

Recommandation générale sur l'inclusion des enfants en situation de handicap au Luxembourg

Recommandation générale sur l'inclusion des enfants en situation de handicap au Luxembourg	1
Glossaire	5
Introduction	7
Propos préliminaires : parlons inclusion !	9
PARTIE 1 : Cadre législatif international et européen	11
1. Nations Unies et instruments internationaux	11
2. Conseil de l'Europe	17
3. Union Européenne	19
PARTIE 2 : Législation et acteurs de l'inclusion au Luxembourg	22
1. Education différenciée, spéciale	23
2. Intégration	24
3. Inclusion	25
4. Précisions des contours de l'inclusion scolaire	29
5. Etat des lieux actuel	34
6. Potentiels développements	35
PARTIE 3 : Constats de l'OKAJU	37
1. Défis structurels, de gouvernance et de coordination	37
A. Lacunes dans la vision et la stratégie	37
B. Organisation et coordination	39
C. Insuffisances dans le repérage et la prise en compte des besoins de l'enfant	44
2. Difficultés dans le domaine de l'éducation formelle	51
A. Maintien d'un système dual	51
B. Manque de solutions	55
C. Mise en œuvre des aménagements raisonnables	58
D. Centres de compétences	59
E. Parcours scolaire	60
F. Transition vers la vie active	66
3. Éducation non formelle et informelle	67
A. Service d'éducation et d'accueil (SEA) pour enfants	67
B. Participation à la vie culturelle et récréative, aux loisirs et aux sports	69
C. Solutions de trajet adaptées pas encore optimales	70
4. Vie privée et familiale	70
A. Coût du handicap et situations financières complexes	70
B. Epuisement physique et psychologique des aidants	71
C. Placement d'enfants en situation de handicap inadaptés	74
PARTIE 4 : Recommandations	75
1. Structure, gouvernance et coordination	75
A. Amélioration de la gouvernance et de la structure	75
B. Organisation et coordination	77
C. Renforcer le repérage et la prise en compte effective des besoins des enfants	80
2. Améliorer l'inclusion dans l'éducation formelle	87
A. Adopter une approche inclusive : une transition progressive d'un système dual vers un modèle inclusif	87
B. Mise en place de solutions adaptées	89
C. Mise en œuvre des aménagements raisonnables et accessibilité	90
D. Réforme du système des centres de compétences	92
E. Temps scolaire	93
F. Transition vers la vie active	95
3. Améliorer l'inclusion dans l'éducation non formelle	96
A. Service d'éducation et d'accueil (SEA) pour enfants	96
B. Participation à la vie culturelle et récréative, aux loisirs et aux sports	96
C. Transport	97
4. Vie privée et familiale	97
A. Aides financières	97
B. Soutien à la parentalité	98
C. Placement d'enfants	98

Pour ne pas alourdir le texte et pour faciliter la lecture, l'emploi du masculin générique a été adopté dans ce rapport pour désigner le genre féminin et le genre masculin, sans aucune intention discriminatoire.

Table des matières

Recommandation générale sur l'inclusion des enfants en situation de handicap au Luxembourg	1
Glossaire	5
Introduction.....	7
Propos préliminaires : parlons inclusion !.....	9
PARTIE 1 : Cadre législatif international et européen	11
1. Nations Unies et instruments internationaux	11
La Convention relative aux droits de l'Enfant (CRDE).....	12
La Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH)	14
2. Conseil de l'Europe.....	17
La Convention européenne des droits de l'Homme (CEDH).....	17
La Charte sociale européenne (CSE).....	18
3. Union Européenne	19
PARTIE 2 : Législation et acteurs de l'inclusion au Luxembourg	22
1. Education différenciée, spéciale.....	23
1973	23
Loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée	23
2. Intégration.....	24
1994	24
Loi du 28 juin 1994 en faveur de la participation d'enfants affectés d'un handicap à l'enseignement ordinaire et de leur intégration scolaire	24
1998	25
Arrêté grand-ducal du 9 janvier 1998 portant création d'un Service rééducatif ambulatoire	25
3. Inclusion	25
2008	25
2009	25
La loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire	25
La loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental	26
La loi du 6 février 2009 ayant pour objet la création d'un Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)	27
2011	28
Loi du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers	28
4. Précisions des contours de l'inclusion scolaire.....	29
2017	29
Loi du 29 juin 2017 portant modification de la loi sur l'organisation de l'enseignement fondamental	29
Loi du 29 août 2017 portant sur l'enseignement secondaire	29
2018	30
Loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire	30
2023	32
Loi du 30 juin 2023	32
Conventions avec le MFSVA	33
5. Etat des lieux actuel	34
Fondamental	34
Local	34
Régional.....	34
Secondaire.....	35
Local	35
6. Potentiels développements	35
Proposition de plan d'action pour l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental, mars 2026	35
PARTIE 3 : Constats de l'OKAJU.....	37
1. Défis structurels, de gouvernance et de coordination	37
A. Lacunes dans la vision et la stratégie	37
Vision de l'inclusion compromise.....	37
Gouvernance peu claire et manque de vision stratégique.....	38
B. Organisation et coordination	39
Fragmentation entre les acteurs : un système trop segmenté pour répondre aux besoins des enfants et des familles	39
Une vision partagée mais un fonctionnement encore trop cloisonné	39
Le rôle du secteur de la santé et de l'assurance dépendance	40
Une articulation insuffisante entre école et aide à l'enfance	40
Des disparités fortes entre types d'écoles	41
L'absence d'un case manager stable et transversal	41
Complexité et lourdeur des procédures administratives	41

Lacunes dans la collecte de données et entrave à l'innovation pédagogique	42
C. Insuffisances dans le repérage et la prise en compte des besoins de l'enfant	44
Détection, diagnostic et orientation des enfants	44
Participation des enfants	47
Participation des parents	48
Manque de compréhension sociale du handicap et persistance des stigmates	49
Les handicaps dits « invisibles »	49
Intersectionnalité	49
Barrière linguistique	50
2. Difficultés dans le domaine de l'éducation formelle	51
A. Maintien d'un système dual	51
B. Manque de solutions	55
Système saturé	55
Errance institutionnelle	55
Enfants et jeunes entre deux mondes	56
Manque de structures alternatives	57
Problème de transitions	57
C. Mise en œuvre des aménagements raisonnables	58
D. Centres de compétences	59
E. Parcours scolaire	60
Difficultés pour les enfants	60
Difficultés rencontrées par les enseignants dans la réalisation de leur fonction	61
Charge de travail et manque de soutien institutionnel	61
Formation insuffisante et inadaptée aux besoins du terrain	62
Offre universitaire en pédagogie inclusive limitée et insuffisamment valorisée	62
Des besoins éducatifs et comportementaux de plus en plus complexes	63
Un climat de tension et de vulnérabilité dans les équipes éducatives	63
Des inégalités de ressources entre structures scolaires	64
Difficultés des professionnels de soutien des enfants en situation de handicap	64
F. Transition vers la vie active	66
3. Éducation non formelle et informelle	67
A. Service d'éducation et d'accueil (SEA) pour enfants	67
Places insuffisantes dans les crèches	67
Maisons relais pas adaptées	67
B. Participation à la vie culturelle et récréative, aux loisirs et aux sports	69
Difficultés d'accès aux activités sportives	69
Manque d'options de loisirs inclusives	69
Enseignement musical encore difficile d'accès	69
C. Solutions de trajet adaptées pas encore optimales	70
4. Vie privée et familiale	70
A. Coût du handicap et situations financières complexes	70
B. Epuisement physique et psychologique des aidants	71
Une charge familiale lourde et un stress constant	72
Démarches complexes, manque d'informations et sentiment de désarroi	72
Insuffisance de soutien dans la gestion du quotidien	72
Absence de relais lors des hospitalisations et d'offre de solutions de répit insuffisante	73
Sentiment de méfiance envers un système qui ne les soutient pas	74
C. Placement d'enfants en situation de handicap inadaptés	74
PARTIE 4 : Recommandations	75
1. Structure, gouvernance et coordination	75
A. Amélioration de la gouvernance et de la structure	75
Adopter une véritable vision inclusive : un plan d'action national ambitieux	75
Vers une gouvernance qui mobilise les acteurs à tous les niveaux	76
B. Organisation et coordination	77
Coordination entre les acteurs : création d'un réseau intégré d'acteurs	77
Réseau intégré	77
Système numérique de suivi partagé	77
Guichet unique	78
Case manager	78
Simplifier les procédures administratives	78
Renforcer la collecte de statistiques et promouvoir l'innovation pédagogique	79
C. Renforcer le repérage et la prise en compte effective des besoins des enfants	80
Détection, diagnostic et suivi précoce	80
Dépistage systématique dès les 1000 premiers jours	80
Délais maximums pour les diagnostics spécialisés	81
Équipe pluridisciplinaire neutre pour l'évaluation des besoins	81

Suivi longitudinal de la petite enfance à l'âge adulte	82
Participation des enfants	83
Participation des parents et représentants légaux	84
Facilitation de l'accès aux droits.....	84
Renforcement du rôle des parents.....	85
Sensibilisation générale au handicap	85
Intersectionnalité	85
Dépasser les barrières linguistiques	86
2. Améliorer l'inclusion dans l'éducation formelle	87
A. Adopter une approche inclusive : une transition progressive d'un système dual vers un modèle inclusif.....	87
Construire une culture de l'inclusion : un changement de paradigme nécessaire.....	87
S'inspirer des bonnes pratiques existantes et des modèles internationaux	88
Réduire la dualité du système éducatif luxembourgeois	88
B. Mise en place de solutions adaptées	89
Création de solutions immédiates.....	89
Pallier les problèmes des transitions.....	90
C. Mise en œuvre des aménagements raisonnables et accessibilité	90
Directives claires sur les aménagements raisonnables	91
Accessibilité numérique et technologies d'assistance	91
Flexibilité des curriculums et évaluation différenciée	92
Entité de contrôle indépendant et sanctions en cas de non-application	92
D. Réforme du système des centres de compétences.....	92
E. Temps scolaire.....	93
Prise en compte des besoins de l'enfant.....	93
Prise en compte des besoins des enseignants	94
Prise en compte des besoins des professionnels de soutien	95
F. Transition vers la vie active	95
3. Améliorer l'inclusion dans l'éducation non formelle	96
A. Service d'éducation et d'accueil (SEA) pour enfants	96
B. Participation à la vie culturelle et récréative, aux loisirs et aux sports	96
C. Transport.....	97
4. Vie privée et familiale	97
A. Aides financières	97
B. Soutien à la parentalité	98
C. Placement d'enfants	98

Glossaire

A

- **ADEM** : Agence pour le développement de l'emploi
- **A-EBS** : Assistants pour élèves à besoins éducatifs spécifiques
- **APHEM** : asbl pour le handicap intellectuel au Luxembourg
- **ATP** : Administration des transports publics
- **ATVA** : Agence pour la transition vers une vie autonome

C

- **CAR** : Commission des aménagements raisonnables
- **CDA** : Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa
- **CDE** : Comité des droits de l'enfant
- **CDPH** : Comité des droits des personnes handicapées
- **CDI** : Centre pour le développement intellectuel
- **CDM** : Centre pour le développement moteur
- **CDSD** : Commission de suivi et de diagnostic
- **CDSE** : Centre pour le développement socio-émotionnel
- **CDV** : Centre pour le développement des compétences relatives à la vue
- **CED** : Centres d'éducation différenciée (ancêtres du SEA)
- **CEDH** : Convention européenne des droits de l'homme
- **CEDS** : Comité européen des droits sociaux
- **CEJHP** : Centre pour enfants et jeunes à haut potentiel
- **CEPAS** : Centre psycho-social et d'accompagnement scolaires
- **CI** : Commission d'inclusion
- **CIS** : Commission d'inclusion scolaire
- **CISP** : Centre d'insertion socio-professionnelle
- **CL** : Centre de logopédie
- **CMPP** : Commission médico-psychopédagogique nationale
- **CNI** : Commission nationale d'inclusion
- **CourEDH** : Cour européenne des droits de l'homme
- **CRDE** : Convention relative aux droits de l'enfant
- **CRDPH** : Convention relative aux droits des personnes handicapées
- **CSE** : Charte sociale européenne
- **CST** : Centre socio-thérapeutique
- **CTSA** : Centre pour enfants et jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme

D

- **DSP** : dossier de soins partagé

E

- **EBS** : Élèves à besoins spécifiques
- **ESEB** : Équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques

I

- **I-DS** : Instituteur spécialisé en développement scolaire
- **I-EBS** : Instituteur spécialisé dans la scolarisation des élèves à besoins spécifiques
- **IFEN** : Institut de formation de l'éducation nationale

M

- **M3S** : Ministère de la Santé et de la Sécurité Sociale
- **MENJE** : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
- **MFSVA** : Ministère de la Famille, des Solidarités, du Vivre ensemble et de l'Accueil
- **MOBIBUS** : Service de transport spécialisé pour enfants à besoins spécifiques

O

- **OKAJU** : Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher, Défenseur des droits des enfants et des jeunes
- **ONE** : Office national de l'Enfance
- **OSD** : ONE-Schouldéngscht

P

- **PAI** : Plan d'accompagnement individualisé
- **PCA** : Petit centre d'accueil

- **PDS** : Plan de développement scolaire
- **PEI** : Plan d'éducation individualisé
- **PFI** : Plan de formation individualisé
- **PIDESC** : Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels
- **PPCI** : Plan de prise en charge individualisé

Q

- **QTRobot** : Robot éducatif et thérapeutique pour l'inclusion scolaire
- **QP** : Question parlementaire

R

- **RGPD** : Règlement général de protection des données

S

- **SCAS** : Service central d'assistance sociale
- **SCRIPT** : Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques
- **SEA** : Service d'éducation et d'accueil
- **SEPAS** : Services psycho-sociaux et d'accompagnement scolaires
- **SEPOS** : Service de psychologie et d'orientation scolaires
- **SNEI** : Service national de l'éducation inclusive
- **SREA** : Service rééducatif ambulatoire

T

- **TDA/H** : Trouble du déficit de l'attention/hyperactivité
- **TND** : troubles du neuro développement
- **TSA** : Trouble du spectre autistique

U

- **UE** : Union européenne
- **UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Introduction

L'Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher (OKAJU) a pour **mission** la promotion, la sauvegarde et la protection des droits de l'enfant tels qu'ils sont notamment définis par la Convention relative aux droits de l'enfant (CRDE).¹

Cela implique dès lors la **mission consistant à examiner des réclamations** de cas de non-respect des droits de l'enfant. Ainsi, l'OKAJU a été saisi à plusieurs reprises de cas de discriminations en matière de handicap, et notamment de non-inclusion des enfants en situation de handicap.

À côté des saisines par des particuliers, l'OKAJU reçoit régulièrement des informations sur des situations individuelles ou générales d'enfants, soit par des membres de leur famille, soit par des professionnels.²

L'OKAJU peut également s'auto-saisir³, comme lors de la rentrée 2024 où il s'inquiétait d'une éventuelle régression des droits acquis⁴ et rappelait que « ***l'inclusion des élèves en situation de handicap ne peut être remise en cause. L'inclusion scolaire est un droit fondamental pour tous les enfants.*** »

Ainsi, à la suite des nombreuses saisines, aux réactions au sein de la société civile, mais aussi avec l'échéance du plan d'action national de mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes en situation de handicap (CRDPH)⁵, **l'OKAJU a décidé de consacrer une recommandation au sujet de l'inclusion des enfants en situation de handicap au Luxembourg.**

Conscient des défis sur le terrain, l'OKAJU ne peut que féliciter les nombreux professionnels qui s'engagent jour après jour à rendre cette inclusion possible. Cependant, force est de constater qu'ils se heurtent encore et toujours à certaines barrières. Ainsi, cette recommandation a pour but de :

- (1) rappeler la législation applicable en matière d'inclusion ainsi que les normes internationales et européennes auxquelles le Luxembourg est tenu;
- (2) présenter le système mis en œuvre au Luxembourg et identifier les acteurs en matière d'inclusion dans le pays ;

¹ [Loi du 1er avril 2020 instituant l'Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher](#), Article 1

² **OKAJU**, *Rapport annuel 2024*, Luxembourg, 2025. Disponible sur : https://www.okaju.lu/wp-content/uploads/2024/11/2024-Rapport-Annuel_v01B-1.pdf

³ Le droit à l'éducation pour tous – un droit consacré ! **OKAJU**, 2024, <https://www.okaju.lu/2024/le-droit-a-leducation-pour-tous-un-droit-consacre/>

⁴ **RTL Info**, *Le ras-le-bol des enseignants au Luxembourg*, 2 octobre 2024. Disponible sur : <https://infos.rtl.lu/actu/luxembourg/a/2237287.html>

⁵ **Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg**, *Plan d'action national de mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées 2019–2024 : L'inclusion nous concerne tous*. Disponible sur : <https://santeseu.public.lu/dam-assets/fr/publications/p/plans-national-handicapes-2019-2024/pan-2019-2024-droits-des-personnes-handicapees.pdf>

- (3) présenter les lacunes identifiées par l’OKAJU ;
- (4) formuler des recommandations pour améliorer l’inclusion des enfants en situation de handicap au Luxembourg.

30 Quant à la méthodologie pour élaborer cette recommandation générale, l’OKAJU s’est basé sur les nombreuses réclamations qu’il reçoit, les propos récoltés lors des consultations, visites de terrain, entrevues, reportages et enquête menée par la presse, ainsi que des apports de la journée dédiée à l’inclusion du Summer Seminar 2025⁶. L’OKAJU s’est également basé sur les rapports déjà existants, notamment ceux très complets de l’Observatoire national de l’enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire qui ont été publiés entre 2023 et 2026⁷.

L’OKAJU remercie toutes les personnes ayant contribué à la réalisation de ce travail.

⁶OKAJU, *SummerSeminar – formation organisée en partenariat et avec le soutien de la Chambre des Salariés, de la Commission consultative des droits de l’Homme (CCDH), de l’Ombudsman, du Contrôleur externe des lieux privés de liberté (CELPL) et du Centre pour l’égalité du traitement (CET)*, Luxembourg, juillet 2025. Disponible sur : <https://www.summerseminar.lu/>

⁷ OEJQS, *L’univers de l’inclusion scolaire au Luxembourg*, Luxembourg, 2026. Disponible sur :

<https://www.oejqs.lu/fr/publication/lunivers-de-linclusion-scolaire-au-luxembourg/>

OEJQS, *Rapport thématique : School Matters – Erfolgsfaktoren für die Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten*, Luxembourg, 2025. Disponible sur : <https://www.oejqs.lu/fr/publication/rapport-thematique-school-matters-erfolgsfaktoren-fur-die-foerderung-von-kindern-mit-verhaltensauffaelligkeiten-allemand/>

OEJQS, *Rapport thématique : La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire au Luxembourg (Partie B)*, Luxembourg, 2025. Disponible sur : <https://www.oejqs.lu/fr/publication/rapport-thematique-la-situation-des-eleves-a-besoins-specifiques-en-inclusion-scolaire-au-luxembourg-partie-b/>

OEJQS, *Focus On – Analyse de l’introduction des I-EBS (Allemand)*, Luxembourg, 2024. Disponible sur : <https://www.oejqs.lu/fr/publication/focus-on-analyse-de-lintroduction-des-i-ebs-allemand/>

OEJQS, *Rapport thématique : La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg – Partie A*, Luxembourg, 2023. Disponible sur : <https://www.oejqs.lu/fr/publication/rapport-thematique-la-situation-des-eleves-a-besoins-specifiques-en-inclusion-au-luxembourg-partie-a/>

Propos préliminaires : parlons inclusion !

Dans son Accord de coalition 2023-2028⁸, le gouvernement rappelle que le Luxembourg a signé en 2007 et adopté en 2011 la **Convention relative aux droits des personnes handicapées** (CRDPH) qui stipule que « *les personnes en situation de handicap doivent pouvoir vivre de manière indépendante. Elles doivent pouvoir décider librement de leur vie. Elles doivent avoir les mêmes droits que les personnes qui n'ont pas de handicap.* »

Dans son article 1^{er} la CRDPH définit les **personnes en situation de handicap** comme « *des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres.* »⁹

Ainsi, l'Accord de coalition prévoit que la **politique en matière d'inclusion** de ce Gouvernement visera « *à prendre en compte les spécificités de tous les citoyens et à s'adapter aux besoins de chacun. La participation des personnes à besoins spécifiques dans notre société sera renforcée.* »¹⁰

On parle souvent de personnes à **besoins spécifiques** pour désigner les **personnes en situation de handicap**, surtout lorsqu'il s'agit d'enfants et de scolarisation. Ainsi, pour des raisons de facilité de compréhension, ces termes seront utilisés de manière interchangeable dans ce document.

L'UNESCO définit l'inclusion comme un « **processus de transformation qui assure la pleine participation** et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes, qui respecte et valorise la diversité et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. Le terme inclusion renvoie à un engagement à faire des établissements préscolaires, des écoles et autres lieux d'apprentissage, des endroits où chaque individu est valorisé et se sent appartenir au groupe et où la diversité est perçue comme enrichissante. »¹¹

L'inclusion est souvent présentée comme un processus évolutif, adaptatif, un but à atteindre – « *L'inclusion doit être considérée comme une quête permanente visant à trouver de meilleurs moyens*

⁸ **Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg**, Accord de coalition 2023-2028 – « Lëtzebuerg fir d'Zukunft stäerken », Luxembourg, 2023. Disponible sur : <https://gouvernement.lu/fr/publications/accord-coalition/accord-de-coalition-2023-2028.html>

⁹ **Nations Unies**, Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH), **Article 1**, 2006. Disponible sur : <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

¹⁰ **Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg**, Accord de coalition 2023-2028 – « Lëtzebuerg fir d'Zukunft stäerken », Luxembourg, 2023. Disponible sur : <https://gouvernement.lu/fr/publications/accord-coalition/accord-de-coalition-2023-2028.html>

¹¹ **UNESCO**, Engagement de Cali envers l'équité et l'inclusion dans l'éducation, Paris, 2019. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_fre

de répondre à la diversité. Il s'agit d'apprendre à vivre avec la différence et d'apprendre à tirer des enseignements de la différence. »¹²

Au Luxembourg, c'est la loi de 2018, instituant le service désormais connu sous le nom de Service de médiation scolaire¹³, qui définit l'inclusion comme « **la scolarisation dans les écoles fondamentales et les lycées des élèves à besoins éducatifs spécifiques ou particuliers** ».

L'inclusion est une démarche systémique qui vise à **adapter le système aux besoins de tous les enfants**, en promouvant l'égalité des chances.

70 Un point névralgique lié aux difficultés d'inclusion des enfants en situation de handicap concerne la scolarisation, mais aussi ce qui l'entoure comme les temps de pause, l'aide aux devoirs, l'accueil en maison relais ou les transports pour accéder à l'école.

Or, au travers de l'instauration d'une école publique obligatoire, l'idée était de créer pour tous les enfants un enseignement qui soit le même pour tous ; qu'ils soient sur un pied d'égalité afin de créer une société plus juste, plus égalitaire. Comment y parvenir, si dès l'école sont exclues les personnes les plus vulnérables, les personnes avec le plus de chances d'être exclues et discriminées malgré cela ?

Il convient également de rappeler que l'inclusion ne se réalise pas uniquement sur le temps scolaire, les enfants ayant aussi le droit à une vie familiale, l'accès aux sports et aux loisirs, aux jeux. Ces aspects sont tout aussi cruciaux pour la construction de l'enfant, y compris l'enfant en situation de handicap afin de permettre une véritable inclusion dans la société.

80 *« Les enfants en situation de handicap doivent avoir leur mot à dire sur toutes les questions qui les concernent. Ils doivent avoir les moyens d'atteindre leur plein potentiel et de jouir pleinement de leurs droits humains - et cela exige que nous changions à la fois les attitudes et les facteurs environnementaux. »*

Michelle Bachelet, Haut-Commissaire des Nations unies aux droits de l'homme,
événement du Conseil des droits de l'homme, 2019

¹² Ainscow, Mel, *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*, 2020.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>

¹³ Loi du 18 juin 2018, <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2018/06/18/a548/jo>

PARTIE 1 : Cadre législatif international et européen

Les droits des enfants, et notamment des enfants en situation de handicap sont régis par de nombreux instruments internationaux et européens permettant de définir les contours de l'inclusion.

90 1. Nations Unies et instruments internationaux

De nombreux instruments internationaux affirment le droit à l'éducation inclusive. Dès 1948, la Déclaration universelle des droits de l'homme consacre le **principe d'égalité** (articles 1 et 2) et reconnaît le **droit universel à l'éducation** (article 26).¹⁴ Dès 1960, la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement interdit toute exclusion du droit à l'éducation.¹⁵ Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) (PIDESC)¹⁶ impose aux États d'assurer l'exercice des droits **sans discrimination** (article 2) et garantit un **enseignement primaire gratuit et obligatoire** (article 13).

La **Déclaration de Salamanque** (1994)¹⁷ encourage une éducation inclusive, considérée comme le moyen le plus efficace de lutter contre la discrimination et de construire une société accueillante.

100 S'ensuit la **Charte de Luxembourg de 1996** dans l'optique de la création d'une Ecole pour Tous, qui énonce des principes et recommandations toujours d'actualité¹⁸. Enfin, l'**Objectif de développement durable n°4 de l'Agenda 2030**¹⁹ vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité sur un pied d'égalité.

Les prérogatives de l'OKAJU se basent, quant à elles, sur la **Convention relative aux droits de l'enfant (CRDE, 1989)**,²⁰ signée par le Luxembourg en 1990 et ratifiée en 1993. Cette Convention est assortie d'Observations générales²¹ élaborées par le Comité des droits de l'enfant (CDE). Il convient donc de s'y intéresser plus particulièrement. La **Convention relative aux droits des personnes handicapées**

¹⁴ **Assemblée générale des Nations Unies**, *La Déclaration universelle des droits de l'homme*, 1948.

<https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>

¹⁵ **Conférence générale de l'UNESCO**, *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, 1960. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>

¹⁶ **Assemblée générale des Nations Unies**, *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 1966. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

¹⁷ **UNESCO**, *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*, 1994. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

¹⁸ **Programme d'action communautaire HELIOS**, *Charte de Luxembourg*, novembre 1996 <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf>

¹⁹ **Assemblée générale des Nations Unies**, *Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*, Objectifs de Développement Durable. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>

²⁰ **Assemblée générale des Nations Unies**, *Convention relative aux droits de l'enfant*, 1989. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

²¹ Les observations générales sont des documents explicatifs adoptés par le Comité des droits de l'enfant pour guider les États parties dans la mise en œuvre des dispositions de la Convention. Elles visent à interpréter les droits de manière détaillée, à fournir des recommandations pratiques et à souligner les obligations des États concernant certains thèmes ou articles spécifiques de la Convention.

(CRDPH) sera également examinée, et notamment lors du développement des constats de l’OKAJU quant à la situation au Luxembourg, puisque le comité de suivi de la CRDPH a émis des recommandations dans ses observations finales de 2017 lors des évaluations du Luxembourg, mais aussi celles du comité de suivi de la CRDE en 2005.

La Convention relative aux droits de l’Enfant (CRDE)

La CRDE prévoit notamment que tous les droits consacrés par la **Convention s'appliquent à tous les enfants sans distinction**, y compris les **enfants en situation de handicap** (article 2). Son article 12 consacre le **droit de l'enfant d'être entendu** dans toutes les décisions qui le concernent, en tenant compte de son âge et de sa capacité de discernement. L'article 23, qui vise spécifiquement les **droits des enfants en situation de handicap**, souligne le droit à une vie pleine et décente, dans des conditions assurant dignité, autonomie et participation active. Quant à l'éducation, la CRDE y consacre deux articles, un qui consacre le droit de **l'enfant à l'éducation** et le devoir de l'État à veiller à ce que l'enseignement primaire soit gratuit et obligatoire (article 28), et le suivant qui précise les objectifs de l'éducation. Ainsi, l'éducation doit viser à **développer la personnalité et les aptitudes de l'enfant**, tout en favorisant le respect des droits humains, de la diversité culturelle et de la préparation à la vie adulte (article 29).

La CRDE est assortie, afin d'aider à interpréter et mettre en œuvre les dispositions prévues dans la convention, d'observations générales développées par le Comité des droits de l'enfant (CDE) – organe onusien de suivi de la mise en œuvre de la Convention.

Il convient de noter que le développement de la Convention relative aux **droits des personnes handicapées** (CRDPH), qui date de 2006, a contribué à renforcer l'interprétation étendue des droits de l'enfant, intégrant explicitement les situations de handicap dans les observations générales du CDE, notamment en croisant les lectures de la CRDE et de la CRDPH sur des notions telles que l'intérêt supérieur de l'enfant, la participation ou la non-discrimination de celui-ci. En outre, le CDE adopte en 2006 son **Observation générale n°9** qui concerne spécifiquement **les enfants en situation de handicap**.²² Elle mentionne l'importance de **l'accès aux services, l'égalité des chances**, la nécessité de **collecter des données fiables**, la **coordination des politiques « handicap »** par des points focaux dans chaque institution publique ou privée.

