C2.7 Inclusion des enfants en situation de handicap ou à besoins spécifiques

Cadre juridique applicable :

Article 2, 3, 12, 28, 29, 30 et 31 de la Convention relative aux droits de l'enfant



Actualités sur le sujet

23 mars 2026 – Annonce d'un PAN-inclusion scolaire par le ministre Claude Meisch

Le ministre Claude Meisch a présenté le 23 mars 2026 lors d'une conférence de presse le plan d'action pour l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental[1].

Le ministère souligne que d'importants **progrès** ont été réalisés depuis 2017 :

- Les effectifs dédiés à l'inclusion sont passés **de 645 agents en 2017 à 1 902 agents en 2025**
- La création des équipes ESEB
- Le développement des I-EBS et A-EBS
- Le déploiement régional des centres de compétences.

Malgré ces avancées, le système est confronté à plusieurs **défis** :

- Augmentation du nombre d'élèves à besoins spécifiques
- Situations de crise comportementale plus fréquentes
- Délais de prise en charge jugés trop longs
- Besoin d'offres alternatives de scolarisation
- Nécessité d'un système plus réactif et mieux coordonné.

Les mesures s'articulent autour de :

- La mise en place d'un plan d'intervention en cas de crise en milieu scolaire
- Le **renforcement des ressources I-EBS et A-EBS**
- Une meilleure **collaboration** entre les différents acteurs
- La **régionalisation et l'extension de l'offre des centres de compétences**
- Une meilleure **prévention** grâce à un encadrement renforcé au cycle 1
- Un soutien plus cohérent de l'élève et de sa famille à travers le ONE-*Schouldéngscht*
- Une réserve de **suppléants** pour le personnel de l'ESEB
- Une **réforme de la Commission nationale d'inclusion (CNI)**
- Des **recrutements** conséquents pour assurer la mise en œuvre des nouvelles mesures

1 https://men.public.lu/content/dam/men/catalogue-publications/dossiers-de-presse/2025-2026/dossier-presse-20260323-inclusion-scolaire.pdf

- Un nouveau **portail** *www.inclusion-scolaire.lu* qui centralise l'ensemble des informations utiles sur l'inclusion scolaire au Luxembourg.

25 mars 2026 – Publication de la Recommandation générale de l'OKAJU sur l'inclusion

Lors de cette conférence de presse, l'**OKAJU** a présenté sa recommandation générale relative à l'inclusion des enfants en situation de handicap au Luxembourg. Cette recommandation s'appuie sur les réclamations reçues, des consultations, des visites de terrain, différents rapports et les standards internationaux en matière de droits de l'enfant.

L'OKAJU reconnaît les efforts importants réalisés par le Luxembourg ces dernières années comme l'augmentation des ressources humaines, le développement des centres de compétences et le renforcement des dispositifs spécialisés. Toutefois, il estime que le pays n'a pas encore pleinement opéré la transition vers un véritable système éducatif inclusif tel que prévu par la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH). L'école ordinaire n'est pas encore devenue le lieu naturel d'apprentissage pour tous les enfants.

Lors de cette conférence de presse, l'OKAJU **présente les problèmes structurels qu'il constate**, comme :

- La fragmentation et le manque de coordination entre les nombreux intervenants
- La lourdeur administrative
- Le manque de données statistiques cohérentes
- Le repérage parfois tardif des besoins des enfants
- Les délais d'attente dans les centres de compétences
- La faible prise en compte de l'avis des enfants concernés
- Les difficultés lors des transitions scolaires et vers la vie active
- L'insuffisance des aménagements raisonnables
- Le manque d'inclusion dans les structures d'accueil, les loisirs, le sport, la culture et les difficultés que les familles rencontrent pour organiser les transports.

Et les **conséquences que cela représente pour les familles**, les difficultés financières auxquelles elles peuvent être confrontées ou l'épuisement des aidants. Cela a aussi pour conséquence de donner lieu à des signalements ou des placements qui peuvent être inadaptés.

L'OKAJU a également **réagi au plan d'action présenté par le MENJE** deux jours plus tôt, où il salue sa volonté d'améliorer l'inclusion et reconnaît que le plan répond à plusieurs difficultés réelles comme la saturation du système, les longs délais d'attente, les situations de crise dans les établissements scolaires, la professionnalisation de la Commission nationale d'inclusion (CNI) ou encore le manque de ressources humaines.

Cependant, selon l'OKAJU, le plan renforce certains dispositifs spécialisés ou parallèles (classes spécialisées, antennes des centres de compétences, centres socio-thérapeutiques) sans transformer suffisamment l'école ordinaire. Ces dispositifs peuvent être nécessaires, mais ne devraient pas devenir une alter-

native durable à l'inclusion et conduire finalement au **maintien voir au renforcement d'un système dual**.

Il note aussi une **potentielle confusion, voire un amalgame, entre handicap et violences au sein de l'école**. L'OKAJU critique le fait que la communication gouvernementale associe parfois besoins spécifiques liés au handicap, gestion de crise et violence scolaire. Cette approche risque de **stigmatiser les enfants en situation de handicap et d'empêcher une réponse adaptée aux différentes problématiques**.



Fig. 2.8.1 Conférence de pressedu 25 mars 2026 « Nous sommes arrivés, non pas à la limite de l'inclusion, mais à la limite du système actuel ! »

Ainsi, l'OKAJU **rappelle la nécessité de** :

- L'élaboration d'une **vision nationale** ambitieuse de l'inclusion et une meilleure **coordination** entre ministères
- Un **plan d'action** aligné sur les dispositions de la CRDPH et aligné aux observations générales adoptées par le Comité
- Une **réduction progressive de la séparation** entre enseignement ordinaire et spécialisé
- La création d'un **guichet unique** et d'un système de *case management*
- Davantage de transparence dans les données, le nombre d'enfants à besoins spécifiques ou en situation de handicap pour une meilleure **planification** de leur prise en charge
- Une meilleure mise en œuvre des **aménagements raisonnables**
- Une **formation** renforcée des enseignants
- Une participation effective des enfants aux **décisions** qui les concernent et une meilleure **écoute des parents**
- Une approche **multidisciplinaire** et centrée sur l'intérêt supérieur de l'enfant.
- L'inclusion allant au-delà de l'école, l'importance d'un **accès inclusif aux loisirs, au sport, à la culture, aux structures d'accueil, et aux transports**
- Davantage de **soutien aux familles**, notamment en matière de répit, d'accompagnement psychologique, d'aide financière et de soutien à la parentalité.

L'OKAJU a également annoncé un cycle de **quatre conférences régionales** (Esch, Niederanven, Ettelbruck et Luxembourg), en partenariat avec la **Fondation Henri et Maria Teresa**, afin de réunir professionnels, familles, personnes concernées et décideurs locaux pour co-construire une vision partagée de l'inclusion et assurer un suivi concret de son évolution au Luxembourg.

> *« Le but de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap et d'enfants à besoins spécifiques est leur inclusion plus tard sur le marché du travail. Elle ne doit pas être remise en question », rappelle Charel Schmit*[2]

Présentation des résultats des échanges au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse de l'Éducation Claude Meisch le 26 juin 2026

Un parcours scolaire inclusif nécessite un accompagnement cohérent, de l'enfance à l'âge adulte

Lors de son échange avec le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, l'OKAJU a rappelé que l'objectif n'est pas uniquement d'augmenter les ressources ou de créer de nouveaux dispositifs, mais de **construire un système réellement inclusif où les enfants à besoins spécifiques peuvent participer pleinement à la vie scolaire et sociale**. Les conférences régionales organisées en 2025 ont confirmé une **forte attente du terrain** en faveur d'une meilleure coordination et d'une approche **davantage centrée sur les besoins de l'enfant**. Les constats mis en avant sont les suivants :

- Les parcours des enfants à besoins spécifiques restent complexes
- Les responsabilités sont réparties entre de nombreux acteurs
- Les familles peinent souvent à identifier un interlocuteur de référence
- Les pratiques inclusives varient selon les établissements et les régions
- Les acteurs souhaitent davantage travailler ensemble autour d'une vision commune de l'inclusion
- La transition vers l'âge adulte et l'après scolarité.

L'OKAJU a insisté sur **plusieurs priorités** :

- Désigner un **référent « case manager »** capable d'accompagner l'enfant et sa famille tout au long du parcours
- Renforcer la **coordination** entre les services
- Développer les dispositifs de médiation
- Consolider **l'accompagnement** des familles
- Diffuser et valoriser les **bonnes pratiques inclusives** observées au Luxembourg
- Une meilleure **continuité** des parcours.

Le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse Claude Meisch a reconnu que le **nombre d'enfants avec des besoins spécifiques augmente et que les situations deviennent plus diverses**. Le ministère partage

2 https://www.lessentiel.lu/fr/story/education-au-luxembourg-l-inclusion-scolaire-ne-doit-pas-etre-remise-en-question-103533770

le constat concernant la nécessité d'améliorer la coordination et l'accompagnement des parcours. Le ministère estime que la fonction de *case manager* devrait être ancrée localement et assurée par une personne connaissant effectivement l'enfant et son environnement.

