Diversité, équité et inclusion dans le système éducatif luxembourgeois

Justin J. W. Powell, Sonja Ugen & Ineke M. Pit-ten Cate

Une définition de la diversité, de l'équité et de l'inclusion

Aujourd'hui plus que jamais, l'éducation joue un rôle déterminant dans le statut social et les possibilités d'une participation constructive dans la plupart des domaines de la vie. Nombreux· nombreuses sont donc celles et ceux qui œuvrent en faveur d'une plus grande équité dans le partage des chances en matière d'éducation, eu égard au fait que ce sont avant tout les systèmes éducatifs stratifiés, dont le système luxembourgeois, qui sont peu à même de compenser suffisamment les inégalités : alors que ces dernières n'ont en principe rien d'irrémédiable, des désavantages tenaces persistent, surtout dans les années de scolarité plus tardives, pour certains groupes à risque tels que les enfants à statut socio-économique plus faible ou issu·e·s de contextes migratoires donnés (Hadjar et al., 2018). Le système éducatif luxembourgeois dispose d'ores et déjà de certaines ressources pour atténuer ces inégalités. Des transformations structurelles (comme l'allongement de la période de scolarité en tronc commun) pourraient toutefois contribuer davantage à faire reculer les inégalités en donnant plus de temps aux élèves pour développer leurs centres d'intérêt, et leurs aptitudes avant que leur parcours éducatif ne soit fixé.

Comme la plupart des pays du monde, le Luxembourg a ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH ; United Nations, 2006), qui définit l'éducation inclusive en tant que norme mondiale pour réduire davantage l'inégalité systématique. Cela n'a toutefois qu'une influence limitée sur la politique en matière d'éducation et sur l'évolution des systèmes à l'échelle mondiale (p. ex. UNESCO, 2020) ou nationale (Powell & Hadjar, 2018). La diversité, l'équité et l'inclusion sont des notions étroitement liées et renvoient à des conditions indispensables à la promotion de la justice sociale et à l'avènement d'une société équitable et démocratique.

La notion de « diversité » désigne la multitude de différences entre les personnes, qu'il s'agisse du handicap, du contexte socio-économique, du sexe, de la ou des langues parlées, de l'appartenance ethnique ou de l'expérience migratoire. Accepter la diversité signifie reconnaître et valoriser ces différences, et instaurer un environnement dans lequel tou·te·s puissent être eux·elles-mêmes sans redouter la discrimination ou les préjugés. Étant donné sa faible taille, sa croissance démographique exceptionnelle, sa mobilité et sa complexité, le Luxembourg en tant que société a un rôle précurseur à jouer en termes d'acceptation et de mise à profit de la diversité.

On entend par « équité » la juste répartition des ressources, des opportunités et des résultats. Dans les « sociétés scolarisées » *(schooled societies* ; Baker, 2014), l'éducation revêt une importance décisive lorsqu'il s'agit d'identifier et d'éliminer les obstacles systémiques qui empêchent certains groupes de profiter

des mêmes chances que d'autres. Ceci vaut particulièrement pour le Luxembourg, où environ deux tiers des élèves du fondamental et du secondaire ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison (MENJE, 2022). À l'échelle mondiale, le Luxembourg possède la proportion la plus importante d'étudiant·e·s d'origines nationales diverses et compte parmi les pays ayant les plus hauts niveaux de qualification (Frank & Meyer, 2020). Pour soutenir les performances académiques et le bien-être socio-émotionnel de cette population scolaire diversifiée, les écoles et les structures d'accueil ainsi que le système éducatif en général doivent s'adapter et avoir pour double objectif de reconnaître la diversité et de permettre une équité accrue. L'équité est un élément crucial en ce qu'elle garantit que tou·te·s disposent des mêmes chances pour développer leurs capacités, indépendamment de leur contexte ou de leur identité. L'égalité des chances ne signifie pas que l'on impose à tou·te·s un traitement identique, mais que l'on les soutienne de façon différenciée selon leurs besoins, leurs connaissances préalables, leurs expériences et leurs centres d'intérêt individuels, afin de leur permettre de poursuivre leurs objectifs d'apprentissage personnels et d'exploiter leurs potentiels.