Avant l'entrée en vigueur de la CRDPH, le CDE avait déjà pris en compte les enfants en situation de handicap dans ses observations. D'ailleurs, la première observation générale dudit Comité concerne les buts de l'éducation²³ et va jusqu'à affirmer clairement et sans ambiguïté que « *la discrimination*

²² **Comité des droits de l'enfant**, *Observation générale n° 9 : Les droits des enfants handicapés*, 2006, disponible sur : <https://docs.un.org/fr/CRC/C/GC/9>

²³ **Comité des droits de l'enfant**, *Observation générale n° 1 : Paragraphe 1 de l'article 29 – Les buts de l'éducation*, 2001, disponible sur :

[...] est un affront à la dignité humaine de l'enfant et peut saper ou même anéantir ses moyens de bénéficier des possibilités d'éducation. » Elle fait état du manque d'inclusion dans le système général d'éducation, en se référant à une observation générale du Comité qui suit la mise en œuvre du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) qui avait déjà fait ce constat en 1994²⁴.

En 2013, le CDE notera également le manque de participation des enfants en situation de handicap dans les domaines des loisirs, du jeu et de la vie culturelle.²⁵

Si, dans l'ensemble, les observations générales s'inspirent d'un article unique afin d'en extraire une interprétation claire et précise, certaines d'entre elles se basent sur des constatations transversales, comme c'est notamment le cas pour l'**Observation générale n° 20 (2016)** qui concerne les droits des adolescents.²⁶ Ainsi, en ce qui concerne les adolescents en situation de handicap, le CDE appelle à **faciliter des transitions inclusives vers l'âge adulte**. Il met notamment et explicitement en avant l'importance de **lutter contre l'intimidation et les attitudes discriminatoires** dans les établissements scolaires.

Si de nombreuses autres observations générales font référence aux besoins des enfants en situation de handicap, auxquels les États doivent prêter attention, il convient toutefois de mettre en exergue un point crucial : celui de l'**intérêt supérieur de l'enfant**, qui est à la base de toutes les décisions à prendre en matière de droits de l'enfant.

Or, le CDE, dans son observation générale sur l'**intérêt supérieur de l'enfant**²⁷ réaffirme que la vulnérabilité (comme une situation de handicap) ne diminue **ni le droit de l'enfant à exprimer son opinion**, ni l'importance à lui accorder son droit. Cette observation **encourage une lecture croisée de la CRDE avec la CRDPH** pour évaluer correctement l'intérêt supérieur de l'enfant en situation de handicap. Il s'agit d'ailleurs du sujet de la première observation générale du Comité des droits des personnes handicapées (CDPH).

Article 3, intérêt supérieur de l'enfant

<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=ei%2FHRVogYQANTBLDfM8EbUNNdBjx6w81XSoYp3P6zLWS tXm8l9QzzyCi1FFLG2h2He79SNM9y40vPSd5FK7qqA%3D%3D>

²⁴ **Comité des droits de l'enfant** Observation n°5 sur les personnes souffrant d'un handicap (1994) : « la meilleure méthode d'éducation consiste à intégrer les personnes souffrant d'un handicap dans le système général d'enseignement » https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT%2FCESCR%2FGEC%2F4760&Lang=fr

²⁵ **Comité des droits de l'enfant**, Observation générale n° 17 : Le droit au repos, aux loisirs, au jeu et à la vie culturelle, 2013, disponible sur : <https://docs.un.org/fr/CRC/C/GC/17>

²⁶ **Comité des droits de l'enfant**, Observation générale n° 20 : sur la mise en œuvre des droits de l'enfant pendant l'adolescence, 2016, disponible sur : <https://docs.un.org/fr/CRC/C/GC/20>

²⁷ **Comité des droits de l'enfant** Observation générale n° 14 sur l'intérêt supérieur de l'enfant, 2013 <https://docs.un.org/fr/CRC/C/GC/14>

1. Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, **l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.**

Article 23, enfants en situation de handicap

1. Les Etats parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.

2. Les Etats parties reconnaissent le droit à des enfants handicapés de bénéficier de soins spéciaux et encouragent et assurent, dans la mesure des ressources disponibles, l'octroi, sur demande, aux enfants handicapés remplissant les conditions requises et à ceux qui en ont la charge, d'une aide adaptée à l'état de l'enfant et à la situation de ses parents ou de ceux à qui il est confié.

3. Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie conformément au paragraphe 2 du présent article est gratuite chaque fois qu'il est possible, compte tenu des ressources financières de leurs parents ou de ceux à qui l'enfant est confié, et elle est conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel.

4. Dans un esprit de coopération internationale, les Etats parties favorisent l'échange d'informations pertinentes dans le domaine des soins de santé préventifs et du traitement médical, psychologique et fonctionnel des enfants handicapés, y compris par la diffusion d'informations concernant les méthodes de rééducation et les services de formation professionnelle, ainsi que l'accès à ces données, en vue de permettre aux Etats parties d'améliorer leurs capacités et leurs compétences et d'élargir leur expérience dans ces domaines. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

La Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH)

La Convention relative aux **droits des personnes handicapées** (CRDPH) a été signée par le Luxembourg en 2007 et ratifiée en 2011. De façon similaire à la CRDE, la CRDPH consacre un article spécifique aux enfants en situation de handicap, et y consacre des principes similaires à la CRDE, tels que la « **pleine jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales, sur la base de**

*l'égalité avec les autres enfants » ; le « **droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant** » ; ou encore la notion d'**intérêt supérieur de l'enfant** qui doit être une considération primordiale (article 7). Ainsi, comme mentionné, la première observation générale du Comité des droits des personnes handicapées (CDPH)²⁸ concerne cette notion clé. L'observation met l'accent sur les **capacités évolutives** des enfants en situation de handicap et prône la **prise en compte de leurs volontés et préférences**, au-delà de la seule notion d'**intérêt supérieur**, pour respecter leur autonomie.²⁹*

Dans cette Convention, c'est **l'article 24** qui concerne l'éducation. Il affirme sans ambiguïté que **toutes les personnes en situation de handicap ont droit à une éducation sans discrimination**, sur la base de **l'égalité des chances**, et dans un **cadre inclusif**. L'observation³⁰ assortie y souligne les **liens étroits entre éducation inclusive, désinstitutionalisation et intervention précoce**.

Comme, **l'article 23** garantit le **droit à la vie familiale** et précise que les enfants en situation de handicap ne doivent **pas être séparés de leurs parents contre leur gré**, il incombe dès lors aux autorités compétentes de **garantir en priorité la scolarisation des enfants en situation de handicap à proximité de leur lieu de vie**.

Enfin, dans une logique similaire à l'observation générale n°20 précitée du CDE relative aux adolescents, et l'importance de les préparer à leur vie adulte, le CDPH, dans son observation générale sur la participation des personnes en situation de handicap, y compris des enfants en situation de handicap³¹, reconnaît quant à lui explicitement que l'absence d'accès à l'éducation ordinaire limite la **participation future à la vie citoyenne**.

Article 24 – Éducation

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;

²⁸ Observation générale n°1 (2014) - Article 12 Reconnaissance de la personnalité juridique dans des conditions d'égalité, Comité des droits des personnes handicapées, <https://docs.un.org/fr/CRPD/C/GC/1>

²⁹ §21 <https://docs.un.org/fr/CRPD/C/GC/1>

³⁰ Observation générale n° 4 (2016) – Éducation inclusive, Comité des droits des personnes handicapées <https://docs.un.org/fr/CRPD/C/GC/4>

³¹ Observation générale n° 7 (2018) sur la participation des personnes handicapées, y compris des enfants en situation de handicap, par l'intermédiaire des organisations qui les représentent, à la mise en œuvre de la Convention et au suivi de son application, Comité des droits des personnes en situation de handicap <https://docs.un.org/fr/CRPD/C/GC/7>

- 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.
3. Les États Parties donnent aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté. À cette fin, les États Parties prennent des mesures appropriées, et notamment :
- a) Facilitent l'apprentissage du braille, de l'écriture adaptée et des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative, le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, ainsi que le soutien par les pairs et le mentorat;
 - b) Facilitent l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes;
 - c) Veillent à ce que les personnes aveugles, sourdes ou sourdes et aveugles - et en particulier les enfants - reçoivent un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la sociabilisation.
4. Afin de faciliter l'exercice de ce droit, les États Parties prennent des mesures appropriées pour employer des enseignants, y compris des enseignants handicapés, qui ont une

qualification en langue des signes ou en braille et pour former les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux. Cette formation comprend la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative et des techniques et matériels pédagogiques adaptés aux personnes handicapées.

5. Les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue. À cette fin, ils veillent à ce que des aménagements raisonnables soient apportés en faveur des personnes handicapées.

2. Conseil de l'Europe

Au niveau du Conseil de l'Europe, de nombreux plans d'actions, stratégies et recommandations consacrent l'importance de l'éducation des enfants en situation de handicap et comment mettre cela en œuvre. En outre, la **stratégie sur le handicap 2017-2023**³² rappelle qu'une « *éducation de qualité, incluant l'éducation aux droits de l'homme, est un préalable indispensable pour assurer aux personnes handicapées la jouissance des droits de l'homme sur une base d'égalité avec les autres personnes. Cela inclut l'accompagnement de la petite enfance et de la famille.* »³³

Ces deux textes et leurs mécanismes de contrôle y associés méritent une attention toute particulière en ce qui concerne les droits des enfants en situation de handicap.

La Convention européenne des droits de l'Homme (CEDH)

Dans un premier temps, la Convention européenne des droits de l'Homme (CEDH, 1950)³⁴, dont l'article 2 du Protocole n°1 prévoit de garantir le droit à l'éducation à toute personne, y compris les enfants en situation de handicap.^{35 ; 36}

³² Droits de l'homme : une réalité pour tous, Stratégie du Conseil de l'Europe sur le Handicap 2017-2023

<https://www.coe.int/fr/web/disability/strategy-2017-2023>

³³ §44, Droits de l'homme: une réalité pour tous, Stratégie du Conseil de l'Europe sur le Handicap 2017-2023

<https://www.coe.int/fr/web/disability/strategy-2017-2023>

³⁴ Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales, Conseil de l'Europe, 1950

<https://rm.coe.int/1680063776>

³⁵ Protocole additionnel à Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales tel qu'amendé par le Protocole n°11, Conseil de l'Europe, 1952

https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Library_Collection_P1postP11_STE009F_FRA

³⁶ Guide sur l'article 2 du Protocole n°1 à la Convention européenne des droits de l'homme, droit à l'instruction, mis à jour au 28 février 2025 https://ks.echr.coe.int/documents/d/echr-ks/guide_art_2_protocol_1_fre

La Cour européenne des droits de l'Homme (CourEDH) peut condamner les Etats Parties en cas de violation de la CEDH. Plusieurs pays ont en l'occurrence été condamnés, dont notamment exemple la Turquie en 2016, la CourEDH ayant considéré que la **discrimination fondée sur le handicap englobe également le refus d'aménagements raisonnables**³⁷.

En 2018, dans une autre affaire la CourEDH a estimé qu'il y a eu violation de la CEDH du fait qu'il n'y ait pas **eu d'évaluation individuelle concrète des besoins des étudiants en situation de handicap** en matière d'accès aux locaux universitaires.³⁸

En 2020, l'Italie est à son tour condamnée pour ne pas avoir permis à un enfant autiste de bénéficier d'un soutien scolaire spécialisé, prévu par la loi, pendant ses deux premières années d'école primaire. La Cour a considéré que les autorités **nationales n'avaient pas déterminé les véritables besoins de la requérante et des solutions susceptibles d'y répondre** afin de permettre à l'enfant de fréquenter l'école primaire dans des conditions équivalentes dans la mesure du possible à celles bénéficiant aux autres enfants. De ce fait, il s'agit **d'une discrimination grave vu l'importance de l'enseignement primaire**.³⁹ Pour établir ces décisions, la CourEDH interprète la CEDH en tenant compte de la CRDPH.

La Charte sociale européenne (CSE)

Quant à la Charte sociale européenne (CSE) révisée en 1996,⁴⁰ son article 15 sur le droit des personnes handicapées, à l'autonomie, l'intégration sociale et à la participation à la vie de la communauté, concerne les personnes en situation de handicap « *quel que soit leur âge* », incluant donc les enfants ; son article 17 sur le droit des enfants et des adolescents à une protection sociale, juridique et économique, ce qui implique d' « *assurer aux enfants et aux adolescents un enseignement primaire et secondaire gratuit, ainsi qu'à favoriser la régularité de la fréquentation scolaire* ».

De la même façon, le Comité européen des droits sociaux (CEDS) a trouvé que certains Etats ne respectaient pas la CSE, comme la France qui n'a pas fourni aux enfants autistes une éducation de même niveau et de même qualité que les élèves non en situation de handicap⁴¹ ; la Belgique à deux reprises, car le fait de maintenir les enfants en situation de handicap intellectuel dans un système scolaire séparé et de ne pas leur permettre de s'inscrire dans des écoles ordinaires constitue une

³⁷ Affaire Cam c. Turquie, 2016 (Requête no [51500/08](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-161050%22]})) [https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:\[%22001-161050%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-161050%22]})

³⁸ Affaire Enver Sahin c. Turquie, 2018 (Requête no [23065/12](https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22itemid%22:[%22001-180642%22]})) [https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22itemid%22:\[%22001-180642%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22itemid%22:[%22001-180642%22]})

³⁹ Affaire G.L contre Italie, 2020 (Requête no [59751/15](https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22itemid%22:[%22001-204322%22]})) [https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22itemid%22:\[%22001-204322%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22itemid%22:[%22001-204322%22]})

⁴⁰ Charte sociale européenne (révisée), Conseil de l'Europe, 1996, <https://rm.coe.int/168007cf94>

⁴¹ N° 13/2002 Association internationale Autisme-Europe (AIAE) c. France https://www.coe.int/fr/web/european-social-charter/processed-complaints/-/asset_publisher/5GEFkJmH2bYG/content/no-13-2002-international-association-autism-europe-iaae-v-france

violation de leurs droits à l'éducation inclusive, à la protection sociale et à l'inclusion au sein de la communauté.^{42;43}

260 Dans la seconde affaire concernant la partie francophone de la Belgique, les organisations portant la réclamation ont démontré que les statistiques présentées par le gouvernement montrant une augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire étaient trompeuses, car il y avait une confusion entre la présence et l'inclusion réelle des enfants, un mélange entre les catégories d'élèves, masquant le fait qu'un grand nombre d'enfants étaient encore scolarisés en enseignement spécialisé. Le Comité européen des droits sociaux a relativisé la portée des données statistiques avancées par l'État, en soulignant que l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire ne permet pas, à elle seule, de démontrer l'existence d'une éducation inclusive effective. Le CEDS a donc conclu que le droit à l'éducation inclusive n'était pas effectivement garanti.

270 Il convient cependant de rappeler que si le Luxembourg a signé en 1996 la Charte sociale européenne telle qu'elle a été modifiée, il ne l'a **toujours pas ratifié à ce jour**. Quant au Protocole additionnel prévoyant un système de réclamations collectives, celui-ci n'est ni signé ni ratifié par le Luxembourg.⁴⁴

3. Union Européenne

L'Union Européenne fait référence à la CEDH⁴⁵ et ancre la lutte contre les discriminations, dont l'âge et le handicap font partie, dans ses traités fondateurs⁴⁶. **La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000)**⁴⁷ a une valeur juridique équivalente aux traités (depuis le traité de Lisbonne en 2009) et, outre l'article 24 qui concerne les droits de l'enfant, elle y consacre notamment :

- le droit à l'éducation (article 14),
- le principe de non-discrimination (article 21), et
- un article dédié au handicap (article 26).

⁴² No. 109/2014 Mental Disability Advocacy Center (MDAC) v. Belgium https://www.coe.int/en/web/european-social-charter/processed-complaints/-/asset_publisher/5GEFkJmH2bYG/content/no-109-2014-mental-disability-advocacy-center-mdac-v-belgi-1

⁴³ N° 141/2017 Fédération internationale des ligues des droits de l'Homme (FIDH) et Inclusion Europe c. Belgique https://www.coe.int/fr/web/european-social-charter/processed-complaints/-/asset_publisher/5GEFkJmH2bYG/content/no-141-2017-international-federation-for-human-rights-fidh-and-inclusion-europe-v-belgium

⁴⁴ Fiche pays Luxembourg, Conseil de l'Europe, Charte sociale européenne <https://www.coe.int/fr/web/european-social-charter/luxembourg>

⁴⁵ Le traité sur l'Union européenne (TUE, 1992), dit traité de Maastricht, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:11997M/TXT>

⁴⁶ Article 10 et 19 Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (TFUE, 2007) dit traité de Lisbonne <https://eur-lex.europa.eu/FR/legal-content/summary/treaty-on-the-functioning-of-the-european-union.html>

⁴⁷ Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne (2000/C 364/01) https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fr.pdf

280 De façon assez innovante, l'Union Européenne a également ratifié en 2011 la CRDPH. C'est le premier traité international ratifié par l'UE. De ce fait, l'UE a depuis établi plusieurs stratégies : **la stratégie de l'UE en faveur des personnes en situation de handicap 2010-2020**⁴⁸ qui recommande de « *promouvoir l'éducation accessible à tous et l'apprentissage tout au long de la vie pour les élèves et les étudiants en situation de handicap* »⁴⁹ ; et une seconde dénommée **Union de l'égalité : Stratégie en faveur des droits des personnes en situation de handicap 2021-2030**⁵⁰ qui reconnaît que l'éducation est à la **base de la lutte contre la pauvreté et la création de sociétés inclusives** et suggère aux Etats différents moyens financiers et d'action pour mettre en œuvre une éducation inclusive en matière de handicap.

290 De plus, puisque l'UE a ratifié la CRDPH, elle doit également se soumettre au processus d'évaluation faite par le CDPH pour vérifier la mise en œuvre effective de la Convention au sein de l'UE. En l'occurrence, depuis 2011, le CDPH a formulé à deux reprises des observations finales incluant des constats et des recommandations à mettre en œuvre par l'UE pour se conformer à la CRDPH.

En 2015, ledit Comité avait noté « *avec préoccupation que les étudiants en situation de handicap ne bénéficient pas tous des aménagements raisonnables dont ils ont besoin pour exercer leur droit à une éducation de qualité, inclusive, dans les écoles européennes* ». Il recommandait dès lors « *à l'UE de prendre les mesures nécessaires pour que tous les étudiants en situation de handicap puissent bénéficier des aménagements raisonnables dont ils ont besoin pour exercer leur droit à une éducation de qualité, inclusive, dans les écoles européennes* ». ⁵¹

300 En 2025, le CDPH constatait à nouveau la **ségrégation scolaire** persistante et les **obstacles à l'inclusion** (manque de personnel formé, d'aménagements raisonnables, d'accessibilité, etc.) et recommandait à l'UE de **soutenir les États membres** dans la mise en place d'une **éducation inclusive de qualité**.⁵²

En outre, de nombreux autres recommandations et instruments impactent directement l'éducation et l'inclusion, comme le **Socle européen des droits sociaux** et son **plan d'action**⁵³, la **Garantie**

⁴⁸ Stratégie européenne en faveur des personnes handicapées, 2010-2020, Union Européenne <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:fr:PDF>

⁴⁹ Stratégie européenne en faveur des personnes handicapées, 2010-2020, Union Européenne <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:fr:PDF>

⁵⁰ Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions - Union de l'égalité : stratégie en faveur des droits des personnes en handicapées 2021-2030 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/fr/txt/html/?uri=celex:52021dc0101>

⁵¹ Observations finales concernant le rapport initial de l'Union européenne, Comité des droits des personnes handicapées, 2015 https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolNo=CRPD%2FC%2FEU%2FCO%2F1&Lang=fr

⁵² Concluding observations on the combined second and third periodic reports of the European Union-Advance Unedited Version, Comité des droits des personnes handicapées, 2025 https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolNo=CRPD%2FC%2FEUR%2FCO%2F2-3&Lang=fr

⁵³ European Pillar of Social Rights, Union Européenne https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union_en?prefLang=fr et Plan d'action sur le socle européen des droits sociaux <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/fr/index.html>

européenne pour l'enfance⁵⁴, la Recommandation du Conseil de l'UE sur l'éducation inclusive⁵⁵ ou la Recommandation relative au **développement et au renforcement de systèmes intégrés de protection de l'enfance dans l'intérêt supérieur de l'enfant**⁵⁶.

Il est aussi intéressant de mentionner la **Directive 2000/78/CE égalité de traitement en matière d'emploi et de travail**⁵⁷ qui interdit notamment les discriminations (directes ou indirectes) basées sur le handicap dans l'accès à l'emploi, et prévoit l'obligation d'aménagements raisonnables pour les personnes en situation de handicap. D'ailleurs, dans une récente décision de septembre 2025⁵⁸, la Cour de justice de l'UE a jugé qu'une directive européenne portant sur l'interdiction de discrimination en matière d'emploi s'appliquait aux personnes en situation de handicap, mais aussi en matière de **discrimination indirecte fondée sur le handicap**, c'est-à-dire en l'espèce à un parent d'enfant en situation de handicap.

⁵⁴ Recommandation (UE) 2021/1004 du Conseil du 14 juin 2021 établissant une garantie européenne pour l'enfance, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021H1004>

⁵⁵ Recommandation du 22 mai 2018 (2018/C195/01) relative à la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))

⁵⁶ Recommandation (UE) 2024/1238 de la Commission du 23 avril 2024 relative au développement et au renforcement de systèmes intégrés de protection de l'enfance dans l'intérêt supérieur de l'enfant <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32024H1238>

⁵⁷ Directive 2000/78/CE du Conseil du 27 novembre 2000 portant création d'un cadre général en faveur de l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2000/78/oj?locale=fr>

⁵⁸ Bervidi, C-38/24, 11 septembre 2025 <https://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?jsessionid=918F874C03DABCE75E51477D8F2DFC43?text=&docid=304245&pageIndex=0&doclang=FR&mode=req&dir=&occ=first&part=1&cid=4384591>

PARTIE 2 : Législation et acteurs de l'inclusion au Luxembourg

La Constitution luxembourgeoise, plus haut niveau de protection des droits, pose le principe d'égalité de traitement devant la loi.⁵⁹

Article 15 de la Constitution

(1) Les Luxembourgeois sont égaux devant la loi.

La loi peut prévoir une différence de traitement qui procède d'une disparité objective et qui est rationnellement justifiée, adéquate et proportionnée à son but.

(2) Nul ne peut être discriminé en raison de sa situation ou de circonstances personnelles.

(3) Les femmes et les hommes sont égaux en droits et en devoirs.

L'État veille à promouvoir activement l'élimination des entraves pouvant exister en matière d'égalité entre femmes et hommes.

(4) Toute personne a le droit de fonder une famille.

Toute personne a droit au respect de sa vie familiale.

(5) Dans toute décision qui le concerne, l'intérêt de l'enfant est pris en considération de manière primordiale.

Chaque enfant peut exprimer son opinion librement sur toute question qui le concerne. Son opinion est prise en considération, eu égard à son âge et à son discernement.

Chaque enfant a droit à la protection, aux mesures et aux soins nécessaires à son bien-être et son développement.

(6) Toute personne handicapée a le droit de jouir de façon égale de tous les droits.

320

Plusieurs lois et règlements grand-ducaux consacrent progressivement le principe d'inclusion au Luxembourg, et il convient donc d'examiner les étapes et le cheminement ayant permis d'en arriver au système que nous connaissons en 2025.

⁵⁹ Constitution, <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/constitution/1868/10/17/n1/consolide/20230701>

1. Education différenciée, spéciale

La **première loi** au Luxembourg en matière d'éducation concernant les enfants en situation de handicap date de 1880⁶⁰, avec la création d'une **école pour sourds-muets**.

D'autres lois successives permettront de **créer des instituts spécialisés** pour les enfants aveugles (1900), les enfants en situation de **handicap intellectuel** (1905), l'institut pour **infirmes moteurs cérébraux** (1979), l'institut pour enfants **autistiques et psychotiques** (1988).

D'autres lois en matière d'éducation prévoient également l'obligation scolaire⁶¹ ou l'organisation de l'enseignement primaire⁶², mais les enfants en situation de handicap en sont exempts – des solutions alternatives leur étant réservées⁶³.

Pour rappel, au niveau international, sont signées en **1948 la Déclaration universelle des droits de l'Homme** et en **1960 la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'éducation**.

1973

Loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée ⁶⁴

Il faut attendre **1973** et la création **d'instituts et de services d'éducation différenciée** pour que **l'obligation scolaire** s'applique également aux enfants en situation de handicap, via la création d'un système d'éducation différenciée.

Article 1er. *L'Etat veille à ce que tout enfant qui, en raison de ses particularités mentales, caractérielles ou sensorielles, ne peut suivre l'enseignement ordinaire ou spécial, reçoive dans le cadre de l'éducation différenciée, l'instruction que requièrent son état ou sa situation. Le ministre de l'Éducation nationale est responsable de l'aspect éducatif, le ministre de la santé publique, de l'aspect médical et le ministre de la famille, de l'aspect familial et social de l'éducation différenciée*

Sont également créées les **commissions médico-psychopédagogiques (CMPP)**.

Plusieurs règlements grand-ducaux successifs ont détaillé la composition et les attributions des

CMPP nationale, régionales ou locales.

⁶⁰ Loi du 28 janvier 1880 concernant la création d'un établissement pour l'instruction et l'éducation des sourds-muets <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1880/01/28/n2/jo>

⁶¹ Loi du 20 avril 1881 concernant l'enseignement obligatoire, <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1881/04/20/n3/jo>

⁶² Loi du 10 août 1912, concernant l'organisation de l'enseignement primaire <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1912/08/10/n1/jo>

⁶³ Loi du 16 août 1968 portant création d'un Centre de logopédie et de Services audiométrique et orthophonique, <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1968/08/16/n2/jo>

⁶⁴ Loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1973/03/14/n1/jo>

De même, la création de **ces instituts ou services** sera prévue selon les besoins par arrêté grand-ducal. Il y aura notamment :

- Le Règlement grand-ducal du 20 décembre 1984 a créé un centre de propédeutique professionnelle à Clervaux⁶⁵
- Règlement grand-ducal du 12 novembre 1985 a créé un centre de propédeutique professionnelle à Walferdange⁶⁶

2. Intégration

De nombreux instruments internationaux au début des années 1990 ouvrent la voie vers l'inclusion, avec notamment :

- la Convention relative aux droits de l'enfant (CRDE) en 1989, ratifiée par le Luxembourg en 1993,
- la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous en 1990
- la Déclaration de Salamanque de 1994
- La Charte de Luxembourg sur la mise en application de l'Ecole pour tous en 1996.

1994

Loi du 28 juin 1994 en faveur de la participation d'enfants affectés d'un handicap à l'enseignement ordinaire et de leur intégration scolaire⁶⁷

Ainsi, c'est en **1994** que le Luxembourg fait un pas de plus vers l'inclusion, avec une reformulation de la loi sur l'éducation spéciale qui pose les jalons de **l'intégration** en proposant **différents modes de scolarisation** pour les enfants en situation de handicap, **selon le choix des parents** :

- l'intégration dans le système luxembourgeois **d'éducation spéciale différenciée** ;
- la possibilité de fréquenter une **institution agréée à l'étranger** ;
- ou de participer à **l'enseignement ordinaire**.

⁶⁵ <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/1984/12/20/n7/jo>

⁶⁶ <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/1985/11/12/n3/jo>

⁶⁷ Loi du 28 juin 1994 en faveur de la participation d'enfants affectés d'un handicap à l'enseignement ordinaire et de leur intégration scolaire, <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1994/06/28/n1/jo>

1998

Arrêté grand-ducal du 9 janvier 1998 portant création d'un Service rééducatif ambulatoire⁶⁸

En **1998** sera créée le **Service rééducatif ambulatoire (SREA)** pour le préscolaire et le primaire pour soutenir l'intégration des élèves en situation de handicap.

Il offrait des consultations, prenait en charge les élèves en difficulté, et élaborait des mesures de prise en charge orthopédagogique et de rééducation, notamment dans les classes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Il pouvait aussi prêter son concours pour l'intégration d'enfants en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire.

3. Inclusion

2008

De nouvelles approches inclusives, comme avec la **création de « Eis Schoul » en 2008⁶⁹** voient le jour, ancré dans un monde qui effectue progressivement un changement – le **Luxembourg signe en effet la CRDPH en 2007, ratifiée en 2011**, texte fondamental qui réalise un changement de paradigme en passant d'une vision médicale des personnes en situation de handicap, à une vision où les personnes en situation de handicap sont de véritables sujets de droits.

