

ÉDUCATION

Élèves à besoins spécifiques, école à besoins urgents

Yolène Le Bras

Le Luxembourg a considérablement renforcé son dispositif d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Mais sur le terrain, enseignant-es, parents et syndicats décrivent encore un système sous tension.

Dans quelques jours, les classes se rempliront à nouveau. Et parmi les élèves qui franchiront leurs portes se trouvent celles et ceux dont les besoins nécessitent un accompagnement particulier. Autisme, handicap moteur ou sensoriel, difficultés socio-émotionnelles... l'école ordinaire est censée pouvoir les accueillir, avec l'aide d'un dispositif qui s'est considérablement étoffé ces dernières années. Depuis la réforme de 2017, qui a réorganisé le système existant, le nombre d'agent-es travaillant dans le soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques est ainsi passé de 645 à 1.902 en 2025. En mars dernier, le gouvernement a encore présenté un plan d'action destiné à renforcer l'inclusion dans l'enseignement fondamental. Pourtant, les critiques persistent. Car si les moyens ont augmenté, les besoins, eux aussi, se sont multipliés, et les situations sont devenues plus complexes. Le paradoxe est là : jamais le Luxembourg n'a consacré autant de ressources à l'inclusion, mais les acteurs de terrain continuent de pointer les limites du dispositif.

Des moyens en hausse mais toujours insuffisants

Pour Patrick Remakel, président du Syndicat national des enseignants (SNE), le problème n'est donc pas simplement celui d'un manque absolu de moyens. « On a ajouté des ressources, mais les besoins augmentent plus vite », résume-t-il. Un chiffre du rapport de l'Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS) illustre cette évolution. Entre 2019-2020 et 2022-2023, le nombre d'élèves pris-es en charge par les équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spéci-

fiques (ESEB) est ainsi passé de 702 à 3.994. Pour Remakel, la question est aussi celle de la manière dont ces ressources sont distribuées. Le syndicat estime que les personnes qui accompagnent les enfants doivent pouvoir être mobilisées rapidement, et surtout là où les besoins se trouvent. Il cite notamment les instituteur-rices spécialisées dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques (I-EBS) et les assistant-es pour élèves à besoins éducatifs spécifiques (A-EBS), rattaché-es aux établissements, dont le fonctionnement lui paraît plus souple. À l'inverse, certaines ressources ESEB restent liées à la direction régionale, ce qui peut rallonger les démarches.

Le syndicaliste évoque des situations dans lesquelles près d'une année scolaire entière peut s'écouler entre l'identification d'une difficulté, les demandes, les dossiers et la décision finale. Martine Kirsch, présidente de ZEFL, association engagée depuis des décennies pour l'inclusion des personnes à besoins spécifiques, pointe le même problème depuis un autre angle : celui du diagnostic. Elle estime que l'aide devrait pouvoir être déterminée et apportée à partir des besoins observés, indépendamment de la rapidité avec laquelle un diagnostic formel est posé.

Joëlle Damé, présidente du Syndikat Erziehung a Wëssenschaft (SEW-OGBL), partage ce constat et dénonce également les difficultés de remplacement lors des absences de personnel éducatif, ce qui peut fragiliser davantage des situations déjà complexes. Le plan d'action présenté par le ministère prévoit justement la mise en place d'une réserve de suppléant-es pour le personnel ESEB, afin de pouvoir mieux assurer les remplacements. Une mesure que le SEW-OGBL considère comme nécessaire, mais qui devra encore faire ses preuves sur le terrain. Pour le syndicat, les procédures constituent également un problème. Les démarches peuvent être longues, et certaines situations donnent lieu à un véritable « ping-pong » entre les huit centres de compétences

du pays, chacun pouvant considérer qu'un autre serait mieux placé pour prendre en charge l'élève. Le SEW-OGBL estime qu'il faudrait des procédures plus claires et une meilleure coordination afin que les enfants ne restent pas entre deux dispositifs.

