission *«la collecte de statistiques pertinentes»* afin de promouvoir *«le développement de la qualité»* (LEARN Newsletter 11, 2023).

Notons que, malgré plusieurs demandes par l'Observatoire auprès de la DGI depuis 2020, les statistiques officielles récentes et exhaustives renseignant sur les prises en charge, tant au niveau local, régional ou national, restent fragmentées ou même indisponibles. Récemment, quelques chiffres nous ont été fournis par la DGI. Néanmoins, ces données ne présentent qu'un état des lieux en date du 1er mars 2022 de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques et ne donnent aucune information sur des aspects individuels comme l'âge, le sexe, le type de besoins spécifiques ou autres. Ces données ont été recueillies à travers un formulaire qui a été envoyé par la CNI aux commissions d'inclusion du fondamental (CI) et du secondaire (CIS) ainsi qu'aux Centres de compétences. Le formulaire a notamment demandé aux commissions d'inclusion le

nombre d'élèves bénéficiant d'une prise en charge par les membres de l'ESEB, un Centre de compétences, les deux ou aucun.

Une analyse de ces données a révélé que les chiffres renseignés varient considérablement :

Au niveau de l'enseignement fondamental, les données des 15 directions de région mises à notre disposition (état des lieux du 1er mars 2022) indiquent que :

- Le nombre d'élèves bénéficiant d'une ou de plusieurs prises en charge par un ou plusieurs membres de l'ESEB (assistance en classe ou autre) varie pour les 15 directions de région entre 37 et 445.
- Celui des élèves bénéficiant d'une ou de plusieurs prises en charge par un ou plusieurs Centres de compétences (intervention spécialisée ambulatoire ou autre) varie pour les 15 directions de région entre 0 et 152.
- Tandis que le nombre d'élèves bénéficiant d'une ou plusieurs prises en charge par un ou plusieurs membres de l'ESEB ainsi que d'une ou plusieurs prises en charge par un ou plusieurs Centres de compétences varie entre 19 et 140.
- Finalement, le nombre d'élèves sans aucune prise en charge par exemple pour cause d'un manque de ressources ou faute de l'accord des représentants légaux varie pour les 15 directions entre 0 et 295.

Le total de ces quatre catégories varie pour les directions de région entre 58 et 512 élèves.

Au niveau de l'enseignement secondaire, les données pour 36 lycées mises à notre disposition (état des lieux du 1er mars 2022) indiquent que :

- Le nombre d'élèves bénéficiant d'une ou de plusieurs prises en charge au niveau du lycée entre 0 et 109.
- Celui des élèves bénéficiant d'une ou de plusieurs prises en charge par un ou plusieurs Centres de compétences (intervention spécialisée ambulatoire ou autre) varie pour les 36 lycées entre 0 et 15.
- Le nombre d'élèves bénéficiant d'une ou de plusieurs prises en charge au niveau du lycée ainsi que d'une ou plusieurs prises en charge par un ou plusieurs Centres de compétences varie entre 0 et 42.
- Finalement, le nombre d'élèves sans aucune prise en charge par exemple pour cause d'un manque de ressources ou faute de l'accord des représentants légaux varie entre 0 et 68.

Le total de ces quatre catégories varie pour ces 36 lycées entre 3 et 141 élèves.

Les 8 Centres de compétences pour leur part ont renseigné sur leur nombre de diagnostics spécialisés du 1^{er} septembre 2021 au 1^{er} mars 2022, ainsi que sur le nombre d'élèves bénéficiant d'une intervention spécialisée ambulatoire, de toute autre prise en charge spécialisée et, le cas échéant, d'une scolarisation spécialisée (état des lieux en date du 1^{er} mars 2022).

En outre, ils ont fourni des informations sur le nombre de mesures assurées par le Centre en relation avec:

- La scolarisation spécialisée uniquement dans une classe du centre
- La scolarisation spécialisée dans une classe du centre et simultanément et à titre complémentaire dans une classe d'une école ou d'un lycée
- L'intervention spécialisée ambulatoire
- La rééducation et thérapie
- Les ateliers d'apprentissage spécifiques
- Le conseil et guidance des professionnels
- Le conseil et guidance des parents

Les données fournies par les Centres de compétences indiquent que:

- Le nombre des scolarisations spécialisées uniquement dans une classe du Centre varie pour les 5 Centres concernés entre 0 et 330.
- Le nombre des scolarisations spécialisées dans une classe du centre et simultanément et à titre complémentaire dans une classe d'une école ou d'un lycée varie entre 0 et 298.
- Le nombre des interventions spécialisées varie pour les 8 Centres entre 1 et 173.
- Celui de la rééducation et thérapie entre 0 et 538.
- Le nombre indiqué des ateliers d'apprentissage spécifiques se situe entre 0 et 1340.
- Le nombre de conseils et guidances des professionnels s'inscrit entre 17 et 2653 et celui des conseils et guidances pour parents entre 18 et 3021.
- Le nombre des diagnostics spécialisés réalisés au 1^{er} mars 2022 varie entre 21 et 149.

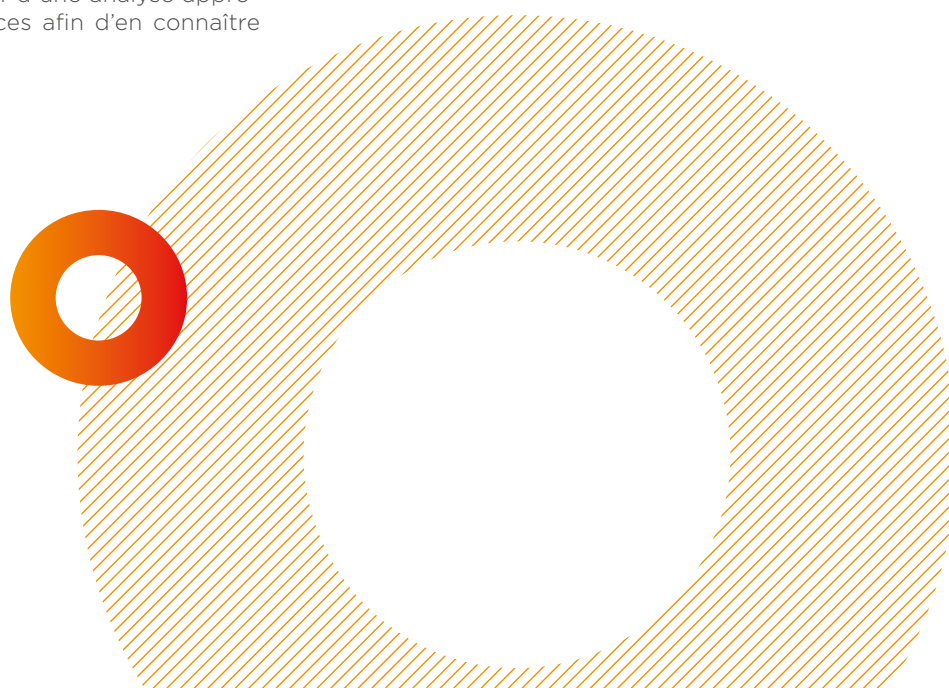
Cette variation des données a par moment un caractère plutôt interpellant. Au vu de ces différences considérables, il semble indispensable de procéder à une analyse approfondie et détaillée de ces différences afin d'en connaître l'origine.

Bien que la méthodologie de collecte de données appliquée constitue un bon début, il serait souhaitable qu'elle soit régulière et plus exhaustive afin de permettre des analyses plus approfondies et de façon longitudinale.

Pour savoir répondre adéquatement aux besoins de tous les élèves, il est essentiel de disposer d'une base de données actualisée et complète afin de pouvoir identifier et allouer les ressources nécessaires de façon aussi judicieuse et équitable que possible. L'absence de données complètes sur la scolarisation des enfants ayant des besoins spécifiques au Luxembourg suscite en effet des inquiétudes quant à l'efficacité de l'éducation inclusive.

À cet égard, il est intéressant d'examiner les pratiques d'autres pays qui ont mis en place des systèmes de collecte de données efficaces sur l'inclusion scolaire. Par exemple, en France, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) publie chaque année un rapport sur l'état de l'école qui inclut entre autres des statistiques sur le mode de scolarisation des élèves en fonction de la nature de leur trouble et suit leur situation scolaire en fonction de la nature de leur trouble (Rosenwald, 2022, p.22-23).

Depuis 2009, le département anglais de l'éducation publie également des statistiques nationales annuelles sur les élèves à besoins spécifiques, en analysant les formes de scolarisation, les modalités de prises en charge, les caractéristiques des élèves (genre, appartenance ethnique, droit aux repas scolaires et langue parlée à la maison) et leurs types de besoins (Department for Education, 2022). Il serait par conséquent intéressant pour le Luxembourg de réfléchir à une démarche de collecte de données similaire et de s'inspirer de ces exemples (inter)nationaux pour orienter ses stratégies.



3.3. La diffusion et la publication des données au Luxembourg

Il faut savoir que les dernières données relatives à l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques, et ce uniquement pour le fondamental, remontent à la publication des « chiffres clés de l'Éducation nationale pour l'année scolaire 2017-2018 » (MENJE et SCRIPT, 2019). Depuis cette publication, les données concernant les élèves à besoins spécifiques ne figurent plus parmi les statistiques scolaires. Sur le plan international, l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive dénommée en anglais « *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* » a publié des indicateurs clés sur la scolarisation des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg pour l'année scolaire 2019-2020, mais ces informations n'ont pas été diffusées au niveau national. Les dernières données complètes ont donc été publiées il y a cinq ans, avant les réformes de 2017 et 2018. Les données fournies par la DGI, présentées dans la section ci-dessus sur la collecte des données, n'ont pas été officiellement mises à la disposition du grand public.

Malgré ces efforts émergents dans le domaine de la collecte de données pour honorer les engagements suite à la ratification de la Convention, le recueil des données fondamentales reste néanmoins incomplet et la diffusion des données reste trop peu régulière et précise. A titre d'illustration, le récent rapport d'évaluation du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques de la DGI indique que « *moins de 1% de tous les élèves au Luxembourg bénéficie d'une scolarisation spécialisée dans un Centre de compétences en psychopédagogie spécialisée ou d'une scolarisation à l'étranger, sur décision de la Commission nationale d'inclusion* » (MENJE et DGI, 2023, p.19). Ce taux ne reflète qu'une partie de la situation au Luxembourg. En effet, il s'agit d'un taux d'exclusion qui ne considère que les élèves à besoins spécifiques bénéficiant d'une scolarisation spécialisée dans un Centre de compétences ou dans des institutions à l'étranger. Il manque donc des données concernant les élèves à besoins spécifiques qui bénéficient d'une inclusion scolaire au sein d'établissements de l'enseignement ordinaire et du soutien des autres accompagnateurs pédagogiques, comme les I-EBS dans les écoles fondamentales et les membres de l'ESEB dans les écoles fondamentales et secondaires.

3.4. La création d'une base de données centralisée

Les exigences croissantes en matière de responsabilité, de politiques et de pratiques fondées sur des données probantes créent le besoin de disposer de données significatives concernant tous les élèves. La collecte de données permet une allocation et une répartition transparente des ressources en accord avec les besoins du terrain. La centralisation des données permet également d'évaluer la qualité des services alloués relativement aux besoins constatés. Au vu d'une émergence de « big data » et d'analyses prédictives dans l'éducation, il est primordial que les données utilisées soient significatives et fiables (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).

Malgré les efforts entrepris par les différents acteurs du système éducatif pour collecter des données sur l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg, il subsiste un problème de taille, à savoir l'absence d'une base de données centralisée et complète permettant d'identifier et d'allouer les ressources nécessaires. Les données disponibles sont en effet souvent fragmentées et difficiles à trouver, bien que la DGI soit considérée comme interlocuteur principal au sein du ministère. Pourtant, comme nous venons de le voir, des données relatives aux élèves à besoins spécifiques renseignant sur les différents aspects relevés par le Comité des droits de l'enfant, sont d'une importance capitale pour la recherche et la mise en place de politiques destinées à répondre à leurs besoins.

En conclusion, il est important de souligner que la mise en place d'une base de données centralisée de données sur les enfants ayant des besoins spécifiques ne vise pas à les stigmatiser, mais bien au contraire à aiguiller et à renforcer les mesures et les stratégies qui leur sont destinées. Il s'agit d'une étape cruciale pour améliorer l'égalité de chances en vue d'optimiser leur parcours éducatif, à analyser la qualité du dispositif de prise en charge et de soutenir le système scolaire dans son ensemble.

3.5. La nécessité de l'analyse de la répartition des ressources humaines

Le gouvernement a certes créé plus de 700 nouveaux postes, pour renforcer l'offre destinée aux élèves à besoins spécifiques, répartis entre les postes I-EBS, les postes ESEB pour l'enseignement fondamental et secondaire et les Centres de compétences (MENJE et DGI, 2023, p.21). Bien que cette initiative ait été bien accueillie, elle soulève des questions quant aux profils des personnes recrutées et à leur répartition. Sans connaissance précise de la nature des besoins spécifiques des élèves scolarisés dans un contexte d'école inclusive, il est difficile de recruter le personnel ayant la formation et l'expérience adéquates.

En dépit de cette importante dotation en ressources humaines, les demandes de personnel supplémentaire de la part des acteurs scolaires restent néanmoins inchangées, fait qui a d'ailleurs été confirmé lors des différents entretiens préliminaires dans le cadre de notre projet de recherche. Pour déterminer la cause de ce besoin inchangé, il faudrait procéder à une analyse de la distribution des ressources dans les différents domaines d'activité. Selon nos informations une telle analyse, qui serait à la base d'une planification ciblée et fondée sur des données probantes, n'a pas encore été réalisée de la part du ministère.

4. Le dispositif inclusif scolaire

Dans ce chapitre, une description du dispositif inclusif scolaire au Luxembourg sera basée sur l'analyse des textes législatifs suivants:

- **La loi du 20 juillet 2018** portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire
- **La loi du 29 juin 2017** portant modification de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental
- **La loi du 29 août 2017** portant sur l'enseignement secondaire
- **La loi du 15 juillet 2011** visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers

Afin de permettre au lecteur de bien cerner le contexte de ce rapport, les points suivants seront abordés successivement: la description des acteurs; le dispositif inclusif scolaire actuel; la procédure diagnostique.

4.1. La description des acteurs de l'inclusion scolaire et leurs rôles

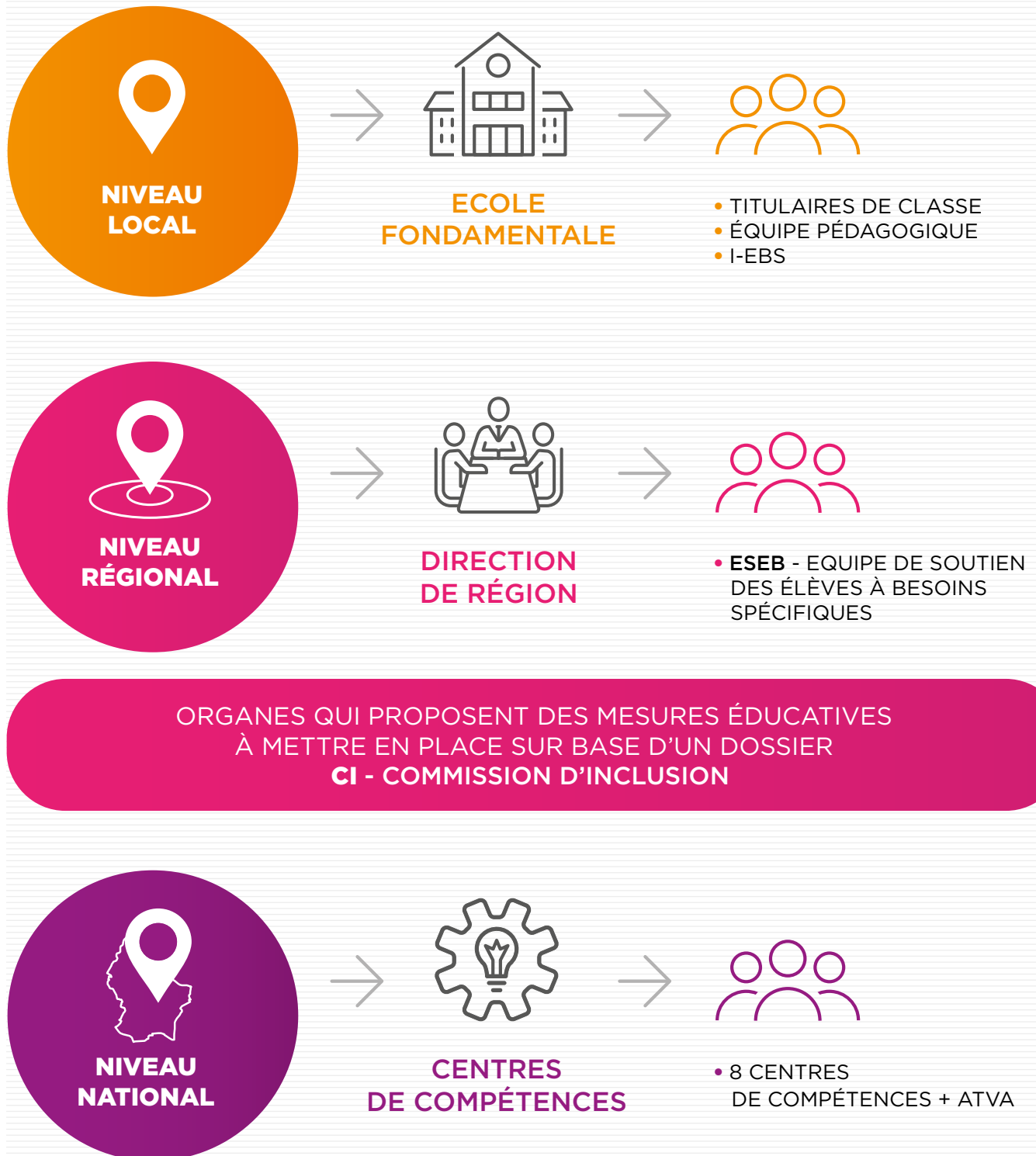
Ci-dessous quatre tableaux sont présentés. Ces tableaux présentent les acteurs impliqués dans les projets d'inclusion du dispositif scolaire ainsi que leurs missions dans le cadre de l'inclusion. Ces acteurs sont différenciés en fonction de leur niveau d'action qui peut être local, régional ou national. Les tableaux 2 et 3 présentent la situation de l'enseignement fondamental public et les tableaux 4 et 5 la situation de l'enseignement secondaire.



ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL PUBLIC

Schéma de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques

ACTEURS DU TERRAIN



ORGANES QUI PROPOSENT DES MESURES ÉDUCATIVES À METTRE EN PLACE SUR BASE D'UN DOSSIER
CI - COMMISSION D'INCLUSION

ORGANES QUI PROPOSENT DES MESURES ÉDUCATIVES À METTRE EN PLACE SUR BASE D'UN DOSSIER
CNI - COMMISSION NATIONALE D'INCLUSION

TABLEAU 3 :

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL PUBLIC

Acteurs impliqués dans une prise en charge d'un élève à besoins spécifiques

NIVEAU LOCAL



ACTEURS

Titulaires de classe et équipe pédagogique

I-EBS

Instituteur spécialisé dans la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques



MISSIONS

Les enseignants sont (souvent) les premiers à remarquer qu'un élève éprouve des difficultés en classe. En se réunissant en équipe pédagogique, des mesures de différenciation et de soutien sont décidées et mises en œuvre. Les enseignants sollicitent l'I-EBS de l'école si les mesures de différenciation en classe ne sont pas suffisantes.

Chaque école compte parmi ses ressources humaines un poste d'I-EBS, indépendamment du nombre d'élèves à besoins spécifiques fréquentant l'école. Les I-EBS soutiennent les enseignants et l'équipe pédagogique dans la mise en place d'un enseignement adapté. Leurs tâches principales sont l'analyse initiale de la situation de l'élève et la coordination des mesures de prise en charge de l'élève.

En outre, les I-EBS sont les personnes de contact des parents, des enseignants et des équipes pédagogiques au sujet des élèves concernés. Ils font également le lien avec la Commission d'inclusion de la région.



NIVEAU RÉGIONAL



ACTEURS

CI
Commission d'inclusion

ESEB

Equipe de soutien des élèves à besoins spécifiques



MISSIONS

Chaque direction de région de l'enseignement fondamental a une commission d'inclusion (CI) qui a pour mission de définir, soit à la demande des parents, soit à la demande de l'enseignant ou d'un représentant de la maison relais, et avec l'accord des parents, la prise en charge d'un élève. La CI établit un dossier qui comprend un diagnostic des besoins de l'élève réalisé par l'ESEB, les aides qui peuvent lui être attribuées et un plan de prise en charge individualisé. Le plan est transmis aux parents pour accord et évalué annuellement. La CI décide aussi des aménagements raisonnables pour l'élève à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques dans le cadre de l'enseignement en classe et lors des épreuves.

Chaque direction de région de l'enseignement fondamental dispose d'une ESEB. L'ESEB intervient lorsque la prise en charge assurée par l'école n'est pas suffisante et en accord avec les parents de l'élève. L'ESEB a pour mission d'assurer le diagnostic et le suivi de la prise en charge de l'élève à besoins spécifiques en collaboration avec les écoles, les I-EBS concernés, et, au besoin, avec l'équipe médico-socio-scolaire et les Centres de compétences.



NIVEAU NATIONAL



ACTEURS

CNI
Commission nationale d'inclusion

Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire et l'Agence de transition vers une vie autonome



MISSIONS

La Commission nationale d'inclusion (CNI) est saisie de toute demande en vue d'une intervention spécialisée ambulatoire ou d'une scolarisation spécialisée. La CNI vérifie le bien-fondé des demandes, propose des mesures à entamer et se prononce sur la suite à leur réserver. Ces mesures ne peuvent pas être mises en œuvre sans l'accord des parents ou de l'élève majeur.

En 2018, 8 Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire ont été créés, dont 5 se fondaient sur des structures existantes et 3 ont été nouvellement créés. Chaque Centre comprend une unité d'enseignement, une unité de diagnostic, de conseil et de suivi, une unité de rééducation et de thérapie et une unité administrative et technique. Les Centres peuvent agir au niveau du développement de l'élève, au niveau de l'information et de l'accompagnement des parents, au niveau des écoles, en matière de recherche scientifique, en matière de mise en réseau au niveau des écoles et des organismes œuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique agréés et en matière de mise en réseau au niveau national et international.

Pour l'ensemble des Centres, il existe une agence de transition vers une vie autonome (ATVA) qui assure la mise en réseau et la coordination de l'offre propédeutique professionnelle des Centres afin de faciliter l'accès à la formation professionnelle, l'accès au marché du travail ou l'admission dans un atelier protégé/une structure d'activités de jour.



TABLEAU 4 :

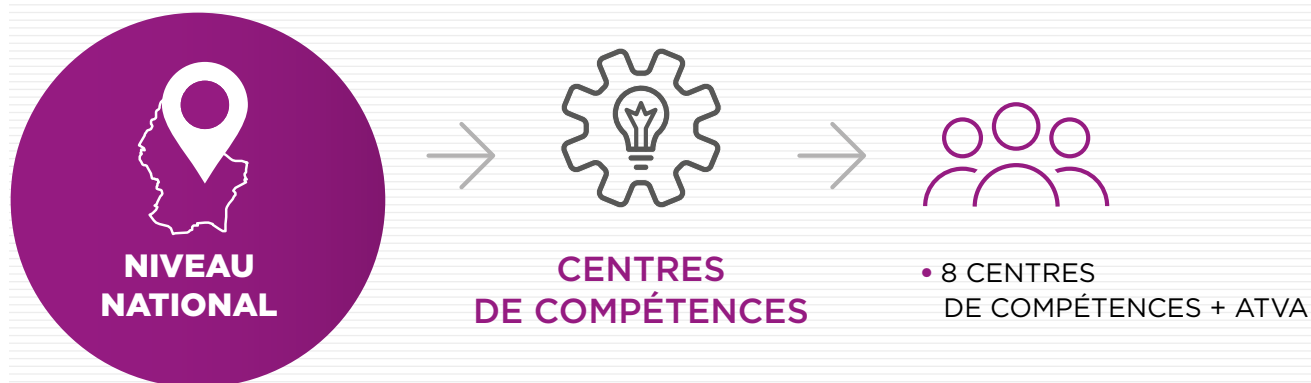
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC

Schéma de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques

ACTEURS DU TERRAIN



ORGANES QUI PROPOSENT DES MESURES ÉDUCATIVES
À METTRE EN PLACE SUR BASE D'UN DOSSIER
CIS - COMMISSION D'INCLUSION SCOLAIRE



ORGANES QUI PROPOSENT DES MESURES ÉDUCATIVES
À METTRE EN PLACE SUR BASE D'UN DOSSIER
CNI - COMMISSION NATIONALE D'INCLUSION
CAR - COMMISSION DES AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES

TABLEAU 5 :

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC

Acteurs impliqués dans une prise en charge d'un élève à besoins spécifiques

NIVEAU LOCAL



ACTEURS

Enseignants



MISSIONS

Les enseignants du lycée sont (souvent) les premiers à remarquer qu'un élève a des difficultés en classe. En fonction des besoins de l'élève, les enseignants informent leur direction et peuvent solliciter le soutien, soit de la Commission des aménagements raisonnables (CAR), soit de la CIS, comme les deux commissions interviennent au niveau du lycée.

CIS

Commission d'inclusion scolaire

Chaque lycée dispose d'une Commission d'inclusion scolaire (CIS) qui a pour mission de définir, soit à la demande des parents, soit à la demande du directeur du lycée, et avec l'accord des parents au cas d'un élève mineur, la prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques. La CIS fait élaborer un dossier personnel, qui comporte au moins l'évaluation des besoins de l'élève et qui est suivi par une personne de référence. La CIS définit ou adapte les aides proposées à l'élève par le plan de formation individualisé. Les mesures proposées peuvent concerner l'appui scolaire et le soutien sur le plan personnel, relationnel et social. En outre, la CIS a un rôle de conseil du directeur du lycée en ce qui concerne la mise en œuvre des aménagements raisonnables et peut proposer la saisine de la Commission des aménagements raisonnables.

ESEB

Equipe de soutien des élèves à besoins spécifiques

Dans l'enseignement secondaire, une ESEB est prévue par lycée. La mission principale de l'ESEB au secondaire est de conseiller les enseignants ainsi que d'assurer le diagnostic et la prise en charge des élèves à besoins spécifiques.

SePAS

Service psycho-social et d'accompagnement scolaires

Le Service psycho-social et d'accompagnement scolaires (SePAS) offre une guidance au niveau psychologique, personnel et social qui pourra être complémentaire au soutien offert par l'ESEB.

NIVEAU NATIONAL



ACTEURS

CAR

Commission des aménagements raisonnables



MISSIONS

Il existe pour les établissements de l'enseignement secondaire, y inclus la formation des adultes, une Commission des aménagements raisonnables. La Commission des aménagements raisonnables (CAR) peut accorder des aménagements à un élève à besoins éducatifs particuliers pour réduire les obstacles dus à une déficience (Nachteilsausgleich).

CNI

Commission nationale d'inclusion

La Commission nationale d'inclusion (CNI) est saisie de toute demande en vue d'une intervention spécialisée ambulatoire ou d'une scolarisation spécialisée. La CNI vérifie le bien-fondé des demandes, propose des mesures à entamer et se prononce sur la suite à leur réserver. Ces mesures ne peuvent pas être mises en œuvre sans l'accord des parents ou de l'élève majeur. Il s'agit du même acteur pour le fondamental et pour le secondaire.

Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire et l'**Agence de transition vers une vie autonome**

En 2018, 8 Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire ont été créés, dont 5 se fondaient sur des structures existantes et 3 ont été nouvellement créés. Chaque Centre comprend une unité d'enseignement, une unité de diagnostic, de conseil et de suivi, une unité de rééducation et de thérapie et une unité administrative et technique. Les Centres peuvent agir au niveau du développement de l'élève, au niveau de l'information et de l'accompagnement des parents, au niveau des lycées, en matière de recherche scientifique, en matière de mise en réseau au niveau des lycées et des organismes œuvrant dans le domaine social, familial et thérapeutique agréé et en matière de mise en réseau au niveau national et international.

Pour l'ensemble des Centres, il existe une agence de transition vers une vie autonome (ATVA) qui assure la mise en réseau et la coordination de l'offre propédeutique professionnelle des Centres afin de faciliter l'accès à la formation professionnelle, l'accès au marché du travail ou l'admission dans un atelier protégé/une structure d'activités de jour. Il s'agit du même acteur pour le fondamental et pour le secondaire.

Ces tableaux démontrent la complexité du dispositif inclusif scolaire au Grand-Duché du Luxembourg. Il y a en fait un nombre important d'acteurs impliqués qui sont issus de champs et de disciplines différents. La collaboration multi-professionnelle devient alors un enjeu majeur. Ces collaborations sont dépendantes de la structure hiérarchique du dispositif inclusif scolaire.

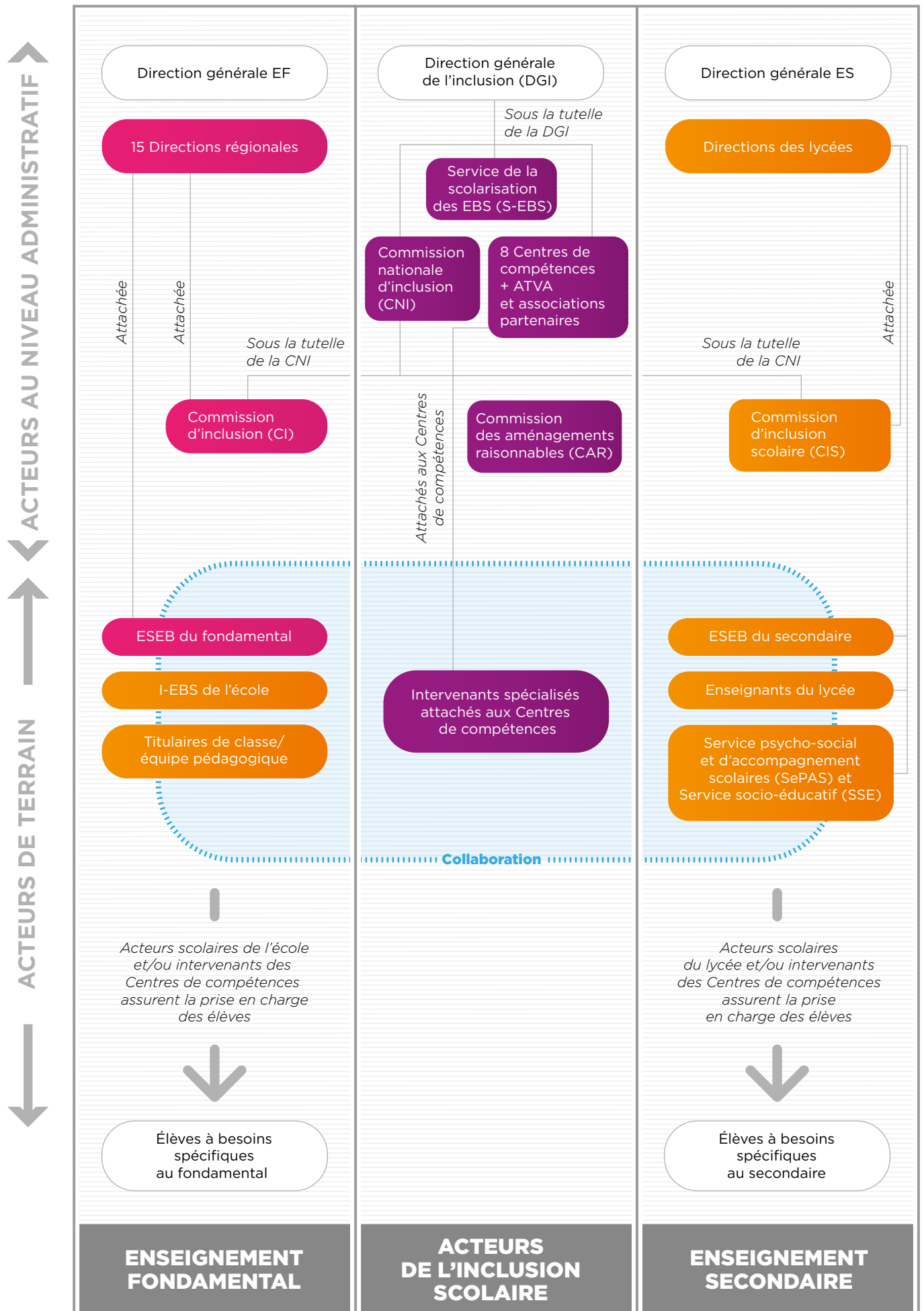
4.2. Le dispositif d'inclusion scolaire actuellement en vigueur

La figure 3 présente un schéma simplifié du dispositif inclusif scolaire illustrant les acteurs impliqués dans les projets d'inclusion scolaires ainsi que leur mise en réseau. Ce schéma se centre sur une partie des acteurs principaux pouvant être impliqués. Les liens présentés sur le schéma ne sont donc pas exhaustifs. Les acteurs sont différenciés en fonction de leurs missions, qui relèvent soit d'activités administratives, soit de la prise en charge sur le terrain. Le schéma est divisé en trois parties : à gauche l'enseignement ordinaire fondamental et à droite l'enseignement ordinaire secondaire et au milieu les services non-rattachés aux établissements scolaires.