2009

C'est **finaleme nt en 2009, au travers de plusieurs lois**, que l'inclusion des élèves en situation de handicap se **concrétise véritablement**.

La loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire⁷⁰

Article 3 – *La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, sa créativité et sa confiance en ses capacités. Elle lui permet d'acquérir une culture générale, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités de citoyen dans une société démocratique. Elle l'éduque aux valeurs éthiques fondées sur la Déclaration universelle des droits de l'homme et l'amène à respecter l'égalité entre les filles et les garçons. Elle constitue la base de l'éducation permanente.*

⁶⁸ Arrêté grand-ducal du 9 janvier 1998 portant création d'un Service rééducatif ambulatoire <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/agd/1998/01/09/n2/jo>

⁶⁹ Loi du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive. <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2008/05/13/n2/jo>

⁷⁰ Loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2009/02/06/n2/jo>

Cette loi prévoit un droit à l'enseignement à l'école. Si l'article 3 fait état des principes pour lesquels l'éducation est primordiale, l'article 10 prévoit une exception pour les enfants à besoins spécifiques

Article 10 – **L'enfant à besoins spécifiques** peut satisfaire à l'obligation scolaire en recevant un enseignement différencié en fonction de ses besoins constatés par une commission d'inclusion scolaire.

410 *La loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental*⁷¹

Article 3 – **Chaque enfant habitant le Grand-Duché de Luxembourg a droit à l'enseignement fondamental** déterminé suivant les dispositions de la présente loi.

Cette loi établit des définitions précises pour l'enseignement fondamental. On parle **d'élève à besoins éducatifs spécifiques** : « *enfant soumis à l'obligation scolaire et qui en raison de ses particularités mentales, caractérielles, sensorielles ou motrices ne peut atteindre les socles de compétences définis pour l'enseignement fondamental dans le temps imparti* ».

Cette loi prévoit aussi un **cadre de coopération**.

- **Les équipes multidisciplinaires**

420 Elles sont définies comme : « *une équipe regroupant des instituteurs de l'enseignement spécial ainsi que du personnel de l'Éducation différenciée et du Centre de logopédie* ».

Les équipes multidisciplinaires déterminent le diagnostic et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques avec **le titulaire de classe** et si nécessaire **l'équipe médico-socioscolaire**.

Elles assurent une présence régulière dans les écoles, où elles exercent leurs missions dans le cadre des moyens autorisés et des actions prévues par la **commission d'inclusion scolaire (CIS)**.

Article 69

Le **personnel des équipes multiprofessionnelles** peut comprendre:

1. des professeurs d'enseignement logopédique;
2. des instituteurs d'enseignement logopédique;
3. des instituteurs d'éducation différenciée;
4. des instituteurs d'enseignement spécial;
5. des instituteurs de l'éducation préscolaire;
6. des instituteurs de l'enseignement primaire;
7. des pédagogues;
8. des psychologues;
9. des assistants sociaux;
10. des ergothérapeutes;
11. des masseurs-kinésithérapeutes;

⁷¹ Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental
<https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2009/02/06/n3/jo>

- 12. des orthophonistes;
- 13. des pédagogues curatifs;
- 14. des rééducateurs en psychomotricité;
- 15. des éducateurs gradués;
- 16. des éducateurs;
- 17. des puériculteurs;
- 18. des infirmiers.

Cela a eu pour conséquence **l'intégration des fonctions et du personnel des anciennes structures relevant de l'éducation différenciée**, comme les CMPP (Commissions Médico-Psycho-Pédagogiques) et les SREA (Services de Rééducation de l'Enfance et de l'Adolescence), au sein de ces nouvelles équipes.

- 430 • **Commission d'inclusion scolaire (CIS).**

Les **CIS** sont créées dans chaque arrondissement et font établir un dossier avec :

- le **diagnostic** de l'élève,
- les **aides** qui peuvent lui être attribuées,
- le **plan de prise en charge individualisé (PPCI).**

Le **fonctionnement des CIS** est prévu dans un règlement grand-ducal de 2009 également.⁷²

Les CIS, quant à elles, sont composées notamment de membres de ces équipes multi professionnelles, dont un représentant de l'Éducation différenciée.

Ce même règlement a abrogé les articles clés du **règlement de 1998** qui définissaient la composition et les attributions des CMPP et la procédure d'orientation scolaire des enfants handicapés, cadre dans lequel le SREA opérait.

440

La loi du 6 février 2009 ayant pour objet la création d'un Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)⁷³

Placé sous l'autorité du MENJE, il a 3 divisions :

- **Agence pour le développement de la qualité de l'enseignement**
- **Institut de formation continue du personnel enseignant et éducatif (IFEN)**
- **Cellule de compétence pour l'innovation pédagogique et technologique**

⁷² Le Règlement grand-ducal du 12 mai 2009 fixant le fonctionnement des commissions d'inclusion scolaire régionales. <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/2009/05/12/n1/jo>

⁷³ Loi du 6 février 2009 portant modification de la [loi du 7 octobre 1993](#) ayant pour objet la création d'un Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques; la création d'un Centre de Technologie de l'Éducation; l'institution d'une Commission d'Innovation et de Recherche en Éducation; de la [loi modifiée du 25 juin 2004](#) portant organisation des lycées et lycées techniques; de la [loi modifiée du 22 juin 1963](#) fixant le régime des traitements des fonctionnaires de l'État. <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2009/02/06/n1/jo>

2011

Loi du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers ⁷⁴

450 Elle introduit au secondaire le concept d'**aménagement raisonnables**.

Article 2 - Les aménagements raisonnables peuvent porter sur l'enseignement en classe, les tâches imposées à l'élève pendant les cours ou en dehors des cours, les épreuves d'évaluation en classe, les épreuves des examens de fin d'études ou de fin d'apprentissage et les projets intégrés.

A cette fin, est aussi créée la **Commission des aménagements raisonnables** (CAR).

La demande d'aménagement est adressée au directeur du lycée par :

- les parents
- par l'élève,
- par le régent,
- 460 • par un représentant du Service de psychologie et d'orientation scolaires (SEPOS)⁷⁵ de la Commission des aménagements raisonnables (CAR)
- par un représentant du Service de psychologie et d'orientation scolaires (SEPOS) de la Commission d'inclusion scolaire (CIS).

Article 9 – Dès réception de la demande d'aménagements raisonnables, le directeur nomme pour la prise en charge de l'élève à besoins éducatifs particuliers **une personne de référence** qui est soit un représentant du Service de psychologie et d'orientation scolaires, soit un membre du personnel du lycée.

Pendant toute la procédure, cette personne est l'interlocuteur de l'élève et de ses parents.

470 Il y est également prévu que les **certificats et diplômes** sont identiques pour tous les élèves, avec une possibilité de mentionner certains aménagements raisonnables dont l'élève a bénéficié.

Article 15 – Les certificats et les diplômes sont identiques pour tous les élèves ayant réussi les épreuves.

⁷⁴ Loi du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2011/07/15/n1/jo>

⁷⁵ La loi du 22 juin 2017 ayant pour objet l'organisation de la Maison de l'orientation a remplacé les termes "Service de psychologie et d'orientation scolaires" par "service psycho-social et d'accompagnement scolaires" et "Centre de psychologie et d'orientation scolaires" par "Centre psycho-social et d'accompagnement scolaires" dans plusieurs lois <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2017/06/22/a605/consolide/20180924>

Article 16 – Les **compléments aux diplômes, les compléments aux certificats et les bulletins portent la mention des aménagements raisonnables** [...]

4. Précisions des contours de l'inclusion scolaire

2017

*Loi du 29 juin 2017 portant modification de la loi sur l'organisation de l'enseignement fondamental*⁷⁶

Ce système est réformé une première fois par une loi de 2017 avec la création :

- d'un **instituteur spécialisé en développement scolaire (I-DS)**, qui est un enseignant spécialisé affecté au **SCRIPT** auquel le président du comité d'école fait appel pour la rédaction du plan de développement scolaire,
- du poste d'**instituteur spécialisé dans la scolarisation des élèves à besoins spécifiques (I-EBS)**,
- du **plan de développement scolaire (PDS)** assorti d'un plan d'action
- les **commissions d'inclusion (CI)** remplacent les commissions d'inclusion scolaire (CIS)
- des **équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB)** qui remplacent « l'équipe multidisciplinaire » ;
- le **SCRIPT** remplace l'Agence pour le Développement de la qualité de l'enseignement dans les écoles.

*Loi du 29 août 2017 portant sur l'enseignement secondaire*⁷⁷

Les lycées doivent assurer une démarche commune et cohérente documentée dans le PDS, fixé dans un règlement grand-ducal.

Chaque lycée doit se doter d'une **commission d'inclusion scolaire (CIS)**. L'enseignement doit être adapté selon les besoins identifiés par cette commission.

Article 14 bis – La **mission de la commission d'inclusion scolaire de l'enseignement secondaire** est de définir, soit à la demande des parents, soit à la demande du directeur, la prise en charge d'enfants ou de jeunes à besoins éducatifs spécifiques.

⁷⁶ Loi du 29 juin 2017 <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2017/06/29/a617/jo>

⁷⁷ Loi du 29 août 2017 portant sur l'enseignement secondaire <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2017/08/29/a789/jo>

La loi de 2017 a donc créé les **CIS dans le secondaire**, et ces CIS ont été chargées de conseiller les directeurs sur les aménagements raisonnables et, le cas échéant, de **proposer la saisine de la CAR** (instituée par la loi de 2011).

2018

*Loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire*⁷⁸

Cette loi effectue une restructuration des anciennes institutions spécialisées.

510 Tout d'abord, plusieurs définitions à l'article 1^{er}, dont :

- « **intervention spécialisée ambulatoire** » : la prise en charge spécialisée d'un élève au sein d'une classe d'une école ou d'un lycée ;
- « **prise en charge spécialisée** » : toute intervention assurée par un Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée auprès d'un enfant ou d'un jeune à besoins éducatifs spécifiques. Elle peut être organisée :
 - **exclusivement** dans une école, un lycée ou dans un Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée ou ;
 - **simultanément** et à titre complémentaire dans une école ou un lycée et dans un Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée
- 520 • « **scolarisation spécialisée** » : la prise en charge spécialisée d'un élève dans une classe d'un Centre de compétences en psycho-pédagogie spécialisée ou simultanément et à titre complémentaire dans une classe d'une école ou un lycée et dans un Centre.

Sont ensuite créés les centres de compétences en psychopédagogie spécialisée, et cette prise en charge doit être « **subsidiaries aux offres des écoles et des lycées** »:

- Centre pour le développement des compétences langagières, auditives et communicatives (**Centre de logopédie, CL**) ;
- Centre pour le développement des **compétences relatives à la vue (CDV)** ;
- Centre pour le développement **socio-émotionnel (CDSE)** ;
- 530 ○ Centre pour le développement des **apprentissages** Grande-Duchesse Maria Teresa (**CDA**) ;
- Centre pour le développement **moteur (CDM)** ;

⁷⁸ [Loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2018/07/20/a664/jo](https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2018/07/20/a664/jo)

- Centre pour le développement **intellectuel** (CDI) ;
- Centre pour enfants et jeunes présentant un **trouble du spectre de l'autisme (CTSA)** ;
- Centre pour enfants et jeunes à **haut potentiel (CEJHP)**.

Dans chaque centre est créée une **cellule de développement scolaire** qui doit également élaborer un **PDS**.

Les centres peuvent avoir pour mission « *d'organiser des interventions spécialisées ambulatoires ou un enseignement différencié et individualisé sous forme décentralisée moyennant des annexes* ». Ils sont donc libres de créer des annexes décentralisées – **91 antennes dans tout le pays en 2026**.⁷⁹

Est aussi instaurée **l'Agence pour la transition vers une vie autonome (ATVA)** pour l'ensemble des centres.

Le chapitre 7 prévoit la création de la **Commission d'inclusion nationale (CNI)**, qui n'intervient qu'après le niveau local et régional, décide de la mise en place d'une prise en charge spécialisée par un centre de compétences :

- **scolarisation spécialisée** (prise en charge spécialisée d'un élève dans une classe d'un centre de compétences) ;
- **intervention spécialisée ambulatoire** (prise en charge spécialisée d'un élève au sein d'une classe, d'une école ou d'un lycée) ;
- **mesures de rééducation et de thérapie** ;
- **ateliers d'apprentissage spécifiques**.

Cette loi a marqué une **étape importante dans l'inclusion des enfants et des jeunes en situation de handicap**.

A noter également que cette même année, a été institué le **Service au maintien, à l'inclusion et à l'intégration scolaires**⁸⁰ – appelé aujourd'hui **Service de médiation scolaire**.

⁷⁹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse Dossier de presse Un plan d'action pour l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental 23 mars 2026
<https://men.public.lu/content/dam/men/catalogue-publications/dossiers-de-presse/2025-2026/dossier-presse-20260323-inclusion-scolaire.pdf>

⁸⁰ Loi du 18 juin 2018 <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2018/06/18/a548/jo>

2023

Loi du 30 juin 2023⁸¹

560 La loi du 30 juin 2023 a abrogé la loi du 15 juillet 2011.

Ainsi, la loi de 2023 a dû explicitement recréer les **commissions d'inclusion (CI)** de l'enseignement secondaire, et en a prévu dans chaque lycée en précisant son rôle. La CI peut saisir la CAR et la CNI.

De même pour la **commission des aménagements raisonnables (CAR)** qui a dû être recréée. Au niveau local, les commissions d'inclusion du lycée peuvent mettre en place des aménagements sans devoir passer par la CAR, mais si la CI estime qu'un élève requiert des aménagements raisonnables qui ne relèvent pas de sa propre compétence, elle doit saisir la CAR, à condition d'avoir l'accord des parents ou de l'élève majeur. La CAR est compétente pour décider d'une gamme plus étendue d'aménagements. Pour les élèves en classe terminale, seule la CAR est compétente pour décider de l'obtention, de la modification ou de la suspension de tous les aménagements raisonnables, y compris

570 ceux qui sont normalement gérés par la CI du lycée.

Le Service national de l'éducation inclusive (SNEI) a été créé au niveau national et il effectue :

- la promotion de l'éducation inclusive ;
- le développement de la qualité du dispositif de prise en charge des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

C'est un service-ressources pour les autres acteurs (les centres de compétences et l'agence ; les ESEB, I-EBS et A-EBS).

Au niveau de l'enseignement fondamental, le poste d'**assistants pour élèves à besoins éducatifs spécifiques (A-EBS)** a été introduit.

580 Au **niveau national**, les acteurs impliqués dans l'enseignement fondamental ou secondaire public sont quasi similaires.

En revanche, il existe des différences pour le fondamental et le secondaire. Par exemple, pour le **fondamental**, les équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB) et les commissions d'inclusion (CI) sont impliquées au niveau des 15 directions régionales. Pour le **secondaire**, les ESEB et les CI sont implantées dans chaque lycée, donc au niveau local.

⁸¹ Loi du 30 juin 2023 <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2023/06/30/a401/jo>

Conventions avec le MFSVA

Il convient de préciser que les **Centres d'insertion socio-professionnelle (CISP)** et les **centres socio-thérapeutiques (CST)** interviennent principalement dans le cadre de conventions passées avec le
590 MENJE via l'ONE.

Plusieurs prestataires sont délégués pour la gestion des CST⁸² et des CISP⁸³ à plusieurs prestataires (Lami, FMPO, Télós, Arcus, Solina, Liewenshaf, Croix-Rouge). Leur liste est disponible sur le site de l'ONE.

Centres d'insertion socio-professionnelle (CISP)

Dans un dossier presse de 2023, le MENJE présente les CISP.⁸⁴ Ils sont prévus comme des « structures alternatives de scolarisation pour lutter contre le décrochage scolaire ».

« Les CISP sont des lieux de scolarisation alternative qui, par leur organisation et leurs missions, permettent de mieux prendre en considération les besoins, les compétences et les intérêts des
600 adolescents en difficulté scolaire. Les CISP offrent aux jeunes un encadrement individualisé et un lieu où l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles va de pair avec l'enseignement formel. La scolarisation et la prise en charge des élèves dans les CISP des gestionnaires du secteur de l'aide à l'enfance et à la famille se font en étroite collaboration avec les lycées partenaires, l'Office régional de l'enfance (ORE) de proximité ainsi que l'entourage et la famille du jeune. Le ministère collabore étroitement avec les lycées et le secteur de l'aide et de l'enfance (FEDAS) pour développer ces structures alternatives de scolarisation. »

« La mission principale des CISP est de soutenir l'élève dans l'apprentissage à l'autonomie et dans le développement des compétences socio-émotionnelles. Mais aussi de le **réconcilier avec le système scolaire et de favoriser la poursuite de son parcours, ou une réorientation.** »

Centres socio-thérapeutiques (CST)

Les CST « offrent un accueil socio-éducatif intensif aux élèves de 4 à 12 ans en situation de détresse (scolaire et/ou psychosociale) qui nécessitent temporairement un accompagnement renforcé et une prise en charge socio-éducative intensive **en dehors du milieu scolaire ordinaire.** Ils ont pour objectif de stabiliser le comportement et de soulager la souffrance psychique de l'enfant, et de permettre la mise en place d'un enseignement adapté à ses capacités. »⁸⁵

⁸² <https://www.officenationalenfance.lu/en/mesure-accueil/cst/>

⁸³ <https://www.officenationalenfance.lu/lu/mesure-accueil/cisp/>

⁸⁴ Dossier de presse Centres d'insertion socio-professionnelle (CISP) Des structures alternatives de scolarisation pour lutter contre le décrochage scolaire 22 mai 2023 <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2023/05-mai/22-meisch-offre-cisp/230522-cisp.pdf>

⁸⁵ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse Dossier de presse Un plan d'action pour l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental 23 mars 2026

5. Etat des lieux actuel

Fondamental

Les premiers acteurs en charge des élèves sont **le titulaire de classe et les autres membres de l'équipe pédagogique** (enseignants et personnel socio-éducatif).

620 *Local*

En cas de besoins spécifiques, d'autres acteurs sont impliqués **au niveau des écoles directement** :

- **Les instituteurs spécialisés dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques (I-EBS)** prennent en charge au sein de l'école des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou ayant des besoins socio-émotionnels. Ils peuvent les prendre en charge dans leur classe et collaborent avec les membres de **l'équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB)** et **les centres de compétences en psychopédagogie spécialisée**. Ils assurent également la communication des informations aux parents.
- Des **assistants pour élèves à besoins éducatifs spécifiques (A-EBS)** assistent les I-EBS dans leurs missions notamment pour les soins d'hygiène, de préparation du matériel, d'aide à la participation aux activités et à la surveillance des élèves.

630

Régional

Il existe également des interlocuteurs au sein des **15 directions régionales** :

- Une **équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB)** qui conseille les parents et les enseignants. Sur demande de la **Commission d'inclusion (CI)**, ils peuvent établir dans un délai de quatre semaines de période scolaire un diagnostic qui renseigne sur les besoins des élèves. Ces équipes effectuent le suivi de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Si besoin, elles peuvent assurer elles-mêmes la prise en charge des élèves et adapter le matériel didactique.
- La **Commission d'inclusion (CI)** a pour mission d'informer les parents sur les mesures de prise en charge qui sont reprises dans le **plan de prise en charge individualisé (PPCI)** lequel est impérativement à signer par les parents ou les représentant légaux. La CI peut aussi saisir la **Commission nationale d'inclusion (CNI)** si les parents sont d'accord et qu'elle estime que l'élève requiert une prise en charge spécialisée.

640

Secondaire

Local

De même, au secondaire, les premiers acteurs en charge des élèves sont les **enseignants et le régent de la classe**, mais en cas de besoin supplémentaire, il existe :

- une **équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB)**, qui fonctionne comme au fondamental mais est intégrée au sein de chaque lycée ;
- la **commission d'inclusion (CI)**, qui fonctionne de façon similaire à celle du fondamental mais effectue pour le secondaire un **plan de formation individualisé (PFI) de l'enseignement secondaire**. La CI peut **saisir la CNI et la CAR** avec l'accord des parents, ou de l'élève s'il est majeur.

A noter qu'il existe aussi pour tous les élèves dans les lycées un service détaché, c'est-à-dire administrativement rattaché au Centre psycho-social et d'accompagnement scolaires (CePAS)⁸⁶ mais qui agit directement dans les lycées : **les Services psycho-sociaux et d'accompagnement scolaires (SePAS)**⁸⁷, chargés d'aider les élèves de tous niveaux dans leurs problèmes quotidiens ou scolaires.

6. Potentiels développements

Proposition de plan d'action pour l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental, mars 2026

Le 23 mars 2026, le MENJE a présenté un **plan d'action pour l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental**⁸⁸, Il s'agit d'une proposition de plan d'action qui sera discutée avec les partenaires et donc susceptible de changer, cependant le gouvernement y annonce la création d'un comité local : *« comité local est créé dans chaque école, composé du président du comité d'école, de l'I-EBS et du directeur de région adjoint, chargé de la coordination des mesures au profit des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Ce comité a pour mission de discuter et de proposer la planification des ressources en faveur de l'inclusion scolaire des élèves. La validation finale reste de la compétence de la direction de région. »*

⁸⁶ CePAS <https://cepas.public.lu/fr/espace-public.html>

⁸⁷ Les Services SePAS https://guichet.public.lu/fr/citoyens/organismes/organismes_citoyens/service-aides-orientation-scolaire/service-psycho-orientation-scolaire.html

⁸⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse Dossier de presse Un plan d'action pour l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental 23 mars 2026 <https://men.public.lu/content/dam/men/catalogue-publications/dossiers-de-presse/2025-2026/dossier-presse-20260323-inclusion-scolaire.pdf>

Le MENJE, dans son plan d'action pour l'inclusion dans l'enseignement fondamental note que le personnel ESEB est passé de :

- **645 agents en 2017**
- **1902 agents en 2025**

Le plan d'action prévoit encore le **renforcement des ressources I-EBS et A-EBS** : « *le recrutement des assistants pour élèves à besoins éducatifs spécifiques (A-EBS) a été accéléré. À court terme, chaque école devra disposer d'un A-EBS, voire d'une deuxième ressource pour les écoles réparties sur plusieurs bâtiments.* »

680 Le plan d'action prévoit aussi que les 8 centres de compétences qui offrent une prise en charge à via **91 antennes dans tout le pays, sera de 124 antennes en 2028** :

- **CDSE va passer de 19 à 33 antennes**, et aujourd'hui seules 5 des 15 directions proposent des classes de cohabitation du CDSE, mais cela sera étendu à toutes les directions régionales en 2028 ;
- **CTSA va passer de 22 à 31 antennes** et également augmenter ses classes de cohabitation ;
- De 10 CST avec 60 places à :
 - La **création d'un nouveau CST par an** ;
 - La **création de CST+** pour les jeunes de 12 à 18 ans à raison d'un par an.

690 **L'ONE-Schouldéngscht (OSD)**, qui est un nouveau service de l'Office national de l'enfance (ONE) pour agir en lien entre l'école et l'AEF sera étendu à l'ensemble des directions régionales pour la rentrée 2026/2027.

Le plan d'action prévoit aussi de **réformer la Commission nationale d'inclusion (CNI)** en l'adaptant et en la professionnalisant face à l'augmentation constante des demandes :

- Au lieu de se réunir de manière ponctuelle, elle va devenir une **instance professionnelle permanente avec des postes dédiés** ;
- Les missions remplies par le **CAR seront intégrées à la CNI** ;
- La CNI sera chargée de l'analyse des demandes et de la prise de décision en première instance ;
- 700 • Les procédures et les standards entre les CI et la CNI seront harmonisés.

PARTIE 3 : Constats de l'OKAJU

L'OKAJU constate des **problèmes généraux** tels que des difficultés structurelles, ainsi que des problèmes de gouvernance et de coordination entre les différents acteurs. Par ailleurs, de nombreuses difficultés affectent les enfants, leurs familles et les professionnels en contact avec eux. Ces difficultés ont un impact à la fois dans le cadre **de l'éducation formelle, de l'éducation non formelle**, ainsi que sur **la vie privée et familiale des enfants**.

1. Défis structurels, de gouvernance et de coordination

Plusieurs constats récurrents permettent d'identifier les problèmes structurels qui concernent le **niveau politique et conceptuel**, le **niveau institutionnel et administratif** et les **aspects pratiques et opérationnels**.

A. Lacunes dans la vision et la stratégie

Vision de l'inclusion compromise

L'inclusion scolaire est le reflet du **niveau d'inclusion dans la société dans son ensemble**. Au Luxembourg, les parties prenantes considèrent qu'elle n'est **pas encore vécue comme un acquis culturel**, contrairement à d'autres pays comme l'Italie ou le Portugal où la banalisation et la visibilité dans l'espace public montrent une culture de l'inclusion plus ancrée.

Pour les parties prenantes, l'inclusion est un **objectif essentiel mais semé d'obstacles**. Elle implique de **reconnaître la diversité des besoins** : les attentes d'un enfant en fauteuil roulant diffèrent de celles d'un enfant présentant un trouble cognitif ou une dyslexie. Certains considèrent **qu'elle ne saurait être imposée pour tous, ni à tout prix** ; chaque situation doit être évaluée au cas par cas, de façon régulière et en prenant en compte **l'intérêt supérieur de l'enfant**.

L'inclusion doit être conçue comme un **processus à long terme**. Transformer un système demande du temps, de la confiance et une capacité à reconnaître les progrès, même partiels, plutôt que de se focaliser uniquement sur des finalités idéales lointaines.

Pour certains, lorsqu'elle est **perçue et vécue comme une contrainte excessive**, l'inclusion peut devenir un poids et générer des effets contraires à ceux visés par la CRDE et la CRDPH. Le risque est alors de stigmatiser ou de décrédibiliser l'inclusion, parfois désignée comme le bouc émissaire d'un mal-être aux origines multiples.

„Wir sehen deutlich, dass Inklusion im Regelbetrieb nur dann nachhaltig gelingen kann, wenn entsprechende personelle und fachliche Ressourcen zur Verfügung stehen – insbesondere in Bezug auf sonderpädagogische Kompetenzen, Differenzierung und individuelle Begleitung. Insgesamt ist es eine bereichernde Erfahrung für alle Kinder – aber es braucht klare strukturelle Voraussetzungen, um diese Aufgabe verantwortungsvoll erfüllen zu können.“

– Témoignage professionnels ⁸⁹

740 Gouvernance peu claire et manque de vision stratégique

La gouvernance actuelle en matière d'inclusion scolaire demeure insuffisamment claire et cohérente. Les difficultés tiennent en partie à **l'absence de coordination interministérielle** et aux difficultés persistantes dues aux modes de financement. Cette complexité se traduit notamment par une **répartition des compétences peu lisible** : la compétence « handicap » ne relève pas de l'Office national de l'enfance (ONE) qui appartient au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), mais du Ministère de la Famille, des Solidarités, du Vivre ensemble et de l'Accueil (MFSVA), ce qui complique la mise en place d'un accompagnement intégré.

750 Dans l'évaluation finale du Plan d'action national 2019–2024 de mise en œuvre de la CRDPH, l'entreprise de conseil KPMG relève que quand bien même « *Le ministère en charge a communiqué qu'il veille et continuera à veiller à ce que les acteurs s'échangent de façon régulière. [...] Nous souhaitons quand même signaler **qu'il n'existe pas une définition claire des acteurs à impliquer, ni de liste.*** »⁹⁰

L'absence de vision stratégique se reflète dans **le manque de planification**, qu'il s'agisse de la **prise en charge des enfants avec un diagnostic établi ou de l'anticipation des besoins** – par exemple, le diagnostic des fratries lorsqu'un enfant est déjà diagnostiqué avec un handicap génétique. Le diagnostic précoce est essentiel, mais il ne s'accompagne pas d'un **renforcement suffisant des ressources disponibles à l'école**, qui pourrait être anticipé, générant une détresse tant pour les

⁸⁹ Consultation en ligne réalisée par l'OKAJU, juillet à janvier 2026, avec trois versions disponibles en plusieurs langues à destination des enfants et des jeunes en situation de handicap, des parents d'enfants en situation de handicap et des professionnels travaillant auprès d'enfants en situation de handicap.

⁹⁰ Évaluation finale de l'implémentation des mesures annoncées dans le plan d'action national de la mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées 2019-2024, Commanditée par : Ministère de la Famille, des Solidarités, du Vivre ensemble et de l'Accueil, Réalisée par : KPMG Tax and Advisory S.à r.l., Juin 2025
<https://gouvernement.lu/dam-assets/images-documents/actualites/2025/06/24-hahn-pan/documents/2025-07-08-kpmg-evaluation-finale-pan-fr.pdf>

enfants concernés que pour la communauté scolaire dans son ensemble. La mise en pratique du « vivre ensemble » s'en trouve fragilisée.

