



## **ATELIER DROIT À L'ÉDUCATION DE L'ENFANT VULNÉRABLE DU FAIT D'UN HANDICAP**

**Séminaire du 16 janvier 2019 à l'Université de Liège**

**Synthèse présentée en plénière par  
Dr. Florence N'DIAYE et Sandie RICHARD**

### **1. Approches mises en œuvre, changement de paradigme**

Il ressort de la comparaison des différentes législations applicables dans la Grande Région que tous les systèmes éducatifs appliquent une approche inclusive de la scolarité des enfants en situation de handicap. Il s'est agi ainsi de mettre fin à l'approche ségrégationniste, permettant aujourd'hui l'accès à la scolarisation traditionnelle pour tous.

La vision de l'enfant handicapé a changé depuis les années 1970. D'une approche médicale du handicap, nous sommes passés à une approche environnementale ; où le handicap se situe dans l'environnement de l'enfant. Il suffit alors de lever les barrières pour lui rendre l'accès à une scolarisation classique possible. L'enfant (ainsi que les parents) ont été placés au centre des débats. La question de la scolarisation des enfants en situation de handicap fait aujourd'hui l'objet d'une analyse plutôt multidisciplinaire. Dorénavant, ce n'est plus l'enfant qui s'adapte à son environnement, mais l'environnement/le système qui s'adapte à l'enfant. Les réponses à apporter ne sont pas toutes les mêmes ; le spectre du handicap est tel qu'il faut mettre l'enfant au centre du système afin que les choix qui le concernent soient les plus adaptés et correspondent à ses besoins.

### **2. Modalités d'organisation de l'intégration des enfants en situation de handicap**

Concernant les modalités d'organisation, les 3 grands principes de la Convention internationale du droit des personnes handicapées s'appliquent. Les mesures prises doivent répondre aux principes de **proportionnalité, nécessité et subsidiarité**.

La modalité idéale de scolarisation serait d'avoir des classes à petit effectif avec un ratio d'environ un professeur pour 16 élèves, comme le pratiquent le Luxembourg et l'Allemagne en primaire. Un nombre plus élevé d'enfants par classe, comme en Belgique où les classes comptent de 20 à 25 élèves ou pire un ratio de plus de 30 élèves par enseignant comme en France, pose des problèmes d'organisation et de surcharge professorale. Avec moins d'élèves, l'enseignant consacre plus de temps à ses élèves et peut être plus attentif au niveau de chacun.

La formation des enseignants à l'accueil d'un public spécifique est aussi un levier d'inclusion. Au Luxembourg et en Allemagne, les enseignants sont sensibilisés au problème du handicap. En France, la formation des enseignants repose pour une grande partie sur le volontariat. L'enseignant doit être pro actif s'il souhaite acquérir les outils d'encadrement spécifique (c'est à lui de demander à se former dans le domaine).

En classe, l'enfant en situation de handicap profite, dans toutes les régions qui nous intéressent, d'un système d'accompagnement personnalisé : un Assistant de la vie scolaire l'accompagne personnellement tout au long de sa journée d'école. D'une manière générale, un référent au sein de chaque établissement peut en plus coordonner les aides concrètes à apporter aux enfants handicapés et être un point relais pour les questions d'inclusion. Tel est le cas au Luxembourg où depuis 2018, le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement fondamental a été remanié. Il consiste entre autres à professionnaliser dans chaque école (niveau local), un enseignant spécialisé qui conseille les collègues sur les stratégies à mettre en œuvre pour favoriser l'inclusion des enfants concernés ; de plus, les personnels des écoles sont accompagnés

par des équipes pluridisciplinaires régionales de soutien. Ces dernières effectuent des diagnostics, conseillent et prennent en charge directement les élèves, dans un contexte qui tend à élargir la prise en charge à des troubles et déficiences supplémentaires.

En France, les classes ULIS (unité locale pour l'inclusion scolaire) bénéficient aussi d'une équipe coordinatrice qui encadre et accompagne l'élève dans ses choix pédagogiques. L'ULIS implantée en école, en collège ou en lycée représente une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour les élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire.

L'option d'une équipe pédagogique composée de plusieurs enseignants au primaire (comme en Allemagne) semble plus favorable à l'inclusion des enfants en situation de handicap que l'option d'un enseignant seul avec sa classe. Les enseignants ont alors un service avec plusieurs classes et ne voient pas toujours les mêmes élèves toute la journée. (En fait, le système allemand au primaire est comparable au système français appliqué en collège).

La place des familles en matière d'inclusion n'est pas à négliger. Détenteurs de l'autorité parentale, les parents sont consultés et décisionnels pour le choix éducatif. En cas de conflits entre les parents, le juge pourra intervenir pour trancher et protéger l'intérêt de l'enfant. En la matière, on relève toutefois une discrimination financière, les familles aisées pouvant plus facilement faire les choix éducatifs en toute autonomie.

### 3. Le suivi, les problèmes et freins en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap

La question du suivi, de la mise en place de fiches de liaisons de l'enfant lors des déplacements transfrontaliers reste toujours d'actualité. Une coordination existe-t-elle ? Les partenaires du projet présents à l'atelier se sont interrogés sur la communication des informations relatives aux enfants lors de prises en charge au-delà de leur pays d'origine.

En cas de déplacement d'initiative privée, de départ volontaire, il a été constaté que le contrôle et le suivi demeuraient difficiles. C'est parfois cette absence de suivi ou de contrôle qui fait l'attrait de ce changement de pays. L'enfant profite alors d'un nouveau départ, vierge de son passé antérieur. Dans ce cas de figure, le suivi ou la coordination n'existent pas.

Lorsque le placement de l'enfant est décidé par les instances compétentes (avec l'intervention d'autorités administratives le plus souvent), le contrôle et l'encadrement du déplacement sont différents. Lorsque l'orientation vers un institut à l'étranger est décidée au niveau national, la délocalisation s'accompagne d'une aide financière. Dans ce cas de figure, au Luxembourg par exemple l'orientation à l'étranger s'accompagne d'un suivi personnalisé afin de vérifier si l'offre outre frontière correspond bien au besoin de l'élève.

Il est parfois prévu une inspection sur place dans le pays étranger, avec en sus désignation d'une personne de référence connue de la commission nationale de placement. Ce référent sera ainsi chargé de suivre le dossier, et d'être le point de contact entre les différents acteurs.

Malgré l'objectif qui est le même dans l'ensemble des régions, des problèmes demeurent.

