



L'inclusion au Luxembourg :

définitions, opinions et disposition à la mise en œuvre de pratiques éducatives inclusives¹

Ineke M. Pit-ten Cate, Justin J.W. Powell & Mireille Krischler

Dès 1994, la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994) a identifié l'inclusion comme une approche pédagogique prometteuse, susceptible de favoriser l'égalité des chances en matière d'éducation garantie à *tous* les élèves. Depuis lors, l'inclusion est reconnue comme un droit de l'homme (United Nations, 2006), et l'éducation inclusive a intégré la liste des objectifs de développement durable (United Nations, 2014). Si les droits de l'homme, les besoins spécifiques et l'éducation inclusive figurent en bonne place dans les programmes politiques à l'échelle mondiale et constituent des sujets largement débattus, ces concepts ne sont pas clairement définis ni compris de la même façon par tous à l'échelle mondiale (Richardson & Powell, 2011). Ce défaut de clarté conceptuelle a une incidence sur la prise de décisions en politique et administration de l'éducation, sur l'opinion publique, et notamment sur la manière dont les enseignant(e)s mettent en œuvre les pratiques inclusives (Göransson & Nilholm, 2014 ; Kruse & Dederig, 2018 ; Nilholm & Göransson, 2017). Bien que le Luxembourg ait ratifié en 2011 la Convention relative aux droits des personnes handicapées, on ne sait que peu de choses sur la manière dont « l'éducation inclusive » est conceptualisée au sein même comme à l'extérieur du système scolaire. C'est la raison pour laquelle nous avons analysé dans le cadre du Projet INCLUS² la compréhension

« Conformément à des constats antérieurs, les résultats ont révélé une compréhension conceptuelle divergente de l'inclusion en fonction des différents groupes de personnes. »

conceptuelle du concept de « l'éducation inclusive » au Luxembourg. Nous avons par ailleurs examiné dans quelle mesure différentes conceptualisations étaient associées aux attitudes adoptées à l'égard de l'inclusion et à la disposition des enseignant(e)s à mettre en œuvre des pratiques inclusives.

Dans le cadre d'une première étude, nous avons invité des participant(e)s au Luxembourg ($n=360$) à définir l'inclusion avec leurs propres mots. L'échantillon en question était composé de personnes liées de diverses

façons au système scolaire luxembourgeois : 237 participant(e)s disposaient d'une expérience récente du système en tant qu'élèves ou proches d'un élève, 88 des interrogé(e)s suivaient une formation pour devenir enseignant(e)s, et les 45 restants occupaient déjà un poste d'enseignant(e) dans l'enseignement fondamental. Les définitions de l'inclusion

ont été classées selon la typologie élaborée par Göransson et Nilholm (2014). Cette typologie largement reconnue, qui permet l'évaluation systématique des pratiques inclusives dans différents contextes, établit une distinction entre quatre catégories différentes sur le plan qualitatif (voir Tableau 1).

Conformément à des constats antérieurs, les résultats ont révélé une compréhension conceptuelle divergente

1 : Un rapport détaillé de cette étude est publié dans Krischler et al. (2019).

2 : Pit-ten Cate, I. M. (Principal Investigator) (2014-2018). Inclusive Education: The Effect of Teacher Characteristics and School Support on Inclusive Practice (Grant No. C14/SC/7964914/INCLUS). FNR, Luxembourg.



Tab. 1 : Typologie des définitions de l'éducation inclusive (adaptée selon Göransson & Nilholm, 2014)* et des conceptualisations des participant(e)s.

Catégorie	Étude 1 :			Étude 2 :**
	Sujets avec une expérience récente du système scolaire (n=236)	Aspirants-enseignant(e)s (n=88)	Enseignant(e)s en poste (n=45)	Enseignant(e)s en poste (n=42)
Définition en termes de placement Définitions reflétant le placement d'élèves à besoins éducatifs spécifiques dans des cadres scolaires réguliers	66 %	10 %	0 %	10 %
Définition en termes d'individualisation spécifique Définitions reflétant la fourniture de soutien spécifique à des élèves individuels pour répondre à leurs besoins sociaux et académiques	9 %	27 %	20 %	24 %
Définition en termes d'individualisation générale Définitions reflétant des pratiques pédagogiques qui visent à répondre aux besoins sociaux et académiques de tous les élèves	25 %	63 %	80 %	67 %

* Göransson et Nilholm définissent également une 4e catégorie, à savoir la « définition communautaire ». Comme ce niveau reflète toutefois l'idée que l'inclusion a trait aux caractéristiques d'une société dans son ensemble plutôt qu'à la focalisation exclusive sur le système éducatif, il sort du cadre des recherches actuelles.

