



Auteurs Ineke Pit-ten Cate | Mireille Krischler

12 L'ÉDUCATION INCLUSIVE

du point de vue du personnel de l'enseignement
fondamental luxembourgeois

Le droit de tous les élèves à une instruction commune dans une école ordinaire proche de leur domicile représente un défi pour le système d'éducation luxembourgeois. Les enseignants ont un rôle clé à jouer dans la réussite de l'inclusion des élèves avec des contextes académiques, linguistiques, culturels, économiques ou sociaux différents. À cet égard, nous avons mené, dans le cadre du projet de recherche INCLUS (Pit-ten Cate, 2014), une enquête sur le thème « compétence perçue et efficacité personnelle en ce qui concerne la pratique inclusive » qui a donné les résultats suivants :⁶¹

Selon les indications du personnel enseignant, l'inclusion est devenue une fonction centrale importante de l'école ordinaire, mais cela ne se reflète pas (encore) dans leur formation. Le niveau de compétence et d'efficacité perçue est malgré tout relativement élevé en ce qui concerne l'instruction d'une population d'élèves hétérogène. Cependant, ils ne se sentent pas (suffisamment) préparés à développer, appliquer et évaluer des plans de soutien individuels pour des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques. Comme attendu, la compétence perçue est positivement corrélée à la part de la pédagogie inclusive dans la formation. En outre, les enseignants qui s'estiment compétents dans l'enseignement des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques avaient une attitude plus favorable vis-à-vis de l'inclusion. Le soutien professionnel était lui aussi positivement corrélé à la compétence perçue.

Ces résultats indiquent que la compétence et les attitudes concernant l'inclusion peuvent être améliorées par des offres de conseil et de formation continue spécifiques relatives à l'enseignement des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques. Il est important de souligner que des modifications importantes, avec une attention spéciale portée à la pédagogie inclusive, ont été apportées au cours des dernières années dans le programme du Bachelor en sciences de l'éducation de l'Université du Luxembourg. En outre, à la suite de l'adaptation de la législation, 150 enseignants spécialement formés (I-EBS) seront embauchés, et 3 nouveaux centres de compétences seront fondés pour encourager davantage l'idée de l'inclusion. Après ces modifications au niveau du système et de la politique éducative, on peut s'attendre à ce que l'inclusion de tous les élèves se développe avec succès au Luxembourg.

⁶¹ Les auteurs remercient les enseignant(e)s qui ont participé à leur enquête. Nous tenons également à remercier le département SCRIPT ainsi que Mme Diane Duhr, Mme Monique Melchers et M. Patrick Mergen pour leur soutien lors de la préparation du questionnaire et de la collecte des données. Des remerciements particuliers vont à Mme Diane Marx et à M. Alex Kockhans pour leurs commentaires et suggestions très utiles pour optimiser cet article. Cette étude a été financée par le Fonds national de la recherche (FNR) (C14/SC/7964914/INCLUS).

12.1 | Introduction

L'inclusion comme défi dans l'Histoire et aujourd'hui

Le soutien scolaire de quasiment tous les élèves dans les classes ordinaires luxembourgeoises est un sujet de discussion depuis les années 1950 (Limbach-Reich & Powell, 2015), ayant comme but la réduction des inégalités scolaires. L'inclusion de toutes les personnes et leur participation pleine et entière à la société est abordée dans le *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (UNESCO, 1994), *l'Education for All Movement* (UNESCO, 2000) et, enfin, dans la convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations-Unies (UN, 2006). La convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations-Unies (CNUDH) déclare que tous les élèves ont droit à une scolarisation dans une école ordinaire proche du domicile et qu'un soutien individuel est dû aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques. La formation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques est inscrite dans la loi luxembourgeoise sur l'école depuis 1973 (Limbach-Reich & Powell, 2015) tandis que leur scolarisation dans les classes ordinaires est ancrée dans la loi d'intégration (1994) et en particulier dans la nouvelle loi sur l'école (été 2017). Pour être plus précis, c'est avec la ratification de la CNUDH par le Luxembourg en 2011 et sa transcription dans la nouvelle loi sur l'école en 2017 que les écoles fondamentales sont tenues à développer des concepts pour l'apprentissage commun de tous les élèves et de les appliquer dans leur *Plan de développement scolaire* (PDS). Cette évolution est importante, car l'inclusion est fondamentale à la fois pour la performance scolaire et la participation sociale. Des résultats empiriques montrent que la ségrégation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques peut réduire leurs possibilités d'apprentissage, mais aussi entraîner une stigmatisation et une exclusion sociale (Gabel, Curcic, Powell, Khader & Albee, 2009). Des résultats de recherche montrent d'ailleurs que la scolarisation commune des élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers ou spécifiques dans des classes inclusives présente des avantages évidents

