

InclEdu 4AllNeeds



Une éducation inclusive pour tous les besoins : Initiative des partenaires sociaux sectoriels européens de l'éducation pour promouvoir l'inclusion des personnes ayant des besoins spéciaux dans les systèmes éducatifs

Alison L. Milner
Ronni Laursen
Emily Winchip



Une éducation inclusive pour tous les besoins : Initiative des partenaires sociaux sectoriels européens de l'éducation pour promouvoir l'inclusion des personnes ayant des besoins spéciaux dans les systèmes éducatifs

Alison L. Milner, Ronni Laursen et Emily Winchip



**AALBORG
UNIVERSITY**



This report was commissioned by the European Trade Union Committee for Education (ETUCE) and the European Federation of Education Employers (EFEE) in the framework of the project "InclEdu4AllNeeds", funded by the EU. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union. Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.

Incl Edu
4 All Needs

TABLE DES MATIÈRES

1.	INTRODUCTION	6
2.	ÉDUCATION INCLUSIVE : ÉLIMINER LES BARRIÈRES POUR TOUS	9
2.1.	Introduction	9
2.2.	Une éducation inclusive pour tous	10
2.3.	Un emploi inclusif pour tous	20
2.4.	Enseignants en situation de handicap : opportunités et défis liés à leur inclusion	22
2.5.	Conclusion	24
3.	DIALOGUE SOCIAL EN FAVEUR DE L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION	26
3.1.	Introduction	26
3.2.	Dialogue social sur l'éducation inclusive	27
3.3.	Un programme d'inclusion pour le dialogue social	28
3.4.	Représentation des personnes en situation de handicap dans le dialogue social	30
3.5.	Conclusion	30
4.	PROMOTION DE L'INCLUSION DES PERSONNES AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX ET DES HANDICAPS AU SEIN DE L'ÉDUCATION	31
4.1.	Introduction	31
4.2.	Inclusion du handicap au niveau organisationnel	31
4.3.	Actions des partenaires sociaux en faveur de l'inclusion des personnes handicapées	38
4.4.	Types de dialogue social par sujet	54
4.5.	Conclusion	56
5.	ÉTUDE DE CAS : ALLEMAGNE	57
5.1.	Le handicap en Allemagne	57
5.2.	Données concernant le handicap en Allemagne	58
5.3.	Inclusion dans l'éducation	58
5.4.	Emploi inclusif des personnes handicapées dans l'éducation	64
5.5.	Dialogue social sur l'inclusion du handicap	65
5.6.	Conclusion	66
6.	ÉTUDE DE CAS : ROUMANIE	67
6.1.	Handicap et enseignement adapté en Roumanie	67
6.2.	Données concernant le handicap en Roumanie	68
6.3.	Inclusion dans l'éducation	69
6.4.	Emploi inclusif des personnes handicapées dans l'éducation	74
6.5.	Dialogue social sur l'éducation inclusive	74
6.6.	Conclusion	76
7.	CONCLUSION	77
	Bibliographie	81
	Annexe A : Méthodologie de la recherche	92
	Annexe B : Visites d'étude	97

INTRODUCTION

Dans le contexte des récentes crises socio-économiques, humanitaires, climatiques et sanitaires, la réalisation d'une **éducation inclusive de qualité pour tous** constitue désormais une préoccupation majeure pour les décideurs politiques nationaux, les organisations internationales et la société civile dans son ensemble (voir, par exemple, UNESCO, 2021). Néanmoins, malgré l'existence d'un large consensus politique et plusieurs signes d'une évolution vers une intégration de tous les enfants et jeunes au sein de l'enseignement ordinaire, la mise en œuvre pratique de l'inclusion se révèle parfois compliquée. Bien que la diversité humaine soit une caractéristique essentielle des sociétés modernes, les systèmes éducatifs éprouvent les plus grandes difficultés à répondre aux besoins éducatifs d'élèves présentant des caractéristiques personnelles, des origines sociales et culturelles, des préférences académiques et des expériences de vie différentes (Ydesen et al., 2022).

L'inclusion est traditionnellement associée à l'accès à l'éducation pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps. L'adoption généralisée de la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994) et de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (UNCDPH ; Nations Unies, 2006) a toutefois entraîné un changement de paradigme important. Les interprétations contemporaines de l'inclusion s'appuient désormais sur **le modèle social et le modèle des droits humains en matière de handicap**, et mettent l'accent sur la suppression des obstacles à l'apprentissage et à la participation de tous les élèves (Ainscow, 2005).

En dépit des accords internationaux, les progrès en matière d'inclusion restent limités (UNESCO, 2020), une situation due notamment aux nombreuses interprétations nationales et locales de l'inclusion (Hardy et Woodcock, 2015), lesquelles reflètent la divergence des interprétations quant à la finalité de l'éducation (Schuelka et Engsig, 2020), ainsi qu'aux différentes normes historiques, culturelles et institutionnelles qui entourent le handicap et la différence au sein de la société. La complexité de l'inclusion est encore aggravée par la répartition inégale des financements, services et opportunités au sein de l'éducation, qui expose souvent les élèves les plus vulnérables, notamment ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps, à un risque accru d'exclusion (UNESCO, 2020).



L'éducation inclusive exige un engagement professionnel important de la part des personnels de l'éducation, qui sont tenus de répondre aux besoins d'apprentissage complexes de tous les élèves malgré des ressources financières, professionnelles et matérielles limitées. Les dépenses publiques consacrées à l'éducation en Europe ont en effet considérablement diminué en termes réels ces vingt dernières années (OCDE, 2023). Par ailleurs, la mise en œuvre du programme d'inclusion se déroule dans un contexte de crise croissante de recrutement et de rétention des enseignants, laquelle restreint l'accès des élèves à des enseignants qualifiés et à des personnes de soutien à l'éducation. Cette situation impose des contraintes supplémentaires aux personnes qui continuent d'exercer ces métiers, souvent sans les compétences spécialisées nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et des handicaps. Ces défis peuvent avoir des conséquences importantes sur la qualité de l'offre éducative, ainsi que sur le sentiment d'auto-efficacité, la satisfaction professionnelle et le bien-être des professionnels de l'éducation (voir, par exemple, OCDE, 2025).

L'éducation inclusive va toutefois au-delà de la simple offre de possibilités d'apprentissage aux élèves. Il est de plus en plus admis que c'est à la communauté scolaire dans son ensemble qu'il convient de refléter la société dans toute sa diversité humaine, et que cela ne peut se faire sans inclure les personnels de l'éducation en situation de handicap. Pourtant, malgré leur contribution potentielle aux pédagogies inclusives, à l'égalité et à la lutte contre la discrimination dans l'éducation, **les enseignants en situation de handicap sont souvent confrontés à des obstacles importants qui compromettent leur accès à la profession et la progression de leur carrière** (voir, par exemple, Neca et al., 2022).

Les obstacles systémiques et institutionnels auxquels est confrontée l'éducation inclusive, notamment en ce qui concerne la pleine participation des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps, soulignent **la nécessité d'une réponse stratégique et coordonnée de la part des partenaires sociaux du secteur de l'éducation, tant au niveau national qu'europpéen**. C'est pourquoi la Commission européenne a souligné l'importance du dialogue social pour

l'élaboration et la mise en œuvre de réformes politiques adaptées aux besoins des parties prenantes (Commission européenne, 2016). Des recherches antérieures révèlent toutefois qu'il est encore possible d'améliorer l'ampleur et la portée du dialogue social. Une des préoccupations majeures identifiées dans les études menées pour le Comité syndical européen de l'éducation (CSEE) et la Fédération européenne des employeurs de l'éducation (FEEE) concerne le fait que les partenaires sociaux ne tiennent pas toujours compte des questions non sectorielles, et notamment des politiques de perfectionnement professionnel, dans le cadre du dialogue social (voir, par exemple, Stevenson et al., 2018 ; Stevenson et Milner, 2023). Il est donc essentiel de comprendre si, et le cas échéant comment, l'éducation inclusive en général, et l'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps en particulier, est abordée au sein des mécanismes de dialogue social.

Nous présentons dans ce rapport les résultats des recherches menées dans le cadre du projet ***Une éducation inclusive pour tous les besoins : initiative des partenaires sociaux sectoriels européens de l'éducation pour promouvoir l'inclusion des personnes ayant des besoins spéciaux dans les systèmes éducatifs***, financé par la Commission européenne et réalisé dans le cadre d'un partenariat entre le CSEE, la FEEE et l'Université d'Aalborg, au Danemark. Les recherches ont pris la forme d'une recherche documentaire, d'une enquête en ligne et de discussions en groupe de réflexion avec des partenaires sociaux de l'éducation lors de visites d'étude à Solingen, en Allemagne, et à Bucarest, en Roumanie (voir l'annexe A pour une description plus détaillée de la méthodologie de recherche). Elles se sont concentrées sur trois grands domaines thématiques :

1. Compréhension et approches de l'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps dans les politiques et pratiques éducatives ;
2. Défis professionnels liés à l'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps ;
3. Dialogue social sur l'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps au sein de l'éducation.

Terminologie

Il importe, à ce stade, de clarifier certaines questions complexes liées à l'utilisation de la terminologie dans le cadre d'un projet de recherche international et comparatif. Nous avons parlé dans l'introduction de personnes ayant des « besoins éducatifs spéciaux ». Bien que ce terme soit largement utilisé dans les politiques et pratiques éducatives partout en Europe pour décrire les aménagements éducatifs requis par certains enfants et jeunes, il n'est pas sans susciter de controverses. Nous ne l'utilisons donc pas inconsidérément. En effet, même s'il est perçu comme un euphémisme, ce terme était le modèle médical du handicap, basé sur des déficiences « propres à la personne » (Shakespeare, 2006). Ce cadrage est susceptible de nuire aux pédagogies inclusives et de légitimer la ségrégation (Slee, 2011), et d'affecter ainsi le sentiment d'appartenance des élèves.

Conformément à la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (Nations Unies, 2006) et aux modèles social et des droits humains en matière de handicap (Lawson et Beckett, 2020 ; Oliver, 2013), bon nombre de chercheurs et de militants anglophones pour les droits des personnes handicapées préfèrent les termes *persons with disabilities* (approche centrée sur la personne) ou *disabled persons* (approche centrée sur l'identité). Ces termes mettent respectivement l'accent sur la personne avant le handicap et reconnaissent que celui-ci n'est pas inhérent à l'individu, mais résulte de l'interaction entre une déficience ou une condition et l'environnement physique ou les attitudes sociétales (Lawson et Beckett, 2020 ; Oliver, 2013). **Leur utilisation met l'accent non plus sur les « besoins » individuels, mais sur les droits individuels.**

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons dû relever le défi d'utiliser des concepts compréhensibles dans plusieurs contextes linguistiques et culturels différents. Étant donné son utilisation répandue dans les politiques et les pratiques mises en œuvre par l'Union européenne (et par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive), nous avons choisi d'employer le terme « besoins éducatifs spéciaux » uniquement lorsqu'il est question des élèves. Pour désigner les personnels de l'éducation, nous utilisons les termes « personnels de l'éducation en situation de handicap » ou « enseignants en situation de handicap ».

Structure du rapport

Au **chapitre 2**, nous analysons le concept général d'éducation inclusive, et plus particulièrement l'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps. Nous nous penchons ensuite sur les problématiques liées à l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps, ainsi que sur les difficultés spécifiques rencontrées par les personnels de l'éducation. Nous examinons ensuite les questions liées à l'inclusion des personnels de l'éducation en situation de handicap.

Au **chapitre 3**, nous explorons les moyens d'inclure et d'aborder l'éducation inclusive au sein du dialogue social. Nous mettons en lumière les différents mécanismes de dialogue social, et les différentes manières dont ceux-ci peuvent promouvoir l'éducation inclusive et l'emploi inclusif.

Au **chapitre 4**, nous nous penchons sur les comportements organisationnels et interorganisationnels en matière d'éducation inclusive et d'emploi inclusif, par l'analyse notamment des résultats de l'enquête en ligne diffusée auprès des organisations membres du CSEE et de la FEEE.

Au **chapitre 5**, nous présentons l'étude de cas de la visite d'étude effectuée à Solingen, en Allemagne, laquelle repose sur une analyse bibliographique approfondie des documents de recherche universitaire et d'orientation politique et sur une discussion en groupe de réflexion avec des partenaires sociaux du secteur de l'éducation.

Au **chapitre 6**, nous présentons l'étude de cas de la visite d'étude effectuée à Bucarest, en Roumanie, laquelle repose sur une analyse bibliographique approfondie des documents de recherche universitaire et d'orientation politique et sur une discussion en groupe de réflexion avec des partenaires sociaux du secteur de l'éducation.

Au **chapitre 7**, nous présentons nos conclusions et recommandations finales basées sur la recherche.

ÉDUCATION INCLUSIVE : ÉLIMINER LES BARRIÈRES POUR TOUS



2.1. Introduction

L'éducation inclusive apporte une contribution importante à l'édification de sociétés inclusives et démocratiques qui, « mues par le souci de promouvoir la cohésion sociale et de célébrer la diversité, garantissent la liberté d'exprimer des opinions différentes et permettent aux voix les plus diverses de se faire entendre » (UNESCO, 2020, p.v). C'est pour cette raison que l'un des objectifs clés de l'agenda international de l'inclusion est de veiller à ce que chaque apprenant se sente valorisé et respecté et puisse éprouver un véritable sentiment d'appartenance, à la fois au sein de la communauté éducative et de la société, quels que soient son genre, sa situation socio-économique, ses capacités, sa race, son origine ethnique, son orientation sexuelle ou sa religion (UNESCO, 2020 ; Ydesen et al., 2022).