Parfois, à l'intérieur d'une région, on constate des difficultés à reconnaître les décisions administratives étrangères. L'exemple du lycée de Schengen, lycée doté d'une double direction luxembourgeoise et allemande fournit une illustration des décalages liés aux législations prises comme cadres de références alors qu'elles diffèrent d'un territoire à l'autre. Dans cet exemple, ce sont les dispositions relevant d'un « aménagement raisonnable » de l'accueil de l'enfant handicapé qui peuvent être hétérogènes. Chaque administration souhaite maintenir sa souveraineté et rester décisionnelle. Des frontières juridiques sont source de difficultés similaires par exemple lors de la reconnaissance des taux d'invalidité. Même si les critères sont en grande majorité identiques d'un territoire à l'autre, il reste des cas où l'approche et la définition du handicap diffèrent.

De nombreux freins continuent à ralentir l'inclusion scolaire. Ont été énoncés :

- **L'accessibilité** des infrastructures (matériel à disposition des enseignants non adaptés aux handicaps, aménagement des lieux, problème de mobilier en classe non adapté, etc.) faisant du principe de l'inclusion un principe virtuel et non une réalité
- **Les moyens financiers**
- **Le ratio élèves/enseignant** encore trop élevé dans certaines régions (France/Belgique) aboutissant à une mise sous pression des enseignants. Or, plus l'effectif en classe est restreint, plus le suivi et l'aide au développement d'un élève sont facilités.
- **La formation des enseignants** : la présence de personnel qualifié et formé au handicap fait défaut. Il a été unanimement reconnu un manque de personnel qualifié entraînant des problèmes de recrutement (les candidatures ne manquent pas, mais c'est le profil de compétences des candidats qu'il faudrait améliorer).

### **La question de l'inclusion à tout prix demeure.**

L'inclusion peut trouver ses limites lorsque l'effectif de la classe est trop élevé et que la classe n'est pas assez calme (c'est alors toute la classe qui est en souffrance) ; lorsqu'un enseignant mal formé se retrouve débordé (l'enseignement en difficulté ne parvient plus à faire son travail) ; ou encore lorsque l'enfant handicapé se sent progressivement marginalisé ou stigmatisé (quand l'enfant ne parvient pas à suivre un rythme scolaire inadapté pour lui et ses performances scolaires se décalent par rapport à l'ensemble de la classe). La logique de réussite à tout prix, de performance, de seuil de compétence à atteindre, ne favorise pas le climat d'inclusion d'un public fragile qui a besoin de temps pour réussir.

Il ressort des débats que l'inclusion fonctionne sans problèmes pour certains handicaps, mais qu'elle trouve ses limites face à d'autres pathologies plus lourdes.

La question du refus du redoublement a aussi été abordée. Cette absence de redoublement crée l'illusion que l'élève progresse, qu'il soit en situation de handicap ou non d'ailleurs.

### **En conclusion, quelques pistes d'actions ont été évoquées :**

- L'amélioration de la continuité dans l'accompagnement : le suivi de l'élève par le même accompagnateur tout au long de la scolarité de l'enfant, lorsque les parents et l'élève le souhaitent évidemment, permettrait d'éviter des ruptures lors de l'entrée de l'enfant dans un autre établissement
- L'aide à apporter aux parents pour qu'ils puissent mobiliser les dispositifs d'inclusion existant pourrait être renforcée, notamment lorsqu'il s'agit d'effectuer des demandes dans un pays étranger (exemple : demande d'aménagement des épreuves aux examens). Certains formulaires déjà compliqués à renseigner pour des ressortissants nationaux apparaissent comme de vrais casse-têtes pour les non ressortissants.
- Mieux articuler les dispositifs relatifs aux aménagements lors du passage du primaire vers le secondaire afin d'éviter les ruptures de parcours brutales.
- La mise en place de formations communes et interdisciplinaires du personnel éducatif afin d'aider les enseignants à réfléchir au meilleur choix éducatif pour l'enfant.
- Enfin, le fait de prévoir les ressources financières nécessaires pour proposer un cadre adéquat à l'inclusion scolaire.

## **Discussions au sein de l'atelier**

Nous reprenons ici quelques éléments essentiels de ces discussions

### **DISCUSSION N°1 OUVERTE À PARTIR DE LA SITUATION EN SARRE**

#### **1° Présentation des dispositions existants pour les enfants en situation de handicap**

Les politiques éducatives en Allemagne privilégient l'inclusion. Avant, il y avait la scolarisation classique et des instituts spécialisés pour les enfants handicapés. Il a été décidé que tous les enfants devaient être scolarisés en milieu ordinaire, quelle que soit leur situation, et exceptionnellement seulement, retirés du système classique. Il existe un accord national sur la protection des personnes handicapées, mais chaque État allemand s'organise en fonction de son système éducatif. Certains états sont précurseurs, d'autres comme la Sarre ont rejoint le mouvement un peu plus tard. La Sarre a maintenant pleinement assumé cette orientation.

Cela oblige à scolariser l'enfant handicapé directement dans l'école du quartier et les directions des écoles doivent prévoir cet accueil.

Pour les handicaps psychologiques ou mentaux, il n'y a eu aucun problème pour appliquer ces directives. En revanche, pour les enfants présentant des handicaps moteurs, la stratégie d'inclusion à l'école bloque parfois lorsque les aménagements pour rendre les locaux accessibles n'ont pas été exécutés ou sont impossibles. Dans ce cas, le choix de l'école se porte sur une école en rez-de-chaussée.

Le système allemand adopté dans les écoles primaires comporte des facteurs qui favorisent l'intégration des enfants ayant un handicap :