Un point de vigilance a été soulevé concernant la **décentralisation des décisions**. S'il est important de favoriser les initiatives locales, il faut aussi garantir une **égalité de traitement sur tout le territoire** afin d'éviter des différences de prise en charge selon le lieu de résidence.

Concernant les **exclusions temporaires prévues par le nouveau dispositif**, il a été mentionné qu'un comportement de crise constitue souvent le signal d'un environnement ou d'un accompagnement insuffisamment adapté et qu'il convient donc d'avoir recours à cette mesure avec parcimonie, et plutôt d'analyser les causes des crises plutôt que de se limiter aux conséquences.

Présentation du nouveau Plan d'action national pour les droits des personnes handicapées,

Le 12 octobre 2026, le ministre de la Famille, des Solidarités, du Vivre ensemble et de l'Accueil, Max Hahn, la ministre de la Justice, Elisabeth Margue, le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse et ministre du Logement et de l'Aménagement du territoire, Claude Meisch, et la ministre de la Santé et de la Sécurité sociale, Martine Deprez, ont présenté le **troisième Plan d'action national de mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (PAN CRDPH)**.[3]

Avec 50 objectifs et 119 actions concrètes, ce nouveau plan poursuit l'engagement du Luxembourg en faveur d'une société inclusive, fondée sur les droits humains, l'égalité, la non-discrimination, l'autonomie et la pleine participation des personnes en situation de handicap.

« Le fait que les 20 ministères soient représentés dans ce plan souligne que l'inclusion est une thématique transversale et essentielle, qui concerne tous les domaines de la vie. La mise en œuvre des droits des personnes en situation de handicap est une responsabilité commune de l'ensemble du gouvernement », souligne Max Hahn, ministre de la Famille, des Solidarités, du Vivre ensemble et de l'Accueil.

3 Plan d'action national de mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (PAN CRDPH), octobre 2026 *https://mfsva.gouvernement.lu/fr/le-ministere/attributions/personnes-handicapees/pan.html*

Le nouveau PAN comprend un chapitre consacré à la **gouvernance** et **sept domaines thématiques** :

- Égalité et non-discrimination
- Accessibilité et participation à la société
- Autonomie et autodétermination
- Éducation, enfance et jeunesse
- Santé, sécurité sociale, réhabilitation et soins
- Travail et emploi
- Coopération internationale.

Parmi les actions prévues figurent notamment la création d'un guichet unique destiné aux personnes en situation de handicap, le développement de l'assistance personnelle et du budget individuel ainsi que la réforme de la législation relative aux tutelles.

Selon l'OKAJU, **le fait qu'un chapitre entier soit consacré à l'« Éducation enfance et jeunesse » et que plusieurs mesures dans d'autres chapitres concernent directement les enfants en situation de handicap témoigne d'une reconnaissance claire des mesures spécifiques que nécessitent les enfants.** Dans une perspective des droits de l'enfant, le PAN constitue un document qui renforce les dispositifs d'inclusion, principalement dans l'éducation, la santé et les loisirs. Il reflète une évolution vers une approche davantage fondée sur les droits et moins sur une logique purement médicale du handicap.

Y sont notamment mentionné les mesures annoncées par le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse Claude Meisch quelques mois plus tôt, comme les extensions des centres de compétentes, l'amélioration de la coordination ou un monitoring plus systématique.

Le PAN prévoit en outre une meilleure prise en compte des troubles du neurodéveloppement, dont le renforcement du diagnostic précoce de l'autisme, une offre spécifique aux tranches d'âge ou encore une plateforme nationale de coordination. Le PAN ne se limite pas non plus à l'école et prévoit des mesures pour les **loisirs et la jeunesse** (colonies inclusives, activités extrascolaires inclusives, sport inclusifs).

En revanche, le PAN ne fait que peu référence à la protection des enfants en situation de handicap contre les **violences**. Hormis certaines mesures concernant le Centre national pour victimes de violences (CNVV), il n'existe pas de stratégie spécifique de prévention ou de détection des violences envers les enfants handicapés. L'OKAJU regrette le peu d'attention aux enfants les plus vulnérables (enfants en situation de handicap migrants, demandeurs d'asile, placés, vivant dans la précarité).

Le PAN aurait pu davantage intégrer la **participation directe des enfants en situation de handicap**, développer des indicateurs centrés sur leur **vécu** et prévoir des mesures spécifiques concernant la **protection contre les violences**, les **discriminations multiples** et la **transition vers l'âge adulte**.

Culture et inclusion

Le ministère de la Culture a d'ailleurs présenté son **Plan d'action national « Accès à la culture » en avril 2026**.[4]

Il s'est notamment basé sur plusieurs enquêtes et études, dont :

- L'enquête « Les Pratiques Culturelles des Jeunes » (données 2023)[5]
- L'étude qualitative sur l'accès à la culture des personnes en situation de handicap (données 2025), d'ailleurs récemment publiée en octobre 2026[6]

Ces études qui incluent des enfants et des jeunes – dont **jeunes en situation de handicap à partir de 15 ans avec déficience visuelle, déficience auditive, mobilité réduite, trouble du spectre autistique ou déficience intellectuelle** – identifient des obstacles très concrets à l'accès à la culture (accessibilité, signalétique, communication).

Si les enfants en situation de handicap sont rarement identifiés comme un groupe spécifique, le plan adopte une approche dite universelle et précise même ne pas vouloir cibler excessivement certains groupes.

Cependant, le plan a de nombreuses mesures positives et **rappelle explicitement les obligations découlant de la Convention relative aux droits de l'enfant (article 31) et de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (article 30)**, qui reconnaissent le droit des enfants et les droits des personnes en situation de handicap à participer pleinement à la vie culturelle et artistique. Cela est particulièrement important car les enfants en situation de handicap sont souvent exclus non seulement de l'offre culturelle mais aussi des espaces de socialisation qui l'accompagnent.

Plusieurs actions concernent directement les enfants et jeunes :

- Élargissement de l'offre *Kulturama* aux enfants et jeunes à besoins éducatifs spécifiques (action 4.2)
- Développement de kits pédagogiques respectant les principes de l'inclusion (action 4.7)
- Soutien à l'accessibilité des infrastructures culturelles (action 3.6)
- Promotion du langage facile à lire et à comprendre
- Développement de supports audio, pictogrammes et communication simplifiée.

Le plan ne réduit pas la culture à la fréquentation des musées ou spectacles et

---

4 Plan d'action national « Accès à la culture » *https://gouvernement.lu/dam-assets/images-documents/actualites/2026/04-avril/21-thill-plan-action/plan-daction-national-acs-la-culture.pdf*

5 Monique Borsenberger et Nathalie Lorentz, « Les pratiques culturelles des jeunes », Les études du ministère de la Culture, n°04, ministère de la Culture (éd.), Luxembourg, mars 2025. Disponible en ligne : *https://mcult.gouvernement.lu/fr/publications/rapport-etude-analyse/pratiques-culturelles-jeunesluxembourg-vol1/les-pratiques-culturelles-des-jeunes-rapport-de-synthese.html*

6 L'accès à la culture des personnes en situation de handicap, 2026, enquête commanditée par le ministère de la culture et réalisée par l'Institut Luxembourgeois de Recherches Sociales et d'Etudes de Marchés (ILRES) jeff antunes (ILRES), Laurence Brasseur (Observatoire de la culture), Manon Breden (ministère de la Culture) *https://mcult.gouvernement.lu/fr/actualites/publications/observatoire/acces-culture-personnes-situation-de-handicap.html*

prévoit des activités culturelles dans les écoles, de médiation culturelle, pour les vacances ou de volontariat culturel pour les jeunes.

Statistiques en matière d'inclusion des élèves à besoins spécifiques

Comme les années précédentes, l'OKAJU continue son travail de veille pour avoir une vision d'ensemble sur la prise en charge des enfants et adolescents en matière d'inclusion, et notamment en ce qui concerne les délais d'attente avant une prise en charge. En effet, l'existence d'une liste d'attente, respectivement l'envergure d'une telle liste, peuvent être considérées comme un indicateur ou un facteur concernant l'accessibilité des services ou prestations respectives. Grace à la précieuse collaboration de multiples administrations, services et institutions, nous avons pu recueillir des informations qui permettent d'avoir un aperçu général concernant le nombre d'enfants en attente, le cas échéant, d'une prestation de service. Les informations qui suivent ont été recueillies à la rentrée 2026.

Cette année, l'OKAJU a pu bénéficier des **informations disponibles sur le *Dashboard***[7] du nouveau portail www.inclusion-scolaire.lu.

Les Centres de compétences que l'OKAJU avait contactés en 2025 pour recevoir des informations quant à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques, qui ont reçu l'OKAJU en 2026 et dont les données sont disponibles sur le *Dashboard* sont les suivants :

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

Selon les données disponibles dans ce *Dashboard*, une analyse générale du dispositif d'éducation inclusive au 28 septembre 2026 permet de dire que le système **des centres de compétences en psychopédagogie spécialisée accompagne plus de 3 300 élèves**.

Les centres recensent **3 231 élèves fin septembre 2026** qui bénéficiant d'un accompagnement auprès d'un Centre de compétence. Au total, **3 778 mesures décidées par la CNI auprès d'un Centre de compétences** sont mises en œuvre, ce qui montre qu'un certain nombre d'élèves bénéficient de plusieurs formes de soutien simultanément.