Bien que les politiques d'éducation inclusive concernent tous les enfants et jeunes (Nations Unies, n.d.), l'agenda politique international a été largement marqué par la lutte historique pour les droits des personnes handicapées. Pourtant, en dépit des engagements en matière d'éducation pris dans le cadre de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (UNCDPH ; Nations Unies, 2006), et du fait que l'accessibilité des personnes handicapées occupe une place centrale dans la plupart des législations nationales et régionales en matière d'inclusion, **les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps restent les plus menacés d'exclusion**. Cette marginalisation est parfois aggravée lorsque les besoins et les handicaps se conjuguent à d'autres caractéristiques, telles que le sexe, la race, l'origine ethnique ou le statut d'immigrant (UNESCO, 2020).

La vision inclusive recouvre toutefois beaucoup plus que les élèves. Il est en effet de plus en plus couramment admis que l'éducation inclusive ne peut se faire sans la participation des enseignants, des responsables d'établissement scolaire et des personnels de soutien à l'éducation en situation de handicap. **Le nombre de personnes handicapées employées dans l'éducation demeure toutefois faible, et celles-ci sont confrontées à des obstacles considérables qui compromettent leur accès**

à la profession (voir, par exemple, Neca et al., 2022), alors même qu'il est démontré que les enseignants en situation de handicap peuvent apporter une contribution unique, tant aux pédagogies inclusives qu'à une compréhension plus large de l'égalité face au handicap et de la lutte contre la discrimination par les étudiants, les parents et leurs collègues (voir, par exemple, Duquette, 2000 ; Valle et al., 2004).

Dans les deux sections suivantes, nous nous appuyons sur plusieurs documents de politique internationale et recherches universitaires pour examiner quelques-uns des dilemmes, tensions et défis liés à l'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps dans les établissements et systèmes scolaires. La première section explore les fondements philosophiques de l'éducation inclusive ainsi que les principales évolutions politiques passées et présentes. La deuxième section, elle, se penche sur le concept d'emploi inclusif, et propose plus particulièrement une analyse des enseignants en situation de handicap. Les deux sections comprennent des références aux cadres politiques internationaux et aux données comparatives de l'Union européenne. Nous terminons par une évaluation des implications politiques et pratiques.

2.2. Une éducation inclusive pour tous

2.2.1. De la ségrégation à l'inclusion dans l'enseignement ordinaire

L'éducation inclusive constitue une priorité de l'agenda politique international depuis 1994, année de la ratification de la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation spéciale (UNESCO, 1994) par les représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales. Même si son titre suggère une attention particulière portée à l'enseignement adapté, la Déclaration de Salamanque visait avant tout à promouvoir une compréhension plus large et plus complète de l'inclusion. Elle a ainsi facilité un changement de paradigme, délaissant un discours axé sur les déficits dans l'enseignement adapté en faveur d'une approche plus inclusive fondée sur les

principes d'universalisme, de justice sociale et d'équité pour tous les apprenants (Ainscow et al., 2019 ; Spandagou, 2021).

La Déclaration de Salamanque a inauguré l'abandon de la différenciation et de la ségrégation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps dans des établissements éducatifs distincts (Hamre, 2018). **De nos jours, toutefois, l'inclusion ne se limite pas à l'accès à l'enseignement ordinaire ; elle ambitionne la suppression active des obstacles à une éducation de qualité pour tous** (Ainscow, 2005). Dans ce contexte, les établissements scolaires doivent identifier tout obstacle à l'apprentissage, à la participation et à la réussite, afin de garantir à tous les enfants et jeunes des expériences et des résultats éducatifs de qualité (UNESCO, 2020). L'éducation inclusive exige donc une approche qui prenne en compte dès le départ la diversité des élèves ; les structures sociales – classes, établissements scolaires et communautés – et les pratiques socio-éducatives doivent être conçues de manière à inclure tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps. Comme le souligne la Déclaration de Salamanque :

Les écoles intégratrices partent du principe fondamental que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés. Elles doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents et assurer une éducation de qualité grâce à des plans d'études, une organisation scolaire et une utilisation des ressources adaptés ainsi qu'à un partenariat avec la communauté. Il faut assurer que l'appui et les services fournis correspondent exactement aux besoins spéciaux quels que soient leurs niveaux (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

À la suite de la Déclaration de Salamanque, les responsables des politiques éducatives ont commencé à adopter une vision plus large de l'inclusion prévoyant notamment l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps dans l'enseignement ordinaire. Il n'est toutefois guère surprenant que, compte tenu des investissements considérables requis, les écoles aient peine à atteindre les objectifs de la Déclaration. Les établissements d'enseignement adapté demeurent en effet une composante essentielle des systèmes éducatifs en Europe (UNESCO, 2020), et **même lorsque les enfants en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire, des lacunes considérables persistent en matière d'inclusion** (Drál and Lenárt, 2025).

La mise en œuvre limitée de l'éducation inclusive, que ce soit au sens large ou plus particulièrement en ce qui concerne les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps, peut être attribuée à plusieurs facteurs clés. Premièrement, la conceptualisation et la mise en œuvre de l'éducation inclusive diffèrent selon les pays (Engsig and Johnstone, 2015). Deuxièmement, malgré l'attention constante portée à l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps dans l'enseignement ordinaire (Göransson et Nilholm, 2014), les expériences éducatives sont parfois affectées par la discrimination sociétale et institutionnelle, telle que le validisme, ainsi que par des discours néolibéraux qui promeuvent des visions étroites de la réussite scolaire fondées sur les performances scolaires et la réussite sur le marché du travail (Liasidou, 2012). Troisièmement, et en lien avec les deux points précédents, **l'éducation inclusive des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps est entravée par des interprétations historiques et culturelles du handicap qui continuent de renforcer les politiques éducatives et les pratiques ségrégationnistes**. Ces acceptations servent parfois à discriminer certaines communautés ; les enfants roms, par exemple, sont davantage susceptibles d'être mis à l'écart et placés dans l'enseignement adapté (UNESCO, 2020). Ces préjugés persistent, malgré les tentatives de réformes politiques et les campagnes militantes mises en œuvre pour ne plus considérer le handicap comme une déficience inhérente à l'individu, mais comme une construction sociale.

2.2.2. Du modèle médical aux modèles social et des droits humains en matière de handicap

Comme indiqué dans la section précédente, le handicap était traditionnellement perçu comme un problème inhérent à l'individu (limitations fonctionnelles), ce qui explique pourquoi les premières approches du handicap étaient influencées soit par le modèle caritatif, soit par **le modèle médical du handicap**, qui considéraient respectivement les personnes handicapées comme des « victimes » ou comme nécessitant une intervention médicale.

Le modèle médical continue de dominer les statistiques sur le handicap, lesquelles ont tendance à se concentrer sur la présence ou l'absence de déficiences, de maladies ou d'affections spécifiques. Il renforce ainsi les stéréotypes auxquels sont confrontées les personnes en situation de handicap, qu'elles soient en chaise roulante, sourdes ou aveugles (UNICEF, 2020). Par ailleurs, **il néglige la complexité du handicap, qui peut être temporaire ou permanent, visible ou invisible, diversifié, intersectionnel et situationnel** (Organisation mondiale de la santé, n.d.).

Le modèle social du handicap, le cadre de référence le plus influent depuis les années 1980, a vu le jour dans la foulée du mouvement pour les droits des personnes handicapées né dans les années 1970 en réaction au modèle médical. En substance, le modèle social établit une distinction entre la condition biologique (déficience) et la condition sociale (handicap), et affirme que **les personnes ne sont pas handicapées par leurs déficiences mais par les barrières comportementales et physiques auxquelles elles sont confrontées dans la société** : bâtiments inaccessibles, préjugés, stigmatisation sociale, etc. Il reconnaît également que les obstacles auxquels sont confrontés les individus peuvent évoluer au fil du temps (Oliver, 2013). Ainsi que le fait remarquer l'Organisation mondiale de la santé : « Presque tout le monde aura un handicap, temporaire ou permanent, à un moment donné de sa vie » (Organisation mondiale de la santé, n.d.).

Le handicap est donc perçu comme une oppression socialement construite qui empêche les individus d'atteindre leur plein

potentiel. Il est toutefois possible, moyennant un changement social transformateur, de surmonter et d'éliminer les obstacles entravant leur participation. En définitive, le modèle social renforce l'idée selon laquelle c'est aux systèmes de s'adapter à l'individu (Oliver, 2013).

Le modèle social a exercé une influence considérable sur les traités internationaux tels que la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (Nations Unies, 2006). Il a également été utilisé pour étayer des arguments contre l'enseignement adapté ségrégué. Le modèle social fait toutefois l'objet de critiques. Certains affirment qu'il minimise le rôle du handicap et ignore l'intersection du handicap avec d'autres caractéristiques, telles que le genre ou l'origine ethnique. D'autres, encore, estiment qu'il ne tient pas compte des effets variables des différents handicaps sur les différents individus et, par conséquent, de leurs différents besoins. Enfin, bien qu'il permette d'identifier les politiques susceptibles de lever les obstacles à l'inclusion, son utilité en tant que cadre d'évaluation est limitée (Lawson et Beckett, 2020).

Le modèle des droits humains en matière de handicap offre un outil d'évaluation plus utile. Lui aussi ancré dans le mouvement pour les droits des personnes handicapées et intégré au

droit et à la politique des droits humains, il est de plus en plus appliqué depuis l'adoption de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (Nations Unies, 2006). Le modèle des droits humains met l'accent sur la dignité inhérente de l'être humain et, seulement lorsque c'est nécessaire, sur ses caractéristiques médicales. **Il place l'individu au centre de toutes les décisions qui le concernent et situe le « problème » du handicap sur le plan de la société.** S'il présente certaines similitudes avec le modèle social, le modèle des droits humains est souvent utilisé pour suivre les efforts nationaux visant à mettre en œuvre la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et peut, à ce titre, fournir une feuille de route pour l'élaboration de politiques (Lawson et Beckett, 2020).

Selon certains, le modèle des droits humains prolonge et améliore le modèle social. Lawson et Beckett (2020) affirment toutefois que ces deux modèles sont en réalité complémentaires. **Tous deux peuvent en effet servir à renforcer la justice sociale pour les personnes handicapées dans l'éducation et l'emploi.** Les deux chercheurs affirment en revanche qu'il importe de choisir l'outil le plus adéquat (voir résumé au Tableau 1). L'une des principales différences entre les deux tient au fait que le modèle social crée

Tableau 1 : Utilisation du modèle social et du modèle des droits humains en matière de handicap

Modèle social	Modèle des droits humains
<ul style="list-style-type: none"> • Modèle du handicap • Peut être adapté à différents endroits • Permet d'identifier les domaines nécessitant une réforme politique • Crée des catégories de personnes handicapées et non handicapées • Solidarité : expérience partagée du handicap et de la résistance 	<ul style="list-style-type: none"> • Modèle de politiques du handicap • Codifié dans la CDPH, les cadres et la législation • Offre un plan de suivi des progrès en matière de droit et de politique • Réunit les personnes handicapées et non handicapées au sein d'un mouvement plus large en faveur des droits humains • Solidarité : sentiment partagé d'humanité et engagement en faveur d'un changement fondé sur le respect des différences et de la dignité

Source : Lawson et Beckett (2020)

des catégories de personnes « handicapées » et « non handicapées ». Ainsi, selon Lawson et Beckett (2020), la solidarité est générée par une expérience partagée du handicap, lequel est causé par des structures, des attitudes et des pratiques d'exclusion, et par un engagement partagé en faveur de la résistance et du changement social. Le modèle des droits humains, à l'inverse, considère les personnes handicapées comme des « **titulaires de droits** » et cherche à les réunir, elles et les personnes non handicapées, au sein d'un mouvement plus large en faveur des droits humains. La solidarité, dans ce cas-ci, est générée par un sentiment partagé d'humanité et par un engagement commun en faveur d'un changement social positif qui permet l'épanouissement individuel **fondé sur le respect des différences humaines et de la dignité individuelle** (Lawson et Beckett, 2020).

2.2.3. Définition des besoins : l'importance du langage

Les enfants et les jeunes handicapés sont parfois catégorisés comme présentant des « besoins éducatifs spéciaux » (également appelés « besoins spéciaux » ou « BES »). Toutefois, ainsi que le souligne le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (2020), « **les enfants handicapés n'ont pas tous de besoins éducatifs spéciaux, de même que les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ne sont pas tous handicapés** » (UNESCO, 2020, p. 106). En effet, « l'évaluation des besoins spéciaux, sur laquelle il n'y a pas de consensus clair, et la mesure du handicap sont deux choses bien distinctes » (UNESCO, 2020, p. 106).

Le pourcentage d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux varie à travers l'Europe. Selon un rapport de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive paru en 2025, le taux d'identification des enfants / apprenants ayant officiellement des besoins éducatifs spéciaux variait entre 20,23 % en Lituanie et 2,13 % au Luxembourg pour l'enseignement primaire (CITE 1), et entre 16,99 % en Belgique (Communauté flamande) et 1,43 % au Luxembourg pour l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) (Drál et Lenárt, 2025). Ces écarts s'expliquent en partie par les différentes conceptions de

cette catégorie éducative (UNESCO, 2020). Si certains systèmes éducatifs, en Belgique (Communauté flamande) ou en Suède par exemple, privilégient le handicap et une conception plus médicale des besoins éducatifs spéciaux, d'autres prennent en compte les besoins d'apprentissage *supplémentaires* des élèves. Le Portugal a ainsi abandonné ce système de catégorisation en 2018, et parle désormais d'« élèves ayant besoin de mesures de soutien éducatif » (OCDE, 2023). Quelle que soit l'approche adoptée, **la notion de « besoins éducatifs spéciaux » est considérée comme vague et générique.**

Malgré ses limites, le terme « besoins éducatifs spéciaux » **permet de ne plus mettre l'accent sur une déficience présumée chez l'enfant, mais sur le soutien dont celui-ci a besoin.** À cet égard, les définitions nationales sont essentielles aux procédures d'identification guidées par la législation et fondées sur des réglementations administratives (Norwich, 2016).