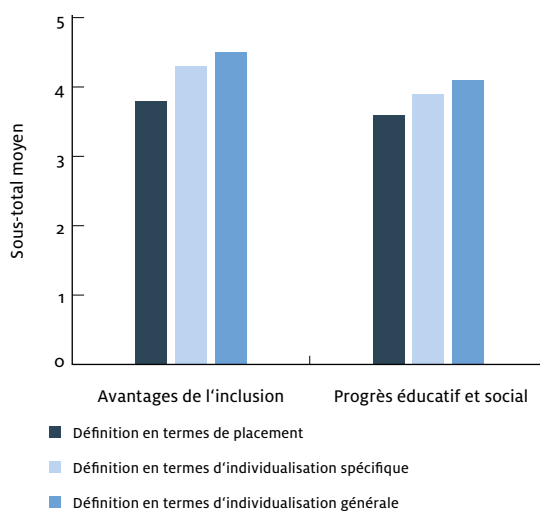
**En raison des arrondis, l'addition des pourcentages peut ne pas atteindre 100.

de l'inclusion en fonction des différents groupes de personnes. Alors que les aspirants-enseignant(e)s et les enseignant(e)s en poste ont défini l'inclusion essentiellement en termes de pratiques pédagogiques (c.-à-d. la fourniture d'un soutien individualisé spécifique ou général), les participant(e)s récemment confronté(e)s au système scolaire ont principalement donné des descriptions reflétant le placement d'élèves à besoins spécifiques dans des cadres scolaires « ordinaires ».

En d'autres termes, les enseignant(e)s appelé(e)s à mettre en œuvre des pratiques inclusives dans leur vie professionnelle quotidienne ou future associent l'inclusion à des *pratiques* visant à soutenir les différents élèves dans des classes de l'enseignement régulier, ce qui suppose toutefois de leur part la création d'un environnement d'apprentissage qui permette à tous les élèves d'évoluer et de s'épanouir. En revanche, les personnes n'ayant qu'une expérience participative précédente de votre propre du système scolaire perçoivent l'inclusion comme un concept exclusivement lié au cadre ou contexte organisationnel dans lequel des groupes spécifiques d'élèves reçoivent un enseignement. Autrement dit, elles considèrent la question de l'inclusion essen-

Fig. 1 : Attitudes des personnes par rapport à leur conceptualisation de l'éducation inclusive*

(des scores plus élevés reflètent des avis plus positifs).



* Pour l'explication des trois définitions, voir tableau 1.



tiellement en termes structurels, et dans une moindre mesure en termes de pratiques pédagogiques.

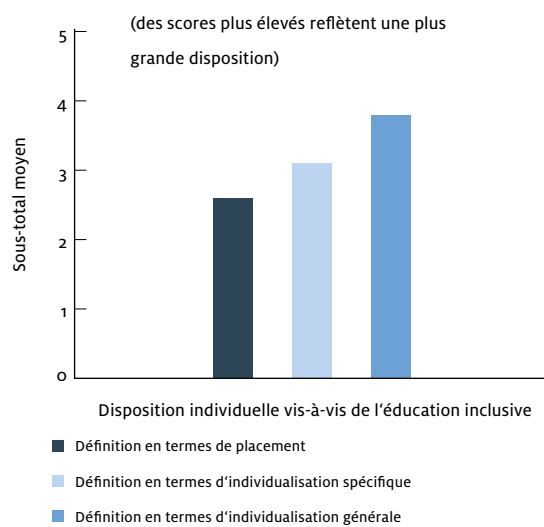
Les participant(e)s ont également rempli un questionnaire pour faire part de leur opinion sur les avantages de l'inclusion pour les élèves présentant ou non des besoins éducatifs spécifiques et sur le progrès en matière éducative et sociale des élèves inclus.³ Les résultats ont révélé que les sujets interrogés avaient des avis différents en fonction de leur conceptualisation de l'inclusion. Les participant(e)s ayant défini l'inclusion en termes de placement percevaient moins d'avantages ou de progrès potentiels pour les élèves que celles et ceux ayant défini l'inclusion en termes de pratiques pédagogiques (voir Fig. 1).

Étant donné que ce sont particulièrement les enseignant(e)s en poste qui ont défini l'inclusion en termes de pratiques pédagogiques, nous pouvons en déduire que les personnes engagées professionnellement dans le système scolaire ont un avis plus positif concernant les avantages potentiels de l'inclusion par rapport à celles engagées uniquement à titre participatif antérieure, non professionnel.