7 Chiffres clés de l'inclusion *https://ssl.education.lu/eduboard/education-inclusive/*

Les **mesures** sont très diverses, il peut s'agir de :

- Aménagements raisonnables
- Adaptation de l'enseignement en classe
- Assistance en classe / prise en charge par l'ESEB
- Ateliers d'apprentissage spécifiques par un Centre de compétences
- Scolarisation spécialisée par un Centre de compétences
- Intervention spécialisée ambulatoire par un Centre de compétences
- Atelier de développement et d'apprentissage
- Rééducation et thérapie par un Centre de compétences
- Fréquentation temporaire d'une autre classe
- Appui scolaire
- Inscription dans une institution scolaire à l'étranger
- Adaptation du contenu de l'enseignement
- Réorientation vers d'autres voies de formation/classes spécialisées

Les centres de compétences recensent les mesures décidées par la CNI comme suit :

- Ateliers d'apprentissage spécifique : **1 779 (47%) mesures**
- Scolarisation spécialisée : **926 (25%) mesures**
- Intervention spécialisée ambulatoire (ISA) : **813 (22%) mesures**
- Rééducation et thérapie : **262 (7%) mesures.**

Le Centre pour le développement des compétences langagières, auditives et communicatives (CL) constitue à lui seul près de la moitié du dispositif avec :

- 1 625 élèves suivis, soit **49% des élèves suivis**
- 1 730 mesures décidées par la CNI, **soit 46% des mesures**
- 180 membres du personnel, **soit 19% de l'ensemble du personnel spécialisé recensé**
- Présent sur **16 sites**.

Les **3 Centres de compétences** (le Centre de logopédie (CL), le Centre pour le développement intellectuel (CDI) et le Centre pour enfants et jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme (CTSA)) regroupent à eux seuls près de **74% des élèves suivis**.

D'après les données fournies par les Centres de compétences en 2024, il semblerait que le nombre de dossiers à l'époque soit plus important que le nombre d'élèves recensés en 2026. Fin 2024, les données rapportées à l'OKAJU indiquaient qu'environ **5 650 dossiers étaient traités par les Centres de compétences**, dont 4 230 au CL uniquement, alors qu'il y aurait 3 322 élèves recensés en 2026.

La question de 2024 demandait cependant combien de **dossiers** traitent les Centres de compétences, il n'est donc pas véritablement possible de savoir si chaque dossier correspond à un **élève** qui aurait été pris en charge par un Centre de compétence. En effet, les élèves sont parfois dirigés vers un premier Centre de compétence, avant qu'il soit finalement décidé qu'un autre Centre de compétence serait finalement plus adapté à ses besoins. Il se pourrait donc **qu'un même enfant soit compté plusieurs fois** par plusieurs Centres de compétences.

D'autant plus que fin 2024, il était rapporté à l'OKAJU que le Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa (CDA) constatait une **diminution de leur liste attente de 74%** depuis le 1er janvier 2023, mais que celle-ci était surtout due à « une gestion optimisée des demandes et une amélioration des processus ». **Cette diminution reflète donc surtout les efforts déployés pour accroitre l'efficacité du traitement des dossiers plutôt que la diminution des besoins**.

Le CTSA quant à lui rapportait qu'il **recevait en moyenne 150 demandes de plus par année**.

Au côté des données récoltées par l'OKAJU auprès des Centres de compétences et les données disponibles sur le site du ministère, l'OKAJU a également demandé des informations à plusieurs autres acteurs clés dans la prise en charge des élèves à besoins spécifiques (sans pour autant que la liste soit exhaustive) :

- Le **Service de Consultation et d'Aide Psychomotrice (SCAP)**[8] – le service de consultation ambulatoire au Luxembourg pour enfants et jeunes entre 4 et 18 ans avec des troubles attentionnels, des troubles perceptifs et/ou des troubles psychomoteurs
- **Dys-Positiv de l'asbl Caritas Jeunes et Familles**[9] – service dédié aux diagnostics et rééducations des troubles des apprentissages (dyslexie, dysorthographie, dyscalculie)
- La **Fondation Autisme Luxembourg (FAL)**[10] qui dispose entre autres d'un service d'évaluation diagnostique, d'un soutien à domicile et un appui ponctuel, d'un service d'activité de jour pour enfants à Rambrouch ou encore d'un service de prise en charge des enfants pendant les vacances scolaires d'été
- **Service de rééducation précoce de *Hëllef fir de Puppelchen***[11] qui assure pour les enfants de 0 à 4 ans une prise en charge globale et précoce dans un objectif d'observation, d'évaluation, de dépistage, de guidance, de traitement et/ou de rééducation.

8 https://scap.lu/fr/
9 https://www.cjf.lu/?page_id=21530
10 https://www.fal.lu/fondation/
11 https://www.srp-hfp.lu/p/32

Ainsi, selon les informations reçues :

Service	Année 2024	Année 2025	Evolution
SCAP	1214 enfants suivis	626 enfants suivis	**-588 enfants (-48%)**
Dys-Positiv	129 enfants suivis	159 enfants suivis	**+30 enfants (+23%)**
FAL	337 enfants suivis	84 diagnostics 194 bénéficiaires soutien post-diagnostic 42 enfants en service activités de jour Total : 320 enfants suivis	**-17 enfants** **-5%**
Hëllef fir de Puppelchen	1809 enfants suivis	données non renseignées	

Le Service de Consultation et d'Aide Psychomotrice (SCAP)

Pour le SCAP, le nombre de dossiers traités semble avoir fortement diminué (1 214 à 626). En 2024, certaines situations attendaient jusqu'à 2 ans et en 2025, les délais dépendent en fonction des besoins :

- Pour une intervention en groupe il faut généralement attendre un semestre
- Pour une intervention en individuel il faut malheureusement souvent attendre entre 6 et 18 mois
- Les consultations parentales peuvent avoir lieu après quelques mois d'attente en fonction de la disponibilité des parents

Le SCAP ne met pas tous les enfants sur leurs listes d'attente pour éviter qu'elles deviennent trop longues. Généralement après 2 essais les parents arrivent à avoir une place. Les **listes d'attente mi-septembre 2026**, sachant que **60 dossiers n'avaient pas encore été orientés**, étaient les suivantes :

Individuel	
► Ergothérapie/psychomotricité	29 enfants
► Orthophonie	17 enfants
► Suivi pédagogique	21 enfants
► Suivi psychologique	46 enfants
TOTAL	113 enfants
Groupes	
► Attentioner	6 enfants
► Fonctions exécutives	7 enfants
► Marburger Konzentrationstraining	4 enfants
► Compétences socio-émotionnelles	4 enfants
► Compétences socio-émotionnelles adolescents	6 jeunes
TOTAL	27 enfants

Soit un total de **200 enfants sur les listes d'attente** pour une prise en charge individuelle, en groupe, ou en attente d'orientation. Ils étaient **129 au total fin 2024**, dont 11 figuraient déjà sur les listes d'attente en 2023.

Le plus grand défi du SCAP consiste dans le travail d'orientation qui leur coûte énormément de ressources (lecture de dossiers de plus en plus complexes, connaissance de la famille pour déterminer si le SCAP sera la solution adaptée). La **sélection des dossiers qui leurs parviennent** ne sont pas orientés par l'école comme pour les Centres de compétences, et les parents, souvent en quête d'aide coûte que coûte cherchent de l'aide où ils peuvent. L'an passé, les responsables nous faisaient part de leur souhait d'une instance nationale qui oriente et coordonne les familles des enfants entre les mesures au niveau scolaire, au niveau de l'aide à l'enfance et au niveau du système de santé. Les coordinateurs de projets d'intervention (CPI) ne seraient pas toujours formes dans le domaine de la santé mentale et ne connaitraient pas assez bien le système scolaire. Lors d'une visite de terrain au SCAP en octobre 2026, le SCAP réitérait ce besoin, et faisait notamment référence à l'idée du *case manager* ou **du guichet unique** mentionné dans la recommandation de l'OKAJU.

Dys-Positiv

Le service Dys-Positiv est passé de **129 à 159 enfants suivis**, soit une **augmentation de 23%**. Le délai de traitement d'un dossier (détermination besoin, diagnostic) et en moyenne de **23 jours**, alors qu'en septembre 2025 le temps d'attente moyen pour accéder au service était de **9 à 10 mois**, et il fallait 1 à 3 semaines entre la prise de contact et l'inscription de l'enfant sur une liste d'attente.

La Fondation Autisme Luxembourg (FAL)

Pour **l'obtention d'un diagnostic**, la FAL opère une inscription sur liste d'attente immédiate au moment de la demande avec une confirmation de la demande dès réception des formulaires. **433 nouvelles demandes de diagnostic** ont été reçues en 2025 (tous âges confondus). Un 1er contact avec un professionnel de l'équipe diagnostic est effectué dans les 2 mois suivant la demande. Il est cependant très préoccupant de constater qu'au 31/12/2025 **la durée d'attente pour obtenir un diagnostic est de 5 ans et 4 mois**. Depuis le 1er janvier 2023, la liste d'attente est passée de 3 ans 10 mois à 5 ans fin 2024. L'équipe de la FAL fait le maximum pour intégrer plus rapidement les enfants de 0 à 13 ans pour réduire leur temps d'attente autant que possible.