Il est largement admis qu'**une détection précoce est essentielle** pour répondre aux besoins des élèves et garantir un soutien éducatif opportun et approprié (UNESCO, 2020). La plupart des pays disposent d'un processus d'identification en deux parties appelé le modèle de planification de programme d'éducation diagnostique (Peters, 2003). Ce processus nécessite d'abord un diagnostic du trouble ou de l'affection (par exemple, l'autisme), afin de déterminer si un élève a droit à des ressources supplémentaires ou spécialisées. En cas de diagnostic positif, un programme éducatif individualisé est alors mis en place (Norwich, 2016).

Même si les parents reconnaissent que l'évaluation peut garantir le droit à des prestations d'invalidité, **l'identification d'un besoin peut constituer un facteur de stigmatisation** (Norwich, 2016). Certains groupes sont parfois également surreprésentés parmi les personnes identifiées comme présentant des besoins éducatifs spéciaux en raison de biais inhérents aux procédures d'évaluation, aux outils pédagogiques ou aux personnes qui effectuent les évaluations. Les enfants issus de l'immigration, par exemple, sont parfois diagnostiqués à tort comme présentant des difficultés d'apprentissage

spécifiques lorsque les tests d’alphabétisation ne sont pas disponibles dans leur langue maternelle (UNESCO, 2020). Par ailleurs, un diagnostic formel ne fournit souvent **aucune indication sur la manière de travailler avec des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux**. Les évaluations, en effet, se concentrent sur les élèves individuels et sont généralement menées en dehors des contextes d’enseignement et d’apprentissage (Norwich, 2016).

L’utilisation du terme « besoins éducatifs spéciaux » est problématique à plusieurs égards. Booth et Ainscow (2006) notent que cette catégorie peut englober un large éventail d’élèves. Ainsi, un enfant peut très bien être considéré comme ayant des besoins spéciaux dans un pays, mais pas dans un autre. La recherche doit donc donner la priorité à une conception des dispositions éducatives qui soit valable pour *tous* les enfants, afin de déterminer qui inclure, qui exclure, et sur quelle base (Booth et Ainscow, 2006).

En fin de compte, **l’utilisation du terme « besoins éducatifs spéciaux » peut involontairement conduire à des exclusions** (Slee, 2011). Même si celui-ci est souvent perçu comme un euphémisme, il peut avoir des effets néfastes sur l’individu (Gernsbacher et al., 2009). Et comme il renforce le modèle médical (Shakespeare, 2006), il présente l’enfant comme le problème, comme une personne nécessitant un traitement « spécial ». L’évaluation des « besoins spéciaux » peut donc être stigmatisante, et même conduire à une dévaluation des attentes scolaires (Runswick-Cole et Hodge, 2009). C’est pourquoi plusieurs universitaires et militants pour les droits des personnes handicapées ont contesté l’utilisation de cette catégorie, arguant que les personnes handicapées et présentant des difficultés d’apprentissage n’ont pas de « besoins », **mais bien des droits** (Oliver, 1990 ; Shakespeare, 2006 ; voir également Nations Unies, 2006).

2.2.4. Leadership inclusif : comment les responsables d’établissement créent un sentiment d’appartenance

Bien que les interprétations de l’inclusion diffèrent, la recherche ne cesse de souligner que **les responsables d’établissement scolaire**

jouent un rôle crucial dans la mise en œuvre de politiques et de pratiques inclusives (voir, par exemple, Esposito et al., 2019 ; Greany et al., 2023 ; Ydesen et al., 2022). Une culture scolaire inclusive, qui valorise la diversité et soutient les besoins de tous les élèves, nécessite en effet une direction efficace et solidaire (UNESCO, 2020, 2024, 2025a).

Les responsables d’établissement scolaire ne doivent toutefois pas être les seuls à déployer des efforts pour promouvoir l’éducation inclusive. Le contexte social et culturel plus large peut influencer la manière dont les populations vulnérables sont traitées et conditionner la culture scolaire (UNESCO, 2024, 2025a). À cet égard, **les lois et politiques éducatives qui privilégient l’inclusion peuvent soutenir le travail des responsables d’établissement scolaire**. En effet, la désinstitutionnalisation des établissements spécialisés et la transition vers une approche de l’éducation inclusive fondée sur les droits dans certains États membres d’Europe centrale et orientale résultent de leur adhésion à l’UE et des engagements pris dans le cadre de la Déclaration de Salamanque, de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et du Programme pour le développement durable 2030 (UNESCO, 2025a).

Les structures et les systèmes de gouvernance peuvent néanmoins entraver les pratiques et l’efficacité des responsables d’établissement scolaire : ceux qui disposent d’une autonomie moindre seront moins susceptibles d’adapter les ressources financières et humaines aux besoins de l’école et de favoriser des environnements inclusifs. En Albanie, par exemple, les responsables d’établissement scolaire ne disposent pas de l’autonomie nécessaire pour fixer les budgets scolaires et adapter les plans et le fonctionnement des écoles. En Slovénie, par contre, certaines municipalités accordent aux chefs d’établissement une plus grande autonomie que d’autres, certaines allouant des fonds à des fins spécifiques (UNESCO, 2025a). **Le manque d’autonomie concernant le recrutement des enseignants pose des défis particuliers** ; bien qu’elles soient essentielles pour établir une culture inclusive et renforcer les compétences (Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2018), ces décisions sont parfois prises aux échelons supérieurs du système éducatif (UNESCO, 2025a).

2.2.5. Modèles d'inclusion des personnes handicapées dans l'éducation dans l'Union européenne

En 2024, quelque 107 millions de citoyens de l'UE âgés de 16 ans ou plus (23,9 %) connaissaient une forme de handicap¹ (Eurostat, 2025a). Alors que près d'un quart de la population européenne, en moyenne, subit une limitation d'activité, **il est impératif de faire de l'inclusion une priorité**. Pourtant, malgré l'élaboration par les États membres de nombreux instruments législatifs et politiques alignés sur la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (Nations Unies, 2006), les personnes en situation de handicap continuent de faire face à des obstacles considérables à leur pleine participation à la société (Commission européenne, 2021). Dans le domaine de l'éducation, en particulier, des écarts considérables persistent entre les résultats des élèves handicapés et ceux des élèves non handicapés. Nous mettons ci-dessous en lumière quelques chiffres clés.

Premièrement, **les personnes handicapées sont davantage susceptibles d'abandonner leurs études et leur formation plus tôt que les personnes ne présentant pas de handicap**. En 2024, 24,6 % des personnes âgées entre 18 et 24 ans présentant un handicap (limitation d'activité légère ou sévère) ont abandonné leurs études ou leur formation de manière prématurée, contre 8,0 % des personnes ne présentant pas de handicap. Ce chiffre était encore plus élevé pour les personnes souffrant d'un handicap sévère (44,2 %). Bien que les données soient relativement peu fiables, on constate des écarts considérables entre les pays : la Roumanie (61,6 %) et la Grèce (58,8 %²) affichaient les deux taux de décrochage scolaire les plus élevés, et la Finlande (10,7 %) et la Suède (13,1 %) les deux taux les plus faibles (Eurostat, 2025b).

Deuxièmement, **les personnes handicapées sont davantage susceptibles de n'exercer aucun emploi et de ne suivre aucun enseignement ni aucune formation (NEET) que les personnes ne présentant pas de handicap**. En 2024, 29,8 % des jeunes entre

15 et 29 ans en situation de handicap étaient classés NEET, contre 10,0 % de leurs pairs sans handicap. Là encore, ce chiffre était encore plus élevé pour les personnes souffrant d'un handicap sévère (54,7 %). Une analyse par pays révèle en outre que la Bulgarie (86,6 %³) et la Grèce (79,0 %⁴) connaissaient les deux taux les plus élevés, et la Suède (14,5 %) et les Pays-Bas (16,7 %) les deux taux les plus faibles (Eurostat, 2025c).

Enfin, et cela ne doit sans doute guère surprendre au vu des données ci-dessus, **les personnes handicapées sont moins susceptibles d'atteindre un niveau d'études élevé que celles ne présentant pas de handicap**. En 2024, 26,1 % des personnes handicapées âgées entre 30 et 54 ans avaient fait des études supérieures, contre 41,1 % pour celles ne présentant pas de handicap. Ce chiffre s'élevait à 18,0 % pour les personnes souffrant d'un handicap sévère. La Roumanie (5,1 %) et l'Italie (11,1 %) présentaient les taux les plus faibles pour l'enseignement supérieur, et l'Irlande (40,4 %) et le Luxembourg (39,8 %) les taux les plus élevés (Eurostat, 2025b).

Ces chiffres soulignent **la nécessité de renforcer le modèle des droits humains en matière de handicap dans l'éducation au niveau des États membres**. Les systèmes éducatifs subissent toutefois actuellement une pression considérable qui affecte les efforts déployés pour garantir une éducation de qualité à tous les apprenants, et pas seulement aux plus vulnérables.

2.2.6. Obstacles systémiques à l'éducation inclusive

Comme le démontre la section précédente, **les États membres de l'UE doivent faire davantage pour mettre en œuvre l'agenda de l'éducation inclusive, en particulier pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps**. La tâche est toutefois loin d'être aisée. Partout en Europe et au-delà, le secteur de l'éducation publique fait face à d'importants défis entraînés par toute une série de crises économiques, géopolitiques, humanitaires et sanitaires (voir, par exemple, OCDE, 2013 ; Stevenson et al., 2017). Ces défis

1 Données subjectives basées sur une limitation générale et durable de l'activité habituelle due à des problèmes de santé.
2 Rupture dans les séries chronologiques, faible fiabilité
3 Rupture dans les séries chronologiques, faible fiabilité

3 Rupture dans les séries chronologiques, faible fiabilité
4 Rupture dans les séries chronologiques

ont indubitablement affecté la capacité des systèmes éducatifs – et de la profession enseignante en particulier – à répondre aux différents besoins de tous les élèves (UNESCO, 2020, 2021). Outre ces pressions d'ordre mondial et régional, on déplore également **une crise au sein même de la profession enseignante** (UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030, 2024).

Nous tentons de décrypter dans cette section certains des obstacles systémiques situés au niveau national. Pour mieux comprendre ces enjeux, nous nous appuyons sur des données tirées de rapports européens et internationaux. Nous reconnaissons toutefois qu'il existe des différences considérables entre les systèmes éducatifs, non seulement dans la manière dont ceux-ci comprennent, identifient et diagnostiquent les besoins éducatifs spéciaux, mais aussi dans la manière dont les politiques éducatives répondent à ces besoins, en organisant par exemple un enseignement adapté dans des unités ou des classes distinctes. Bien que les comparaisons quantitatives ne fournissent que des informations limitées, les données donnent une indication de l'ampleur et de la complexité des défis.

1) Pénurie d'enseignants

Malgré le rôle essentiel joué par les enseignants dans la promotion de l'inclusion, **les systèmes éducatifs du monde entier sont actuellement confrontés à une grave crise du recrutement et de la rétention** (UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030, 2024). Dans le dernier rapport de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (ci-après TALIS 2024) (OCDE, 2025), environ un enseignant du secondaire inférieur sur cinq employé dans l'enseignement ordinaire déclarait que la pénurie d'enseignants avait **un impact sur la qualité de l'enseignement**. Le problème est particulièrement aigu en Lettonie et aux Pays-Bas, où la moitié environ des enseignants ont signalé le problème. Même si aucune analyse à l'échelle européenne n'est encore disponible, le Rapport de suivi sur l'éducation et la formation de 2023 a mis en évidence des problèmes similaires ; 24 États membres de l'UE ont fait part d'un problème de pénurie d'enseignants, un problème qui devrait s'aggraver avec le vieillissement de la population enseignante (Commission européenne, 2023a).

Bien que les enseignants soient souvent considérés comme la pierre angulaire de l'éducation (UNESCO, 2021), les personnels de soutien à l'éducation – personnel professionnel, administratif et technique, y compris les assistants d'enseignement, les infirmières scolaires et les psychologues scolaires – jouent également un rôle essentiel dans la promotion d'un environnement d'apprentissage sûr, sain et positif (Internationale de l'Éducation, 2025). Les personnels de soutien à l'éducation jouent en outre un rôle important dans l'accompagnement des étudiants de l'enseignement supérieur (UNESCO, 2020). Près d'un tiers (31 %) des enseignants du secondaire inférieur interrogés dans le cadre de l'enquête TALIS 2024 faisaient état d'une **pénurie de personnel de soutien à l'éducation** ; en Autriche, en Belgique (Communauté française), en Italie et en Espagne, plus de la moitié des personnes interrogées travaillaient dans des écoles confrontées à ce problème (OCDE, 2025c). Ces résultats sont corroborés par des études commandées par l'Internationale de l'Éducation (voir, par exemple, Arnold et Rahimi, 2024 ; Cone et Giudici, 2024). Dans l'ensemble, **les pénuries de personnel sont plus fréquentes dans les écoles publiques que dans les écoles privées** (OCDE, 2025).

Face à la pénurie de main-d'œuvre, les responsables d'établissement scolaire ont de plus en plus recours à des **enseignants non qualifiés ou sous-qualifiés** (Organisation internationale du travail, 2024a) et à du **personnel intérimaire** (voir, par exemple, Camphuijsen, M., et Stolp, 2022 pour les Pays-Bas) pour combler les manques. La crise des enseignants limite indéniablement la capacité des États membres de l'UE à assurer une éducation de qualité, inclusive et équitable pour tous. C'est pourquoi ceux-ci ne peuvent considérer l'attractivité de la profession enseignante comme un problème politique isolé, mais comme **un élément central de préoccupations plus larges en matière d'équité et de qualité de l'éducation**.