FIGURE 3 :

SCHÉMA SIMPLIFIÉ DU DISPOSITIF INCLUSIF SCOLAIRE



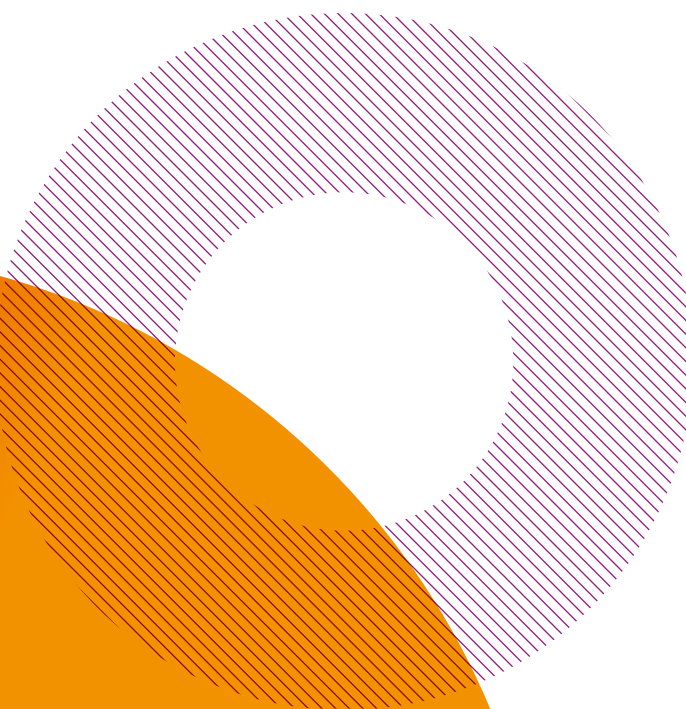
Légende: ■ niveau national ■ niveau régional ■ niveau local

Le nombre important d'acteurs implique de véritables défis au niveau des collaborations multi-professionnelles. Ces enjeux sont entre autres liés à l'existence de différentes cultures professionnelles. Ces différences peuvent faire émerger des conflits concernant les statuts et les rôles distincts ou à propos de terminologies. En effet, l'un des réels défis est d'arriver à construire une terminologie commune à partir de langages professionnels variés et différents (Emery, 2014).

Une utilisation uniforme du vocabulaire par les différents acteurs est indubitablement nécessaire, car il a été observé, selon les données officielles recueillies dans le cadre de la présente recherche, que certains termes sont peu utilisés par les acteurs et ne sont pas appréhendés identiquement (p.ex. intervention spécialisée ambulatoire). Pour remédier à cette situation, il serait essentiel pour les Centres de compétences de promouvoir un langage commun et cohérent à utiliser entre eux et avec les autres acteurs. En tant que service de ressources pour les Centres de compétences, la DGI serait plus à même de soutenir cette communication unifiée et à la promouvoir auprès de tous les acteurs. Cette initiative assurerait une meilleure compréhension des pratiques et une coordination plus efficace entre les différents Centres de compétences, améliorant ainsi les prises en charge et, par extension, l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques.

4.3. Les procédures actuelles de diagnostic

L'ensemble des acteurs de ce dispositif inclusif scolaire sont impliqués de près ou de loin dans les procédures de diagnostic. Ces procédures sont essentielles à l'initiation des projets d'inclusion. Les procédures de diagnostic sont particulières et différent en fonction de la situation de l'élève à besoins spécifiques. Ces procédures sont représentées ci-dessous.



PROCÉDURE D'UN DIAGNOSTIC DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Constat de difficultés chez un élève

Titulaire de classe, équipe pédagogique et I-EBS de l'école

- Différenciation pédagogique en classe
- Décision des mesures d'aide locales
- Evaluation des mesures d'aides et du progrès de l'élève

Si les mesures d'aides **ne suffisent pas**...

I-EBS contacte le président de la CI pour lancer un diagnostic par l'ESEB.

Si les mesures d'aides **suffisent**...

Mesures adaptées restent en place avec suivi de l'I-EBS.

CI - COMMISSION D'INCLUSION

ESEB de la direction de région

- Analyse des résultats disponibles, prise de contact avec l'école pour un examen préliminaire et prise de décision sur les prochaines étapes à suivre en fonction des informations recueillies
- Diagnostic de l'évolution à l'aide de tests standardisés
- Evaluation, interprétation et enregistrement des informations disponibles

La CI fait évaluer annuellement le plan et y intègre les adaptations jugées nécessaires pour assurer le progrès scolaire de l'élève.

Si les mesures d'aides **ne suffisent pas**...

L'ESEB contacte le président de la CI par rapport aux résultats du diagnostic et des mesures d'aides supplémentaires. La CI transmet le dossier à la CNI.

Si les mesures d'aides **suffisent**...

Mesures adaptées sont mises en place et suivies par l'ESEB.

CNI - COMMISSION NATIONALE D'INCLUSION

Centre de compétences

- Analyse des résultats locaux et régionaux disponibles
- Prise de contact avec les acteurs de l'accompagnement
- Diagnostic spécialisé
- Evaluation et interprétation interdisciplinaire de tous les résultats disponibles, conclusion
- Transmission des résultats et adaptation des mesures d'aide déjà en cours et/ou nouvelles

La CNI peut demander aux Centres compétents de faire réévaluer l'adéquation de la prise en charge avec les besoins éducatifs spécifiques de l'élève.

Lors des moments de transition les Centres procèdent à la réévaluation de l'adéquation de la prise en charge avec les besoins éducatifs spécifiques de l'élève.

INTERVENTION GÉNÉRALISTE

INTERVENTION SPÉCIALISÉE

Légende : ■ niveau national ■ niveau régional ■ niveau local

PROCÉDURE D'UN DIAGNOSTIC DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Constat de difficultés chez un élève



Enseignant du lycée

- Différenciation pédagogique en classe
- Décision des mesures d'aide locales
- Evaluation des mesures d'aides et du progrès de l'élève

Si les mesures d'aides **ne suffisent pas...**

Le régent de la classe peut faire une demande d'aménagements raisonnables à la **direction du lycée** qui décide de faire intervenir la **CAR** ou la **CIS**.

Si les mesures d'aides **suffisent...**

Mesures adaptées restent en place avec suivi de la part du **régent de la classe**.

Direction du lycée

CAR
COMMISSION DES
AMÉNAGEMENTS
RAISONNABLES

CIS
COMMISSION
D'INCLUSION
SCOLAIRE

Saisine

ESEB et SePAS du lycée

- Analyse des résultats disponibles et prise de décision sur les prochaines étapes à suivre en fonction des informations recueillies
- Diagnostic de l'évolution à l'aide de tests standardisés
- Evaluation, interprétation et enregistrement des informations disponibles

Si les mesures d'aides **ne suffisent pas...**

L'**ESEB** contacte le président de la **CIS** par rapport aux résultats du diagnostic et des mesures d'aides supplémentaires. La dossier est transmis à la **CNI**.

Si les mesures d'aides **suffisent...**

Mesures adaptées sont mises en place et suivies soit par le **SePAS**, soit par l'**ESEB** du lycée.

CNI - COMMISSION NATIONALE D'INCLUSION

Centre de compétences

- Analyse des résultats disponibles
- Prise de contact avec les acteurs de l'accompagnement
- Diagnostic spécialisé
- Evaluation et interprétation interdisciplinaire de tous les résultats disponibles, conclusion
- Transmission des résultats et adaptation des mesures d'aide déjà en cours et/ou nouvelles

La **CNI** peut demander aux Centres compétents de faire réévaluer l'adéquation de la prise en charge avec les besoins éducatifs spécifiques de l'élève.

Lors des moments de transition les Centres procèdent à la réévaluation de l'adéquation de la prise en charge avec les besoins éducatifs spécifiques de l'élève.

Légende : ■ niveau national ■ niveau local

INTERVENTION GÉNÉRALISTE

INTERVENTION SPÉCIALISÉE

Il existe actuellement 3 cas de figures concernant la procédure de diagnostic:

- **Cas de figure 1:** L'enseignant constate les difficultés, contacte les parents de l'élève et initie les procédures de demande d'aide avec l'accord parental. Ce cas de figure le plus répandu que l'on rencontre dans la pratique est représenté par les graphiques ci-dessus.
- **Cas de figure 2:** L'article 20 de la loi portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire dispose que:

«Les parents ou l'élève majeur peuvent s'adresser à un Centre pour un entretien de clarification ou de guidance. Si les parties impliquées en constatent l'utilité et en cas d'accord mutuel, un diagnostic spécialisé peut être convenu.»

Comme les Centres de compétences ne sont pas uniquement au service des écoles mais également du public, le législateur a prévu la possibilité pour le public de s'adresser directement aux Centres de compétences sans passer par les instances scolaires et ceci dans les situations suivantes:

- Si des besoins spécifiques ont été identifiés directement à la naissance
 - Si les parents sont préoccupés par le comportement de leur enfant dans leur environnement privé et ne souhaitent pas en informer les enseignants
 - Si des jeunes ont besoin d'un soutien et de conseil suite à un accident ou une maladie
- **Cas de figure 3:** Les articles 23 et 24 de la loi portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire disposent que:

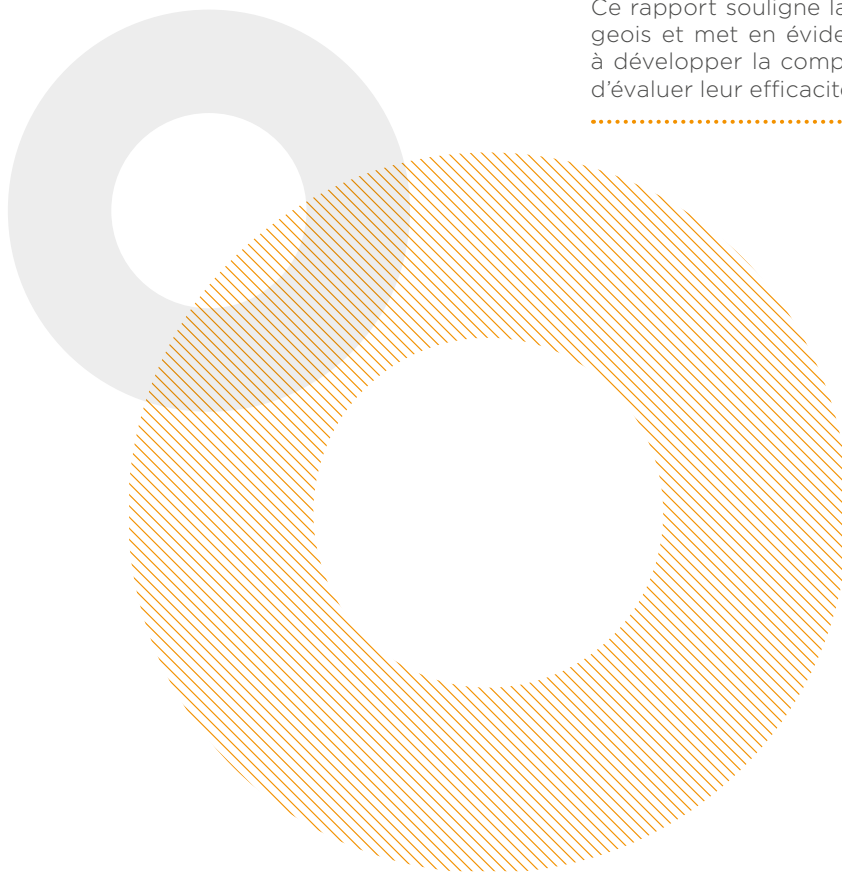
«Une demande motivée peut également être introduite [à la CNI] par un organisme œuvrant dans le domaine social, familial et thérapeutique agréé ou par le médecin traitant de l'enfant ou du jeune, pièces à l'appui, et à condition que les parents aient marqué leur accord.»

et que

«Les parents et les élèves majeurs ont le droit d'adresser leur demande directement à la CNI»

Dans ce cas, la CNI peut demander la constitution d'un dossier à la CI compétente pour pouvoir statuer sur la demande des parents et/ou des professionnels.

Ce rapport souligne la spécificité du contexte luxembourgeois et met en évidence un défi important, qui consiste à développer la compréhension des projets d'inclusion et d'évaluer leur efficacité.



5. Les résultats de l'étude de l'efficacité de l'inclusion scolaire des écoles publiques au Luxembourg (Partie A): Structures de support et d'accompagnement, gouvernance et culture de coopération

L'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS) a initié la mise en œuvre d'une recherche en collaboration avec l'UCLouvain visant à étudier l'efficacité des projets d'inclusion scolaire au Luxembourg. Cette étude vise à qualifier le dispositif inclusif scolaire propre au monde scolaire et à évaluer les variables clés tels que les besoins d'autonomie, d'affiliation et de compétence, reconnus comme étant favorables à cette inclusion scolaire. Afin de tenir compte de la recommandation du comité des droits de l'enfant qui, dans le cadre de la convention relative aux droits de l'enfant, regrette dans ses observations finales en juin 2021 concernant le rapport du Luxembourg que «*Les enfants handicapés ne sont pas invités à s'exprimer directement sur les questions qui les concernent et, fréquemment, leurs parents ne sont pas consultés*» (Nations Unies, 2021, art.23), l'OEJQS a veillé à mettre en place une approche holistique pour son projet de recherche. Cette approche holistique et environnementale caractérise cette recherche dans le sens où elle s'intéresse à la fois à l'élève à besoins spécifiques lui-même, à son cercle familial et à son cadre scolaire, c'est-à-dire à son école ou lycée. Concrètement, selon les variables évaluées, des questionnaires ont été administrés aux présidents des commissions d'inclusion, aux enseignants, aux I-EBS, aux accompagnateurs de l'ESEB, aux intervenants spécialisés des Centres de compétences, aux parents des élèves à besoins spécifiques et à ces élèves eux-mêmes.

Nous présentons dans le cadre de la publication de cette partie A de la recherche «*Etude de l'efficacité de l'inclusion scolaire des écoles publiques au Luxembourg*», les résultats les plus probants relatifs aux structures de support et d'accompagnement ainsi qu'à la culture de coopération. Les résultats présentés ici seront ensuite discutés notamment à la lumière du contexte législatif luxembourgeois actuel.

Avant de présenter ces résultats, nous décrivons brièvement les critères d'inclusion que nous avons appliqués pour chaque échantillon ainsi que les tailles de ces échantillons et leurs représentativités.

Dans le cadre de cette étude, la version étroite de l'inclusion (telle que définie dans la section 2.1) a été utilisée pour identifier les élèves à besoins spécifiques :

- **Dans l'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.
- **Dans l'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.

Dans le cadre de ce projet, les élèves du cycle 1 n'ont pas été inclus car les enfants de cette tranche d'âge ne peuvent pas répondre à un questionnaire classique. Nous pensons cependant qu'il serait intéressant pour de futurs projets de développer un tel outil pour le Luxembourg afin d'inclure également les enfants d'âge préscolaire.

Concernant les enseignants, nous avons adressé les questionnaires uniquement aux titulaires des classes du fondamental et à tous les enseignants affectés à un lycée (classique, général, voie de préparation). Dans l'enseignement fondamental, nous avons également ciblé l'entièreté de la population des I-EBS.

En ce qui concerne les membres de l'ESEB, nous avons ciblé les membres qui s'occupent de la prise en charge des élèves sur le terrain. C'est pourquoi nous utiliserons dans la suite du document le terme accompagnateur de l'ESEB. Au sujet des intervenants spécialisés, nous avons ciblé ceux qui sont attachés à un Centre de compétences et dont les fonctions incluent l'intervention spécialisée ambulatoire, le conseil, la guidance et la rééducation-thérapie.

La population de ce rapport comprend les élèves à besoins spécifiques en inclusion, leurs parents et les acteurs dans les 157 écoles fondamentales et dans les 40 lycées du pays. La répartition de l'ensemble des 10690 questionnaires distribués et des 895 questionnaires complétés³, par acteur, pour l'ensemble de l'étude est reprise dans le tableau 6. Nous présenterons ci-dessous, par type d'acteurs, les nombres d'individus contactés, ayant répondu et constituant les échantillons finaux.

³ Après avoir reçu les données brutes des questionnaires, nous avons appliqué un certain nombre de procédures de nettoyage préliminaires. Celles-ci incluaient la suppression des répondants qui avaient complété le questionnaire en moins de 15 minutes et/ou ont rendu un questionnaire avec plus de la moitié de non-réponses.

TABLEAU 6 :

ÉCHANTILLONS DE L'ENQUÊTE PAR TYPE D'ACTEUR

ACTEURS	N questionnaires distribués	N questionnaires complétés (brutes)	N questionnaires complétés (après nettoyage)	Taux de réponse (après nettoyage)
Élèves				
- Fondamental (Classe C2.1 - C4.2)	727	48	39	5,4%
- Secondaire (ESC, ESG et VP)	207	77	62	30%
Parents				
- Élèves fondamental	727	65	51	7%
- Élèves secondaire	207	64	56	27,1%
Enseignants				
- Fondamental (Titulaires de classe C2-C4)	2807	322	249	8,9%
- Secondaire (ESC, ESG et VP)	5012	389	233	4,6%
I-EBS	125	50	41	32,8%
Membres de l'ESEB - fondamental et secondaire	479	113	86	18%
Intervenants spécialisés des CC (Intervention spécialisée ambulatoire, conseil, guidance et rééducation-thérapie)	325	84	56	17,2%
Présidents CI	15	6	5	33,3%
Présidents CIS	40	13	11	27,5%
Directeurs des Centres de compétences	8	6	6	75%
Total des acteurs	10690	1237	895	8,4%

Dans le cadre de ce projet et de la publication du présent rapport, nous nous sommes intéressées aux données rapportées par les élèves à besoins spécifiques, leurs parents, les enseignants, les I-EBS, les membres de l'ESEB (accompagnateurs) et les intervenants spécialisés des Centres de compétences. Les questionnaires ont été distribués aux élèves à besoins spécifiques et à leurs parents en version papier avec la possibilité donnée de répondre en ligne et par e-mail, via un lien individuel, pour les enseignants, les I-EBS, les membres de l'ESEB (accompagnateurs) et les intervenants spécialisés des Centres de compétences.

Les élèves à besoins spécifiques ont reçu un questionnaire en langage facile et tous les participants ont eu l'opportunité de compléter les questionnaires dans différentes langues: les acteurs scolaires ont reçu les questionnaires en luxembourgeois, allemand, français et anglais, les parents les ont reçus en luxembourgeois, allemand, français, portugais et serbo-croate, et leurs enfants en langage facile (allemand).

L'administration de ces questionnaires nous a permis de récolter des informations sur l'efficacité des projets d'inclusion scolaire, mais aussi des données individuelles des parents et des acteurs scolaires, comme l'âge, la formation, l'expérience, etc. Ces données personnelles nous ont permis de vérifier la représentativité des échantillons d'enseignants et de parents. Lesdites analyses démontrent que les échantillons d'enseignants ne sont pas significativement différents de la population enseignante luxembourgeoise en ce qui concerne les caractéristiques mesurées, alors que les échantillons de parents de notre étude présentent un niveau socio-économique plus élevé par rapport au niveau socio-économique moyen des familles luxembourgeoises. Une attention particulière devra donc être portée lors de l'interprétation des résultats pour ces échantillons de parents des élèves à besoins spécifiques. En ce qui concerne la représentativité des échantillons d'accompagnateurs et des élèves à besoins spécifiques, il nous est impossible de la vérifier car nous n'avons pas reçu toutes les données nationales jusqu'à la finalisation de ce rapport.

La différence considérable entre le taux de réponse des EBS et de leurs parents de l'enseignement fondamental et celui relatif à l'enseignement secondaire peut s'expliquer par la différence entre les deux procédures de collecte de données. Comme indiqué dans le chapitre 3, la situation des données concernant les EBS est précaire, par conséquent nous avons dû recourir à des méthodes spécifiques pour identifier les EBS en adaptant notre approche en fonction de l'ordre d'enseignement.

Au niveau de l'enseignement secondaire, les directions des lycées nous ont fourni, avec le consentement des parents concernés, une liste des EBS et de leurs parents de leur établissement à contacter dans le cadre de notre projet de recherche.

Cependant, pour les directions régionales de l'enseignement fondamental, cette approche n'était pas applicable. Pour cette raison nous avons dû recourir au fichier Scolaria, qui malheureusement ne reprend pas la totalité des EBS concernés.

Dans les sections suivantes, nous présenterons les résultats descriptifs relatifs aux structures de support et d'accompagnement ainsi qu'à la culture de coopération en jeu au sein des projets d'inclusion scolaire au Luxembourg. Au cours des descriptions de résultats, nous évoquerons les moyennes et les écarts-types. Ces derniers servent à mesurer la dispersion d'un ensemble de valeurs autour de leur moyenne. Un écart-type faible indique une certaine homogénéité. Pour certains items les modes, c'est-à-dire les valeurs les plus souvent observées dans l'échantillon, seront présentés. Afin de faciliter la lecture, des encadrés présenteront les résultats clés.

5.1. Les résultats relatifs aux structures de support et d'accompagnement

Dans cette partie, les résultats concernant les facteurs de type contextuels, comme la durée des procédures, les connaissances et les caractéristiques des procédures ou le rôle spécifique des acteurs au sein de ces procédures sont présentés. L'évaluation de ces facteurs a été opérée par les acteurs suivants: les enseignants, les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB, les intervenants spécialisés et les parents d'EBS.

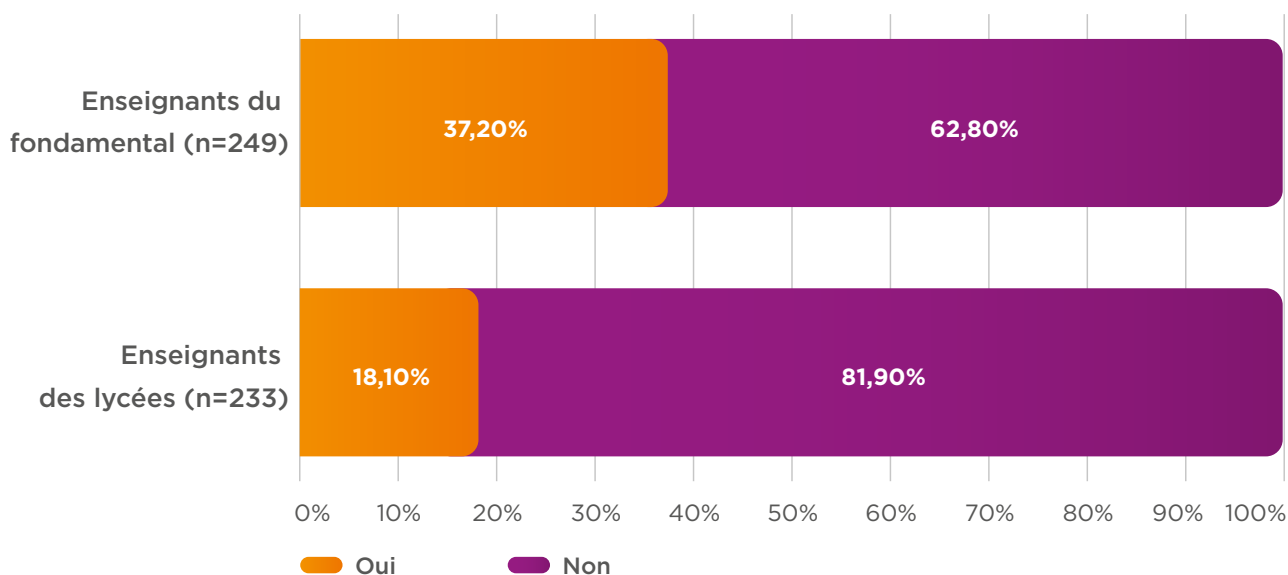
5.1.1. Les délais et durées des procédures

Les délais et durées des procédures ont été relevés par divers acteurs dont les enseignants et les parents. Pour diverses raisons, les enseignants hésitent régulièrement à initier des demandes d'aide pour des élèves à besoins spécifiques ou suspectés de présenter des besoins spécifiques et préfèrent gérer la situation eux-mêmes en classe. Nous avons par conséquent récolté l'information auprès des enseignants afin de savoir s'ils avaient déjà hésité à initier des demandes d'aide auprès d'un I-EBS, d'un membre de l'ESEB ou à la Commission d'Inclusion. 37.2% des enseignants du fondamental (cf. figure 4) rapportent avoir déjà hésité alors que le pourcentage diminue à 18.1% pour les enseignants des lycées.

FIGURE 4 :

FRÉQUENCES DES HÉSITATIONS DES ENSEIGNANTS À INITIER DES DEMANDES D'AIDE POUR UN ÉLÈVE À BESOINS SPÉCIFIQUES

(tableau avec résultats dans l'annexe B)



Afin d'identifier les facteurs pouvant expliquer ces hésitations, nous avons proposé différents items aux enseignants ayant répondu «oui» à la question précédente. Les enseignants avaient la possibilité de répondre «oui» ou «non» aux items suivants.

FIGURE 5 :

GRAPHIQUE DES POURCENTAGES RELATIFS AUX EXPLICATIONS DONNÉES À L'HÉSITATION DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL À INITIER DES DEMANDES D'AIDE POUR UN ÉLÈVE À BESOINS SPÉCIFIQUES

(tableau avec résultats dans l'annexe B)

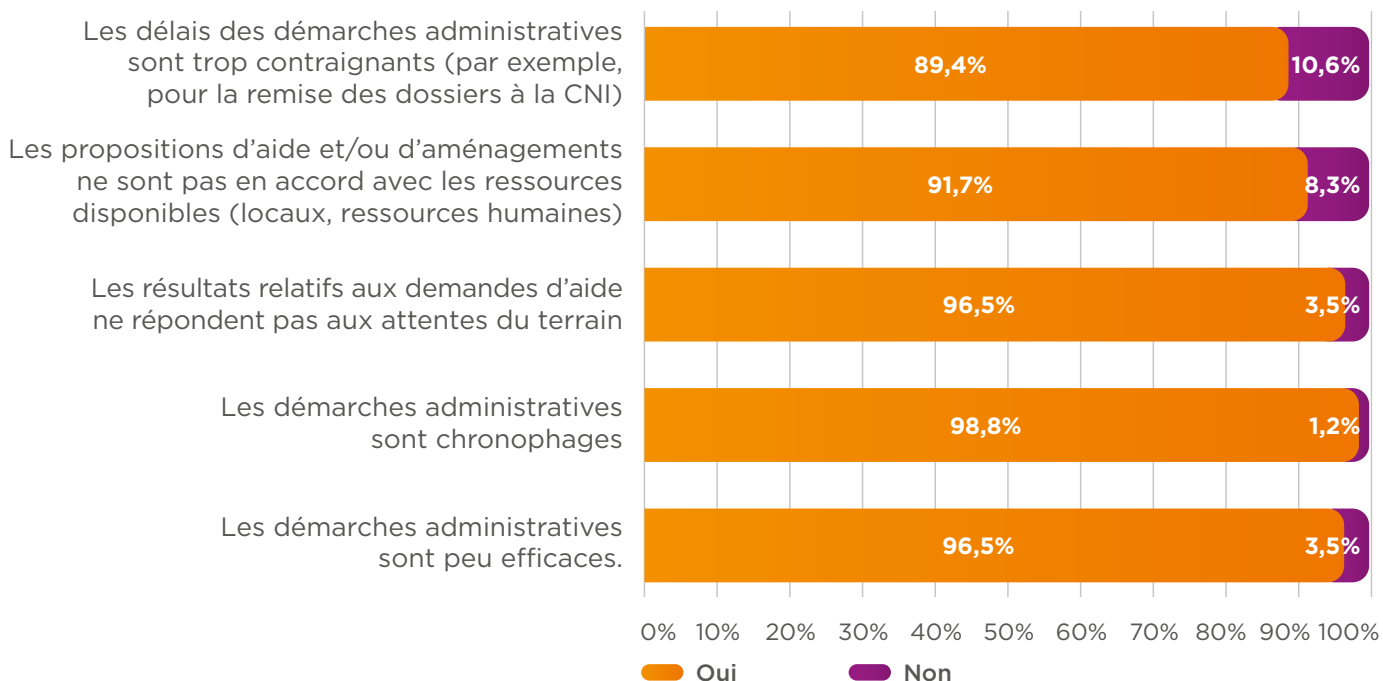
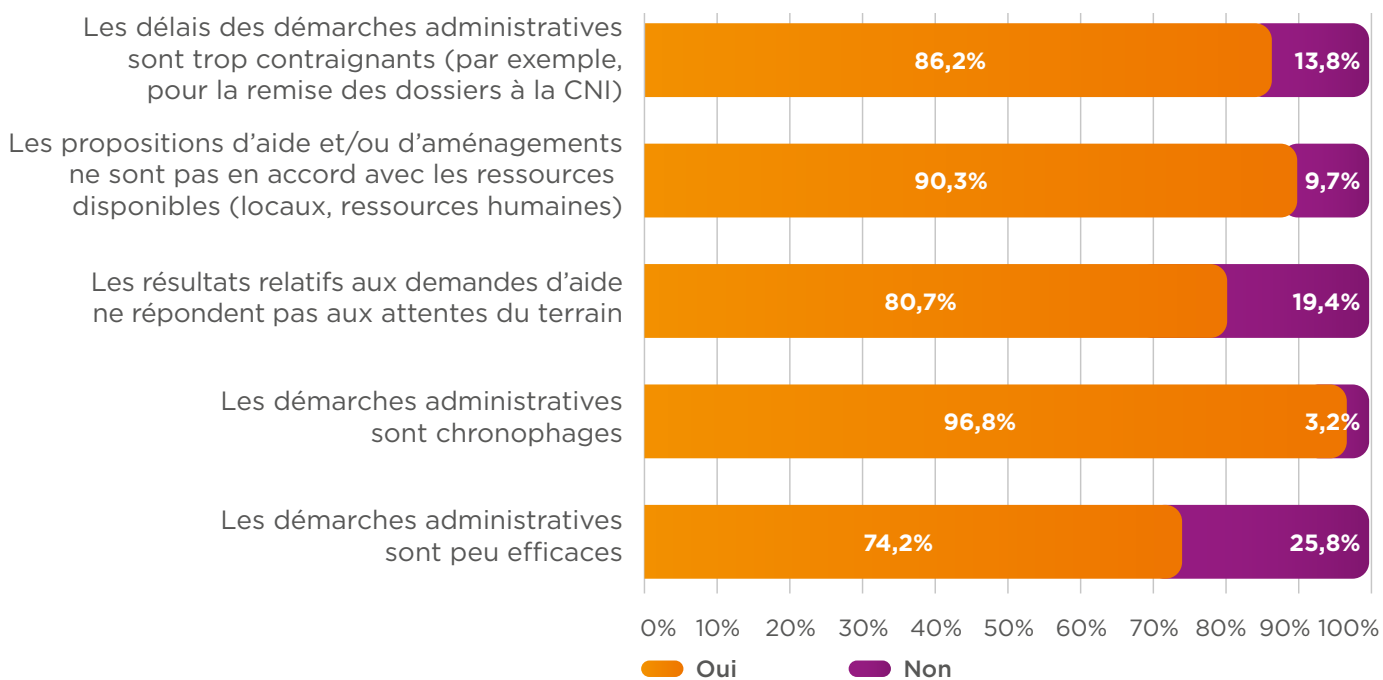


FIGURE 6 :

GRAPHIQUE DES POURCENTAGES RELATIFS AUX EXPLICATIONS DONNÉES À L'HÉSITATION DES ENSEIGNANTS DES LYCÉES À INITIER DES DEMANDES D'AIDE POUR UN ÉLÈVE À BESOINS SPÉCIFIQUES

(tableau avec résultats dans l'annexe B)



- 96.8 à 98.8% des enseignants des lycées et du fondamental indiquent avoir hésité à initier des démarches d'aide parce que les «démarches administratives sont chronophages».
- 86.2 à 89.4% des enseignants des lycées et du fondamental rapportent que les «délais des démarches administratives sont trop contraignants (par exemple, pour la remise des dossiers à la CNI)».