Le terme d' « inclusion » signifie que l'on s'emploie activement et de façon délibérée à apprécier les perspectives et contributions de tout·e un·e chacun·e et à faire en sorte que tou·te·s puissent participer de façon judicieuse aux interactions et activités sociales. Cela implique notamment la création et la préservation d'une culture du respect et de l'appartenance, qui valorise des aptitudes, perspectives et expériences uniques et singulières. L'inclusion revêt une importance déterminante pour la promotion de la diversité et de l'équité, parce qu'elle garantit que tout·e un·e chacun·e ait la possibilité de s'impliquer pleinement, quel que soit son contexte, son appartenance à un groupe ou ses capacités.

La promotion de la diversité, de l'équité et de l'inclusion implique d'aborder les défis et les obstacles particuliers auxquels certains groupes sont confrontés, et d'y remédier. Ainsi, il peut par exemple s'agir de soutenir les locuteurs·trices de différentes langues qui ne sont pas enseignées officiellement dans les écoles, d'élaborer des stratégies et des pratiques intégratives qui promeuvent la diversité linguistique, ou de faire en sorte que les personnes ayant des capacités différentes aient accès à l'éducation et à l'emploi. Cela implique aussi de reconnaître et résorber les inégalités historiques et systémiques ayant contribué à ces obstacles, et de s'attacher à les éliminer à travers une action sociale et politique ciblée.

L'éducation inclusive est aujourd'hui considérée comme un droit humain. Elle ne se focalise pas seulement sur les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques en raison de certains handicaps, difficultés d'apprentissage ou désavantages (OECD, 2007), mais fait plutôt référence à un environnement d'apprentissage qui vise à soutenir l'ensemble des élèves dans la réalisation de leurs objectifs d'apprentissage. Ceci suppose de mettre en œuvre des réformes visant à surmonter les obstacles structurels ou liés à des attitudes négatives et à contribuer à une réduction des désavantages. Une conception plus large de la diversité, de l'équité et de l'inclusion signifie de prendre en compte les élèves présentant des caractéristiques sociales, physiques et cognitives différentes, car tou·te·s méritent qu'on les soutienne dans le développement de leurs aptitudes. En dépit des efforts entrepris pour réformer le système éducatif et promouvoir l'éducation inclusive en tant que droit humain, des inégalités subsistent concernant l'accès, les performances et la réussite dans le système d'éducation régulière (Powell, 2016).

La prise en compte de la diversité des élèves en vue d'un meilleur apprentissage est une tâche exigeante aussi ancienne que nouvelle pour le personnel enseignant des écoles du monde entier, dans la mesure où l'éducation pour tou·te·s est devenue un objectif universel. Néanmoins, on observe en Europe des différences considérables, en termes de portée et de qualité, de la scolarisation inclusive et dans l'enseignement destiné aux élèves à besoins spécifiques. Celles-ci se répercutent à leur tour sur le passage à l'âge adulte et la carrière professionnelle. Bien que l'on associe traditionnellement les inégalités éducatives aux caractéristiques socio-démographiques des élèves (pour le Luxembourg : Backes & Hadjar 2017 ; au plan international : OECD, 2018), la stigmatisation et la discrimination institutionnalisée sont le lot des élèves à besoins éducatifs spécifiques dans tous les systèmes éducatifs. Historiquement,

l'offre pour ces élèves est passée d'un modèle d'exclusion et de ségrégation à un modèle d'intégration et, plus récemment, d'inclusion. Cette évolution est en lien étroit avec une transformation de la conception traditionnelle du handicap, jadis médicale et clinique, vers une approche plutôt sociale et culturelle, qui ne s'est toutefois pas encore traduite dans les faits.