2) Besoins des enseignants en matière de formation professionnelle

Selon l'enquête TALIS 2024, un peu moins de la moitié des enseignants (45 %) travaillent dans des écoles où plus de 10 % des élèves sont considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux, ce qui représente une

augmentation de 15 % en moyenne depuis 2018. On constate toutefois des écarts entre les pays ; en France et aux Pays-Bas, plus de sept personnes sur dix travaillent dans ce type d'établissement (OCDE, 2025).

Même si la définition des besoins éducatifs spéciaux varie selon les pays, **la diversité des élèves est lourde de conséquences pour les besoins des enseignants en matière de perfectionnement professionnel**. Le rapport constate en effet une pénurie généralisée d'enseignants possédant les compétences nécessaires pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. En Belgique (Communauté française), en Estonie et aux Pays-Bas, au moins la moitié des enseignants travaillaient dans des écoles où ce problème se pose (OCDE, 2025).

Selon l'enquête TALIS 2024, **un enseignant sur quatre a fait état d'un besoin important de perfectionnement professionnel pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux**, un chiffre en augmentation depuis 2018. C'était même le deuxième besoin le plus fréquemment cité en matière de perfectionnement professionnel (OCDE, 2025). Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 souligne notamment que le renforcement du perfectionnement professionnel dans le domaine de l'éducation inclusive est essentiel pour transformer les enseignants en agents du changement dotés des valeurs, des connaissances et des compétences nécessaires pour permettre à chaque enfant de réussir. Si l'enseignement, la gestion des classes, la collaboration interprofessionnelle et les méthodes d'évaluation sont considérés comme des domaines clés à développer, le rapport suggère que les enseignants ont besoin d'une formation professionnelle qui soit « adaptée à leurs besoins, englobe les multiples aspects d'un enseignement inclusif pour tous les apprenants, et prévoit un soutien suivi pour les aider à mettre en pratique ces nouvelles compétences » (UNESCO, 2020, p. 163 ; voir également Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2010, 2015). Les réseaux entre enseignants de différentes écoles (enseignement ordinaire et adapté) peuvent également s'avérer des instruments de partage des connaissances et des pratiques. En définitive, **les approches inclusives doivent devenir une composante essentielle de la formation des enseignants**, et non être traitées comme un sujet ou un module

spécialisé axé sur l'enseignement adapté ou un handicap particulier (UNESCO, 2020 ; voir également Rouse et Florian, 2012 ; Woodcock et Hardy, 2017). Les personnels de soutien à l'éducation doivent également se voir proposer un perfectionnement professionnel de qualité (UNESCO, 2020).

3) Systèmes de financement de l'éducation et structures de gouvernance

La bonne mise en œuvre de l'agenda de l'éducation inclusive est irréalisable sans financement public adéquat garantissant l'adéquation des ressources avec les besoins de tous les élèves. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM) publié en 2020 révèle que les gouvernements adoptent des approches différentes en matière de financement de l'éducation ; les politiques peuvent soit orienter les fonds vers les écoles ou les autorités locales, soit fournir un soutien ciblé aux élèves et à leurs familles. Des sources de financement supplémentaires, les programmes de protection sociale notamment, peuvent également contribuer à l'inclusion des groupes marginalisés, tandis que les formules de financement peuvent améliorer l'accès équitable à l'enseignement supérieur. Au-delà du financement de l'éducation, les enseignants sont des ressources importantes ; **la répartition des enseignants qualifiés et expérimentés dans les systèmes éducatifs demeure toutefois inégale** (UNESCO, 2020).

L'éducation inclusive engendre des coûts supplémentaires, tant dans l'enseignement adapté que dans l'enseignement ordinaire, lesquels se multiplient à mesure que le nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux augmente. Par ailleurs, les ressources et les services destinés aux élèves handicapés sont souvent limités et inégalement répartis, notamment dans les pays à revenu faible et intermédiaire. On ignore toutefois l'ampleur exacte de ces problèmes : rares sont les données fiables sur le financement des écoles, l'allocation des ressources aux établissements spécialisés et inclusifs, et la manière dont les dépenses sont réparties entre les usages généraux et spécifiques (UNESCO, 2020).

Le rapport GEM 2020 recommande aux gouvernements d'adopter **une double stratégie plus équitable** « qui consiste d'une part à allouer un financement général pour favoriser la mise en place d'un environnement

d'apprentissage inclusif pour tous les apprenants et, d'autre part, à prendre en charge le plus tôt possible ceux qui sont le plus à la traîne » (UNESCO, 2020, p. 25). À défaut d'investissement, les enseignants doutent de la faisabilité de l'inclusion (UNESCO, 2020).

Le rapport GEM 2020 souligne une fois de plus **l'importance d'une mise en œuvre et de services intégrés** pour parvenir à l'équité en matière d'éducation. En d'autres termes, « l'éducation inclusive doit être une responsabilité partagée, tant sur le plan horizontal, entre les ministères et les acteurs étatiques et non étatiques, que sur le plan vertical, entre les différents niveaux d'enseignement et à tous les échelons administratifs, compte tenu de leurs atouts respectifs » (UNESCO, 2020, p. 106). La répartition des tâches entre les différents échelons administratifs peut cependant entraîner des différences dans l'accès à l'éducation et aux services, ainsi que dans leur qualité (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016). Le rapport du GEM met ainsi en lumière des problèmes tels que l'absence de vision commune, une communication inefficace et des compétences locales limitées, autant d'éléments qui peuvent compromettre la mise en œuvre de l'éducation inclusive (UNESCO, 2020).

2.2.7. Impact du programme d'inclusion sur les personnels de l'éducation

1) L'auto-efficacité des enseignants dans le contexte de concurrence des programmes éducatifs

L'inclusion n'est qu'un élément parmi d'autres dans le contexte plus large des politiques éducatives internationales. Outre le défi pédagogique que représente la prise en compte de la diversité humaine, les enseignants et les chefs d'établissement doivent également évaluer dans quelle mesure les enfants et les jeunes ont retenu, compris et appliqué les connaissances qui leur ont été prodiguées. Ces vingt dernières années, **l'agenda international de l'évaluation** a exercé une influence considérable sur les réformes nationales de l'éducation.

Tout comme l'inclusion, l'évaluation⁵ revêt un sens différent selon les contextes, mais elle est généralement associée à la collecte de preuves permettant de « porter un jugement » (Stobart, 2008, p. 5). Toutes deux sont en fin de compte le fruit de décisions culturelles portant sur « ce qu'il convient et qui il convient d'évaluer / inclure, comment évaluer / inclure, ainsi que les implications en termes de politiques et de pratique » (Ydesen et al., 2022, p. 3). Mais malgré ces similitudes, elles ne se recoupent pas toujours. Alors que l'éducation inclusive cherche à dépasser la hiérarchisation et la catégorisation des élèves, l'évaluation scolaire tend à faire le contraire : elle privilégie la standardisation à la diversité et place les élèves sur un continuum de réussite qui va de « médiocre » à « excellent ». Ce faisant, **l'évaluation a de tout temps fonctionné comme un mécanisme régissant l'accès, mais aussi l'exclusion, à l'éducation, à l'emploi et à la société en général** (Ydesen et al., 2022).

La mise en œuvre des programmes d'inclusion et d'évaluation a **une incidence directe sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants**. Une large majorité (environ 70 %) des enseignants du secondaire inférieur interrogés dans le cadre de l'enquête TALIS 2024 indiquaient ainsi qu'ils ne verraient aucun problème à collaborer avec d'autres professionnels et membres du personnel pour enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (OCDE, 2025). Seuls quatre sur dix se sentaient toutefois capables d'adapter les évaluations normalisées aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, un problème qui se posait même dans les écoles comptant une proportion plus élevée d'élèves en question (OCDE, 2025).

2) L'intelligence artificielle : une ressource pour l'enseignement adapté et un risque pour l'inclusion

Ainsi que nous l'avons déjà souligné, les enseignants adoptent des **pratiques collaboratives** pour relever les défis de l'inclusion. L'enquête TALIS 2024 met également en lumière les différents **aménagements pédagogiques** mis en place par les enseignants pour soutenir les élèves handicapés et ceux présentant des difficultés

5 Le concept d'évaluation est interchangeable avec ceux de test et d'examen.

d'apprentissage. L'une des principales conclusions de l'enquête porte sur le fait que les enseignants donnant cours à un pourcentage plus élevé d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (au-delà de 30 %) sont davantage susceptibles de concentrer leurs pratiques sur le développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves (OCDE, 2025).

L'un des principaux aménagements pédagogiques concerne l'utilisation des technologies numériques et de l'intelligence artificielle (IA). L'enquête TALIS 2024 révèle que les enseignants donnant cours à un pourcentage plus élevé d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux sont également **davantage susceptibles d'utiliser des outils numériques permettant d'individualiser l'enseignement et les évaluations**. Par ailleurs, dans près de la moitié des systèmes éducatifs disposant de données pour l'enseignement primaire et secondaire, une plus grande proportion d'enseignants du primaire utilisent l'IA pour soutenir les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et adapter la difficulté des supports d'apprentissage (OCDE, 2025).

L'intelligence artificielle dans l'éducation (IAEd) est un phénomène en pleine expansion. Les organisations membres du CSEE et de la FEEE interrogées dans le cadre de ce projet de recherche ont souligné l'aide que celle-ci pouvait apporter aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps (voir les résultats de l'enquête et les études de cas). L'impact global des applications actuelles et futures de l'IA demeure toutefois incertain.

Dans un document de travail réalisé pour l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Linsenmayer (2025) étudie la manière dont **l'IA peut venir en aide aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage spécifiques** (par exemple la dyslexie, la dyspraxie et la dyscalculie), des déficiences sensorielles, de la parole et/ou physiques, ou encore des troubles du neurodéveloppement tels que les troubles du spectre autistique (TSA) ou le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Elle soutient que l'IA peut offrir des occasions supplémentaires d'identifier les tendances dyslexiques et d'adapter les contenus et les cours aux besoins individuels des élèves. Pour étayer

cette affirmation, elle cite en exemple différents outils actuellement utilisés ou en cours de développement qui facilitent la lecture, offrent un soutien individualisé, fournissent des retours d'information ou recommandent des stratégies pédagogiques.

Dans le même temps, Linsenmayer (2025) fait valoir les **importantes préoccupations éthiques liées à la vie privée et à la sécurité**, en particulier pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux qui ne sont pas nécessairement en mesure de donner un consentement éclairé. Elle souligne par ailleurs le risque posé par les **biais algorithmiques**, qui peuvent conduire à des prédictions inexactes des besoins et renforcer les inégalités et la discrimination à l'encontre des groupes marginalisés, notamment les personnes handicapées. Le recoupement des besoins éducatifs spéciaux avec des considérations de race, d'origine ethnique, de genre, d'orientation sexuelle ou de milieu socio-économique peut en effet entraîner un accroissement de la vulnérabilité aux préjugés (voir également Varisk et Gorochovskij, 2023 ; Whittaker et al., 2019). Une autre préoccupation majeure, enfin, concerne le risque de **techno-validisme**, défini comme « l'hypothèse selon laquelle il incombe à la technologie de rendre les individus valides et neurotypiques » (Linsenmayer, 2025, p. 32 ; voir également Shew, 2020). Celui-ci peut engendrer une perception néfaste du handicap chez les élèves, et ainsi nuire à leur inclusion dans le système éducatif et au-delà. En définitive, Linsenmayer (2025) souligne **la nécessité d'impliquer les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux dans le développement et l'évaluation des outils numériques**, afin de garantir que ces outils reflètent les différents besoins qui sont les leurs.

L'enquête TALIS 2024 ne se penche pas sur *les raisons* pour lesquelles les enseignants utilisent l'intelligence artificielle. Certains enseignants soulignent toutefois le manque de temps comme une contrainte majeure dans leur travail en général, et plus particulièrement dans l'accompagnement prodigué aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps. De même, les conditions en classe – comme le nombre important d'élèves – empêchent parfois les enseignants d'apporter un soutien individuel aux élèves les plus vulnérables (Ydesen et al., 2022). Selon l'enquête, les

enseignants du primaire rencontrent moins de difficultés avec l'IA, par exemple des recommandations incorrectes ou susceptibles d'aggraver les préjugés, que les enseignants du secondaire (OCDE, 2025). Il est toutefois difficile de savoir si cela témoigne d'une meilleure connaissance de l'IA ou d'une plus grande dépendance aux outils numériques, le manque de temps pouvant faire primer la commodité sur toute considération essentielle de crédibilité et d'équité.

3) Conditions de travail et bien-être des enseignants dans les écoles inclusives

Selon l'enquête TALIS 2024, l'adaptation de l'enseignement aux besoins d'apprentissage des élèves – et non aux différences académiques – a **une incidence significative sur le bien-être des enseignants**. Plus d'un tiers (37 %) des enseignants en moyenne y voient **une source de stress**, un pourcentage qui dépasse les 50 % en Lituanie, en Norvège, au Portugal et en Suède (OCDE, 2025). L'un des principaux problèmes à cet égard porte sur le **nombre élevé d'élèves par enseignant** (UNESCO, 2020). Les enseignants sont par ailleurs de plus en plus susceptibles de faire état d'un stress lié à la **discipline en classe** lorsque la diversité des élèves implique des besoins comportementaux, linguistiques ou éducatifs spéciaux (aucun lien de la sorte n'a toutefois été observé en Finlande, en Islande, aux Pays-Bas, en Norvège et en Suède). L'inclusion d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est parfois associée à une charge de travail administrative plus importante, à une communication accrue avec les parents ou les tuteurs, et à un sentiment de responsabilité accru à l'égard du bien-être émotionnel et social des élèves, autant d'éléments considérés comme des sources de stress supplémentaires pour les enseignants (OCDE, 2025).