- 760 Pour plusieurs parties prenantes, le système actuel souffre de **lacunes dans l'organisation générale de l'alignement entre repérage, orientation et financement**.

B. Organisation et coordination

Fragmentation entre les acteurs : un système trop segmenté pour répondre aux besoins des enfants et des familles

Une vision partagée mais un fonctionnement encore trop cloisonné

- 770 Tous les acteurs s'accordent sur un principe fondamental : **l'enfant et sa famille doivent être au centre des interventions**. Pourtant, la réalité du terrain montre que l'organisation reste largement structurée autour des **logiques institutionnelles** plutôt que des **besoins réels des enfants**.

La situation actuelle se caractérise par un manque de coordination entre une **multiplicité d'intervenants** — parents, établissements scolaires, centres de compétences, services sociaux, aide à l'enfance et à la famille, prestataires de santé, hôpitaux — qui fonctionne encore **en silos**, ce qui nuit à la cohérence des parcours.

« Il y a un manque de transparence et un manque de communication entre tous les acteurs. » – témoignage parent⁹¹

Une coordination insuffisante entre les sphères scolaire, sociale, sanitaire et médico-sociale

- 780 Les acteurs soulignent l'absence de mécanismes permettant une **concertation régulière et structurée** entre toutes les parties prenantes : établissements scolaires (publics, privés, européen, international) ; centres de compétences ; services sociaux et aide à l'enfance ; hôpitaux et services pédiatriques ; médecins, psychologues, orthophonistes, ergothérapeutes, etc.

⁹¹ Consultation en ligne réalisée par l'OKAJU, juillet à janvier 2026, avec trois versions disponibles en plusieurs langues à destination des enfants et des jeunes en situation de handicap, des parents d'enfants en situation de handicap et des professionnels travaillant auprès d'enfants en situation de handicap.

Cette fragmentation est particulièrement problématique pour les enfants ayant des **handicaps, troubles neurodéveloppementaux ou maladies chroniques**, dont les besoins nécessitent une coordination fine entre **soins, scolarité, accompagnement social et soutien familial**.

Par ailleurs, la **coexistence de plusieurs instances** (CAR, CI, CNI, CIS), dont les rôles restent parfois peu connus malgré les clarifications apportées par les dernières réformes, génère des confusions et des délais plus longs.

790 Cette **fragmentation** rend particulièrement complexe la scolarisation d'élèves en milieu ordinaire. L'organisation du transport, la mise en place d'aides, les délais pour obtenir des bilans et diagnostics, ou encore les démarches administratives peuvent **décourager les familles et les équipes pédagogiques**, au point de rendre plus simple le maintien dans une structure spécialisée que la réintégration en milieu scolaire ordinaire. Elle alimente aussi le débat autour d'une « inclusion à tout prix ».

Le rôle du secteur de la santé et de l'assurance dépendance

800 Les hôpitaux pédiatriques, services de rééducation, neuropédiatres, pédopsychiatres et thérapeutes jouent un rôle crucial dans l'évaluation et le suivi des enfants. Pourtant les échanges entre santé et école restent limités, les recommandations médicales ne sont pas toujours traduites en mesures pédagogiques, les délais d'accès aux bilans spécialisés compliquent la mise en place rapide d'aides et les familles doivent souvent jouer le rôle de « messenger » entre les systèmes.

Pour les enfants avec handicap ou maladie chronique, l'assurance dépendance peut financer des aides essentielles. Mais les procédures sont longues et complexes et les critères d'éligibilité ne sont pas toujours adaptés aux besoins fluctuants des enfants.

Une articulation insuffisante entre école et aide à l'enfance

810 La collaboration entre écoles et services d'aide à l'enfance est essentielle, car **les difficultés vécues au sein du foyer familial influencent directement le comportement scolaire** et vice versa. Néanmoins, les mécanismes actuels restent limités : par exemple, il est possible pour un centre de compétences d'alerter l'Office national de l'enfance (ONE) en cas de suspicion de problématique familiale, mais les professionnels du centre de compétences ne peuvent pas **intervenir directement dans la sphère privée**, même dans les cas où elle est à l'origine de nombreuses difficultés scolaires.

L'ONE joue d'ailleurs un rôle central en définissant les modalités de soutien dans le cadre de conventions annuelles avec les gestionnaires, qu'il s'agisse d'interventions stationnaires ou ambulatoires. Elle finance également le travail indirect, tel que les réunions de concertation, ce qui

facilite la coordination des prestataires libéraux. Toutefois, l'ONE se heurte à des limites structurelles : son action de prévention ne peut s'enclencher qu'à la suite d'une demande extérieure (volontaire ou judiciaire) et demeure inscrite dans une logique de protection de l'enfance, alors que la prévention dans le champ du handicap relève, quant à elle, du MFSVA.

Cette frontière institutionnelle crée des zones grises où **aucun acteur n'a la sensation d'avoir la possibilité d'intervenir**, au détriment de l'enfant.

Des disparités fortes entre types d'écoles

Il existe au Luxembourg de nombreuses disparités territoriales, et des difficultés à répondre aux besoins de certaines écoles.

A cela s'ajoutent des **disparités importantes entre types d'écoles**. Certaines familles se sentent démunies dans le système public et se tournent vers des systèmes scolaires privés, européen et international. Pourtant les services d'accompagnement y sont parfois moins développés (activités adaptées, suivi, aide aux devoirs). Les centres de compétences ne peuvent pas y intervenir, ce qui limite les possibilités de soutien et accentue les problèmes d'inclusion des enfants dans la société.

Ces situations créent une **inégalité de traitement entre les enfants résidant au Luxembourg**.

L'absence d'un case manager stable et transversal

Ainsi, de nombreux acteurs insistent sur la nécessité d'un **case manager unique**, comme il en existe par exemple dans le secteur de l'AEF, capable d'accompagner la famille dans la durée, coordonner les interventions entre école, santé, social et médico-social. Le case manager serait un atout et un **véritable facteur de protection et de continuité pour l'enfant et sa famille**.

Complexité et lourdeur des procédures administratives

Le système luxembourgeois reste marqué par une **complexité et une rigidité administrative** qui freinent l'accès effectif des enfants aux soutiens nécessaires. Plusieurs difficultés sont mises en avant par les acteurs de terrain.

D'abord, les **démarches liées aux allocations et aux réexamens périodiques** soulèvent des questions d'efficacité et d'opportunité. Le principe du « *once only* » — selon lequel les familles ne devraient pas devoir fournir plusieurs fois les mêmes documents à différentes administrations — est encore loin d'être appliqué. Les familles se trouvent ainsi confrontées à une **répétition de formalités administratives contraignantes** et coûteuses. La simplification administrative a été explicitement

visée dans l'accord de coalition 2023 – 2028⁹², visant à alléger les démarches administratives pour les citoyens. Elle s'inscrit dans une volonté politique de rendre l'État plus agile, transparent et réactif face aux besoins des usagers mais elle semble encore bien loin en ce qui concerne la gestion de dossiers concernant une personne en situation de handicap.

Les **délais d'attente** représentent une autre source majeure de préoccupation. Qu'il s'agisse du temps nécessaire pour obtenir un diagnostic, de la liste d'attente pour une structure d'accueil ou du délai de prise en charge par les services spécialisés, les retards sont considérables. Dans certains cas, les enfants doivent attendre **plus de deux ans** avant de bénéficier d'un accompagnement adapté, ce qui va directement à l'encontre de leur droit.

La **rigidité des procédures** aggrave ces difficultés. Par exemple, les délais stricts imposés pour le dépôt des dossiers auprès des Commissions nationales d'inclusion (CNI) ne tiennent pas compte des admissions tardives dans les structures spécialisées, ce qui pénalise les enfants concernés. De manière plus générale, les procédures d'orientation et de prise en charge restent longues : les centres de compétences peuvent mettre jusqu'à trois mois pour réaliser une **évaluation des besoins**, à laquelle peuvent s'ajouter parfois divers obstacles, tels que le placement de l'enfant, un changement d'autorité parentale, une hospitalisation ou encore des désaccords persistants entre parents et enseignants.

La **rotation importante du personnel et les absences récurrentes** liées aux congés, au télétravail ou au temps partiel compromettent la continuité du traitement des dossiers, plaçant certains parents dans l'incertitude quant au suivi de leurs démarches et allongeant considérablement les délais de traitement, au détriment de la mise en œuvre des mesures nécessaires.

Enfin, la **volonté parentale** joue un rôle déterminant dans la mise en place des mesures d'accompagnement. En cas de refus de la part des parents, des **blocages** peuvent se produire, limitant la prise en charge de l'enfant malgré les besoins identifiés.

Lacunes dans la collecte de données et entrave à l'innovation pédagogique

Une dernière difficulté majeure concerne la **disponibilité et la qualité des données relatives à l'inclusion des enfants en situation de handicap**. L'absence de données fiables, harmonisées et cohérentes au niveau national constitue un **obstacle sérieux à la conception et au pilotage de politiques publiques adaptées**.

⁹² Accord de coalition 2023 – 2028

<https://gouvernement.lu/fr/publications.gouvernement2024%2Bfr%2Bpublications%2Baccord-coalition%2Baccord-de-coalition-2023-2028.html>

Actuellement, les informations disponibles sont **fragmentées et partielles**. Il est possible de trouver certaines données dans les réponses apportées aux questions parlementaires (QP), mais elles ne permettent pas véritablement de donner une image claire de la situation.

Ainsi, le nombre d'élèves total au Luxembourg était de **53 099** pour l'année scolaire 2024/2025⁹³. Les statistiques (année scolaire allant de 2022 à 2025) :

3 509 élèves ont un **dossier auprès de la Commission nationale d'inclusion (CNI)** ⁹⁴, **3 361** d'entre eux ont une **prise en charge spécialisée déterminée par un centre de compétences** dans une réponse de 2024⁹⁵, alors que lors de l'année scolaire 2022/2023, **2 119** élèves ont reçu une prise en charge par un **Centre de compétences** (ce qui inclut la scolarisation spécialisée ou le soutien ambulatoire)⁹⁶ – cette augmentation semble très importante pour quelques années seulement.

D'après une réponse de QP de 2024, **425 élèves** sont inscrits au **Centre de développement socio-émotionnel (CDSE)**⁹⁷ mais les données du CDSE font état de **589 dossiers** concernant des élèves dont il s'occupe en juin 2025⁹⁸. Le CDSE rapporte également que ces chiffres ne sont pas intégrés au fichier scolaire central, ce qui empêche une vision consolidée et générale du fichier central. En outre, la réponse à la QP de 2024 dit qu'entre l'année 2019/2020 et 2023/2024, le CDSE a eu **32 nouvelles demandes**. Ainsi, s'il y a 32 nouveaux dossiers en 5 ans, ce n'est pas possible d'avoir une telle différence entre les inscriptions en 2024 au CDSE et les données du CDSE de juin 2025.

En 2024, **1 213** élèves reçoivent une **prise en charge ambulante dans leur classe de l'école régulière**, **964** élèves suivent une scolarisation spécialisée dans **une classe d'un centre de ressource**, **54** élèves ont une **scolarisation à l'étranger** déterminée par la CNI. Enfin, on ne dispose pas de chiffres précis sur le nombre d'élèves bénéficiant d'un accompagnement individuel dans l'enseignement ordinaire.⁹⁹

⁹³ MEISCH Claude, Réponse du MENJE à la question parlementaire n°**2253** posée par les députés **Francine Closener et Dan Biancalana**, Chambre des députés, 6 juin 2025, disponible sur : <https://www.chd.lu/fr/question/28726#answer>

⁹⁴ MEISCH Claude, Réponse du MENJE à la question parlementaire n°**1356** posée par la députée **Francine Closener**, Chambre des députés, 19 novembre 2024, disponible sur : https://wdocs-pub.chd.lu/docs/exped/2024/11/QP_56686_1732017783809.pdf

⁹⁵ MEISCH Claude, Réponse du MENJE à la question parlementaire n°**1356** posée par la députée **Francine Closener**, Chambre des députés, 19 novembre 2024, disponible sur : https://wdocs-pub.chd.lu/docs/exped/2024/11/QP_56686_1732017783809.pdf

⁹⁶ MEISCH Claude, Réponse du MENJE à la question parlementaire n°**510** posée par les députés **Marc Spautz et Max Hengel**, Chambre des députés, 23 avril 2024, disponible sur : <https://wdocs-pub.chd.lu/docs/exped/0146/130/293309.pdf>

⁹⁷ MEISCH Claude, Réponse du MENJE à la question parlementaire n°**1301** posée par la députée **Francine Closener**, Chambre des députés, 13 novembre 2024, disponible sur : https://wdocs-pub.chd.lu/docs/exped/2024/11/QP_56598_1731493552783.pdf

⁹⁸ Entretien OKAJU – CDSE, juin 2025

⁹⁹ MEISCH Claude, Réponse du MENJE à la question parlementaire n°**1356** posée par la députée **Francine Closener**, Chambre des députés, 19 novembre 2024, disponible sur : https://wdocs-pub.chd.lu/docs/exped/2024/11/QP_56686_1732017783809.pdf

900 Les chiffres relatifs aux élèves suivis par les commissions d'inclusion (CI) dans les écoles internationales — 1.259 élèves, dont 679 bénéficiant d'aménagements raisonnables¹⁰⁰ — ne sont pas harmonisés avec ceux du système scolaire national.

Il est donc véritablement difficile de s'y retrouver dans les diverses réponses existantes en matière d'inclusion scolaire. Cette situation est d'autant plus préoccupante que le **nombre d'élèves fréquentant les écoles fondamentales publiques est en croissance constante**. Sans outils de suivi et indicateurs pertinents, l'évaluation de l'efficacité des politiques d'inclusion reste limitée et les décisions reposent sur des bases fragiles risquant de ne pas prendre en compte les vrais besoins des enfants. D'ailleurs, le **SCRIPT possède une division de l'innovation pédagogique et technologique**¹⁰¹, mais comment peut-elle innover sans se baser sur de véritables données statistiques ?

910 De plus, aucun **monitoring systématique n'existe sur les réintégrations depuis les structures spécialisées vers le système ordinaire, ni sur les transitions vers le marché du travail**.

Au-delà du système scolaire, des zones aveugles persistent sur l'inclusion des enfants en situation de handicap dans d'autres domaines, comme l'accès aux **loisirs, au sport, à la culture, ou à l'apprentissage musical**. Par ailleurs, les statistiques sur **l'accessibilité des infrastructures** — telles que les aires de jeux ou les structures de loisirs — sont également inexistantes.

C. Insuffisances dans le repérage et la prise en compte des besoins de l'enfant

920

Détection, diagnostic et orientation des enfants

La terminologie du diagnostic doit être clarifiée.

D'un point de vue médical, il existe **plusieurs types de diagnostics** pour les troubles du neurodéveloppement (TND)¹⁰² :

- Diagnostic « **positif** » : permet d'affirmer qu'il y a un trouble

¹⁰⁰ MEISCH Claude, *Réponse du MENJE à la question parlementaire n°2301 posée par le député Sven Clement*, Chambre des députés, 6 juin 2025, disponible sur : https://wdocs-pub.chd.lu/docs/exped/2025/06/QP_59071_1749219625946.pdf

¹⁰¹ <https://www.script.lu/fr/script/a-propos>

¹⁰² Présentation sur l'assistance et la rééducation précoce de Dr Emmanuelle Pizon, Médecin spécialiste en pédiatrie, Collaboratrice du Service « Evaluation et Rééducation Fonctionnelles » du CHL et du Service de Rééducation Précoce « Hëllef fir de Puppelchen » lors de la Journée sur Inclusion des enfants et des jeunes au quotidien : Vécus, défis et perspectives, SummerSeminar, formation organisée par l'Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher, avec le soutien d'Info Handicap, 18 Juillet 2025 <https://www.summerseminar.lu/>

- Diagnostic **fonctionnel** : précise les forces et les faiblesses, c'est le plus urgent et il permet de mettre en lumière les freins concrets à la participation de l'enfant, basée sur la classification CIF de l'OMS¹⁰³ ;
- Diagnostic **catégoriel** : précise le type de trouble, est basé sur le DSM-5¹⁰⁴ et c'est selon ces catégories que sont classifiés les centres de compétences ;
- Diagnostic **étiologique** : permet de comprendre la cause, et donc une meilleure compréhension des profils.

Le **diagnostic fonctionnel** nécessite une évaluation multidimensionnelle qui est nécessaire pour comprendre les capacités de l'enfant, et donc les mesures de soutien dont il aura besoin. Ce diagnostic peut être réalisé à la demande des parents ou du pédiatre, s'ils constatent des difficultés.

En parallèle, au sein du système scolaire, ce sont souvent les enseignants qui constatent les difficultés qu'un élève peut rencontrer en classe. Ils peuvent réunir une équipe pédagogique et décider avec l'I-EBS de mesures spécifiques. Les I-EBS font aussi le lien avec l'ESEB et la CI. L'ESEB établit de son côté un diagnostic, mais il s'agit d'un **diagnostic des besoins** qui n'est pas un diagnostic médical, tel que le diagnostic fonctionnel mentionné précédemment. La CI définit ensuite, à la demande des parents ou de l'enseignant, ou d'un représentant de la maison relais, la façon dont l'enfant sera pris en charge. De façon concrète, les enfants sont orientés vers des centres de compétences qui réalisent à leur tour des diagnostics. Un enfant peut être orienté vers plusieurs centres de compétences qui réalisent plusieurs diagnostics en parallèle. Il est essentiel **d'associer les parents à chaque étape** de la procédure, afin d'assurer la transparence des décisions, de garantir le respect de l'intérêt supérieur de l'enfant et de renforcer la cohérence entre les actions éducatives et le cadre familial.

De façon générale, le repérage et l'orientation des enfants en situation de handicap demeurent malheureusement marqués par des **interventions souvent trop tardives et des procédures souvent longues**. Certains diagnostics réalisés par les parents à l'étranger ou en libéral ne sont pas reconnus ou pris en compte, ce qui peut donner la sensation de procédures d'autant plus longues.

Le délai pour obtenir un diagnostic auprès des centres de compétences peut atteindre plusieurs mois, et dans certains cas, la prise en charge ne débute qu'après plus de deux ans, **compromettant ainsi l'objectif initial d'inclusion scolaire rapide** après la prise en charge d'un enfant.

¹⁰³ CIF, Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, Organisation mondiale de la Santé, <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/4fb5c8ba-41cd-4047-b244-ff9703906ec7/content>

¹⁰⁴ DSM-5, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux https://www.infodrog.ch/files/content/refbases/DSM-5_Manuel-diagnostique-et-statistique-des-troubles-mentaux.pdf

One of my child now aged 6 almost 7 has possible ADHD, ASD / Autism, Hyperactivity, but the services are not sufficient. For SCAP for instance we have been waiting for years. Last year we were told waiting lists would reopen on a specific day in January. We literally enrolled again on that day and again we receive a quick message stating they were again full and again we should try in April. Very very difficult. – témoignage parent¹⁰⁵

960

Les délais nécessaires à la mise en place d'une prise en charge sont parfois tels que l'enfant se voit privé d'une année scolaire complète, voire davantage, avant qu'une décision ne soit arrêtée.

Parfois, ce sont aussi les parents qui sont toujours dans une forme de déni et ne veulent pas (de suite) suivre les avis des professionnels. Il s'agit donc de les accompagner dans ce chemin sans les brusquer.

Les retards d'orientation constituent de véritables pertes de chance pour l'enfant.

Ces lenteurs s'expliquent également par un **manque de spécialistes disponibles sur le marché du travail**, par la rotation fréquente du personnel et par l'arrivée régulière de nouveaux agents, auxquels s'ajoute la **complexité des procédures** souvent **méconnues**. Les sites internet officiels ne sont d'ailleurs pas toujours **mis à jour**, ce qui complique le travail de l'ensemble des acteurs concernés et rend le suivi des procédures encore plus difficiles.

970

Les acteurs en contact avec les enfants ne sont pas **toujours sensibilisés aux signaux de vigilance** des troubles du développement. Cela s'explique notamment par la complexité des manifestations cliniques, leur variabilité d'un enfant à l'autre, ainsi que par l'évolution constante des connaissances scientifiques dans ce domaine. Il existe notamment des différences dans la façon dont certains troubles se manifestent chez les filles et les garçons, surtout pour la neurodiversité. Ces variations d'expression clinique, encore insuffisamment intégrées dans les outils diagnostiques et les formations initiales et peu connues du grand public, peuvent rendre l'identification plus difficile. Typiquement, concernant les troubles du spectre autistique (TSA), les filles peuvent avoir des stratégies de compensation qui rendent les manifestations moins visibles, conduisant parfois à des diagnostics plus tardifs.¹⁰⁶ Dans ce contexte, les **difficultés de repérage** doivent être comprises comme le reflet

980

¹⁰⁵ Témoignage collecté dans le cadre d'une enquête sur l'accès aux soins au Luxembourg pour le rapport annuel 2023 de l'OKAJU <https://www.okaju.lu/2023/rapport-annuel-2023/>

¹⁰⁶ « Research shows that at the time of writing, the average age of being diagnosed with ASD Level 1 for boys around the world is 8 years old, whilst for girls the average age is 13 years old. » Understanding autistic girls
Posted, Dec 12, 2019, Tony Attwood, Michelle Garnett,
<https://www.attwoodandgarnettevents.com/blogs/news/understanding-autistic-girls>

d'enjeux structurels et scientifiques, plutôt que comme des défaillances individuelles des professionnels.

Les acteurs s'accordent à dire que le **repérage précoce doit constituer une priorité**, en particulier au cours des « **1 000 premiers jours** » **du développement de l'enfant**, période critique pour cibler les interventions. **Un simple repérage ne suffit pas** : il doit impérativement s'accompagner d'une orientation efficace vers les services et professionnels adaptés, en fonction des besoins réels de l'enfant et des attentes de sa famille.

990 Le **rôle du réseau autour de l'enfant est ici central**. Pour certains, le manque de collaboration reste problématique, alors que pour d'autres, il n'y a pas absence de collaboration, mais un besoin de l'améliorer dans les moments-clés, notamment lors des entretiens avec la famille pour la mise en place de mesures nécessaires et acceptées par tous.

Participation des enfants

Si le **recueil de la parole des enfants** est parfois complexe, il l'est d'autant plus pour les enfants en situation de handicap, notamment intellectuel ou les enfants non verbaux.

Lors de la consultation réalisée par l'OKAJU, il ressort qu'on **ne demande pas aux enfants leur avis par rapport à l'aide dont ils bénéficient**. Certains précisent cependant que de nombreux échanges ont eu lieu entre les professionnels et leurs parents.

1000 Dans son évaluation du Luxembourg en 2019¹⁰⁷, le CDPH note « également **avec préoccupation que les enfants handicapés ne participent pas systématiquement aux décisions qui ont une incidence sur leur vie**, et qu'ils n'ont pas la possibilité d'exprimer leur avis sur des questions qui les concernent directement, y compris lors des procédures administratives ou judiciaires. » (§16). Il recommande donc au Luxembourg d'« adopter des mesures visant à assurer le droit des enfants handicapés d'être consultés sur toutes les questions les concernant et à leur garantir un appui adapté à leur âge et à leur handicap de façon à leur permettre de réaliser ce droit, notamment dans le cadre des procédures judiciaires et administratives. » (§17)

¹⁰⁷ CRPD/C/LUX/CO/1 : Observations finales du Comité des droits des personnes handicapées, 10 octobre 2017, <https://www.ohchr.org/fr/documents/concluding-observations/crpdcluxco1-concluding-observations-initial-report-luxembourg>

Lors de la journée consacrée à l'inclusion du Summer Seminar organisé par l'OKAJU¹⁰⁸, en partenariat avec Info-Handicap, la fédération d'associations du secteur du handicap rappelle son slogan « **rien sur nous sans nous** » (« *Nothing about us without us* »)¹⁰⁹.

Participation des parents

Les parents d'enfants en situation de handicap font face à une **charge considérable, tant sur le plan administratif que personnel**. Ils rencontrent également des difficultés à faire prendre en compte leurs opinions concernant leurs enfants en tant que **représentants légaux**.

En matière de scolarisation, il est reproché à certains parents de refuser que leur enfant soit pris en charge par un centre de compétences, **craignant une stigmatisation, une perte de contrôle ou une perte de chances pour leurs enfants**. En effet, d'après plusieurs professionnels, certains parents restent longtemps dans le déni du handicap de leur enfant, n'ayant pas encore fait le **deuil d'un enfant « idéal »**.

En outre, de nombreux parents **évoquent des conflits fréquents** avec les **établissements scolaires, et une communication difficile**. Ils considèrent que leur avis quant à la scolarisation de leur enfant n'est parfois pas pris en compte, ou **qu'ils doivent constamment se battre pour le respect des droits de leurs enfants** – la mise en œuvre et le respect des besoins spécifiques ou des aménagements raisonnables par exemple. Ces **difficultés peuvent s'intensifier lors des périodes de transitions**, particulièrement difficiles pour les élèves à besoins spécifiques. C'est le cas notamment l'arrivée dans l'enseignement secondaire, où le **nombre d'interlocuteurs auxquels les parents doivent faire face augmente** :

- **fondamental** : le titulaire de classe, l'enseignant spécialisé (I-EBS), direction de l'école, la direction régionale, ESEB, la commission d'inclusion scolaire (CIS);
- **secondaire** : le régent de classe, les enseignants, l'enseignant spécialisé (I-EBS), direction de l'établissement, ainsi que le SEPAS, notamment pour l'introduction de demandes auprès de la commission d'aménagements raisonnables (CAR) – et le partage entre tous ces interlocuteurs n'est pas forcément évident.

¹⁰⁸ Journée sur Inclusion des enfants et des jeunes au quotidien : Vécus, défis et perspectives, SummerSeminar, formation organisée par l'Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher, avec le soutien d'Info Handicap, 18 juillet 2025
<https://www.summerseminar.lu/>

¹⁰⁹ « The motto "Nothing About Us Without Us" relies on this principle of participation, and it has been used by Disabled Peoples Organizations throughout the years as part of the global movement to achieve the full participation and equalization of opportunities for, by and with persons with disabilities. »
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/iddp2004.htm>

Manque de compréhension sociale du handicap et persistance des stigmates

Les handicaps dits « invisibles »

1040 De nombreux handicaps dits « invisibles » – troubles du spectre autistique (TSA), trouble du déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), troubles de l’attention, mutisme sélectif, troubles dys, certains troubles moteurs ou cognitifs, etc. – sont souvent **mal compris**.

Les comportements qui y associés sont fréquemment **perçus comme des problèmes disciplinaires** plutôt que comme des manifestations du handicap. Cela peut conduire à des **réponses inadaptés à l’enfant** de la part des acteurs de terrain : menaces de renvoi, appel à l’aide avec arrivée d’une ambulance ou des forces de police.

De telles réactions alimentent un **climat de stigmatisation** à l’école et contribuent à isoler davantage les enfants concernés, qui peuvent alors être victimes de **moqueries, d’exclusions, de harcèlement ou d’autres formes de violences** dans leur environnement scolaire.

1050 *« J’espère qu’au lycée j’aurais le droit d’être qui je suis et qu’on me verra comme un garçon qui fait des efforts pour être comme tout le monde et pas comme celui qu’on ne doit pas être ami avec parce que je prends de la Rilatine. Je ne suis pas un drogué. Et quand je ne prends pas de Rilatine, je ne suis pas un fou. » -
témoignage enfant¹¹⁰*

Ces **stigmates** peuvent poursuivre un enfant longtemps, et hors du cadre scolaire, avec un impact négatif à long terme sur son **développement et son estime de soi**.

Intersectionnalité

1060 La **notion d’intersectionnalité** désigne les situations où des personnes subissent des discriminations de façon simultanée. Si elle a été originellement théorisée par Kimberlé Williams Crenshaw¹¹¹ pour parler d’intersection entre sexisme et racisme, elle englobe toutes les formes de discriminations. Cela s’applique donc particulièrement au cas des enfants en situation de handicap. Alors qu’ils sont protégés par de nombreux textes protégeant les droits des enfants, et les droits des personnes en situation de handicap, ils semblent filer entre les mailles, notamment en matière de **participation**. A

¹¹⁰ Consultation en ligne réalisée par l’OKAJU, juillet à janvier 2026, avec trois versions disponibles en plusieurs langues à destination des enfants et des jeunes en situation de handicap, des parents d’enfants en situation de handicap et des professionnels travaillant auprès d’enfants en situation de handicap.

¹¹¹ Présentation de Kimberle W. Crenshaw, <https://www.law.columbia.edu/faculty/kimberle-w-crenshaw>

cela peuvent aussi s'ajouter d'autres motifs de discrimination comme la situation socio-économique, l'orientation sexuelle, le genre, l'origine ethnique, et de nombreux autres critères.