- Tout d'abord, ce n'est pas comme en France par exemple où un maître ou une maîtresse enseigne à une classe toute l'année. En Allemagne, au primaire comme au collège, il y a un professeur principal qui enseigne deux matières, puis on trouve un professeur pour chacune des autres matières. Par exemple, on aura un professeur pour les mathématiques et l'allemand, puis un pour la religion, pour la musique, pour le sport, etc.  
Les élèves ne bougent pas de la classe ; ce sont les professeurs qui bougent comme en collège. Cela résout la question de la mobilité physique durant la journée pour les enfants présentant un handicap moteur. À partir du lycée, il y a aussi la mobilité et pour les enfants présentant un handicap moteur, c'est plus difficile.
- Ensuite, il n'y a pas de frein à priori de la part des enseignants à accueillir un enfant en situation de handicap parce que l'accueil est réalisé par une équipe de 5 enseignants. De plus, au primaire, le professeur principal est le même de la première année à la quatrième année. Cela permet de bien suivre les progressions et surtout d'adapter les interventions au niveau de l'élève. L'enfant handicapé n'est pas obligé de redoubler. Ce suivi est parfois interrompu lorsque les enseignants, qui sont plus souvent des femmes, ont des projets de maternité. Mais le principe général est celui d'une continuité de l'éducation scolaire. Cela dit, les services centraux de Berlin signalent par exemple qu'en raison de la pénurie d'accompagnateurs à Berlin même notamment, ce principe de continuité ne peut pas toujours être garanti et qu'il y a donc des changements fréquents dans certains cas en dehors des congés de maternité.
- L'enfant handicapé est accompagné par un assistant maternel durant la journée d'école. L'accompagnateur suit l'enfant au primaire, puis au collège et au lycée. L'enfant handicapé est totalement intégré. Les enfants ne font aucune différence. Ni les autres enfants, ni leurs parents ne sont au courant qu'il y a un enfant ayant un handicap dans la classe. Par exemple, certains parents découvrent à la fin de la 4<sup>ème</sup> année lors d'une fête organisée par l'école qu'il y avait dans la classe une accompagnatrice pour un enfant présentant des troubles de la sphère autistique.
- De plus, on parle ici de classe de 20 élèves au maximum, y compris au collège et au lycée. Et pour ce qui concerne la Sarre, les écoles primaires doivent pouvoir être accessibles à pied, ce qui signifie que dans une ville comme Sarrebruck par exemple, on trouve de nombreuses écoles primaires. Cette option de travailler avec des effectifs réduits se retrouve jusque dans l'enseignement supérieur en Sarre. Les échelles sont donc à prendre en compte quand on raisonne sur la scolarisation des enfants en situation de handicap.
- Enfin, il existe une fonction de Chargé de mission intergouvernemental pour traiter les questions de handicap, qui permet de faire des liens entre les différents ministères impliqués dans les dispositifs d'intégration des personnes handicapées dans la société (finances, famille, formation...). Il s'agit d'un tout petit service avec 1 secrétaire d'État mais qui suit de près tous les projets de lois et se voit régulièrement interrogé. Il faut rappeler que l'État allemand est un état fédéral, ce qui permet une grande réactivité, les gouvernements des Länder pouvant rapidement adapter leurs textes.

Par rapport à l'inclusion, cette forte autonomie des Länder conduit à une situation susceptible de varier d'un Land à l'autre. Peut-être que certains Länder sont allés plus loin que ce qui se fait en Sarre et Rhénanie-Palatinat. À Berlin, des organismes centraux essaient de coordonner les politiques mais dans le respect du pouvoir des Länder. Il faut encore rappeler que selon les religions dominantes dans les Länder (pas de séparation de l'Église et de l'État en Allemagne), les politiques éducatives peuvent varier.

Pour aller plus loin : on peut trouver sur le site Internet « Droits et handicap » du Centre juridique franco-allemand de la Sarre les rapports sur l'inclusion des enfants handicapés en Sarre et Rhénanie-Palatinat. Ces rapports ont été traduits en français. Adresse du site : <http://deh.cjfa.eu/>

Il existe aussi des rapports sur la situation en Wallonie et dans la Communauté germanophone de Belgique. Toutes les informations sur les textes applicables ainsi que des travaux réalisés avec des sociologues sont disponibles en ligne.

Pour la Rhénanie-Palatinat, des réformes étaient en gestation il y a quelques années (2016). Il faudrait actualiser les observations afin de voir ce qui a été finalement institué. La visée est maintenant « d'aller plus loin que l'inclusion ». Mais qu'entend-t-on par « aller plus loin que l'inclusion ? » Cela peut vouloir dire que l'enseignement est totalement différencié, individualisé, pour chaque enfant, qu'il soit ou non en situation de handicap. L'enseignant perçoit chaque enfant dans sa spécificité et s'adapte, compense les déficiences de l'enfant, lève les obstacles individuels à l'apprentissage. Cela apparaît comme un idéal.

## 2° Un cas particulier : le lycée de Schengen

Le Luxembourg a mis en œuvre des actions pour aider les élèves à besoins éducatifs particuliers à réussir leurs études primaires et secondaires par des « aménagements raisonnables ». Ces élèves « à besoins éducatifs particuliers » sont capables de suivre un programme scolaire normal, mais en raison d'un handicap ou d'une maladie, ils rencontrent des obstacles dans les conditions normales d'évaluation. Les aménagements raisonnables concernent l'enseignement en classe, les tâches demandées aux élèves pendant et après les cours, les épreuves d'évaluation en classe et les examens de fin d'études (y compris pour les formations par apprentissage). Ces aménagements sont destinés à rétablir une égalité avec les autres élèves de la classe ; ils ne constituent pas un avantage.

Une difficulté a été constatée au sujet des aménagements raisonnables au sein d'un établissement binational, le lycée de Schengen (voir encadré).

### Information :

**Le lycée de Schengen** est un établissement binational d'éducation germano-luxembourgeois créé à la suite d'un accord entre le gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg et le gouvernement du Land de la Sarre. Cette école est un établissement public à temps plein localisée à Perl, en Sarre ; les langues utilisées sont l'allemand et le français ; l'école va de la 5<sup>ème</sup> à la 12<sup>ème</sup> année pour l'enseignement général, mais il y a aussi la possibilité de suivre un enseignement professionnel dans certaines branches.

Les paliers découpant le cursus scolaire doivent être conformes aux deux pays Luxembourg et Sarre. La reconnaissance des diplômes obtenus dans cette école est soumise à la réglementation en vigueur au Luxembourg et en Allemagne ou dans le reste du monde.

Les possibilités de codétermination des parents, des enseignants et des autres membres du personnel éducatif découlent également des dispositions en vigueur en Sarre.

Dans cet établissement, l'enfant est soumis aux règlements luxembourgeois durant les premières années mais à partir de la 4<sup>ème</sup> année, c'est le système allemand qui s'applique. Or, certains aménagements raisonnables mis en œuvre au Luxembourg ne sont pas considérés comme légaux dans le système sarrois. Ils sont même considérés comme « non équitables par rapport aux autres enfants ». Il peut donc arriver qu'on supprime des aménagements. Ce type de situation met en évidence la nécessité d'un arbitrage entre deux droits différents pour l'enfant en situation de handicap. Le même enfant relève successivement de deux législations qui ne sont pas en tout point harmonisées. La Commission qui décide au Luxembourg des aménagements raisonnables voit ses décisions remises en cause par un autre État.

L'étude de cas est intéressante parce qu'en un même lieu, avec la même population d'utilisateurs (les élèves viennent des deux pays), deux législations ayant chacune leur légitimité sont susceptibles de s'appliquer à des moments différents. Comment peuvent-elles converger pour une intervention en faveur de l'enfant handicapé ?