Bien que les enseignant(e)s puissent percevoir ces avantages, ils ont souvent exprimé leurs préoccupations s'agissant de leur aptitude à intégrer des élèves présentant des profils hétérogènes à leurs classes de l'enseignement ordinaire (Pit-ten Cate & Kruschler, 2018), de sorte qu'ils pourraient ne pas se sentir préparés à aider des élèves ayant des besoins éducatifs différents ou à réserver un traitement égal à tous les élèves « en tant qu'apprenants ayant droit à un enseignement de qualité » (Blanton et al., 2011, p. 5). Aussi avons-nous, dans une seconde étude, analysé la relation entre les conceptualisations de l'inclusion et la disposition individuelle des enseignant(e)s à mettre en œuvre des pratiques éducatives inclusives.⁴

Les résultats ont reproduit les constats de l'étude 1, la plupart des enseignant(e)s ayant défini l'inclusion en termes de pratiques pédagogiques, en considération des différentes caractéristiques des élèves (voir Tableau 1). Les enseignant(e)s n'ont donné des évaluations que modérément positives pour ce qui est de leur disposition

Fig. 2 : Disposition des enseignant(e)s à mettre en œuvre des pratiques inclusives en rapport avec leur conceptualisation de l'éducation inclusive*



* Pour l'explication des trois définitions, voir tableau 1.

à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives. Ces évaluations divergeaient en fonction de leur définition de l'éducation inclusive. À titre de précision, les enseignant(e)s ayant fourni une définition qui mettait l'accent sur la catégorie « placement » se sentaient moins disposé(e)s à mettre en œuvre des pratiques inclusives, tandis que les enseignant(e)s ayant défini l'inclusion en termes d'individualisation générale faisaient preuve d'une grande disposition à cet égard (voir Fig. 2).

Les résultats combinés des études 1 et 2 viennent confirmer que la notion d'inclusion est interprétée de diverses façons par différents groupes de personnes, en fonction de la nature de leur implication dans le système scolaire luxembourgeois. Par ailleurs, la conceptualisation de l'inclusion est liée à l'opinion des personnes en ce qui concerne les avantages potentiels de l'inclusion. En effet, les conceptualisations focalisées sur les lieux d'accueil (ou supposés accueillir) des élèves à besoins éducatifs spécifiques se traduisent par un avis moins positif sur l'éducation inclusive que les définitions focalisées sur la manière d'éduquer ces élèves au mieux selon une approche inclusive. À cet égard, il se pourrait que les enseignant(e)s soient da-

3 : Ces échelles sont reprises de la version allemande du questionnaire « Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities » (Benoit & Bless, 2014).

4 : Cette échelle est reprise du questionnaire « Attitudes toward Inclusion for Teachers » (Seifried & Heyl, 2016).



vantage conscient(e)s des débats actuels concernant les modifications de la législation, de même que de leur incidence sur les pratiques éducatives, ce qui à son tour pourrait avoir influé sur leur compréhension de l'inclusion et sur leur appréciation de ses avantages potentiels et avérés. En contrepartie, les sujets ayant une expérience participative antérieure, non professionnelle, du système scolaire semblent essentiellement détecter le changement le plus évident lié à l'inclusion, à savoir le cadre éducatif organisationnel des élèves. Il se pourrait également que les sujets possédant une expérience participative soient uniquement/d'avantage familiarisés avec les mesures de soutien décrites dans la loi de 2009 portant organisation de l'enseignement (MENJE, 2009), comme le déploiement d'équipes multi-professionnelles afin d'assister les élèves à besoins éducatifs spécifiques dans les salles de classe, et qu'ils soient moins conscients des spécificités et incidences de la nouvelle loi sur l'enseignement. Il se peut néanmoins qu'ils n'aient pas pleinement conscience de la manière dont le placement combiné à des pratiques pédagogiques adaptées facilite le développement social et académique de *tous* les élèves et, partant, la réduction des inégalités éducatives et sociales.

Nous constatons que ce projet a été mené au moment de la discussion, de l'introduction et de la mise en œuvre d'une nouvelle loi portant organisation de l'enseignement (MENJE, 2017a). Cette nouvelle loi reflète plusieurs réformes nationales destinées à promouvoir l'inclusion.

Plus précisément, à la suite d'initiatives antérieures visant à accueillir des élèves à besoins éducatifs spécifiques dans l'enseignement ordinaire (Limbach-Reich & Powell, 2015), la nouvelle loi définit explicitement des méthodes permettant de soutenir les élèves à besoins éducatifs spécifiques dans le cadre du système scolaire régulier. Cette loi prescrit, à titre d'exemple, une organisation à trois niveaux du soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques : au niveau local, les enseignant(e)s et les élèves bénéficient du soutien d'« instituteurs spécialisés dans la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques » (MENJE, 2017b, p. 4) ; au niveau régional, l'assistance est fournie par les « équipes de soutien des élèves à