(European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014). Par exemple, les élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques enseignés dans les structures inclusives ont non seulement réalisé des progrès scolaires supérieurs ou comparables à ceux scolarisés dans des institutions spécialisées (Buysse & Bailey, 1993 ; Odom, Buysse & Soukakou, 2012), mais ils ont aussi montré une acceptation plus prononcée et des interactions plus intenses avec leurs camarades de classe (Buysse, Goldmann & Skinner, 2002).

Comment alors répondre aux besoins de tous les élèves ? Comment mettre en œuvre l'inclusion en classe ? Comment organiser la coopération avec les spécialistes ? Le sujet de l'inclusion scolaire est devenu un domaine de recherche très actif afin de répondre à ces questions et aux sujets connexes. Des analyses sont notamment mises en œuvre au niveau européen afin de recenser les niveaux d'inclusion scolaire qui varient en fonction des pays (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2011, 2017 ; TdiverS, 2016). La politique de l'éducation et, en particulier, la formation initiale et continue du personnel enseignant, se concentre également sur les conditions de base pour l'inclusion des différents élèves.

Questions pour la recherche et la politique

12.2 | Inclusion : le rôle clé du personnel enseignant

Bien que les mesures politiques soient importantes pour poser les bases de l'inclusion, les enseignants ont un rôle clé dans leur mise en oeuvre (Meijer, Soriano & Watkins, 2003). Les enseignants ne jouent pas seulement un rôle important dans la détection des problèmes, ils sont aussi responsables de la mise en œuvre des mesures de soutien des élèves dans leur salle de classe. Les méthodes d'observation et d'enseignement des enseignants dépendent de leur formation initiale et continue, de leurs expériences, de leurs points de vue et opinions, de la situation au niveau de la classe et de l'école, ainsi que de facteurs extrascolaires (tels que les offres de soutien, procédures, ressources). Dans le cadre de l'inclusion, les enseignants font souvent face à des défis importants dans leur quotidien scolaire. Ils sont confrontés, dans tous les types d'écoles, à une population scolaire de plus en plus hétérogène. De plus en plus d'élèves de cultures, d'ethnicités et de langues différentes et présentant des profils d'apprentissage et des comportements variés fréquentent les classes ordinaires. Les enseignants doivent adapter les contenus enseignés et leurs méthodes d'enseigne-

ment à cette population scolaire hétérogène. Bien qu'il ne s'agisse pas dans ce cas de nouveaux défis (l'inclusion d'élèves de cultures, contextes ethniques et linguistiques différents est déjà traditionnellement présente au Luxembourg), la focalisation croissante sur l'inclusion pousse de nombreux enseignants à se demander comment répondre de façon optimale aux besoins de l'ensemble des élèves. Une formation adéquate des enseignants est donc d'une importance cruciale. Ainsi, il est essentiel que cette formation initiale et continue ne se limite pas au savoir et aux compétences, mais aborde aussi les attitudes et valeurs (Borg, Hunter Sigurjonsdottir & D'Alessio, 2011).