Un examen plus approfondi des données de l'enquête TALIS 2024 révèle que certains groupes d'enseignants éprouvent davantage de difficultés en matière de bien-être. Les **jeunes enseignants (moins de 30 ans)** sont davantage susceptibles de travailler dans les classes les plus diversifiées, composées d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et/ou éprouvant des difficultés linguistiques ou comportementales. Dans certains contextes, ces élèves représentent jusqu'à un cinquième de la classe (par exemple

en Italie, en Lettonie et au Portugal). Aux Pays-Bas, 73 % des jeunes enseignants déclaraient avoir des classes comprenant une forte proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, contre 19 % seulement des enseignants plus âgés. S'il est possible que certaines de ces différences soient le reflet d'approches systémiques en matière d'inclusion, **la répartition inégale des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux entre les enseignants débutants et les enseignants plus expérimentés constitue un problème majeur d'équité**. Les enseignants en début de carrière ont besoin de temps pour développer leur expertise. Sans un encadrement et un soutien professionnels suffisants pour travailler efficacement avec des étudiants ayant des besoins plus complexes, ces conditions de travail pourraient avoir un impact négatif sur leur satisfaction au travail, leur bien-être et leur rétention (OCDE, 2025).

2.3. Un emploi inclusif pour tous

2.3.1. L'emploi inclusif en Europe

L'article 27 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) stipule que les États Parties doivent reconnaître « aux personnes handicapées, sur la base de l'égalité avec les autres, le droit au travail, notamment à la possibilité de gagner leur vie en accomplissant un travail librement choisi ou accepté sur un marché du travail et dans un milieu de travail ouverts, favorisant l'inclusion et accessibles aux personnes handicapées » (Nations Unies, 2006). Afin de promouvoir l'inclusion des personnes handicapées sur le marché de l'emploi, y compris celles qui acquièrent un handicap au cours de leur emploi, les États Parties doivent prendre des mesures législatives qui : interdisent la discrimination en matière de recrutement, d'avancement professionnel et de conditions de travail ; protègent les droits des personnes handicapées à l'égalité des chances, à l'égalité de rémunération à travail égal et à un environnement de travail sûr et sain ; garantissent leurs droits professionnels et syndicaux sur la base de l'égalité avec les autres ; favorisent leur emploi dans le secteur public ; assurent la mise en place

d'aménagements raisonnables sur le lieu de travail ; enfin, promeuvent les programmes de maintien dans l'emploi et de retour à l'emploi (Nations Unies, 2006).

Le Paquet emploi-handicap de la Commission européenne aide les États membres à garantir l'inclusion sociale et l'autonomie économique des personnes handicapées grâce à l'emploi. Cette initiative, qui s'inscrit dans le cadre de la Stratégie en faveur des droits des personnes handicapées 2021-2030, s'aligne sur la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. Malgré ces mesures, seules 50 % des 42,8 millions de personnes handicapées en âge de travailler dans l'UE possèdent un emploi. Il faut donc impérativement augmenter le taux d'emploi de ces personnes et réduire l'écart d'emploi pour atteindre les principaux objectifs en matière d'emploi d'ici 2030 (Commission européenne, n.d.).

L'égalité des chances en matière d'emploi se mesure souvent à l'écart d'emploi entre personnes handicapées ou non, à savoir la différence entre le taux d'emploi des personnes handicapées et celui des personnes non handicapées. Dans l'Europe des Vingt-Sept, l'écart d'emploi entre personnes handicapées ou non⁶ s'élevait à 24 % en 2024, avec des écarts nettement plus élevés en Irlande (38,2 %), en Croatie (41,0 %), en Lituanie (39,9 %) et en Roumanie (44,8 %). La même année, près de deux fois plus (9,5 %) de personnes handicapées âgées de 15 à 64 ans étaient au chômage par rapport à celles ne présentant pas de handicap (5,9 %). Ce groupe était également davantage susceptible de connaître un chômage de longue durée⁷, avec 40,6 % des chômeurs handicapés en situation de chômage de longue durée, contre 31,1 % des personnes sans handicap (Eurostat, 2025e).

2.3.2. L'emploi inclusif dans l'éducation

Depuis l'adoption et l'approbation de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), les gouvernements nationaux ont démontré leur engagement ferme à inclure tous les enfants et les jeunes, en particulier ceux classés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux ou des handicaps, dans l'enseignement ordinaire

(UNESCO, 2017, 2020). En revanche, l'inclusion des personnels de l'éducation en situation de handicap a suscité bien moins d'attention.

La faible représentation des personnes handicapées dans l'enseignement supérieur et la non-prise en compte du handicap dans les politiques nationales relatives aux enseignants ont sans aucun doute eu une incidence sur la sous-représentation des personnels de l'éducation en situation de handicap au sein de l'éducation (Sidhal et al., 2024 ; UNESCO, 2020). Elles ont également eu un impact sur la disponibilité des données de recherche (UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030, 2024), limitant la compréhension des expériences vécues par les enseignants handicapés et, par conséquent, la capacité d'élaborer des politiques fondées sur des données probantes qui favorisent leur inclusion (Sidhal et al., 2024).

Ce manque apparent d'intérêt politique est d'autant plus remarquable que la **Déclaration de Salamanque et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées soulignent l'importance du recrutement d'enseignants en situation de handicap**, et reconnaissent leur capacité à soutenir la mise en œuvre de pratiques inclusives (par exemple, le braille et la langue des signes) et à servir de modèle pour les élèves en situation de handicap (UNESCO, 1994 ; Nations Unies, 2006). Les universitaires et les décideurs politiques internationaux s'accordent en effet de plus en plus à ce sujet, l'éducation inclusive doit aller au-delà de la simple participation des élèves (voir, par exemple, Bellacicco et lanes, 2022 ; Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030, 2025). Le Consensus de Santiago adopté lors du Sommet mondial des enseignants de 2025 accorde une place particulière au handicap dans son action politique visant à « construire une main-d'œuvre enseignante inclusive, qui reflète la diversité des communautés qu'elle sert », et reconnaît que cela implique de « lutter contre les stéréotypes et les obstacles, souvent invisibles, qui empêchent certains groupes d'envisager une carrière dans l'enseignement » (UNESCO, 2025b, p. 7). L'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030 affirme, pour sa part, que les enseignants en situation de handicap peuvent être les moteurs d'une transformation inclusive (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030, 2025). Plus récemment, la Stratégie de l'UNESCO pour l'inclusion du handicap réaffirme que l'organisation

6 Avec une limitation d'activité légère ou et sévère

7 12 mois ou plus

« encouragera également le développement de politiques visant à aider les enseignants handicapés à entrer, rester et s'épanouir dans le système éducatif » (UNESCO, 2025c, p. 19).

2.4. Enseignants en situation de handicap : opportunités et défis liés à leur inclusion

Les recherches sur les personnels de l'éducation en situation de handicap sont limitées, la plupart des études se concentrant sur les enseignants travaillant dans des contextes anglophones. Ces études s'accordent néanmoins généralement à dire que **les enseignants en situation de handicap peuvent apporter une contribution unique à l'éducation inclusive**, que ce soit dans les classes ou au sein de la communauté scolaire au sens large. En effet, comme de nombreux enseignants handicapés ont eux-mêmes été victimes de discrimination, d'exclusion ou de la faiblesse des attentes concernant leur propre scolarité, leur décision d'entrer dans la profession est souvent motivée par le désir de créer des environnements d'apprentissage inclusifs, accessibles et favorables pour tous les élèves, et de promouvoir un changement systémique plus large (Duquette, 2000 ; Dvir, 2015 ; Ferri et al., 2001 ; Hankebo, 2018 ; Moore et al., 2020 ; Valle et al., 2004 ; Vogel et Sharoni, 2011). Ainsi que le fait observer Duquette (2000) dans son étude sur les enseignants canadiens en formation :

Leur souhait est d'être des enseignants qui marquent la vie de leurs élèves, leur témoignent la compassion et l'intérêt sincère qui leur ont fait défaut lors de leur propre scolarité, mais aussi de réformer l'éducation pour que les autres enfants n'aient pas à souffrir et à lutter comme eux (Duquette, 2000, p. 227).

À cet égard, la plupart des enseignants handicapés considèrent leur handicap comme un avantage (Burns et Bell, 2011 ; Dvir, 2015 ; Ferri et al., 2001 ; Moore et al., 2020 ; Vogel et al., 2007 ; Valle et al., 2004). Leurs perspectives, leurs expériences et leurs stratégies et méthodes pédagogiques uniques peuvent **bénéficier à tous les élèves, qu'ils soient handicapés ou non** (voir, par exemple, Lewis et al., 2003).

Au-delà des opportunités d'apprentissage formelles, le « **curriculum caché** », à savoir les valeurs implicites que les élèves acquièrent à travers l'organisation de l'école et du système, joue parfois un rôle important dans la formation des attitudes envers le handicap. Une exposition précoce à des enseignants handicapés peut remettre en question les stéréotypes des élèves, favoriser une compréhension de la diversité comme étant quelque chose de normal, et démontrer que « handicap » et « compétences » ne sont pas incompatibles (Bryant et Curtner-Smith, 2009 ; Dvir, 2015 ; Neca et al., 2022 ; Tal-Alon et Lischinsky, 2023 ; Tal-Alon et Shapira-Lischinsky, 2019 ; Wilson et al., 2018). Elle peut également favoriser une meilleure acceptation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux par leurs pairs (OCDE, 2023). Dans une approche globale, les enseignants en situation de handicap offrent **un moyen unique d'évaluer l'efficacité des politiques et des pratiques d'inclusion**, mais aussi de reconnaître et soutenir les élèves victimes de discrimination et d'inégalité. Les écoles peuvent ainsi servir de catalyseurs pour une réforme sociétale plus large (Wilson et al., 2018).

2.4.1. Enseignants stagiaires en situation de handicap : questions de soutien, de divulgation et de compétences

Malgré leur rôle potentiel d'agents de changement, **les enseignants en situation de handicap restent largement sous-représentés dans l'éducation** (OCDE, 2023). Les recherches suggèrent que leur exclusion commence parfois même avant leur formation initiale, les tests d'admission pouvant s'avérer un obstacle pour les étudiants potentiels (par exemple, la lecture et l'écriture pour les enseignants dyslexiques en formation) (voir, par exemple,

Riddick et English, 2006). Une fois admis dans les programmes de formation initiale, les enseignants en situation de handicap font état de deux difficultés majeures : **un manque de soutien adéquat de la part des établissements d'enseignement supérieur (EES), et des préoccupations liées à la divulgation du handicap** (Neca et al., 2022). La divulgation est particulièrement importante pour les étudiants qui présentent un handicap invisible, car elle leur permet d'accéder à un soutien et à des aménagements appropriés pendant les volets théorique et pratique de leur formation (Parker et Draves, 2016 ; Wilson et al., 2018). Sans divulgation, les futurs enseignants sont susceptibles de manquer des occasions de développer des compétences importantes, ce qui peut contribuer à une diminution de leur sentiment d'auto-efficacité (voir, par exemple, Hankebo, 2018 sur les futurs enseignants sourds). Certains futurs enseignants choisissent néanmoins de ne pas divulguer leur handicap à la suite de préoccupations concernant d'éventuelles conséquences négatives et le jugement de leurs pairs et du corps professoral (Wilson et al., 2018).

Les établissements d'enseignement supérieur se montrent généralement disposés à soutenir les étudiants en situation de handicap. Les normes en vigueur pour les enseignants tendent cependant à promouvoir **une définition étroite et validiste de « l'enseignant compétent »**, qui privilégie les futurs enseignants ne présentant pas de handicap. Tout en préservant la qualité et le statut de la profession, une formation inclusive des enseignants doit concilier compétences et égalité des chances. L'enseignement n'est pas une profession homogène (Wilson et al., 2018), et il est nécessaire de reconnaître les différentes façons de démontrer ses compétences (Belaccico et lanes, 2022).

À l'issue de leurs études, **de nombreux enseignants fraîchement diplômés en situation de handicap sont confrontés à des obstacles à l'emploi** (Dvir, 2015 ; Vogel et Sharoni, 2011). Des recherches révèlent que les responsables d'établissement sont parfois réticents à embaucher des enseignants en situation avérée de handicap. Une étude menée en Israël a ainsi montré que les préoccupations des responsables d'établissement étaient principalement

liées à des questions professionnelles (par exemple, les performances des enseignants, la viabilité financière, l'absentéisme potentiel) et à l'impact sur leur propre charge de travail et celle des autres membres du personnel éducatif (Tal-Alon et Shapira-Lischinsky 2023). Les résultats de l'étude suggèrent que les responsables d'établissement sont confrontés à un dilemme éthique dès lors qu'ils tentent de concilier l'agenda de l'inclusion et leurs responsabilités professionnelles plus larges envers le bien-être de l'ensemble du personnel et des élèves (Tal-Alon et Lischinsky, 2021).

2.4.2. Enseignants en poste en situation de handicap : obstacles physiques et comportementaux à l'inclusion

Une fois en poste, les enseignants en situation de handicap sont parfois confrontés à des obstacles physiques et culturels supplémentaires, notamment **en matière d'accessibilité et de limitation des ressources** (Wilson et al., 2018). Plusieurs études soulignent également les **attitudes négatives des collègues**, lesquelles peuvent entraîner une **sous-estimation de la compétence professionnelle** (voir, par exemple, Valle et al., 2004 ; Ferri et al., 2005 ; Hankebo, 2018). Dans certains contextes, en effet, les enseignants handicapés sont parfois considérés exclusivement comme des « experts » de leur handicap (Bellacico et lanes, 2022), et donc employés uniquement dans des écoles fréquentées par des élèves présentant un handicap similaire (voir, par exemple, Tal-Alon et Shapira-Lischinsky, 2019 ; Ferri et al., 2001)

La divulgation du handicap demeure un défi constant tout au long de la carrière des enseignants, qui doivent décider s'ils veulent ou non divulguer leur handicap, à qui, quand et dans quelle mesure. Les personnes souffrant d'un handicap invisible craignent que le fait de divulguer celui-ci nuise à leur autorité pédagogique, mine leur statut professionnel ou constitue une source de stigmatisation sociale, de discrimination, voire d'exclusion (Dvir, 2015 ; Valle et al., 2004 ; Riddick, 2003 ; Tal-Alon et Lischinsky, 2023 ; Vogel et Sharoni, 2011). Comme les risques

liés à la divulgation l'emportent généralement sur les avantages, de nombreux enseignants choisissent de ne pas dévoiler leur handicap (Valle et al., 2004), ce qui les **empêche d'accéder aux aménagements auxquels ils ont droit** (Dvir, 2015) et limite également la disponibilité de données fiables sur la représentation des personnes en situation de handicap dans l'enseignement.