besoins éducatifs particuliers ou spécifiques » (MENJE, 2017b, p. 5) ; et au niveau national, il existe huit « Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée » (MENJE, 2017b, p. 6). Or, le ministère de l'Éducation continue aussi à fournir son soutien à des centres ou établissements scolaires spécialisés aux fins de l'accueil d'élèves à besoins spécifiques (MENJE, 2018), ouvrant ainsi la voie à des interprétations différentes – et conflictuelles – du concept de l'inclusion. Cet état de fait peut permettre aux enseignant(e)s de s'en tenir à des perceptions plus traditionnelles selon lesquelles les élèves ayant des besoins spécifiques, de natures académique, sociale et autre, forment des groupes distincts devant bénéficier d'un soutien individualisé spécialisé (dans différents cadres, y compris des salles de classe et/ou écoles séparées). Une telle conceptualisation de l'inclusion contraste toutefois avec la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (United Nations, 2006, 2016), laquelle préconise l'éducation inclusive durant toute la vie en tant que droit de l'homme et a été ratifiée par le Luxembourg en 2011. L'honneur de cet engagement et l'adoption d'une conception plus large de l'inclusion nécessitent un changement fondamental des structures et une redéfinition des pratiques éducatives en vue de l'accueil et du support optimal de *tous* les élèves. Les différentes interprétations de l'inclusion ont, en tant que telles, des incidences et conséquences sur le comportement d'enseignement et les progrès d'apprentissage des élèves. Plus l'inclusion sera perçue comme un facteur favorisant la participation active dans des cadres scolaires ordinaires et permettant de surmonter les différences dans les relations sociales, plus les enseignant(e)s seront susceptibles d'adapter leur comportement en faveur de la création d'environnements d'apprentissage inclusifs.

Nos constatations font ressortir la nécessité de sensibiliser les personnes engagées dans le système scolaire tant à titre participatif antérieur que professionnel récente aux conceptualisations de l'inclusion et à leurs conséquences sur les pratiques d'enseignement, ainsi qu'en ce qui concerne les inégalités éducatives et sociales. Comme dans d'autres pays, des ajustements ont déjà été opérés aux programmes de formation (continue) des enseignant(e)s afin de les préparer à l'inclu-



sion (voir également Pit-ten Cate & Krischler, cette publication). Par ailleurs, la nouvelle loi sur l'enseignement proclame des changements dans le système scolaire luxembourgeois et précise les différents moyens de soutien disponibles aux niveaux local, régional et national.

Remarque : la présente étude a été financée par le Fonds National de la Recherche Luxembourg (FNR), Grant C14/SC/7964914/INCLUS.

Références

- Benoit, V. & Bless, G. (2014). Erfassung der Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrpersonen: Übersetzung und Erprobung der ORI und ATIES Skalen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 209–226.
- Blanton, L. P., Pugach, M. & Florian, L. (2011). Preparing general education Teachers to improve outcomes for students with disabilities (Policy Brief). <http://aacte.org/research-policy/recent-reports-on-educator-preparation/preparing-general-education-teachers-to-improve-outcomes-for-students-with-disabilities.html>.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Krischler, M., Powell, J. J. W. & Pit-ten Cate, I. M. (2019). What is Meant by Inclusion? On the Effects of Different Definitions on Attitudes Toward Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648.
- Kruse, S. & Dederling, K. (2018). The Idea of Inclusion: Conceptual and Empirical Diversities in Germany. *Improving Schools*, 21(1), 19–31.
- Limbach-Reich, A. & Powell, J. J. W. (2015). Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderungsbedarf im luxemburgischen Bildungssystem. Dans MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg, *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde* (p. 91–97). Luxembourg: MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg.
- MENJE. (2009). Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Mémorial A, No 20 du 16 février 2009. <http://data.legilux.public.lu/file/eli-etat-leg-memorial-2009-20-fr-pdf.pdf>.
- MENJE. (2017a). Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Mémorial A, No 617 du 5 juillet 2017. http://data.legilux.public.lu_file_eli-etat-leg-loi-2017-06-29-a617-jo-fr-pdf.pdf.
- MENJE. (2017b). Une école pour tous: La prise en charge des élèves à besoins particuliers ou spécifiques: un dispositif sur trois niveaux. [Dossier de presse] <https://men.public.lu/fr/publications/dossiers-presse/2016-2017/une-ecole-pour-tous.html>.
- MENJE. (2018). Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Mémorial A, No 664 du 18 août 2018.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is Meant by Inclusion? An Analysis of European and North American Journal Articles with High Impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451.
- Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2018). Inklusive Bildung aus der Sicht luxemburgischer Grundschullehrerinnen und -lehrer. Dans LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (p. 201–209). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 22–35.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (Issue June). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. [https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html](https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html).
- United Nations. (2014). Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1579SDGs%20Proposal.pdf>.
- United Nations. (2016). Convention on the Rights of Persons with Disabilities – General Comment No.4. <https://doi.org/10.1163/092902707X240620>.