Un enseignant a également indiqué à la fin du questionnaire :

«Il n'est pas normal qu'un diagnostic dure presque une année entière, et que les aménagements prennent tellement de temps avant d'être mis en place, les jeunes perdent énormément de temps à cause des obstacles administratifs.»

Aussi le MENJE a souligné récemment lors d'une conférence de presse (2023) que «actuellement, dix mois passent en moyenne avant que la prise en charge de l'élève puisse commencer⁴».

CONNAISSANCES DES PROCÉDURES PAR LES PARENTS

Nous avons adressé aux parents des questions concernant les démarches administratives. Ils pouvaient répondre sur une échelle de Likert à 5 points allant de «Pas du tout d'accord (1)» à «Tout à fait d'accord (5)», repris dans le tableau 7⁵ ci-dessous.

TABLEAU 7 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX CONNAISSANCES DES PROCÉDURES PAR LES PARENTS

ITEMS	Parents d'EBS au fondamental (n = 51)			Parents d'EBS de lycées (n = 56)		
	M	ET	Mode	M	ET	Mode
1. Je connais bien les démarches administratives liées à la procédure de diagnostic permettant l'intervention de la commission d'inclusion.	2.98	1.30	4	3.09	1.14	4
2. Je connais bien les démarches administratives pour que mon enfant bénéficie d'adaptations ou d'un accompagnement lors des apprentissages.	2.98	1.25	3	3.37	1.20	4
3. Je connais bien les démarches administratives propres au suivi d'un projet d'inclusion.	2.98	1.20	3	3.04	1.01	3
4. Une meilleure connaissance du système scolaire et des offres m'aiderait à mieux accompagner mon enfant.	3.84	1.18	5	3.63	1.17	4

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)

⁴ Le détail de cette communication est disponible sur le site suivant : <https://men.public.lu/fr/actualites/communiqués-conference-presse/2023/01/23-evaluation-inclusion-scolaire.html>

⁵ Clé de lecture du tableau : M = Moyenne ; ET = écart-type ; Mode = la réponse indiquée la plus fréquente

CE QUE NOUS RETENONS :

37% des enseignants du fondamental et 18% des enseignants des lycées ont déjà hésité à demander de l'aide pour un EBS. Les raisons qui expliquent ces hésitations sont relatives aux démarches qui sont perçues comme peu efficaces et chronophages. De plus, de l'avis des enseignants, les propositions d'aide ne sont en accord avec les ressources disponibles (matérielles et humaines).

5.1.2. Les connaissances et caractéristiques des procédures

Au-delà des délais importants relevés par les acteurs, les procédures semblent également parfois peu connues et sont caractérisées différemment par les parents, les enseignants et les accompagnateurs. Ce point du chapitre va aborder les connaissances et caractéristiques des procédures par les parents, les enseignants et les accompagnateurs.

Les réponses données par les parents aux trois premiers items démontrent que les parents semblent assez « neutres » par rapport à leurs connaissances des démarches administratives. Les scores moyens se situent en effet autour de « 3 » correspondant à la réponse « ni en accord, ni en désaccord ». Les écart-types sont situés autour de « 1 », cela signifie que certains parents rapportent de bonnes connaissances alors que les autres perçoivent en avoir de nettement moins bonnes. Les modes, c'est-à-dire les réponses les plus fréquemment données, montrent que les parents ne sont ni en accord, ni en désaccord (mode de 3) ou plutôt en accord (mode de 4) avec ces trois premiers items. Cela semble signifier que les parents pensent avoir des connaissances moyennes ou plutôt adaptées pour assurer le suivi des procédures de diagnostic et d'inclusion scolaire. Pour autant, ces parents pensent qu'une meilleure connaissance du système scolaire et des offres les aiderait à mieux accompagner leur enfant. De fait, les moyennes pour l'item 4 oscillent autour de « 4 » (correspondant à la réponse « d'accord »), avec un écart-type juste au-delà de 1. Les parents semblent percevoir la nécessité de développer leurs connaissances du « système scolaire et des offres ».

Les parents ont aussi indiqué, grâce à la complétion de l'item suivant : « Comment qualifieriez-vous le suivi du projet d'inclusion de votre enfant ? », quel qualificatif serait le plus adapté au suivi du/des projet(s) d'inclusion l'année prochaine. Pour répondre, ils avaient le choix entre deux adjectifs opposés (à savoir : agréable/désagréable ; motivant/décourageant ; stimulant/ennuyant ; concevable / inconcevable ; réaliste/laborieux). Les figures 7 et 8, présentées ci-dessous, montrent que les parents des élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées perçoivent les suivis des projets d'inclusion comme plutôt agréables, motivants, stimulants, concevables et réalistes. Les parents semblent rester impliqués et motivés à suivre et soutenir l'inclusion de leur enfant.

FIGURE 7 :

FRÉQUENCES DES QUALIFICATIFS CHOISIS PAR LES PARENTS (N=51) CONCERNANT LE SUIVI DES PROJETS D'INCLUSION DE LEUR ENFANT DU FONDAMENTAL

(tableau avec résultats dans l'annexe B)

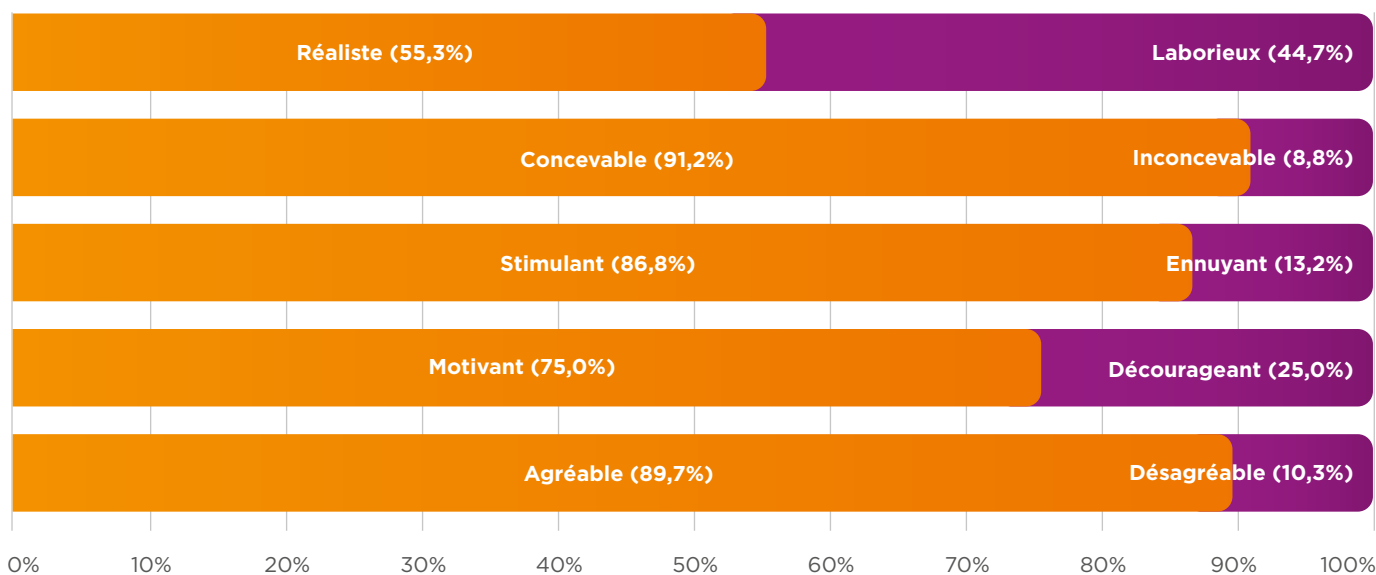
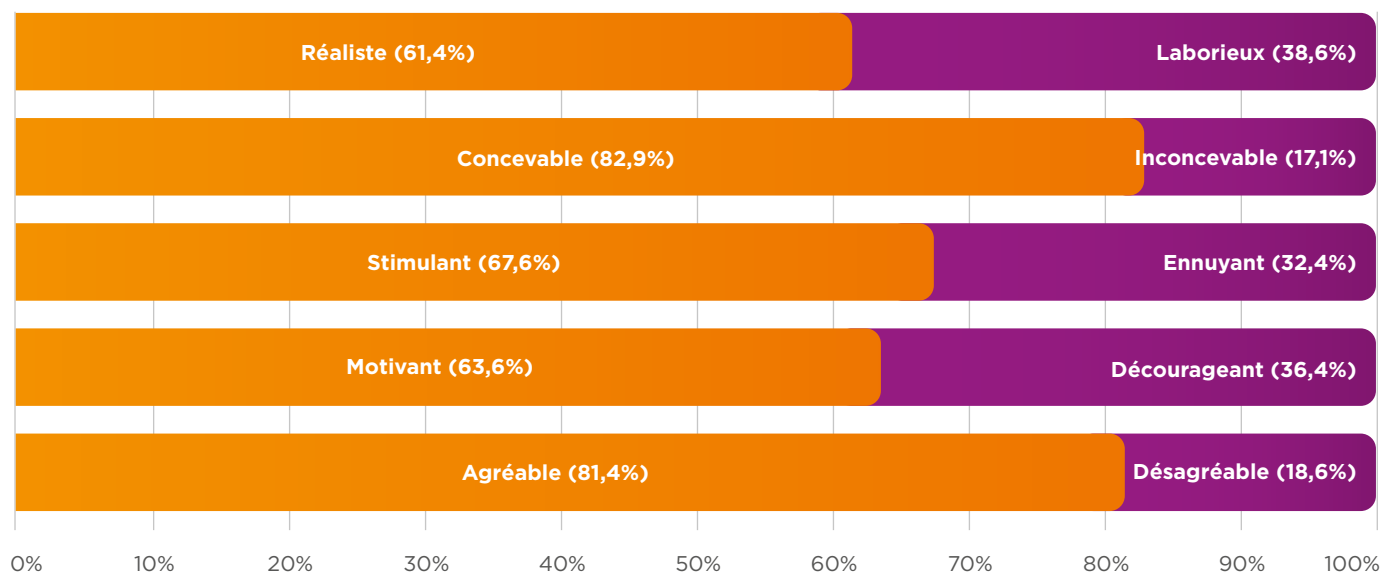


FIGURE 8 :

FRÉQUENCES DES QUALIFICATIFS CHOISIS PAR LES PARENTS (N=56) CONCERNANT LE SUIVI DES PROJETS D'INCLUSION DE LEUR ENFANT DU LYCÉE

(tableau avec résultats dans l'annexe B)



CE QUE NOUS RETENONS :

Les parents semblent avoir des connaissances modérées concernant les démarches de diagnostic, d'accompagnement et de suivi. Notons néanmoins que les données soulignent l'existence d'une grande variation entre les connaissances de ces parents. De fait, certains parents semblent avoir de bonnes connaissances, là ou d'autres en rapportent très peu.

Ces résultats sont assez positifs et encourageants dans le sens où malgré une connaissance parfois médiocre des démarches administratives, les parents semblent toujours motivés et impliqués dans le suivi des projets d'inclusion de leur enfant.

CONNAISSANCE DES PROCÉDURES PAR LES ENSEIGNANTS

Dans la même logique, des questions et items ont été adressés aux enseignants afin d'apprécier leurs connaissances concernant les procédures et démarches administratives relatives au projet d'inclusion des EBS. Les enseignants ont répondu aux items suivants sur une échelle de Likert allant de « Pas du tout d'accord (1) » à « Tout à fait d'accord (5) ».

TABLEAU 8 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX CONNAISSANCES DES PROCÉDURES PAR LES ENSEIGNANTS

ITEMS	Enseignants du fondamental (n = 249)			Enseignants des lycées (n = 233)		
	M	ET	Mode	M	ET	Mode
1. Je connais bien les démarches administratives pour identifier un enfant à besoins spécifiques.	3.26	1.06	4	2.42	1.17	2
2. Je connais bien les démarches administratives relatives à la mise en œuvre d'adaptations ou d'aménagements pour les élèves à besoins spécifiques.	3.18	1.02	4	2.51	1.22	1
3. Je trouve que ces démarches administratives sont justifiées.	2.53	1.00	2	3.09	.88	3
4. Je sais quel acteur scolaire peut/doit intervenir et à quel moment dans le processus de soutien à l'inclusion.	2.85	1.05	2	2.82	1.14	4
5. Une meilleure connaissance des démarches et des acteurs responsables d'un projet d'inclusion m'aiderait à mieux accompagner les élèves à besoins spécifiques.	3.48	1.02	4	3.46	1.02	4

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)

Les résultats présentés dans ce tableau 8 montrent que les enseignants du fondamental paraissent avoir plus de connaissances que les enseignants des lycées. Pour le reste, les enseignants des deux ordres d'enseignement semblent percevoir ces démarches administratives comme peu justifiées et aisées.

- Pour les deux premiers items, « Je connais bien les démarches administratives pour identifier un enfant à besoins spécifiques. » et « Je connais bien les démarches administratives relatives à la mise en œuvre d'adaptations ou d'aménagements pour les élèves à besoins spécifiques. », les moyennes pour les enseignants des lycées sont proches de 2.5. Ce score moyen se situe entre les modalités de réponses « Pas d'accord » et « Ni en accord, ni en désaccord ». Les modes de réponses sont respectivement de 2 et 1, c'est-à-dire « Pas d'accord » et « Pas du tout d'accord ». Les enseignants des lycées rapportent ne pas « bien connaître » les démarches administratives.
- Les moyennes pour les enseignants du fondamental sont proches de 3, correspondant à la réponse « Ni en accord, ni en désaccord ». Les écart-types de 1 démontrent que certains enseignants sont plutôt en désaccord avec ces items alors que les autres sont en accord avec ceux-ci. Les modes de réponses sont toutefois de 4, correspondant à « D'accord ». Les enseignants du fondamental semblent être plutôt en accord avec le fait qu'ils aient une connaissance adéquate de ces démarches.
- Pour le troisième item, « Je trouve que ces démarches administratives sont justifiées », les enseignants du fon-

damental rapportent une moyenne de 2.5 et un mode de 2 (à savoir « Pas d'accord »). Ces résultats indiquent que les enseignants du fondamental ne sont plutôt pas d'accord ou ni en accord ou en désaccord avec cette affirmation.

Avec une moyenne et un mode de 3 (à savoir « Ni en accord, ni en désaccord »), les enseignants des lycées se montrent neutres à cet item.

- Pour l'item 4, « Je sais quel acteur scolaire peut/doit intervenir et à quel moment dans le processus de soutien à l'inclusion. », les enseignants du fondamental ainsi que ceux des lycées rapportent les mêmes niveaux d'accord avec des moyennes d'environ 2.80. Ces moyennes correspondent une nouvelle fois aux réponses « pas d'accord » et « ni en accord, ni en désaccord ». Néanmoins, il est important de souligner que selon les modes calculés, la réponse la plus fréquemment donnée par les enseignants du fondamental est « pas d'accord » alors que pour les enseignants des lycées, il s'agit de la réponse « d'accord ». Il y a donc une différence pour cet item entre les enseignants du fondamental et ceux des lycées.
- Concernant le dernier item, avec des moyennes supérieures à 3 et des modes de 4, tant les enseignants du fondamental que des lycées semblent « d'accord » avec le fait qu'une meilleure connaissance des démarches et des acteurs responsables d'un projet d'inclusion les aiderait à mieux accompagner les élèves à besoins spécifiques.

L'analyse de ces moyennes nous indique que les enseignants des lycées perçoivent avoir des connaissances parfois limitées sur les démarches administratives relatives tant à l'identification d'un élève à besoins spécifiques qu'à la mise en œuvre d'adaptations ou d'aménagements pour cet élève. Pour les enseignants du fondamental, la difficulté semble davantage résider dans l'identification des acteurs et de leur rôle au sein de ces démarches. Enfin, ces démarches ne semblent pas être tout à fait justifiées aux yeux des enseignants, qui sont assez d'accord avec le fait qu'une meilleure connaissance des procédures les aiderait.

Pour la question suivante, «*Comment qualifieriez-vous le suivi du projet d'inclusion des EBS?*», les enseignants ont indiqué quel qualificatif serait le plus adapté au suivi du projet(s) d'inclusion l'année prochaine, comme pour la question posée aux parents. Les figures 9 et 10 présentent les résultats respectivement pour les enseignants du fondamental et des lycées.

FIGURE 9 :

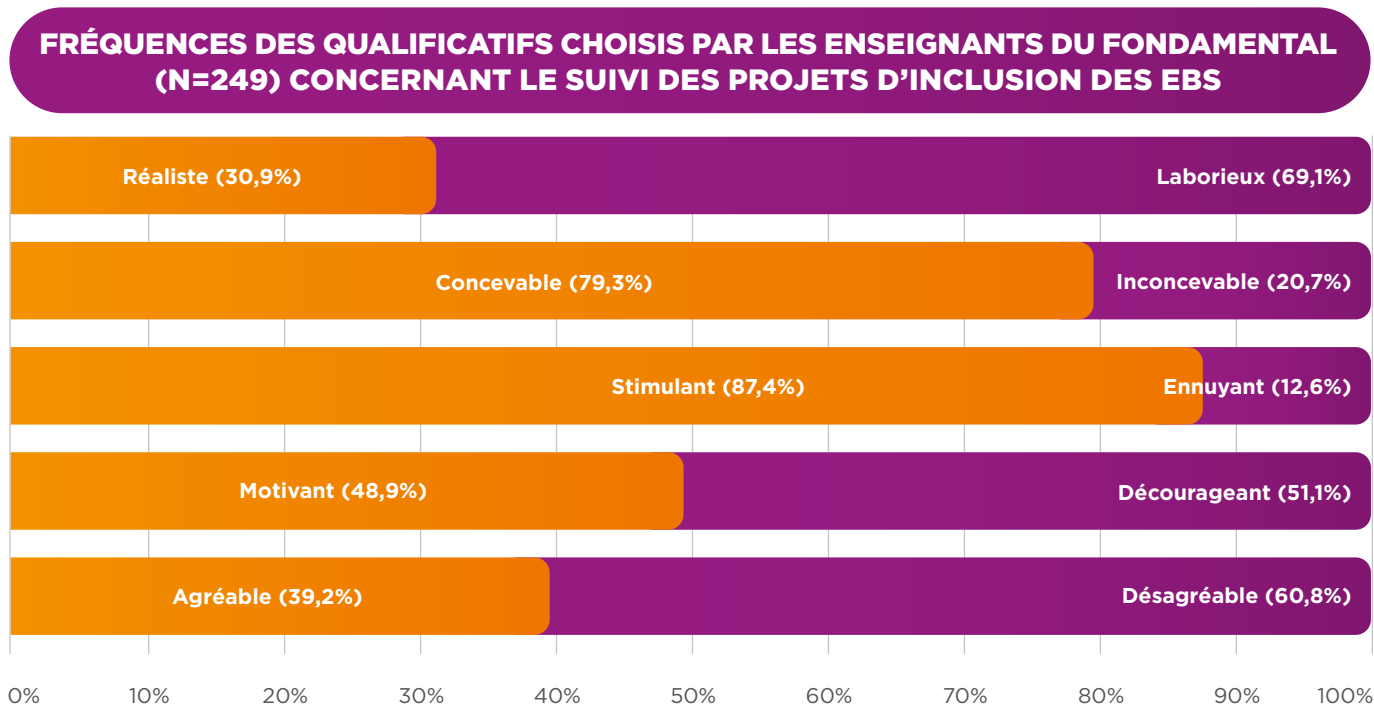
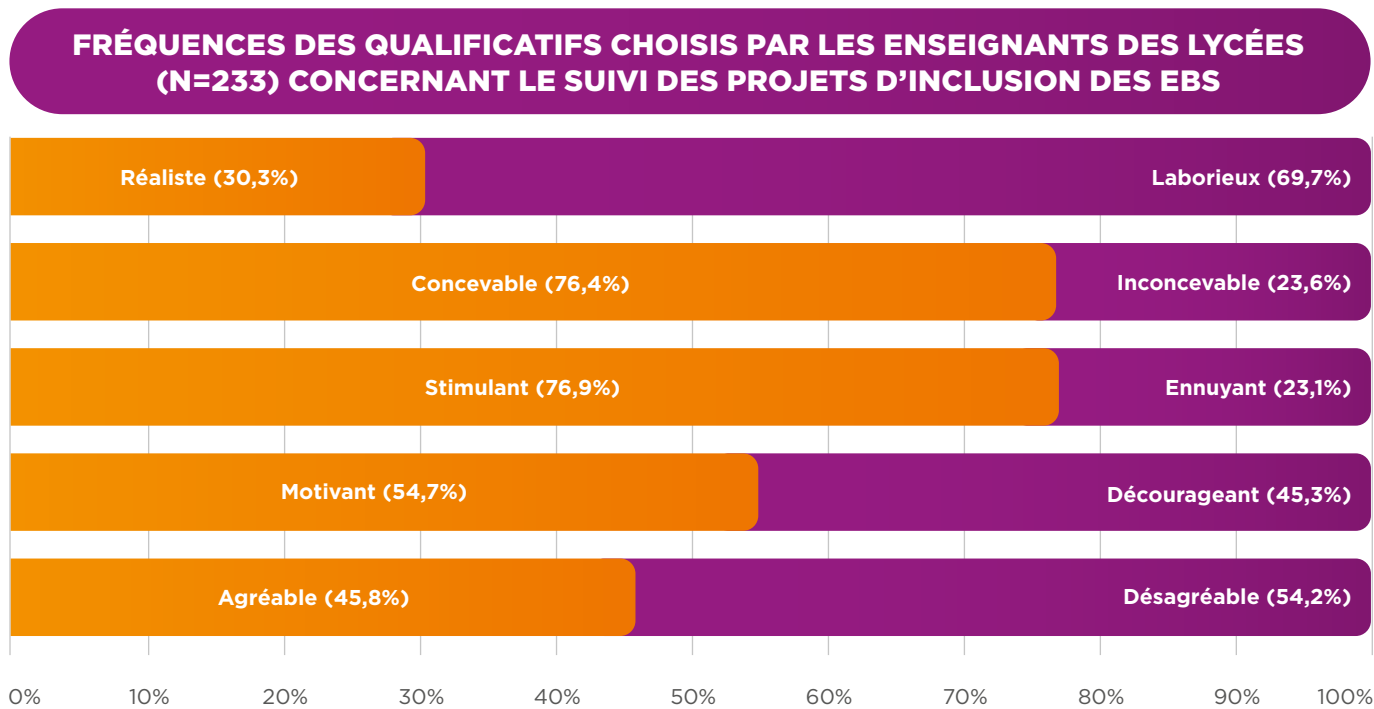


FIGURE 10 :



Les enseignants tant du fondamental que des lycées perçoivent le suivi des projets d'inclusion comme plutôt désagréable et laborieux, mais aussi comme concevable

et stimulant. Ils sont motivés et prêts à s'engager dans les projets d'inclusion.

CE QUE NOUS RETENONS :

Les enseignants du fondamental rapportent avoir des connaissances globalement moyennes sur les démarches administratives relatives tant à l'identification d'un élève à besoins spécifiques qu'à la mise en œuvre d'adaptations ou d'aménagements pour les élèves. Pour les enseignants des lycées, ces mêmes connaissances apparaissent parfois limitées. Aussi, les enseignants rapportent connaître assez peu les rôles des acteurs en fonction du moment de la procédure. Enfin, les démarches ne semblent pas être tout à fait justifiées aux yeux de tous ces enseignants.

Les enseignants relèvent ainsi un certain manque de connaissances ainsi que le caractère laborieux des suivis de projets d'inclusion. Toutefois, ils semblent motivés à développer leurs connaissances et à s'investir dans les projets d'inclusion.

CONNAISSANCE DES PROCÉDURES PAR LES ACCOMPAGNATEURS (I-EBS, ESEB ET IS)

De façon similaire aux parents et enseignants, des questions et items ont été adressés aux accompagnateurs, c'est-à-dire les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés, afin d'apprécier leurs connaissances concernant les procédures et démarches administratives relatives au projet d'inclusion des EBS. Les accompagnateurs ont répondu aux items suivants sur une échelle de Likert allant de « Pas du tout d'accord (1) » à « Tout à fait d'accord (5) ».

TABLEAU 9 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX CONNAISSANCES DES PROCÉDURES PAR LES ACCOMPAGNATEURS (I-EBS, ESEB ET IS)

ITEMS	I EBS (n = 41)			Accompagnateurs de l'ESEB (n = 86)			Intervenants spécialisés (n = 56)		
	M	ET	Mode	M	ET	Mode	M	ET	Mode
1. Je connais bien les démarches administratives pour identifier un enfant à besoins spécifiques.	4.05	.64	4	3.93	.91	4	4.04	.91	4
2. Je connais bien les démarches administratives relatives à la mise en œuvre d'adaptations ou d'aménagements pour les élèves à besoins spécifiques.	4.05	.64	4	3.91	.88	4	3.86	1.07	4
3. Je sais quel acteur scolaire peut/doit intervenir et à quel moment dans le processus de soutien à l'inclusion.	3.98	.53	4	2.58	1.07	2	2.53	1.14	2
4. Mon rôle est bien défini dans le cadre des démarches administratives liées au projet d'inclusion.	3.33	.94	4	3.28	1.14	4	3.60	.93	4
5. Les démarches visant l'inclusion des enfants à besoins spécifiques sont cohérentes avec les moyens (financiers et humains) disponibles pour les acteurs scolaires.	2.56	1.09	2	3.98	.73	4	3.84	.97	4
6. Je trouve que ces démarches administratives sont justifiées.	3.05	.87	3	3.03	1.06	4	2.84	1.02	2
7. Je trouve que ces démarches administratives sont aisées.	2.48	.90	2	2.51	.99	2	2.29	1.01	2

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)

Les accompagnateurs semblent tous avoir de bonnes connaissances de leur propre rôle et considérer les démarches administratives comme peu aisées. Concernant les connaissances des rôles des autres acteurs

ainsi que la cohérence entre les recommandations et les moyens disponibles, les avis de ces acteurs divergent. Comme décrit ci-après, nous constatons en fait des résultats distincts pour les items 3 et 5.

- Pour les deux premiers items relatifs aux connaissances des démarches en lien avec l'identification des besoins spécifiques et la mise en œuvre d'adaptations et d'aménagements, les moyennes sont assez élevées, entre 3.86 et 4.05, avec un mode de 4 (à savoir «*d'accord*») pour tous ces acteurs. Ceux-ci semblent plutôt en accord avec les items, indiquant ainsi qu'ils connaissent bien ces démarches.
- Pour le troisième item, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés rapportent des résultats assez similaires. Avec des moyennes respectives de 2.53 et de 2.58, ces deux acteurs ne sont globalement pas d'accord (mode 2) avec l'affirmation selon laquelle ils savent quel(s) acteur(s) scolaire doit intervenir et à quel moment. A l'opposé, les I-EBS semblent plutôt en accord avec cet item avec une moyenne de 3.98 et un mode de 4 (correspondant à la réponse «*d'accord*»).
- Pour autant, les réponses au quatrième item montrent que ces trois acteurs ont une bonne connaissance de leur propre rôle. En effet, selon les moyennes (situées entre 3.28 et 3.60) et les modes équivalant à 4 (c'est-à-dire à la réponse «*d'accord*»), les trois acteurs semblent être en accord avec le quatrième item: «*Mon rôle est bien défini dans le cadre des démarches administratives liées au projet d'inclusion*».
- Pour le cinquième item, nous remarquons une distinction entre les I-EBS et les autres acteurs, dans le sens où les I-EBS ne semblent pas en accord avec l'item (avec une moyenne de 2.56 et un mode de 2, correspondant à la réponse «*pas d'accord*») alors que les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés rapportent être plutôt d'accord (avec une moyenne de 3.98 et 3.84 et un mode de 4, correspondant à la réponse «*d'accord*»). Il semble donc que les I-EBS perçoivent les «*démarches visant l'inclusion des enfants à besoins spécifiques comme*» moins en accord «*avec les moyens (financiers et humains) disponibles pour les acteurs scolaires*» que les accompagnateurs de l'ESEB et IS.
- Concernant le sixième item, «*Je trouve que ces démarches administratives sont justifiées*», les réponses des acteurs sont diverses. Les I-EBS ne semblent ni en accord ni en désaccord avec cet item avec une moyenne

de 3.05 et un mode de 3. Avec une moyenne de 3.03, il semble que les accompagnateurs de l'ESEB ne soient ni en accord ni en désaccord, même si le mode de réponse le plus récurrent est le 4, à savoir «*d'accord*». Les intervenants spécialisés semblent quant à eux être les moins en accord avec cet item avec une moyenne de 2.84 et un mode de 2 (correspondant à «*pas d'accord*»).

- Enfin, concernant le dernier item de ce tableau, les trois acteurs rapportent des réponses similaires avec des moyennes entre 2.29 et 2.51 ainsi qu'un mode de 2 (équivalent à «*pas d'accord*»). Il semble tous plutôt en désaccord avec le fait que ces démarches administratives soient «*aisées*».