En outre, l'OKAJU constate que la diversité des parcours familiaux complexifie encore la donne. Les parents viennent de toutes **origines sociales et culturelles**. Selon les acteurs interrogés, il serait inexact d'affirmer que les familles étrangères sont plus concernées que les familles luxembourgeoises. Toutefois, **certaines familles migrent vers le Luxembourg** dans l'espoir d'accéder à de meilleurs services, ce qui ne correspond pas toujours à la réalité des dispositifs disponibles.

Barrière linguistique

La **question linguistique constitue** un frein important à l'inclusion des enfants et à la compréhension du système par leurs familles. Le **contexte multilingue du Luxembourg complexifie l'accès à l'information et aux services**, en particulier pour les familles allophones. Ces familles peuvent faire appel à un médiateur interculturel mis à disposition par le MENJE, et plus précisément par le Service intégration et accueil mais l'accès au médiateur interculturel est parfois difficile.

« Nous savons bien qu'aujourd'hui, surtout au Luxembourg, nous sommes dans un moment de transition : la population scolaire a complètement changé, avec une majorité d'enfants dont la première langue n'est pas le luxembourgeois. Environ 30 % sont dans ce cas, et les autres parlent deux langues ou plus à la maison, souvent d'autres langues encore. Nous avons donc un immense besoin d'adaptation pour l'école régulière. »

– Antonia Ganeto, vice-présidente de la Commission Consultative des Droits de l'Homme¹¹²

Les difficultés sont encore plus marquées pour **les enfants sourds**. L'organisation actuelle de leur scolarité prévoit l'apprentissage de l'allemand comme langue de base. Dans les faits, cela conduit la plupart d'entre eux à utiliser l'allemand comme langue principale, tout en restant très limités dans leur maîtrise du français, pourtant plus présent dans leur environnement familial, quotidien et social. Ce décalage peut contribuer à un certain isolement linguistique et représenter un frein partiel à leur intégration scolaire et sociale.

¹¹² Table ronde « Inclusion des enfants et des jeunes au quotidien : Vécus, défis et perspectives » lors de la Journée sur Inclusion des enfants et des jeunes au quotidien : Vécus, défis et perspectives, SummerSeminar, formation organisée par l'Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher, avec le soutien d'Info Handicap, 18 Juillet 2025 <https://www.summerseminar.lu/>

2. Difficultés dans le domaine de l'éducation formelle

Les problèmes dans l'éducation formelle concernent la capacité du système scolaire à répondre aux besoins spécifiques, ce qui s'explique par plusieurs facteurs.

A. Maintien d'un système dual

Le système luxembourgeois se caractérise par une **multiplicité d'acteurs et une coexistence entre classes spécialisées et inclusion en école ordinaire**. Si la loi précitée du 20 juillet 2018 portant création des centres de compétences affirme l'inclusion scolaire comme principe, elle prévoit néanmoins la possibilité d'une « scolarisation spécialisée » dans une classe d'un centre de compétences, ou d'une scolarisation mixte (simultanément en école ordinaire et dans un centre). En pratique, cela maintient un modèle hybride : les centres de compétences, bien que subsidiaires, conservent toujours un rôle central dans l'accompagnement d'un grand nombre d'élèves.

Quant à la **loi du 14 juillet 2023 ayant instauré les dernières modalités en matière d'inclusion scolaire**, plusieurs associations ont dénoncé – outre le fait que la loi ait été votée sans attendre l'avis du Conseil supérieur des personnes en situation de handicap – « *le fait de présenter deux projets de loi distincts, le premier portant sur la réforme scolaire et le deuxième portant sur la création de « centres de compétences » montre clairement que le gouvernement n'a aucune volonté réelle d'instaurer un système unique inclusif tel que prévu dans la Convention de l'ONU ratifiée par dépôt le 26 septembre 2011 par le gouvernement luxembourgeois.* »¹¹³ Les associations considèrent notamment que l'éducation différenciée a été rebaptisée en « centre de compétence » sans grand changement quant à leur fonctionnement interne (à l'exception de ceux nouvellement créés).

En outre, dans leurs évaluations de mise en œuvre de la CRDPH et de la CRDE, tant les comités de suivi de la CRDPH que de la CDE avaient constaté certaines préoccupations quant au système scolaire.

En effet, en 2017, le CDPH¹¹⁴ dans ses observations finales était préoccupé par le **maintien de formes d'éducation ségréguée (§42)**, le fait que **tous les enfants en situation de handicap ne soient pas scolarisés en milieu ordinaire** et les **inégalités d'accès selon les types de handicap (en particulier intellectuel)**, soit un système qui reste partiellement fondé sur une logique **séparative**.

¹¹³ Prôner l'inclusion, légiférer l'exclusion! Lettre ouverte à M. Meisch, Ministre de l'Education nationale et à Madame Cahen, Ministre de la Famille, de l'Intégration et à la Grande Région, Zesummen fir Inklusioun — ALPEED asbl Trisomie 21 Lëtzebuerg asbl Ensemble pour l'Inclusion asbl

¹¹⁴ CRPD/C/LUX/CO/1 : Observations finales du Comité des droits des personnes handicapées, 10 octobre 2017, <https://www.ohchr.org/fr/documents/concluding-observations/crpdcluxco1-concluding-observations-initial-report-luxembourg>

Ainsi le CDPH avait recommandé au Luxembourg de garantir un **système éducatif pleinement inclusif** à tous les niveaux et d'assurer que les enfants en situation de handicap puissent être scolarisés dans leur **communauté** dans des **écoles ordinaires**. Pour ce faire, il faut mettre en place une **stratégie nationale d'inclusion avec calendrier**, prévoir des **ressources suffisantes**, et une **formation des enseignants à l'inclusion**. Sont aussi mentionnés le besoin de renforcer les **aménagements raisonnables** et le **soutien individualisé**.

CRPD/C/LUX/CO/1 – Observations finales du Comité des droits des personnes handicapées, 10 octobre 2017

Éducation (art. 24)

42. Le Comité relève avec préoccupation que **les lois relatives à l'éducation autorisent encore la ségrégation des élèves handicapés et que la ségrégation persiste dans les environnements scolaires**, en particulier à l'égard des élèves présentant un **handicap intellectuel**. Il est également préoccupé par :

- a) L'absence de procédure légalement établie pour l'apport **d'aménagements raisonnables et pour la présence de personnel éducatif dans les salles de classe** des écoles publiques et privées ;
- b) **L'interprétation erronée de la notion d'aménagements raisonnables**, qui transparaît dans la loi du 15 juillet 2011, et qui compromet la détermination de la réponse à apporter aux besoins de chacun, en consultation avec l'intéressé, et limite le champ des possibilités aux seuls aménagements raisonnables énoncés dans la loi ;
- c) Les **attitudes négatives au regard du handicap dans le domaine de l'éducation**, et les modestes attentes à l'égard des élèves handicapés ;
- d) Le **manque de formation** du personnel enseignant, des enseignants auxiliaires et du personnel non enseignant à l'éducation inclusive ;
- e) **L'absence de données et d'indicateurs** permettant d'évaluer la qualité de l'enseignement et l'inclusion des élèves handicapés, et les normes relatives à l'accessibilité des infrastructures scolaires, de l'information et des communications, y compris des technologies de l'information et des communications.

43. Rappelant son observation générale n°4 (2016) sur **le droit à l'éducation inclusive** et l'objectif de développement durable 4, en particulier les cibles 4.5 et 4.a, le Comité recommande à l'État partie :

- a) De modifier la législation sur l'éducation pour faire en sorte **qu'aucun enfant ne se voie refuser l'admission dans une école ordinaire en raison de son handicap, de garantir l'accessibilité des établissements scolaires aux élèves handicapés et d'allouer les ressources nécessaires pour garantir l'apport d'aménagements raisonnables, notamment la présence de personnel auxiliaire d'appui, y compris dans l'enseignement préscolaire et l'enseignement supérieur et dans le secteur privé ;**
- b) D'adopter **une procédure légalement établie pour l'apport d'aménagements raisonnables** à tous les niveaux de l'enseignement et d'allouer les ressources nécessaires pour garantir que des aménagements raisonnables sont apportés en fonction des besoins de la personne concernée et en consultation avec elle ;
- c) De concevoir et mettre en œuvre un **plan d'action sur l'éducation inclusive doté de ressources suffisantes et assorti d'échéances et d'objectifs précis ;**
- d) De multiplier les **initiatives de sensibilisation**, et notamment de rendre obligatoire pour le personnel enseignant, les enseignants auxiliaires et le personnel non enseignant la formation à l'éducation inclusive et à sa mise en œuvre ;
- e) De **collecter davantage de données concernant**, entre autres, l'application des lois et politiques sur l'éducation et l'accessibilité aux infrastructures scolaires, à l'information et aux communications, y compris aux technologies de l'information et des communications, aux fins de la formulation de politiques sur l'éducation inclusive.

En 2021, c'est le **comité des droits de l'enfant**¹¹⁵ qui réitère certains constats comme :

- le **manque de formation professionnelle**,
- les risques de **discrimination multiples**,
- le **manque de personnel spécialisé** qualifié et formé,
- les difficultés pour la mise en œuvre des **aménagements raisonnables**,
- mais aussi, et surtout, le **manque de participation des enfants** sur les questions qui les concernent.

CRC/C/LUX/CO/5-6 - Observations finales concernant le rapport du Luxembourg valant cinquième à sixième rapports périodiques du Comité des droits de l'enfant, 21 juin 2021

Enfants handicapés (art. 23)

¹¹⁵ CRC/C/LUX/CO/5-6 - Observations finales concernant le rapport du Luxembourg valant cinquième à sixième rapports périodiques du Comité des droits de l'enfant, 21 juin 2021 <https://docs.un.org/fr/CRC/C/LUX/CO/5-6>

22. Le Comité salue les mesures prises par l'État partie pendant la pandémie de COVID-19 pour soutenir les familles d'enfants handicapés. Il prend note de la loi du 20 juillet 2018 portant création de neufs centres de compétences en psychopédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire, mais demeure préoccupé par **l'insuffisance de la formation professionnelle en faveur de l'inclusion**. Il est en outre préoccupé par les points suivants :

- a) Les filles handicapées risquent tout particulièrement d'être victimes de **formes multiples de discrimination et de violence** fondée sur le genre, notamment d'actes de violence domestique et d'exploitation sexuelle, qui leur sont difficiles à signaler ;
- b) Si des mesures positives ont été prises pour favoriser l'utilisation de contraceptifs par les adolescentes handicapées sexuellement actives, la politique en matière de stérilisation forcée des enfants handicapés n'est pas clairement établie ;
- c) Il **manque des professionnels qualifiés et formés** tels que des orthophonistes, des pédopsychiatres capables de poser des diagnostics, des psychomotriciens et des ergothérapeutes ;
- d) Le plan d'action national 2019-2024 relatif à la mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées est centré sur l'inclusion dans l'éducation non formelle et ne propose aucune mesure concernant l'inclusion dans l'éducation formelle ;
- e) 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** ;
- f) **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.**

23. Compte tenu de son observation générale n °9 (2006) concernant les droits des enfants handicapés, le Comité exhorte l'État partie à **adopter une approche du handicap fondée sur les droits de l'homme et à élaborer une stratégie globale pour l'inclusion des enfants handicapés**. Il lui recommande également :

- a) De prendre en compte **toutes les formes de discrimination** dont font l'objet les enfants handicapés dans tous les contextes ;
- b) De prendre des mesures globales visant à **développer une éducation inclusive et former du personnel et des enseignants spécialisés qui seront affectés dans des classes intégrées pour apporter un soutien individualisé et toute l'attention voulue aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage** ;

- c) De prendre des mesures en vue de détecter, prévenir et combattre la violence à l'égard des enfants handicapés et plus particulièrement des filles, et de collecter et publier des statistiques ventilées sur l'ampleur de cette violence ;
- d) De mettre en place une politique conforme aux droits dans le but de prévenir la stérilisation forcée et de former les professionnels concernés à l'application de cette politique ;
- e) De prendre des mesures immédiates pour donner aux enfants handicapés **accès aux soins de santé, notamment aux programmes de diagnostic et d'intervention précoces**, ainsi qu'à des spécialistes tels que des orthophonistes, des pédopsychiatres spécialisés dans le diagnostic, des psychomotriciens et des ergothérapeutes ;
- f) **De prendre toutes les mesures voulues pour que les enfants handicapés puissent bénéficier d'aménagements raisonnables dans tous les environnements, y compris à l'école et dans les centres de loisir.**

En 2025, Info Handicap, dans le cadre de son rapport alternatif de suivi de la mise en œuvre de la CRDPH au Luxembourg dans son rôle de **Conseil national des personnes handicapées rappelle que c'est toujours le cas** : *"The coexistence of regular and special schools continues to reflect a **segregated model**. Transitions from special to mainstream schools are rare and children with disabilities often have little say in their educational path.* »¹¹⁶ Quant à la pédagogie utilisée et la formation des enseignants, Info Handicap rappelle aussi que *"there is a noticeable **lack of guidance on the use of alternative teaching methods**"*.

B. Manque de solutions

Système saturé

Errance institutionnelle

Malgré un doublement des moyens alloués au secteur de l'éducation inclusive ces dernières années, le **système peine à offrir des solutions suffisantes et adaptées à la diversité croissante des situations.**

L'augmentation du nombre d'enfants présentant des **besoins complexes** exerce une forte pression sur les structures spécialisées existantes, entraînant un manque de places dans les centres de compétences. Cette situation conduit à une « **errance institutionnelle** » : les enfants passent d'un

¹¹⁶ Alternative Report on Implementation of the United Nations Convention on Rights of Persons with Disabilities Luxembourg 2025, Info handicap, Conseil national des personnes handicapées <https://info-handicap.lu/fr/rapport-alternatif/>

service à l'autre, sans qu'aucun acteur ne prenne véritablement la responsabilité de leur prise en charge, retardant ainsi l'accès à une solution éducative stable et efficace.

Enfants et jeunes entre deux mondes

1160

Le problème est particulièrement marqué pour les enfants et les jeunes qui se retrouvent souvent « entre deux mondes ». Les jeunes subissent un désavantage marqué, en raison d'un encadrement plus individualisé dans l'enseignement fondamental, contrastant avec le cadre plus rigide de l'enseignement secondaire. Les **classes ordinaires apparaissent trop exigeantes** pour certains jeunes ayant un handicap considéré comme « léger » ou des troubles spécifiques, mais **les structures spécialisées disponibles s'adressent principalement à des personnes avec des handicaps plus sévères** et ne répondent pas à leurs besoins particuliers. Cette inadéquation structurelle laisse un **vide en matière d'éducation**, dans lequel des solutions doivent être improvisées, parfois en se tournant vers des établissements privés, vers l'étranger ou la scolarisation à domicile, faute d'alternatives publiques.

Statistiques élèves à besoins spécifiques scolarisés à l'étranger

QP 1356, Mme Francine Closener, 19.11. 2024¹¹⁷

- **54 élèves** ont une scolarisation à l'étranger déterminée par la CNI.
- Selon un rapport d'évaluation de 2022, **moins de 1%** de tous les élèves au Luxembourg sont scolarisés dans un centre de compétences ou à l'étranger

QP 1775, M. Sven Clement, 24.01.2020¹¹⁸

Au **1er janvier 2020**, le CNI gérait les dossiers de 71 élèves qui avaient été orientés vers un établissement spécialisé ou une école à l'étranger soit :

- par l'ancienne CNI (59 élèves),
- par l'actuelle CNI (12 élèves).

Sur ces 71 élèves au total :

- 41 sont scolarisés en Belgique, répartis dans 16 écoles différentes,
- 27 sont scolarisés en Allemagne, répartis dans 19 écoles différentes,
- 2 sont scolarisés au Portugal, répartis dans 2 écoles,
- 1 élève est en Espagne

¹¹⁷ Réponse écrite du Ministre pour l'Éducation, l'Enfance et la Jeunesse, Claude Meisch, à la question parlementaire n° 1356 déposée par l'honorable députée Francine Closener, Chambre des Députés du Grand-Duché de Luxembourg, entrée le 19 novembre 2024, consultable en ligne : https://wdocs-pub.chd.lu/docs/exped/2024/11/QP_56686_1732017783809.pdf

¹¹⁸ Réponse commune des Ministres François Bausch (Mobilité et Travaux publics) et Claude Meisch (Éducation, Enfance et Jeunesse) à la question parlementaire n° 1775 déposée par l'honorable député Sven Clement sur le sujet "Transport d'élèves à besoins spécifiques à l'étranger", Chambre des Députés du Grand-Duché de Luxembourg, entrée le 24 janvier 2020, consultable en ligne :

<https://wdocs-pub.chd.lu/docs/exped/0106/105/213050.pdf>. (wdocs-pub.chd.lu)

Manque de structures alternatives

1170 Le **suivi des parcours** scolaires spécialisés constitue un autre point faible. Certains enfants restent ainsi jusqu'à six ans dans un centre socio-thérapeutique (CST), sans réelle perspective de réintégration. Lorsque celle-ci est envisagée, elle n'est pas toujours suffisamment **préparée** à l'avance **ni accompagnée de manière adéquate**. De plus, l'absence de **monitoring** systématique rend difficile l'évaluation des résultats.

Le **projet d'accueil individualisé** (PAI) pour les enfants atteints d'**une maladie chronique** ou ayant des **besoins de santé spécifiques**, qui devrait être l'outil central de suivi, n'est **réévalué que tous les deux ans**. C'est insuffisant au regard de l'évolution des besoins : certains enfants progresseront plus rapidement ou voient leurs besoins augmenter, tandis que ceux d'autres enfants changent peu sur cette période.

1180 Enfin, si la création de structures alternatives temporaires pourrait constituer une réponse utile en situation de crise ou de transition, elle comporte également un **risque réel : celui de créer des filières parallèles permanentes, éloignant certains enfants du système scolaire ordinaire et de l'objectif d'inclusion**.

Problème de transitions

De manière générale, les périodes de transition préoccupent les parents, qui doivent engager de nouveaux échanges avec les établissements scolaires, et constituent une source de stress pour les enfants et les jeunes en situation de handicap. Cela concerne notamment la transition de l'enseignement fondamental vers l'enseignement secondaire, ainsi que celle vers le monde du travail.

1190

« C'était vraiment chouette au lycée. Les problèmes sont venus vers la fin. Et parfois, il y avait les comédies dans la cour, ou bien je me réfugiais aux toilettes. »
Joanne Theisen, consultante autiste pour l'autisme, co-initiatrice de la plateforme

HASILUX¹¹⁹

Le souhait de l'enfant en situation de handicap ou du jeune **quant à son orientation** n'est pas toujours pris en compte suffisamment.

¹¹⁹ Table ronde « Inclusion des enfants et des jeunes au quotidien : Vécus, défis et perspectives » lors de la Journée sur Inclusion des enfants et des jeunes au quotidien : Vécus, défis et perspectives, SummerSeminar, formation organisée par l'Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher, avec le soutien d'Info Handicap, 18 Juillet 2025 <https://www.summerseminar.lu/>

« Quand je voulais aller au lycée, cela a été encore plus difficile. On voulait m'envoyer dans la filière préparatoire, car on pensait que j'y recevrais plus d'aide. Mais même si je réussissais bien, on voulait quand même m'y orienter. Finalement, nous avons dit ensemble que nous ne voulions pas être envoyés là-bas. » - témoignage jeune ¹²⁰

1200

C. Mise en œuvre des aménagements raisonnables

Comme déjà cité plus haut, le législateur a institué en 2011 la Commission d'aménagements raisonnables en faveur des lycéens.

Néanmoins, l'OKAJU constate que l'application des aménagements raisonnables demeure **inéga**
le selon les établissements (localisation, ancienneté des bâtiments, public ou privé). Dans sa définition d'aménagement raisonnable, la CRDPH prévoit que la mise en œuvre d'aménagements raisonnables ne doit pas engendrer une « charge disproportionnée », or cet argument est parfois utilisé comme
excuse pour ne pas mettre en œuvre d'aménagements.

1210

Des mesures pourtant prévues par ladite loi CAR de 2011, modifiée en 2023¹²¹, comme notamment **l'utilisation d'un correcteur pour les élèves dyslexiques, des dispenses d'épreuves orales ou l'octroi d'un temps majoré lors des évaluations, sont parfois refusées**, sans réelle justification ni cohérence. À cela s'ajoutent des incertitudes persistantes, en ce qui concerne par exemple la **reconnaissance des diplômes**, qui poussent vers une instabilité éducative pour les élèves et leurs familles.

Il existe également une **absence de clarification sur les responsabilités** quant à la mise en œuvre - ou à l'absence de mise en œuvre – des aménagements raisonnables, sur les sanctions en cas de non-respect et sur les possibilités de recours. Cette situation constitue une véritable perte de chance pour les élèves, les exposant à des retards d'apprentissage et à une démotivation pouvant conduire, dans
de nombreux cas, au décrochage scolaire.

1220

La scolarisation dans les **écoles privées** accentue les difficultés pour les élèves en situation de handicap, en raison d'un encadrement souvent limité et de ressources humaines insuffisantes. Ces établissements peuvent être amenés à refuser certaines inscriptions, les procédures légales lourdes

¹²⁰ Table ronde « Inclusion des enfants et des jeunes au quotidien : Vécus, défis et perspectives » lors de la Journée sur Inclusion des enfants et des jeunes au quotidien : Vécus, défis et perspectives, SummerSeminar, formation organisée par l'Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher, avec le soutien d'Info Handicap, 18 Juillet 2025 <https://www.summerseminar.lu/>

¹²¹ Loi du 30 juin 2023 <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2023/06/30/a401/jo>

et longues pour bénéficier des moyens financiers mis à disposition par le ministère ne favorisant pas leur inclusion.

La **scolarisation à l'étranger**, qui nécessite l'accord des parents et de la Commission nationale d'inclusion, expose l'élève à des délais prolongés, le maintenant dans une « voie de garage ». Une fois confirmée, cette scolarisation reste complexe en l'absence de mécanismes clairs de coopération et de suivi entre acteurs nationaux et internationaux, compromettant la continuité et l'efficacité du parcours éducatif. Ces obstacles prolongés ont un impact direct sur l'inclusion scolaire et sociale des élèves concernés, augmentant le risque de décrochage, d'isolement et de perte de motivation, et réduisent significativement leurs chances de bénéficier d'un parcours éducatif adapté et équitable.

D. Centres de compétences

Le rôle des centres de compétences est essentiel dans l'accompagnement des enfants et des adolescents ayant des besoins éducatifs particuliers. Toutefois, leur fonctionnement actuel soulève plusieurs difficultés majeures.

D'abord, **les écoles ont tendance à se décharger sur ces centres de compétences**, par des demandes de prise en charge d'élèves ayant des problématiques qui ne relèvent justement pas de leurs champs de compétences. Ces élèves devraient en principe être pris en charge directement au sein des établissements scolaires, mais cela demande du temps. Cette manière de procéder contribue à une déresponsabilisation des acteurs locaux, ce qui fragilise le principe d'inclusion.

A cela s'ajoute un manque de places récurrent dans les différents centres de compétences. Cette pénurie engendre des **délais d'attente parfois très longs**, qui laisse les enfants dans une situation d'incertitude prolongée.

L'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 18 ans accentue le problème lorsque les centres de compétences ne peuvent plus accueillir certains jeunes, faute de places ou de solutions adaptées. Ces adolescents se retrouvent alors dans une impasse, et leurs familles ignorent souvent comment assurer leur scolarisation, laissant ces « grands jeunes » en situation de rejet ou d'exclusion du système scolaire.

Aussi, dès lors qu'un enfant est pris en charge uniquement dans une classe d'un centre de compétences, il n'est plus scolarisé dans l'école fondamentale de la commune, et la **commission scolaire communale** n'a dès lors plus à se préoccuper véritablement du suivi de ces élèves.

Les limites actuelles que rencontrent les centres de compétences illustrent bien les tensions du système : entre le besoin de spécialisation et l'objectif d'inclusion, entre l'expertise des professionnels et la responsabilité première des écoles.

E. Parcours scolaire

Le parcours scolaire des enfants en situation de handicap dans les écoles et les lycées luxembourgeois est marqué par de nombreuses difficultés, qui touchent à la fois le diagnostic, l'inclusion, le maintien à l'école et le bien-être scolaire.

« Le secteur de l'éducation a beaucoup de ressources, mais les ressources sont mal utilisées et mal réparties. Le besoin des enfants n'est souvent pas en lien avec les aides existantes. Il faudra plus de réponses par rapport aux besoins des enfants. Beaucoup d'enfants sont surchargés par le cadre de l'école actuellement en place. » – témoignage professionnels¹²²

Difficultés pour les enfants

L'identification des besoins éducatifs spécifiques demeure, comme déjà évoqué, souvent **tardive**. Les enfants peuvent connaître une véritable **errance** entre les structures avant qu'un diagnostic clair ne soit posé et que des mesures adaptées ne soient mises en place.

L'accès à des soins spécialisés reste parfois limité, ce qui **retarde l'accompagnement nécessaire**. Cette situation est accentuée par l'augmentation régulière de la demande et la croissance de la population – essentiellement en raison du flux annuel d'élèves arrivant au Luxembourg (venant de l'étranger), et non seulement de la natalité de la population résidant au Luxembourg.

Les enfants présentant des handicaps spécifiques rencontrent des obstacles supplémentaires. Les **enfants sourds**, par exemple, doivent surmonter des barrières linguistiques importantes. Les enfants à haut potentiel ou présentant des troubles autistiques font face à des besoins complexes et multiples difficilement pris en charge par les structures ordinaires.

Dans le fondamental, les enfants qui devraient **être réintégrés après un passage en CST** (censé être provisoire mais allant parfois jusqu'à 2 ans) sont mal suivis. Dans le secondaire, **l'application des aménagements raisonnables reste inégale**, entraînant une perte de chances éducatives.

¹²² Consultation en ligne réalisée par l'OKAJU, juillet à janvier 2026, avec trois versions disponibles en plusieurs langues à destination des enfants et des jeunes en situation de handicap, des parents d'enfants en situation de handicap et des professionnels travaillant auprès d'enfants en situation de handicap.

La **surcharge peut être psychologiquement difficile** : certains enfants se retrouvent entourés de 10 à 13 adultes lors des discussions pluridisciplinaires pour évaluer leurs besoins, ce qui est anxiogène dans le contexte spécifique de certains handicaps.

Enfin, **les temps de pause ou de repas** sont également des moments clés dans la journée d'un enfant à l'école, même s'il s'agit d'un moment d'apprentissage informel. Plusieurs parties prenantes constatent que ces lieux sont trop bruyants et que les infrastructures ne sont pas adaptées. Les écoles devraient être des lieux où les enfants se sentent en sécurité – on peut d'ailleurs noter ici que dans le fondamental, il n'y a pas de **délégué à la protection des enfants (DPE)** qui veille à la protection de l'enfant.

A propos des **sorties scolaires**, beaucoup d'enfants rencontrent des obstacles pour y participer faute de soutien adapté, un enfant témoigne d'ailleurs :

« Je n'y ai pas droit. Je suis chaque fois puni et les professeurs préfèrent que je reste à la maison. Je ne fais pas exprès d'être comme je suis. » – témoignage enfant¹²³

Difficultés rencontrées par les enseignants dans la réalisation de leur fonction

Charge de travail et manque de soutien institutionnel

Les enseignants se disent confrontés à une **charge de travail importante**.

Les **personnes de référence**, acteurs principaux dans le suivi des enfants à besoins spécifiques, sont elles-mêmes **surchargées**.

L'absence d'équipes d'accompagnement permanentes sur place dans le fondamental peut renforcer leur **sentiment d'isolement**, malgré la présence ponctuelle des ESEB.

¹²³ Consultation en ligne réalisée par l'OKAJU, juillet à octobre 2025, avec trois versions disponibles en plusieurs langues à destination des enfants et des jeunes en situation de handicap, des parents d'enfants en situation de handicap et des professionnels travaillant auprès d'enfants en situation de handicap.

Malgré des annonces de création de postes et de recrutement, le personnel enseignant ne ressent pas un véritable changement sur le terrain. La question de l'allocation des moyens, et de savoir si de nombreux postes ont été alloués à des tâches de gestion et organisationnelles se pose.

- 1310 Le soutien de la médecine scolaire parfois ne suffit pas et le manque de spécialistes (orthophonistes, psychologues, ergothérapeutes) pour les soutenir renforce **le stress et la peur de mal faire**.

Formation insuffisante et inadaptée aux besoins du terrain

La formation des enseignants en matière de pédagogie inclusive demeure insuffisante et insuffisamment alignée sur les réalités du terrain.

Bien que la formation qualifiante proposée par l'IFEN soit perçue comme essentielle, elle n'est ni systématisée ni obligatoire, et ne s'inscrit pas dans un véritable parcours de professionnalisation continue. Il n'existe pas de dispositif structuré permettant aux enseignants de développer durablement leurs compétences en pédagogie inclusive ou de renforcer leur capacité à répondre à la diversité des besoins éducatifs.