En matière d'évolution de carrière, les personnes handicapées sont souvent confrontées à une perception largement répandue selon laquelle le leadership et le handicap sont incompatibles (Foster-Fischman et al., 2007). Une étude sur l'enseignement supérieur menée au Royaume-Uni en 2016 met ainsi en lumière **différents obstacles institutionnels et personnels entravant l'accès aux rôles de leadership formels et informels**. Au niveau institutionnel, les chercheurs pointent le manque de soutien, l'accès limité au développement professionnel continu et l'attitude du personnel comme autant d'obstacles majeurs. Au niveau personnel, le manque d'ambition ou la réticence à briguer un poste de direction comptent parmi les principaux problèmes. Les personnels de l'éducation en situation de handicap font état de la nécessité d'un soutien plus formel pour pouvoir accéder aux ressources, d'investissements dans les opportunités de perfectionnement professionnel (en matière d'accompagnement, notamment), ainsi que d'une meilleure sensibilisation à l'égalité et à la diversité. L'étude conclut en affirmant qu'il est essentiel de favoriser la divulgation du handicap dans l'enseignement supérieur, et que celle-ci est d'autant plus probable que l'employeur se montre favorable à l'égalité des personnes handicapées et que la divulgation n'a pas une incidence négative sur la progression de carrière (Emira et al., 2016). La divulgation, en effet, constitue parfois un obstacle à une carrière académique (Damiani et Harbour, 2015) et, même lorsqu'ils divulguent leur handicap, les professeurs éprouvent parfois des difficultés à accéder aux aménagements auxquels ils ont droit, malgré les obligations légales incombant aux institutions, ce qui a un impact à la fois sur l'expérience de travail du personnel et sur l'expérience d'apprentissage des étudiants (Yabo, 2024).

Même lorsque des aménagements sont facilement disponibles, la recherche suggère que les enseignants en formation ou en poste ont souvent besoin de développer toute une gamme de stratégies d'adaptation individuelles pour pouvoir étudier et travailler de manière efficace (Riddick, 2003). Ils peuvent ainsi se voir contraints de consacrer plus de temps à la planification, à la préparation, à la notation et à l'évaluation des cours, ce qui peut augmenter leur charge de travail et leurs heures de travail (Bellacicco et Ianes, 2022 ; Griffiths, 2012 ; Hankebo, 2018 ; Vogel et Sharoni, 2011).

2.4.3. Suppression des obstacles à l'emploi inclusif au sein de l'éducation

L'accès à la profession enseignante pour les enseignants handicapés comporte clairement plusieurs obstacles de taille, lesquels peuvent persister tout au long de leur carrière. Cela n'exclut toutefois pas un changement systémique et culturel. De nombreux chercheurs soulignent l'importance de la **sensibilisation au handicap** (Burns et Bell, 2010 ; Parker et Draves, 2016 ; Riddick, 2003). Celle-ci peut commencer dès la formation initiale des enseignants et les programmes de développement professionnel continu, qui exposent les enseignants en formation et en poste aux personnes handicapées, que ce soit comme étudiants ou comme enseignants (voir, par exemple, Herrero et al., 2023 sur la formation inclusive des enseignants en Espagne). Parallèlement aux **réseaux de soutien social** (Duquette, 2000 ; Vogel et Sharoni, 2011) et aux **possibilités de jouer un rôle de leadership formel ou informel** (Emira et al., 2016), de telles approches peuvent promouvoir un environnement plus tolérant, qui reconnaît la contribution précieuse des enseignants en situation de handicap (Tal-Alon et Lischinsky, 2023). En fin de compte, qu'ils soient en formation ou en poste, les enseignants handicapés doivent se voir offrir la possibilité d'agir comme les agents de changement que bon nombre d'entre eux aspirent à être, grâce à **la connaissance de leurs droits légaux et à un plaidoyer efficace sur le lieu de travail** en vue de garantir l'accès à des aménagements appropriés (Dvir, 2015).

2.5. Conclusion

L'éducation inclusive a beau constituer une priorité politique majeure au niveau mondial, sa traduction dans les politiques et pratiques nationales reste limitée. La réussite de sa mise en œuvre est largement entravée par l'héritage persistant du modèle médical du handicap, ainsi que par les normes historiques, culturelles et institutionnelles qui continuent de façonner la manière dont le handicap est perçu. Ces barrières structurelles à l'inclusion peuvent engendrer une stigmatisation, perpétuer la discrimination et empêcher la pleine participation des personnes handicapées à l'éducation, à l'emploi et à la société. Bien que l'adoption et la ratification généralisées des traités internationaux témoignent d'une évolution vers les modèles social et des droits humains en matière de handicap, l'intégration de ces approches prendra du temps dans certains contextes. Des défis systémiques, comme la pénurie d'enseignants ou le manque d'expertise pédagogique en matière d'éducation spécialisée et inclusive, continuent d'entraver les efforts déployés au niveau des établissements scolaires. S'ajoute à cela le fait que l'inclusion des personnels de l'éducation en situation de handicap, qui restent sous-représentés dans le secteur de l'éducation, ne fait pas l'objet d'une attention suffisante. Pour remédier à ces problèmes, les gouvernements doivent investir dans le personnel enseignant afin d'attirer davantage d'enseignants, de spécialistes et de personnel de soutien – y compris des personnes handicapées –, et doter ceux-ci des compétences nécessaires pour répondre aux besoins de l'ensemble des élèves. Il est impératif d'accroître les investissements publics dans l'éducation et de prévoir un soutien financier ciblé pour garantir que les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps bénéficient du soutien et des aménagements nécessaires.

DIALOGUE SOCIAL EN FAVEUR DE L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION

3.1. Introduction

L'éducation inclusive est un agenda politique complexe et ambitieux. Malgré les efforts considérables déployés pour respecter les engagements en matière d'inclusion à travers les politiques nationales et les pratiques scolaires, sa mise en œuvre est encore loin d'atteindre les objectifs fixés par la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994). La lenteur des progrès en matière d'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps (UNESCO, 2020) est parfois liée à des **attitudes historiques et culturelles** envers la « différence » encore fort répandues dans les sociétés européennes (voir, par exemple, Hamre, 2013 ; Øland et al., 2019). De même, plusieurs **facteurs institutionnels et structurels** façonnés par les discours dominants sur les finalités de l'éducation renforcent l'idée selon laquelle il n'existe qu'une seule « bonne » voie à suivre pour chaque élève, et empêchent ainsi tout changement systémique en faveur d'une inclusion totale (Tomlinson, 2017 ; Ydesen et al., 2022). Plusieurs formes ségrégatives d'éducation persistent ainsi dans la plupart des États membres de l'UE (Drál' et Lenárt, 2025) et, lorsque le choix leur est laissé, de nombreux enfants et parents pratiquent « l'auto-exclusion » en faisant celui de l'enseignement adapté (Shakespeare, 2006). Ces structures sociales influencent les filières d'apprentissage et d'emploi choisies ultérieurement par les élèves et freinent le développement d'un personnel de l'éducation plus inclusif envers les personnes en situation de handicap.

Au-delà des résistances à l'inclusion, il existe d'**importants défis systémiques** liés plus largement à la gouvernance éducative. Résultat de la décentralisation, les responsabilités en matière d'éducation inclusive sont généralement reléguées aux niveaux régional, municipal et scolaire. Cette décentralisation n'a toutefois pas été accompagnée des ressources financières et humaines nécessaires pour assurer sa mise en œuvre réussie (Ydesen et al., 2022). Ainsi, bien que le concept d'inclusion bénéficie généralement du soutien de la communauté éducative, dans la pratique, l'inclusion est toujours loin d'être idéale. En effet, l'accompagnement des élèves présentant des besoins complexes dans l'enseignement ordinaire accroît les exigences pédagogiques

et administratives qui pèsent sur une profession enseignante déjà surchargée, et compromet ainsi le sentiment d'auto-efficacité et le bien-être des enseignants (OCDE, 2025).

L'emploi inclusif et les droits du travail, y compris les politiques d'égalité, de diversité et de non-discrimination, sont déjà au cœur des discussions sur les relations professionnelles dans de nombreux contextes (voir, par exemple, Organisation internationale du travail, 2024b). Il existe cependant une hypothèse fort répandue selon laquelle l'éducation inclusive – centrée principalement sur les expériences d'apprentissage des enfants et des jeunes – ne constitue pas une préoccupation d'ordre sectoriel. **Il est nécessaire de remettre en cause cette hypothèse.** Par la place centrale qu'il accorde aux personnels de l'éducation, l'agenda de l'inclusion a une incidence directe sur les rôles professionnels, les structures de main-d'œuvre, les conditions d'emploi, les conditions de travail et l'allocation des ressources, autant d'éléments tributaires d'un financement adéquat de l'éducation. Tous ces enjeux sectoriels, ainsi que les préoccupations exprimées par les enseignants dans le cadre de l'enquête TALIS 2024 (OCDE, 2025), doivent être abordés par le biais de processus formels entre les syndicats de l'enseignement et les organisations patronales. L'éducation inclusive exige en effet une collaboration à tous les échelons du système éducatif et est irréalisable sans engagement coordonné à soutenir les responsables de sa mise en œuvre. **Compte tenu de l'ampleur de la tâche, le dialogue social, qui met l'accent sur l'implication multipartite à plusieurs échelons du système éducatif, constitue le mécanisme le plus efficace pour atteindre cet objectif.**

3.2. Dialogue social sur l'éducation inclusive

L'Union européenne définit le dialogue social comme un processus structuré de dialogue entre partenaires sociaux (organisations patronales et syndicats) sur des questions d'intérêt commun (Commission européenne, 2016). Il peut être soit bipartite – entre organisations patronales et syndicats –,

soit tripartite – auquel cas les autorités publiques sont impliquées à titre officiel. Le dialogue social peut se dérouler à plusieurs niveaux, notamment national, régional, local ou institutionnel, celui-ci dépendant de la nature de la question à l'examen. Pour atteindre ses objectifs, le dialogue social doit se situer à l'échelon où se prennent les décisions (Stevenson and Milner, 2023). C'est particulièrement vrai pour l'éducation inclusive, dont les modes de financement et de soutien transcendent les niveaux et les secteurs.

Le dialogue social entre syndicats de l'enseignement et organisations patronales recourt généralement au mécanisme formel de la **négociation collective**, notamment lors de la négociation de conventions collectives, lesquelles peuvent inclure des dispositions sur l'égalité des chances à l'emploi, l'aménagement du lieu de travail, le recrutement équitable, ou encore la santé et la sécurité du personnel de l'éducation en situation de handicap (voir, par exemple, Holubová et al., 2024). La négociation collective fournit également une plateforme de négociation des salaires et des conditions de travail des enseignants dans le cadre de la politique d'inclusion.

Selon la définition qu'en donne l'UE, le dialogue social englobe différents processus formels et informels susceptibles d'intervenir à plusieurs niveaux et caractérisés par une implication plus ou moins marquée, à savoir :

- Projets et initiatives conjoints
- Partage de l'information
- Consultation
- Concertation ou négociation collective (Commission européenne, 2016)

Les différents mécanismes du dialogue social offrent aux partenaires sociaux de l'éducation des possibilités de collaborer par-delà les secteurs et avec d'autres ministères en vue de garantir une **offre intégrée**. L'éducation inclusive, en effet, n'est pas seulement une question éducative ; elle recoupe des dimensions politiques sociales et économiques plus larges. L'évaluation des besoins et la fourniture d'un soutien aux personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps nécessitent

par conséquent **une coordination et une collaboration intersectorielles et multipartites**. Comme indiqué dans le Rapport GEM 2020 :

Garantir l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation aux personnes menacées d'exclusion n'est pas du seul ressort des responsables de l'élaboration des politiques éducatives. Il est en effet nécessaire à cette fin de mobiliser un large éventail d'acteurs et d'harmoniser les systèmes administratifs qui apportent aux populations vulnérables différents types d'aides. L'éducation inclusive doit être une responsabilité partagée, tant sur le plan horizontal, entre les ministères et les acteurs étatiques et non étatiques, que sur le plan vertical, entre les différents niveaux d'enseignement et à tous les échelons administratifs, compte tenu de leurs atouts respectifs (UNESCO, 2020, p. 106).

Les projets conjoints permettent de promouvoir l'inclusion grâce à des **alliances plus larges au sein de la société civile**, notamment les associations de parents ou les organismes de formation des enseignants. Ces collaborations peuvent également impliquer l'organisation **de réseaux, de forums ou d'événements** avec des organisations non gouvernementales, des associations caritatives ou des organisations de personnes en situation de handicap (OPH), des organisations dirigées et gérées par des personnes handicapées en vue de représenter leurs intérêts et de défendre leurs droits. De telles initiatives peuvent contribuer à **sensibiliser le public aux droits des personnes handicapées** et renforcer l'idée selon laquelle l'éducation inclusive est liée à des enjeux plus vastes d'inclusion sociale (UNESCO, 2020).