CE QUE NOUS RETENONS :

Les accompagnateurs, c'est-à-dire les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés, ont de bonnes connaissances des démarches administratives relatives tant à l'identification d'un élève à besoins spécifiques qu'à la mise en œuvre d'adaptations ou d'aménagements pour les élèves. Les I-EBS soulignent toutefois que les résultats des procédures ne sont pas cohérents avec les ressources disponibles sur le terrain. Les démarches sont perçues par ces trois acteurs comme plus ou moins justifiées et peu aisées.

Alors que tous semblent bien connaître leur propre fonction dans le cadre de l'inclusion scolaire, les I-EBS rapportent avoir une meilleure connaissance des acteurs et de leur rôle en fonction du processus, comparativement aux accompagnateurs de l'ESEB et intervenants spécialisés.

5.1.3. Les procédures spécifiques relatives au diagnostic

Les procédures relatives au diagnostic sont spécifiques et il s'agit d'une étape essentielle. Nous avons adressé par conséquent certains items aux parents et aux enseignants afin d'apprécier leurs connaissances relatives aux procédures diagnostiques.

CONNAISSANCE DES PROCÉDURES RELATIVES AU DIAGNOSTIC PAR LES PARENTS

Nous nous sommes d'abord intéressés à l'identification, par les parents d'EBS, des personnes ayant initié les démarches relatives au diagnostic de besoins spécifiques et/ou les demandes d'aide (comme la mise en place d'un accompagnement ou d'aménagements raisonnables).

Les parents des EBS ont signalé leur degré de désaccord ou d'accord (sur une échelle de Likert à 5 points allant de «*Pas du tout d'accord*» à «*Tout à fait d'accord*») avec les déclarations indiquant si tel ou tel acteur avait initié les demandes de diagnostic et/ou d'accompagnement pour leur enfant.



TABLEAU 10 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX ACTEURS AYANT INITIÉ DES DEMANDES DE DIAGNOSTICS ET/OU D'ACCOMPAGNEMENT POUR L'EBS

ITEMS : Ces demandes de diagnostic et/ou d'accompagnement ont été initiées par...	Parents d'EBS au fondamental (n = 51)			Parents d'EBS de lycées (n = 56)		
	M	ET	Mode	M	ET	Mode
Nous en tant que parents	4.14	1.041	Tout à fait d'accord	4.61	.811	Tout à fait d'accord
Le(s) enseignant(s)	3.59	1.306	D'accord	2.80	1.433	Pas du tout d'accord
L'I-EBS	2.21	1.200	Pas du tout d'accord	N/A	N/A	N/A
Un médecin	2.51	1.308	Pas du tout d'accord	2.38	1.469	Pas du tout d'accord
La CI de la région	2.67	1.398	Pas du tout d'accord	2.18	1.219	Pas du tout d'accord

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)

Selon les réponses des parents d'EBS du fondamental et des lycées, il semble que dans la majorité des cas ce sont les parents qui initient les demandes de diagnostics et/ou d'accompagnement. Selon les parents, les enseignants du fondamental uniquement semblent également initier ce type de demandes. Ces résultats soulignent donc l'importance d'informer les parents et les enseignants sur les procédures administratives en vue de soutenir le développement de leurs connaissances.

Nous avons également demandé aux parents d'indiquer dans quelle mesure ils peuvent trouver les informations concernant le diagnostic de leur enfant auprès de l'I-EBS, d'un membre de l'ESEB, du Centre de compétences, du directeur adjoint ou d'un membre de la direction, de la Commission d'inclusion (scolaire) et de la Commission nationale d'inclusion. Les parents ont répondu pour chacun de ces acteurs sur une échelle de Likert allant de « Pas du tout d'accord (1) » à « Tout à fait d'accord (5) ». Les tableaux ci-dessous présentent, pour le fondamental et les lycées, les acteurs selon les données recueillies auprès des parents; les acteurs les plus hauts dans le tableau sont ceux pour qui les parents rapportent le plus haut niveau d'accord par rapport au fait qu'ils trouveront de l'information quant au diagnostic de leur enfant.

TABLEAU 11 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX PERSONNES RESSOURCES CONCERNANT LES PROCÉDURES DIAGNOSTIC SELON LES PARENTS DES EBS DU FONDAMENTAL

ITEMS : En cas de besoin, je peux trouver des informations relatives à la procédure diagnostic auprès ...	Parents d'EBS au fondamental (n = 51)	
	M	ET
ESEB	3.52	.90
Centre de compétences	3.49	.96
I-EBS	3.42	.76
Commission d'inclusion (scolaire)	3.29	1.03
Directeur adjoint / un membre de la direction	3.18	.84
Commission nationale d'inclusion	3.16	.99

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)

TABLEAU 12 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX PERSONNES RESSOURCES CONCERNANT LES PROCÉDURES DIAGNOSTIC SELON LES PARENTS DES EBS DES LYCÉES

ITEMS : En cas de besoin, je peux trouver des informations relatives à la procédure diagnostic auprès ...	Parents d'EBS de lycées (n = 56)	
	M	ET
Centre de compétences	3.26	1.29
Commission d'inclusion (scolaire)	3.11	1.28
ESEB	3	1.04
Commission nationale d'inclusion	2.90	1.17
Directeur adjoint / un membre de la direction	2.89	1.24

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)

Pour le fondamental, il semble que les accompagnateurs de l'ESEB, les Centres de compétences et les I-EBS soient les trois acteurs auprès desquels les parents pensent pouvoir recueillir de l'information quant au diagnostic de leur enfant.

Pour les parents des lycées, il semble que ce soit davantage auprès des Centres de compétences, de la Commission d'inclusion scolaire et des membres de l'ESEB.

Les membres de l'ESEB et des Centres de compétences, ainsi que l'I-EBS pour le fondamental, semblent être des personnes ressources pour les parents lors des procédures de diagnostic.

CE QUE NOUS RETENONS :

Les parents initient principalement les demandes de diagnostic et d'accompagnement. Hormis eux, seuls les enseignants du fondamental initient également ce genre de demandes. Notons aussi que dans le cadre de ces demandes, ce sont les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB et les membres de Centres de compétences qui semblent être des acteurs ressources pour les parents.

CONNAISSANCE DES INFORMATIONS À TRANSMETTRE PAR LES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE DU DIAGNOSTIC

Nous avons également adressé deux items aux enseignants afin d'apprécier dans quelle mesure ces enseignants connaissent les informations à transmettre dans le cadre de ces procédures de diagnostic. Les enseignants pouvaient répondre sur une échelle de Likert allant de « Pas du tout d'accord (1) » à « Tout à fait d'accord (5) ».

TABLEAU 13 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX CONNAISSANCES DES INFORMATIONS À TRANSMETTRE PAR LES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE DU DIAGNOSTIC

ITEMS	Enseignants du fondamental (n = 249)			Enseignants des lycées (n = 233)		
	M	ET	Mode	M	ET	Mode
1. Je connais les informations à mettre dans un rapport scolaire (dans le contexte de diagnostic)	3.12	1.08	4	2.38	1.13	2
2. Les enseignants sont en mesure de déterminer les informations à mettre dans un rapport	2.90	.92	3	3.13	.98	3

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)

Les enseignants du fondamental rapportent être plutôt en accord (avec une moyenne de 3.12 et un mode de 4 correspondant à «D'accord») avec l'item indiquant qu'ils connaissent les informations à mettre dans un rapport. Cependant les enseignants des lycées sont plutôt en désaccord avec cet item (avec une moyenne de 2.38 et un mode de 2 correspondant à «Pas d'accord»). Les enseignants des lycées semblent être moins informés sur les

informations à mettre dans ces rapports. Les enseignants tant du fondamental que des lycées ne semblent ni en accord, ni en désaccord avec l'affirmation suivante: «Les enseignants sont en mesure de déterminer les informations à mettre dans un rapport». Les enseignants rapportent des moyennes situées entre 2.90 et 3.13 ainsi que des modes de 3, correspondant à la réponse «ni en accord, ni en désaccord».

CE QUE NOUS RETENONS :

Les enseignants du fondamental sont capables de déterminer les informations à mettre dans un rapport dans le cadre du diagnostic alors que les enseignants des lycées ne s'en sentent pas capables. Pour les autres procédures, les enseignants connaissent de façon modérée les informations à intégrer dans les dossiers.

Il semble que les parents et les enseignants soient impliqués dans ces procédures pour le diagnostic, mais la question des rôles et fonctions des personnes dans le cadre des procédures reste centrale. C'est pourquoi nous avons questionné les enseignants et accompagnateurs sur ces aspects.

5.1.4. Les rôles des acteurs intervenant dans le cadre des procédures administratives

Les items suivants ont été proposés aux enseignants et aux accompagnateurs afin d'apprécier leurs connaissances sur les rôles des acteurs au cours des procédures relatives à l'inclusion scolaire. Les enseignants et accompagnateurs ont pu donner leurs niveaux d'accord en choisissant une réponse sur une échelle de Likert allant de «Pas du tout d'accord (1)» à «Tout à fait d'accord (5)».

CONNAISSANCES DES RÔLES PAR LES ENSEIGNANTS

TABLEAU 14 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX CONNAISSANCES DES RÔLES PAR LES ENSEIGNANTS

ITEMS	Enseignants du fondamental (n = 249)			Enseignants des lycées (n = 233)		
	M	ET	Mode	M	ET	Mode
Je sais quel acteur scolaire peut/doit intervenir et à quel moment dans le processus de soutien à l'inclusion.	2.85	1.05	2	2.82	1.14	4

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)

Comme décrit supra, les enseignants du fondamental ainsi que ceux des lycées rapportent, avec des moyennes d'environ 2.80, être plutôt en désaccord ou «ni en accord, ni en désaccord» avec l'item suivant: «Je sais quel acteur scolaire peut/doit intervenir et à quel moment dans le processus de soutien à l'inclusion.» Ces moyennes correspondent

une nouvelle fois aux réponses «pas d'accord» et «ni en accord, ni en désaccord». Les modes sont cependant diamétralement opposés: la réponse la plus fréquente pour les enseignants du fondamental est «pas d'accord» alors que pour les enseignants des lycées, il s'agit de la réponse «d'accord».

CE QUE NOUS RETENONS :

Les enseignants du fondamental sont les personnes qui ont des contacts quotidiens et directs avec les parents et les élèves. Néanmoins, ils affirment manquer de connaissances sur les rôles spécifiques des autres acteurs scolaires qui sont également impliqués dans les différentes étapes d'un projet d'inclusion.

TABLEAU 15 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX CONNAISSANCES DES RÔLES PAR LES ACCOMPAGNATEURS

ITEMS	I EBS (n = 41)			Accompagnateurs de l'ESEB (n = 86)			Intervenants spécialisés (n = 56)		
	M	ET	Mode	M	ET	Mode	M	ET	Mode
1. Je sais quel acteur scolaire peut/doit intervenir et à quel moment dans le processus de soutien à l'inclusion.	3.98	.53	4	2.58	1.07	2	2.53	1.14	2
2. Mon rôle est bien défini dans le cadre des démarches administratives liées au projet d'inclusion.	3.33	.94	4	3.28	1.14	4	3.60	.93	4

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)

Concernant le même item, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés rapportent des résultats assez similaires, avec des moyennes de 2.53 et de 2.58 et des modes de 2, correspondant à la réponse «pas d'accord». A l'opposé, les I-EBS semblent plutôt en accord avec cet item avec une moyenne de 3.98 et un mode de 4 (correspondant à la réponse «d'accord»). Les I-EBS rapportent avoir une assez bonne connaissance des acteurs et de leur rôle en fonction du processus alors que les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés perçoivent en avoir moins.

Les accompagnateurs étant assez impliqués dans les processus administratifs, une question quant à la définition de leur propre rôle leur a été proposée: «Mon rôle est bien défini dans le cadre des démarches administratives liées au projet d'inclusion.» Ces trois acteurs rapportent avoir une bonne connaissance de leur propre rôle. En effet, selon les moyennes (situées entre 3.28 et 3.60) et les modes équivalant à 4 (c'est-à-dire à la réponse «d'accord»), les trois acteurs semblent être en accord avec cet item.

Dans la même logique, nous avons adressé aux I-EBS, accompagnateurs de l'ESEB et intervenants spécialisés des items afin d'évaluer comment ils perçoivent leurs missions ainsi que leurs tâches quotidiennes. Ils ont répondu à ces items en choisissant une réponse sur une échelle de Likert allant de «Pas du tout d'accord (1)» à «Tout à fait d'accord (5)».

TABLEAU 16 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX MISSIONS DES ACCOMPAGNATEURS

ITEMS	I EBS (n = 41)			Accompagnateurs de l'ESEB (n = 86)			Intervenants spécialisés (n = 56)		
	M	ET	Mode	M	ET	Mode	M	ET	Mode
1. Ma mission d'accompagnateur pédagogique est clairement définie (entre autres par la loi).	3.46	1.12	4	3.16	1.11	4	3.31	1.06	4
2. Ma mission d'accompagnateur pédagogique est méconnue par les enseignants de l'enseignement ordinaire.	2.87	.99	2	2.87	1.10	2	3.15	.75	3
3. Ma mission d'accompagnateur pédagogique est respectée par les enseignants de l'enseignement ordinaire.	3.72	.81	4	3.53	1.04	4	3.25	.67	3
4. Ce que l'on me demande de faire comme travail dépasse largement l'aspect pédagogique (par ex. aide à l'hygiène, soutien des familles...).	3.10	.95	3	3.25	1.18	3	2.96	1.17	2

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)

Ces résultats descriptifs montrent que les trois acteurs sont plutôt en accord avec l'item: «*Ma mission d'accompagnateur pédagogique est clairement définie (entre autres par la loi).*» En effet les moyennes sont comprises entre 3.16 et 3.46 et les modes sont tous équivalents à 4 (correspondant à la réponse «*d'accord*»). Aussi, avec des moyennes entre 2.87 et 3.15, ces acteurs sont tous plutôt en désaccord ou ni en accord ou en désaccord avec l'item «*Ma mission d'accompagnateur pédagogique est méconnue par les enseignants de l'enseignement ordinaire.*» Les accompagnateurs identifient distinctement leurs missions et ressentent une certaine reconnaissance de leur rôle par les autres acteurs scolaires.

Concernant l'item 3, à savoir «*Ma mission d'accompagnateur pédagogique est respectée par les enseignants de l'enseignement ordinaire.*», les I-EBS et les accompagnateurs de l'ESEB rapportent être plutôt en accord avec cet item. Les moyennes sont de 3.53 et 3.72 et les modes sont équivalents à 4. Les intervenants spécialisés semblent ni en accord, ni en désaccord avec ce même item. Les I-EBS et accompagnateurs de l'ESEB semblent percevoir leur mission d'accompagnateur comme davantage respectée par les enseignants.

Relativement au dernier item, les I-EBS et accompagnateurs de l'ESEB ne semblent ni en accord, ni en désaccord avec ledit item: «*Ce que l'on me demande de faire comme travail dépasse largement l'aspect pédagogique (par ex. aide à l'hygiène, soutien des familles...)*». Les moyennes pour ces deux acteurs sont de 3.10 et 3.25 alors que pour les intervenants spécialisés la moyenne est de 2.96. La réponse la plus fréquemment rapportée par les intervenants spécialisés est «*pas d'accord*».

CE QUE NOUS RETENONS :

Les accompagnateurs perçoivent leurs missions comme assez clairement définies et correctement délimitées. Ces derniers ressentent du respect et de la reconnaissance de la part des enseignants par rapport à leur fonction. Lorsque ces accompagnateurs doivent identifier les rôles distincts des acteurs en fonction de l'étape procédurale et des démarches administratives relatives au projet d'inclusion scolaire, les accompagnateurs de l'ESEB ainsi que les intervenants spécialisés rapportent quelques difficultés à identifier les acteurs clés.

Notons que, même si ces résultats restent assez encourageants, il serait intéressant d'évaluer dans quelle mesure les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés ont l'opportunité de réaliser les activités décrites légalement comme faisant partie de leur fonction. (voir résumé des missions en annexe A)

Pour les enseignants les rôles et fonctions des acteurs ne sont peut-être pas toujours très perceptibles. Une information aux enseignants sur les missions spécifiques de chaque type d'accompagnateur pourrait favoriser la bonne compréhension des rôles de chacun. Aussi, concernant les enseignants, il serait nécessaire de mieux les informer sur

les procédures et de réenvisager leur rôle dans la sélection des informations. La question est: Est-ce que les enseignants ont assez d'informations afin de sélectionner les éléments pertinents à mentionner au sein d'un rapport dans le cadre d'un bilan diagnostic?

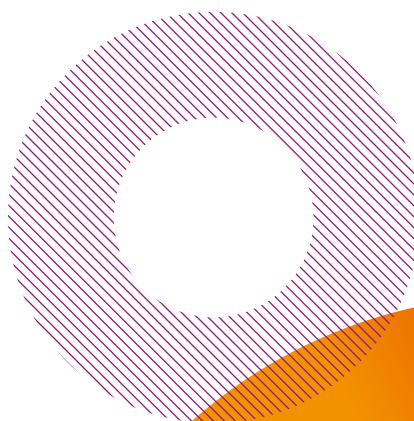
5.2. Les résultats relatifs à la culture de coopération

Au-delà des aspects relatifs aux structures de support et d'accompagnement et de la gouvernance, nous nous sommes également intéressés à la culture de coopération. A ce titre, des items ont été adressés aux parents, aux enseignants, aux accompagnateurs et aux EBS. Ces items visent d'une part, à apprécier les caractéristiques relatives aux collaborations, comme la fréquence, le climat ou le centrage de celles-ci. Ces items ont, d'autre part, permis d'évaluer l'implication des parents des EBS lors des collaborations et les sentiments de compétence à collaborer des enseignants et accompagnateurs. Enfin, quelques items ont été proposés aux parents, aux enseignants, aux accompagnateurs et aux EBS eux-mêmes en vue de recueillir quelques indicateurs relatifs au sentiment d'appartenance de ces différents participants. Nous présentons ci-après les résultats descriptifs, d'abord concernant les collaborations et, ensuite, sur le sentiment d'appartenance, et ce pour chaque échantillon.

5.2.1 Les collaborations

RELATIVES AUX PARENTS

Les parents des EBS ont rapporté ici la fréquence de collaborations perçue avec chacun des acteurs listés. Ils ont répondu sur une échelle allant de «*Jamais (1)*» à «*Quotidiennement (6)*». Ils avaient également la possibilité de choisir la réponse «*Non applicable (0)*»



FRÉQUENCES DE COLLABORATIONS

TABLEAU 17 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES CONCERNANT LES FRÉQUENCES DE COLLABORATIONS DES PARENTS D'EBS DU FONDAMENTAL AVEC D'AUTRES ACTEURS

ITEMS: COLLABORATIONS AVEC	Parents d'EBS au fondamental (n = 51)	
	M	ET
Un(e) enseignant(e) de l'ordinaire	3.98	1.283
Un(e) accompagnateur(-trice) pédagogique de l'ESEB	2.37	1.734
Un(e) intervenant(e) spécialisé attaché(e) au Centre de compétences	1.71	1.762
Un(e) professionnel(le) de l'équipe de soutien ESEB (kiné, orthophoniste...).	1.55	1.299
Un membre du/Le Centre de compétences	1.54	1.624
Un(e) enseignant(e) du spécialisé attaché(e) à l'enseignement ordinaire (I-EBS)	1.43	1.455
Les parents des élèves à besoins spécifiques	1.33	1.463
La Commission nationale d'inclusion	1.27	1.221
Le ou la directeur/directrice adjoint(e) de la direction régionale	1.21	1.071
La Direction générale de l'inclusion	.77	.729
La direction des Centres de compétences	.75	.729

RÉPONSES: Non-applicable (0), Jamais (1), Annuel (2), Trimestriel (3), Mensuel (4), Hebdomadaire (5), Quotidien (6)

Les parents d'EBS du fondamental rapportent collaborer le plus régulièrement avec les enseignants. Avec une moyenne de 3.98, il semble que les parents collaborent de façon presque mensuelle avec les enseignants. Le deuxième acteur avec qui les parents collaborent le plus fréquemment est l'accompagnateur de l'ESEB. La moyenne de 2.37 indique que cette collaboration est annuelle. Concernant les collaborations avec les intervenants spécialisés, les professionnels de l'équipe de soutien de l'ESEB,

un membre du Centre de compétences, un I-EBS, les parents d'EBS, la Commission nationale d'inclusion et le/la directeur/directrice adjoint(e) de la direction régionale, les moyennes sont comprises entre 1.21 et 1.71 indiquant que les collaborations sont assez rares (entre les réponses « Jamais » et « Annuel »). Avec des moyennes en-deçà de 1 (correspondant à « Jamais »), les collaborations avec la Direction générale de l'inclusion et la direction des Centres de compétences ne semblent pas avoir lieu.

TABLEAU 18 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES CONCERNANT LES FRÉQUENCES DE COLLABORATIONS DES PARENTS D'EBS DES LYCÉES AVEC D'AUTRES ACTEURS

ITEMS: COLLABORATIONS AVEC	Parents d'EBS de lycées (n = 56)	
	M	ET
Un(e) enseignant(e) de l'ordinaire	3.11	1.176
Un(e) intervenant(e) spécialisé attaché(e) au Centre de compétences	1.81	1.722
Un(e) accompagnateur(-trice) pédagogique de l'ESEB	1.66	1.556
Un membre du/Le Centre de compétences	1.64	1.359
Un(e) professionnel(le) de l'équipe de soutien ESEB (kiné, orthophoniste...).	1.54	1.690
La direction des Centres de compétences	1.21	1.271
La Commission d'inclusion scolaire du secondaire	1.15	1.280
Les parents des élèves à besoins spécifiques	.94	1.017
La Commission nationale d'inclusion	.92	.978
La Direction générale de l'inclusion	.80	.855

RÉPONSES: Non-applicable (0), Jamais (1), Annuel (2), Trimestriel (3), Mensuel (4), Hebdomadaire (5), Quotidien (6)

Les parents d'EBS des lycées rapportent également collaborer le plus régulièrement avec les enseignants. Avec une moyenne de 3.11, il semble que les parents collaborent plutôt trimestriellement avec les enseignants. Le deuxième acteur avec qui les parents collaborent le plus fréquemment est l'intervenant spécialisé. La moyenne de 1.81 indique que cette collaboration est à peine annuelle en général. Concernant les collaborations avec l'accompagnateur de l'ESEB, un membre du Centre de compétences, les professionnels de l'équipe de soutien de l'ESEB, la direction des Centres de compétences et la Commission d'inclusion scolaire du secondaire, les moyennes sont comprises entre 1.66 et 1.15 indiquant que les collaborations sont assez rares (entre les réponses « Jamais » et « Annuel »). Avec des moyennes en-deçà de 1 (correspondant à « Jamais »), les collaborations avec les parents des autres EBS, la Commission nationale d'inclusion et la Direction générale de l'inclusion semblent quant à elles inexistantes.

Il est important de noter que pour ces deux tableaux les écart-types pour la majorité des résultats sont assez élevés (au-delà de 1), indiquant une variabilité plutôt importante d'expérience pour les parents.

CLIMAT DE COLLABORATION

Les items suivants ont été adressés aux parents des EBS afin d'apprécier le climat de collaboration qui règne lors des collaborations qu'ils entretiennent avec divers acteurs dans le cadre des projets d'inclusion de leur enfant. Ils ont répondu à chacun des items en choisissant une réponse sur une échelle de Likert allant de « Pas du tout d'accord (1) » à « Tout à fait d'accord (5) ».

TABLEAU 19 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AU CLIMAT DE COLLABORATION PERÇU PAR LES PARENTS D'EBS

ITEMS	Parents d'EBS au fondamental (n = 51)		Parents d'EBS de lycées (n = 56)	
	M	ET	M	ET
Il est aisé de parler des difficultés rencontrées dans les apprentissages de mon enfant.	4.02	.81	3.71	1.11
Personne n'expose vraiment son point de vue (item recodé).	3.50	1.11	3.51	1.04
Chacun est encouragé à exposer son point de vue.	3.82	.90	3.63	.93
Les décisions prises suite à des réunions sont validées par nous-même en tant que parents.	4.04	.75	3.55	1.01
Les décisions prises suite à des réunions sont respectées.	3.88	.82	3.52	.96
Les réunions sont organisées de manière régulière.	3.49	1.04	2.74	1.16
Les réunions sont organisées de manière satisfaisante.	3.63	.91	3.15	1.05
Lors de ces réunions, il règne de la confiance.	2.04	.87	2.25	.85
Lors de ces réunions, il règne du respect.	1.87	.84	2.12	.99
Score composite.	3.84	.61	3.60	.76

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)

Après avoir réalisé des analyses factorielles et vérifié la fiabilité du score moyen de ces items, nous avons calculé un score moyen, appelé ici score composite. L'analyse descriptive de ce score montre que tant les parents des EBS du fondamental que ceux des EBS de lycées perçoivent des climats de collaborations assez similaires et plutôt favorables. Les moyennes se situent entre 3.60 et 3.84 et indiquent que les parents rapportent des réponses plutôt positives par rapport au climat de collaborations.

Les seuls items pour lesquels les moyennes sont plus faibles, sont ceux décrivant les atmosphères de confiance et de respect qui règnent lors des réunions. Les parents semblent plutôt en désaccord avec ces items. Ils ne semblent pas tout à fait percevoir de la confiance ou du respect lors des échanges. Aussi, les parents des élèves à besoins spécifiques de l'enseignement fondamental rapportent être plus en accord avec les items indiquant le fait que les réunions soient organisées de manière régulière et satisfaisante. Les moyennes sont autour ou juste au-dessus de 3.5 pour les parents des EBS du fondamental alors que pour les parents des EBS des lycées les moyennes sont de 2.74 et de 3.15. Aussi, les parents des EBS du fondamental semblent assez d'accord avec le fait que les décisions soient validées et respectées, avec une moyenne de 4.04, alors que les parents des EBS des lycées, avec une moyenne de 3.55, ne semblent ni en accord ou en désaccord avec ce même item.

CENTRAGE DES COLLABORATIONS

Les items suivants ont été adressés aux parents des EBS afin d'évaluer sur quel sujet se centrent leurs échanges dans le cadre des collaborations autour du projet d'inclusion de leur enfant. Les parents ont répondu à chacun des items en choisissant une réponse sur une échelle de Likert allant de « Pas du tout d'accord (1) » à « Tout à fait d'accord (5) ».

TABLEAU 20 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AU CENTRAGE DE COLLABORATION PERÇU PAR LES PARENTS D'EBS DU FONDAMENTAL

ITEMS: A quelle fréquence traitez vous les sujets suivants? En général, nous traitons...	Parents d'EBS au fondamental (n = 51)	
	M	ET
Des travaux réalisés par les élèves en classe	3.64	1.25
De la motivation de l'élève	3.64	1.24
Des relations entre l'élève intégré et ses pairs/camarades de classe	3.55	1.15
D'évènements de la vie quotidienne de l'école (piscine...)	3.43	1.39
Des contenus à enseigner	3.38	1.32
Des évaluations réalisées par les élèves en classe	3.32	1.10
Des méthodes et adaptations à utiliser en classe	3.20	1.04
D'évènements de la vie sociale de l'école (fête, excursion...)	3.04	1.35
Du PEI	2.73	1.23
Score composite - Centrage individuel	3.42	1.12
Score composite - Centrage pédagogique	3.27	.99

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)

Lors des réunions, les parents des EBS du fondamental semblent être plus en accord avec le fait qu'ils abordent les travaux réalisés par leur enfant, sa motivation et ses relations avec les autres élèves que le PEI.

TABLEAU 21 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AU CENTRAGE DE COLLABORATION PERÇU PAR LES PARENTS D'EBS DES LYCÉES

ITEMS: A quelle fréquence traitez vous les sujets suivants? En général, nous traitons...	Parents d'EBS de lycées (n = 56)	
	M	ET
De la motivation de l'élève	3.07	1.26
Des travaux réalisés par les élèves en classe	2.82	1.23
Des évaluations réalisées par les élèves en classe	2.76	1.26
Des relations entre l'élève intégré et ses pairs/camarades de classe	2.67	1.36
Des contenus à enseigner	2.56	1.34
Des méthodes et adaptations à utiliser en classe	2.55	1.18
D'évènements de la vie quotidienne de l'école (piscine...)	2.47	1.46
D'évènements de la vie sociale de l'école (fête, excursion...)	2.17	1.31
Du PEI	1.92	1.19
Score composite - Centrage individuel	2.61	1.13
Score composite - Centrage pédagogique	2.54	1.00

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)

Lors des réunions, les parents des EBS des lycées semblent être plus en accord avec le fait qu'ils abordent la motivation de leur enfant, les travaux et évaluations qu'il a réalisés en classe et ses relations avec les autres élèves que le PEI.

De façon générale, les parents des deux ordres d'enseignement perçoivent qu'ils abordent lors des réunions les aspects tant individuels que pédagogiques. Nous remarquons cependant des écart-types assez importants (au-delà de 1), signifiant que les parents ont des expériences variées et diverses.

Nous avons également demandé aux parents d'EBS de l'enseignement fondamental et des lycées dans quelle mesure ils se sentent à l'aise à collaborer avec différents acteurs impliqués dans les projets d'inclusion. La question adressée aux parents était la suivante: «*Dans quelle mesure êtes-vous à l'aise à l'idée de collaborer avec les personnes suivantes?*». Les parents pouvaient ensuite indiquer dans quelle mesure ils se sentaient capables de collaborer avec chacun des acteurs listés en répondant sur une échelle de Likert allant de «*Pas du tout d'accord (1)*» à «*Tout à fait d'accord (5)*».

ATTENTES FACE AUX COLLABORATIONS

TABLEAU 22 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX ATTENTES DES PARENTS FACE AUX COLLABORATIONS

ITEMS: JE ME SENS CAPABLE ...	Parents d'EBS au fondamental (n = 51)		Parents d'EBS de lycées (n = 56)	
	M	ET	M	ET
... de collaborer avec des enseignants de l'école ordinaire concernant les besoins spécifiques de mon enfant.	4.02	1.36	3.98	1.578
... de collaborer avec l'I-EBS de l'école ordinaire.	3.28	1.84	X	X
... de collaborer avec l'accompagnateur pédagogique de l'ESEB.	3.46	1.79	3.13	2.03
... de collaborer avec l'intervenant spécialisé du Centre de compétences.	3.47	1.67	2.79	2.16
... de collaborer avec les ESEB (kiné, orthophonistes,...) concernant les besoins spécifiques de mon enfant.	3.24	1.84	2.78	2.18
... de collaborer avec les ESEB (pédagogues ou psychologues) concernant le diagnostic/les besoins de mon enfant.	3.57	1.78	3.25	2.01
... de collaborer avec la direction régionale de l'enseignement ordinaire/direction des lycées.	3.40	1.64	3.75	1.59
... de collaborer avec la direction du Centre de compétences.	3.16	1.85	2.69	2.05
... de collaborer avec la Commission d'inclusion (scolaire).	3.29	1.72	2.98	1.93
... de collaborer avec les autres parents des élèves à besoins spécifiques.	2.98	1.66	3.00	1.82

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)*

Avec des moyennes entre 3 (correspondant à la réponse «*Ni en accord, ni en désaccord*») et 4 (correspondant à la réponse «*D'accord*»), les parents des EBS du fondamental semblent plutôt se sentir assez compétents pour collaborer avec les différents acteurs, excepté pour les collaborations avec les autres parents d'EBS. En effet, pour ce dernier item, la moyenne est juste en dessous de 3.