1320

Les enseignants ne sont par ailleurs pas préparés à gérer certaines situations liées aux besoins médicaux spécifiques prévus dans les PAI de certains élèves (ex. diabète, crises d'épilepsie) et manquent de repères pour collaborer efficacement avec les acteurs externes concernés.

Suite à une expérience difficile du diabète à l'école, la présence d'une infirmière scolaire au fondamentale serait une bonne idée. – témoignage parent ¹²⁴

Offre universitaire en pédagogie inclusive limitée et insuffisamment valorisée

Le pays doit encore renforcer la promotion et le soutien aux nouveaux programmes de Bachelor et de Master en éducation inclusive. Ces formations constituent un levier essentiel pour développer une main-d'œuvre qualifiée capable de mettre en œuvre des pratiques inclusives à tous les niveaux du système éducatif.

1330

Pour garantir leur impact, il est nécessaire que la structure, les objectifs et les débouchés de ces programmes soient clairement définis, communiqués et alignés avec les priorités nationales en matière d'inclusion. La transparence quant à l'intégration future des diplômés dans les écoles, les

¹²⁴ Témoignage collecté dans le cadre d'une enquête sur l'accès aux soins au Luxembourg pour le rapport annuel 2023 de l'OKAJU <https://www.okaju.lu/2023/rapport-annuel-2023/>

équipes de soutien et les classes inclusives est indispensable pour renforcer l'orientation inclusive du système.¹²⁵

En effet, malgré un master en sciences de l'éducation, spécialisation éducation inclusive et accessibilité pédagogique proposée par l'Université du Luxembourg¹²⁶, l'offre actuelle reste limitée et ne répond pas encore pleinement aux besoins du terrain : le nombre d'inscriptions demeure faible (8 étudiants).

Des besoins éducatifs et comportementaux de plus en plus complexes

Les problèmes comportementaux des enfants constituent eux aussi un défi supplémentaire. Dans les écoles ordinaires, le personnel n'est pas toujours formé ou équipé pour gérer ces situations : si certains enfants **monopolisent l'attention**, le fonctionnement global de l'école en est affecté.

Aussi, les enseignants doivent faire face à des **comportements complexes ou des handicaps invisibles dont ils ne sont pas toujours en mesure de comprendre l'ampleur** : enfants anxieux, agressifs, TDAH ou artistes.

Un climat de tension et de vulnérabilité dans les équipes éducatives

Certains rapports syndicaux montrent que l'inclusion est parfois perçue comme un poids, voire une « **violence institutionnelle** » pour certains enseignants. Les enseignants se sentent seuls, désemparés et sans soutien de leur hiérarchie face aux violences qu'ils subissent – à tel point que le dépôt d'une plainte auprès de la police a parfois été nécessaire dans les cas les plus extrêmes !

Lorsqu'un élève a une réaction telle que l'enseignant se trouve dans une situation de « crise », celui-ci se trouve désemparé car il n'existe pas de procédure nationale unifiée en matière de **gestion de crise à l'école**, ce qui entraîne une grande disparité de pratiques selon les directions régionales – certains se retrouvant parfois dans des situations telles qu'ils doivent appeler la police. Cela engendre également des situations telles que les personnes concernées vont parfois jusqu'à **remettre en question le principe même d'inclusion**.

En outre, le personnel des écoles n'est pas véritablement formé à la gestion de crise et aux méthodes de désescalade. Info Handicap, dans son rapport d'évaluation 2025 pour le CDPH rappelle que des

¹²⁵ Alternative Report on Implementation of the United Nations Convention on Rights of Persons with Disabilities Luxembourg 2025, Info handicap, Conseil national des personnes handicapées <https://info-handicap.lu/fr/rapport-alternatif/>

¹²⁶ <https://www.uni.lu/fhse-fr/study-programs/master-en-sciences-de-l-education-education-inclusive-et-accessibilite-pedagogique/>

formations sur le handicap et les besoins spécifiques sont importantes pour prévenir des mesures non nécessaires, comme les signalements, aux autorités.¹²⁷

Des inégalités de ressources entre structures scolaires

Les **comparaisons entre les enseignants du fondamental, ceux des lycées et ceux des centres de compétences** mettent en lumière des différences importantes en termes de formation, de ressources et de conditions de travail, accentuant encore les difficultés rencontrées dans les structures ordinaires.

- 1370 En outre, au sein même du fondamental, de nombreux élèves considérés comme plus « difficiles » sont confiés aux enseignants stagiaires, ou aux jeunes enseignants. Le choix des classes est fait de façon assez **hiérarchisée**, ce qui signifie que les enseignants avec expérience ne sont pas forcément ceux qui ont des élèves nécessitant le plus d'attention. Cela a pour effet de **décourager de jeunes enseignants**, mais aussi de créer des **difficultés au sein des classes et des inégalités de traitement**. L'inclusion ne peut pas dépendre uniquement de la bonne volonté d'un professeur et du hasard. Cette problématique s'inscrit également dans la problématique **plus large de l'organisation scolaire, qui relève des communes**. Ce mode d'affectation du personnel enseignant constitue un obstacle à une meilleure adéquation entre la composition et les besoins des classes, d'une part, et les compétences et l'expérience des instituteurs, d'autre part. De plus, les directeurs d'école fondamentale disposent
- 1380 d'une marge de manœuvre limitée pour influencer ces affectations.

Difficultés des professionnels de soutien des enfants en situation de handicap

Les professionnels de soutien des élèves en situation de handicap sont nombreux. S'ils peuvent **intervenir en classe mais aussi dans les centres de compétences**, beaucoup d'entre eux sont cependant affectés à des **tâches administratives**.

Il n'y a d'ailleurs pas **d'harmonisation de leur statut**, avec des différences entre enseignants pour qui le temps de travail est comptabilisé comme un enseignant, c'est-à-dire avec les congés scolaires et les 40h par semaine, ou ceux pour qui on comptabilise le temps de travail en nombre de leçons à donner et qui n'ont pas le même système de congés.¹²⁸

- 1390 Ensuite, les enseignants qui s'occupent des élèves à besoins spécifiques reprochent au système de ne leur permettre **d'intervenir qu'en cas de problème déjà identifié, et non en amont, afin de faire de**

¹²⁷ "Training on disability and special needs is also essential to prevent unnecessary or unjustified reports to authorities." Alternative Report on Implementation of the United Nations Convention on Rights of Persons with Disabilities Luxembourg 2025, Info handicap, Conseil national des personnes handicapées <https://info-handicap.lu/fr/rapport-alternatif/>

¹²⁸ Loi du 23 juillet 2024 fixant la tâche du personnel éducatif et psycho-social des services et administrations de l'Éducation nationale <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2024/07/23/a328/jo>

la prévention. Lorsqu'ils prennent en charge un élève, il est parfois déjà tard pour lui permettre de progresser, ce qui constitue, d'une part, pour l'enfant, une perte de chance, et, d'autre part, rend le travail des enseignants plus complexe.

Enfin, si certains professionnels confirment que ce qui est bénéfique pour un enfant à besoins spécifique l'est généralement pour l'ensemble des élèves, d'autres disent préférer des systèmes parallèles – comme des classes spécialisées ou des centres de compétences – car ils sentent que, s'ils interviennent directement dans les classes, il n'y aura pas de réelle inclusion : on leur confierait tous les élèves présentant la moindre difficulté.

1400 Certaines écoles illustrent ces bonnes pratiques où la pédagogie inclusive est mise en œuvre de manière concrète et structurée.

Exemple de bonne pratique : l'école Jean Jaurès

L'inclusion ne repose pas uniquement sur la présence d'adultes de soutien dans les classes, mais surtout sur la création d'un **environnement favorable à l'apprentissage**.

L'approche pédagogique de certaines écoles, comme l'école Jean Jaurès à Esch-sur-Alzette, qui s'inspire de la pédagogie Reggio, qui repose sur le principe : « *Vivre ensemble, apprendre ensemble, apprendre ensemble pour la vie* ». Cette philosophie met l'accent sur le respect des droits de chaque enfant et sur le développement d'une communauté d'apprentissage où tous se sentent valorisés. Dans ce cadre, les élèves sont considérés comme des « **enfants avec des droits spéciaux** », et non comme des enfants « à besoins spécifiques ». L'objectif est de favoriser leur inclusion sans créer de distinction entre les enfants. La relation de confiance avec les parents est également centrale et est facilitée par un cycle éducatif continu, permettant un suivi cohérent sur plusieurs années.

Pour que l'apprentissage inclusif soit effectif, plusieurs conditions doivent être réunies :

- les **stratégies et objets d'apprentissage** doivent être déterminés avec les élèves afin de respecter leurs rythmes et besoins ;
- les **relations interpersonnelles** au sein de la classe et de l'école doivent être respectueuses et bienveillantes ;
- les **matières et activités** doivent être accessibles à tous, offrant un apprentissage significatif pour la vie quotidienne ;
- les élèves doivent participer activement à des **activités interactives** et à la vie de la communauté éducative ;
- l'approche pédagogique doit être **adaptée aux réalités sociales et culturelles** des enfants, afin de renforcer leur inclusion et leur engagement.

F. Transition vers la vie active

La transition entre l'école et le marché du travail constitue une **étape critique** pour les adolescents présentant des besoins spécifiques.

Les **ateliers d'inclusion professionnelle** représentent l'une des principales solutions pour accompagner ces jeunes dans leur passage vers le monde professionnel. Toutefois, le nombre de **places disponibles reste limité**, ce qui contraint certains adolescents à attendre ou à se tourner vers des solutions inadaptées. Cette solution spécialisée constitue aussi une solution vers un monde du travail à part, plutôt que de permettre l'entrée dans le milieu du travail ordinaire. De nombreux parents refusent d'ailleurs de scolariser leur enfant dans un centre de compétences, car ils n'y voient aucune perspective au-delà des ateliers protégés. Pour eux, lorsque l'enfant est encore jeune et que ses difficultés ne sont pas clairement établies, il est difficile de donner leur accord pour une telle orientation, sachant que, dans leur perception, le parcours de vie de leur enfant se limiterait ensuite aux ateliers protégés.

Un autre point problématique concerne l'**ATVA**, car son intervention est **conditionnée au passage préalable par un centre de compétences**, ce qui crée des incohérences dans la prise en charge. Les jeunes qui n'ont pas suivi ce parcours ne peuvent bénéficier du soutien de l'ATVA, entraînant des ruptures dans le suivi et une inégalité d'accès aux dispositifs de transition professionnelle.

L'ADEM propose l'accès à l'**assistance à l'inclusion**, qui est une mesure mise en place pour faciliter l'inclusion professionnelle durable et surtout le maintien dans l'emploi des personnes bénéficiant du statut de salarié handicapé.¹²⁹ Mais selon Info Handicap, cette assistance à l'inclusion n'est pas encore assez répandue, alors qu'elle pourrait jouer un rôle essentiel dans la facilitation de l'accès à l'emploi.¹³⁰ D'ailleurs, dans son évaluation du PAN handicap 2019-2024, KPMG recommande suite aux entretiens menés avec des personnes concernées, le besoin de « *Sensibiliser l'ADEM et les entreprises sur les mesures et diplômes disponibles dans le système éducatif luxembourgeois dans le contexte de la formation professionnelle afin d'améliorer la transition de l'éducation vers le marché du travail* ».¹³¹

¹²⁹ <https://adem.public.lu/fr/salaries/assistance-inclusion.html>

¹³⁰ P. 34, Alternative Report on Implementation of the United Nations Convention on Rights of Persons with Disabilities Luxembourg 2025, Info handicap, Conseil national des personnes handicapées <https://info-handicap.lu/fr/rapport-alternatif/>

¹³¹ P. 51 Evaluation finale de l'implémentation des mesures annoncées dans le plan d'action national de la mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées 2019-2024, Commanditée par : Ministère de la Famille, des Solidarités, du Vivre ensemble et de l'Accueil, Réalisée par : KPMG Tax and Advisory S.à r.l., Juin 2025

3. Éducation non formelle et informelle

Comme cela a été évoqué tout au long de cette recommandation, l'inclusion des enfants en situation de handicap passe certes par l'éducation formelle, où ils rencontrent encore de nombreuses difficultés, mais aussi par l'éducation non formelle. Il existe d'ailleurs une fracture entre ces deux mondes.

Le secteur non formel constitue un **levier essentiel pour l'inclusion** des enfants en situation de handicap, mais l'accompagnement hors temps scolaire est insuffisant, la continuité entre école et maisons relais ou autres activités périscolaires est faible, et l'offre inclusive en dehors du système formel reste limitée.

Tous les dispositifs envisagés dans cette partie sont des lieux ouverts au public. A ce titre, ils devraient relever de la loi du 7 janvier 2022 relative à **l'accessibilité à tous des lieux ouverts au public**¹³². Or, l'accessibilité desdits locaux n'est pas toujours garantie, ce qui constitue un frein à leur utilisation par l'ensemble des usagers.

A. Service d'éducation et d'accueil (SEA) pour enfants

Places insuffisantes dans les crèches

Il existe deux crèches inclusives proposées par l'Association des parents d'enfants mentalement handicapés (APEMH)¹³³, mais cela reste insuffisant. La plupart des crèches ne sont pas toujours accessibles et ne disposent pas systématiquement des ressources nécessaires pour accueillir des enfants en situation de handicap. Cette situation complique fortement la vie des parents, qui doivent concilier leurs obligations professionnelles avec la recherche d'un accueil adapté pour leur enfant.

Maisons relais pas adaptées

L'APEMH, via son service Inclusio¹³⁴, donne des formations aux professionnels des maisons relais souhaitant se former à l'inclusion, mais la plupart des maisons relais sont souvent inadaptées à certains handicaps ou souffrent d'un manque de personnel formé. Certains enfants se **voient refuser l'accès ou sont exclus** en raison de la complexité de leurs besoins, et la continuité entre l'école et ces activités périscolaires est généralement faible. Certaines alternatives, comme le Centre pour enfants

¹³² Loi du 7 janvier 2022 portant sur l'accessibilité à tous des lieux ouverts au public, des voies publiques et des bâtiments d'habitation collectifs. <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2022/01/07/a26/jo>

¹³³ <https://www.apemh.lu/services/enfants-et-famille/creches-inclusives/>

¹³⁴ <https://www.apemh.lu/services/centre-de-formation-et-centres-de-competence/inclusion/>

1460 et jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme (CTSA) qui propose un accueil jusqu'à 19h, offrent des pistes intéressantes, mais restent insuffisantes face à la demande. De plus, la surreprésentation d'enfants en grande difficulté dans ces structures soulève la question de la **capacité des maisons relais à répondre aux besoins de tous**.

Beaucoup d'enfants se sentent **surchargés par le cadre** : trop de bruit, des infrastructures trop grandes et un nombre important d'enfants. Se pose également la question de l'inclusion d'enfants en situation de handicap dans une maison relais parmi un **grand groupe**, alors qu'ils passent dans des structures spécialisées avec seulement un petit nombre d'autres enfants, qui peuvent alors avoir des difficultés à gérer et se retrouver en situation de détresse. D'autres enfants disent, quant à, eux préférer fréquenter la maison relais car ils y éprouvent moins de pression qu'à l'école.

1470 Certains **professionnels des maisons relais se sentent** dépassés et ne savent pas comment gérer les crises.

„Das führt oft zu einem Gefühl von Machtlosigkeit und Unzufriedenheit, da wir diesen Kindern nicht in dem Maß gerecht werden können, wie es notwendig wäre.“- consultation professionnels¹³⁵

Certains acteurs questionnent le rôle des parents : leur possibilité de s'impliquer davantage, par exemple en réduisant leur temps de travail pour accompagner leurs enfants, ce qui souligne peut-être un **déficit structurel de soutien institutionnel**, mais potentiellement aussi la question **des revenus de parents obligés de diminuer leur temps de travail**. Cette réflexion doit être replacée dans le contexte socio-économique luxembourgeois, où le coût du logement et de la vie rend difficile, voire impossible, une réduction du temps de travail pour nombre de parents, malgré leur volonté d'être plus présents auprès de leur enfant.

1480

Enfin, les **aides aux devoirs**, organisées par les services de l'éducation et de l'accueil (SEA) dans le cadre d'une répétition ou d'un approfondissement des apprentissages, ne sont pas prévues dans les écoles privées, ce qui crée des inégalités de suivi.

¹³⁵ Consultation en ligne réalisée par l'OKAJU, juillet à octobre 2025, avec trois versions disponibles en plusieurs langues à destination des enfants et des jeunes en situation de handicap, des parents d'enfants en situation de handicap et des professionnels travaillant auprès d'enfants en situation de handicap.

B. Participation à la vie culturelle et récréative, aux loisirs et aux sports

De manière générale, la **formation** du personnel encadrant et des bénévoles aux besoins des enfants en situation de handicap est insuffisante.

1490 Difficultés d'accès aux activités sportives

L'**accès aux infrastructures** sportives et culturelles demeure limité, et les aides financières destinées aux organisations sportives pour personnes en situation de handicap restent insuffisantes. Il manque également des **bénévoles**. Cette situation restreint l'opportunité des enfants à pratiquer des activités physiques et sociales pourtant essentielles à leur inclusion et à leur bien-être.

Plus particulièrement, les piscines sont rarement adaptées. Et lorsque c'est le cas, les vestiaires ou les douches permettant d'accompagner les enfants en situation de handicap ne le sont pas forcément, limitant l'accès de ceux souhaitant y aller.

Manque d'options de loisirs inclusives

1500 Les aires de jeux inclusives sont **rares**, sans statistiques nationales fiables pour en évaluer la couverture sur le territoire. Les enfants en situation de handicap rencontrent donc des difficultés importantes pour accéder aux loisirs, ce qui peut renforcer l'isolement social et limiter leur participation à la vie communautaire. En l'absence d'une coordination nationale et compte tenu du principe d'autonomie communale, l'aménagement d'aires de jeux inclusives varie fortement d'une commune à l'autre, entraînant des disparités notables sur le territoire.

Enseignement musical encore difficile d'accès

1510 Dans le domaine de l'enseignement musical, l'inclusion des enfants en situation de handicap n'est pas systématique et dépend souvent de l'initiative des parents. Les dispositifs d'accompagnement, tels que **les PAI ne prévoient pas toujours la prise en compte des besoins d'aide pour l'éducation musicale**, limitant l'accès à ces activités.

Des aménagements raisonnables peuvent néanmoins être demandés : la requête est adressée à la direction, puis transmise à la commune et, en dernier ressort, au MENJE pour validation.

C. Solutions de trajet adaptées pas encore optimales

Le transport scolaire adapté, assuré depuis 2022 par le nouveau service MOBIBUS¹³⁶, rencontre de nombreuses difficultés. Les familles, habituées à l'ancien système Transport complémentaire d'accessibilité pour personnes à besoins spécifiques (CAPABS), ont été confrontées à divers dysfonctionnements dès la rentrée scolaire 2022. Malgré des améliorations, plusieurs problèmes persistent (trajets longs, retard, matériel inadapté, turnover des chauffeurs).

La **gestion des trajets s'avère souvent défailante, la communication entre les différents acteurs reste insuffisante, et les incidents** - bien que présentés comme mineurs par l'Administration des transports publics (ATP) - ont un effet boule de neige, impactant plusieurs enfants et provoquant des retards significatifs qui perturbent le bon déroulement de la scolarité. A partir de 12 ans, les enfants peuvent aussi bénéficier des services de transport Adapto. Il s'avère néanmoins que ce service présente des problématiques similaires, tout en engendrant de nouvelles démarches administratives à effectuer par les parents¹³⁷.

Le **turnover élevé des chauffeurs** affecte la qualité du service. Alors que les conditions d'utilisation sont strictes¹³⁸, la qualité du service n'est parfois pas à la hauteur, avec par exemple des **durées des trajets qui peuvent être excessives**, sans information fiable pour les familles, malgré la limite de durée fixée par l'ATP. Parfois le matériel n'est pas non plus adapté. De plus, les agents de proximité des Centres de compétences n'ont pas de moyens d'action pour résoudre les problèmes rencontrés liés aux imprévus.

4. Vie privée et familiale

A. Coût du handicap et situations financières complexes

Les **difficultés financières** constituent un important facteur de stress pour les parents des enfants en situation de handicap. Les **frais liés au handicap restent élevés** malgré les aides. Les allocations familiales sont adaptées avec un enfant en situation de handicap, mais là encore le handicap doit être prouvé et reconnu selon certains critères contraignants.

¹³⁶ <https://atp.gouvernement.lu/fr/mobilite-reduite/mobibus.html>

¹³⁷ Administration des transports publics (ATP), *Service "Adapto" – Mobilité réduite*, site du gouvernement luxembourgeois, dernière mise à jour 26 janvier 2026 ; conditions d'accès et fonctionnement du transport spécialisé pour personnes à mobilité réduite : <https://atp.gouvernement.lu/fr/mobilite-reduite/adapto.html>

¹³⁸ Administration des transports publics (ATP), *Conditions de fonctionnement du service Mobibus*, version juillet 2023, PDF, disponible sur : <https://atp.gouvernement.lu/dam-assets/documents/conditions-de-fonctionnement-mobibus-fr-v202307.pdf>.

Il n'y a pas assez de médecins. On doit souvent aller chez un généraliste parce que les pédiatres n'ont aucun RDV disponible. [...] Cela est très difficile pour les enfants très jeunes et/ou handicapés. Les coûts des soins de santé sont beaucoup trop élevés au Luxembourg, au point de devoir renoncer à certains soins. Tout le monde n'a pas d'assurance complémentaire et tout le monde n'est pas affilié à la CNS. [...]. Les factures médicales sont rarement compréhensibles et certains postes semblent être ajoutés sans justification et au seul profit des prestataires de santé. En général, on ne sait jamais avant un traitement combien il va coûter. –

témoignage parent¹³⁹

1550 Les **congés adaptés** demeurent insuffisants. Souvent, les parents ont besoin de **réduire leur temps de travail** pour s'occuper de leur enfant en situation de handicap, en général le parent ayant un salaire inférieur réduit son temps de travail. La tendance générale montre que ce sont souvent les mères.¹⁴⁰ Ainsi, en cas de séparation ultérieure, elles sont encore plus à **risque de pauvreté** puisqu'elles ont moins pu économiser, et du fait d'avoir travaillé à mi-temps elles ne bénéficient parfois pas du même avancement de carrière.

B. Epuisement physique et psychologique des aidants

¹³⁹ Témoignage collecté dans le cadre d'une enquête sur l'accès aux soins au Luxembourg pour le rapport annuel 2023 de l'OKAJU <https://www.okaju.lu/2023/rapport-annuel-2023/>

¹⁴⁰ "Extensive childhood health care needs are associated with reduced short-term employment prospects and remain a substantial influence on mothers' work participation during early motherhood, irrespective of other important characteristics associated with maternal employment." The impact of a child's special health care needs on maternal work participation during early motherhood, [Lars Johan Hauge¹](#), [Tom Kornstad](#), [Ragnhild Bang Nes](#), [Petter Kristensen](#), [Lorentz M Irgens](#), [Leif T Eskedal](#), [Markus A Landolt](#), [Margarete E Vollrath](#), Paediatr Perinat Epidemiol. 2013, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23772937/>

"The results showed that caring for children with disabilities has a negative effect on mothers' labour market participation, working hours and labour income. The more severe a child's condition is, the more likely the mother was to work and earn less, or to stop working entirely" Impact of child disability on parental employment and labour income: a quasi-experimental study of parents of children with disabilities in Norway. Wondemu, M.Y., Joranger, P., Hermansen, Å. et al. (2022) BMC Public Health <https://rdcu.be/eIRCw>

La mère, mode de garde n°1 des enfants en situation de handicap, Handicap.fr, (France)

<https://informations.handicap.fr/a-la-mere-mode-de-garde-n1-des-enfants-handicap-37573.php>

« 88% des foyers ont vu leur activité professionnelle impactée par le handicap de leur enfant (pour au moins l'un des deux parents, majoritairement les mères à 81%). Les stratégies professionnelles des parents amènent à : Une cessation totale d'activité pour 40% des mères et 5% des pères ; Une réduction du temps de travail pour 51% des mères et 8% des pères ; Un changement d'orientation professionnelle pour 21% des mères et 4% des pères ; Un aménagement des horaires pour 45% des mères et 11% des pères » Petite enfance et Handicap : Quels parcours et quelles nouvelles réponses pour les accompagnés ? Rapport d'étude Financée par la Région Ile-de-France (2022), (Paris, France) <https://www.fesp.fr/wp-content/uploads/2023/04/rapport-etude-petite-enfance-et-handicap-vf.pdf>

Une charge familiale lourde et un stress constant

1560 Le handicap d'un enfant, associé à la peur, aux stigmates et aux nombreuses adaptations nécessaires, entraînent des répercussions difficiles sur les couples et les familles.

D'ailleurs, certains **couples se séparent à l'annonce du diagnostic** d'un enfant, or la situation financière peut s'avérer d'autant plus compliquée dans les **familles monoparentales**. Si les parents ne se séparent pas toujours, les familles concèdent que le handicap de leur enfant, mais surtout tout ce qu'elles doivent faire pour pallier les difficultés que rencontre l'enfant, **engendre beaucoup de stress** et a un **fort impact sur leur couple et leur vie de famille**.

Quant aux **enfants**, tant ceux en situation de handicap que leurs frères et sœurs, ils sont fortement impactés par tout cela car ils ressentent le stress de leurs parents.

1570 Toutes ces tensions rejaillissent sur **la vie sociale de la famille**, souvent réduite ou mise entre parenthèses.

Démarches complexes, manque d'informations et sentiment de désarroi

Les familles doivent naviguer dans un système de droits et de dispositifs fragmenté, peu lisible et difficile d'accès.

La **complexité des démarches** et le **manque d'informations** claires et centralisées sur les droits et dispositifs disponibles renforcent le sentiment de **lourdeur et d'épuisement pour les parents ou les représentants légaux**.

Les démarches ne sont pas toujours simples à réaliser et sont perçues comme chronophages, décourageantes et inadaptées à la réalité quotidienne des aidants.

1580

Insuffisance de soutien dans la gestion du quotidien

Les familles soulignent, plus généralement, un **manque de solutions pour la parentalité et les fratries**, où aucun soutien adapté n'est clairement identifié. Elles ne disposent pas de suffisamment d'aide dans leur vie de tous les jours.

Rendre possible l'organisation du quotidien et la scolarisation de leur enfant est difficile, et lorsqu'elle est possible elle est semée d'embûches. Ces contraintes pèsent lourdement sur la vie quotidienne et la participation des enfants, et elles impactent également les familles et les parents. De nombreux parents témoignent de difficultés pour concilier cela avec leur **vie professionnelle**.

1590 Faute de solutions publiques suffisantes, **certaines familles se tournent vers des dispositifs privés ou étrangers pour celles qui le peuvent**, tandis que d'autres sont confrontées au **décrochage scolaire et au repli social**.

My elder child has been victim of bullying in cycle 4.1 and we had no support/help from the public school, so we had to change school system and start a parallel assessment for psychological support/aid via the Centre pour enfants et jeunes à haut potentiel (CEJHP), currently ongoing
– témoignage d'un parent¹⁴¹

Absence de relais lors des hospitalisations et d'offre de solutions de répit insuffisante

1600 Pour certains enfants nécessitant **des soins de santé avec des hospitalisations fréquentes**, rien n'est mis en place pour suppléer aux parents qui travaillent, ni aux familles monoparentales. En effet, les prestations en nature qui existent à domicile pour permettre aux parents d'avoir une activité professionnelle ou encore, par exemple, pour leur permettre de se rendre en consultation médicale tendent à diminuer dans le temps et cessent dès lors qu'un enfant en situation de handicap est hospitalisé alors qu'il a encore besoin d'un accompagnement.

Ayant un enfant à besoin spécifique, l'accès aux soins est un vrai parcours du combattant.
– témoignage d'un parent¹⁴²

1610 A ces éléments s'ajoute également l'offre très restreinte de **solutions de répit pour les parents et les aidants** de façon plus générale. L'accès aux aides pour les parents et aidants dans leur quotidien est parfois **complexe et conditionné à certains critères** ne permettant pas forcément d'y avoir accès simplement.

¹⁴¹ Témoignage collecté dans le cadre d'une enquête sur l'accès aux soins au Luxembourg pour le rapport annuel 2023 de l'OKAJU <https://www.okaju.lu/2023/rapport-annuel-2023/>

¹⁴² Témoignage collecté dans le cadre d'une enquête sur l'accès aux soins au Luxembourg pour le rapport annuel 2023 de l'OKAJU <https://www.okaju.lu/2023/rapport-annuel-2023/>

Sentiment de méfiance envers un système qui ne les soutient pas

Comme vu précédemment, les relations avec les **établissements scolaires sont complexes, et parfois même conflictuelles**. Les **devoirs à domicile** constituent un vrai défi tant pour l'enfant que pour les parents. A cela s'ajoutent les **difficultés de transport** : trajets longs, chauffeurs insuffisamment formés, dysfonctionnements des transports scolaires spécialisés.