Ces attitudes et ces valeurs peuvent être cruciales pour le succès de la pratique inclusive (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Gebhardt et al., 2011) puisqu'elles dirigent et régulent l'action (Eagly & Chaiken, 1993) et influencent le comportement d'enseignement (Reusser & Pauli, 2014). Le comportement d'enseignement est décisif pour l'inclusion réussie d'élèves différents dans les classes ordinaires (Bender, Vail & Scott, 1995).

Les enseignants sont les acteurs centraux de l'inclusion scolaire

Attitude et valeurs

12.3 | Question de recherche

Les résultats des recherches montrent que les enseignants se sentent en général insuffisamment préparés à une pratique inclusive. Dans le domaine du soutien individuel, les enseignants des écoles ordinaires se sentent clairement moins préparés que le personnel des écoles spéciales et, par conséquent, peut-être moins prêts à assumer la responsabilité de l'inclusion d'élèves aux capacités scolaires, comportementales, socio-culturelles et linguistiques différentes.

Dans le cadre de notre projet de recherche INCLUS, nous nous sommes demandé dans quelle mesure le personnel enseignant se sent préparé à former

l'ensemble des élèves avec des contextes scolaires, sociaux et linguistiques/culturels différents du Luxembourg. En termes plus précis, cette contribution présentera les résultats d'une enquête sur la compétence et l'efficacité perçues en relation avec la pratique inclusive à laquelle ont participé 126 enseignants d'écoles fondamentales luxembourgeoises. Nous avons également examiné les liens entre la compétence perçue, la formation initiale et continue, le soutien professionnel ainsi que les attitudes par rapport à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques.

Les enseignants sont-ils suffisamment préparés à une pratique inclusive ?

12.4 | Élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques dans les classes ordinaires

Perception par les enseignants

La partie majeure des participants (N = 104 ; 85 %) a ou a eu un ou plusieurs élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques dans sa propre classe au cours des dernières années. Le tableau 11 montre la répartition de ces élèves dans les trois catégories A, B et C de l'OCDE (OCDE, 2007). Cette catégorisation de l'OCDE se base sur une typologie de l'incapacité – des déficiences – des désavantages, où la catégorie C est particulièrement pertinente pour le Luxembourg due à sa population scolaire hétérogène au niveau culturel et linguistique ainsi que des caractéristiques multilingues et multiculturelles du pays. Il ressort du tableau que le personnel enseignant perçoit un besoin en soutien éducatif spécial principalement comme un problème reposant sur une incapacité, des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement. Les désavantages basés

sur les facteurs sociaux, culturels ou linguistiques sont rarement placés dans le contexte du besoin de soutien pédagogique spécial. Les résultats de la catégorie C sont intéressants vu le nombre d'élèves à contexte migratoire dans le système scolaire luxembourgeois. Environ 45 % des élèves de l'école fondamentale luxembourgeoise n'ont en effet pas la nationalité luxembourgeoise (MENJE, 2017), en plus il y a souvent un chevauchement entre le contexte migratoire et le statut socio-économique d'une part, et le statut linguistique d'autre part. La proportion élevée de ces élèves dans les classes ordinaires peut avoir comme conséquence qu'ils ne sont pas perçus comme des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques, mais plutôt comme la norme. Dans ce sens, ces élèves sont implicitement inclus, bien que cette pratique inclusive ne soit pas perçue comme telle.

Tableau 11 | Élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques par catégorie de l'OCDE

	Catégorie OCDE A - Handicap : Incapacité d'origine physique	Catégorie OCDE B - Difficultés d'apprentissage : Déficiences liées au comporte- ment et à l'apprentissage	Catégorie OCDE C - Désavantages : Liés aux fac- teurs sociaux, culturels et linguistiques
Part	42%	48%	10%

Il s'avère également que 48 % de ces élèves, sur base de leur attribution aux domaines des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement, ont besoin de soutien. Dans ce contexte, il est intéressant de mentionner que la nouvelle loi sur l'école a défini plus précisément de quelle manière ces élèves présentant des difficultés d'apprentissage et/ou des troubles du comportement doivent désormais être soutenus. Cette loi