Au début du XX^{e} siècle, en Europe et au-delà, il était courant de répondre aux besoins éducatifs spécifiques par des pratiques d'exclusion et de ségrégation ; les mesures étaient limitées (Richardson & Powell, 2011) et se basaient sur un modèle selon lequel ces besoins étaient considérés comme des déviations physiques, psychologiques et/ou cognitives par rapport à une norme, et nécessitant de ce fait une prise en charge par du personnel spécialement formé, généralement au sein de centres spécialisés. La fin de la Seconde Guerre mondiale a sonné le début d'une période dans laquelle s'est répandue dans le monde entier l'idée de l'éducation en tant que droit humain, comme en témoignent les initiatives de l'UNESCO (p. ex. « L'Éducation pour Tous ») visant à promouvoir l'éducation y compris pour les élèves en situation de handicap (UNESCO, 2020). Alors que partout dans le monde, des programmes et écoles spécialisés ont été mis en place pour des élèves ayant des besoins différents, le regard porté sur le handicap a évolué sur le plan social, culturel et politique en mettant l'accent sur les conditions et barrières sociales auxquelles sont confrontées les personnes à besoins spécifiques. Ces approches sociales reconnaissent que la conception institutionnelle des systèmes éducatifs exerce une influence considérable sur la mesure dans laquelle l'inclusion et la promotion du bien-être et de l'apprentissage de tou·te·s les élèves sont possibles. Par exemple, au sein d'un même système éducatif sont instaurés des types d'établissements et des parcours scolaires qui se différencient en termes de niveau d'exigence et d'attentes du personnel enseignant, de structures de financement et de composition des classes. À la suite de ce changement d'approche, la politique en matière d'éducation s'est focalisée sur l'intégration des élèves à besoins éducatifs spécifiques dans des classes de l'enseignement régulier. Ceci leur a non seulement ouvert l'accès au plan d'études général, mais a également facilité l'interaction sociale avec leurs pair·e·s. Au cours des dernières décennies, l'inclusion de tou·te·s a progressé à travers l'adoption de la Déclaration de Salamanque et du Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (UNESCO, 1994), la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH, United Nations, 2006) et les Objectifs de développement durable (ODD) (UNESCO, 2020), qui reconnaissent à tou·te·s les élèves atteint·e·s de handicap le droit d'être inclu·se·s dans le système éducatif régulier et de bénéficier du soutien individuel dont ils·elles ont besoin. En dépit de ces changements de politique, le personnel enseignant se sent souvent insuffisamment préparé, et la perception de son efficacité personnelle a des répercussions sur sa propension à assumer des responsabilités et entreprendre des efforts pour soutenir (pleinement) les élèves en situation de handicap (Pit-ten Cate et al., 2018). Les tentatives du personnel enseignant d'instaurer un environnement inclusif sont par trop souvent insuffisamment soutenues et encouragées par les administrations scolaires ou par les décideurs·décideuses politiques en charge de l'éducation.

Évolution de l'éducation spécialisée au Luxembourg : où va l'éducation inclusive ?

La vision d'une éducation inclusive pour tou·te·s les élèves constitue un défi considérable, au Luxembourg comme dans toute l'Europe occidentale où, en comparaison internationale, une part (très) importante d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques fréquente des classes ou des écoles spécialisées (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive – EASNIE, 2024). Or, suite à l'adoption de la CDPH et des Objectifs de développement durable (notamment l'ODD 4 : éducation de qualité), une pression croissante pèse sur les États pour prendre à bras le corps des réformes fondamentales visant à garantir que la pratique pédagogique évolue dans le sens d'une éducation inclusive. C'est ce que révèlent les efforts accrus déployés à différents niveaux (p. ex. plans d'action nationaux, mesures politiques, réformes de la formation des enseignant·e·s ou des plans d'études), dont l'objectif est de promouvoir l'accès et la participation non seulement des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, mais aussi d'autres groupes marginalisés tels que les élèves

issu·e·s d'un contexte migratoire (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). On ne peut toutefois appréhender l'état actuel des systèmes de soutien et les débats menés sur leur réforme qu'à la condition de comprendre la légitimité historique des efforts et des intérêts de groupes ayant conduit à ces formes d'organisation fortement institutionnalisées. Dans ce cadre, il ne faut pas négliger l'influence historique d'idées plus anciennes, basées par exemple sur des modèles médicaux du handicap, et l'inertie des formes d'organisation scolaire en raison d'intérêts particuliers.