Pour **le soutien post-diagnostic**, la FAL réalise également un 1er contact dans les 2 mois suivant la demande, mais **l'attente pour la prise en charge est variable** selon le service sollicité et n'a donc pas de liste d'attente. S'il convient d'obtenir des informations sur l'autisme, les retours peuvent être rapides, alors qu'une demande de participation au soutien en groupe dépend de l'organisation des groupes. Les demandes individuelles sont traitées en fonction de la complexité et de l'urgence des situations.

Comme mentionné dans le rapport annuel de l'année précédente, pour respecter les recommandations internationales en matière d'accompagnement des personnes avec autisme et répondre aux besoins réels de terrain, la FAL

estime **qu'annuellement, un minimum de 20 heures de soutien individuel spécialisé par personne avec autisme est nécessaire**. Malheureusement, le très grand nombre de demandes d'accompagnement individuel pour du soutien post-diagnostic dépasse largement les capacités de traitement de leur service, et **ils ne peuvent pas assurer ces 20 heures de soutien individuel pour chaque enfant qui en fait la demande**. Depuis 2021, la FAL a été contrainte de **réduire l'offre de service d'accompagnement individuel spécialisé** pour privilégier des interventions en groupe, afin de répondre au plus grand nombre possible de familles. La FAL tente de réorienter ses bénéficiaires vers d'autres services quand cela est possible et continue chaque année à solliciter de nouveaux postes.

Quant aux **service activités de jours pour les enfants**, l'inscription à un groupe fixe pendant les périodes scolaires dépend des places disponibles. Cela peut donc être rapide si des places sont disponibles, mais l'attente peut durer **de quelques mois à plusieurs années** pour qu'un groupe soit créé, ou qu'une place se libère quand un groupe existant est complet.

Nombre de saisines

De novembre 2025 à octobre 2026, l'OKAJU a été saisi **de 26 demandes relatives à l'inclusion à l'école**, ce qui représente **4% de l'ensemble des demandes adressées à l'unité des saisines**. Pour rappel, de novembre 2025 à octobre 2026, l'OKAJU a été saisi de **75 autres demandes relevant du domaine de l'enseignement.** Ainsi, si cela correspond à 4% de l'ensemble des saisines, cela représente **plus d'un quart des saisines relatives à l'enseignement.**

Certaines situations en lien avec l'inclusion scolaire peuvent également se retrouver dans d'autres catégories, notamment celles relatives à l'éducation non formelle ou aux enfants à besoins spécifiques.

Vignettes de cas

Les saisines adressées à l'OKAJU en matière d'inclusion concernent régulièrement la participation effective des enfants présentant des besoins spécifiques à la vie scolaire et extrascolaire. Si le droit à l'éducation implique l'accès à l'enseignement, il englobe également la possibilité de participer, dans la mesure du possible, aux activités, projets et expériences qui rythment la vie collective des enfants.

Les situations portées à la connaissance de l'OKAJU révèlent toutefois que cette participation peut se heurter à des difficultés organisationnelles, matérielles ou humaines. Les acteurs concernés sont alors amenés à rechercher un équilibre entre les impératifs de sécurité, les ressources disponibles et le souhait de permettre à chaque enfant de conserver pleinement sa place au sein du groupe.

Les situations présentées ci-après illustrent certaines des difficultés rencontrées lorsqu'il s'agit de concilier les besoins particuliers de l'enfant avec le fonctionnement des structures éducatives et d'accueil. Elles mettent également en évidence l'importance de l'anticipation, de la coordination entre les différents intervenants et de la continuité des soutiens nécessaires à une participation

effective.



Situation type

Vignette de cas 12 : l'exclusion d'activités scolaires organisées en dehors de l'école

Au cours de l'année, l'OKAJU a été saisi à plusieurs reprises pour des situations dans lesquelles des enfants présentant des besoins spécifiques n'ont pas été autorisés à participer à des excursions scolaires, des voyages pédagogiques, des colonies ou d'autres activités organisées en dehors du cadre habituel de l'école.

Les établissements concernés ont généralement justifié leur décision par des préoccupations liées à la sécurité de l'enfant ou du groupe, estimant ne pas disposer des ressources humaines ou des conditions nécessaires pour garantir un encadrement adéquat tout au long de l'activité. Dans certains cas, malgré les échanges engagés avec les familles et les professionnels impliqués, la décision d'exclusion a été maintenue et des activités alternatives ont été proposées à l'enfant pendant la durée de la sortie.

Si les préoccupations relatives à la sécurité constituent un élément légitime et essentiel, ces situations amènent néanmoins à s'interroger sur les moyens effectivement mobilisés pour rendre la participation possible. Elles soulèvent notamment des questions relatives à l'anticipation des besoins, à la préparation des activités, à la disponibilité de ressources adaptées ainsi qu'à la recherche d'aménagements raisonnables permettant à l'enfant de participer dans des conditions appropriées.

Observations au regard des droits de l'enfant

> Les sorties, excursions et séjours organisés dans le cadre scolaire ne constituent pas uniquement des activités récréatives. Ils participent pleinement à l'expérience éducative, favorisent les apprentissages

informels, renforcent les liens sociaux et contribuent au sentiment d'appartenance au groupe-classe.

Lorsqu'un enfant est exclu de ces activités en raison de ses besoins spécifiques, même lorsqu'une solution alternative est mise en place, il peut être privé d'une expérience collective importante vécue par l'ensemble de ses pairs. Cette situation peut également renforcer un sentiment de différence ou de mise à l'écart, particulièrement lorsque l'enfant perçoit que sa non-participation est directement liée à ses difficultés. Ces situations invitent dès lors à examiner avec attention les mesures susceptibles d'être mises en œuvre en amont afin de favoriser la participation de l'enfant. L'identification précoce des besoins de soutien, l'association des parents et de l'enfant à la préparation de l'activité ainsi que l'évaluation des adaptations envisageables constituent des éléments essentiels d'une approche inclusive.

Lorsque la participation ne peut malgré tout être envisagée, les motifs de cette décision devraient être expliqués dans le respect de la dignité de l'enfant et de sa vie privée, en veillant à éviter toute stigmatisation ou exposition inutile de ses difficultés. Les articles 2, 23, 28 et 31 de la Convention relative aux droits de l'enfant rappellent à cet égard l'importance de la non-discrimination, de l'inclusion et de la participation des enfants à la vie éducative, culturelle et récréative.



Vignette de cas 13 : une rupture de continuité de l'accompagnement pendant les vacances scolaires

Au début des vacances d'été, un parent contacte l'OKAJU à la suite de difficultés récurrentes rencontrées dans une maison relais. À plusieurs reprises, il a été sollicité pour venir rechercher son enfant avant la fin de la journée en raison de crises comportementales.

Pendant l'année scolaire, l'enfant est scolarisé au sein d'un Centre de compétences, dans une classe à effectif réduit, et ne fréquente la maison relais que deux après-midis par semaine. Durant les périodes de vacances scolaires, le Centre de compétences est toutefois fermé. L'enfant est alors amené à passer l'intégralité de ses journées à la maison relais, ce qui entraîne une modification importante de son environnement habituel ainsi que des modalités d'accompagnement dont il bénéficie au quotidien.

Cette situation soulève dès lors la question du maintien d'un accueil adapté et sécurisant durant les périodes de vacances scolaires, lorsque les dispositifs spécialisés habituellement fréquentés par l'enfant sont fermés. (n.b. L'OKAJU est confronté à des problématiques similaires dans la prise en charge et l'accueil assurés dans les crèches, notamment lorsque des structures d'accueil estiment ne pas disposer des compétences ou des moyens nécessaires pour poursuivre l'accompagnement individualisé d'un enfant présentant des besoins particuliers et mettent fin à la relation contractuelle.)

Observations au regard des droits de l'enfant

Cette situation illustre avec force l'importance de la continuité des soutiens dont certains enfants ont besoin pour évoluer dans un environnement sécurisant et favorable à leur développement. Les difficultés observées durant les vacances ne peuvent être dissociées des changements majeurs intervenus dans les conditions d'accueil de l'enfant. Un cadre structuré, spécialisé et prévisible a laissé place à un environnement plus vaste, plus stimulant et moins individualisé.

Les sollicitations répétées adressées au parent pour venir récupérer son enfant transfèrent progressivement la charge de la situation vers la famille, sans pour autant répondre aux besoins sous-jacents de l'enfant. À terme, cette pratique peut générer une importante insécurité organisationnelle et émotionnelle pour les proches, qui se retrouvent confrontés à une absence de solution durable.

L'article 18 de la Convention relative aux droits de l'enfant rappelle la responsabilité des États de soutenir les parents dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives. Ce principe doit être mis en perspective avec les exigences de qualité et de sécurité des services accueillant les enfants, prévues à l'article 3, paragraphe 3. Lorsque l'enfant est en situation de handicap ou présente des besoins spécifiques importants, l'article 23 souligne également la nécessité de mettre en place des mesures adaptées favorisant son inclusion et sa participation à la vie sociale.