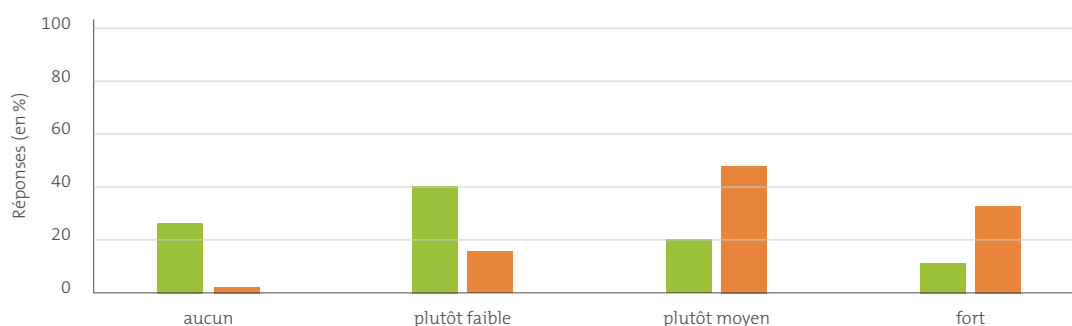
annonce plus précisément la création – à côté du nouveau Centre pour les élèves à haut potentiel – d'un Centre pour le développement des apprentissages et d'un Centre pour le développement socio-émotionnel, pour les élèves souffrant de troubles du comportement dont le personnel va être en charge d'accompagner l'éducation de ces élèves au sein de l'école ordinaire. .

12.5 Liens entre la formation initiale et continue, la compétence perçue et l'efficacité

Bien que les enseignants participant indiquent que la pratique inclusive joue un rôle allant de moyen à très important dans leur école (81,5 % des réponses), ceci ne se reflète pas (encore) dans la perception de l'offre de formation (figure 56).

Un écart entre la formation et la pratique

Fig 56 Quel rôle joue (a joué) la pédagogie inclusive... ■ durant votre formation ■ dans votre école



Cela concerne surtout le personnel enseignant étant déjà actif depuis longtemps et signifie donc que, plus un enseignant a d'expérience professionnelle, moins il perçoit la pédagogie inclusive comme une partie essentielle de sa formation ($r = 0,31, p < 0,001$). Ce résultat reflète en partie les modifications apportées à la formation des enseignants ces dernières années. La pédagogie inclusive est de plus en plus fortement mise en œuvre dans le programme et valorisée en tant que discipline transversale. Plus de la moitié (66 %) des enseignants considèrent cependant que leurs études les ont insuffisamment préparés à la pratique inclusive. Les membres du personnel enseignant se sentent malgré tout relativement compétents pour prendre en charge une population scolaire (déjà traditionnellement) hétérogène et ont, quant à leur efficacité, un sentiment positif par rapport à la scolarisation générale d'élèves aux profils très variés. Malgré tout, ils doutent de leur capacité à offrir un enseignement spécifique aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou spé-

cifiques. Ils se sentent plus compétents dans le domaine du soutien général aux élèves que dans celui des procédures et des offres des écoles spéciales (Ediff) ou du soutien individuel des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques. Par conséquent, il n'est pas étonnant que de nombreux enseignants considèrent comme nécessaire une offre de conseil supplémentaire pour la pratique inclusive. De plus, les enseignants indiquent qu'ils ont besoin de plus d'informations sur les possibilités de soutien actuelles et futures pour leur école. L'inclusion fait par conséquent l'objet d'un intérêt grandissant dans la recherche et dans les divers cursus universitaires (BScE, BSSE, MAMACO...) à l'Université du Luxembourg sous forme de cours et de séminaires. En outre, de nombreuses formations continues relatives aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques ciblant soit certains élèves, soit l'apprentissage et l'enseignement, sont aussi offertes chaque année par l'IFEN. À l'avenir, des centres de compétences spécialisés pourront conseiller le →

Offres de conseil et de formation continue

Autoperception des enseignants

→ personnel enseignant chargé d'un élève à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques. Le rôle des collaborateurs des centres de compétences consiste en particulier à conseiller les enseignants de ces élèves et à aider à transposer les mesures de soutien dans la salle de classe.