Le gouvernement entend justement agir sur ce point avec la mise en place de comités locaux, censés renforcer la concertation autour des élèves à besoins spécifiques. Mais cette nouvelle structure suscite déjà des interrogations : le SNE comme le SEW-OGBL craignent notamment qu'elle n'ajoute un niveau de réunions et de procédures à un système qu'ils jugent déjà trop complexe. Les syndicats demandent surtout que ces comités disposent d'un véritable pouvoir de décision, plutôt que de se limiter à formuler des propositions.

Quand l'inclusion atteint ses limites

Le gouvernement a également annoncé un dispositif permettant, dans certaines situations de crise, une exclusion temporaire des cours pouvant aller jusqu'à trois jours. Cette mesure s'accompagne désormais d'une prise en charge : l'élève ne doit pas simplement être renvoyé chez lui. Le personnel ESEB peut intervenir pour stabiliser la situation, analyser les besoins de l'enfant et préparer sa réintégration. Pour Patrick Remakel, cette mesure constitue un signal important : certains comportements violents ne peuvent pas simplement être acceptés au nom de l'inclusion. Le syndicaliste décrit des situations devenues particulièrement difficiles pour les enseignant-es. Il rapporte notamment le cas d'un professeur blessé par un élève et absent le lendemain, tandis que l'enfant concerné était toujours présent dans l'établissement. Pour lui, si l'objectif doit rester le retour de l'enfant dans l'école ordinaire lorsque celui-ci est possible, il estime que, dans certaines situations de crise sévère, l'école ne peut pas tout faire seule. Des enfants peuvent avoir besoin temporairement d'un accompagnement

L'inclusion en chiffres

- 1.902 agents travaillent dans le dispositif de soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques en 2025, contre 645 en 2017.
- 489 ETP composent les équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques du fondamental en 2024-2025, contre 350 en 2019-2020.
- 3.994 élèves étaient pris-es en charge par les équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques en 2022-2023, contre 702 en 2019-2020.
- 78 % des enseignant-es du fondamental interrogés par l'OEJQS avaient au moins un élève à besoins éducatifs spécifiques dans leur classe.
- Les interventions spécialisées ambulatoires des centres de compétences concernaient 1.213 élèves en 2022-2023, contre 855 en 2019-2020.



Martine Kirsch, présidente de Zesumme fir Inklusioun (ZEFI) depuis 2017.



Joëlle Damé, présidente du SEW-OGBL, lors de la conférence de presse de rentrée du syndicat.

médical, psychologique ou thérapeutique que l'établissement scolaire n'est pas en mesure de fournir. « Les enseignants ne sont pas des thérapeutes », rappelle-t-il.

Cette position se heurte à celle de ZEFI. Pour Martine Kirsch, une orientation vers une structure spécialisée ne devrait pas devenir la réponse automatique lorsqu'une école rencontre des difficultés. Avec davantage de formation, de personnel et d'aménagements, estime-t-elle, beaucoup de situations pourraient être réglées avec un maintien dans l'école ordinaire. Elle défend notamment le principe de classes où deux professionnelles peuvent travailler ensemble, permettant de différencier davantage les apprentissages et de ne pas laisser l'enseignant-e seul-e face à une classe hétérogène. Selon elle, le problème apparaît aussi lorsque l'inclusion est réduite à la présence physique d'un enfant dans une classe. « Mettre un éducateur derrière l'enfant, au fond de la classe, ce n'est pas ça, l'inclusion », résume-t-elle.

« Chaque enfant reçoit ce dont il a besoin »

Entre ces deux positions, le témoignage de Paula Da Cruz apporte une nuance importante. Enseignante au Lycée technique de Lallange depuis 26 ans et représentante nationale des parents d'élèves pour les centres de compétences en psychopédagogie spécialisée, elle est aussi mère d'un adolescent autiste. Son fils a commencé sa scolarité dans une école ordinaire, accompagné par une éducatrice ESEB. Mais lorsque celle-ci était absente, la situation devenait très difficile. À

quatre ans, il a finalement rejoint le Centre pour enfants et jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme (CTSA). Pour Paula Da Cruz, cette orientation n'a pas été un échec. Au contraire, elle raconte avoir constaté des progrès importants dès les premières semaines. « Nous avons dû faire le deuil de l'enfant 'normal', mais c'est la meilleure décision que nous ayons prise », témoigne-t-elle.