L'ONE peut intervenir et soutenir les familles dans leur cadre privé via l'aide de **coordinateurs de projet d'intervention (CPI)**. Cependant, ceux-ci sont parfois assimilés aux services sociaux par les **familles qui sont méfiantes** au vu du sentiment d'incompréhension auquel elles sont confrontées.

Enfin, les **associations** rappellent que les dispositifs d'inclusion constituent des droits, et qu'ils doivent être garantis dans la pratique. Leur rôle de revendication est essentiel, mais, selon d'autres acteurs, il peut parfois rendre les échanges plus tendus lorsque les familles, conseillées par ces associations, adoptent une **posture de confrontation face aux institutions étatiques**. Comme souvent, le manque de compréhension et de dialogue semble aggraver les situations et creuser le fossé entre les enfants.

C. Placement d'enfants en situation de handicap inadaptés

Pour certains enfants qui ne vivent pas au sein de leur famille, les **conditions d'hébergement existantes ne répondent pas toujours aux besoins spécifiques des enfants**. Par exemple, certains sont accueillis dans des groupes de vie de huit enfants avec partage de chambre, alors qu'un placement individualisé dans le cadre d'un petit centre d'accueil serait largement préférable.

Le **manque de coordination** entre les ministères concernés (MFSVA, M3S et MENJE) constitue un obstacle majeur pour les enfants à besoins spécifiques, leurs familles et les professionnels. Cette absence de concertation se traduit par des **orientations vers des structures inadaptées** et par l'absence de projets réellement adaptés aux besoins des enfants, dès la petite enfance. Ce sont les familles et les enfants qui en subissent directement les conséquences : certains se voient contraints à des **placements à l'étranger**, loin de leur environnement familial et de leurs repères, ce qui va à l'encontre de leur droit fondamental à évoluer dans un cadre stable et familial.

PARTIE 4 : Recommandations

L'inclusion scolaire et sociale des enfants en situation de handicap doit incontestablement être abordée comme un **objectif à long terme**. Les recommandations sont ainsi, en partie, formulées en miroir des problématiques constatées, afin d'en faciliter la compréhension. Pour rendre ce changement de paradigme possible, il convient également de mener une **réflexion de fond pour revoir le fonctionnement global du système** et d'adopter une **logique visionnaire** plutôt que purement réparatrice.

1. Structure, gouvernance et coordination

1650 A. Amélioration de la gouvernance et de la structure

Adopter une véritable vision inclusive : un plan d'action national ambitieux

Le **plan d'action national « handicap »** arrivant à échéance, il est nécessaire que le 3^{ème} plan d'action de mise en œuvre de la CRDPH soit ambitieux, afin de traduire concrètement ce changement de paradigme et de permettre des actions interministérielles renforçant l'inclusion des enfants en situation de handicap. Cette stratégie doit être traduite par des dispositions concrètes dans le cadre légal, accompagné d'un budget dédié et d'indicateurs de suivi précis.

L'objectif final est d'édifier une **stratégie nationale** qui fasse de l'inclusion une norme culturelle et sociale, où la visibilité et la normalisation du handicap dans l'espace public soient pleinement établies.

1660 L'inclusion doit être perçue par la société comme une norme plutôt qu'une exception.

Mais je crois aussi qu'il est important de changer de paradigme, de mentalité : arrêter de dire « ces personnes ne savent pas faire ceci ou cela », mais plutôt « ces personnes savent faire quelque chose — quoi exactement ? — et comment pouvons-nous construire là-dessus ». Adopter cette approche comme une philosophie pour toute notre société. – Antonia Ganeto, vice-présidente de la Commission Consultative des Droits de l'Homme¹⁴³

¹⁴³ Table ronde « Inclusion des enfants et des jeunes au quotidien : Vécus, défis et perspectives » lors de la Journée sur Inclusion des enfants et des jeunes au quotidien : Vécus, défis et perspectives, SummerSeminar, formation organisée par l'Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher, avec le soutien d'Info Handicap, 18 Juillet 2025 <https://www.summerseminar.lu/>

Il est recommandé de lancer des **campagnes de sensibilisation** à destination de l'ensemble de la société, afin de valoriser la diversité des handicaps, de mieux comprendre les besoins spécifiques des enfants et de favoriser leur acceptation comme évidence.

1670

Vers une gouvernance qui mobilise les acteurs à tous les niveaux

Pour garantir une réponse centrée sur les besoins de l'enfant, il est essentiel d'adopter une approche holistique et transversale, clarifiant non seulement le rôle de chaque intervenant, mais aussi les relations entre eux, tout en harmonisant les dispositifs existants pour répondre aux besoins d'une meilleure coordination des acteurs du terrain, des enfants et de leur famille au niveau local, régional et national ; point souligné par l'ensemble des acteurs consultés.

Il est recommandé de clarifier les rôles et responsabilités des différents acteurs à travers un **schéma simple, accessible et régulièrement mis à jour, destiné aux familles et aux établissements scolaires**. Cela permettra de faciliter l'orientation des enfants au sein des différents dispositifs et la compréhension des dispositifs existants.

1680

La création d'une **task force interministérielle sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap** est nécessaire, le seul comité sur la « promotion des droits » n'étant pas suffisant pour faire de l'inclusion une réalité.¹⁴⁴ Cette task force aura pour mission de coordonner les actions des différents ministères et services, d'harmoniser les approches afin de créer une véritable culture commune entre les acteurs. Elle devra également évaluer, tant quantitativement que qualitativement, les dispositifs existants afin d'identifier les points de blocage et les bonnes pratiques. Il est également indispensable d'assurer la transparence sur son fonctionnement, les nominations et son rôle. La création d'un **groupe de réflexion comprenant les acteurs professionnels, les personnes concernées et les familles** apparaît essentielle pour atteindre une inclusion réellement effective et largement acceptée.

1690

Dans ce contexte, il s'agit aussi de **repenser le rôle des communes dans la planification de l'organisation scolaire**, avec notamment la mise à disposition des ressources. Les commissions scolaires pourraient jouer un **véritable rôle de conseil**. Une réflexion quant à la possibilité de donner plus de pouvoir décisionnel et de mise en œuvre aux pouvoirs publics les plus proches du terrain doit être menée.

¹⁴⁴ Arrêté du Gouvernement en conseil du 8 octobre 2021 portant institution du comité interministériel pour la promotion des droits des personnes en situation de handicap.
<https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/agc/2021/10/08/a309/jo>

B. Organisation et coordination

L'inclusion des enfants en situation de handicap ne peut se limiter à l'école. Elle exige une **collaboration étroite et systématique** entre les secteurs de l'éducation, de la santé, du social et de la famille. Aujourd'hui, la fragmentation des structures et des services complique énormément l'accès aux dispositifs et génère des ruptures dans le parcours de vie des enfants.

1700

Coordination entre les acteurs : création d'un réseau intégré d'acteurs

Réseau intégré

Il convient de créer un **réseau intégré d'acteurs**, inspiré des logiques de santé publique, comprenant un **guichet unique**. Cette approche permettrait de systématiser le repérage précoce (par exemple à 18 et 24 mois) avec des incitatifs appropriés, et de garantir un parcours réellement centré sur l'enfant et sa famille, en dépassant la fragmentation actuelle. Le repérage devrait s'étendre à **toutes les structures fréquentées par l'enfant** : crèche, école, lycée, maison relais, club de sport, lieux de loisirs mais également tous les lieux où se déroulent les examens médicaux obligatoires, lesquels doivent être adaptés à la détection des différences et particularités du développement de l'enfant.

1710

Pour ce faire, il est nécessaire que **les rôles des différents acteurs soient clairs** (I-EBS, ESEB, A-EBS), mais aussi de s'assurer que le « turnover » soit moindre afin d'avoir une stabilité dans les équipes et le suivi. Il convient de définir des plages horaires dédiées prévues dans le temps de travail de ces professionnels, mais il est également essentiel de **rémunérer les temps d'échange** des professionnels libéraux, ainsi que les professionnels de santé, qui accompagnent le suivi des enfants.

Système numérique de suivi partagé

La création d'un **système numérique de suivi partagé**, impliquant les services d'éducation formelle et non formelle, les services sociaux, les services de santé et les familles, permettrait de centraliser les informations et de faciliter la communication entre tous les acteurs impliqués. Ce système pourrait s'inspirer du modèle du dossier de soins partagé (DSP) qui permet, avec l'accord du patient, de partager des données entre professionnels de santé.

1720

Pour ce faire, **l'instauration d'un secret professionnel partagé**, encadré par des conditions strictes et conforme au règlement général sur la protection des données à caractère individuel (RGPD)¹⁴⁵, pourrait faciliter la coordination entre éducation, services sociaux, structures spécialisées et santé.

¹⁴⁵ <https://eur-lex.europa.eu/FR/legal-content/summary/general-data-protection-regulation-gdpr.html>

Cela permettrait de garantir la fluidité du parcours de l'enfant, de réduire les redondances administratives et d'éviter que les familles ne répètent systématiquement les mêmes informations. Pour les professionnels, ce dispositif offre l'avantage d'accéder rapidement à des informations fiables et actualisées, de mieux cibler leurs interventions et de renforcer l'efficacité de leur accompagnement, tout en respectant la confidentialité et les droits de l'enfant.

1730

Guichet unique

Pour offrir un soutien cohérent et continu, il est recommandé de renforcer la collaboration intersectionnelle, c'est-à-dire les mécanismes de coordination entre les Centres de compétences, les services de santé (médecine scolaire, services thérapeutiques), les services sociaux et les familles.

La mise en place d'un **guichet unique** permettrait de simplifier les démarches et d'assurer une prise en charge véritablement holistique.

Case manager

Il existe dans le cadre scolaire une « personne de référence », mais elle ne fait pas nécessairement le lien avec les acteurs externes (santé, famille, AEF). Ainsi, en accord avec les professionnels rencontrés, il est recommandé de désigner pour chaque enfant un **case manager** formé et compétent dans le domaine du handicap, qui servirait de point de référence central pour les familles et les professionnels, assurant un suivi individualisé et cohérent au-delà du seul cadre scolaire. Cette personne, dotée d'une vision globale, permettrait un gain de temps pour les professionnels et éviterait aux familles de répéter plusieurs fois la transmission des mêmes informations.

1740

Simplifier les procédures administratives

Il est recommandé de **simplifier les formulaires administratifs** et de permettre un **dépôt en ligne unique** (principe du « *once only* »), afin de réduire la charge administrative et d'améliorer l'accessibilité des dispositifs pour les familles. Ce dispositif doit cependant absolument être assorti de points de contacts physiques ou de lignes téléphoniques accessibles pour les personnes ne parvenant pas à effectuer les démarches en ligne.

1750

L'harmonisation des délais pour les différentes étapes, prévue dans un règlement grand-ducal, permettrait de garantir une prise en charge plus rapide et uniforme, et d'éviter les retards injustifiés.

Le **guichet unique**, assurant un suivi automatique des dossiers, constituerait une solution structurante, pérenne et équitable, centralisant les démarches, coordonnant les services et assurant une réponse rapide et efficace aux besoins des enfants.

1760 Cette approche permettrait non seulement de **simplifier l'accès aux droits**, mais **garantirait également que les enfants bénéficient en temps utile des mesures nécessaires** à leur développement et à leur inclusion.

Il convient également d'effectuer un **recensement des services et du personnel œuvrant pour l'inclusion scolaire**, afin d'analyser leur efficacité, et, si besoin, de créer des synergies, d'améliorer la répartition des compétences et de supprimer les tâches redondantes.

Renforcer la collecte de statistiques et promouvoir l'innovation pédagogique

1770 Un suivi rigoureux et harmonisé des données structurées est indispensable pour **orienter efficacement les politiques publiques**, la gestion des deniers publics, et améliorer l'inclusion des enfants en situation de handicap. Dès lors, **le SCRIPT, au travers de sa division en charge de l'innovation pédagogique et technologique** pourrait avoir un fondement sur lequel basé son travail, et les solutions d'innovation proposée auraient une véritable plus-value.

Il est recommandé de **recenser les données existantes** et d'**harmoniser les définitions** utilisées pour mesurer l'inclusion scolaire et extra-scolaire. Cette étape permettra d'harmoniser les indicateurs de suivi, de mettre éventuellement en évidence ceux qui font défaut et de faciliter la comparaison des résultats entre structures et régions.

Ces indicateurs n'ont pas besoin d'être trop nombreux, mais ils doivent décrire le parcours et les résultats de l'enfant aux moments clés de sa prise en charge : début de scolarisation, diagnostic, mise en place des mesures de soutien, changement de structure et de vie sociale.

1780 Les statistiques doivent aussi refléter le profil des élèves à besoins spécifiques et donc être **désagrégées par âge, genre, type de handicap et autres critères pertinents**.

Il convient de définir des **indicateurs fiables** (tels que le taux de maintien en milieu ordinaire, progrès scolaires et sociaux, les transitions, ou la satisfaction des élèves et des familles), de déterminer leur périodicité de collecte et de publier des rapports explicatifs. Il serait également opportun de documenter les raisons d'un refus de prise en charge.

Ces évaluations régulières permettront d'identifier les bonnes pratiques, de mettre en lumière les lacunes persistantes et d'orienter les ajustements nécessaires pour les politiques des personnes en situation de handicap et les **ressources qui leur sont dédiées**.

Le cas échéant, des recommandations nationales devront être élaborées.

1790 La mise en place d'un **système intégré de suivi des parcours**, de la maternelle jusqu'au marché du travail, garantirait la continuité des informations et le partage sécurisé entre les acteurs concernés.

Il est également crucial d'inclure les dimensions **extra-scolaires** (activités de loisirs, culturelles et sportives), afin d'identifier les obstacles et d'orienter les politiques publiques de manière holistique. Ce dispositif national permettrait d'**accompagner efficacement le parcours des enfants à besoins spécifiques** et d'assurer une évaluation transparente et régulière des politiques d'inclusion.

Les pratiques de collecte et de partage de données doivent respecter strictement la **protection de la vie privée**, en limitant l'accès aux informations sensibles au personnel concerné et en anonymisant obligatoirement les données destinées aux analyses statistiques, conformément au Règlement général sur la protection des données (RGPD).

1800 Enfin, il est nécessaire de prévoir un **système de monitoring** pour évaluer et suivre les politiques publiques mises en œuvre, et vérifier que les objectifs fixés soient atteints.

C. Renforcer le repérage et la prise en compte effective des besoins des enfants

Détection, diagnostic et suivi précoce

Dépistage systématique dès les 1000 premiers jours

1810 Une réforme complète du volet diagnostique doit être réalisée. Comme mentionné précédemment, il est recommandé de **renforcer les bilans de dépistage dès la petite enfance**, dès les 1000 premiers jours de l'enfant, afin d'identifier les besoins particuliers et d'orienter les enfants vers les services appropriés. Le dépistage et le diagnostic précoce doivent impérativement être assortis d'un système de suivi permettant une **anticipation des besoins généraux de l'enfant dans les années à venir**.

Un guide de repérage des handicaps doit être élaboré à destination de tous les acteurs. Il pourrait s'inspirer de plusieurs références existantes, telle la recommandation sur le dépistage de l'autisme¹⁴⁶ émise par le Conseil scientifique du domaine de la santé à destination des professionnels de première

¹⁴⁶ [Trouble du spectre de l'autisme - Parcours: dépistage et repérage \(2023\)](#) et [Trouble du spectre de l'autisme - Dépistage et signes précoces pour les professionnels de première ligne \(2023\)](#), GT Autisme, Conseil Scientifique

ligne, de la brochure de repérage des troubles du neurodéveloppement utilisée en France¹⁴⁷ ou encore du fonctionnement des plateformes de coordination et d'orientation¹⁴⁸ de nos voisins. **Les inquiétudes des parents doivent être prises au sérieux** et évaluées par des professionnels.

Il est également important que les **recommandations soient actualisées régulièrement pour être en phase avec les développements scientifiques, mais aussi être sûr que les méthodes d'interventions soient validées scientifiquement** – comme par exemple, les nouvelles recommandations pour le nourrisson, l'enfant et l'adolescent de la Haute Autorité de Santé en France qui recommande de ne pas utiliser de méthodes sans preuves, preuves insuffisantes ou méthodes inefficaces dans le cadre du trouble du spectre autistique.¹⁴⁹

Enfin, **les profils nuancés de certains enfants doivent être réévalués dans le temps**, afin de **ne pas catégoriser des enfants de façon hâtive**.

Délais maximums pour les diagnostics spécialisés

Des diagnostics plus tardifs doivent être possibles, et ce dans un délai rapide. La mise en place de délais **maximums pour les diagnostics spécialisés**, inscrits dans les textes (à définir par les spécialistes des différents handicaps et TND) permettrait de réduire les temps d'attente et de sécuriser le parcours des enfants.

Pour ce faire, la création d'une **grille répertoriant les différents handicaps, indiquant les délais maximums** pour établir les diagnostics des besoins d'aides ainsi que les professionnels impliqués, permettrait de répondre de manière équitable et efficiente aux attentes des familles et des professionnels prenant en charge les enfants à besoins spécifiques.

Équipe pluridisciplinaire neutre pour l'évaluation des besoins

La mise en place d'un **système national intégré de dépistage et d'orientation**, avec une collecte systématique de données et un suivi longitudinal allant de la petite enfance jusqu'à la transition vers l'âge adulte, garantirait la continuité et la cohérence des interventions.

¹⁴⁷ Repérer et guider à remplir par le médecin, Détecter les signes d'un développement inhabituel chez les enfants de moins de 7 ans, Délégation interministérielle à la stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement (France) https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/brochure_reperage_tnd_2020.janv.pdf

¹⁴⁸ Les plateformes de coordination et d'orientation pour suspicion du trouble du neuro-développement (TND) chez les enfants, Enfant-différent (France) <https://www.enfant-different.org/soins-medicaux/les-plateformes-de-coordination-et-dorientation-pco/>

¹⁴⁹ Haute Autorité de santé (HAS), *Trouble du spectre de l'autisme : interventions et parcours de vie du nourrisson, de l'enfant et de l'adolescent*, recommandation de bonne pratique publiée le 12 février 2026, consultable en ligne : https://www.has-sante.fr/jcms/p_3448980/fr/trouble-du-spectre-de-l-autisme-interventions-et-parcours-de-vie-du-nourisson-de-l-enfant-et-de-l-adolescent

Il est nécessaire de mettre en place un **diagnostic centralisé et neutre**, réalisé par une équipe pluridisciplinaire, afin d'analyser de manière approfondie les besoins de chaque enfant. En effet, un système ou l'évaluation des besoins est effectuée d'un côté par le secteur scolaire et le diagnostic médical de l'autre se révèle souvent lourd, coûteux et trop long.

Il convient donc d'adopter des **décisions de suivi et des diagnostics partagés**, associant les professionnels de l'enseignement, les enfants et leurs parents. Cette approche permettra une
1850 meilleure coordination entre les acteurs, renforcera la cohérence des parcours et consolidera la confiance des familles dans le système d'inclusion.

Une attention particulière devra également être portée aux **familles en situation de vulnérabilité**, ainsi qu'à celles dont **les parents sont eux-mêmes en situation de handicap**. Il est aussi important de définir des **procédures spécifiques pour l'examen des fratries**, afin d'assurer une prise en charge cohérente lorsqu'un risque génétique est présent.

Suivi longitudinal de la petite enfance à l'âge adulte

La période des « **1000 premiers jours** » constitue une phase clé du développement de l'enfant, mais elle ne saurait être la seule à faire l'objet d'une attention particulière. Il convient de proposer un
1860 **soutien à la future mère afin que l'enfant à naître puisse se développer dans le meilleur environnement possible tout au long de la grossesse.**

Il est également essentiel d'assurer un suivi des enfants entre la fin des 1000 premiers jours et le début de leur scolarisation obligatoire.

Dans son rapport annuel de 2023 sur l'accès aux soins pédiatriques et les droits de l'enfant, l'OKAJU recommandait déjà la création d'un carnet de santé multilingue, intégrant des conseils de prévention pratiques et utiles aux parents.

Ce **carnet de santé**, conçu comme dossier numérique interactif, constituerait un outil central dans la redéfinition d'un parcours de prévention individualisé, allant des 1000 premiers jours jusqu'à la fin de l'école fondamentale. Des incitations financières pourraient être mises en place pour rendre plus
1870 attractive l'adhérence à un tel parcours de prévention individualisé.¹⁵⁰

Enfin, même si beaucoup de choses se jouent dans la petite enfance, un **suivi tout au long de la scolarité, jusqu'à l'éventuelle insertion dans un milieu professionnel, doit être prévu afin de garantir la continuité de l'inclusion et d'éviter toute rupture à la fin de la scolarisation.**

¹⁵⁰ Recommandation 7.4 page 20, Rapport annuel 2023 l'accès aux soins pédiatriques (0 à 12 ans) et le respect des droits de l'enfant, OKAJU, 2024, https://www.okaju.lu/wp-content/uploads/2024/04/Okaju-Rapport-2023_pages_intv02.pdf

0 à 3 ans	3 à 6 ans	6 à 12	12 à 18
Crèche	Cycle 1	Cycle 2 – cycle 4	secondaire
Diagnostic précoce Examens médicaux obligatoires, dépistage des troubles de l'audition, dépistage d'autres troubles Mise en place d'interventions précoces pour enrichir l'environnement de l'enfant, guidance parentale	Début de la scolarisation Activités sociales (sport, musique, loisirs)	Evaluation par les écoles en collaboration avec les familles et guichet unique de l'inclusion qui superviserait le diagnostic ; Réévaluation fréquente ; Rôle essentiel de l'enseignant dans l'observation	Adaptation de la prise en charge ; Préparation à la vie de jeune adulte ; Orientation et accompagnement vers les structures d'aide pour jeunes adultes

Participation des enfants

Les enfants ont un droit d'être **entendu et de participer dans les décisions qui les concernent** autant que faire se peut, de façon à respecter les principes essentiels **des articles 3 et 12 de la CRDE et l'article 7 de la CRPDH**.

- 1880 En ce sens, concernant **l'intérêt supérieur de l'enfant**, dans son rapport d'évaluation du Luxembourg de 2021, le CDE relève que le Luxembourg doit « *accroître ses efforts pour que ce droit soit dûment pris en considération et interprété et respecté de manière uniforme dans toutes les procédures et décisions législatives, administratives et judiciaires, ainsi que dans toutes les politiques et tous les programmes et projets qui concernent les enfants ou ont des incidences sur eux, notamment en ce qui concerne [...] les enfants handicapés. À cet égard, l'État partie est encouragé à **définir des procédures et des critères propres à aider toutes les personnes compétentes à déterminer l'intérêt supérieur de l'enfant dans tous les domaines et à en faire une considération primordiale.*** »¹⁵¹ On peut noter en l'espèce le modèle de **Child Rights Impact Assessment**¹⁵² développé par l'Ombudsman des enfants néerlandais, et notamment la checklist pour les décisions qui concernent un enfant qu'il conviendrait
- 1890 d'adapter au contexte luxembourgeois.¹⁵³

¹⁵¹ Comité des droits de l'enfant, Observations finales concernant le rapport du Luxembourg valant cinquième à sixième rapports périodiques, 21 juin 2021, CRC/C/LUX/CO/5-6 <https://docs.un.org/fr/CRC/C/LUX/CO/5-6>

¹⁵² <https://kinderrechttoets.nl/en/>

¹⁵³ <https://www.kinderombudsman.nl/checklijst-beslissing-over-mij>

De ce fait, il est essentiel que **les professionnels de santé** s'adressent aux enfants de manière adaptée et que leur opinion soit prise en compte dans la mesure du possible.¹⁵⁴

Au **niveau scolaire**, l'exemple de bonne pratique réalisé dans l'école Jean Jaurès¹⁵⁵, révèle que des initiatives telle que les élections des délégués pour le conseil des élèves dans le fondamental ou l'utilisation de **cahiers de suivi et portfolios** pour valoriser les apprentissages des enfants de 3 à 11 ans, **motivent fortement les élèves et valorisent leurs compétences**.

Ainsi, la **participation active des enfants dans leur cursus scolaire est primordiale** (élaboration de PEI, PPCI, activités extra-scolaires). Il convient de développer des méthodologies adaptées (supports visuels, entretiens guidés) pour accompagner les enfants, recueillir et prendre en compte leur parole dans les décisions qui les concernent.

Participation des parents et représentants légaux

La coopération et la participation des parents sont essentielles à la réussite de l'inclusion.

Les parents doivent comprendre le but des propositions, se sentir entendus dans leurs demandes et besoins, afin de pouvoir collaborer avec tous les autres acteurs et soutenir pleinement les efforts de leur enfant.

Facilitation de l'accès aux droits

Il est nécessaire de **faciliter l'accès aux droits** pour les parents, en révisant les règles procédurales afin de leur permettre de défendre plus facilement les droits éducatifs de leur enfant, même en cas de désaccord parental, toujours dans le respect de l'intérêt supérieur de l'enfant.

Les parents pensent agir dans le meilleur intérêt de leur enfant, et il est donc important de prendre leurs préoccupations au sérieux dans les dialogues afin de réduire les conflits et d'agir dans l'intérêt supérieur de l'enfant.

Des espaces et des temps de dialogues systématiques avec les établissements scolaires doivent avoir lieu, afin de leur permettre de suivre l'évolution de leur enfant, d'assurer un suivi efficace et une bonne compréhension entre les acteurs. La présence **d'instances de facilitation ou de médiation comme le Service de médiation scolaire** pourrait parfois être envisagée pour désamorcer une potentielle situation d'incompréhension afin d'éviter un dialogue conflictuel et une situation de non-retour qui serait dommageable pour l'enfant.

¹⁵⁴ Rapport annuel 2023 l'accès aux soins pédiatriques (0 à 12 ans) et le respect des droits de l'enfant, OKAJU, 2024, https://www.okaju.lu/wp-content/uploads/2024/04/Okaju-Rapport-2023_pages_intv02.pdf

¹⁵⁵ Visite de terrain réalisée en février 2025 par l'OKAJU

1920 Il est nécessaire de **faciliter l'accès aux droits pour les parents ou représentants légaux**, notamment les délais pour les recours afin qu'ils soient en phase avec le temps scolaire et le développement des enfants.

Renforcement du rôle des parents

Il est recommandé de **créer des guides pratiques**, traduits en plusieurs langues, détaillant les droits, les démarches et les aides disponibles. Ces guides permettront aux parents de mieux connaître et comprendre les dispositifs existants et de participer activement au suivi de leur enfant.

1930 Il est important que les **plateformes en ligne**, telle que celle sur l'inclusion scolaire du MENJE soit facilement identifiable par les parents et professionnels. Il serait d'ailleurs **nécessaire pour les ministères de travailler de pair** lors de la création de plateformes en ligne, pour éviter la multiplication de plateformes, e.g. le site inclusion-scolaire.lu mais également guichet.lu avec la rubrique « inclusion ». L'intérêt d'un guichet unique ou « one stop shop » serait de centraliser l'information pour éviter aux usagers de se perdre entre une multiplicité de dispositifs et d'informations disponibles en ligne.

Handicap et politiques publiques : vers une meilleure compréhension sociale

Sensibilisation générale au handicap

Il est nécessaire de développer des campagnes de sensibilisation au handicap, sous toutes ses formes, pour contribuer à sa compréhension par le grand public, et sa normalisation.