Comme attendu, la compétence perçue et l'efficacité générale sont liées à la formation. En termes plus précis, les enseignants ayant examinés de

manière approfondie la pédagogie inclusive durant leur formation se sentent plus compétents et plus efficaces que leurs collègues vis-à-vis de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques. Ce résultat renforce l'idée qu'il est crucial, pour une mise en oeuvre réussie de la pratique inclusive, d'encourager le savoir et les compétences dans la formation des enseignants (Limbach-Reich & Powell, 2015 ; World Health Organization & World Bank, 2011).

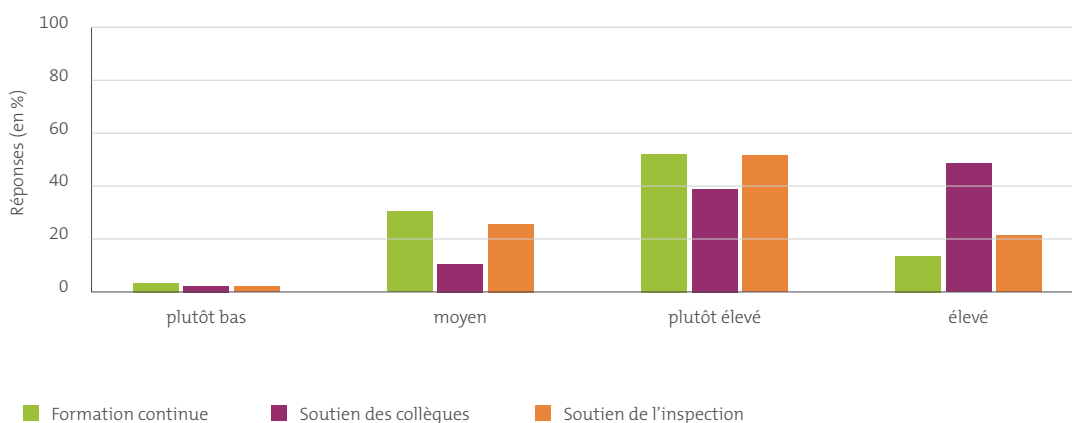
12.6 | Soutien professionnel

Approches de soutien

La plupart des enseignants de notre échantillon (71 %) sont soutenus dans l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques dans leur classe. Le premier soutien provient de la Commission d'inclusion (CI) qui discute des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques et formule des propositions de soutien en accord avec les parents. Le plus souvent, le soutien concret dans la classe est apporté par les membres de l'équipe de soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (ESEB). En outre,

des solutions internes à l'école sont mises en oeuvre (aide aux devoirs, aide par un enseignant, team-teaching). De plus, la plupart des enseignants se sentent soutenus par leurs collègues (85 %) ou l'inspection (72 %) dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques. De nombreux enseignants (66 %) ont également des possibilités de développer leurs compétences professionnelles dans ce domaine (figure 57). Toutes ces formes de soutien professionnel contribuent à une compétence et une efficacité perçues comme plus élevées.

Fig 57 Soutien professionnel



12.7 Lien entre la compétence perçue et l'attitude par rapport à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques

Les enseignants de notre échantillon voient les avantages potentiels de l'inclusion, mais doutent toutefois que les élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques peuvent être soutenus de la meilleure façon possible dans des classes ordinaires. En effet, bien que les enseignants aient une opinion relativement positive quant aux avantages de l'inclusion pour les élèves avec et sans besoin éducatif particulier ou spécifique, ils perçoivent comme plutôt insuffisante leur capacité à organiser l'inclusion dans leur classe et donc à répondre aux attentes de tous les élèves. Cela ne concerne pas la conduite et l'organisation de la classe en général, mais surtout le soutien spécifique aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques. En rapport avec ces résultats, les enseignants, contrairement à des résultats empiriques, sont plutôt sceptiques quant aux répercussions de la pratique inclusive sur les développements scolaires et sociaux.