Son expérience l'empêche donc de considérer l'école ordinaire comme une solution à tout prix. Mais son parcours ne l'amène pas non plus à défendre une séparation systématique. Elle se souvient notamment d'un jeune qu'elle accompagnait au début de sa carrière, qui faisait des crises et s'enfermait dans les toilettes. Ce n'est que plus tard qu'elle a compris qu'il présentait un syndrome d'Asperger. À l'époque, affirme-t-elle, si l'équipe avait été mieux formée et si des aménagements raisonnables avaient été mis en place, « il aurait pu rester et s'épanouir ». Cette constatation rejoint en partie celle de Patrick Remakel. « Pour nous, l'inclusion scolaire, c'est que chaque enfant reçoive ce dont il a besoin », explique le président du SNE. Si l'école possède les ressources nécessaires, tant mieux. Mais si elle ne les possède pas, une autre solution peut être envisagée : une structure spécialisée temporaire, un accompagnement thérapeutique ou encore une organisation hybride, avec par exemple une partie de la journée à l'école et une autre dans une structure adaptée.

Pour ZEFI, le développement des centres de compétences risque de maintenir un système parallèle plutôt que de transformer en profondeur l'école ordinaire. L'association ré-

clame un véritable plan à long terme pour parvenir à une inclusion plus systématique.

Former et sensibiliser

Les témoignages se rejoignent en tout cas sur un point : la formation est centrale. Martine Kirsch estime que les enseignant-es doivent être mieux préparés aux différents handicaps, aux troubles du comportement et aux besoins particuliers. Elle plaide également pour davantage de travail en équipe et pour un accompagnement des professionnelles lorsqu'une situation devient difficile. Joëlle Damé partage ce constat. Pour le SEW-OGBL, les enseignant-es ne peuvent pas être considérés comme les seules responsables de l'inclusion. Ils et elles doivent pouvoir compter sur des professionnelles spécialisées et sur des procédures qui permettent d'obtenir rapidement de l'aide lorsque la situation se dégrade.

Paula Da Cruz insiste aussi sur la sensibilisation. Dans son lycée, des associations interviennent auprès des élèves pour leur faire expérimenter certaines difficultés liées au handicap. Elle constate que cette sensibilisation change le regard des jeunes. « Il faut entrer dans leur monde pour qu'ils puissent sortir du leur », soutient-elle. Pour elle, l'inclusion ne se joue donc pas seulement entre l'enfant et son enseignant-e. Les autres élèves ont également un rôle à jouer. Comprendre pourquoi un-e camarade a besoin d'un accompagnement particulier, d'un appareil spécifique ou d'un aménagement peut empêcher que la différence soit perçue comme un privilège ou une injustice.

Alors, où doit être l'enfant ?

Le Luxembourg dispose aujourd'hui d'un dispositif d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs spécifiques beaucoup plus développé qu'il y a dix ans. Mais l'augmentation des moyens n'a pas fait disparaître les tensions : manque de personnel, délais, remplacements difficiles lors des absences, coordination encore imparfaite et situations de plus en plus complexes.

Derrière le débat sur les classes ordinaires et les centres de compétences, une question demeure : qu'entend-on exactement par « inclusion » ? Pour ZEFI, elle suppose de repenser complètement l'école ordinaire pour qu'elle puisse accueillir la diversité des élèves. Pour le SNE et le SEW-OGBL, refuser certains dispositifs spécialisés au nom de l'inclusion peut au contraire revenir à nier les besoins de certains enfants et à placer les enseignant-es dans des situations difficiles. Entre ces positions, le témoignage de Paula Da Cruz rappelle qu'une orientation vers un centre de compétences peut aussi être une réussite lorsqu'elle permet à un enfant de s'épanouir.

L'enjeu n'est peut-être donc pas de décider une fois pour toutes où doit être scolarisé un enfant, mais de garantir qu'il puisse trouver, au bon moment, le cadre dans lequel il pourra apprendre et grandir. L'inclusion ne se mesure pas uniquement à la porte que l'enfant franchit le matin, mais aux moyens dont on dispose pour qu'il puisse réellement y trouver sa place.