La situation est similaire à l'Université de Sarrebruck où des étudiants français reconnus handicapés en France doivent recommencer une procédure de reconnaissance de leur situation de handicap à leur entrée à l'Université allemande afin qu'ils puissent bénéficier notamment d'une majoration du temps imparti à certaines épreuves ou d'un aménagement des conditions d'examen.

Pour un étudiant handicapé, cela oblige à revoir un médecin assermenté, à constituer un dossier complet, etc., et cela prend du temps. Chaque État est donc souverain pour ce qui concerne les procédures en fonction de ses textes applicables.

La solution apportée à la faculté de droit de l'université de Sarrebruck a consisté à formaliser des équivalences dans les documents apportés par les étudiants handicapés français avec ce qui est exigé en Allemagne, puis à accélérer la procédure de reconnaissance du côté allemand. Seule la coopération permet de dépasser certaines barrières. Tout n'est pas encore harmonisé. Et cette solution n'a été acceptée que pour l'enseignement du droit français et non pour l'enseignement du droit allemand.

Une autre action a consisté avec l'appui du bureau des handicaps de l'université de Sarrebruck, à faire une formation pour les enseignants responsables des examens pour les sensibiliser aux caractéristiques de certains étudiants. Informer, communiquer, sensibiliser...

Avoir une avancée sur ces questions d'harmonisation de certains dispositifs en faveur des personnes handicapées dans le champ de l'éducation primaire, secondaire et supérieure pourrait être fort intéressant. La réponse à la situation de handicap peut être une source d'innovation en droit.

La Grande Région où certains établissements scolaires et universitaires (cf. Université de la Grande Région) travaillent main dans la main pourrait de ce point de vue constituer un véritable laboratoire social.

Il reste également un autre problème à résoudre, celui des critères pris en compte pour reconnaître la situation de handicap qui sont fort variables d'un pays à l'autre. Par exemple, un étudiant qui est en longue maladie (plus de 6 mois) en Allemagne se verra reconnaître le statut de personne handicapée. Il n'existe pas de commissions communes entre les états, si bien que les aménagements ne sont pas les mêmes.

En France, ce sont souvent les parents qui sont demandeurs d'un aménagement des conditions de travail pour leur enfant et souvent, ils ne savent pas du tout comment compléter les formulaires en ligne ; ils n'ont pas accès aux informations pertinentes, ne connaissent pas la procédure qui demeure d'une certaine complexité. Pour certains parents, c'est un « parcours du combattant. » Quelquefois, les enseignants aident les parents à formuler la demande. S'ils ne le faisaient pas, certains élèves handicapés arriveraient aux examens sans le « tiers-temps » (majoration du temps imparti pour une épreuve, sans dépasser le tiers du temps normalement prévu).

### **3° Les difficultés d'accès aux droits existent aussi lorsque l'enfant présente des troubles associés à un handicap primaire (comorbidité)**

Dans les cas évoqués précédemment, la personne handicapée fait l'objet de deux types de prises en charge différente selon qu'on se réfère au droit de l'un ou de l'autre pays, chacun faisant valoir sa responsabilité et sa légitimité.

On rencontre une situation voisine lorsqu'un enfant présente plusieurs types de handicap et où plusieurs services différents doivent intervenir simultanément sans qu'il soit question d'un changement de pays.

## **DISCUSSION N° 2 OUVERTE À PARTIR DE LA SITUATION EN LORRAINE**

### **1° Politique de l'inclusion en milieu scolaire ordinaire**

En France, les dispositions prises par le système scolaire pour les enfants en situation de handicap sont nationales. Elles ne varient donc pas d'une académie à l'autre.

Depuis 2005, la France se rapproche progressivement du fonctionnement sarrois qui vient d'être présenté : l'inclusion est le concept de référence de l'action éducative à l'école.

L'accueil d'élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire existe depuis une loi de 1975 mais au fil des décennies, on s'est aperçu que certains décrets d'application n'étaient pas passés et que cette Loi n'était pas mise en application. Durant les années 80, il était très difficile d'intégrer – on parlait alors « d'intégration » - des élèves handicapés dans les classes ordinaires.

C'est pourquoi en 2005<sup>1</sup>, il a été décidé de remanier cette loi de 1975 pour rendre l'inclusion obligatoire, naturelle. Par exemple cette loi prévoit une inscription dans l'établissement le plus proche du domicile de l'enfant, qui constitue l'établissement de référence, sauf si les besoins de l'enfant nécessitent des dispositifs

---

<sup>1</sup> Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

adaptés, auquel cas l'enfant peut être inscrit dans un autre établissement. Cela suppose une adaptation progressive des établissements sur plusieurs étages (par la construction de cages d'ascenseurs par exemple) pour rendre possible l'accueil au plus près du domicile de l'élève handicapé.

Les dispositions de la loi de 2005 ont eu des effets notoires. Voici quelques chiffres sur le seul département de la Moselle :

- En 2010, un peu plus de 4000 élèves étaient recensés en inclusion, en scolarisation individuelle ou en dispositif spécifique
- En 2017, on est passé à presque 5500 élèves dans cette situation.

L'inclusion n'est pas toujours intégrale dans l'école ordinaire. Des parcours peuvent être choisis en fonction des compétences des jeunes et de leurs capacités d'apprentissage. Les élèves sont assistés par des « auxiliaires de vie scolaire » (AVS)<sup>2</sup> de l'école maternelle jusqu'au lycée. L'objectif est de tenter de réduire de plus en plus cet accompagnement au lycée, dans la mesure où cela est possible pour l'élève. Mais ce n'est pas comme en Sarre où le même accompagnateur suit la personne tout au long de sa scolarité. Toutefois, travailler toujours avec le même élève pour l'accompagnateur ou inversement devoir supporter le même accompagnateur pour l'élève n'est pas forcément facile et le changement peut être source d'ouverture. Si l'enfant et l'auxiliaire de vie scolaire souhaitent poursuivre ensemble, évidemment, on tentera de satisfaire ce vœu.

Il faut signaler l'existence des ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) en France, qui sont des dispositifs permettant la mise en œuvre de projets personnalisés de scolarisation (PPS). Ces unités sont coordonnées par des professionnels titulaires d'un Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Le coordonnateur est membre de l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire et organise le travail des élèves en situation de handicap, en lien avec les enseignants de l'école, du collège ou du lycée. Ce coordonnateur est particulièrement bien placé pour aider l'élève handicapé à réfléchir à son avenir notamment son avenir professionnel au sortir de l'adolescence.