Avec des moyennes comprises également entre 3 et 4, les parents des EBS des lycées semblent aussi se sentir assez compétents pour collaborer avec quelques acteurs, à savoir les enseignants de l'école ordinaire, l'accompagnateur de l'ESEB, les membres des ESEB (pédagogues ou psychologues) et la direction des lycées. Pour les collaborations avec les autres acteurs, les moyennes sont égales ou inférieures à 3, indiquant un éventuel désaccord ou la neutralité face à leur sentiment de compétence à collaborer avec ces personnes.



CE QUE NOUS RETENONS :

Les parents collaborent le plus fréquemment avec les enseignants tant au fondamental qu'aux lycées. Ces collaborations sont souvent mensuelles alors qu'elles sont tout au mieux annuelles avec les accompagnateurs de l'ESEB, intervenants spécialisés et I-EBS. Malgré un nombre important d'acteurs scolaires impliqués dans le dispositif inclusif scolaire, la relation avec les enseignants reste privilégiée et les parents soulignent un assez bon sentiment de compétence pour collaborer avec les acteurs au niveau local. Nous pouvons donc nous questionner sur la pertinence et les rôles spécifiques des multiples acteurs impliqués aux trois niveaux du dispositif inclusif scolaire.

Tous les parents perçoivent les climats de collaborations comme plutôt favorables. Une attention particulière devrait être portée sur la régularité des réunions aux lycées. Aussi, les parents soulignent ne percevoir que peu de confiance et du respect lors des échanges. L'amélioration du cadre pourrait faciliter et améliorer les collaborations. Malgré une variété d'expériences distinctes, ces réunions semblent se centrer tant sur les aspects pédagogiques qu'individuels avec des thèmes récurrents tels que la motivation de l'élève, ses travaux et évaluations, et ses relations avec ses pairs.

RELATIFS AUX ENSEIGNANTS

Sont présentées ci-dessous les données rapportées par les enseignants du fondamental et des lycées quant aux aspects de collaborations, et plus précisément la fréquence, les centrages et le climat des collaborations ainsi que le sentiment de compétence à collaborer.

FRÉQUENCES DE COLLABORATIONS

Pour les aspects de fréquences des collaborations, les enseignants ont en fait répondu sur une échelle allant de «Jamais (1)» à «Quotidiennement (6)». Ils avaient également la possibilité de choisir la réponse «Non applicable (0)».

TABLEAU 23 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES CONCERNANT LES FRÉQUENCES DE COLLABORATIONS DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL AVEC D'AUTRES ACTEURS

ITEMS: COLLABORATION AVEC	Enseignants du fondamental (n = 249)	
	M	ET
Un(e) autre enseignant(e) de l'ordinaire	4.32	1.765
Un(e) accompagnateur(-trice) pédagogique de l'ESEB	3.85	1.828
Les parents des élèves à besoins spécifiques	3.77	1.206
Un(e) enseignant(e) du spécialisé attaché(e) à l'enseignement ordinaire (I-EBS)	3.34	1.754
Le ou la directeur/directrice adjoint(e) de la direction régionale	2.19	1.054
La Commission d'inclusion de la région	2.15	.935
Un(e) intervenant(e) spécialisé attaché(e) au Centre de compétences	1.97	1.348
Un(e) professionnel (le) para-médical (orthophoniste, kin...)	1.77	1.159
Un membre du/Le Centre de compétences	1.64	1.035
La Commission d'inclusion scolaire du secondaire	1.22	.585
La direction des Centres de compétences	1.19	.542
La Direction générale de l'inclusion	1.11	.367

RÉPONSES: Non-applicable (0), Jamais (1), Annuel (2), Trimestriel (3), Mensuel (4), Hebdomadaire (5), Quotidien (6)

Les enseignants du fondamental rapportent collaborer le plus régulièrement avec les autres enseignants. Avec une moyenne de 4.32, il semble que ces collaborations soient mensuelles. Le deuxième acteur avec qui ces enseignants collaborent le plus fréquemment est l'accompagnateur de l'ESEB. La moyenne de 3.85 indique que ces collaborations prennent place au minimum tous les trois mois et jusqu'à tous les mois. Avec une moyenne de 3.77, les enseignants du fondamental collaborent aussi fréquemment avec les parents qu'avec les accompagnateurs de l'ESEB. Ils collaborent également de façon trimestrielle (la moyenne étant de 3.34) avec les I-EBS. Les collaborations semblent plutôt annuelles avec le/la directeur/directrice adjoint(e) de

la direction régionale et la Commission d'inclusion de la région. Concernant les collaborations avec les intervenants spécialisés, les professionnels du paramédical, le Centre de compétences, la Commission d'inclusion scolaire, la direction des Centres de compétences et la Direction générale de l'inclusion, les moyennes sont comprises entre 1.11 et 1.97 indiquant que les collaborations sont assez rares (entre les réponses «Jamais» et «Annuel»).

TABLEAU 24 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES CONCERNANT LES FRÉQUENCES DE COLLABORATIONS DES ENSEIGNANTS DES LYCÉES AVEC D'AUTRES ACTEURS

ITEMS: COLLABORATIONS AVEC	Enseignants des lycées (n = 233)	
	M	ET
Un(e) autre enseignant(e) de l'ordinaire	2.67	1.861
Les parents des élèves à besoins spécifiques	2.17	1.365
Un(e) accompagnateur(-trice) pédagogique de l'ESEB	2.07	1.469
Un(e) intervenant(e) spécialisé attaché(e) au Centre de compétences	1.55	1.131
Un(e) professionnel (le) para-médical (orthophoniste, kiné...)	1.33	.935
Un membre du/Le Centre de compétences	1.36	.859
La direction des Centres de compétences	1.15	.603
La Commission des aménagements raisonnables	1.54	.938
La Commission d'inclusion scolaire du secondaire	1.56	1.021
La Direction générale de l'inclusion	1.09	.508

RÉPONSES: Non-applicable (0), Jamais (1), Annuel (2), Trimestriel (3), Mensuel (4), Hebdomadaire (5), Quotidien (6)

Les enseignants des lycées rapportent collaborer le plus régulièrement avec les autres enseignants. Avec une moyenne de 2.67, il semble que ces collaborations soient annuelles ou trimestrielles. Ces enseignants semblent collaborer avec les parents des EBS et les accompagnateurs de l'ESEB de manière annuelle. Les moyennes équivalent en effet à 2.07 et 2.17 et 2 équivaut à la réponse «*Annuel*». Concernant les collaborations avec les autres acteurs, les moyennes sont comprises entre 1.09 et 1.55 indiquant que les collaborations sont assez rares (entre les réponses «*Jamais*» et «*Annuel*»).

CLIMAT DE COLLABORATION

Afin d'évaluer le climat de collaboration, les items suivants ont été proposés aux enseignants. Au plus le score est élevé, au plus le climat est perçu comme positif par ces acteurs. Les enseignants ont répondu à chacun des items en choisissant une réponse sur une échelle de Likert allant de «*Pas du tout d'accord (1)*» à «*Tout à fait d'accord (5)*».

TABLEAU 25 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AU CLIMAT DE COLLABORATION PERÇU PAR LES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL ET DES LYCÉES

ITEMS	Enseignants du fondamental (n = 249)		Enseignants des lycées (n = 233)	
	M	ET	M	ET
Il est aisé de parler des difficultés rencontrées dans la manière d'aborder les apprentissages	3.48	.94	3.39	.89
Personne n'expose vraiment son point de vue (<i>item recodé</i>)	3.57	.87	3.44	.82
Chacun est encouragé à exposer son point de vue	3.67	.73	3.49	.82
Quelles que soient les décisions prises, chaque enseignant est libre d'agir comme il l'entend (<i>item recodé</i>)	2.90	.88	2.93	.86
Les décisions prises sont toujours en accord avec les volontés des parents	3.18	.90	3.13	.83
Lors de ces réunions, il règne de la confiance	3.66	.79	3.60	.78
Lors de ces réunions, il règne du respect	3.91	.71	3.83	.73
Score composite	3.52	.48	3.42	.48

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)

Après avoir réalisé des analyses factorielles et vérifié la fiabilité des items, nous avons calculé un score moyen, appelé ici score composite. L'analyse descriptive de ces scores montre que les enseignants semblent percevoir les climats de collaboration comme plutôt favorables. Les moyennes se situent en effet autour de 3.50, c'est-à-dire entre les réponses «*ni en accord, ni en désaccord*» et «*d'accord*». Les résultats sont assez similaires pour les enseignants du fondamental et des lycées. Nous pouvons juste noter que les enseignants du fondamental semblent davantage rapporter le sentiment que «*Chacun est encouragé à exposer son point de vue.*» Notons également que les enseignants semblent plutôt en désaccord ou neutre, relativement à l'item recodé «*Quelles que soient les décisions prises, chaque enseignant est libre d'agir comme il l'entend.*». Cela signifie que les enseignants pensent que chaque enseignant doit respecter les décisions prises.

CENTRAGE DES COLLABORATIONS

Des items ont été proposés aux enseignants pour apprécier les sujets sur lesquels se centrent les collaborations relatives aux projets d'inclusion. Une distinction est appliquée entre le centrage sur les variables soit pédagogiques (par exemple, la planification des leçons, le PEI...), soit les variables individuelles (comme les événements de la vie sociale et quotidienne de l'élève). Deux scores moyens sont alors calculés. Les enseignants ont répondu à chacun des items en choisissant une réponse sur une échelle de Likert allant de «*Pas du tout d'accord (1)*» à «*Tout à fait d'accord (5)*».

TABLEAU 26 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AU CENTRAGE DE COLLABORATION PERÇU PAR LES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL

ITEMS : A quelle fréquence traitez-vous les sujets suivants ? En général, nous traitons...	Enseignants du fondamental (n = 249)	
	M	ET
De la motivation de l'élève	4.58	1.48
Des travaux réalisés par les élèves en classe	4.28	1.70
Des relations entre l'élève intégré et ses pairs/camarades de classe	4.03	1.57
Des méthodes et adaptations à utiliser en classe	3.85	1.42
Des contenus à enseigner	3.76	1.59
De la planification des leçons	3.57	1.76
Des évaluations réalisées par les élèves en classe	3.41	1.51
D'événements de la vie quotidienne de l'école (piscine...)	2.85	1.37
D'événements de la vie sociale de l'école (fête, excursion...)	2.83	1.20
Du PEI	2.17	1.02
Score composite - Centrage pédagogique	3.42	1.28
Score composite - Centrage individuel	3.53	1.27

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)

Lors des réunions, les enseignants des EBS du fondamental rapportent les plus hauts niveaux d'accord avec les items indiquant des centrages sur la motivation des EBS, les tra-

voux réalisés par ceux-ci en classe et les relations de ces EBS avec les autres élèves. L'élément qui serait le moins abordé serait le PEI.

TABLEAU 27 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AU CENTRAGE DE COLLABORATION PERÇU PAR LES ENSEIGNANTS DES LYCÉES

ITEMS : A quelle fréquence traitez-vous les sujets suivants ? En général, nous traitons...	Enseignants des lycées (n=233)	
	M	ET
De la motivation de l'élève	3.52	1.61
Des relations entre l'élève intégré et ses pairs/camarades de classe	3.02	1.62
Des évaluations réalisées par les élèves en classe	3.01	1.49
Des travaux réalisés par les élèves en classe	2.94	1.59
Des méthodes et adaptations à utiliser en classe	2.81	1.41
Des contenus à enseigner	2.58	1.54
De la planification des leçons	2.48	1.61
D'évènements de la vie sociale de l'école (fête, excursion...)	2.01	1.29
D'évènements de la vie quotidienne de l'école (piscine...)	1.87	1.32
Du PEI	1.63	.97
Score composite - Centrage pédagogique	2.60	1.20
Score composite - Centrage individuel	2.62	1.26

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)*

Lors des réunions, les enseignants des EBS des lycées rapportent se centrer davantage sur la motivation des EBS, les relations de ces EBS avec les autres élèves et les évaluations et travaux réalisés par ceux-ci en classe. L'élément qui serait le moins abordé serait à nouveau le PEI.

De façon générale, les enseignants rapportent se centrer sur les aspects tant individuels que pédagogiques. Nous remarquons toutefois des écart-types assez importants (au-delà de 1), signifiant que des expériences sont variées et diverses. Enfin, notons que, avec des moyennes entre 2.17 et 4.58, les enseignants du fondamental semblent se centrer davantage sur chacune des variables tant pédagogiques qu'individuelles comparativement aux enseignants des lycées.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À COLLABORER

Sept items ont été adressés aux enseignants afin d'apprécier leur sentiment de compétence à collaborer avec les familles, les parents et les autres acteurs scolaires. Nous avons calculé un score moyen relatif au sentiment de compétence à collaborer avec tant les membres de la famille (les parents) que les acteurs scolaires. Les enseignants ont répondu à chacun des items sur une échelle de Likert allant de «*Pas du tout d'accord (1)*» à «*Tout à fait d'accord (5)*».

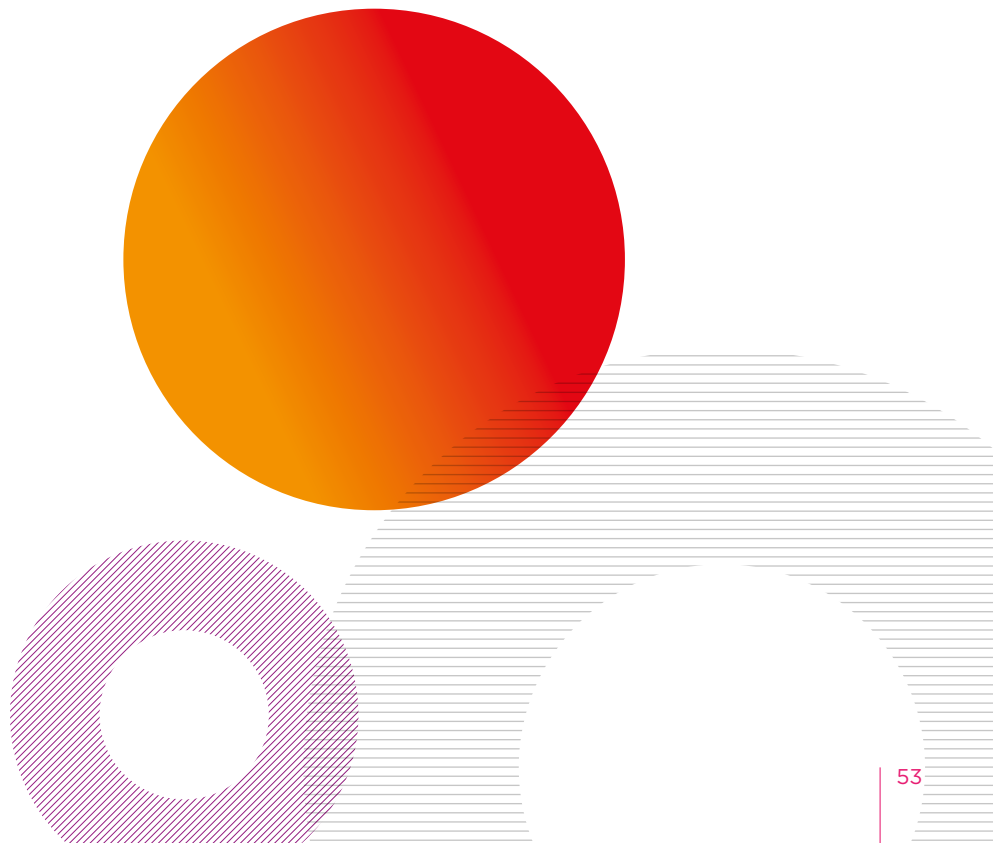


TABLEAU 28 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AU SENTIMENT DE COMPÉTENCE À COLLABORER PERÇU PAR LES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL ET DES LYCÉES

ITEMS	Enseignants du fondamental (n = 249)		Enseignants des lycées (n = 233)	
	M	ET	M	ET
Je me sens capable de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise lors des rencontres.	4.16	.57	4.06	.67
Je me sens capable d'accompagner les familles dans l'aide qu'elle apporte à leur enfant pour que cela se passe bien à l'école.	4.01	.72	3.65	.88
Je me sens capable de faire en sorte que les parents s'impliquent dans les activités scolaires de leur enfant à besoins spécifiques.	3.49	.87	3.14	.93
Je me sens capable de collaborer avec d'autres professionnels (accompagnateurs pédagogiques, orthophoniste) pour concevoir des projets éducatifs pour les élèves à besoins spécifiques.	3.65	.93	3.40	1.08
Je suis capable de travailler conjointement avec des accompagnateurs pédagogiques lors des moments d'apprentissage.	3.97	.69	3.58	.99
Je suis capable de travailler à deux (simultanément) dans une même classe.	4.11	.93	3.65	1.16
Score composite.	3.7	.53	3.46	.69

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)

Les enseignants du fondamental et des lycées semblent se sentir assez capables de collaborer avec les familles. Par exemple, pour l'item suivant «*Je me sens capable de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise lors des rencontres.*», les enseignants rapportent une moyenne de 4, correspondant à la réponse «*D'accord*». Les autres moyennes pour les items relatifs aux familles se situent entre 3.14 et 4.01.

Concernant les items relatifs au sentiment de compétence pour collaborer avec les acteurs scolaires comme les accompagnateurs ou professionnels paramédicaux, avec des moyennes entre 3.40 et 4.11, les enseignants du fondamental et des lycées rapportent être plutôt d'accord avec les items indiquant leur compétence à collaborer afin de créer des projets éducatifs pour les EBS et de travailler ensemble lors des moments d'apprentissage tant au sein de la classe qu'en dehors de celle-ci. Les enseignants du fondamental semblent se sentir davantage compétents à collaborer avec un accompagnateur dans la même classe ou lors des moments de préparation que les enseignants des lycées.

CE QUE NOUS RETENONS :

Parmi tous les acteurs avec qui les enseignants collaborent, ils échangent le plus fréquemment avec leurs collègues enseignants. Ils collaborent régulièrement avec les accompagnateurs de l'ESEB, les intervenants spécialisés et les I-EBS. Ces collaborations semblent plus fréquentes et régulières au fondamental qu'aux lycées. Les enseignants du fondamental collaborent de façon mensuelle avec leurs collègues et tous les trois mois avec les parents et accompagnateurs de l'ESEB et I-EBS, alors que pour les enseignants des lycées cette fréquence descend respectivement à trois fois par an et une fois par an.

Tout en veillant au respect de la volonté parentale et des recommandations en termes d'inclusion scolaire, les enseignants perçoivent les climats de collaboration comme assez appropriés et propices. Ces réunions se centrent tant sur les aspects pédagogiques qu'individuels, avec des thèmes récurrents identiques à ceux identifiés par les parents, à savoir la motivation de l'élève, ses travaux et évaluations, et ses relations avec les pairs.

Les enseignants du fondamental et des lycées se sentent capables de collaborer tant avec les familles qu'avec les acteurs scolaires. Ils se sentent également capables de travailler conjointement lors de moments d'apprentissage en classe et au cours des moments de préparations en dehors de la classe.

RELATIFS AUX ACCOMPAGNATEURS

Ci-après, les données relatives aux aspects de collaborations et rapportées par les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés seront présentées. Nous présentons successivement les résultats relatifs aux fréquences, au climat et aux centrages des collaborations ainsi que ceux liés au sentiment de compétence à collaborer.

FRÉQUENCES DE COLLABORATIONS

Pour les aspects de fréquences des collaborations, les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés ont répondu à chacun des items suivant sur une échelle allant de «*Jamais (1)*» à «*Quotidiennement (6)*». Ils avaient également la possibilité de choisir la réponse «*Non applicable (0)*».

TABLEAU 29 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES CONCERNANT LES FRÉQUENCES DE COLLABORATIONS DES I-EBS AVEC D'AUTRES ACTEURS

ITEMS: COLLABORATIONS AVEC	I EBS (n = 41)	
	M	ET
Un(e) enseignant(e) de l'ordinaire	5.50	.98
Un(e) accompa-gna-teur(-trice) pédagogique de l'ESEB	4.56	1.25
Les parents des élèves à besoins spécifiques	3.82	.90
Un(e) collègue de l'équipe diagnostic ESEB (pédagogue ou psychologue)	3.73	.90
Un(e) professionnel(le) de l'équipe de soutien ESEB (kiné, orthophoniste...)	3.50	1.32
Un(e) enseignant(e) du spécialisé attaché(e) à l'enseignement ordinaire (I-EBS)	3.47	1.62
Le ou la directeur/directrice adjoint(e) de la direction régionale	3.36	.81
La Commission d'inclusion de la région	3.30	.85
Un(e) intervenant(e) spécialisé attaché(e) au Centre de compétences	2.70	1.24
Un(e) professionnel (le) para-médical (orthophoniste, kiné...)	2.51	.94
Un membre du/Le Centre de compétences	2.49	.97
La direction des Centres de compétences	1.64	1.11
La Direction générale de l'inclusion	1.38	.75

RÉPONSES: *Non-applicable (0), Jamais (1), Annuel (2), Trimestriel (3), Mensuel (4), Hebdomadaire (5), Quotidien (6)*

Les I-EBS rapportent collaborer le plus régulièrement avec les autres enseignants. Avec une moyenne de 5.50, il semble que ces collaborations soient hebdomadaires ou quotidiennes. Ces I-EBS semblent collaborer avec les accompagnateurs de l'ESEB de manière mensuelle, avec une moyenne de 4.56. Avec des moyennes comprises entre 3.30 et 3.82, les I-EBS rapportent collaborer de façon trimestrielle à mensuelle avec les parents des EBS, un(e) collègue de l'équipe diagnostic ESEB (pédagogue ou psychologue), un(e) professionnel(le) de l'équipe de soutien

ESEB (kiné, orthophoniste...), un(e) autre I-EBS, le ou la directeur/directrice adjoint(e) de la direction régionale et la Commission d'inclusion de la région. Concernant les collaborations avec la direction des Centres de compétences et la Direction générale de l'inclusion, les moyennes sont équivalentes à 1.38 et 1.64, indiquant que les collaborations sont assez rares (entre les réponses «*Jamais*» et «*Annuel*»).



TABLEAU 30 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES CONCERNANT LES FRÉQUENCES DE COLLABORATIONS DES ACCOMPAGNATEURS DE L'ESEB AVEC D'AUTRES ACTEURS

ITEMS: COLLABORATIONS AVEC	Accompagnateurs de l'ESEB (n = 86)	
	M	ET
Un(e) enseignant(e) de l'ordinaire	5.76	.514
Un(e) accompagnateur(-trice) pédagogique de l'ESEB	4.77	1.564
Les parents des élèves à besoins spécifiques	4.26	1.086
Un(e) collègue de l'équipe diagnostic ESEB (pédagogue ou psychologue)	4.12	1.562
Un(e) enseignant(e) du spécialisé attaché(e) à l'enseignement ordinaire (I-EBS)	3.47	1.942
Un(e) intervenant(e) spécialisé attaché(e) au Centre de compétences	3.23	1.266
Le ou la directeur/directrice adjoint(e) de la direction régionale	3.13	1.507
Un membre du/Le Centre de compétences	3.11	1.217
Un(e) professionnel(le) de l'équipe de soutien ESEB (kiné, orthophoniste...)	2.92	1.610
Un(e) professionnel (le) para-médical (orthophoniste, kiné...)	2.57	1.445
La Commission d'inclusion de la région	2.55	1.259
La Commission d'inclusion scolaire du secondaire	2.11	1.588
La Commission des aménagements raisonnables	1.93	1.237
La direction des Centres de compétences	1.68	1.075
La Direction générale de l'inclusion	1.41	.734

RÉPONSES: *Non-applicable (0), Jamais (1), Annuel (2), Trimestriel (3), Mensuel (4), Hebdomadaire (5), Quotidien (6)*

Les accompagnateurs de l'ESEB rapportent collaborer le plus régulièrement avec les enseignants de l'ordinaire. Avec une moyenne de 5.76, il semble que ces collaborations soient hebdomadaires ou quotidiennes. Les accompagnateurs de l'ESEB semblent collaborer avec les autres accompagnateurs de l'ESEB de manière mensuelle, voire hebdomadaire, avec une moyenne de 4.77. Avec des moyennes de 4.26 et 4.12, les accompagnateurs de l'ESEB rapportent collaborer de façon mensuelle avec les parents des EBS et leur(s) collègue(s) de l'équipe diagnostic ESEB (pédagogue ou psychologue). Avec des moyennes comprises entre 3.11 et 3.47, les accompagnateurs de l'ESEB ont rapporté avoir des collaborations trimestrielles avec des I-EBS, des intervenants spécialisés, le ou la directeur/direc-

trice adjoint(e) de la direction régionale ou un membre du Centre de compétences. Selon les moyennes rapportées par les accompagnateurs de l'ESEB (comprises entre 2.11 et 2.92), il semble qu'ils aient collaboré de façon annuelle à trimestrielle avec les professionnels des équipes de soutien ESEB (kiné, orthophoniste...) et para-médicales (orthophoniste, kiné...) ainsi qu'avec les Commissions d'inclusion de la région et d'inclusion scolaire du secondaire. Concernant les collaborations avec la Commission des aménagements raisonnables, la direction des Centres de compétences et la Direction générale de l'inclusion, les moyennes sont équivalentes à 1.41 et 1.93, indiquant que les collaborations sont assez rares (entre les réponses «*Jamais*» et «*Annuel*»).

TABLEAU 31 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES CONCERNANT LES FRÉQUENCES DE COLLABORATIONS DES INTERVENANTS SPÉCIALISÉS AVEC D'AUTRES ACTEURS

ITEMS: COLLABORATIONS AVEC	Intervenants spécialisés (n = 56)	
	M	ET
Un membre du/Le Centre de compétences	5.33	1.018
Un(e) enseignant(e) de l'ordinaire	5.20	1.020
Un(e) intervenant(e) spécialisé attaché(e) au Centre de compétences	4.57	1.399
Les parents des élèves à besoins spécifiques	4.46	1.164
La direction des Centres de compétences	3.88	1.482
Un(e) accompagnateur(-trice) pédagogique de l'ESEB	3.69	1.334
Un(e) enseignant(e) du spécialisé attaché(e) à l'enseignement ordinaire (I-EBS)	3.33	1.395
Un(e) professionnel(le) de l'équipe de soutien ESEB (kiné, orthophoniste...).	3.24	1.422
Un(e) collègue de l'équipe diagnostic ESEB (pédagogue ou psychologue).	3.08	1.353
Un(e) professionnel (le) para-médical (orthophoniste, kiné...)	2.73	1.078
La Commission d'inclusion de la région	2.61	1.288
Le ou la directeur/directrice adjoint(e) de la direction régionale	2.22	1.148
La Commission d'inclusion scolaire du secondaire	1.77	1.057
La Commission des aménagements raisonnables	1.71	1.021

RÉPONSES: Non-applicable (0), Jamais (1), Annuel (2), Trimestriel (3), Mensuel (4), Hebdomadaire (5), Quotidien (6)

Les intervenants spécialisés rapportent collaborer le plus régulièrement avec un membre du Centre de compétences et les enseignants de l'ordinaire. Avec des moyennes respectives de 5.33 et de 5.20, il semble que ces collaborations soient hebdomadaires à quotidiennes. Les intervenants spécialisés semblent collaborer avec les autres intervenants spécialisés et les parents des EBS de manière mensuelle, voire hebdomadaire, avec des moyennes de 4.57 et 4.46. Avec des moyennes comprises entre 3.08 et 3.88, les intervenants spécialisés ont rapporté avoir des collaborations trimestrielles avec la direction des Centres de compétences, les accompagnateurs de l'ESEB, les I-EBS, les professionnels de l'équipe de soutien ESEB (kiné, orthophoniste...) et les collègues de l'équipe diagnostic ESEB (pédagogue ou psychologue). Suivant les moyennes rapportées par les intervenants spécialisés (comprises

entre 2.22 et 2.73), il semble qu'ils aient collaboré de façon annuelle à trimestrielle avec les professionnels para-médicaux (orthophoniste, kiné...), la Commission d'inclusion de la région et le/la directeur/directrice adjoint(e) de la direction régionale. Concernant les collaborations avec les Commissions d'inclusion scolaire du secondaire et d'aménagements raisonnables, les moyennes sont équivalentes à 1.71 et 1.77, indiquant que les collaborations sont assez rares (entre les réponses « Jamais » et « Annuel »).



TABLEAU 32 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AU CLIMAT DE COLLABORATION PERÇU PAR LES I-EBS, ACCOMPAGNATEURS DE L'ESEB ET LES INTERVENANTS SPÉCIALISÉS

ITEMS	I EBS (n = 41)		Accompagnateurs de l'ESEB (n = 86)		Intervenants spécialisés (n = 56)	
	M	ET	M	ET	M	ET
Il est aisé de parler des difficultés rencontrées dans la manière d'aborder les apprentissages.	3.62	.90	3.72	.81	3.33	.85
Personne n'expose vraiment son point de vue. <i>(item recodé)</i>	3.61	.78	3.76	.78	3.82	.56
Chacun est encouragé à exposer son point de vue.	3.85	.48	3.72	.66	3.81	.74
Quelles que soient les décisions prises, chaque acteur scolaire est libre d'agir comme il l'entend. <i>(item recodé)</i>	2.81	.83	3.03	.88	2.97	.82
Les décisions prises sont toujours en accord avec les volontés des parents.	3.00	.87	3.22	.92	2.98	.87
Lors de ces réunions, il règne de la confiance.	3.95	.68	3.88	.72	3.60	.67
Lors de ces réunions, il règne du respect.	4.08	.48	3.99	.61	3.94	.56
Score composite	3.72	.43	3.70	.51	3.57	.48

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)*

Pour les I-EBS, il semble que les climats de collaborations soient assez favorables. La moyenne pour le score composite est de 3.72, ce qui est proche de la réponse «*D'accord*» équivalente à 4. C'est uniquement pour l'item «*Quelles que soient les décisions prises, chaque acteur scolaire est libre d'agir comme il l'entend.*» que la moyenne est plus basse, 2.81. Cette moyenne est donc entre les réponses «*Pas d'accord*» et «*Ni en accord, ni en désaccord*». Vu que cet item a été recodé, cela signifie que les I-EBS perçoivent plutôt une certaine liberté d'action pour les acteurs scolaires, quelles que soient les décisions. Les accompagnateurs de l'ESEB rapportent quant à eux des moyennes comprises entre 3.03 et 3.99. Le score moyen est équivalent à 3.70, indiquant une perception de climat assez propice aux collaborations.

En ce qui concerne les intervenants spécialisés, les moyennes sont également dans la moyenne supérieure, principalement au-delà de 3.33. Le score moyen est d'ailleurs équivalent à 3.57, indiquant une perception de climat plutôt adéquat et favorable aux collaborations. Toutefois, les moyennes sont en deçà pour deux items, à savoir: «*Quelles que soient les décisions prises, chaque acteur scolaire est libre d'agir comme il l'entend.*» et «*Les décisions prises sont toujours en accord avec les volontés des parents.*». Vu que le premier de ces deux items est recodé, cela signifie qu'avec une moyenne de 2.97, les intervenants spécialisés ne semblent plutôt ni en accord, ni en désaccord

avec le fait que les acteurs scolaires n'agissent pas comme ils l'entendent malgré les décisions prises lors des réunions. Similairement, avec une moyenne de 2.98, les intervenants spécialisés ne semblent ni en accord, ni en désaccord avec le fait que les décisions soient toujours en accord avec les volontés parentales.