L'attitude vis-à-vis de l'inclusion est positivement influencée par la compétence et l'efficacité perçues. En d'autres termes : Les enseignants qui se considèrent comme compétents et efficaces en matière de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques ont également une attitude plus positive par rapport à l'inclusion. Cette observation montre encore une fois que l'on peut encourager l'inclusion grâce à une formation initiale et continue adaptée du personnel enseignant. Une formation initiale et une formation continue adaptées encouragent en effet la compétence spécifique et l'efficacité perçue, qui influencent à leur tour positivement l'attitude. En outre, l'échange avec les collègues sur les défis de la pratique inclusive bénéficie au développement d'une attitude positive. Plus les enseignants reçoivent de soutien de la part de leurs collègues, plus ils ont tendance à percevoir davantage les avantages potentiels de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques.

Influences positives



12.8 Conclusion et perspectives : soutien aux enseignants lors de la mise en œuvre de la pratique inclusive

Le soutien concret n'est souvent pas suffisant

Soutien supplémentaire

Directions de région et centres de compétences

Attentes positives

Bien que la pratique inclusive ne joue qu'un rôle subalterne dans la formation initiale et continue, les enseignants de l'enseignement fondamental se sentent compétents et efficaces dans l'exercice de leur profession. Cette compétence et cette efficacité perçues comme élevées concernent toutefois plutôt la conduite de classe générale d'une population scolaire hétérogène et moins les procédures spécifiques et le soutien individualisé des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques. Il convient alors de se demander si les enseignants considèrent le soutien individuel comme faisant partie de leur métier ou s'ils préfèrent plutôt en céder la responsabilité à des personnes spécialement formées. Le soutien concret aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques par les équipes de soutien (ESEB) est cependant souvent perçu comme insuffisant, de nombreux enseignants arguant qu'un soutien supplémentaire de la part de spécialistes est nécessaire pour le succès de la pratique inclusive. Le besoin en connaissances spécifiques se reflète également dans la demande de plus d'offres de formation continue dans le domaine du soutien individualisé. La formation initiale et continue ainsi que le soutien professionnel font ainsi partie des conditions-cadres les plus pertinentes de la pratique inclusive. Dans ce contexte, il est intéressant d'observer quelles seront les répercussions de la nouvelle loi sur l'école sur la pratique inclusive. Le texte législatif présente plus précisément comment l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques peut être encouragée au niveau local, régional ainsi que national. Au niveau local, chaque école sera à l'avenir dotée d'un enseignant spécialisé (I-EBS) qui devra assister les enseignants de classe dans le soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques dans leur classe respective. Les 59 premiers I-EBS ont été recrutés en septembre 2017 et à partir de septembre 2018, 35 I-EBS supplémentaires ont commencé à occuper leurs postes dans les écoles. Une des missions centrales des I-EBS est le sou-

tien aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques dans leur classe ordinaire. Dans ce contexte, l'approche inclusive a une importance particulière. L'accent sera mis sur l'utilisation de méthodes d'enseignement et d'évaluation différentes afin de répondre aux besoins et aux styles d'apprentissages de tous les élèves. Favoriser l'approche inclusive signifie en outre de donner les mêmes chances d'accès et de succès à tous les élèves.