En définitive, pour être de qualité et faire évoluer les choses sur le plan éducatif, professionnel et social, le dialogue social doit se dérouler dans des conditions favorables et appropriées. C'est pourquoi Stevenson et al. (2022) identifient cinq caractéristiques propres à tout dialogue social efficace :

- **Ressources** : le dialogue social nécessite un engagement et des ressources ;
- **Architecture** : le dialogue social nécessite des structures appropriées aux bons niveaux du système ;
- **Légitimité** : le dialogue social nécessite que toutes les parties engagées s'accordent sur la pertinence et la légitimité des questions examinées en regard du champ d'application du dialogue social ;
- **Objectifs** : le dialogue social nécessite un large consensus en matière de résultats attendus ;
- **Relations** : le dialogue social doit pouvoir s'appuyer sur un haut niveau de confiance entre partenaires sociaux.

3.3. Un programme d'inclusion pour le dialogue social

Nous avons, dans ce rapport, mis en avant la façon dont l'éducation inclusive façonne et est façonnée par plusieurs dimensions du système éducatif : financement, gouvernance et leadership, ou encore formation initiale et développement professionnel continu. En d'autres termes, **le dialogue social ne peut traiter l'éducation inclusive comme un sujet isolé**. En tant qu'approche pédagogique, celle-ci influence l'expérience professionnelle de l'ensemble du personnel de l'éducation de plusieurs façons.

L'éducation inclusive, tout comme les services de santé et de soutien social, est en outre régie à plusieurs échelons administratifs, lesquels diffèrent partout en Europe. Dans les systèmes décentralisés, les dépenses publiques liées à

l'enseignement et/ou à l'enseignement adapté sont parfois coordonnées par les autorités régionales ou locales, limitant ainsi l'autonomie dont les responsables d'établissement bénéficient en matière d'allocation des ressources financières et matérielles. Mais même dans les systèmes fort décentralisés, les ministères du gouvernement central continuent souvent de superviser les fonctions de l'éducation qui ont un impact sur l'inclusion, et notamment les dispositions relatives à l'enseignement adapté, les réglementations sur la taille maximale des classes, ou encore les programmes et les mécanismes d'évaluation. En définitive, les conditions de travail des enseignants sont susceptibles d'être influencées par les politiques et pratiques mises en œuvre à différents échelons du système éducatif, y compris au niveau des établissements. **Cet état de fait souligne la nécessité pour les mécanismes de dialogue social, ainsi que les ressources, l'architecture et les relations qui les encadrent, de fonctionner efficacement à tous les niveaux.**

L'importance du perfectionnement professionnel pour l'agenda de l'inclusion exige **un programme de négociation plus large qui englobe à la fois les questions sectorielles et professionnelles.** Bien que la formation initiale des enseignants soit généralement considérée comme du ressort des établissements d'enseignement supérieur et relève de l'autonomie professionnelle des formateurs, les enseignants présentent des besoins importants en matière d'apprentissage lié à l'éducation inclusive, lesquels ont une incidence sur leur sentiment d'auto-efficacité, leur satisfaction au travail et leur bien-être. Le dialogue social est un mécanisme qui sert à garantir le droit au perfectionnement professionnel pour l'ensemble du personnel de l'éducation et doit contribuer à améliorer l'attractivité globale de la profession enseignante (Stevenson et al., 2018 ; Stevenson et Milner, 2023).

Compte tenu de ce qui précède, mais aussi de l'ampleur des défis que présente l'éducation inclusive, nous estimons que le dialogue social doit se concentrer sur trois grands thèmes qui soutiennent l'infrastructure de base de l'éducation inclusive :

Financement de l'éducation : l'éducation inclusive nécessite des ressources financières générales et ciblées. Or, d'importantes disparités persistent dans les dépenses consacrées à l'éducation à travers l'Europe. Un financement adéquat est essentiel à l'accessibilité physique et numérique de l'éducation, car il permet la mise en place de technologies d'assistance et d'aménagements raisonnables. Le financement a également une incidence directe sur les deux thèmes suivants.

Offre d'enseignants : l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps nécessite un personnel enseignant hautement qualifié et en nombre suffisant. De nombreux systèmes éducatifs européens sont toutefois confrontés à d'importantes pénuries d'enseignants, d'enseignants spécialisés et de personnels de soutien à l'éducation. Résoudre les problèmes de pénurie enseignante permettra de réduire la taille des classes. L'attractivité de *toutes* les professions enseignantes doit constituer une priorité (Stevenson et Milner, 2023).

Perfectionnement professionnel : les enseignants ont besoin des compétences professionnelles nécessaires pour accompagner les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps. Le droit au perfectionnement professionnel est souvent garanti par des conventions collectives, mais peut également être étendu au moyen d'actions conjointes avec des partenaires sociaux, des universités et des OPH. Les formations peuvent sensibiliser le personnel éducatif, les parents et la communauté au handicap, et réduire ainsi la stigmatisation et la discrimination.

Ainsi que le soulignent ces thèmes, l'éducation inclusive nécessite un soutien structurel systémique important. Le titre du projet, *Une éducation inclusive pour tous les besoins*, revêt donc un sens plus large : il souligne que **les besoins de tous les membres de la communauté éducative** – élèves, parents et personnel éducatif – sont essentiels pour assurer la réussite de la mise en œuvre de l'agenda de l'inclusion.

3.4. Représentation des personnes en situation de handicap dans le dialogue social

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (Nations Unies, 2006) impose aux États Parties de garantir la participation des personnes handicapées à la vie politique et publique. Le dialogue social joue un rôle crucial à cet égard, car il favorise l'inclusion des personnes handicapées par l'accès à la profession, la rétention ou le retour au travail, et garantit des aménagements individuels. Toutefois, ainsi que l'implique le slogan « Rien sur nous sans nous » utilisé par la cause en faveur des personnes handicapées, **une participation plus significative est nécessaire** pour inscrire fermement le handicap à l'ordre du jour (Organisation internationale du travail, 2024).

Le récent Consensus de Santiago appelle les gouvernements à « promouvoir la participation de l'ensemble de la diversité du personnel enseignant aux processus de dialogue social ... y compris les enseignants handicapés ... et soutenir leurs capacités à contribuer efficacement au dialogue social et à défendre des systèmes éducatifs équitables et inclusifs » (UNESCO, 2025, p. 6). De même, l'un des principaux enseignements tirés lors de la table ronde organisée par l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030 à l'occasion du Sommet mondial sur le handicap organisé à Berlin en avril 2025, portait sur le fait que « les enseignants en situation de handicap doivent avoir la possibilité de prendre une part active à l'élaboration des politiques éducatives » (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030, n.d.). Ainsi que le suggèrent ces déclarations, **les partenaires sociaux de l'éducation doivent placer la représentation des personnes handicapées au centre des mécanismes de dialogue social et intégrer les droits des personnes handicapées dans les processus de négociation collective** (Internationale des services publics et Organisation internationale du travail, 2025).

3.5. Conclusion

Les partenaires sociaux de l'éducation doivent remettre en question l'idée reçue selon laquelle l'éducation inclusive n'est pas un sujet de dialogue social. Elle a, au contraire, une incidence directe sur les questions professionnelles que les syndicats de l'enseignement et les organisations patronales se doivent d'aborder ensemble. Le dialogue social sur l'inclusion des personnels de l'éducation en situation de handicap est généralement soumis à la négociation collective et formalisé par des conventions collectives. Les différents mécanismes du dialogue social offrent toutefois la possibilité de nouer des collaborations intersectorielles et à plusieurs niveaux sur l'éducation inclusive, afin d'assurer une offre plus intégrée. Des actions conjointes, telles que des réseaux, des forums ou des événements organisés avec des organisations de la société civile, sont susceptibles de promouvoir la sensibilisation au handicap. L'éducation inclusive nécessite toutefois un programme de négociation plus large assorti d'un dialogue sur le financement, l'offre d'enseignants et le perfectionnement professionnel. La représentation des personnes handicapées dans le dialogue social est en outre essentielle pour garantir leur pleine et entière participation aux systèmes éducatifs inclusifs. En définitive, l'efficacité du dialogue social dépend des conditions appropriées : ressources, structure, légitimité, objectifs et relations.

PROMOTION DE L'INCLUSION DES PERSONNES AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX ET DES HANDICAPS AU SEIN DE L'ÉDUCATION

4.1. Introduction

Ce chapitre du rapport est basé sur les résultats d'une enquête en ligne envoyée aux organisations membres du CSEE et de la FEEE. L'objectif de cette enquête était de comprendre les modes d'action et d'évaluer la qualité et l'efficacité du dialogue social en matière d'éducation inclusive. Nous analysons aux sections 4.2 et 4.3 les réponses de 77 organisations : 45 organisations membres du CSEE (exclusivement des partenaires sociaux) et 32 organisations membres de la FEEE (6 partenaires sociaux et 26 organisations affiliées à des partenaires sociaux). Cette analyse quantitative repose sur les réponses ouvertes données par les différentes organisations membres. Nous interprétons les résultats par rapport aux modèles social et des droits humains en matière de handicap, en utilisant la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH ; Nations Unies, 2006) comme cadre de référence. La dernière section examine les implications de notre analyse pour les partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE en matière d'amélioration de la qualité et de l'efficacité du dialogue social sur l'éducation inclusive.

4.2. Inclusion du handicap au niveau organisationnel

Pour promouvoir efficacement l'inclusion, les organisations doivent montrer l'exemple. Le respect des normes qu'elles fixent pour les autres établit leur crédibilité et démontre que les environnements de travail inclusifs constituent un prolongement naturel des systèmes éducatifs inclusifs.

Dans la première partie de l'enquête en ligne, nous avons interrogé les organisations membres du CSEE et de la FEEE sur leurs actions en faveur de l'inclusion des personnes handicapées au niveau organisationnel. Les éléments de l'enquête ont été répartis en deux sections : **structures organisationnelles et personnel, et représentation des personnels de l'éducation**. Globalement, les réponses à l'enquête ont révélé des écarts considérables entre les organisations, certaines actions bénéficiant d'une forte implication, et d'autres beaucoup moins.

4

4.2.1. Structures organisationnelles et personnel

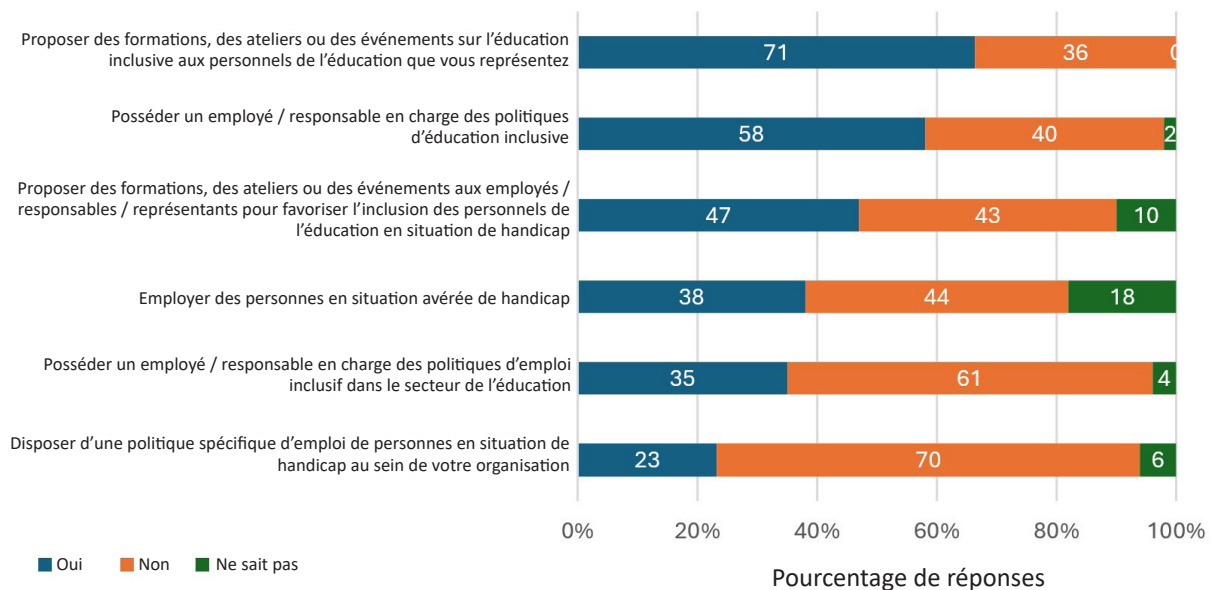
En ce qui concerne les structures organisationnelles et le personnel, 74 % des organisations ayant participé à l'enquête (y compris des organisations membres du CSEE et de la FEEE) ont indiqué qu'elles proposaient à leurs membres des formations ou des événements sur l'éducation inclusive, tandis que près des deux tiers (58 %) ont fait savoir qu'elles comptaient un employé ou un cadre en charge de la politique d'éducation inclusive (voir Figure 1). En revanche, moins de la moitié d'entre elles (47 %) proposent des formations, des ateliers ou des événements visant à favoriser l'inclusion des personnels de l'éducation en situation de handicap, et seules 38 % d'entre elles ont déclaré employer du personnel en situation avérée de handicap. Bien moins encore disposent d'un responsable de la politique d'emploi inclusive des personnes handicapées dans le secteur de l'éducation (35 %) ou d'une politique d'emploi inclusive des personnes en situation de handicap (23 %).

De manière générale, ces résultats suggèrent que **les organisations membres du CSEE et de la FEEE se concentrent davantage sur l'éducation inclusive des personnes**

handicapées par le biais du plaidoyer politique et d'activités de développement professionnel continu (DPC) en faveur des personnels de l'éducation. Un exemple de ce type de programme de DPC a été fourni par une organisation membre du CSEE :

L'ESFTUG est la seule organisation qui a commencé à promouvoir le perfectionnement professionnel des enseignants et des personnels de maternelle en vue de leur prodiguer les compétences nécessaires pour travailler avec des élèves en situation de handicap. Ce programme spécial, proposé par l'ESFTUG depuis 2015, constitue une nouveauté dans le secteur éducatif géorgien et n'a pas peu contribué à généraliser cet aspect de la question dans les écoles et jardins d'enfants. Il est encore florissant aujourd'hui et comprend le partage des pratiques européennes (ESFTUG, Géorgie).