La protection des autres enfants ainsi que celle des professionnels demeure naturellement un objectif fondamental. Toutefois, cette exigence appelle une réflexion plus large sur l'anticipation des transitions, la coordination entre services, la mobilisation de ressources adaptées et le développement de solutions accessibles durant les périodes de fermeture des dispositifs spécialisés. À défaut, le risque est que certains enfants se trouvent progressivement exclus des espaces collectifs en raison même de leurs besoins spécifiques, ce qui entre

en tension avec les principes de non-discrimination et de participation consacrés notamment par les articles 2 et 31 de la Convention.

Les situations portées à la connaissance de l'OKAJU montrent que l'inclusion ne se résume pas à un principe affirmé dans les textes. Elle se mesure concrètement à la capacité des structures d'accueil à anticiper les besoins, à adapter leurs pratiques et à maintenir des solutions adaptées lorsque les difficultés apparaissent.

Les crises, les exclusions d'activités ou les ruptures de prise en charge observées dans ces dossiers ne résultent généralement pas d'une volonté d'exclure, mais révèlent les limites des ressources disponibles face à des besoins parfois complexes. Elles invitent à poursuivre les efforts visant à renforcer la coopération entre les différents acteurs, à développer des dispositifs de soutien suffisamment flexibles et à garantir la continuité des accompagnements nécessaires.

Le défi consiste à assurer simultanément la sécurité de tous, le bien-être des professionnels et le respect effectif des droits de l'enfant. Une approche fondée sur les droits de l'enfant implique de rechercher en priorité les conditions permettant à chaque enfant de conserver sa place au sein des espaces éducatifs et collectifs, y compris lorsque cette participation nécessite un soutien plus important ou des adaptations particulières.

Avis et de recommandations

Recommandation générale de l'OKAJU

Lors de sa conférence de presse de mars 2026, l'OKAJU a présenté sa *recommandation* générale sur l'inclusion des enfants en situation de handicap au Luxembourg[12]. Un *tableau comparatif*[13] assorti y résume les principaux constats et recommandations de l'OKAJU.

En effet, l'OKAJU reçoit de nombreuses saisines concernant l'inclusion des enfants en situation de handicap ou ayant des besoins spécifiques, principalement dans le cadre scolaire. L'OKAJU a donc :

- Analysé la législation et les rapports existants (OEJQS, évaluation comité CIDE, comité CRDPH)
- Analysé les saisines reçues
- Rencontré des parents, associations, syndicats, Centres de compétences et institutions concernées
- Organisé une journée de conférence lors du Summer Seminar avec des professionnels de divers secteurs (médical, associatif, innovation)
- Élaboré un état des lieux et une série de recommandations.

Dans cette recommandation générale, l'OKAJU rappelle qu'il souhaite que

12 https://www.okaju.lu/wp-content/uploads/2026/03/Recommandation-Inclusion-v-finale-mars-2026.pdf

13 https://www.okaju.lu/wp-content/uploads/2026/03/TableauComparatif.pdf

chaque enfant trouve sa place, mais ce n'est pas toujours facile. Cependant, il constate que les avis sont partagés : certains pensent qu'il faut adapter selon chaque situation, d'autres qu'il faut viser l'inclusion pour tous. Ce qui compte avant tout, c'est le bien-être de l'enfant.



Fig. 2.8.2 Soirée d'échange à Esch-sur-Alzette consacrée à l'inclusion des enfants et des jeunes.

L'inclusion des enfants et des jeunes au Luxembourg progresse, mais beaucoup de familles nous témoignent encore d'à quel point le système peut paraître **compliqué, parfois même décourageant.** Les professionnels (enseignants, professionnels des équipes spécialisés) ont parfois également l'impression **d'atteindre leurs limites**. À travers cette recommandation générale, l'OKAJU souhaite offrir une **lecture simple de la situation actuelle et montrer comment nous pouvons, ensemble, faire évoluer les choses dans la bonne direction.**

Lorsque les acteurs ne travaillent pas assez ensemble, les parcours deviennent lourds

L'inclusion devrait être naturelle, un réflexe commun. Pourtant, dans la réalité, elle reste souvent perçue comme un effort supplémentaire. Les services sont nombreux, chacun avec sa manière de fonctionner, ce qui crée des démarches répétitives, des informations qui circulent mal et des délais qui pèsent sur les enfants et leurs familles. Lorsque les acteurs ne travaillent pas assez ensemble, les parcours deviennent lourds et les enfants risquent d'attendre trop longtemps avant de recevoir l'aide dont ils ont besoin.

L'OKAJU constate aussi que la **parole des enfants** n'est pas encore suffisamment prise en compte dans les décisions qui les concernent. Les **parents**, eux, se retrouvent parfois perdus dans les procédures administratives ou manquent d'informations pour comprendre leurs droits. Et dans la société, certains handicaps – surtout ceux qui ne se voient pas – restent mal compris, ce qui peut renforcer les difficultés vécues par les enfants. Pour l'OKAJU, l'inclusion repose avant tout sur le fait que chaque enfant mérite d'être écouté, respecté et soutenu.

Avec cette recommandation générale, l'OKAJU souhaite **encourager un changement concret** : un système où les démarches sont plus simples, où les services coopèrent réellement, où les enfants participent aux décisions et où les familles trouvent un soutien clair et accessible, dès le début du parcours.

Zwei Begriffe, ein Versprechen?

Integration und Inklusion zwischen Kontinuität und Wandel
Ein Diskussionsbeitrag von Tobias Buchner & Michelle Proyer

Einleitung: Zur Relevanz der Differenzierung zwischen Integration und Inklusion

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Differenzen zwischen den Konzepten der integrativen und inklusiven Bildung, bzw. Integration und Inklusion. Diese Betrachtung ist erforderlich, da begriffliche Gleichsetzungen unterschiedliche Ansprüche an Teilhabe, Unterricht und institutionelle Veränderung zur Folge haben können, die sich wiederum auf die Verfügbarkeit und Gestaltung von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen auswirken. Der deutsche Inklusionspädagoge Andreas Hinz hat bereits im Jahr 2002 darauf hingewiesen, dass die gemeinsame Beschulung allein noch keine grundlegende Veränderung pädagogischer Praxis gewährleistet (Hinz, 2002). Es gilt damit einhergehend die bloße Platzierung von Schüler:innen mit Behinderungen in Regelschulen, welche ein Anliegen der Integrationspolitiken in europäischen Ländern in den 1980er und 19900er Jahren darstellte (Buchner, 2018), zu kritisieren.

Diese stellt zwar eine Voraussetzung für Inklusion in (Regel-)Schulen dar, macht aber noch lange keine praktizierte inklusive Bildung aus (Buchner et al., 2020). Dementsprechend unterscheidet auch der UN-Fachausschuss zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen **zwischen Integration als Aufnahme in bestehende Strukturen unter Anpassungserwartungen und Inklusion als systemischer Reform zum Abbau von Bildungsbarrieren** (Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2016, Rn. 11). Die politische Bedeutung solcher Unterscheidungen verdeutlicht Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und dessen Übersetzungen, die hier exemplarisch aufgezeigt werden können. So wurde in der im Jahr 2008 zwischen den deutschsprachigen Staaten abgestimmten Übersetzung „inclusive education system" als „integratives Bildungssystem" bezeichnet. Österreich korrigierte diese Übersetzung bereits am 15. Juni 2016 zu „inklusives Bildungssystem" (BGBl. III Nr. 105/2016). Die 2025 in Deutschland veröffentlichte amtliche Fassung, die auch in Luxemburg gilt, verwendet hingegen weiterhin „integrativ", während die nichtamtliche Schattenübersetzung bereits seit 2009 „inklusiv" vorsieht (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2025). **Eine solche sprachliche Berichtigung befördert allerdings noch keinen Wandel schulischer Strukturen.** Ebenso wenig lässt sich die Geschichte integrativer Pädagogik auf bloße Anpassung reduzieren (Hinz, 2002), gingen integrationspädagogische Ansätze in ihren theoretischen Ansprüchen weit über das Primat der Platzierung hinaus.

Die vom UN-Fachausschuss vorgenommene Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion stellt demzufolge **eine menschenrechtlich-normative Begriffsbestimmung dar, die nicht mit dem historischen Selbstverständnis der Integrationspädagogik gleichgesetzt werden kann**. Schließlich wurden bereits innerhalb der Integrationspädagogik weitreichende Ansprüche an die Veränderung schulischer Strukturen und pädagogischer Praktiken formuliert (Feuser, 2018). Kritisiert werden soll vielmehr eine Praxis der bloßen

Integration in bestehende, unveränderte schulische Strukturen. So gilt es, zwischen den emanzipatorischen Anliegen der Integrationsbewegung, den theoretischen Konzeptionen der Integrationspädagogik und deren institutioneller Umsetzung zu differenzieren. Während Erstere weitreichende Ansprüche an die Veränderung von Unterricht und Schule formulierten, blieb die schulische Praxis teilweise auf die Aufnahme von Schüler:innen mit Behinderungen in weitgehend unveränderte (Sonder-)Strukturen beschränkt. Eine differenzierte Gegenüberstellung von Integration und Inklusion muss daher konzeptionelle Unterschiede und historisch gewachsene Überschneidungen auf theoretischer sowie institutioneller Ebene herausarbeiten. Dieser Beitrag skizziert zunächst Entstehungszusammenhänge und Ziele der integrativen Bildung – als auch die Begrenzungen der Implementierungen dieser Ansätze in der schulischen Praxis. Anschließend widmen wir uns anhand einer Betrachtung des Konzepts der inklusiven Bildung den Differenzen und Kontinuitäten von Integration und Inklusion. Am Ende des Artikels steht ein Resümee, in dessen Rahmen wir nochmals die zentralen Ergebnisse des Beitrags extrapolieren.