Les écoles sont dorénavant réparties en 15 directions de région qui disposent respectivement d'une Commission d'inclusion (CI) et d'une équipe de soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (ESEB) auxquelles les enseignants peuvent s'adresser en cas de questions ou de problèmes. Le Luxembourg disposera dans un avenir proche de 8 centres de compétences (il en existe déjà 5) à destination des élèves ayant différentes formes de besoins éducatifs particuliers ou spécifiques. Il est prévu que chaque centre de compétences puisse disposer d'une unité d'enseignement, d'une unité de diagnostic et de conseil ainsi que d'une unité de rééducation et de thérapie. Malgré tout, pour correspondre à l'approche de la pédagogie inclusive, le soutien doit, dans la mesure du possible, se dérouler dans la salle de classe habituelle. Sur base de la relation entre la compétence/l'efficacité et l'attitude par rapport à l'inclusion, on peut s'attendre à ce que l'amélioration de la compétence spécifique dans le domaine du soutien individuel ait des répercussions positives sur l'attitude par rapport à l'inclusion. Les modifications actuelles dans le programme d'études du Bachelor en sciences de l'éducation à l'Université du Luxembourg ainsi que les offres de formation continue de l'université ou de l'IFEN peuvent y jouer un rôle crucial. Ici se pose cependant la question de savoir dans quelle mesure les éléments de pédagogie inclusive de la formation initiale et continue peuvent être intégrés judicieusement dans le système scolaire existant. Traditionnellement, le système éducatif luxem-

bourgeois se distingue plutôt, comme c'est le cas dans beaucoup d'autres pays européens, par la sélection et la stratification, la performance scolaire y étant le critère le plus important, laissant un rôle subalterne à l'égalité, l'intégration sociale

et au bien-être (Powell & Hadjar, 2018). Les soutiens prévus au niveau local, régional et national apporteront probablement une contribution importante en termes d'accès et de participation de tous les élèves à la formation scolaire ordinaire. ●

Références

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1).
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 28, 87–94. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.103.4.687>.
- Borg, G., Hunter, J., Sigurjonsdottir, B., & D'Alessio, S. (2011). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Buysse, V., & Bailey, D. B. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26, 434–461. <http://doi.org/10.1177/002246699302600407>.
- Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting Effects on Friendship Formation Among Young Children With and Without Disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503–517.
- Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2011). *Mapping the implementation of policy for Inclusive Education*. Odense, Dänemark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Fünf Kernaussagen in Bezug auf inklusive Bildung: Von der Theorie zur Praxis*. Odense, Dänemark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Raising the achievement of all learners in inclusive education: Lessons from European policy and practice*. (A. Kefallinou and V.J. Donnelly, eds.). Odense, Denmark.
- Gabel, S. L., Curcic, S., Powell, J. J. W., Khader, K., & Albee, L. (2009). Migration and ethnic group disproportionality in special education: an exploratory study. *Disability & Society*, 24, 625–639. <http://doi.org/10.1080/09687590903011063>.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 275–290.
- Limbach-Reich, A., & Powell, J. J. W. (2015). Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderungsbedarf im luxemburgischen Bildungssystem. In T. Lenz & J. Bertemes (Eds.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015* (Band 2, pp. 91–97). Luxembourg: MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (Eds.) (2003). *Sonderpädagogische Förderung in Europa*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education.
- MENJE (2017). *The key figures of the national education: Statistics and indicators 2015/2016*. Luxembourg: MENJE/STATEC.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2012). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33, 344–356. <http://doi.org/10.1177/1053815111430094>.
- OECD (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- Pit-ten Cate, I.M. (2014). Inclusive education: The effect of teacher characteristics and school support on inclusive practice. FNR CORE project. <http://fnr.lu/projects/inclusive-education-the-effect-of-teacher-characteristics-and-school-support-on-inclusive-practice/>.
- Powell, J.J.W., & Hadjar, A. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz: Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen. In: Rathmann, K., & Hurrelmann, K. (Eds.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*, 46–65. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 642–661. Münster: Waxmann.
- TdiverS (2016). *Teaching diverse learners in (school)subjects*. EU Comenius Project. www.tdivers.eu.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- UNESCO (2000). *Education for All 2000 Assessment: Global Synthesis*.
- World Health Organization & World Bank. (2011). *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland: WHO.