1940

Intersectionnalité

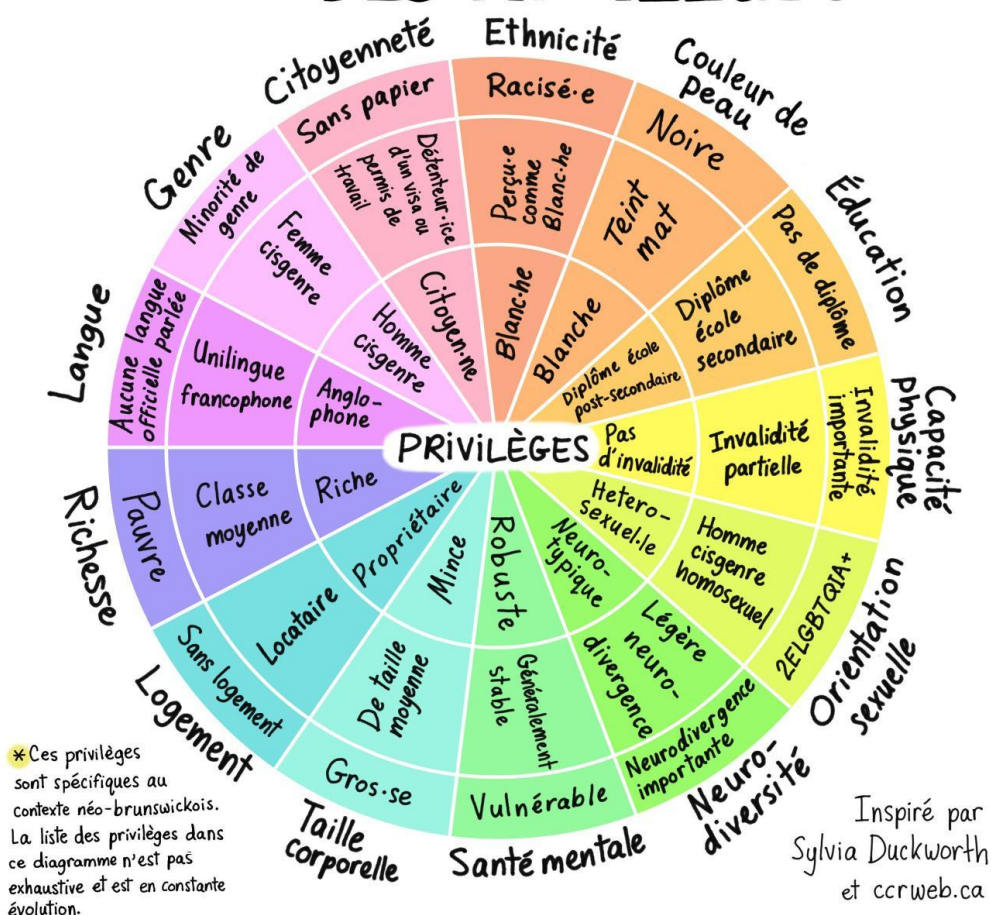
Des formations sur l'intersectionnalité auprès des personnes établissant des politiques publiques sont nécessaires.

Sa compréhension doit être maîtrisée et prise en compte dans les stratégies nationales.

Des outils pédagogiques comme **la roue des privilèges** auraient vocation à être plus répandue. ¹⁵⁶

¹⁵⁶ Sophie Fétu, *La roue des privilèges : un outil pour déconstruire les discriminations*, La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl Bruxelles, publié le 30 janvier 2025, consultable en ligne : <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/articles/la-ligue/la-roue-des-privileges-un-outil-pour-deconstruire-les-discriminations>, avec possibilité de réaliser le test gratuitement : <https://www.idrlabs.com/fr/roue-du-pouvoir-privilege/test.php>.

ROUE DES PRIVILÈGES*



Dépasser les barrières linguistiques

Il est recommandé de **généraliser le recours à des médiateurs interculturels et linguistiques** dans les écoles, les centres de compétences et les structures sociales, afin de faciliter l'échange entre les familles et les professionnels, et de garantir une meilleure compréhension des dispositifs.

Il convient également de **revoir l'approche linguistique pour tous les enfants à besoins spécifiques**, en veillant à ce que la langue de communication utilisée dans l'éducation et l'accompagnement corresponde aux réalités familiales et sociales de l'enfant, tout en garantissant un accès équitable à l'apprentissage et aux services.

En outre, le développement d'une **offre scolaire bilingue adaptée aux besoins des enfants sourds non germanophones** et de leurs familles permettra de répondre aux besoins spécifiques, en renforçant l'inclusion dans le système scolaire ordinaire et dans la société en général.

2. Améliorer l'inclusion dans l'éducation formelle

A. Adopter une approche inclusive : une transition progressive d'un système dual vers un modèle inclusif

Construire une culture de l'inclusion : un changement de paradigme nécessaire

Il est nécessaire d'avoir **une vision partagée sur la notion d'inclusion scolaire**, qui consiste à permettre à chaque enfant, quels que soient ses capacités ou ses besoins, de participer pleinement à la vie de l'école.

1970

Afin d'obtenir un **changement de mentalités qui mènera à une vision partagée de la notion d'inclusion scolaire**, il s'agit de promouvoir une **culture de l'inclusion**, en sensibilisant les élèves, les enseignants et la société dans son ensemble à la diversité des besoins des personnes en situation de handicap, mais également de leurs forces. Ces apprentissages contribueront à lutter contre les stéréotypes et à créer un environnement où chaque enfant se sent accepté et valorisé. Cette démarche bénéficiera d'ailleurs à tous les enfants, avec ou sans handicap. D'ailleurs, il n'est pas sans rappeler que la problématique du harcèlement scolaire touche de nombreux enfants. En rendant visible et en acceptant les différences des uns et des autres, cela sera bénéfique pour de nombreux enfants.

1980

L'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique dans la classe ; elle implique une participation active à l'apprentissage et à la vie scolaire. Adopter une approche inclusive nécessite de combiner **ressources matérielles et humaines, formation continue des enseignants, l'implication des familles** et la promotion d'un **environnement scolaire bienveillant et stimulant**, où chaque enfant peut apprendre à son rythme tout en faisant partie intégrante de la communauté scolaire.

Il faut également repenser les modèles pédagogiques. Il convient de rappeler que **plusieurs modèles d'éducation existent**, et dans un monde avec de plus en plus de technologies mais également de défis, il serait opportun de revoir la façon dont est réalisé l'enseignement. Il convient de rendre la méthodologie de l'apprentissage compréhensible pour tous (conception universelle), de permettre aux enfants de trouver un sens à leur apprentissage, mais également de développer des compétences alternatives qui ne pourront pas être effectuées par la technologie.

1990 S'inspirer des bonnes pratiques existantes et des modèles internationaux

Il est essentiel de repenser en profondeur le fonctionnement du système éducatif.

Pour y parvenir, il est essentiel d'une part, de **capitaliser sur les initiatives luxembourgeoises**, en recensant les **bonnes pratiques** existantes des écoles au Luxembourg qui mettent réellement en œuvre l'inclusion, en assurant la **pérennisation des projets** inclusifs existants sur le territoire et en créant un **registre pour en tenir compte**.

Aujourd'hui, la société civile comme l'association ZEFI asbl – Zesumme fir Inklusioun « (Ensemble pour l'Inclusion asbl)¹⁵⁷ décerne depuis 2003 un prix pour soutenir des initiatives exemplaires ou des idées novatrices en matière d'inclusion de personnes à besoins spécifiques¹⁵⁸. Cette valorisation est cruciale, et l'Etat devrait également œuvre plus dans la **reconnaissance et la valorisation de tels projets innovants**.

Mais il convient également **d'apprendre des pays ayant déjà opéré la transition** car les bonnes pratiques de part et d'autre ne suffisent cependant pas pour opérer un **changement systémique**. Il serait intéressant de s'inspirer d'Etats européens comme **l'Italie¹⁵⁹ ou le Portugal¹⁶⁰** qui ont effectué ce changement de paradigme depuis déjà plusieurs années. S'inspirer de ces changements, les adapter au cadre luxembourgeois, mais aussi éviter les écueils auxquels ces pays ont eu à faire face pourrait être réellement bénéfique au Luxembourg.

Réduire la dualité du système éducatif luxembourgeois

Le modèle actuel fait face à des limites. En effet, le système éducatif luxembourgeois se caractérise par la **coexistence de classes ordinaires et de structures spécialisées**, avec la possibilité de fréquenter des structures spécialisées de façon ponctuelle ou à temps plein. La possibilité pour certains enfants de fréquenter simultanément un centre de compétences et une école ordinaire contribue néanmoins à maintenir des parcours séparés pour certains cas. Afin de réduire cette dualité et de se rapprocher des principes de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRPDH), il est nécessaire d'adopter une stratégie progressive et de revoir globalement le fonctionnement du système scolaire.

Ainsi, il convient d'adopter une **stratégie progressive de transformation**, alignée avec les principes de la CRDE et de la CRDPH. Pour ce faire, il est crucial de renforcer les ressources dédiées à l'inclusion

¹⁵⁷ <https://zefi.lu/>

¹⁵⁸ <https://zefi.lu/prix-zesumme-fir-inklusioun/>

¹⁵⁹ Country information for Italy - Systems of support and specialist provision, EASNIE, <https://www.european-agency.org/country-information/italy/systems-of-support-and-specialist-provision>

¹⁶⁰ OECD (2022), Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

2020 dans les écoles ordinaires afin de réduire le recours aux classes spécialisées. Dans cette optique, il est recommandé d'améliorer la **transparence de l'offre des parcours possibles pour les enfants**, en informant clairement les familles et les enseignants des options disponibles dans le cadre du système éducatif ordinaire. Comme déjà souligné, cela peut être réalisé notamment par le déploiement de personnels formés et de supports adaptés au sein des classes ordinaires. Le dispositif de transition doit être soigneusement préparé et assurer qu'aucun enfant ne soit laissé de côté. Dans les cas où l'inclusion est une véritable souffrance pour l'enfant et se révèle contraire à son intérêt, les mesures alternatives doivent être strictement encadrées.

2030 Cette approche permettra de créer un **parcours inclusif**, où chaque enfant peut bénéficier d'un enseignement adapté à son âge (de la petite enfance à la fin de l'adolescence), tout en restant intégré dans la communauté scolaire ordinaire, réduisant ainsi les ruptures et les stigmatisations, tout en respectant les recommandations de la CRDPH.

2040 Il est également essentiel de renforcer le soutien précoce, à l'instar du rôle joué par le SEPAS dans le secondaire, afin de soutenir les enfants dès leur plus jeune âge sans surcharger les dispositifs spécialisés. La **pérennisation des initiatives existantes** et la **marge de manœuvre accordée aux acteurs locaux** doivent être suffisantes pour permettre la mise en place de projets pilotes innovants. Ces projets doivent être évalués, et si les résultats sont positifs, ils doivent être rapidement transposés dans les cursus et accessibles à tous, avec une information centralisée sur le guichet unique mentionné précédemment. Le travail en équipe constitue un pilier fondamental : l'école fonctionne en réseau avec les parents et s'appuie sur des équipes pluridisciplinaires internes, incluant psychomotriciens, orthophonistes et éducateurs, garantissant ainsi un accompagnement intégré et cohérent pour chaque enfant.

B. Mise en place de solutions adaptées

Création de solutions immédiates

Sans **statistiques** sur le parcours des enfants, il sera très difficile de faire des réformes adaptées aux besoins du terrain (famille, enfants, systèmes scolaires).

Il est nécessaire de prévoir **une solution immédiate pour tous les enfants**, afin d'éviter toute perte de chances pour des élèves déjà en difficulté. Le manque de place ne saurait justifier une errance et des solutions d'urgence doivent être trouvées.

2050 Cela pourrait se faire dans un premier temps en évitant au maximum d’engorger les structures existantes et en favorisant autant que possible l’inclusion. Des **mesures de réintégration** d’élèves dans des structures spécialisées pourraient aussi être envisagées.

Pallier les problèmes des transitions

Un soutien accru doit être prévu pour les enfants en situation de handicap lors des périodes de transition, notamment **entre chaque changement de cycle**, et plus spécialement lors du passage de **l’enseignement fondamental vers l’enseignement secondaire**. Ces transitions doivent être **anticipées**. Des protocoles de transition pourraient être établis afin de les faciliter et de les rendre moins complexes.

2060 Les centres de compétences pourraient apporter une véritable plus-value dans le soutien en période de transition, sans pour autant que les enfants aient besoin d’y être redirigés.

Il est également nécessaire de prévoir **un accompagnement pour le passage d’un système dual à un système plus inclusif**, afin que les enfants ne se retrouvent pas soudainement sans aide.

C. Mise en œuvre des aménagements raisonnables et accessibilité

2070 Une **approche holistique, en collaboration avec l’équipe pluridisciplinaire, est nécessaire pour déterminer les besoins d’aménagement des enfants en situation de handicap**, ainsi que leur évolution.

Pour garantir une inclusion scolaire effective, il est essentiel de réfléchir à l’**accessibilité à l’échelle de l’établissement**. Cela implique que les responsables et dirigeants s’interrogent sur la vision globale du projet scolaire : la manière dont sont présentés les élèves dits « à besoins particuliers », les dispositifs et structures d’accompagnement disponibles, ainsi que l’intégration de ces élèves dans la vie de l’école.

2080 Pour ce faire, il convient aussi de tenir compte de la notion de **conception universelle**, qui est définie par la CRDPH comme étant « *la conception de produits, d’équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale* » (article 2 CRDPH). Il est essentiel justement que la conception du plus d’activités scolaires possible soient justement pensée pour tous.

Le **soutien doit être stable et pluridisciplinaire** pour qu'un élève soit inclus dans une classe ou réintégré après une période en éducation spécialisée au sein d'une classe en milieu ordinaire. L'inclusion des enfants ayant un handicap, qu'il soit physique, intellectuel, lié à la santé mentale, ou à des troubles dys- ou TSA, doit être systématiquement renforcée, en soulignant que les aménagements pour certains profils bénéficient à l'ensemble des élèves.

Il convient néanmoins de rappeler que **l'inclusion sociale va au-delà des établissements scolaires et doit être une priorité de tous et pour tous**. L'ensemble du gouvernement se doit d'assumer ses responsabilités dans ce retard d'accessibilité, qui ne concerne pas uniquement les écoles, mais aussi d'autres **bâtiments publics**.

2090

Directives claires sur les aménagements raisonnables

Il convient également d'élaborer **des lignes directrices claires et des mécanismes de financement solides** pour la mise en œuvre des aménagements raisonnables, tel qu'entendu au sens de la CRDPH, soit « *les modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou induite apportés, en fonction des besoins dans une situation donnée, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales* ». ¹⁶¹ Cela permettrait de limiter les recours à l'argument de la « charge disproportionnée » et de garantir que les besoins éducatifs des enfants soient prioritaires.

2100

Développer des **guides pratiques pour les établissements leur permettrait de s'auto-évaluer et promouvoir une culture inclusive**, en s'inspirant des bonnes pratiques existantes ¹⁶².

Dans le cadre de la transparence des informations, il conviendrait de disposer **d'un outil interactif capable de répondre aux questions ponctuelles des parents et des professionnels, un guichet unique**, par exemple, incluant des procédures de recours pour les familles.

Accessibilité numérique et technologies d'assistance

Avec la digitalisation croissante, **l'accessibilité numérique** devient un enjeu central. Les plateformes d'apprentissage en ligne, les ressources numériques et tous les outils technologiques utilisés en classe

¹⁶¹ Article 2 CRDPH, définitions, <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

¹⁶² Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, Tony Booth and Mel Ainscow, 2002 <https://index-for-inclusion.org/en/>

Qualinclus, Guide d'auto-évaluation pour une école inclusive, ministère de l'Éducation, France, juillet 2023, <https://eduscol.education.fr/1257/qualinclus-un-guide-d-auto-evaluation-pour-une-ecole-inclusive>
Communiquer pour tous : Guide pour une information accessible, Allaire Cécile, Ruel Julie, (France) 2021
<https://www.santepubliquefrance.fr/docs/communiquer-pour-tous-guide-pour-une-information-accessible>

2110 doivent être pleinement accessibles aux enfants en situation de handicap. Cela inclut la mise à disposition de technologies d'assistance (logiciels de lecture d'écran, outils de communication alternative), ainsi que la formation des élèves et du personnel à leur utilisation, conformément à la **Directive (UE) 2019/882** sur les exigences d'accessibilité des produits et services.

Enfin, l'utilisation d'outils innovants¹⁶³ peut soutenir l'inclusion scolaire en offrant un accompagnement personnalisé et en facilitant un apprentissage adapté aux besoins des enfants.

Flexibilité des curriculums et évaluation différenciée

2120 Au-delà des **PPCI**, il est essentiel de promouvoir une **flexibilité intrinsèque du curriculum** et des méthodes d'évaluation différenciées. Les programmes doivent intégrer, dès leur conception, la diversité des apprenants et offrir plusieurs voies pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Les méthodes d'évaluation devraient permettre aux élèves en situation de handicap de démontrer leurs compétences de manière diversifiée, au-delà des examens traditionnels. La **loi du 20 juillet 2018 instituant les Centres de compétences** mentionne l'adaptation des objectifs, des contenus, des moyens et méthodes en fonction des besoins éducatifs spécifiques, et il est nécessaire de systématiser cette approche au niveau national.

Entité de contrôle indépendant et sanctions en cas de non-application

2130 Il est nécessaire de mettre en place **une entité de contrôle indépendant, accompagné de sanctions en cas de non-application**, afin de garantir la conformité et l'efficacité des mesures mises en œuvre. Une entité de contrôle indépendante offrirait plus de transparence, de fiabilité et d'efficacité dans la mise en œuvre des mesures, tout en garantissant une meilleure équité pour les élèves et leurs familles. Cela rendrait l'ensemble du système plus cohérent et plus légitime aux yeux de tous.

D. Réforme du système des centres de compétences

Les **centres de compétences** jouent un rôle clé dans l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques. Néanmoins, ils font face à plusieurs défis notamment la saturation des places, un maillage territorial inégal mais aussi l'absence de réactivité de certains professionnels de terrain.

¹⁶³ QTRobot, le compagnon des enfants autistes, <https://luxembourg.public.lu/fr/investir/votre-entreprise-au-luxembourg/healthtech.html#section-content>

Afin de répondre à ces défis, il est crucial de renforcer leur soutien par des **investissements ciblés**, et d'améliorer la coordination avec les écoles et les services locaux. Concernant ce dernier point, il est indispensable de repenser le rôle du **case manager, à défaut de la personne de référence**, et de s'orienter vers l'instauration du **secret professionnel partagé**. Cela permettrait d'assurer une collaboration optimale entre tous les partenaires gravitant autour de l'enfant, tout en garantissant le respect des droits et de la confidentialité des enfants et de leurs familles.

Il est surtout important d'éviter le **renvoi systématique des enfants vers les centres**, alors que beaucoup d'entre eux pourraient être efficacement accompagnées au sein des établissements scolaires ordinaires. Les centres doivent être utilisés pour des situations complexes ou transitoires, avec comme objectif principal la réintégration de l'enfant dans son école de référence.

Il semble dès lors nécessaire d'envisager une **intégration progressive des compétences des centres directement dans les écoles ordinaires**, par la mise en place d'équipes mobiles capables d'intervenir sur le terrain, favorisant ainsi l'inclusion dans le système scolaire général. Cela pourrait se faire en s'inspirant de bonnes pratiques existantes, auprès de pays voisins ou européens tels que le Portugal ou l'Italie.

Cette approche vise à créer un équilibre entre **expertise spécialisée et inclusion**, en garantissant que les centres de compétences deviennent un support complémentaire plutôt qu'un lieu de relégation. Cette transition pourrait s'effectuer de manière similaire à ce qui a été réalisé au **Portugal** où l'équivalent des **centres de compétences sont devenus des centres de ressources et le personnel des centres spécialisés a été intégré dans les écoles ordinaires afin d'y épauler le personnel**. Le Portugal a aussi changé de modèle en adoptant une approche basée sur les besoins des enfants plutôt que sur les caractéristiques individuelles de chaque enfant.¹⁶⁴

E. Temps scolaire

Prise en compte des besoins de l'enfant

Des classes à effectifs réduits sont nécessaires afin de garantir un suivi adapté et de qualité. Les enfants ont besoin d'**une approche pratique et concrète** pour favoriser leurs apprentissages.

¹⁶⁴ Page 17, OECD (2022), *Review of Inclusive Education in Portugal*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.

Plutôt que de multiplier les professionnels autour d'un seul enfant, il serait opportun de **repenser le système au sein des classes**.

Enfin, il faut prévoir une **formation adaptée pour l'ensemble du personnel en contact avec les enfants**, afin d'assurer une cohérence éducative et pédagogique.

2170

Prise en compte des besoins des enseignants

Le rôle des enseignants est central pour assurer une inclusion effective. Le rapport d'évaluation de 2022¹⁶⁵ souligne leur fort **dévouement** et **l'acceptation générale des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques**.

Pour renforcer cette dynamique, des formations accélérées et un soutien psychologique pour les enseignants sont nécessaires, afin de les aider à gérer les défis liés à l'accompagnement d'enfants qui requièrent une attention et une énergie particulières.

Les **approches pédagogiques doivent être diversifiées** afin de proposer des stratégies adaptées à chaque enfant. Les activités sportives et artistiques doivent être inclusives, avec des espaces calmes accessibles et la restauration scolaire doit être adaptée à tous les cycles, favorisant le mélange inter-cycles pour encourager la socialisation.

2180

Un autre volet, tout aussi essentiel, c'est celui de la formation. En particulier la formation initiale. Il est très important que certains professionnels — entre autres les instituteurs, mais aussi tous les professionnels du secteur de la santé — soient sensibilisés dès leur formation initiale à la thématique du handicap et de l'inclusion. Que ce soit considéré comme une matière normale, au même titre que les autres. Andrea di Ronco, Info Handicap¹⁶⁶

L'inclusion doit être systématiquement **intégrée dans la formation initiale et continue des enseignants, éducateurs et agents publics**. Des modules obligatoires sur la gestion des besoins

2190

¹⁶⁵ Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Grand-Duché de Luxembourg : Rapport d'évaluation 2022, MENJE/S-EBS, janvier 2023, <https://men.public.lu/fr/publications/eleves-besoins-specifiques/informations-generales/rapp-eval-2022/rapp-eval-2022.html>

¹⁶⁶ Table ronde « Inclusion des enfants et des jeunes au quotidien : Vécus, défis et perspectives » lors de la Journée sur l'inclusion des enfants et des jeunes, SummerSeminar, formation organisée par l'OKAJU, avec le soutien d'Info Handicap, 18 juillet 2025 <https://www.summerseminar.lu/>

spécifiques devraient être développés afin de renforcer les compétences et la confiance des professionnels lorsqu'ils sont amenés à prendre en charge des enfants et à soutenir leurs familles.

Prise en compte des besoins des professionnels de soutien

Il convient de **valoriser les carrières et le rôle des professionnels de soutien** accompagnant les enfants en situation de handicap, afin de garantir la présence de personnels disponibles, motivés et bienveillants auprès des enfants dont ils ont la charge. **L'allègement des procédures administratives**, comme mentionné précédemment, permettrait à ces professionnels de consacrer davantage de temps aux élèves à besoins spécifiques. Il serait également souhaitable de prévoir des créneaux horaires rémunérés pour leur permettre d'intervenir de manière préventive, en amont, auprès de certains élèves ou dans certaines classes. Pour **renforcer la prévention et l'accompagnement**, la présence d'une équipe ESEB au sein de chaque école fondamentale serait bénéfique, tant pour les enseignants que les professionnels spécialisés dans l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. De façon similaire, des dispositifs SEPAS devraient également être intégrés à l'enseignement fondamental.

F. Transition vers la vie active

Il est nécessaire de mener une réflexion sur l'autonomie des enfants et des jeunes post-18 ans.

Tout d'abord, il convient de **faire évoluer le dispositif de l'ATVA** afin de supprimer la condition obligatoire de passage par un centre de compétences, permettant ainsi un accès plus direct et flexible aux mesures de transition vers l'emploi pour tous les jeunes en situation de handicap, y inclus ceux ayant suivi une scolarité dans le système classique.

Il importe également de **renforcer l'information et la sensibilisation concernant les dispositifs existants**, afin que les adolescents et leurs familles puissent envisager concrètement leurs perspectives d'évolution.

Enfin, il serait opportun de créer des **passerelles entre l'école et le marché du travail**, incluant des entreprises inclusives subventionnées ainsi que des programmes d'insertion accompagnés, afin de garantir à chaque adolescent un suivi adapté à ses besoins et compétences.

3. Améliorer l'inclusion dans l'éducation non formelle

A. Service d'éducation et d'accueil (SEA) pour enfants

Il s'agit de mener une réflexion sur les actions à entreprendre et les moyens à allouer pour rendre toutes les crèches et maisons relais inclusives.

Pour garantir une inclusion effective, il est crucial **de sensibiliser et de former l'ensemble des acteurs impliqués dans l'éducation non formelle**.

Des **formations courtes**, comme celles dispensées par Incluso¹⁶⁷, portant sur le handicap et l'inclusion, doivent être prévues pour tous les professionnels des services d'éducation et d'accueil.

2230

B. Participation à la vie culturelle et récréative, aux loisirs et aux sports

Les organisateurs d'activités de loisirs, les institutions culturelles et les clubs sportifs, qu'ils soient publics ou privés, **doivent connaître leurs obligations légales et être outillés pour accueillir les enfants en situation de handicap**. Des formations pratiques sur l'adaptation des activités et l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques sont nécessaires, tant pour les organismes que pour les encadrants (professionnels ou bénévoles). Le **futur plan d'action national handicap** devra tenir compte des difficultés identifiées par les intervenants dans les secteurs du sport, de la culture, des loisirs et de la musique, afin de répondre efficacement à leurs besoins.

2240

Au vu de la diversité des situations, il convient de créer au sein de chaque ministère en charge de ces divers sujets un **point de contact « inclusion »**, afin de déterminer les meilleures façons d'assurer l'inclusion des enfants en situation de handicap dans ces domaines. En effet, toutes ces disciplines et activités extra-scolaires constituent des outils précieux pour la gestion des comportements et le développement global des enfants, dès le plus jeune âge.

Pour ce faire, les infrastructures devraient se **conformer aux normes d'accessibilité, et des aides financières doivent être prévues pour l'accueil d'enfants en situation de handicap**.

¹⁶⁷ <https://www.apemh.lu/services/centre-de-formation-et-centres-de-competence/inclusion/incluso/>

C. Transport

2250

Le transport scolaire reste un enjeu majeur pour l'inclusion, en raison de trajets trop longs, de l'absence d'accompagnement et de dysfonctionnements logistiques. Pour cela, il est indispensable que les chauffeurs suivent une **formation spécifique pour l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques**. Un **point de contact** doit être établi avec les opérateurs de transports pour créer un lien rapide en cas d'urgence ou de changement de programme, entre les parents, le chauffeur, l'école ou tout autre acteur impliqué. En effet, une attention particulière doit être portée à la gestion des informations et à la communication avec les familles : amélioration de l'application de suivi, création d'une ligne téléphonique dédiée, décentralisation de la gestion pour permettre une intervention rapide en cas de problème, et mise en place d'un dispositif de réclamation clair.

2260

Une **refonte globale du système de transport** est nécessaire, visant à garantir des trajets plus courts, avec un temps maximum garanti, des équipements fonctionnels (ceintures, ascenseurs) et la mise en place de technologies de suivi en temps réel.

4. Vie privée et familiale

A. Aides financières

La **création du guichet unique** permettra également de coordonner les aides financières accessibles aux familles d'enfants en situation de handicap.

Une réflexion sur le **coût réel du handicap** doit être menée dans le cadre des nouveaux plans d'action et de l'élaboration de nouveaux dispositifs d'aides financières.

2270

Le développement de **plans visant à introduire une assistance personnelle et un budget personnel** pourrait également soutenir les familles, à condition qu'un soutien soit prévu pour leur mise en œuvre et que la charge de la gestion administrative ne retombe pas uniquement sur les aidants. Il est également nécessaire qu'une telle réforme soient accompagnée de ressources afin d'expliquer aux parents et aux bénéficiaires le fonctionnement de l'assistance personnelle et du budget personnel, qui peut parfois effrayer sans être assorti d'une compréhension adéquate.

B. Soutien à la parentalité

Les dispositifs de soutien et d'aide pour les aidants doivent être renforcés, car ils sont essentiels pour garantir le meilleur cadre possible aux enfants en situation de handicap.

2280

La mise en place de **congés parentaux spécifiques adaptés aux différents types de handicap**, ainsi que d'aides telles qu'un soutien psychologique, contribuera à réduire la charge mentale des parents. Le développement de **solutions de répit** doit être soutenu pour épauler les parents et les familles et favoriser le bien-être de tous.

C. Placement d'enfants

Tout d'abord, **une aide à la parentalité** renforcée doit être prévue pour les familles en situation de vulnérabilité, notamment lorsque les parents sont eux-mêmes en situation de handicap. Cela permettrait de prévenir le placement des enfants et de prévoir des solutions adaptées à leurs besoins au sein de leur famille.

2290

Un **groupe de travail interministériel et une coordination** entre MENJE, le MFSVA, ministère de la Justice et le M3S doivent être mis en place afin de garantir des solutions adaptées et continues. Le Luxembourg doit être en mesure d'offrir des solutions d'accueil locales et d'assurer un suivi par du personnel spécialisé, afin de ne pas recourir à des placements à l'étranger.

Pour les enfants issus d'un contexte familial complexe, il convient dans un premier lieu d'éviter un placement institutionnel et d'opter de préférence pour un placement au sein d'une famille d'accueil formée.

Votre avis nous intéresse !

Cher lecteur, chère lectrice, avez-vous des remarques, commentaires ou suggestions à faire ou bien des expériences, témoignages ou des idées pédagogiques innovantes ou bonnes pratiques à partager ? N'hésitez pas à nous les communiquer lors des quatre réunions régionales respectivement à prendre contact avec l'équipe.

Personnes de contact : [Helen Portal et Nadine Houdremont](#)..

www.kannerrechter.lu