Integration: Historische Entstehungszusammenhänge, pädagogische Anliegen und praktische Implementierung

« Une école inclusive transforme son fonctionnement pour s'adapter à tous les élèves, et non l'inverse.

Um zwischen Integration und Inklusion zu differenzieren, ist zunächst eine historische Rekonstruktion ihrer pädagogischen Ansprüche und schulischen Umsetzungen von Nöten. Bedeutsam erscheint hierbei, dass beide Begriffe für Auseinandersetzungen um Zugehörigkeit, Gleichberechtigung und den Umgang mit Verschiedenheit stehen. Eine geradlinige Fortschrittserzählung von Integration zu Inklusion würde dabei verdecken, dass bereits die Integrationspädagogik weitreichende Veränderungen der Schule forderte. Stattdessen kann mit Hinz (2013) auf eine Kontinuität ursprünglicher Integrationsziele mit jenen inklusiver Bildung verwiesen werden. Kritisiert und differenziert werden muss jedoch sehr wohl hinsichtlich der institutionellen Abschwächung und Umsetzung dieser Ziele. Die schulische Integrationsbewegung entwickelte sich im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahren und gewann in den 1980er Jahren zunehmend an Bedeutung. In Deutschland entstanden daraus zahlreiche wissenschaftlich begleitete Schulversuche (Schnell, 2006). Auch in Österreich und Luxembourg kann auf solche Schulversuche, die aufgrund des Zusammenwirkens von Elterninitiativen, engagierten Pädagog:innen und der Behindertenbewegung an Aussonderung entstanden, verwiesen werden (Buchner, 2018; Powell et al. 2019). Die genannten Akteur:innen verband schließlich das Anliegen, gesellschaftliche Teilhabe auch durch gemeinsamen Schulbesuch zu ermöglichen.

Eine zentrale Aufgabe der frühen Schulversuche bestand darin, die Möglichkeiten und Bedingungen gemeinsamen Unterrichts zu erproben. So beschreibt Wocken wie in Hamburg auf Initiative von Eltern im Schuljahr 1983/84 erste Integrationsklassen eingerichtet wurden (Wocken, 1987). Die wissenschaftliche Begleitung dokumentierte Erfahrungen gemeinsamen Lernens sowie Schwierigkeiten der Organisation und professionellen Zusammenarbeit. Bereits die Versuchskonzeption umfasste Veränderungen schulischer Rahmenbedingungen, der Curricula und der Kooperation zwischen pädagogischen Berufsgruppen. In Luxembourg waren diese Entwicklungen seit den 1970er Jahren eng verwoben mit dem Bestreben nach mehr Ge-

rechtigkeit im Bildungssystem, auch abseits des hohen Bewusstseins für unterschiedliche Sprachen und vielfältiger Herkunft (Powell et al. 2024b). Die ersten Erfahrungen und Forschungsarbeiten der Umsetzung dieser Ansätze eröffneten eine differenziertere Diskussion über die Qualität gemeinsamen Unterrichts. Frühe Evaluationen der Schulversuche in Österreich verweisen zwar auf die positive Wirkung der angesprochenen didaktischen Innovationen, allerdings auch auf Schwierigkeiten sozialer Teilhabe. Die prinzipielle Möglichkeit gemeinsamer Beschulung beantwortete damit noch nicht die Frage nach gleichberechtigter Zugehörigkeit im schulischen Alltag. Zusätzliche Unterstützung konnte dabei an einzelne, als abweichend markierte Schüler:innen gebunden bleiben, während Unterricht und Leistungsanforderungen nur begrenzt verändert wurden (Hinz, 2002).

> *L'école doit être conçue pour la diversité dès l'origine.*

Unter solchen Bedingungen bleibt die Unterscheidung zwischen einer vermeintlich ‚normalen' Mehrheit und einer besonders zu fördernder Minderheit bestehen (Buchner, 2018) – was Hinz treffend als Zwei-Gruppen-Konstruktion bezeichnet (Hinz, 2008). Zudem wurden im Zuge der Umsetzung integrativer Bildung auch eine nachträgliche Adaption von Lernräumen ersichtlich, die zwar als historischer Effekt von Integration als innovativem Konzept erachtet werden kann, **allerdings nicht dazu führte, dass Unterricht in einer Art und Weise konzipiert wurde, der von Anfang an die Partizipation einer heterogenen Schüler:innenschaft zu ermöglichen versucht** (ebenda). Zudem erschien es in Reflexion der Integrationsversuche der 1980er Jahre als verkürzt, Integration nur im Kontext von Behinderung zu denken. So verdeutlichen die nahezu zeitgleich erschienenen Arbeiten von Hinz (1993), Prengel (1993) und Preuss-Lausitz (1993), dass bereits Anfang der 1990er Jahre innerhalb und im Umfeld der Integrationspädagogik Ansätze entwickelt wurden, die unterschiedliche Differenzverhältnisse zusammendachten, insbesondere in Bezug auf Geschlecht, sozialer Herkunft und Migration. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit Inklusion nicht nur auf das Thema Behinderung und nicht nur den Bildungsbereich reduziert zu denken. Zudem gilt es aber auch ein klares Verständnis dafür zu entwickeln, welche Aspekte in direktem Zusammenhang zueinander stehen: **Die rezente Fokussierung und reduktionistische Perspektive auf auffälliges und krisenhaftes Verhalten als direkte der Inklusion zugeordnete Kategorie in Luxembourg**, wie zum Beispiel im am Anfang des Jahres 2026 vorgestellten "plan d'action pour l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental", veranschaulicht das eindrücklich.

Instrumente und Adressat:innen der Inklusion

Das Konzept der Inklusion kann als Antwort auf die angesprochenen Problematiken erachtet werden – und führt gleichzeitig wesentliche Anliegen der Integrationsbewegung, wie jenes der Ausweitung des Adressat:innenkreises und das Zusammenspiel sozialer Kategorien, fort. Auf internationaler Ebene bildete die Salamanca-Erklärung von 1994 einen wichtigen Bezugspunkt dieser Erweiterung (UNESCO, 1994). Sie forderte Schulen auf, Kinder unabhängig von ihren körperlichen, kognitiven, sozialen, emotionalen oder sprachlichen Voraussetzungen aufzunehmen. Dementsprechend wurde hier der Adressat:innenkreis über Kinder mit Behinderungen erweitert, u.a. auf hochbegabte Kinder sowie Kinder, aus so bezeichneten sprachlichen und kulturellen Minderheiten. Diese explizite Erweiterung führte in weiterer Folge auch einer Erweiterung des Differenzverständnisses. Dieses erschöpft sich allerdings nicht

in der Berücksichtigung zusätzlicher Differenzkategorien, sondern ermöglicht zugleich eine kritische Auseinandersetzung mit deren gesellschaftlicher Hervorbringung und institutioneller Verschränkung. Aus intersektionaler Perspektive rückt damit die Frage in den Vordergrund, wie beispielsweise Behinderung, soziale Herkunft und rassifizierende Zuschreibungen in schulischen Praktiken miteinander verwoben sind und spezifische Formen von Bildungsungleichheit hervorbringen (Buchner & Akbaba, 2023).

Ein Spezifikum der inklusionsbezogenen Theoriebildung stellt zudem ein Verständnis dar, wonach Inklusion als fortlaufender, prinzipiell nicht abschließbarer Prozess der Suche nach besseren Möglichkeiten, auf Verschiedenheit zu reagieren, zu verstehen ist (Ainscow, 2020). Zudem ist hervorzuheben, dass jüngere Arbeiten zu inklusiver Bildung betonen, dass das Projekt einer ‚Schule für alle' nicht losgelöst von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Schule als Teil derselben zu denken ist. Inklusive Bildung steht dann für einen gesellschaftlichen Transformationsprozess, dessen Umsetzung innerhalb eines von ableistischen Normen, institutionellen Selektionsmechanismen und Exklusionspraktiken geprägten Schulsystems stattfindet (Buchner, 2023).

L'école doit être conçue pour la diversité dès l'origine.