Outre des mesures mettant en avant les droits humains, on a assisté à un début de mise en œuvre de changements qui reflètent l'extraordinaire diversité de la population scolaire du Grand-Duché du point de vue social, linguistique et culturel. Si l'exigence d'un surcroît d'équité dans l'éducation scolaire n'est pas nouvelle, les nombreux efforts initiés au cours des dernières décennies (pour un aperçu, voir Limbach-Reich & Powell, 2015) n'ont conduit que partiellement à des transformations fondamentales en faveur d'une éducation inclusive. La scolarité obligatoire a certes été étendue de façon expresse aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques suite à une loi adoptée en 1973, mais ces élèves ont alors d'abord principalement fréquenté des écoles spécialisées, organisées dans le cadre de l'éducation différenciée. Une modification de la législation sur l'école intervenue en 1994 a entraîné une inflexion de la pratique de ségrégation, qui a cédé la place à un système plus fortement intégrateur en promouvant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques dans le cadre du système scolaire régulier, en leur offrant un soutien supplémentaire (externe, ambulatoire). La réforme de la loi sur l'enseignement fondamental de 2009 a poursuivi cet effort d'intégration en prônant le principe de l'enseignement en équipe, la différenciation pédagogique, l'organisation du plan d'études en différents cycles et un nouveau système de suivi de la progression des apprentissages des élèves. En 2011, le Luxembourg a officiellement reconnu l'importance de l'inclusion en ratifiant la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. Suite à cela, d'autres modifications ont été apportées à la législation scolaire en 2017 et 2018 (Mémorial A, n° 617 de juillet 2017; Mémorial A, n° 664 d'août 2018), mettant cette fois l'accent sur l'inclusion en précisant davantage les structures organisationnelles dédiées au soutien des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Ces modifications comprennent notamment l'introduction d'une structure de diagnostic et de soutien à trois niveaux (local, régional et national) ainsi que la définition de la mission et des tâches de huit centres de compétences (Fischer & Pit-ten Cate, 2021 ; OEJQS, 2023). Dans la pratique, ces modifications législatives ont d'abord conduit à l'intégration de classes spécialisées dans les écoles régulières, mais de plus en plus, l'accent est mis sur la mise à disposition d'un soutien spécialisé au sein même des classes d'attache dans les écoles régulières. Il semble cependant que la réglementation actuelle continue de concevoir l'éducation inclusive comme la fourniture d'un soutien individualisé et d'un apprentissage personnalisé au lieu de répondre aux besoins de *tou·te·s* les élèves au sein d'un environnement en mutation, ce qui perpétue probablement – et involontairement – les différences en termes de possibilités d'apprentissage et renforce au contraire les désavantages. Au-delà d'un contexte d'inclusion globalement améliorée, il reste cependant l'option d'une scolarisation (et d'une formation professionnelle) au sein d'écoles spécialisées ; ainsi, à l'instar de nombreux autres pays européens, le Luxembourg offre un continuum de configurations. Les différentes structures et configurations présentent diverses caractéristiques en termes d'interaction entre pair·e·s et d'attentes qui ne sont pas toujours compatibles avec les idéaux de l'éducation inclusive (UNESCO, 2020).

De nombreux obstacles s'opposent encore à une mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive (Powell, 2016). Les responsables politiques, les pédagogues et le grand public ont probablement des conceptions différentes de l'inclusion et, de ce fait, entretiennent des opinions préconçues, des préjugés ou des stéréotypes concernant certains groupes d'élèves (Krischler et al., 2019), ce qui peut à son tour mener à des attentes revues à la baisse et un soutien défaillant (Pit-ten Cate & Krischler, 2020). Pour cette raison, une formation du personnel enseignant axée sur l'inclusion, la diversité et l'équité est primordiale afin de soutenir les enseignant·e·s dans le développement de leur efficacité personnelle (EADSNE, 2011). Malgré le niveau de financement approprié dont bénéficie le système éducatif luxembourgeois, quelques

écoles ont pourtant du mal à prendre les dispositions nécessaires et offrir à tou·te·s les élèves le soutien dont ils·elles ont besoin. Ainsi, une gestion scolaire manquant de flexibilité, des bâtiments inaccessibles et un manque de ressources (humaines) ou d'équipements, par exemple, empêchent certain·e·s élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques de participer pleinement à l'ensemble des activités scolaires.