Enfin, chaque ULIS repose sur un projet pédagogique spécifique, qui s'inscrit dans le projet global de l'établissement. Ces ULIS ne font pas partie de l'enseignement spécialisé au sens où on l'entendait dans les années 80/90.

## **2° Les limites de l'inclusion**

L'inclusion ne peut pas être réalisée à n'importe quel prix. Dans certains cas, elle engendre une réelle souffrance pour l'enfant handicapé, et parfois aussi pour la classe entière.

Il arrive en France que certains enfants handicapés se sentent rejetés par les autres. Le fait d'être intégré dans l'école ordinaire prend le pas sur le bien-être de l'enfant handicapé qui perd ses propres repères et en souffre. C'est le cas notamment lorsque les décalages entre ce que peut faire l'enfant handicapé et ce que peuvent faire les autres deviennent trop grands.

Tout dépend aussi du handicap. Par exemple, habituellement, les enfants déficients visuels ne manifestent pas de souffrance particulière du fait de leur intégration en établissement ordinaire. Ce sont des élèves pour lesquels on arrive assez aisément à adapter les parcours avec des moyens appropriés. Si on prend le cas de l'intégration des enfants malvoyants au lycée Schuman de Metz par exemple, il existe un service d'adaptation des documents qui prépare les documents de façon spécifique en fonction des types de déficits visuels et de l'acuité visuelle restante. Pour les élèves brailleuses<sup>3</sup>, là-aussi à la demande de l'équipe enseignante, on adapte les documents et cela permet aux élèves d'aller jusqu'au baccalauréat ou au-delà dans l'enseignement supérieur.

Pour ces élèves, il n'y a pas vraiment de souffrance du fait de l'inclusion scolaire, si ce n'est peut-être le fait que certains enseignants oublient les conseils donnés, ou les informations transmises en début d'année, lors de

---

<sup>2</sup> On parle aussi parfois d'Auxiliaire de vie scolaire/Accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH) et d'AESH i pour la fonction individuelle

<sup>3</sup> Élèves utilisant le braille, système d'écriture comportant des caractères faits de traits et de points en relief utilisé par les aveugles et les personnes fortement malvoyantes.

réunions d'informations. Au cours de ces réunions, on indique quelle pourrait être la pratique idéale pour un élève qui ne verra rien du tout sur un tableau. Il arrive ainsi que la frustration de ne pas voir ce qui est écrit au tableau soit plus forte lorsque l'enseignant oublie tout simplement de lire ce qu'il écrit au tableau, de telle façon que l'élève puisse prendre des notes. D'autres fois, c'est l'usage du vidéo projecteur qui provoque un véritable drame pour ces élèves malvoyants car ces appareils sont trop éblouissants pour eux. Voilà le type de problèmes auxquels on peut être confrontés. On a affaire à des problématiques techniques.

**Exemple de problème technique : l'équipement et l'agencement des locaux pour l'accueil d'élèves malvoyants**

Inclure l'élève malvoyant suppose de traiter tous les points d'aménagement du poste de travail et de réfléchir à une ergonomie optimale pour l'élève handicapé et pour les autres élèves, et ce n'est pas toujours si facile.

- Un élève malvoyant travaille souvent sur un support informatique. Son ordinateur prend déjà de la place. En outre, devant lui, il a de nombreux documents papiers (documents tirés en A4 mais avec des polices type ARIAL 24, cela génère de nombreuses pages). Et l'assistant de vie scolaire est assis à côté de lui. Pour l'élève qui utilise des documents tactiles en braille, il faut encore plus d'espace. Concrètement, prévoir 2 à 3 places assises pour cet élève.

- Ensuite, en classe, on souhaitera placer cet élève déficient visuel devant, afin qu'il puisse voir quelque chose au tableau. Mais avec l'assistant de vie scolaire assis à côté de lui, et pour peu qu'il ait déjà la taille d'un adulte, il masque le tableau aux élèves qui sont derrière.

- Parfois ce sont les prises de courant qui sont insuffisantes pour recharger les ordinateurs...

Dans cet exemple, personne ne parle de « souffrance » mais un problème qui revient quotidiennement rappelle à l'enfant et à ses parents que le parcours scolaire reste un parcours de combattant.

Mais pour d'autres types de handicap, notamment pour les enfants qui présentent des troubles des fonctions cognitives (TFC)<sup>4</sup>, des troubles envahissants du développement, ou du langage, il peut arriver qu'en guise d'inclusion, on ait plutôt affaire à une juxtaposition de deux mondes : c'est-à-dire qu'on essaie d'inclure ces enfants dans les classes ordinaires qui avancent à un rythme qui n'est pas du tout le rythme des enfants qui présentent des TFC. Ces rythmes sont en fait imposés par les programmes. Et malgré le soutien pédagogique, dans certaines familles, les parents sont obligés de refaire la classe chez eux. (Il s'agit de familles qui ont le temps, et le capital intellectuel et culturel de le faire). Ce sont véritablement des jeunes en souffrance parce qu'ils sont en décalage permanent avec leurs camarades et avec des résultats qui ne sont pas ceux attendus pour des élèves de leur âge.

Ces enfants expriment leur souffrance, ils se sentent à l'écart. Nous connaissons des cas d'enfants autistes qui explosent en classe, tous les jours. Dans certaines classes, lorsqu'on mêle différents types de handicap, cela peut devenir difficilement vivable par les autres élèves et les enseignants qui ont un mal fou à adapter leur cours lorsque le public est très hétérogène.

Il faut aussi revenir à la question des effectifs. Au lycée Schuman, les classes comptent 35 élèves. En collège aussi, il est fréquent que les classes compte entre 25 et 30 élèves alors même qu'elles accueillent en leur sein un ou plusieurs enfants présentant des handicaps différents.

Une autre limite à l'inclusion résulte des doléances des parents des autres élèves, notamment lorsqu'un enfant présentant des troubles envahissants du développement.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Troubles des fonctions cognitives ou mentales : ces troubles peuvent survenir soit au cours du développement psychique de l'enfant, en raison de divers facteurs pathogènes, soit à la suite d'une détérioration due à une maladie ou un problème de santé. Ces troubles peuvent se caractériser par de la lenteur, une difficulté à réaliser les tâches dans le temps et les conditions imparties, un retard d'acquisition scolaire, des problèmes de repérage dans le temps et l'espace, des difficultés de réflexion, de communication et de décision.