‚Doing inclusion' im Rahmen von Schule bedeutet vor diesem Hintergrund ein pädagogisches Handeln in Widersprüchen, das mit institutionellen Widerständen konfrontiert ist und zugleich darauf abzielt, die Grenzen des pädagogisch Möglichen kontinuierlich zu erweitern. Dementsprechend sind Räume der Inklusion immer fluide und müssen immer wieder neu hergestellt werden (Buchner, 2022). Denn Inklusion stellt dementsprechend keinen erreichbaren Endzustand, sondern einen konflikthaften, unabgeschlossenen Prozess der Veränderung bestehender schulischer Ordnungen dar (Buchner, 2023). Damit verband sich die Forderung, Unterricht und schulische Organisation an unterschiedliche Lernbedürfnisse anzupassen (UNESCO, 1994). Die damit verbundene Perspektive richtet sich auf Barrieren, die durch das Zusammenspiel individueller Voraussetzungen und schulischer Bedingungen entstehen. In den Blick geraten so zum Beispiel neben physischen Barrieren, wie beispielsweise Treppen, auch die Zugänglichkeit von Unterrichtsmaterialien, Kommunikation, Leistungsbewertung und institutionellen Erwartungen (ebenda). Der britische Inklusionsforscher Mel Ainscow betont den Mehrwert dieser Perspektive, da derlei Barrieren auch Schüler:innen ohne diagnostizierte Beeinträchtigungen betreffen können – und deren Abbau zur Gestaltung ‚einer Schule für alle' beitragen (Ainscow, 2016).

Der Abbau von Barrieren wird dementsprechend nicht zur Aufgabe einzelner, spezifisch ausgebildeter Spezialist:innen, sondern zu einer allgemeinen Aufgabe der Schulentwicklung und somit auch von allen Pädagog:innen. Einen didaktischen Ansatz zur Realisierung der oben genannten Ansprüche bietet das Universal Design for Learning (UDL). Unterschiedliche Lernvoraussetzungen sollen bereits bei der Unterrichtsplanung durch vielfältige Möglichkeiten der Beteiligung, der Darstellung von Inhalten sowie des Handelns und Ausdrucks berücksichtigt werden (CAST, 2024, Proyer et al., 2021). Beispielsweise können unterschiedliche Zugänge zu einem Inhalt und verschiedene Formen der Darstellung erworbener Kenntnisse vorgesehen werden – um unterschiedlichen Präferenzen von Lernwegen und beeinträchtigungsbezogenen Bedürfnissen gerecht zu werden. Die Umsetzung muss jedoch stets geprüft werden – schließlich zeigt sich

in der schulischen Praxis erhebliche Unklarheiten darüber, wie UDL-Prinzipien in Unterrichtsmaßnahmen übersetzt werden (Zhang et al., 2024). Die Herausbildung eines solchen kritischen Verständnisses von Inklusion ist schließlich auch als Antwort auf die bildungspolitischen Implementierungsansätze inklusiver Bildung zu verstehen, in denen sich wiederum gewisse Kontinuitäten zeigen. Denn auch unter dem Leitbegriff der Inklusion reproduzieren sich problematische Muster integrativer Praxis, wie empirische Untersuchungen zeigen, in denen scheinbar inklusive Schulentwicklung mit fortbestehenden Hierarchisierungen und Ausgrenzungspraktiken einhergeht (Wagner & Szelei, 2024). Auf institutioneller Ebene zeigt sich zudem das Paradox einer zunehmenden Verankerung inklusiver Bildungsansprüche bei gleichzeitiger Persistenz segregierender Schulstrukturen (Powell, 2024a).

Resümee

Die Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Bildung verdeutlicht weitreichende Kontinuitäten. Bereits die Integrationspädagogik formulierte Ansprüche an die Überwindung schulischer Aussonderung und die grundlegende Veränderung von Unterricht und Schule. Kontinuitäten zeigen sich allerdings auch in der schulischen Umsetzung: Die Reduktion gemeinsamer Bildung auf räumliche Platzierung, sonderpädagogische Kategorisierungen sowie fortbestehende Normalitäts- und Selektionsordnungen prägen vielfach auch gegenwärtige Inklusionspraktiken. Dennoch wäre es verkürzt, beide Begriffe gleichzusetzen. Der Inklusionsdiskurs hat die Perspektive insbesondere hinsichtlich institutioneller Barrieren, intersektional verschränkter Ungleichheitsverhältnisse und der Widersprüchlichkeit schulischer Transformationsprozesse erweitert. Rezente bildungspolitische Entwicklungen in Luxembourg, die zu einer Reihe von Reformen im Jahre 2018 führten und eine Wiederauffächerung der Förderungen in spezialisierten Zentren vorsehen, laufen diesem Trend weitestgehend entgegen. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention erhält inklusive Bildung eine verbindliche menschenrechtliche Grundlage. Gerade deshalb gilt es, am Begriff der Inklusion festzuhalten: Er bietet einen kritischen Maßstab, um bestehende schulische Strukturen und Praktiken auf ihre Veränderungsbedürftigkeit hin zu hinterfragen. Inklusion bezeichnet somit weniger einen erreichten Zustand als vielmehr einen unabgeschlossenen, konflikthaften Prozess, dessen Anspruch sich an der tatsächlichen Überwindung institutioneller Ausschlüsse bewähren muss.

Literaturverzeichnis

ACT/Ro ACT/Royal College of Pediatrics and Child Health: A guide to the development of children's palliative care services.1st

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. New Zealand Journal of Educational Studies, 51(2), 143–155. https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (2016). Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung (CRPD/C/GC/4). Vereinte Nationen.

Buchner, T. (2018). Die Subjekte der Integration: Schule, Biographie und Behinderung. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:15764

Buchner, T. (2022). Organisation. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), Sozialraum: Eine elementare Einführung (S. 439–449). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_36

Buchner, T. (2023). Inklusive Bildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen (S. 265–272). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_33

Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M.-A., et al. (2021). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities and students with intellectual disabilities. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 18(1), 7–22. https://doi.org/10.1111/jppi.12368

Buchner, T., & Akbaba, Y. (2023). Rassifizierte Fähigkeitsregime. Eine raumtheoretische Perspektive auf die ‚Deutschförderklasse'. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, 2(2), 140–155. https://doi.org/10.3224/zem.v2i2.03

CAST. (2024). Universal design for learning guidelines version 3.0

Feuser, G. (2018). Wider die Integration der Inklusion in die Segregation: Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b13242

Hinz, A. (1993). Heterogenität in der Schule: Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Curio.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, 53(9), 354–361.

Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. Zeitschrift für Inklusion, (1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26

Powell, J. J. et al (2019). Teaching diverse learners in Europe: Inspiring practices and lessons learned from Germany, Iceland, Lithuania, Luxembourg, Spain and Sweden. The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education. London: SAGE, 321-337.

Powell, J. J. W. (2024a). Persistent paradox? Die Institutionalisierung der Inklusion ohne Deinstitutionalisierung der Segregation. In R. Casale, F. Kessl, N. Pfaff, M. Richter & A. Tervooren (Hrsg.), (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung (S. 231–252). Campus.

Powell, J. J., Ugen, S., & Pit-Ten Cate, I. (2024b). Diversität, Gerechtigkeit und Inklusion im luxemburgischen Bildungssystem.

Prengel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0

Preuss-Lausitz, U. (1993). Die Kinder des Jahrhunderts: Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Beltz.

Proyer, M., Kremsner, G., & Biewer, G. (2021). Good practice in inclusive education: participatory reinterpretation of already existing elaborate classroom practices under a UDL perspective. In Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning (pp. 279-312). Cham: Springer International Publishing.

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Vereinte Nationen. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities (A/RES/61/106, Anhang I).

Wagner, J., & Szelei, N. (2024). Doing difference differently? Exploring inclusion at an elementary school in Austria. Quality Assurance in Education, 32(4), 551–566. https://doi.org/10.1108/QAE-01-2024-0007

Wocken, H. (1987). Integrationsklassen in Hamburg. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), Integrationsklassen in Hamburg: Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen (S. 65–90). Jarick Oberbiel.

Zhang, L., Carter, R. A., Jr., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. Educational Psychology Review, 36, Article 35. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7

Groupes de travail

L'OKAJU fait partie du « GroSuivi » PAN sur la mise en œuvre de la CRDPH dont la tenue est coordonnée par le ministère de la Famille, des Solidarités, du Vivre ensemble et de l'Accueil. Dans le cadre ce groupe de suivi, l'OKAJU a eu la chance de pouvoir suivre les discussions liées au futur PAN CRDPH présenté en octobre, et être au fait des discussions concernant les réformes en cours.

Liste des échanges et entrevues

L'OKAJU a participé à **plus d'une trentaine d'échanges** lors de conférences, témoignages, rencontres avec des professionnels, formations, groupes de travail en lien avec l'inclusion.