CENTRAGE DES COLLABORATIONS

Comme pour les parents et les enseignants, les items suivants ont été proposés aux I-EBS, accompagnateurs de l'ESEB et intervenants spécialisés pour apprécier les sujets sur lesquels se centrent les collaborations relatives aux projets d'inclusion, en distinguant les centrages sur les variables soit pédagogiques (par exemple, la planification des leçons, le PEI...), soit individuelles (comme les événements de la vie sociale et quotidienne de l'élève). Deux scores moyens sont alors calculés. Les acteurs scolaires ont répondu à chacun des items en choisissant une réponse sur une échelle de Likert allant de «*Pas du tout d'accord (1)*» à «*Tout à fait d'accord (5)*».

TABLEAU 33 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AU CENTRAGE DE COLLABORATION PERÇU PAR LES I-EBS

ITEMS: A quelle fréquence traitez vous les sujets suivants? En général, nous traitons...	I EBS	
	M	ET
De la motivation de l'élève	4.79	.963
Des travaux réalisés par les élèves en classe	4.66	.847
Des relations entre l'élève intégré et ses pairs/camarades de classe.	4.51	.870
Des contenus à enseigner	4.24	1.076
Des méthodes et adaptations à utiliser en classe	4.24	1.011
De la planification des leçons	3.86	1.150
Des évaluations réalisées par les élèves en classe	3.74	1.291
Du PEI	2.91	1.245
D'évènements de la vie sociale de l'école (fête, excursion...)	2.89	1.036
D'évènements de la vie quotidienne de l'école (piscine...)	2.81	1.309
Score composite - Centrage pédagogique	3.97	.79
Score composite - Centrage individuel	3.78	.75

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)

Lors des réunions, les I-EBS rapportent se centrer davantage sur la motivation des EBS, les travaux réalisés par ceux-ci ainsi que les relations de ses EBS avec les autres élèves. Les éléments les moins abordés seraient les évènements

de la vie sociale de l'école et de la vie quotidienne de l'école. De façon générale, les I-EBS semblent se centrer toutefois tant sur les aspects individuels que pédagogiques.

TABLEAU 34 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AU CENTRAGE DE COLLABORATION PERÇU PAR LES ACCOMPAGNATEURS DE L'ESEB

ITEMS: A quelle fréquence traitez vous les sujets suivants? En général, nous traitons...	ESEB	
	M	ET
De la motivation de l'élève	5.07	.963
Des relations entre l'élève intégré et ses pairs/camarades de classe.	4.71	1.105
Des travaux réalisés par les élèves en classe	4.61	1.424
Des méthodes et adaptations à utiliser en classe	4.45	1.130
Des contenus à enseigner	4.25	1.498
Des évaluations réalisées par les élèves en classe	3.93	1.379
De la planification des leçons	3.87	1.631
D'évènements de la vie quotidienne de l'école (piscine...)	3.54	1.483
D'évènements de la vie sociale de l'école (fête, excursion...)	3.03	1.275
Du PEI	2.93	1.197
Score composite - Centrage pédagogique	4.00	1.09
Score composite - Centrage individuel	4.07	1.02

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)

Lors des réunions, les accompagnateurs de l'ESEB semblent se centrer davantage sur la motivation des EBS, les relations de ses EBS avec les autres élèves et les travaux réalisés par ces EBS en classe. Les éléments les moins

abordés seraient les événements de la vie sociale de l'école et de la vie quotidienne de l'école ainsi que le PEI. De façon générale, les accompagnateurs de l'ESEB rapportent se centrer sur les aspects individuels et pédagogiques.

TABLEAU 35 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AU CENTRAGE DE COLLABORATION PERÇU PAR LES INTERVENANTS SPÉCIALISÉS

ITEMS: A quelle fréquence traitez vous les sujets suivants? En général, nous traitons...	Intervenants spécialisés	
	M	ET
De la motivation de l'élève	4.66	.98
Des méthodes et adaptations à utiliser en classe	4.09	1.23
Des relations entre l'élève intégré et ses pairs/camarades de classe.	4.06	1.22
Des travaux réalisés par les élèves en classe	4.02	1.40
Des contenus à enseigner	3.68	1.30
De la planification des leçons	3.31	1.49
D'évènements de la vie quotidienne de l'école (piscine...)	2.96	1.56
Des évaluations réalisées par les élèves en classe	2.87	1.55
Du PEI	2.42	1.14
D'évènements de la vie sociale de l'école (fête, excursion...)	2.31	1.14
Score composite - Centrage pédagogique	3.39	.98
Score composite - Centrage individuel	3.52	1.01

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)*

Lors des réunions, les intervenants spécialisés rapportent se centrer davantage sur la motivation des EBS, les méthodes et adaptations à utiliser en classe ainsi que les relations des EBS avec les autres élèves. Les éléments les

moins abordés seraient les événements de la vie sociale de l'école et le PEI. De façon générale, les intervenants spécialisés semblent se centrer autant sur les aspects individuels que pédagogiques.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE À COLLABORER

Comme pour les enseignants, sept items ont été adressés aux I-EBS, aux accompagnateurs de l'ESEB et aux intervenants spécialisés afin d'apprécier leur sentiment de compétence à collaborer avec les familles, les parents et les autres acteurs scolaires. Nous avons calculé un score moyen relatif au sentiment de compétence à collaborer avec tant les membres de la famille (les parents) que les acteurs scolaires. Les acteurs scolaires ont répondu à chacun des items sur une échelle de Likert allant de «Pas du tout d'accord (1)» à «Tout à fait d'accord (5)».



TABLEAU 36 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AU SENTIMENT DE COMPÉTENCE À COLLABORER PERÇU PAR LES I-EBS, ACCOMPAGNATEURS DE L'ESEB ET LES INTERVENANTS SPÉCIALISÉS

ITEMS	I EBS (n = 41)		Accompagnateurs de l'ESEB (n = 86)		Intervenants spécialisés (n = 56)	
	M	ET	M	ET	M	ET
Je suis capable de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise lors des rencontres ou des réunions	4.32	.610	4.28	.678	4.31	.616
Je suis capable d'accompagner les familles dans l'aide qu'elle apporte à leur enfant pour que cela se passe bien à l'école	4.18	.594	4.23	.750	3.88	.887
Je me sens capable de faire en sorte que les parents s'impliquent dans les activités scolaires de leur enfant à besoins spécifiques.	3.63	.807	3.82	.859	3.54	.762
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	.607	4.13	.774	4.10	.671
Je suis capable de travailler conjointement avec d'autres professionnels (services d'aide, autres enseignants) pour enseigner aux élèves à besoins spécifiques	4.15	.802	4.28	.662	4.04	.747
Je suis capable de travailler à deux (simultanément) dans une même classe	4.00	.97	4.00	1.04	4.09	.81
Score composite	4.08	.50	4.12	.50	3.99	.47

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)

Avec des moyennes comprises entre 3.54 et 4.32 pour les trois premiers items, les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés rapportent se sentir plutôt capables de collaborer avec les familles. Ces moyennes reflètent en effet des réponses entre le «*ni d'accord, ni en désaccord*» et «*d'accord*». Concernant les items relatifs au sentiment de compétence à collaborer avec les

acteurs scolaires, les moyennes sont toutes au-delà de 4, comprises entre 4 et 4.28. Les I-EBS, accompagnateurs de l'ESEB et intervenants spécialisés semblent donc tous être d'accord avec les items appréciant leur sentiment de compétence à collaborer avec des enseignants, d'autres accompagnateurs ou professionnels paramédicaux.

CE QUE NOUS RETENONS :

Concernant la fréquence de leurs collaborations, les accompagnateurs de l'ESEB, les intervenants spécialisés et les I-EBS rapportent tous collaborer de manière hebdomadaire à journalière avec les enseignants de l'ordinaire. Entre eux, ces acteurs semblent collaborer tous les mois ou trois mois. Avec les parents, la fréquence de leurs collaborations oscille également entre les modes mensuels et trimestriels.

A l'exception de quelques particularités, ces trois acteurs semblent tous percevoir les climats de collaborations comme assez propices et favorables aux projets d'inclusion. Comme l'ont indiqué les parents et enseignants, ces trois acteurs indiquent également que ces réunions se centrent tant sur les aspects pédagogiques qu'individuels avec les mêmes thèmes récurrents : la motivation de l'élève, ses travaux et évaluations, et ses relations avec les pairs.

Les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés rapportent tous un sentiment de compétence plutôt élevé à collaborer autant avec les familles qu'avec les acteurs scolaires sur les plans tant individuels que pédagogiques.

Les résultats relatifs aux aspects de collaborations sont assez encourageants. Les parents, les enseignants et les accompagnateurs semblent percevoir des climats plutôt propices aux collaborations. Ils se centrent sur les mêmes thématiques qui sont tant individuelles que pédagogiques lors des échanges sur les EBS et se sentent plutôt compétents à collaborer. D'autres résultats portant sur les fréquences de collaboration ont montré que les collabora-

tions sont plus régulières au fondamental et qu'elles sont plus fréquentes entre les acteurs intervenants sur le terrain, au niveau local, ainsi qu'entre ces derniers et les familles.

Afin d'affiner encore davantage notre compréhension de la culture de coopération au sein du dispositif inclusif scolaire luxembourgeois, nous nous intéressons dans le point suivant à quelques résultats relatifs à certains indicateurs du sentiment d'appartenance des parents, enseignants, accompagnateurs et EBS envers le cadre scolaire, à savoir l'établissement scolaire.

5.2.2. Indicateurs du sentiment d'appartenance

Chaque échantillon a répondu aux items sur des échelles de Likert allant de «Pas du tout d'accord (1)» à «Tout à fait d'accord (5)».

TABLEAU 37 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX INDICATEURS DU SENTIMENT D'APPARTENANCE DES PARENTS D'EBS DU FONDAMENTAL ET DES LYCÉES

ITEMS	Parents d'EBS au fondamental (n = 51)		Parents d'EBS de lycées (n = 56)	
	M	ET	M	ET
Je me sens bien dans cette école.	3.96	1.05	3.86	.98
Je suis personnellement satisfait(e) de mes relations avec les enseignants de l'école ordinaire.	3.94	1.02	3.75	1.05

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)

Avec des moyennes proches de 4, il semble que les parents soient plutôt d'accord avec le fait qu'ils se sentent bien dans l'école et sont personnellement satisfaits des relations avec

les enseignants de l'école. Les écart-types sont néanmoins proches ou égaux à 1 indiquant une diversité d'expérience.

TABLEAU 38 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX INDICATEURS DU SENTIMENT D'APPARTENANCE DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL ET DES LYCÉES

ITEMS	Enseignants du fondamental (n = 249)		Enseignants des lycées (n = 233)	
	M	ET	M	ET
Dans cette école, j'ai le sentiment de faire partie d'une équipe.	4.27	.89	4.01	.90
Quand je rencontre d'autres personnes, je suis fier(fière) de dire que je travaille dans cette école.	4.09	.92	3.89	1.00
Je me sens bien dans cette école.	4.38	.77	4.13	.84

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)

Les enseignants du fondamental et des lycées ont le sentiment de faire partie d'une équipe et se sentent bien au sein de leur établissement. Ils sont également fiers d'y travailler.

En effet, les moyennes pour ces trois items sont comprises entre 3.89 et 4.38. Elles sont donc assez proches de 4 qui équivalait à la réponse «d'accord».

TABLEAU 39 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX INDICATEURS DU SENTIMENT D'APPARTENANCE DES I-EBS, ACCOMPAGNATEURS DE L'ESEB ET DES INTERVENANTS SPÉCIALISÉS

ITEMS	I EBS (n = 41)		Accompagnateurs de l'ESEB (n = 86)		Intervenants spécialisés (n = 56)	
	M	ET	M	ET	M	ET
Dans cette école, j'ai le sentiment de faire partie d'une équipe. Ou Dans les écoles au sein desquelles j'interviens, j'ai le sentiment de faire partie d'une équipe.	3.93	.88	3.86	1.13	3.07	1.03
Quand je rencontre d'autres personnes, je suis fier(fièvre) de dire que je travaille dans cette école. Ou Quand je rencontre d'autres personnes, je suis fier(fièvre) de dire que je travaille dans un Centre de soutien (ESEB) / dans un Centre de compétences et ses annexes	3.80	.90	3.99	.98	3.87	1.0
Je me sens bien dans cette école. Ou Je me sens bien dans les écoles au sein desquelles j'interviens.	4.05	.80	4.09	.93	3.78	.66

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)

Les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés semblent se sentir bien au sein des établissements scolaires et être assez fiers de travailler dans ces établissements ou dans les ESEB ou Centres de compétences. En effet, les moyennes pour ces deux items sont comprises entre 3.80 et 4.09. Elles sont donc assez proches de 4 qui équivaut à la réponse « d'accord ». Concernant le premier item, les I-EBS et les accompagnateurs de

l'ESEB rapportent être plutôt en accord avec le sentiment de faire partie d'une équipe au sein du ou des établissements scolaires au sein desquels ils interviennent. De fait, les moyennes sont respectivement de 3.93 et de 3.86, à nouveau proches de 4. Toutefois, les intervenants spécialisés ne semblent quant à eux ni en accord, ni en désaccord avec cet item. La moyenne est en effet de 3.07 pour ces intervenants.

TABLEAU 40 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX INDICATEURS DU SENTIMENT D'APPARTENANCE DES EBS DU FONDAMENTAL ET DES LYCÉES AU SEIN DU CADRE SCOLAIRE

ITEMS	EBS du fondamental (n = 39)		EBS des lycées (n = 62)	
	M	ET	M	ET
Je me sens bien dans cette école.	3.13	1.32	3.25	.92
Je m'entends bien avec les autres élèves de ma classe.	3.10	1.14	2.87	1.04
Je me sens bien dans ma classe.	3.23	1.20	2.93	1.15
Je peux obtenir de l'aide et du soutien des autres élèves de ma classe si j'en ai besoin.	2.87	1.29	2.90	1.19

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)

Les EBS du fondamental ne semblent ni en accord ni en désaccord avec les 3 premiers items. Les moyennes sont proches de 3, correspondant à la réponse « ni en désaccord, ni d'accord ». Les EBS des lycées rapportent pour le premier item, « Je me sens bien dans cette école », une moyenne de 3.25, indiquant aussi n'être plutôt « ni en désaccord, ni

d'accord ». Pour les deux items suivants, « Je m'entends bien avec les autres élèves de ma classe » et « Je me sens bien dans ma classe », les EBS des lycées ne semblent « ni en désaccord, ni d'accord », voire « pas d'accord » avec ces items. Les moyennes pour ces deux items sont de 2.87 et 2.93.

Concernant le dernier item, «*Je peux obtenir de l'aide et du soutien des autres élèves de ma classe si j'en ai besoin*», les EBS tant du fondamental que des lycées ne semblent à nouveau «*ni en désaccord, ni d'accord*», voire «*pas d'accord*».

Les moyennes sont égales à 2.87 et 2.90. Notons que les écart-types sont dans la majorité des cas supérieurs à 1. Cela signifie que les EBS rapportent des expériences très variées.

TABLEAU 41 :

STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX INDICATEURS DU SENTIMENT D'APPARTENANCE DES EBS DU FONDAMENTAL ET DES LYCÉES ENVERS LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE EN DEHORS DU CADRE SCOLAIRE

ITEMS Après l'école...	EBS du fondamental (n = 39)		EBS des lycées (n = 62)	
	M	ET	M	ET
...Un ami de l'école vient jouer chez moi	1.90	1.23	1.07	1.01
...Je vais jouer chez un ami de l'école.	1.97	1.37	1.26	1.08
...Je suis invité(e) à l'anniversaire d'un ami de l'école.	2.23	1.24	1.35	1.26
...Je fais une activité (aller au cinéma, à la piscine, ...) avec un ami de l'école.	1.58	1.35	1.80	1.41
Score composite	1.92	1.13	1.38	.92

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)*

Pour ces quatre items, les moyennes sont comprises entre 1.07 et 2.23. Même si les écart-types sont presque tous supérieurs à 1, indiquant des expériences très variées et distinctes, ces moyennes sont inquiétantes. En effet, selon ces chiffres, il semble que les EBS du fondamental et des lycées n'ont que très peu ou pas d'opportunités de socialisation en dehors de l'école avec leurs camarades de classe. Ces élèves ne semblent pas inviter ou être invités

par leurs camarades dans le cadre de moments ludiques, d'anniversaires ou d'activités récréatives. Dans le cadre de cette recherche, des données ont été recueillies auprès de 51 camarades de classe des élèves à besoins spécifiques du fondamental et des lycées. Ces données démontrent que ces élèves **sans besoins spécifiques** rapportent un sentiment d'appartenance plus haut avec des moyennes pour les scores composites de 3.63 et 3.44.

CE QUE NOUS RETENONS :

Tant les enseignants du fondamental, ceux des lycées, les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB, les intervenants spécialisés que les parents rapportent d'assez grands sentiments d'appartenance aux écoles et/ou ESEB ou Centre de compétences. Tous semblent fiers et satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec les autres acteurs du dispositif inclusif scolaire.

Pourtant, les EBS ne rapportent pas les mêmes sentiments, surtout envers leurs pairs. Certains de ces élèves paraissent se sentir bien dans leur classe, dans leur école et avec les autres élèves alors que d'autres n'ont pas du tout la même perception. Ces élèves ne semblent pas obtenir facilement de l'aide ou du soutien de la part de leurs camarades et surtout ils rapportent n'avoir que peu ou pas du tout l'opportunité de rencontrer leurs camarades en dehors de l'école. Pour ces EBS, l'inclusion est rare en classe et elle est presque inexistante en dehors du cadre scolaire.

Ces derniers résultats sont interpellant. Ils démontrent que des collaborations propices et adéquates ainsi que des indicateurs du sentiment d'appartenance favorables pour les acteurs scolaires (à savoir les enseignants et les accompagnateurs) et pour les parents n'assurent pas le sentiment d'appartenance des EBS. Il s'agit certainement d'un élément nécessaire, mais pas suffisant pour assurer l'efficacité de l'inclusion scolaire pour les EBS. Aussi, étant donné ces résultats, nous nous interrogeons sur l'efficacité de l'inclusion scolaire pour les EBS. **En effet, pouvons-nous parler d'une inclusion efficace quand un élève rapporte un sentiment d'appartenance aussi bas?**

De plus, ces résultats amènent à se questionner sur l'impact du nombre d'acteurs impliqués dans le suivi des projets d'inclusion scolaire. Le nombre élevé d'intervenants ne nuit-il pas à l'efficacité de l'inclusion scolaire des EBS? D'ailleurs, à ce sujet, il faut savoir que le dispositif inclusif scolaire est sur le point d'être à nouveau modifié, entraînant ainsi de nouvelles difficultés d'identification et de compréhension pour tous les acteurs du dispositif.

6. L'éventuel dispositif inclusif scolaire selon le projet de loi n°8169

En cas d'adoption du projet de loi n°8169, un certain nombre de changements seront appliqués sur des éléments relatifs aux procédures de diagnostic et aux acteurs du dispositif inclusif scolaire que nous allons développer ci-dessous.

Au niveau du diagnostic, le projet de loi propose de réduire la période de diagnostic de la Commission d'inclusion à 4 semaines et celui des Centres de compétences à 3 mois. Cette réduction des délais représente sans aucun doute un avantage pour les élèves à besoins spécifiques et leurs familles.

Au niveau des acteurs du dispositif inclusif scolaire, plusieurs modifications seront à prévoir tant sur les rôles d'acteurs déjà en place au sein du dispositif que via la création de nouveaux acteurs.

A propos des acteurs déjà présents au sein du dispositif inclusif scolaire :

- Au niveau de la **personne de référence**, le projet de loi n°8169 propose de modifier l'article n°31, de manière à ne plus imposer à un membre de la Commission d'inclusion le rôle de personne de référence.
- Concernant la **Commission nationale d'inclusion**, le projet de loi n°8169 propose un changement des critères d'éligibilité du président et du coordinateur-secrétaire de la CNI, dans le sens où ledit président n'a plus besoin d'avoir une expérience professionnelle minimum de 5 ans dans le domaine de la prise en charge spécialisée d'enfants ou des jeunes à besoins spécifiques.
- A propos des rôles de la **Commission des aménagements raisonnables** et de la **Commission d'inclusion dans l'enseignement secondaire**, les modifications proposées dans le projet de loi résident dans le fait que les deux commissions pourraient proposer des aménagements raisonnables à l'élève.

La Commission d'inclusion du secondaire pourra ainsi définir [...] les mesures à prendre parmi celles reprises dans le plan de formation individualisé mentionné à l'article 14ter ou bien saisir la Commission des aménagements raisonnables, [...] si elle estime que l'élève requiert des aménagements raisonnables, autres que ceux visés à l'article 14ter et veiller à la mise en œuvre des aménagements raisonnables décidés. En effet, dans les commentaires des articles, il est relevé que *« ces aménagements raisonnables ne sont plus mis en place sur décision du directeur du lycée ou du conseil de classe, mais sur décision de la CI qui est une plateforme multi-professionnelle, mieux adaptée à développer une vue holistique de la situation de l'élève »*.

Relativement à la création de nouveaux acteurs :

- Le projet de loi n°8169 propose la création du poste **d'assistant des élèves à besoins éducatifs spécifiques (A-EBS)**. Il s'agit d'une nouvelle fonction au sein des établissements du fondamental. Les A-EBS assisteront les I-EBS et aideront les EBS au niveau des soins d'hygiène afin de faciliter la participation des EBS à la vie scolaire.
- Le projet de loi n°8169 propose la création de **départements éducatifs et psycho-social dans les lycées** qui assureront la coordination des acteurs du lycée.
- Le projet de loi n°8169 propose la création d'un **comité de liaison du personnel éducatif et du personnel de l'ESEB**. Ce comité n'existera qu'au fondamental et sera constitué de minimum 3 personnes. Ce comité prendra en charge des tâches administratives. Ces objectifs seront notamment : (1) d'assurer la communication entre l'ESEB, le personnel éducatif et la direction et, (2) de faire des propositions aux directeurs adjoints sur toutes questions relatives à la prise en charge des EBS (par exemple la formation continue).
- Le projet de loi n°8169 propose la création du **Service national de l'éducation inclusive (SNEI)**. Ce service aurait pour but de promouvoir l'éducation inclusive et de développer la prise en charge des élèves à besoins spécifiques.

Le SNEI reprendra une grande partie des missions déjà exercées par le Service de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques (S-EBS) et les collaborateurs seront également repris. Le projet de loi souligne le fait que l'institution du SNEI permettra de renforcer la promotion de l'éducation inclusive et de souligner l'importance de la thématique de l'inclusion.

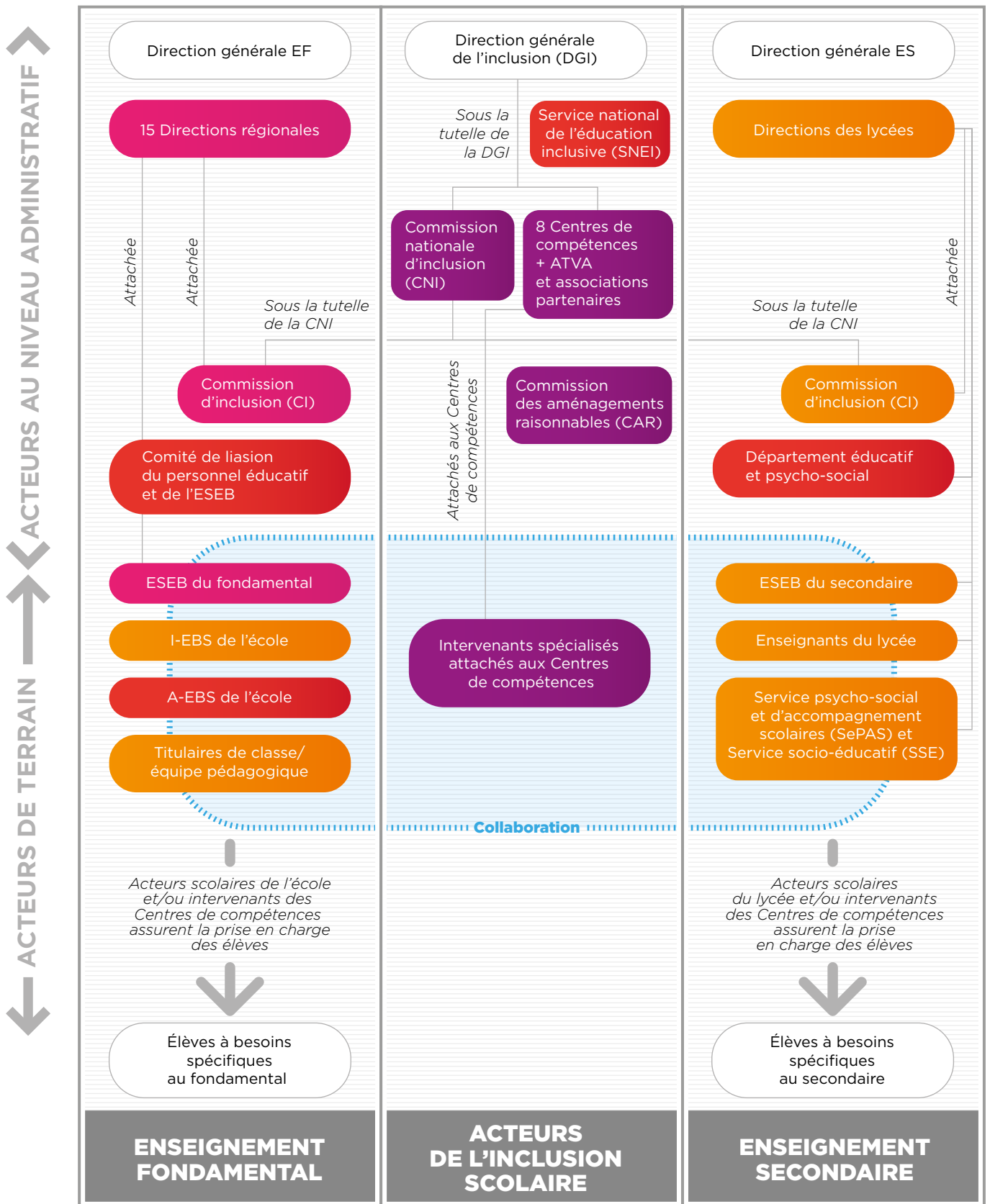
Tous ces changements modifieraient le dispositif inclusif scolaire actuel. Ces modifications sont schématisées ci-dessous, voir figure 11 présentant une illustration simplifiée du dispositif inclusif scolaire après mise en vigueur des adaptations du projet de loi n°8169. La structure du schéma ci-dessous est similaire au schéma présenté dans le chapitre 4 (cf. point 4.2.).

.....



FIGURE 11 :

SCHÉMA SIMPLIFIÉ DU DISPOSITIF INCLUSIF SCOLAIRE MODIFIÉ SELON LE PROJET DE LOI N°8169



Légende: ■ niveau national ■ niveau régional ■ niveau local ■ modifications introduites par le PL N°8169

Au travers les différents points abordés ci-dessus, toute la complexité de l'inclusion au Luxembourg a été mise en évidence. Cette complexité apparaît tant dans le cadre des définitions, des procédures et démarches administratives, de l'identification des rôles distincts des acteurs du dispositif, de leur mise en réseau et de la mise en œuvre concrète

des projets d'inclusion. C'est pourquoi il est essentiel de considérer et de discuter les données et résultats recueillis dans le cadre de la présente recherche à la lumière des changements législatifs prévus et ce, avant l'adoption du projet de loi n°8169.

7. Discussion

Les analyses descriptives des résultats nous permettent d'une part, d'avancer certains constats sur l'efficacité des projets d'inclusion scolaire au Luxembourg, et d'autre part, de faire des propositions ou de relever des points d'attention pour le futur. Dans cette section, les résultats de nos propres analyses seront discutés dans ce sens et à la lumière des résultats du rapport d'évaluation relatif au dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Grand-Duché du Luxembourg de la DGI publié

en janvier 2023 et du projet de loi n°8169 déposé le 3 mars 2023. Les discussions à propos des structures de support, d'accompagnement et de gouvernance seront présentées avant celles relatives à la culture de coopération. Nous présenterons ensuite respectivement les recommandations et perspectives dans un point distinct.

7.1. Les structures de support, d'accompagnement et de gouvernance

Les éléments relatifs aux connaissances procédurales et aux caractéristiques associées à ces procédures par les enseignants, accompagnateurs et parents seront d'abord discutés. Ensuite, les rôles des acteurs du dispositif inclusif scolaire actuel ou futur seront discutés.

7.1.1. Les connaissances et caractéristiques des procédures

Selon les informations rapportées par les enseignants, les procédures administratives sont chronophages et c'est d'ailleurs une des raisons qui explique que 37% des enseignants du fondamental hésitent à entamer des procédures de demande d'aide ou de diagnostic pour les élèves à besoins spécifiques. Selon nos résultats, ces procédures sont décrites comme peu aisées par les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés ainsi que comme peu justifiées par les enseignants. Aussi, comme démontré dans le schéma simplifié du dispositif inclusif scolaire présenté dans le chapitre 4, les procédures mobilisent la participation et l'implication de nombreux acteurs distincts. Au-delà du temps nécessaire à la mobilisation de tous ces acteurs, le nombre élevé d'acteurs suppose également un nombre important d'échanges, qui entraîne une certaine lourdeur procédurale. L'aspect chronophage de ces procédures est d'ailleurs souligné par les résultats présentés dans le rapport d'évaluation réalisé par la DGI. Ce rapport indique en effet un délai actuel moyen de 10 mois pour les diagnostics spécialisés (DGI, 2023).

Sur le plan législatif, la loi de 2017 impose déjà un délai de diagnostic de 4 semaines⁶ pour les ESEB. Le projet de loi n°8169 propose de conserver ces délais qui ne sont pourtant pas respectés actuellement. Il est alors légitime de se demander si ces délais sont appropriés et/ou réalistes? Actuellement, une étude sur la mise en œuvre et l'efficacité du processus de diagnostic est prévue par l'Université du Luxembourg. Les résultats de cette étude pourraient donner quelques lignes directrices et critères précis permettant ainsi de proposer des délais adéquats et adaptés au contexte luxembourgeois.

Parallèlement, il semble que les connaissances de ces procédures soient parfois insuffisantes pour les parents des élèves à besoins spécifiques alors que ce sont la plupart du temps les parents qui initient eux-mêmes les demandes d'aide ou de diagnostic pour leur enfant. Ces résultats soulignent l'importance de mener dans un futur proche des actions de sensibilisation afin de développer les connaissances des procédures chez les parents, mais également chez les enseignants qui ont des relations privilégiées avec les parents. Les procédures devraient être repensées en ce sens car cette façon de procéder est chronophage et la vérification des informations qui s'en suit l'est tout autant. Les informations devraient être recueillies tout au long du processus afin d'éviter une mobilisation superfétatoire de multiples acteurs censés fournir une série d'informations à un moment donné.

La complexité des procédures nécessite la désignation d'une personne de référence qui assure le suivi du dossier de l'EBS et l'avancement des procédures. Actuellement, la législation prévoit un membre de la CI pour ce rôle. Le projet de loi n°8169 propose de modifier l'article n°31 et ouvre la possibilité de faire endosser ce rôle à d'autres acteurs. Cette ouverture est appréciable. Toutefois, au niveau de l'enseignement fondamental, le projet de loi n'indique pas clairement quels autres acteurs peuvent assumer ce rôle.