<sup>5</sup> Des constats similaires sont dressés en Allemagne : les services centraux de Berlin qui recensent les expérimentations faites dans les Länder expliquent que l'intégration marche bien avec certaines catégories d'enfants mais qu'elle marche mal et conduit à une stigmatisation pour les enfants qui présentent des troubles graves du comportement ou des déficiences intellectuelles, ou qui souffrent d'autisme.

### **3° La formation des enseignants**

Certains enseignants se plaignent de ne pas avoir reçu la formation nécessaire à l'exercice professionnel avec des publics hétérogènes ; ils ne savent pas comment adapter leur enseignement, ou même gérer un enfant vulnérable qui fait une crise par exemple. Le système éducatif demande donc de plus en plus de compétences à des enseignants sans mettre les moyens suffisants pour leur formation.

Ce constat est clair s'agissant de la formation initiale des enseignants. Ceux-ci peuvent se perfectionner ensuite en formation continue mais cela relève alors de leur initiative personnelle ; il serait préférable d'introduire une préparation à la gestion de ces situations dans le cursus standardisé de formation au métier d'enseignant.

Même au Luxembourg, les enseignants sont parfois perdus et ne savent plus quoi faire. Ce n'est donc pas une particularité française. Une institutrice luxembourgeoise témoignait récemment de ses difficultés avec un enfant autiste. Le seul moyen qu'elle avait trouvé provisoirement pour aider l'enfant à calmer ses crises était de l'installer sur des bancs dans le couloir avec son accompagnateur ; l'école manque de places et les autres élèves commençaient à montrer des signes de perturbations.

### **4° Privilégier l'inclusion au détriment de la construction d'un avenir de long terme de l'enfant handicapé ?**

N'est-on pas parfois dans des logiques de tunnel avec cette volonté d'intégration pendant la période de la scolarité obligatoire, au point qu'on puisse rater une intégration à long terme ? Beaucoup d'enfants se retrouvent presque analphabètes à la fin de l'obligation scolaire. Et ils intègrent quand même des ateliers protégés, ou des internats spécialisés. Donc, cette politique d'intégration ne crée-t-elle pas une illusion, en particulier chez les parents, qui ont l'impression que leur enfant avance alors que les pédagogues constatent au quotidien que ces mêmes enfants sont loin de pouvoir réaliser ce qu'on attend d'eux par rapport à leur classe d'âge...

On ne trouve pas d'études sur ces questions. Existe-t-il des recherches sur la perception qu'ont les enfants et les parents de l'école ? Ces enfants en situation de handicap, se sentent-ils intégrés dans la classe ? Qu'est-ce que les autres enfants pensent par exemple de tel garçon handicapé ?

Ce serait une suggestion à faire, que des études sérieuses et longitudinales soient réalisées pour donner un éclairage sur ces parcours de long terme. Cela permettrait peut-être de sortir de positions dogmatiques, et peut-être de repérer les dispositifs les moins invalidants.

Il faut s'interroger sur le but d'une scolarité sur 8 années. Où veut-on arriver avec l'enfant ? S'agit-il pour lui qu'il avance au rythme des autres alors même que cela n'est pas possible pour lui ?

Dans le même ordre d'idée, une suggestion est faite de réaliser des études comparatives notamment avec la Finlande.

Se poser la question ainsi (« l'inclusion est-elle une bonne chose ou non ? Ou encore, « L'inclusion est-elle adaptée à l'autisme ? ») nous amène à oublier que la population des jeunes en situation de handicap est une population très large et que chaque situation individuelle nécessite un examen spécifique. À l'intérieur d'une même catégorie de handicap, les capacités des enfants à s'intégrer dans l'école ordinaire peuvent beaucoup varier.

Il vaudrait mieux partir de la problématique du jeune, de ses besoins et réfléchir à ce qui peut fonctionner ou non pour lui.

## **DISCUSSION N° 3 OUVERTE À PARTIR DE LA SITUATION EN WALLONIE**

L'inclusion scolaire constitue une politique publique qui vise à permettre à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans un enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel.

Il semble qu'une différence soit à faire entre la Wallonie francophone et la Communauté germanophone de Belgique qui a son propre système éducatif.

Le contexte général belge est le suivant : l'inclusion est moins développée dans la Fédération Wallonie-Bruxelles qu'en Flandre notamment en raison des moyens investis. On compte 1 école adaptée sur 10 en Wallonie, alors qu'il y en a 4 à 5 sur 10 en Flandre.

L'investissement dans l'éducation est beaucoup plus fort d'une façon générale en Flandre, ce qui ressort des tests de PISA. La culture de l'atteinte du résultat (l'atteinte des socles de compétences imposée par les décrets) est prégnante en Flandre. À moyen financier égal pour une école en Flandre et en Wallonie, le taux de redoublement en Wallonie est beaucoup plus élevé. La population est aussi plus précarisée en Wallonie.

## DISCUSSION N° 4 OUVERTE À PARTIR DE LA SITUATION AU LUXEMBOURG

### 1° Politique de l'inclusion en milieu scolaire ordinaire

Au Luxembourg, le contexte est en pleine refonte suite à la promulgation d'une nouvelle loi en 2018. Le système antérieur datait des années 70 ; il avait été remanié entre temps mais à la marge. Dorénavant, la prise en charge des élèves à besoins spécifiques s'effectue à trois niveaux :

- Niveau local, avec l'introduction de la notion d'instituteurs spécialisés pour les élèves à besoins spécifiques : dans chaque école fondamentale, un instituteur spécialisé sera rattaché à l'école en tant que membre de l'équipe pédagogique. Il aura pour rôle de conseiller les collègues sur les stratégies à mettre en œuvre pour favoriser l'inclusion des enfants concernés, de procéder à des évaluations, de faire le lien avec les parents et la commission d'inclusion qui siège au niveau régional.

Le Luxembourg envisage de créer 150 postes instituteurs spécialisés. Un enseignant par bâtiment scolaire, c'est un premier pas.

- Niveau régional, (toujours pour l'enseignement fondamental), avec la création d'équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers (ESEB) qui ont pour mission de conseiller les enseignants et d'assurer des prises en charge ambulatoire. Elles peuvent faire un premier diagnostic des besoins des enfants avec les instituteurs concernés, suivre la prise en charge des élèves, intervenir en tant que personnes ressources auprès des parents et des enseignants.

Pour l'enseignement fondamental, on a un découpage du territoire en 15 régions et une équipe de soutien par région. Un directeur adjoint de l'enseignement fondamental assure l'encadrement des équipes de soutien et organise leur travail.

Les équipes sont multidisciplinaires (composées de psychologues, pédagogues et éducateurs).

Les équipes de soutien ne décident pas du type de prise en charge ; elles le mettent en œuvre.