Parmi ces échanges, l'OKAJU a notamment eu :

- La chance d'échanger avec des membres de l'Université de Luxembourg, avec **Pr. Michelle PROYER**[14], professeure en Education inclusive au sein du département *Education and Social Work* de la *Faculty of Humanities, Education and Social Sciences* – dont la contribution est disponible ci-dessus, et de **Dr Andreia COSTA**[15] du département *Behavioural and Cognitive Sciences* au sein de la même faculté ;
- Reçu dans ses locaux **Alex Howell et Robby Coelho** qui ont présenté leur initiative innovatrice, **DALZA**[16], une application conçue pour contribuer au partage d'informations fluide entre les parents, les enseignants et les professionnels de santé qui accompagnent les enfants neurodivergents ou ayant des besoins spécifiques
- Assisté à la présentation dans ces locaux de services comme **l'Agence pour la Transition vers une Vie Autonome (ATVA)** qui oriente les enfants à besoins spécifiques pris en charge par un Centre de compétence ou des représentants du **service CA(H)RE** rattaché au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) et qui offre un soutien et un suivi en matière d'accompagnement psychosocial et de développement scolaire pour les enfants hospitalisés ou en ambulatoire.
- Effectué des visites de terrain pour mieux comprendre le fonctionnement de certains services, comme le **SCAP** ou le **service EVA – Ecole pour une vie autodéterminée de l'APEMH**[17]
- Echangé avec des représentants d'associations comme **dyspraxie.lu**, **Liewen a Leiren**, **Info Handicap** ou **ALAN maladies rares** qui nous ont fait part de leurs considérations, ou de leurs retours par rapport à la recommandation générale de l'OKAJU ou des cycles d'échanges relatifs à l'inclusion que l'OKAJU a organisé
- La chance d'être confié à assister à des évènements comme la

14 https://www.uni.lu/fhse-en/people/michelle-proyer/

15 https://www.uni.lu/fhse-en/people/andreia-costa/

16 https://www.dalza.com/?lang=fr

17 https://www.apemh.lu/services/accompagnement-soutien/vie-autodeterminee/eva-ecole-de-la-vie-autonome/

présentation de la **Charte de la diversité**[18] de **l'école *Eis Schoul,*** école fondamentale publique fondée sur la pédagogie inclusive[19]

- Effectué plusieurs **échanges ou recueils de témoignages** de parents, de personnels des équipes ESEB ou d'enseignants
- Assisté à plusieurs **conférences** de l'Université de Luxembourg comme celles du cycle « Société inclusive - Droits éducatifs », lorsque l'Université a reçu l'éminent **Pr Philippe Meirieu** ou à une présentation dénommée « La diversité du système scolaire au Luxembourg » à la Chambre des salariés (CSL).

Evènements

Quatre cycles d'échanges régionaux sur l'inclusion



À la suite de la recommandation, l'OKAJU, **en partenariat de la Fondation Henri et Maria Teresa,** a organisé quatre cycles de conférences régionales :

- **Sud** : Directions régionales 3, 4, 5, 6, 7, 8 : Pétange, Differdange, Sanem Esch/Alzette, Dudelange, Bettembourg,
- **Est** : Direction régionales 9, 10 ,11 : Remich, Grevenmacher, Echternach,
- **Nord** : Directions régionales 13, 14, 15 : Redange, Diekrich, Wiltz
- **Centre-Ouest** : Directions régionales 1, 2, 12 : Luxembourg, Mamer, Mersch

L'OKAJU remercie vivement les communes ayant mis à disposition leurs salles et de nous avoir reçus pour ces échanges, qui prouve leur engagement pour l'inclusion des enfants à besoins spécifiques.

---

18 https://www.eisschoul.lu/p/43/0

19 https://www.eisschoul.lu/p/0

« Il s'agit de savoir quel type de société nous voulons construire. »

Au total, **plus de 180 personnes** de la société civile, parents, médecins, membres des syndicats, du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, du ministère de la Famille, des Solidarités, du Vivre ensemble et de l'Accueil, jeunes et enfants se sont réunions lors de ces échanges.

Chaque rencontre commençait avec des présentations de **plus de 20 intervenants** au total, venant d'horizons différents, suivies de larges temps d'échange avec le public. De manière générale, **l'ambiance des discussions a été positive et constructive**. Certains témoignages de parents ou de jeunes ont parfois été **marqués par l'émotion** ou des expériences difficiles, les participants ont exprimé une **volonté commune de travailler ensemble pour améliorer l'inclusion** des enfants à besoins spécifiques.

Les échanges ont également montré une **adhésion forte au principe de l'inclusion**, qui n'a pas été remise en question, mais dont les conceptions diffèrent parfois. Au contraire, les participants ont largement soutenu cette approche et se sont montrés engagés dans sa promotion.

« L'inclusion n'est pas une contrainte, mais une chance d'améliorer nos systèmes. »

Plusieurs participants avaient pris connaissance des recommandations de l'OKAJU et s'y sont régulièrement référés durant les débats. Cela a permis de **confirmer la pertinence des constats formulés et de renforcer la légitimité de certaines recommandations proposées**. Les intervenants et participants ont fait part de **l'importance de tels échanges et leur volonté de continuer dans cette lignée** pour permettre de remédier aux obstacles et améliorer le dialogue.

Les **résultats** de ces échanges seront présentés au grand public le **7 décembre 2026**.

Formations

L'OKAJU a donné deux formations en lien avec l'inclusion entre novembre 2025 et novembre 2026. L'OKAJU remercie le **Hidden disability hub et l'IFEN** pour leur confiance et leur invitation à réaliser ces formations.

- Droit des enfants en situation de handicap
  - Hidden disability hub
  - 30/1/2026
  - **11 participants**
- Droit des enfants en situation de handicap et présentation du rôle de l'OKAJU, formation proposée par l'IFEN
  - ENSA
  - 11/2/2026
  - **40aine de participants**

Récapitulatif

sur la situation en matière d'inclusion des enfants à besoins spécifiques



Avancées

- Renforcement considérable des ressources dédiées à l'inclusion scolaire, avec une augmentation des effectifs spécialisés de 645 agents en 2017 à 1 902 agents en 2025.
- Déploiement des équipes ESEB, des I-EBS et A-EBS ainsi que régionalisation progressive des centres de compétences.
- Plus de 3 200 élèves bénéficient désormais d'un accompagnement par les centres de compétences et près de 3 800 mesures spécialisées sont mises en œuvre.
- Adoption de nouvelles mesures gouvernementales visant à réduire les délais de prise en charge, améliorer la coordination et renforcer le soutien aux familles.
- Présentation du troisième Plan d'action national de mise en œuvre de la CRDPH, comprenant 50 objectifs et 119 actions en faveur de l'inclusion et de la participation des personnes en situation de handicap.
- Développement de démarches inclusives au-delà de l'école, notamment dans les domaines de la culture, des loisirs et de la jeunesse.
- Mobilisation importante des acteurs de terrain à travers les cycles d'échanges régionaux organisées par l'OKAJU, réunissant plus de de 180 participants autour d'une vision commune de l'inclusion.



Défis

- **Augmentation** continue du nombre d'enfants à besoins spécifiques et **complexification** des situations rencontrées.
- Maintien de **délais d'attente importants** dans plusieurs services, particulièrement préoccupants pour les diagnostics de l'autisme réalisés par la FAL où l'attente peut dépasser 5 ans.
- **Fragmentation** des dispositifs et manque de coordination entre les nombreux acteurs intervenant auprès des enfants et des familles.
- **Lourdeur administrative et difficulté pour les familles** à identifier le bon interlocuteur ou à s'orienter dans le système.
- Persistance d'importantes **disparités territoriales et institutionnelles** dans les pratiques inclusives.
- Risque de maintien d'un système dual entre enseignement ordinaire et dispositifs spécialisés au détriment d'une inclusion effective dans l'école ordinaire.
- **Participation encore insuffisante** des enfants aux décisions qui les concernent et soutien parfois insuffisant aux familles.
- **Manque de données harmonisées** permettant un pilotage stratégique et un suivi précis des parcours des enfants.
- Faible prise en compte de certaines vulnérabilités spécifiques, notamment les situations de handicap combinées à la précarité, la migration ou les mesures de protection.



Recommandations

Destinataires : *ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse; ministère de la Famille, des Solidarités, du Vivre ensemble et de l'Accueil ; communes ; directions d'école et lycées ; services d'éducation et d'accueil ; IFEN ; centres de compétences.*

159. Élaborer une **vision nationale** cohérente et ambitieuse de l'inclusion, fondée sur les droits de l'enfant et les principes de la CRDPH.
160. Renforcer la coordination interinstitutionnelle par la mise en place d'un **guichet unique** et d'un système de **case management** accompagnant les familles tout au long du parcours de l'enfant.
161. **Réduire progressivement la séparation entre dispositifs ordinaires et spécialisés** afin de faire de l'école ordinaire le lieu naturel d'apprentissage pour tous les enfants.
162. Améliorer le **repérage précoce** des besoins et réduire les délais d'accès aux diagnostics, aux thérapies et aux mesures de soutien.
163. Renforcer la **formation initiale et continue** des professionnels de l'éducation et de l'accompagnement.
164. Garantir la **participation effective des enfants et des jeunes** dans les décisions qui les concernent et valoriser l'expertise des parents.
165. Développer un système de **collecte de données** plus transparent et harmonisé afin de mieux anticiper les besoins et évaluer l'efficacité des mesures.
166. Étendre l'inclusion à l'ensemble des domaines de la vie de l'enfant, notamment les **loisirs, le sport, la culture, les transports et la transition vers l'**âge adulte.
167. Renforcer les mesures de **soutien aux familles**, notamment en matière de **répit**, d'accompagnement psychologique, d'information et d'aide financière.
168. Développer des stratégies spécifiques de prévention des **violences**, de lutte contre les discriminations multiples et de protection des enfants en situation de handicap les plus vulnérables.
169. Plus de précisions dans la **Recommandation générale sur l'inclusion des enfants en situation de handicap au Luxembourg.**