Il existe 2 cas de figure possible: Est-ce que cette personne de référence sera un acteur proche du terrain (p.ex. un membre de l'ESEB ou un I-EBS) ou une personne externe au cadre scolaire (p.ex. un coordinateur de projet d'intervention de l'Office national de l'enfance)?

Pour préciser les profils potentiels des acteurs qui pourront remplir ce rôle, il est également primordial de clarifier les missions de cette personne de référence. En effet, si les missions de cette personne concernent le suivi de la mise en place du projet d'inclusion et la prise en charge scolaire sur le terrain, cela aurait du sens de désigner un acteur proche du terrain pour assurer cette fonction. Si le projet de loi prévoit que cette fonction doit être tenue par une personne du cadre scolaire, cela aurait du sens que cela soit prioritairement l'I-EBS ou un membre de l'ESEB.

6 Art27. [...] Pour ce qui est des élèves à besoins éducatifs spécifiques, l'ESEB assure une première intervention en situation de crise et effectue un diagnostic généraliste suite auxquels elle décide :

1. soit de conseiller le titulaire de classe et l'équipe pédagogique, l'I-EBS et l'école, ainsi que les parents concernés dans la mise en œuvre des mesures de différenciation et de soutien prévues par la CI ;
2. soit d'assurer elle-même une prise en charge de l'élève à besoins éducatifs spécifiques telle qu'arrêtée par la CI ;
3. soit elle propose à la CI d'impliquer une institution spécialisée.

Après sollicitation, l'ESEB présente les résultats de son diagnostic endéans quatre semaines de période scolaire.

En effet, les données récoltées au cours de la recherche menée par l'OEJQS indiquent que les parents perçoivent comme personnes ressources davantage les ESEB et I-EBS que les membres de la CI.

Si, au contraire, les missions relèvent plutôt des aspects de coordination, de supervision des projets, de vérification de la mise en place des adaptations et aménagements et/ou de service ressource, ce rôle pourrait être assuré par des acteurs externes au cadre scolaire, comme le coordinateur de projet d'intervention de l'Office national de l'enfance. Le fait d'attribuer cette fonction à une personne externe au cadre scolaire pourrait aussi garantir une certaine neutralité et objectivité dans le suivi du projet d'inclusion. Au niveau du secondaire, le projet de loi propose de renforcer et de valoriser le rôle de cette personne de référence sans, à nouveau, définir quel acteur peut endosser ce rôle.

7.1.2. Les rôles des acteurs du dispositif inclusif scolaire

La définition des rôles respectifs des différents acteurs est essentielle. Les résultats de l'étude de l'OEJQS sur l'efficacité des projets d'inclusion et ainsi du dispositif inclusif scolaire montrent qu'il y a parfois un manque de connaissances à propos du déroulement du processus de soutien à l'inclusion. Plus particulièrement, les enseignants ainsi que les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés soulignent certaines difficultés à identifier les acteurs pouvant/devant intervenir lors de ces processus ainsi que les moments propices pour mobiliser ces acteurs. Malgré ce manque de clarté au sein de la définition des rôles dans le cadre des processus, les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés perçoivent leurs propres fonctions comme assez bien définies. Au vu de ce constat, ces résultats soulignent à nouveau l'importance de mener des campagnes de sensibilisation sur les rôles respectifs des acteurs dans le cadre de projet d'inclusion, dans l'idéal auprès de tous les acteurs scolaires.

Cette recommandation est d'autant plus importante que le projet de loi n°8169 qui vient d'être soumis propose la création de plusieurs nouveaux postes et/ou services: à savoir la création de postes d'A-EBS, d'un comité de liaison du personnel éducatif et du personnel de l'ESEB et d'un département socio-éducatif des lycées, ainsi que la modification des rôles et missions des I-EBS et ESEB, des activités de la Commission d'inclusion du lycée et la Commission des aménagements raisonnables, les critères d'éligibilité du président et du coordinateur-secrétaire de la Commission nationale d'inclusion, et la création du Service national de l'éducation inclusive (SNEI). Nous détaillons dans les paragraphes suivants ce qu'impliqueraient ces créations ou modifications en lien avec les informations présentées tout au long du présent rapport.

7.1.3. La création d'un A-EBS

La création d'un poste d'**A-EBS** répond à une demande des acteurs du fondamental qui ont évoqué ce manque lors de focus group organisés dans le cadre de la présente recherche. Néanmoins, un manque de clarté subsiste quant à la définition des missions de ces A-EBS repris dans l'article 27bis:

Art. 27. Dans la même loi, sont insérés les articles 27bis, 27ter et 27quater, rédigés comme suit: «*Art. 27bis. L'A-EBS a pour mission: 1. d'assister l'I-EBS dans la mise en œuvre des missions énumérées à l'article 27, point 2., 3., 4., 5., 11. et 12.; 2. d'aider les élèves concernés: a) lors des soins d'hygiène et de propreté de façon générale, tout en assurant la préparation et la mise en état du matériel destiné à cette fin; b) lors de la prise de collation; c) lors de l'habillage et du déshabillage; 3. de favoriser la participation des élèves concernés aux activités prévues dans tous les lieux de la vie scolaire; 4. d'assister le personnel enseignant lors de l'accueil et de la surveillance des élèves concernés*».

L'article 27 informe que l'A-EBS peut assister l'I-EBS dans les missions suivantes: la prise en charge et l'assistance des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou difficultés socio-émotionnelles, la concertation avec l'équipe de classe au sujet de ces mêmes élèves, la communication aux parents de ces élèves au regard de l'évolution de l'apprentissage, la contribution à la scolarisation des EBS ainsi que la collaboration avec l'ESEB et les Centres de compétences. Or, le commentaire de l'article 27 précise que: «*Les missions de l'A-EBS consistent à soutenir l'I-EBS dans l'exécution de ses missions et d'apporter, en cas de nécessité, une aide et assistance aux élèves à besoins éducatifs spécifiques.*» De plus, lors de la présentation du rapport d'évaluation de la DGI à la Commission parlementaire le 23 janvier 2023, le représentant du ministère a souligné que les A-EBS ne prendront en charge que des tâches de la vie journalière et n'interviendront pas dans l'enseignement des élèves à besoins spécifiques. Ces déclarations semblent peu précises et plutôt contradictoires concernant la mission des A-EBS et pourront provoquer de la confusion sur le terrain. Les critères du «*cas de nécessité*» restent à définir et à préciser.

En ce qui concerne la formation initiale des A-EBS, il a été relevé dans le cadre de la présentation du rapport d'évaluation de la DGI à la Commission parlementaire concernée que les A-EBS peuvent avoir une formation initiale en DAP Education, auxiliaire de vie ou aide-soignant. Néanmoins, ces formations sont fondamentalement différentes et ne préparent pas nécessairement toutes en détail aux défis rencontrés dans le contexte scolaire et aux prises en charge que nécessitent les élèves à besoins spécifiques. Le texte législatif devrait préciser la nécessité pour ces A-EBS de développer, une fois engagés dans cette fonction, leur formation relative aux aspects d'apprentissages, de cadre scolaire et des besoins spécifiques. Une nouvelle opportunité de formation s'offre d'ailleurs à eux grâce à l'introduction d'une nouvelle formation DAP Inclusion à partir de la rentrée 2023/2024. Une formation existe déjà en matière d'éducation, il s'agit du DAP Education. Des zones d'ombres subsistent à propos des différences entre ces deux formations. A l'heure actuelle, il est difficile de savoir quelle formation privilégier pour un A-EBS.

Des clarifications tant sur les missions que sur les formations sont nécessaires afin d'éviter les confusions de rôles et de responsabilités entre les A-EBS et les I-EBS. Aussi, il serait important de définir de qui dépendra hiérarchiquement l'A-EBS. Cela est primordial pour le suivi et la collaboration des acteurs au sein des projets d'inclusion. Enfin, concernant la répartition des A-EBS, le projet de loi prévoit que l'A-EBS sera affecté à une ou plusieurs écoles afin d'assister l'I-EBS, mais plusieurs questions restent en suspens: Qu'en est-il des établissements scolaires ne disposant pas d'I-EBS à l'heure actuelle? La répartition des A-EBS sera-t-elle réalisée en fonction des caractéristiques de l'établissement scolaire ou bien des profils spécifiques des EBS dont les besoins sont distincts et relatifs aux types de besoins spécifiques qu'ils présentent?

7.1.4. Le comité de liaison

Le projet de loi propose également la création d'un **comité de liaison du personnel éducatif et du personnel de l'ESEB** qui aura notamment comme objectif d'assurer, au fondamental, la communication entre l'ESEB, le personnel éducatif et la direction. Les données récoltées dans le cadre de la recherche de l'OEJQS indiquent que les accompagnateurs de l'ESEB collaborent avec les directeurs adjoints une à plusieurs fois par trimestre et avec les enseignants de façon hebdomadaire. La proposition de création de ce comité semble dès lors peu justifiée.

7.1.5. Le département socio-éducatif

La création d'un **département socio-éducatif des lycées**, réunissant le SePAS, le SSE, l'ESEB et l'internat, est également proposée par le projet de loi n°8169. Cette proposition répond à un manquement actuel. De fait, ce département pourrait permettre d'initier des réunions plus régulières entre le département, les acteurs scolaires et les familles et/ou les élèves à besoins spécifiques. Les résultats du projet de recherche de l'OEJQS relatifs aux parents d'élèves à besoins spécifiques des lycées appuient d'ailleurs le constat selon lequel les réunions sont organisées de manière peu régulière. De plus, l'intégration des enseignants lors des échanges pourrait constituer un avantage pour un encadrement plus efficace des élèves à besoins spécifiques. Néanmoins, une attention particulière doit être portée sur le fait que le projet de loi indique que les missions du chef de ce département se limitent à l'analyse, la supervision et l'organisation des activités des services au sein du lycée. Ce département ne prendra donc pas en charge le partage d'informations ou les aspects de collaboration avec les élèves à besoins spécifiques et leurs familles. Or, les résultats de la présente recherche démontrent que les parents collaborent une à quelques fois par trimestre avec les enseignants alors qu'ils ne rapportent collaborer que tout au plus une fois par an avec tous les autres acteurs scolaires. Cette information démontre que les enseignants se retrouvent en première ligne. Il serait certainement judicieux d'avoir un intermédiaire qui soutienne tant les enseignants que les élèves à besoins spécifiques et leurs parents. De plus, les parents des lycées rapportent ressentir moins de confiance et de respect lors des réunions. Ce département pourrait également veiller à ce que ces aspects de climat de collaboration soient préservés lors des échanges. C'est pourquoi, le projet de loi devrait préciser si ce département sera hiérarchiquement responsable des équipes de soutien de l'ESEB ainsi que la façon dont les collaborations pourront s'effectuer entre ce département et les membres de l'ESEB. Cet aspect est d'autant plus important que les parents des élèves à besoins spécifiques des lycées rapportent une fréquence de collaboration assez faible avec les ESEB des lycées, ce qui est logique, car ces équipes ne sont mobilisées que depuis quelques années et leurs effectifs sont peu nombreux et varient d'un lycée à l'autre.

7.1.6. Les missions

En plus de ces ajouts, le projet de loi propose des modifications quant aux rôles des acteurs déjà existants. Concernant l'**I-EBS**, leur rôle est actuellement d'assurer une prise en charge auprès de tous les élèves à besoins éducatifs particuliers au niveau local. Le projet de loi n°8169 propose que les I-EBS s'occupent exclusivement des enfants présentant des difficultés d'apprentissage et/ou des besoins socio-émotionnels. Un fait surprenant, vu le manque de données décrit dans le chapitre 3 concernant la prévalence des types de besoins spécifiques dans les écoles ordinaires.

En tant que tel, quels critères ont été pris en compte pour justifier cette modification de la mission et quelles conséquences ce changement aura-t-il pour tous les autres élèves à besoins éducatifs particuliers qui ont été pris en charge jusqu'à présent par un I-EBS ?

Similairement aux I-EBS, les missions de l'**ESEB** vont changer considérablement. Jusqu'à présent les missions de l'ESEB se limitaient à la première intervention en situation de crise et à la réalisation d'un premier diagnostic suivant lequel elle décidait : «(1) soit de conseiller le titulaire de classe et l'équipe pédagogique, l'I-EBS et l'école, ainsi que les parents concernés dans la mise en œuvre des mesures de différenciation et de soutien prévues par la CI; (2) soit d'assurer elle-même une prise en charge de l'élève à besoins éducatifs spécifiques telle qu'arrêtée par la CI; (3) soit elle propose à la CI d'impliquer une institution spécialisée. Après sollicitation, l'ESEB présente les résultats de son diagnostic endéans quatre semaines de période scolaire.» (art. 27 issu de la loi sur l'enseignement fondamental de 2017). La valorisation des missions des membres de l'ESEB proposées par le projet de loi rejoint nos résultats du projet de recherche qui soulignent le rôle clé de l'ESEB dans le dispositif inclusif scolaire actuel. Malgré ces changements plutôt positifs, les critères de recrutement de l'ESEB restent peu développés. Pour répondre aux missions exigées, des expertises fondées devraient pourtant constituer la base du recrutement.

7.1.7. La Commission d'inclusion du lycée et la Commission des aménagements raisonnables

Le projet de loi propose aussi de changer les activités de **la Commission d'inclusion du lycée et de la Commission des aménagements raisonnables**. Face aux critiques persistantes sur la complexité et la lourdeur du système, confirmé par le rapport de juin 2021 du comité des droits de l'enfant qui regrette que «Le processus pour l'obtention d'aménagements raisonnables est long et suppose des démarches administratives très complexes, et ces aménagements ne sont pas toujours mis en place» (Nations Unies, 2021, art.23), la répartition des tâches entre les deux commissions soulève la question de la pertinence de la coexistence de ces deux organes. Dans l'optique d'une simplification administrative et d'une meilleure réactivité dans l'intérêt de toutes les personnes impliquées dans le projet d'inclusion, il convient de poser la question d'un éventuel regroupement des commissions.

7.1.8. La Commission nationale d'inclusion

A propos des critères d'éligibilité du **président de la Commission nationale d'inclusion**, le projet de loi n°8169 propose un changement sur les critères d'éligibilité du président et du coordinateur-secrétaire de la CNI, dans le sens où ce président n'a plus besoin d'une expérience professionnelle de minimum 5 ans dans le domaine de la prise en charge spécialisée d'enfants ou jeunes à besoins spécifiques. Avec la nouvelle législation, le critère principal à remplir sera de faire partie des fonctionnaires de la catégorie de traitement A, le sous-groupe de traitement «*enseignement*» ou «*psycho-social*» ne faisant plus partie des critères d'admission. Or, le troisième volet de l'évaluation de la DGI, une étude menée par la société de consulting Exigo (2021), a formulé, sur base de résultats, la recommandation suivante:

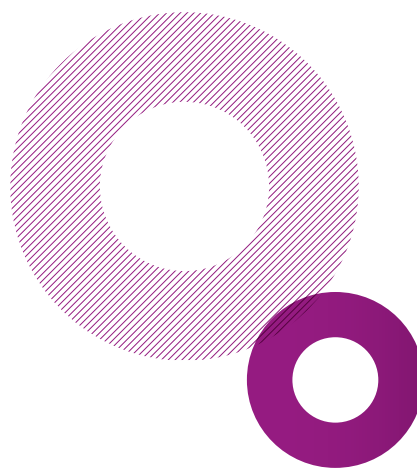
«Examiner si une expérience professionnelle requise de dix ans au moins dans le domaine de la prise en charge spécialisée d'enfants ou jeunes à besoins éducatifs spécifiques pour les personnes visées à l'article 46 de la loi⁷, alinéa 1er, points 1° et 2°, voire également pour les personnes visées à l'article 46 de la loi, alinéa 1er, points 3° à 8°, serait envisageable, afin de garantir lors des délibérations en séances plénières de la CNI que les mesures appropriées soient bien prises pour l'enfant» (Exigo, 2021, p.65)

Il est interpellant que cette recommandation ne soit pas prise en compte dans le cadre de cette modification des critères d'éligibilité du président de la Commission nationale d'inclusion, proposée par le projet de loi.

Par ailleurs, le projet de loi crée une nouvelle administration dénommée **Service national de l'éducation inclusive** (SNEI) qui a pour mission principale de promouvoir l'éducation inclusive et de veiller au développement du dispositif et à la mise en réseau des différents acteurs intervenant dans le cadre de la prise en charge des élèves. Ce service aurait des missions similaires au service S-EBS placé sous la tutelle de la DGI (voir annexe C), le personnel duquel sera également repris par le SNEI. La question se pose concernant la nécessité d'un tel changement structurel, au vu de la reprise des missions fondamentales et du personnel déjà existants. Il semble de toute façon opportun d'affiner le profil du SNEI par rapport à la structure ministérielle existante.

De plus, la structure hiérarchique du SNEI par rapport aux autres instances impliqués dans les projets d'inclusion devrait être précisée. Selon le projet de loi, le SNEI serait un service ressources pour les A-EBS, I-EBS, ESEB, Centres de compétences et l'agence de transition vers une vie autonome ainsi qu'un soutien administratif pour le collège des directeurs des Centres de compétences, la CNI et la CAR. Il existe par conséquent une confusion quant au rôle hiérarchique de ce service.

Alors qu'il n'est déjà à l'heure actuelle pas toujours évident pour les acteurs, comme le montre notre étude, d'identifier les rôles de chacun en fonction du projet d'inclusion, la multiplication des acteurs et les modifications de missions proposées dans le cadre du projet de loi n°8169 pourraient engendrer encore davantage des confusions de rôles. Afin d'éviter cela, il faudra veiller à définir et décrire précisément les missions spécifiques de chacun des acteurs ainsi que les profils de formations particuliers, et ce dans le but d'éviter les amalgames. Ces ajouts et modifications du dispositif inclusif scolaire pourraient alourdir davantage les procédures alors qu'il faudrait plutôt veiller à rendre ces procédures plus limpides. De plus, la multiplication des acteurs impliqués pourrait entraver la collaboration entre les acteurs qui est primordial pour soutenir la qualité des projets d'inclusion.



7 Loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire Art46 : (1) Il est créé la CNI qui comprend :

1. un représentant du ministre en tant que président ;
2. un représentant du ministre en tant que coordinateur-secrétaire ;
3. deux représentants des Centres ;
4. un représentant du ministre ayant l'Enfance et la Jeunesse dans ses attributions.

7.2. La culture de coopération

Concernant la culture de coopération, les résultats présentés dans le présent rapport démontrent que les climats de collaboration tels qu'ils sont perçus par les parents, les enseignants et les accompagnateurs semblent plutôt favorables.

La situation reste néanmoins plus complexe pour les acteurs intervenant dans les lycées. En effet, les réunions semblent moins régulières et organisées de manière satisfaisante aux lycées. Lors des réunions, les aspects tant individuels que pédagogiques sont évoqués. Les sujets primordiaux abordés sont la motivation de l'élève, ses travaux et évaluations, ainsi que ses relations avec les pairs. Chaque acteur interrogé rapporte également se sentir compétent à collaborer avec les autres acteurs. Ces collaborations restent toutefois plus fréquentes au niveau local au sein d'un établissement scolaire, c'est-à-dire entre les parents, les enseignants, et les accompagnateurs. Les résultats de la présente recherche démontrent que les collaborations semblent adéquates et propices à l'efficacité des projets d'inclusion, tout en soulignant l'importance de déterminer et d'explicitier les rôles spécifiques de chaque acteur dans ce dispositif complexe. Ces constats amènent néanmoins à s'interroger sur la nécessité d'intégrer ces aspects dans le dispositif inclusif scolaire par le projet de loi n°8169.

A propos des indicateurs liés au sentiment d'appartenance, il paraît que ces environnements favoriseraient les sentiments d'appartenance tant des parents que des enseignants et accompagnateurs. Pour autant, ces éléments favorables ne semblent pas assurer d'emblée le sentiment d'appartenance des élèves à besoins spécifiques. En effet, dans le cadre scolaire, ces élèves ne semblent pas obtenir facilement de l'aide de la part de leurs camarades, avec qui, en dehors de la classe, ils ne partagent que peu ou pas de moments récréatifs ou ludiques. Cette conclusion met en exergue la nécessité de poursuivre les recherches afin d'identifier les leviers pouvant soutenir une réelle inclusion de ces élèves qui ne semblent pas en bénéficier aujourd'hui.

Afin d'assurer un encadrement adéquat des élèves à besoins spécifiques et de favoriser la mise en réseau de tous les acteurs concernés, il est aussi primordial de faciliter le partage d'informations entre les acteurs. Cette recommandation relative au partage d'informations a également été soulignée par le rapport de la DGI. Cette dernière a défini comme objectif la création d'une plateforme informatisée d'échange d'informations qui permettrait de recueillir les données liées aux élèves à besoins spécifiques.

Au-delà d'être un engagement international, suite à la ratification de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, le recueil des données est capital pour assurer l'efficacité des projets d'inclusion. Chaque acteur peut alors avoir accès aux données nécessaires au bon suivi de l'élève, lui permettant par exemple d'adapter ses pratiques et d'améliorer sa compréhension de la situation particulière de l'élève dans son contexte individuel. L'accès à ces informations devra évidemment être réglé et devrait notamment dépendre du profil de l'acteur.

Aussi, le partage de ces informations doit toujours être soumis à l'accord préalable des parents, à qui il est important de faire comprendre que l'objectif n'est pas de stigmatiser leur enfant, mais bien de l'accompagner le plus efficacement possible dans son projet d'inclusion.

Sur le plan des ressources humaines, le recueil de ces informations par les instances nationales permettrait d'appliquer des critères de répartition des ressources humaines afin de répondre au mieux aux demandes du terrain.

Lors de la présentation à la Commission parlementaire le 23 janvier 2023, le représentant ministériel a souligné d'ailleurs que *«l'affectation des équipes de soutien des élèves à besoins spécifiques (ESEB) fonctionnant au niveau des directions de l'enseignement fondamental est organisée en fonction du nombre d'élèves à prendre en charge par établissement scolaire, ceci afin de leur permettre de travailler avec la flexibilité requise»* (Procès-verbal de la séance du 23.01.2023 à la Chambre des députés). Cependant, compte tenu du manque de données disponibles à ce jour, cet exercice pose un problème de faisabilité.

C'est pourquoi, il est indispensable de créer une base de données centralisée, fiable et actualisée pour une meilleure répartition des ressources humaines en fonction des besoins. Dans le même ordre d'idées, **l'introduction d'un contingent pour les I-EBS, A-EBS et ESEB reste d'une actualité criante.**

Enfin, la publication des données ne concerne aujourd'hui que les élèves pris en charge par un Centre de compétences. Publier les données sur les prises en charge des autres intervenants permettrait d'obtenir une image plus complète de l'état de l'inclusion scolaire au Luxembourg. En outre, cela permettrait de suivre non seulement l'évolution du taux d'exclusion, mais également l'évolution du taux d'inclusion. Il est primordial de remettre cet objectif au premier plan au Luxembourg, car le recueil d'informations, en particulier celles relatives aux différents besoins spécifiques et aux comorbidités diagnostiquées, ainsi que la publication des données sur l'inclusion scolaire des élèves est d'une importance capitale, en particulier pour les décideurs politiques.

Pour finir, malgré des collaborations décrites comme plutôt favorables par les acteurs interrogés, la discussion des résultats à la lumière du contexte actuel, notamment législatif, au Grand-Duché du Luxembourg, amène à s'interroger sur divers éléments cruciaux des structures de support, d'accompagnement et de gouvernance ainsi que de la culture de coopération. De façon prépondérantes les questions sont: *«Est-il réellement nécessaire d'introduire autant de changements dans un dispositif inclusif scolaire déjà complexe qui ne semblent pas être si bien connu par tous les acteurs et qui pour autant fonctionnent bien ensemble?»* et *«Dans le contexte actuel, peut-on réellement parler d'inclusion scolaire efficace pour ces élèves à besoins spécifiques?»*.

.....

8. Recommandations et perspectives

8.1. Recommandations

La présente recherche, l'analyse des résultats s'y rapportant ainsi que la discussion au regard du contexte luxembourgeois nous amènent à formuler trois recommandations:

a. METTRE EN PLACE UNE BASE DE DONNÉES CENTRALISÉE

L'analyse en profondeur du contexte luxembourgeois au sujet de l'inclusion scolaire et les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de la présente recherche révèlent l'existence d'une problématique majeure: l'indisponibilité de données complètes et à jour concernant l'inclusion scolaire au Luxembourg, en particulier celles relatives à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques dans des classes de l'enseignement ordinaire. Or, la collecte régulière de telles données est capitale pour apprécier au mieux la situation du Luxembourg, pour assurer une bonne répartition des ressources et moyens, pour adapter les formations des acteurs scolaires, pour informer et sensibiliser chacun des acteurs avec des campagnes spécifiques à la situation luxembourgeoise. Tous ces éléments permettront d'assurer l'efficacité de l'inclusion scolaire. De ce qui précède, l'Observatoire formule la recommandation suivante: Il est capital de collecter, centraliser et mettre à disposition les données individuelles et contextuelles concernant les élèves pour lesquels un projet d'inclusion est introduit.

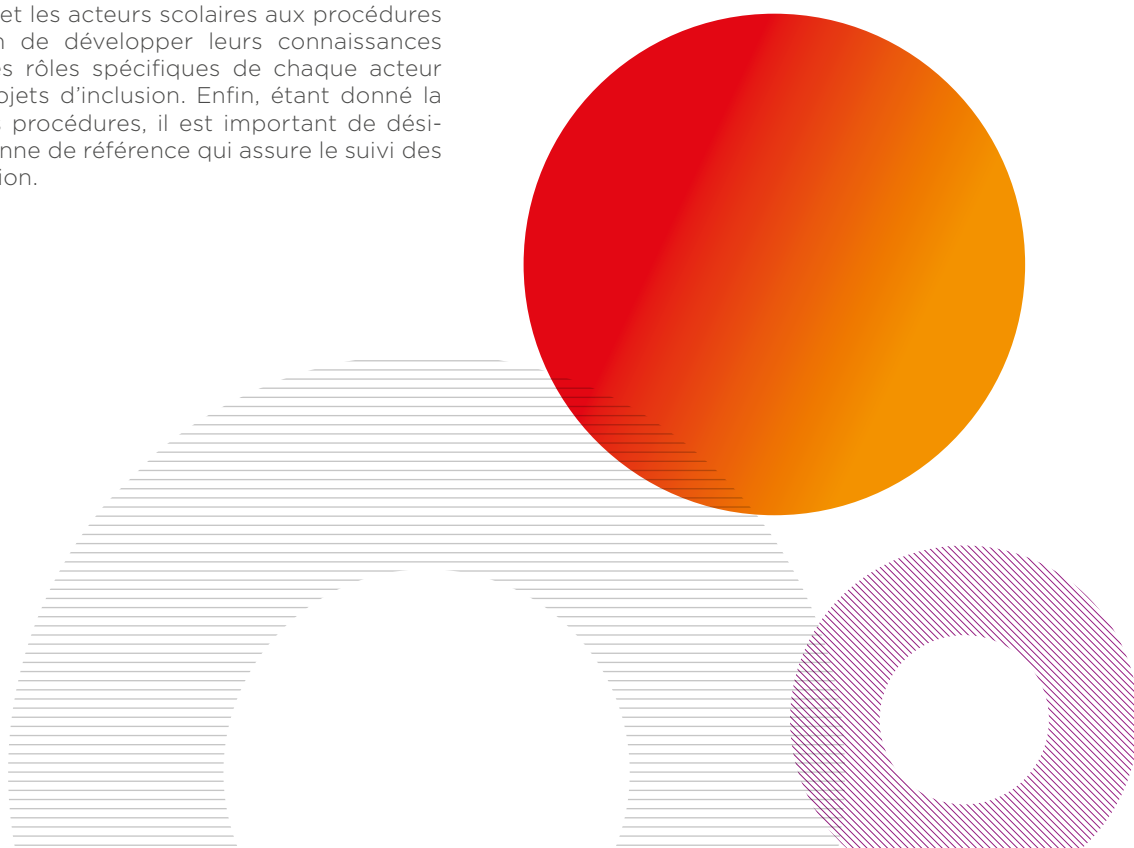
b. PRÉCISER UNE PROCÉDURE POUR LA MISE EN PLACE D'UN PROJET D'INCLUSION

Les résultats montrent que les délais et les procédures sont perçus comme chronophages et peu efficaces. De plus, les connaissances concernant les procédures relatives au diagnostic et aux projets d'inclusion, ainsi que les rôles des différents acteurs impliqués, sont lacunaires. Par conséquent il est nécessaire de préciser la procédure pour la mise en place d'un projet d'inclusion au Luxembourg et de repenser les procédures relatives au diagnostic. Il importe ensuite de sensibiliser les parents et les acteurs scolaires aux procédures remaniées, afin de développer leurs connaissances en lien avec les rôles spécifiques de chaque acteur au sein des projets d'inclusion. Enfin, étant donné la complexité des procédures, il est important de désigner une personne de référence qui assure le suivi des projets d'inclusion.

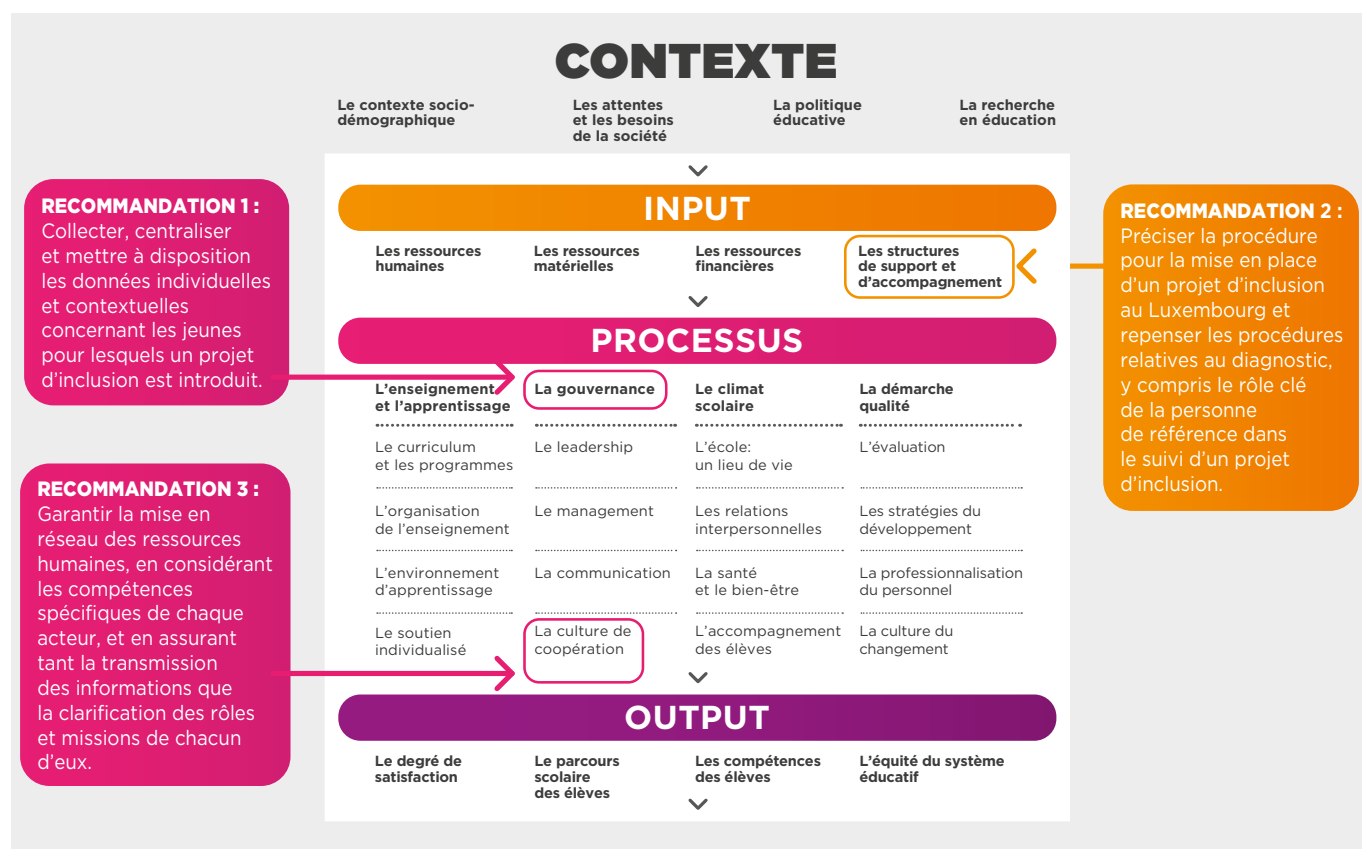
c. RENFORCER LA MISE EN RÉSEAU SYSTÉMATIQUE DE TOUS LES ACTEURS DU DISPOSITIF

Les collaborations semblent plus fréquentes et régulières au fondamental qu'au niveau des lycées bien que les acteurs scolaires déclarent se sentir capables de collaborer avec les différents intervenants. Pourtant, un manque de connaissances des démarches administratives ainsi que des rôles et responsabilités des autres acteurs dans le cadre des projets inclusifs entrave la mise en œuvre de ces collaborations qui sont à la base d'un suivi approprié d'un projet d'inclusion par le partage des informations. Compte tenu de ce qui précède, l'Observatoire propose la recommandation suivante: La mise en réseau et le partage d'informations concernant les projets d'inclusion d'élèves à besoins spécifiques doivent être garantis en accord avec les rôles spécifiques de chaque acteur du dispositif inclusif scolaire.