Enfin, malgré la ratification de la CDPH, quelques lois et stratégies permettent encore de maintenir des établissements scolaires séparés et stigmatisants, ou de restreindre l'accès à certaines ressources dans les classes régulières : celles-ci constituent ainsi des obstacles à l'éducation inclusive (Tomlinson, 2017). À l'inverse, on dispose de nombreux leviers de réussite de l'inclusion qui sont de nature à favoriser une réforme des systèmes éducatifs (Köpfer et al., 2021). Parmi ces facteurs figurent la formation initiale et la formation continue du personnel enseignant, par exemple la formation et le soutien des enseignant·e·s en matière de pratiques inclusives avant et pendant leur formation, susceptibles de développer les aptitudes et les connaissances nécessaires à un enseignement efficace pour l'ensemble des élèves (Forlin, 2010 ; Pit-ten Cate & Krischler, 2021). La collaboration en équipe peut favoriser la coopération entre personnel enseignant, administratif et auxiliaire, qui joue un rôle décisif pour garantir que tou·te·s les élèves bénéficient du soutien nécessaire à leur réussite. La mise à disposition d'aides et d'outils peut aider les élèves à surmonter des obstacles physiques et liés à l'apprentissage, de sorte qu'ils puissent participer pleinement aux activités en classe. D'une manière générale, l'application des principes de la « conception universelle de l'apprentissage » *(universal design for learning)* contribue à ce que tou·te·s les élèves aient accès au plan d'études et puissent pleinement prendre part aux activités en classe. Enfin, l'ouverture à la diversité et une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion revêtent une importance déterminante pour créer une culture scolaire positive dans laquelle les barrières dues à des attitudes négatives et la stigmatisation prédominante font place à un environnement dans lequel l'ensemble des élèves se sentent bienvenu·e·s et soutenu·e·s – et sont ainsi en mesure de développer leurs capacités de façon optimale.

Discussion et perspectives

En général, le Luxembourg a atteint un niveau d'éducation remarquable, notamment en raison de la mobilité et du recrutement de main d'œuvre hautement qualifiée ; toutefois, tous les groupes ne profitent pas de manière égale des possibilités d'apprentissage offertes, notamment à cause de la sélectivité et de la stratification du système éducatif (Backes & Hadjar, 2017 ; Hadjar et al., 2018). Les offres d'éducation sont stratifiées depuis des décennies, tant en termes de prestige qu'en termes d'impact. La recherche montre que des inégalités éducatives persistent, ce qui se traduit par une ségrégation sociale, des résultats scolaires inégaux et des taux d'absentéisme et de décrochage scolaire variables selon les groupes d'élèves (voir les rapports nationaux sur l'éducation 2015, 2018 et 2021 ; les factsheets 7 et 10 dans ce rapport).

Au Luxembourg, la ratification de la CDPH a conduit à des changements juridiques et organisationnels dans le paysage éducatif avec de nouvelles structures et offres éducatives (p. ex. centres de compétences nationaux). D'autres initiatives comprennent la création d'écoles internationales publiques (Colling et al., Gezer et al. ; factsheet 8 dans ce rapport), l'éducation et l'accueil de la petite enfance (Hornung et al., 2023, factsheet 3), la coopération entre éducation formelle et non formelle (factsheet 11), la possibilité de l'alphabétisation en français plutôt qu'en allemand (Lagodny et al. ; Hornung et al. dans ce rapport). Depuis septembre 2024, l'Université de Luxembourg propose par ailleurs un master Éducation inclusive et accessibilité pédagogique. Ces changements ont non seulement diversifié et étendu l'offre éducative luxembourgeoise, mais ont également donné une impulsion majeure aux structures de soutien et à la recherche, dont on trouvera le reflet dans les diverses contributions de ce rapport national. Celles-ci mettent en évidence que des progrès ont été réalisés, mais aussi que des changements sont nécessaires.

En Europe du moins, on observe des efforts en faveur de l'éducation inclusive dans tous les pays, y compris sous la forme de « pratiques inspirantes » ou de « stratégies inspirantes » (Torabian et al. dans ce rapport). Cela étant, malgré le mandat du droit humain à l'éducation inclu-