C'est une commission d'inclusion qui définit la forme de la prise en charge.

La commission d'inclusion : elle peut être saisie par les parents ou les instituteurs, mais dans tous les cas, les parents doivent exprimer leur accord pour la prise en charge de leurs enfants. Outre les intervenants de l'école et de l'équipe de soutien peuvent aussi participer à la commission d'inclusion des représentants de certains organismes (Office national de l'enfance par exemple). La commission élabore un plan de prise en charge individualisé qui sera soumis à l'approbation des parents.

Il existe aussi une commission d'inclusion pour l'enseignement secondaire.

- Niveau national, avec la création de « centres de compétences en psychopédagogie spécialisée », en faveur de l'inclusion scolaire. Le centre est spécialisé dans la prise en charge ambulatoire à temps plein ou partiel au sein de l'établissement scolaire ou d'une classe spécialisée du centre.

Chacun des 8 centres luxembourgeois s'intéresse à un type de difficultés (intellectuelles, motrices, socio-émotionnelles, troubles du langage, malvoyance, haut potentiel, etc.).

L'éventail des difficultés traitées a été élargi par rapport à ce qui se faisait jusqu'à présent. Les troubles du comportement n'étaient pas suffisamment considérés par exemple.

Le centre de compétences après avoir établi un diagnostic de la situation de l'enfant fait une proposition de prise en charge spécialisée devant la commission nationale d'inclusion.

Globalement, les ressources mises à disposition du système scolaire en faveur de l'inclusion ont considérablement progressé (en nombre de postes). Elles sont aussi pensées comme un système global et souple afin d'adapter les aides en fonction des degrés de difficulté des élèves à besoins spécifiques. Le principe de subsidiarité demeure en vigueur. On n'interpelle le niveau au-dessus que lorsque cela est nécessaire. Les écoles peuvent faire remonter si elles estiment qu'elles n'ont pas les ressources adéquates au niveau qualitatif. Il ne s'agit pas seulement d'installer beaucoup de personnel mais de mobiliser un personnel qualifié.

Un collège ou un lycée est obligé d'accueillir l'enfant, jusqu'à l'âge de 16 ans (âge limite pour la scolarité obligatoire). Les parents n'ont donc pas de demande à formuler pour le maintien de leur enfant dans le système scolaire ordinaire... Cette obligation existait déjà depuis 1994, mais elle n'était pas mise en application. Cela s'est amélioré depuis. En fait, c'est la mise en pratique qui a évolué, l'acceptation par les personnels et les familles.

## **2° Loi, mise en application de la loi, et autorité parentale :**

À quelque niveau du système qu'on se situe, sans l'accord parental, aucune mesure n'est adoptée. Les parents ne devraient pas avoir à se battre parce que devant la loi, ils sont décideurs.

Mais en cas de situation judiciairisée, le juge peut enlever l'autorité parentale aux parents, laquelle revient à une institution.

Ce cas se rencontre rarement lorsque l'enfant est handicapé. Il est plus fréquent lorsque l'enfant est en détresse psycho-sociale. Cependant, quelquefois les difficultés se rejoignent et on finit par parler des mêmes jeunes.

Il faut relativiser l'application que l'on peut faire de la loi sur l'inclusion. Car lorsqu'un groupe de professionnels sur la base d'un ensemble de diagnostics médicaux, sociaux, etc., dit « cet enfant souffre dans sa situation, il faut faire quelque chose », l'enjeu n'est plus de s'acharner au maintien de l'enfant dans l'établissement scolaire au motif que la loi l'autorise, mais de trouver une meilleure prise en charge. Évidemment, si les parents, après avoir entendu les avis des professionnels, continuent à demander le maintien de l'enfant dans la situation, autrement dit, envisagent de laisser l'enfant en situation de souffrance, il pourrait arriver que le juge de la protection de la jeunesse se saisisse du dossier (dans les situations graves).

L'obligation scolaire n'est pas épaulée par la loi de l'aide à l'enfance. Lorsqu'un enfant, en plus de ses difficultés scolaires pour lesquelles la loi sur l'inclusion peut être évoquée, est confronté à des conflits relationnels avec les parents ou bien vit dans un milieu parental complètement épuisé, il y a des décisions à prendre.

Il y a donc bien deux systèmes distincts qui se sont développés en parallèle, avec des équipes qui ne sont pas toujours proches. Ainsi, les acteurs de l'aide à l'enfance n'interviennent pas au sein de l'école (l'école a ses propres ressources). Peut-être que ces deux systèmes ne sont pas assez articulés. Mais petit à petit, il y a des évolutions intéressantes. Depuis 2013, le ministère s'appelle « ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse ». Avant 2013, l'enfance et la jeunesse étaient rattachées au ministère de la famille.

Les situations de refus des parents d'envisager une modification de la prise en charge de l'enfant se rencontrent lorsqu'ils n'ont pas réussi à faire certains deuil. Cela arrive aussi plus fréquemment au moment du passage de l'enfant vers le secondaire. Et il arrive que des agents disent aux parents : « si vous ne prenez pas la décision qu'on vous indique là parce que cela va dans le sens de l'amélioration de la situation de l'enfant, nous serons obligés de faire un signalement au juge ». Il y a donc bien une épée de Damoclès au-dessus de la tête des parents, d'où leur crainte qu'on leur enlève les enfants s'ils ne s'exécutent pas.

Un débat sur ces situations pourrait être intéressant à mener avec l'appui du défenseur des droits des enfants. La thématique pourrait être : « Droit des parents et intérêt de l'enfant. Quand remettre en question l'autorité parentale ? »

Le contexte est en plus celui d'une mise sous pression des professionnels de terrain à qui on demande de signaler toute situation de souffrance d'un enfant. Les enseignants ont peur. Le code de procédure pénal a même été changé de façon à ce que tout professionnel, s'il a un doute sur une situation, soit tenu de la signaler. Le parquet se charge ensuite de procéder à des investigations. Le problème, c'est qu'on ne sait pas vraiment quel devrait le moment où il faut procéder à un signalement.

Cela remet également en cause les choix éducatifs. La philosophie de l'aide à la jeunesse s'adresse à des mineurs en difficulté, mais il faut nous interroger sur cette généralisation au monde de l'école, où l'école est amenée à devoir effectuer certains signalements. Tout cela varie en fonction des pratiques de l'aide à la jeunesse et de l'intervention judiciaire d'une région à l'autre. Il peut y avoir des effets pervers.

Ces situations de signalements de la part des enseignants montrent aussi une certaine impuissance du système éducatif qui préfère s'en remettre au juge.