Ces recommandations, intégrées dans le cadre de référence de l'OEJQS, sont présentées dans le schéma ci-dessous. Des explications sur ce cadre se trouvent en annexe de ce rapport (voir annexe C).



RECOMMANDATIONS ISSUES DU RAPPORT PARTIE A INTÉGRÉES DANS LE CADRE DE RÉFÉRENCE DE L'OEJQS



8.2. Perspectives

Dans le présent rapport, nous avons discuté des résultats à la lumière du contexte luxembourgeois actuel et nous avons établi des recommandations qui ont pour but d'assurer l'efficacité des projets d'inclusion au Luxembourg. Ce rapport n'a présenté qu'une partie des données et des analyses liées à la recherche sur l'efficacité de l'éducation inclusive au Luxembourg et s'est focalisé sur les aspects de structures de supports et d'accompagnement dont les procédures font partie, ainsi que sur la culture de coopération. Ces éléments sont nécessaires pour approcher les principes clés favorisant l'efficacité de l'inclusion mais ils ne sont pas suffisants. La question suivante subsiste: quels sont les facteurs individuels et écologiques qui favorisent les projets d'inclusion des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg?

Dans le rapport thématique partie B, dont la publication est planifiée pour l'automne 2023, nous tenterons de répondre à cette question de façon plus détaillée grâce à l'application d'un cadre théorique, la théorie de l'autodétermination. Selon cette théorie, pour que les personnes développent une motivation intrinsèque et des compétences d'autorégulation dans un contexte social, trois besoins psychologiques fondamentaux doivent être satisfaits: les besoins de compétence, d'affiliation et d'autonomie (Ryan & Deci, 2000). Afin de répondre à cette question, une méthodologie précise a été élaborée. Celle-ci sera présentée dans la partie B du rapport. Nous présenterons notamment les questionnaires et les données récoltées grâce à l'administration de ces questionnaires, ainsi que les données relatives aux focus groups mis en place. Une discussion de ces données nous amènera à mettre en lumière les aspects les plus pertinents de l'inclusion au Luxembourg.

L'objectif sera ainsi d'identifier les leviers et les freins qui influencent la motivation intrinsèque et les compétences d'autorégulation en contexte social de chacun des acteurs scolaires, des familles et des élèves à besoins spécifiques eux-mêmes, et de dégager les éléments qui *in fine* devraient garantir l'efficacité de l'inclusion scolaire au Luxembourg.

En plus de la publication du rapport thématique partie B, les présents résultats et analyses ont permis de dégager d'autres champs thématiques pour de futures recherches de la part de l'OEJQS. Conformément à une approche «*lifespan*», une exploration de la situation des élèves à besoins spécifiques en cycle 1 et de la transition vers la vie autonome compléterait les présentes conclusions.

En outre, tenant compte de notre 3^{ème} recommandation, une analyse approfondie des processus impliqués dans la mise en réseau des différents acteurs compléterait nos présents résultats.

De plus, vu les explications du chapitre 3 sur la situation des données au Luxembourg, l'Observatoire s'engagera dans une recherche sur les critères de répartition des ressources à tous les niveaux.

Finalement, une extension de la thématique de l'inclusion aux systèmes extrascolaires impactant sur les enfants et les jeunes est planifiée.

9. Bibliographie

- Mémorial X (1976).** Arrêté ministériel portant création de l'Institut pour Déficiants Visuels. <https://www.cc-cdv.lu/fr/history>
- Artiles, A., & Dyson, A. (2005).** Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural-historical analysis. In *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (p. 37-62). <https://doi.org/10.4324/9780203606803>
- Biewer, G., et Schütz, S. (2016).** Inklusion. In I. Hedderich et al. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (pp. 123-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
- Department for Education. (2022, June 16).** *Special educational needs in England, academic year 2021/22.* <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/special-educational-needs-in-england/2021-22>
- Emery, R. (2014).** Un langage commun, condition du travail en équipe multi professionnelle, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 41-53.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014).** *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice.* International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Exigo (2021).** *Rapport d'évaluation du fonctionnement des Centres de compétences.* Rapport réalisé pour le compte de la Direction générale de l'inclusion du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, non-publié.
- Larousse (2022).** *Dictionnaire de français.* Inclusion. Consulté en ligne https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inclusion/42281_en_date_du_21.09.2022
- Mémorial A12. (1880).** *Loi du 28 janvier 1880 concernant la création d'un établissement pour l'instruction et l'éducation des sourds-muets.*
- Mémorial A32. (1881).** *Loi du 20 avril 1881 concernant l'enseignement obligatoire.*
- Mémorial A10. (1900).** *Loi du 14 février 1900, concernant la création d'un établissement pour l'instruction et l'éducation des aveugles.*
- Mémorial A61. (1912).** *Loi du 10 août 1912 concernant l'organisation de l'enseignement primaire.*
- Mémorial A42. (1968).** *Loi du 16 août 1968 portant création d'un Centre de logopédie et de Services audiométrique et orthophonique.*
- Mémorial A16. (1973).** *Loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée.*
- Mémorial A24. (1979).** *Règlement grand-ducal du 6 février 1979 concernant l'organisation de l'institut pour infirmes moteurs cérébraux.*
- Mémorial A109. (1984a).** *Règlement grand-ducal du 21 novembre 1984 portant organisation du centre de propédeutique professionnelle à Warken/Ettelbruck.*
- Mémorial A115. (1984b).** *Règlement grand-ducal du 20 décembre 1984 portant organisation du centre de propédeutique professionnelle à Clervaux.*
- Mémorial A71. (1985).** *Règlement grand-ducal du 12 novembre 1985 portant organisation du centre de propédeutique professionnelle à Walferdange.*
- Mémorial A24. (1988).** *Règlement grand-ducal du 4 mars 1988 portant organisation de l'Institut pour enfants autistiques et psychotiques.*
- Mémorial A30. (1990).** *Règlement grand-ducal du 19 juin 1990 portant organisation du Service de guidance de l'enfance.*
- Mémorial A68. (1994).** *Loi du 28 juin 1994 modifiant et complétant a) la loi modifiée du 10 août 1912 concernant l'organisation de l'enseignement primaire; b) la loi modifiée du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée; en faveur de la participation d'enfants affectés d'un handicap à l'enseignement ordinaire et de leur intégration scolaire.*
- Mémorial A9. (1998).** *Règlement grand-ducal du 9 janvier 1998 portant création du Service ré-éducatif ambulatoire.*
- Mémorial A90. (2003).** *Loi du 13 juin 2003 concernant les relations entre l'Etat et l'enseignement privé et portant abrogation des articles 83 à 87 de la loi modifiée du 10 août 1912 concernant l'organisation de l'enseignement primaire.*
- Mémorial A126. (2004).** *Loi du 25 juin 2004 portant organisation des lycées et lycées techniques.*
- Mémorial A20. (2009).** *Loi du 6 février portant organisation de l'enseignement fondamental.*
- Mémorial A150. (2011).** *Loi du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers et portant modification a) de la loi modifiée du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée; b) de la loi modifiée du 25 juin 2004 portant organisation des lycées et lycées techniques.*
- Mémorial A617. (2017a).** *Loi du 29 juin 2017 portant modification de 1. la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; 2. La loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental; 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. 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'Etat; 5. la loi modifiée du 13 juillet 2006 portant réorganisation du centre de psychologie et d'orientation scolaires (CPOS); 6. la loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire; 7. la loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire; 8. la loi du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale.*
- Mémorial A789. (2017b).** *Loi du 29 août 2017 portant sur l'enseignement secondaire.*
- Mémorial A548. (2018a).** *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.*

Mémorial A664. (2018b). Loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire et modification de 1^o la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; 2^o la loi modifiée du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers.

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

MENJE et SCRIPT. (2019). Enseignement fondamental. Éducation différenciée - Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2016/2017 et 2017/2018. MENJE, SCRIPT.

MENJE. (2023). La circulaire de printemps 2023. MENJE.

Ministère de la Famille, de l'Intégration et à la Grande Région. (2020). Plan d'action national de mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées 2019-2024. <https://mfamigr.gouvernement.lu/fr/publications/plan-strategie/handicap.html>

OCDE. (2022). Strength through Diversity Policy Survey 2022. OCDE.

OCDE. (2023). Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. OCDE.

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

ONU. (1989). La Convention relative aux droits de l'enfant. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

ONU. (2015). Objectifs de développement durable. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>

Organisation des nations Unies (2021). Observations finales concernant le rapport du Luxembourg valant cinquième à sixième rapports périodiques. ONU. https://www.unicef.lu/site-root/wp-content/uploads/2017/05/CRC_C_LUX_CO_3-4_15533_F.pdf

ORK (2019). Rapport 2019 au Gouvernement et à la Chambre des Députés. ORK. http://ork.lu/files/CIDE_Reporting2020/RAPPORT_2019_ORK_Complet_WEB.pdf

PdI8169. (2023). Projet de loi portant 1. modification de: 1^o de la loi modifiée du 25 juin 2004 portant organisation des lycées; 2^o de la loi modifiée du 13 juillet 2006 portant organisation du centre de psycho-social et d'accompagnement scolaires; 3^o de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; 4^o 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. Date de dépôt: le 3.3.2023. www.chd.lu.

Rosenwald, F. (Ed.). (2022). L'état de l'école 2022: Une analyse statistique du système éducatif (No. 32). Paris: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - DEPP.

Tremblay, P. (2020). École inclusive. Conditions et applications. L'Harmattan.

UNESCO (1960). Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'éducation. <https://www.unesco.org/fr/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>

UNESCO. (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base: documents de travail. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_fre

UNESCO. (1994). Conférence mondiale de Salamanque sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité. Espagne: UNESCO et Ministère de l'Éducation.

UNESCO. (2020). Forum international de l'UNESCO sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_fre

UNESCO. (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020: Inclusion et éducation: tous, sans exception. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904.locale=en>

United Nations General Assembly. (1948). Universal Declaration of Human Rights. Paris. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Treaty Series, 2515, 3.

Université du Luxembourg- Unités de recherche DBCS et LUCET. (2023). Learning expertise and research network-Newsletter 11

.....



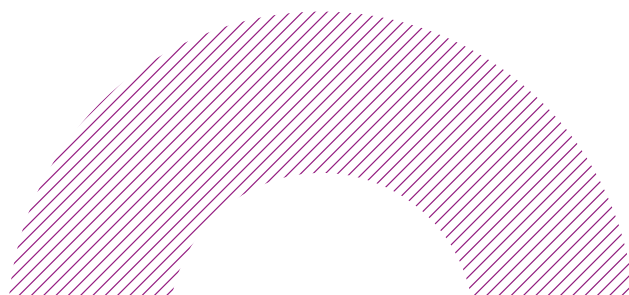
10. Annexe

Annexe A

DESCRIPTIF ÉLABORÉ SUR BASE D'UNE REVUE DES TEXTES LÉGISLATIFS DES MISSIONS DES DIFFÉRENTS ACTEURS SCOLAIRES DANS LE DOMAINE DE L'INCLUSION

MISSIONS DES DIFFÉRENTS ACTEURS SCOLAIRES DANS LE DOMAINE DE L'INCLUSION			
MISSION	I EBS	ESEB	CENTRES DE COMPÉTENCES
ANALYSE/DIAGNOSTIC			
l'établissement de l'analyse d'entrée de la situation des élèves à prendre en charge au niveau de l'école, en concertation avec l'équipe pédagogique ;	x		
diagnostic généraliste		x	
de procéder à un dépistage systématique dans le domaine spécifique du Centre			x
établir ou de faire établir un diagnostic spécialisé			x
organiser des phases d'observation et d'émettre un avis quant à la proposition de scolarisation et d'orientation de l'enfant ou du jeune			x
PRISE EN CHARGE/ASSISTANCE			
la prise en charge dans le respect d'une approche inclusive au sein de l'école des élèves à besoins éducatifs particuliers	x		
l'assistance aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur classe	x		
Intervention en situation de crise		x	
assurer une aide précoce et soutenir les services d'intervention et d'aide précoce			x
prise en charge de l'élève à besoins éducatifs spécifiques telle qu'arrêtée par la CI		x	
Émettre des recommandations relatives à l'assistance			x
assurer une intervention spécialisée ambulatoire dans une classe d'une école ou d'un lycée			x
dispenser un enseignement différencié et individualisé en fonction des besoins spécifiques de l'élève			x
organiser des interventions spécialisées ambulatoires ou un enseignement différencié et individualisé sous forme décentralisée moyennant des annexes			x
prise en charge spécialisée sous forme de rééducation et de thérapie			x
prise en charge spécialisée sous forme d' ateliers d'apprentissage spécifiques ou d' ateliers d'apprentissage complétant l'offre scolaire régulière			x
organiser une offre propédeutique professionnelle			x
contribuer à l'organisation de la formation des adultes			x
accompagner les jeunes à besoin spécifiques dans leur passage vers la vie active			x
contribuer à l'élaboration du matériel scolaire subsidiaire et à la mise en place d'aides auxiliaires techniques relatives aux besoins spécifiques des élèves			x

CONCERTATION/COMMUNICATION/COLLABORATION	I-EBS	ESEB	CENTRES DE COMPÉTENCES
la concertation avec le titulaire de classe et l'équipe pédagogique concernés au sujet des élèves en question	x		
la communication des informations aux parents des élèves à besoins éducatifs particuliers au regard de l'évolution des apprentissages de leurs enfants	x		
être la plateforme assurant la mise en réseau des parents			x
mettre en réseau les prestataires de thérapies et de prises en charge dans le domaine spécifique du Centre			x
s'impliquer dans la mise en réseau des Centres au niveau national			x
assurer la collaboration des Centres avec l'Office national de l'enfance et d'autres entités étatiques			x
être la plateforme de contact des acteurs et des prestataires d'un même domaine spécifique et ne relevant pas de l'autorité directe de l'État			x
s'impliquer dans la mise en réseau au niveau de la Grande Région et au niveau international			x
CONSEILS/INFORMATIONS	I-EBS	ESEB	CENTRES DE COMPÉTENCES
conseiller le personnel du service d'éducation et d'accueil pour enfants concerné aux sujets des élèves visés	x		
conseiller les équipes pédagogiques en matière de prise en charge des élèves visés	x		
conseiller le titulaire de classe et l'équipe pédagogique, l'I-EBS et l'école, ainsi que les parents concernés dans la mise en œuvre des mesures de différenciation et de soutien prévues par la CI		x	
conseiller , sur sa demande, l'organisme œuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique agréé, le personnel intervenant dans son service agréé ou d'émettre des recommandations relatives à l'assistance d'un enfant fréquentant un tel service			x
conseiller les parents sur les prises en charge spécialisées et les autres interventions desquelles peuvent bénéficier leur enfant			x
conseiller et de guider les parents dans les sujets ayant trait à l'éducation de leur enfant	x		x
informer les parents sur les thématiques de la psycho-pédagogie spécialisée			x
promouvoir l' information et la sensibilisation des écoles et lycées en matière de psycho-pédagogie spécialisée			x
contribuer aux formations initiales et continue en matière de psycho-pédagogie spécialisée du personnel employé dans les écoles et lycées, ainsi que dans les Centres			x
contribuer à l'organisation de la formation des adultes dans le domaine spécifique du Centre			x
contribuer , en ce qui concerne le domaine spécifique du Centre, à l'élaboration de recommandations et de lignes directrices ministérielles			x



AUTRES	I-EBS	ESEB	CENTRES DE COMPÉTENCES
faire le lien avec la commission d'inclusion	x		
proposer à la CI d'impliquer une institution spécialisée		x	
la coordination des mesures de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers au niveau de l'école	x		
l'élaboration d'une démarche pour l'encadrement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le contexte de la rédaction du PDS en concertation avec le personnel de l'école et le personnel du service d'éducation et d'accueil pour enfants	x		
suivre activement l'évolution dans les domaines de la psycho-pédagogie spécialisée et des disciplines adjuvantes et d'émettre des recommandations afférentes aux responsables politiques			x
s'impliquer dans la recherche et l'innovation de leur domaine spécifique			x
contribuer à la création et à la gestion d'un centre de documentation spécialisé en matière de psycho-pédagogie spécialisée			x
désigner , au sein du personnel du Centre assurant la prise en charge spécialisée, une personne assurant le suivi du dossier de l'enfant ou du jeune			x
contribuer à l'organisation d'activités de loisir			x

Annexe B

FRÉQUENCES DE RÉPONSES À L'ITEM RELATIF À L'HÉSITATION DES ENSEIGNANTS À INITIER DES DEMANDES D'AIDE POUR UN ÉLÈVE À BESOINS SPÉCIFIQUES

ITEMS	% de Oui pour les enseignants du fondamental (n = 249)	% de Oui pour les enseignants des lycées (n = 233)
<i>Avez-vous déjà hésité à initier une demande d'aide (à un I-EBS, à l'ESEB, à la CI) pour un élève à besoins spécifiques ?</i>	37.2%	18.1%

RÉPONSES: Oui (1) – Non (0)

FRÉQUENCES DE RÉPONSES AUX ITEMS RELATIFS AUX EXPLICATIONS DONNÉES À L'HÉSITATION DES ENSEIGNANTS À INITIER DES DEMANDES D'AIDE POUR UN ÉLÈVE À BESOINS SPÉCIFIQUES

ITEMS	% de Oui pour les enseignants du fondamental (n = 249)	% de Oui pour les enseignants des lycées (n = 233)
<i>Les démarches administratives sont peu efficaces.</i>	96.4%	74.2%
<i>Les démarches administratives sont chronophages.</i>	98.8%	96.8%
<i>Les résultats relatifs aux demandes d'aide ne répondent pas aux attentes du terrain.</i>	96.4%	80.6%
<i>Les propositions d'aide et/ou d'aménagements ne sont pas en accord avec les ressources disponibles (locaux, ressources humaines).</i>	91.5%	90.3%
<i>Les délais des démarches administratives sont trop contraignants (par exemple, pour la remise des dossiers à la CNI).</i>	89.2%	86.2%

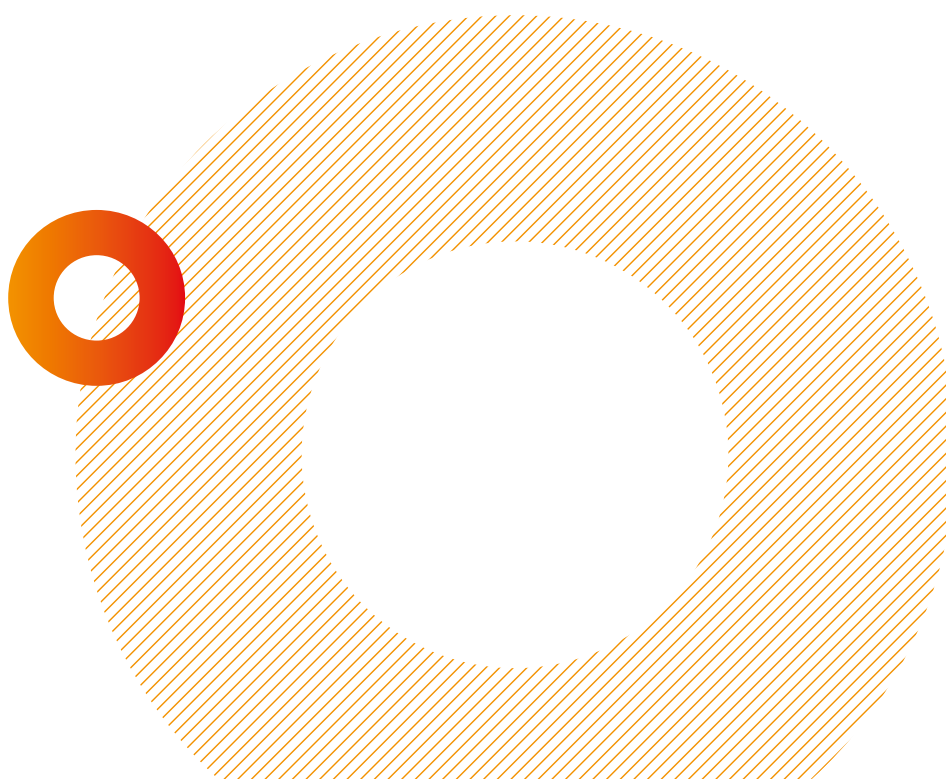
RÉPONSES: Oui (1) – Non (0)

FRÉQUENCES DE RÉPONSES AUX ITEMS QUALIFIANT LE SUIVI DES PROJETS D'INCLUSION POUR LES PARENTS D'EBS

COMMENT QUALIFIERIEZ VOUS LE SUIVI DU PROJET D'INCLUSION DE VOTRE ENFANT ?	Parents d'EBS au fondamental (n = 65)		Parents d'EBS de lycées (n = 64)	
	Mode	Fréquence %	Mode	Fréquence %
agréable/désagréable	Agréable	89.7%	Agréable	81.4%
motivant/décourageant	Motivant	75%	Motivant	63.6%
stimulant/ennuyant	Stimulant	86.8%	Stimulant	67.6%
concevable /inconcevable	Concevable	91.2%	Concevable	82.9%
réaliste/laborieux	Réaliste	55.3%	Réaliste	61.4%

FRÉQUENCES DE RÉPONSES AUX ITEMS QUALIFIANT LE SUIVI DES PROJETS D'INCLUSION POUR LES ENSEIGNANTS

COMMENT QUALIFIERIEZ VOUS LE SUIVI DU PROJET D'INCLUSION DES EBS ?	Enseignants du fondamental (n = 249)		Enseignants des lycées (n = 233)	
	Mode	Fréquence %	Mode	Fréquence %
agréable/désagréable	désagréable	60,8%	désagréable	54,2%
motivant/décourageant	décourageant	51,1%	motivant	54,7%
stimulant/ennuyant	stimulant	87,4%	stimulant	76,9%
concevable /inconcevable	concevable	79,3%	concevable	76,4%
réaliste/laborieux	laborieux	69,1%	laborieux	69,7%



DESCRIPTIF DES MISSIONS DU SERVICE DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ET CELLES DU SERVICE NATIONAL DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

MISSIONS DU SERVICE DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES (S EBS)	MISSIONS DU SERVICE NATIONAL DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE (SNEI)
<p>assurer le lien entre le ministre/ministère et</p> <ul style="list-style-type: none"> • les acteurs des différents niveaux du dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques; • les collègues des directeurs de l'enseignement régulier et des Centres de compétences; • les directions de l'enseignement régulier et des Centres de compétences et • les partenaires étatiques ou privés, nationaux ou internationaux œuvrant dans le domaine des enfants et jeunes à besoins éducatifs spécifiques. 	<p>la collaboration avec des partenaires étatiques ou privés, nationaux ou internationaux, œuvrant dans le domaine de l'éducation inclusive et de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques.</p>
<p>plateforme d'échange et de mise en réseau (horizontal et vertical);</p>	<p>la mise en réseau des acteurs du dispositif;</p> <p>l'organisation et le support de projets de collaboration entre différents acteurs du dispositif avec ou sans implication de partenaires étatiques ou privés, nationaux ou internationaux, œuvrant dans le domaine de l'éducation inclusive;</p>
<p>rôle d'impulsion en relation avec le sujet de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques;</p>	<p>promotion de l'éducation inclusive et au développement de la qualité du dispositif par:</p>
<p>gestion de projets et organisation d'événements clés;</p>	<p>la coordination et l'organisation d'activités, de projets et d'événements relatifs aux thématiques de l'éducation inclusive et du dispositif;</p> <p>le soutien aux différents acteurs du dispositif dans l'organisation d'activités, de projets et d'événements relatifs aux thématiques de l'éducation inclusive et du dispositif;</p>
<p>coordination de la mise en œuvre des recommandations et lignes directrices ministérielles en matière de prise en charge spécialisée en faveur des élèves à besoins spécifiques;</p>	<p>la coordination de l'élaboration de recommandations et de lignes directrices ministérielles en matière d'éducation inclusive et de prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques;</p>
<p>conseiller le ministre dans les domaines de la psychopédagogie spécialisée;</p>	<p>le directeur conseille le ministre dans les domaines de l'éducation inclusive et du développement du dispositif.</p>
<p>apport d'expertise et point de contact pour d'autres services ministériels concernant le domaine de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques;</p>	<p>service-ressources pour les acteurs suivants du dispositif:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. les Centres et l'agence; b. les équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques; c. les instituteurs spécialisés dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques; d. les assistants pour élèves à besoins éducatifs spécifiques.
<p>contribuer à la présence et la visibilité du dispositif et du réseau des Centres de compétences;</p>	<p>la sensibilisation à la thématique de l'éducation inclusive et l'information sur le dispositif;</p>

<p>représentation du ministre/ministère au niveau national et international;</p>	<p>il représente le ministre :</p> <p>1° au sein des collèges des directeurs de l'enseignement fondamental, de l'enseignement secondaire et des Centres;</p> <p>2° auprès des différents acteurs du dispositif;</p> <p>3° auprès des partenaires étatiques ou privés, nationaux ou internationaux, œuvrant dans le domaine des enfants et jeunes à besoins éducatifs spécifiques.</p>
<p>service-ressource pour les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée et leur collège des directeurs tout comme pour la Commission nationale d'inclusion.</p>	<p>le SNEI soutient le collège des directeurs des Centres, la CNI et la CAR dans l'exécution de leurs missions respectives.</p>
<p>collecte de statistiques pertinentes.</p>	<p>le rassemblement de statistiques en relation avec l'éducation inclusive et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques;</p>
<p>organisation et la coordination de projets de recherche.</p>	<p>l'organisation, la coordination et la réalisation de projets de recherche et d'évaluation dans les domaines de l'éducation inclusive et de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques;</p>
<p>gestion globale du budget du réseau des Centres de compétences et de la Commission nationale d'inclusion (CNI);</p>	<p>l'implication dans la formation initiale et continue dans le domaine de l'éducation inclusive et de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques;</p>
<p>questions parlementaires;</p>	<p>l'élaboration d'un cadre de référence pour le dispositif validé par le ministre.</p>
<p>rédaction de textes législatifs et réglementaires en relation avec le sujet de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques.</p>	
<p>planification du recrutement et des affectations du personnel des Centres de compétences;</p>	
<p>le service médico-social du S-EBS contribue aux examens obligatoires de la médecine scolaire auprès des élèves des Centres de compétences et propose aux mêmes élèves et à leurs familles des conseils et informations individualisés, ainsi qu'un accompagnement et une orientation pour toutes les questions et difficultés sociales, familiales, éducatives et administratives.</p>	
<p>Source : Présentation du Service au portail interne du Menje et LEARN Newsletter 11 de 2023 (interview avec le directeur de la direction générale de l'inclusion et du S-EBS).</p>	<p>Source : Projet de loi 8169.</p>



Le cadre de référence de la qualité scolaire

UN CADRE DE RÉFÉRENCE POUR GARANTIR LA COHÉRENCE DES INITIATIVES VISANT L'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DU SYSTÈME SCOLAIRE

Quelle est l'importance d'un cadre de référence pour le développement de la qualité scolaire ainsi que pour le pilotage du système scolaire ?

Dans le monde de l'éducation, un cadre de référence identifie et définit tous les éléments pertinents en relation avec la qualité scolaire. C'est un outil qui permet par exemple de décrire les conceptions normatives d'une école de qualité. Il peut également être utilisé pour apporter un éclairage global sur le système scolaire. Le cadre a aussi une fonction d'orientation, dans le sens où il encourage tous les acteurs scolaires (la politique éducative, les directions générales du ministère de l'éducation, le personnel des écoles, les systèmes de soutien, la formation des enseignants, ...) à orienter leur action professionnelle en fonction du cadre. Cette compréhension (vision) commune de la qualité scolaire est importante pour donner du sens et une cohésion aux actions des différents acteurs scolaires. En outre, le cadre donne une orientation pour les processus de planification et de conception dans le contexte du développement de la culture scolaire et de l'enseignement, les mesures d'évaluation interne des écoles, le conseil et le soutien des écoles par les directions générales du ministère de l'éducation, la conception des instruments d'observation et des critères de contrôle de l'évaluation externe, la fixation des objectifs du plan de développement scolaire, la conceptualisation de la formation initiale des enseignants dans le domaine du développement de la qualité scolaire, la conceptualisation des offres de formation continue et de soutien, ainsi que les mesures de politique éducative et les initiatives de l'administration scolaire (cf. Gärtner, 2016, p.113, traduction libre).

Si tous les acteurs scolaires orientent effectivement leurs actions en se basant sur un cadre de référence commun, il en résulte des effets de synergie remarquables en vue de garantir la cohérence et l'alignement des initiatives des différents acteurs pour améliorer la qualité du système scolaire et pour façonner le pilotage du système en se basant sur des données probantes.

Source: OEJQS (2023): Synthèse des recommandations





IMPRESSUM

Veillez citer cette publication comme suit :

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire. (2023).
Rapport thématique Partie A: La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg. Walferdange.

Responsable de la publication

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

Personnes de contact

Martine Frising (martine.frasing@oejqs.lu)
Anne-Marie Muller

Design

Fargo (www.fargo.lu)

Juin 2023

ISBN : 978-99987-983-2-8

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

eduPôle Walferdange
Route de Diekirch
L-7220 Walferdange

T +352 247 552 68

contact@oejqs.lu
www.oejqs.lu

OEJQS, Walferdange 2023







WWW.OEJGS.LU