sive découlant de la ratification de la CDPH, il existe des différences entre pays en termes de sensibilisation, de normes et de réglementations. La mise en œuvre fructueuse de pratiques inclusives requiert une approche systématique pour surmonter les obstacles s'opposant aux réformes, ainsi qu'un suivi et une évaluation par les parties prenantes (United Nations, 2016). Un des défis politiques et pratiques liés à la réforme de l'éducation consiste dans le fait qu'aucun système éducatif ne peut totalement s'affranchir de son évolution historique, c.-à-d. des cultures et structures forgées pendant des décennies, voire des siècles. Un nouveau regard est cependant nécessaire, car l'éducation inclusive – comprise comme un droit humain – est par essence incompatible avec des structures éducatives fortement différenciées (et donc souvent stigmatisantes) et ségrégatives (Powell, 2016). Par consequence, il conviendrait donc de continuer de mettre l'accent sur l'analyse critique des politiques et pratiques actuelles ainsi que sur l'évolution et l'évaluation de conditions d'apprentissage inclusives, capables de répondre à toute la diversité et aux besoins de soutien de l'ensemble des parties prenantes dans le système scolaire.

Les analyses historiques montrent une transition progressive de l'exclusion vers l'inclusion, mais les inégalités éducatives et la discrimination institutionnalisée persistent. Malgré les progrès réalisés suite à la ratification de la CDPH, des barrières et des préjugés systémiques subsistent. Une formation efficace des enseignant·e·s, des formations continues et l'utilisation d'aides techniques sont des facteurs essentiels pour promouvoir largement les pratiques inclusives. Des réformes systématiques mettant en œuvre une logique inclusive et soutenues par une recherche solide et des ressources adaptées sont nécessaires pour créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et qui favorise efficacement l'égalité des chances pour tou·te·s les élèves.

Références

Backes, S. & Hadjar, A. (2017). Educational trajectories through secondary education in Luxembourg. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 39, 437–460.

Baker, D. P. (2014). The schooled society. Stanford University Press.

EASNIE. (2024). European agency statistics on inclusive education: 2020/2021 school year dataset cross-country report. EASNIE.

EADSNE. (2011). Teacher education for inclusion across Europe. European Agency for Development in Special Needs Education.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Publications Office of the European Union.

Fischer, J. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Diagnostik von Lernstörungen im luxemburgischen Grundschulsystem. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach, & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen (pp. 51–90). Melusina Press.

Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlis (Ed.), Teacher education for inclusion (pp. 3–12). Routledge.

Frank, D. J. & Meyer, J. W. (2020). The university and the global knowledge society. Princeton University Press.

Hadjar, A. et al. (2018). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Sekundarschulsystem aus zeitlicher Perspektive. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 59–83). LUCET & SCRIPT.

Hornung, C. et al. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. LUCET.

Köpfer, A. et al. (Eds.). (2021). International handbook of inclusive education: Global, national and local perspectives. Verlag Barbara Budrich.

Krischler, M. et al. (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.

Limbach-Reich, A., & Powell, J. J. W. (2015). Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderungsbedarf im luxemburgischen Bildungssystem. In MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg, Bildungsbericht Luxemburg 2015: Vol. 2 (pp. 91–97). MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg.

MENJE. (2022). Education system in Luxembourg: Key figures—School year 2021/2022. MENJE/SCRIPT.

OECD. (2007). Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. OECD.

OECD. (2018). Equity in education. OECD.

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

Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2020). Stereotype hinsichtlich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Lehrkraftüberzeugungen, -erwartungen und -gefühle. In S. Glock & H. Kleen (Eds.), Stereotype in der Schule (pp. 191–224). Springer.

Pit-ten Cate, I. M. et al. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. Insights into Learning Disabilities, 15, 49–63.

Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2021). Der Einfluss von Aus- und Weiterbildungsmodulen auf die wahrgenommene Kompetenz und Einstellung von Lehrkräften zur inklusiven Bildung. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 80–81). LUCET & SCRIPT.

Powell, J. J. W. (2016). Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany. Routledge.

Powell, J. J. W. & Hadjar, A. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz: Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Eds.), Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion (pp. 46–64). Beltz Juventa.

Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. (2011). Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes. Stanford University Press.

Tomlinson, S. (2017). A sociology of special and inclusive education. Routledge.

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education.

UNESCO. (2000). Education for all 2000 assessment: Global synthesis.

UNESCO. (2020). 2020 Global Education Monitoring Report: Inclusion and education—All means all.

United Nations. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities.

United Nations. (2016). Convention on the rights of persons with disabilities—General comment No. 4.