Les situations conflictuelles reflètent aussi l'absence de confiance des parents dans le système éducatif. On ne rencontre pas cela en Allemagne par exemple. Les contestations y sont moins nombreuses car les enseignants ont suivi l'enfant pendant des années ; ils connaissent bien ses capacités et ils peuvent l'orienter au sein d'un système scolaire dans lequel la voie professionnelle n'est pas une voie de relégation, mais simplement une voie un peu plus longue et où les formations débouchent sur des emplois. Les dimensions culturelles sont donc aussi à prendre en compte.

### 3° Les concepts à explorer

- Pour cerner cette question de droits, il faut être précis : pour l'école, les parents ont un droit. L'État luxembourgeois est contraint de garantir l'effectivité de ce droit. Alors que du côté de l'aide à l'enfance, il n'y a pas de droit opposable (au sens où le citoyen pourrait exiger de l'autorité chargée de mettre en œuvre ce droit qu'elle s'exécute) mais seulement le droit de formuler une demande.
- L'expression d'un droit est souvent l'émanation d'une demande. Pourtant théoriquement, la protection n'est pas l'émanation d'une demande.

### 4° Mise en œuvre des moyens

À l'école fondamentale, le nombre d'élèves par classe est de 16 élèves. Ensuite, au secondaire, le nombre peut monter à 20 à 25 élèves par classe.

La tendance actuelle est de fonctionner en « équipe pédagogique » à partir d'un décloisonnement du cursus et la constitution de « cycle d'apprentissage ».

Le principe est de refuser les organisations ségrégatives en apportant au sein de l'école qui accueille l'enfant handicapé, la compétence pédagogique dont l'enfant a besoin. L'élève à besoins spécifiques est toujours intégré dans l'enseignement ordinaire et ce sont les ressources spécialisées (venant des centres de compétences par exemple) qui se déplacent : l'aidant vient dans la classe.

À ce stade des échanges, le groupe dresse la liste des facteurs favorisant l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap :

- Des conditions matérielles, d'aménagement des lieux (déplacements physiques, largeur des couloirs, chaises adaptées, place de travail...)
- Des équipements technologiques adaptés lorsqu'ils sont nécessaires (appareillages...)
- Une formation initiale et continue qui permettent à des enseignants d'être sensibilisés à l'éducation différenciée et de se spécialiser si nécessaire
- L'existence des compétences recherchées sur le marché du travail afin de garantir le recrutement des personnels compétents pour la prise en charge des enfants handicapés
- Un allègement des effectifs des classes ordinaires dans lesquelles les enfants handicapés sont intégrés
- Une organisation de l'équipe pédagogique pensée de manière à constituer un collectif de travail qui limite l'isolement et l'épuisement des enseignants (empêcher qu'un enseignant soit seul à assumer la présence d'un enfant handicapé dans la classe).
- Un accompagnement tout au long de la scolarité du jeune handicapé par les mêmes personnes si cela correspond au souhait des deux parties (l'enfant handicapé et son accompagnateur).
- La mobilisation d'équipes pluridisciplinaires afin de limiter l'impact du seul avis médical et de soutenir la formulation de pistes d'actions alternatives à partir de la prise en compte de différentes perspectives.

### 5° La coordination avec les établissements accueillant des enfants en situation de handicap à l'étranger

Certains enfants luxembourgeois sont accueillis en Belgique ou en Allemagne. Il s'agit d'élèves qui sont « activement » orientés vers l'étranger par une commission ou par un juge (chaque année, 100 et 150 élèves sont dans cette situation).

La moitié d'entre eux sont orientés vers l'étranger sur décision d'un juge. Très souvent, il s'agit d'enfants qui sont en détresse psycho-sociale, qui présentent des troubles psychiques ou socio-émotionnels tels que la scolarité est rendue difficile. Ils sont orientés après des séjours en hôpital, et plutôt vers l'étranger car il manque une offre au Luxembourg pour ces jeunes qui souffrent de troubles psychiques mais qui ont quand même besoin d'être scolarisés.

Mais le Luxembourg a le projet de diversifier l'offre éducative, notamment pour les enfants qui ont des troubles du comportement. Le centre de compétences sur les troubles socio-émotionnels doit d'ailleurs aider à penser les réponses à ces besoins nationaux pour éviter à terme l'orientation vers l'étranger. De plus, il y aura création de « centres socio-thérapeutiques ».

Les commissions peuvent orienter soit à la suite d'une demande des parents, soit à la suite d'une décision du juge (dans ce cas, la commission ne remet pas en cause la décision du juge).

Lorsque les déplacements d'enfants vers l'étranger résultent de la seule décision des parents, les commissions n'en sont pas informées. L'intérêt pour une famille de passer par la commission est la prise en charge financière des coûts de scolarité : transports de l'enfant... Si les parents peuvent prendre en charge les frais, il se peut qu'il n'y ait aucune demande. Les parents doivent toutefois faire la preuve qu'ils remplissent bien l'obligation scolaire pour leur enfant, que leur enfant fréquente une école.

Il n'y a quasiment jamais de transferts des enfants luxembourgeois vers la France.

Le Luxembourg effectue des inspections à l'étranger chaque fois qu'il oriente un enfant dans le cadre des commissions. Au sein de la commission nationale d'inclusion, un professionnel suit le dossier du jeune, se rend sur place, informe les parents, rencontre le jeune et les enseignants dans l'établissement d'accueil. Il rend compte de son suivi une fois par an à la Commission. Il vérifie que l'offre correspond toujours aux besoins du jeune, que le projet est ajusté. Il envisage la mobilisation des mesures lorsque certaines s'arrêtent. La personne de référence n'est pas seulement là pour le contrôle mais pour consolider les liens entre les différents acteurs,

En ce qui concerne les échanges entre les services éducatifs des différents pays, il faut être prudent ; certains parents (ceux qui justement ne sont pas passés par la commission d'inclusion) ne souhaitent pas, par exemple, que l'établissement qui accueille l'enfant à l'étranger sache ce qui s'est passé durant la scolarité antérieure de leur enfant dans le pays d'origine. Ils craignent la stigmatisation. Ils veulent pour leur enfant « un nouveau départ ». Les parents ont aussi le droit de ne pas tout raconter.

Le dossier scolaire comporte le suivi au niveau de la scolarité, mais il existe aussi le dossier comportant les rapports psychologiques, etc. Ce sont ces derniers dossiers que certains parents ne souhaitent pas voir transmis.

Enfin, il convient de distinguer les différents registres de placement à travers les frontières : les mesures d'hébergement constituent un registre différent de celui du choix scolaire.