Figure 1 : Réponses à l'enquête sur les structures organisationnelles et le personnel



Alors que les écoles ordinaires tentent de mettre en œuvre des réformes nationales d'inclusion, cette attention portée aux besoins professionnels du personnel éducatif est positive. On constate toutefois beaucoup **moins de signes de l'élaboration par les organisations membres du CSEE et de la FEEE de politiques et de stratégies visant à favoriser l'emploi inclusif des personnes handicapées**, que ce soit en leur propre sein ou, plus largement, dans le secteur de l'éducation. Sans approche cohérente visant à soutenir les personnels de l'éducation en situation de handicap, ces groupes risquent d'être marginalisés au sein de l'ensemble du secteur éducatif.

4.2.2. Représentation des personnels de l'éducation

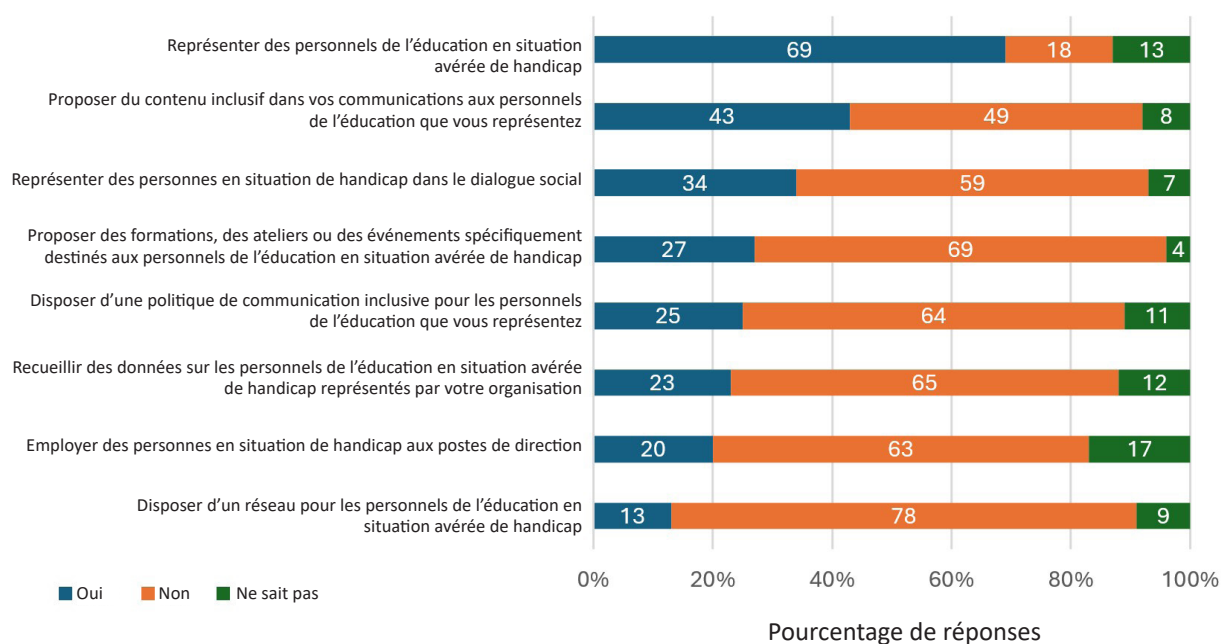
Avec le slogan « Rien sur nous sans nous », le mouvement pour les droits des personnes handicapées milite depuis longtemps pour la participation effective des personnes en situation de handicap à l'élaboration des politiques et des programmes qui affectent leur vie. La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées précise que les personnes handicapées doivent se voir garantir et pouvoir jouir des mêmes droits politiques que les personnes non handicapées, notamment **le droit de participer pleinement et efficacement aux organisations et associations non gouvernementales** (Nations Unies, 2006, art. 29). En outre, afin d'assurer sa mise en œuvre et son suivi au niveau national partout dans le monde, la Convention appelle à l'implication et à la pleine participation de la société civile, en particulier des personnes handicapées (Nations Unies, 2006, art. 33). Du point de vue du modèle social, la représentation rend le handicap « visible », et démontre ainsi que les personnes en situation de handicap ne sont pas seulement employées dans le secteur de l'éducation, mais qu'elles peuvent également occuper des postes de direction ou influencer sur les politiques. Elle peut donc non seulement remettre en question les stéréotypes, mais aussi réduire la stigmatisation et les barrières comportementales liées à l'inclusion des personnes handicapées (voir, par exemple, Dvir, 2015 ; Ferri et al., 2001).

Malgré la nécessité et les avantages évidents de la représentation des personnes handicapées dans la vie publique et politique, les réponses à l'enquête indiquent que **les organisations membres du CSEE et de la FEEE ont encore des progrès à réaliser** (voir Figure 2). Fait significatif, plus des deux tiers (69 %) des organisations ayant répondu ont déclaré représenter des personnes en situation avérée de handicap, alors que moins d'un tiers ne représentaient pas de personnes handicapées (18 %) ou ignoraient si elles en représentaient (13 %). Même s'ils ne concernent qu'une minorité d'organisations interrogées, ces chiffres doivent être pris en compte si l'on souhaite que les organisations de la société civile soient pleinement inclusives, démocratiques et représentatives de la population dans son ensemble.

Il n'est pas impossible que l'apparente sous-représentation des personnes handicapées soit liée à un deuxième axe de développement potentiel : les **données sur le handicap**. L'enquête a ainsi révélé que la majorité (65 %) des organisations qui avaient répondu ne recueillaient pas de données sur les personnels de l'éducation en situation avérée de handicap qu'elles représentaient. Seuls 12 % d'entre elles recueillent ce type de données. Nous reconnaissons toutefois que plusieurs raisons peuvent expliquer cette absence de données.

Premièrement, la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées oblige les États Parties à récolter des données statistiques appropriées destinées à garantir l'élaboration de politiques du handicap fondées sur des données probantes soutenant la mise en œuvre de la CDPH. Elle reconnaît toutefois également que la collecte de ces données **doit se conformer aux législations nationales et garantir la confidentialité et le respect de la vie privée des personnes en situation de handicap** (Nations Unies, 2006). Deuxièmement, la notion de handicap est encore associée à une déficience individuelle dans de nombreux États membres, et les personnes qui divulguent leur handicap sont parfois stigmatisées et discriminées, notamment sur leur lieu de travail (voir, par exemple, le cas de la Roumanie au chapitre 5). Il se peut donc que ce manque de connaissances soit lié à des barrières culturelles plus larges qui dissuadent les personnes de dévoiler ce type d'information personnelle.

Figure 2 : Réponses à l'enquête sur la représentation des personnels de l'éducation



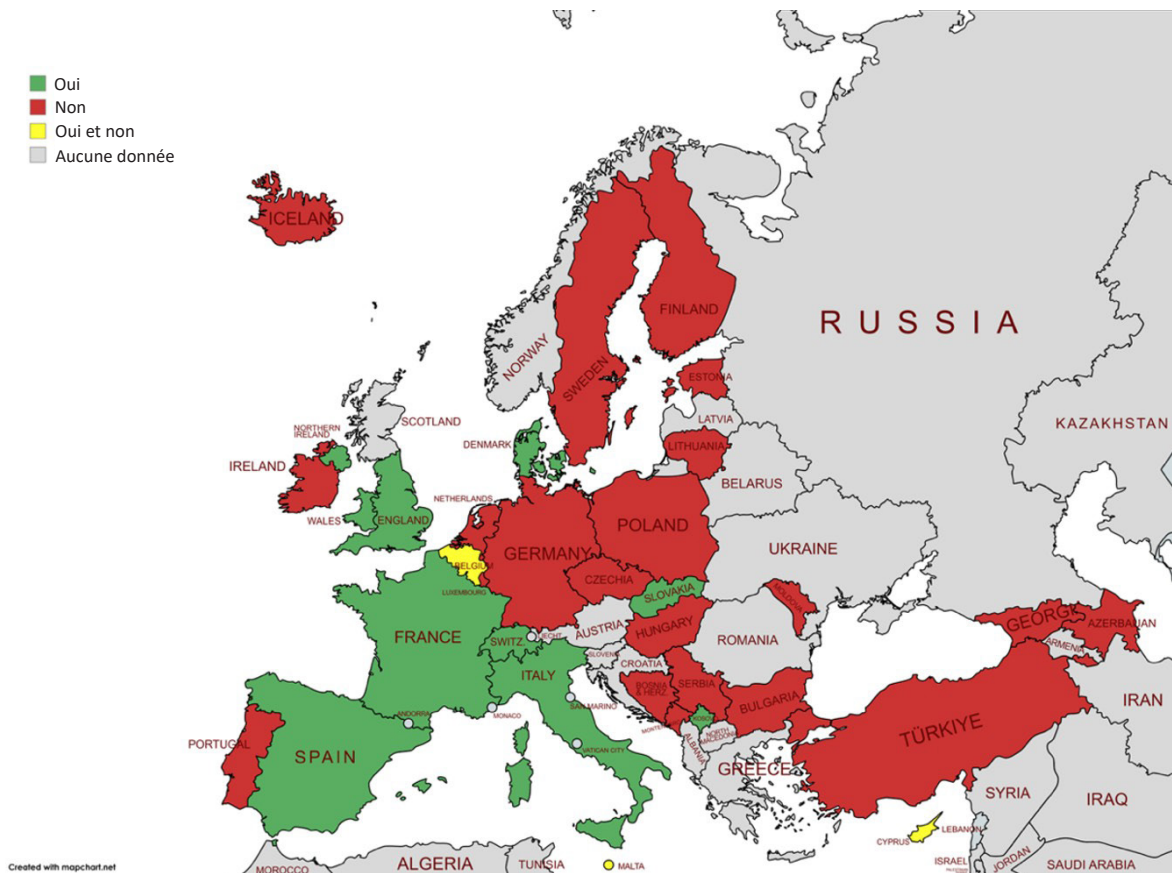
Quelle que soit la raison, **en l'absence de données adéquates, les organisations membres du CSEE et de la FEEE ne peuvent avoir qu'une connaissance et une compréhension limitées de la situation d'emploi des personnes handicapées dans l'enseignement**, et se voient donc limitées dans leur capacité à offrir un soutien approprié aux personnels de l'éducation en situation de handicap et à inclure ceux-ci dans les processus de décision stratégiques, tant au niveau organisationnel que sectoriel. Cette situation, enfin, empêche la création de lieux de travail inclusifs permettant l'épanouissement de tous les employés. Les données relatives au handicap – qui permettent d'évaluer les besoins fonctionnels des individus – doivent donc constituer une priorité pour les organismes de l'éducation. Nous reconnaissons néanmoins que la collecte de ces données dépend des capacités de recherche des différentes organisations (voir ci-dessous).

Deux autres axes de développement concernent les structures internes du personnel des organisations membres du CSEE et de la FEEE : **la représentation des personnes en situation de handicap dans le dialogue social et aux postes de direction**. Un peu plus d'un tiers (34 %) des organisations ayant répondu à

l'enquête ont indiqué qu'elles garantissaient la représentation des personnes handicapées dans le dialogue social. Si l'on s'en tient aux données fournies par les partenaires sociaux au niveau national, à savoir celui où la défense des droits des personnes handicapées est susceptible d'avoir une incidence sur un plus grand nombre de personnes handicapées, on constate que ces organisations sont principalement situées en Europe occidentale (voir Figure 3). Cela suggère qu'il reste encore du travail à accomplir en matière de représentation des personnes handicapées dans la vie politique et éducative en Europe du Nord, centrale et orientale, une situation qui tient peut-être à des normes historiques et sociétales encore en cours d'élaboration.

La faible représentation des personnes handicapées dans le dialogue social est problématique si l'on considère les obstacles importants auxquels celles-ci sont confrontées en matière d'emploi : inégalités salariales, contrats précaires, absence d'aménagements sur le lieu de travail, accès limité au développement professionnel continu, stigmatisation et discrimination, etc. (voir, par exemple, Eurostat, 2025e). L'interaction du handicap avec le genre, la race et le milieu socio-économique entraîne parfois une aggravation de ces obstacles.

Figure 3 : Cartographie de la représentation des personnes handicapées dans le dialogue social parmi les partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE



Au-delà de la nécessité de leur participation aux consultations et à la négociation collective sur des questions industrielles et professionnelles, le dialogue social peut permettre aux personnes en situation de handicap de participer à des discussions politiques plus larges sur l'éducation, et plus particulièrement sur l'éducation inclusive.

La sous-représentation des employés en situation de handicap dans le dialogue social est peut-être liée aux **opportunités limitées de développement du leadership** qui leur sont offertes. L'enquête a ainsi révélé que seules 20 % des organisations membres du CSEE et de la FEEE ayant répondu comptaient des personnes en situation de handicap à un poste de direction. Même si de nombreuses organisations sont de taille modeste et ne disposent que d'un personnel réduit, il importe de souligner que le leadership peut s'exercer à plusieurs niveaux : représentants de sections syndicales, représentants sur le lieu de travail, postes de direction

intermédiaires au sein d'établissements d'enseignement, etc. Ces opportunités professionnelles sont certes importantes à plusieurs égards, mais si elles veulent lutter contre le validisme et répondre aux différents besoins de l'ensemble du personnel éducatif, les organisations membres du CSEE et de la FEEE doivent **associer les personnes en situation de handicap aux processus décisionnels** (Nations Unies, 2006, art. 29).

Dans la section précédente de ce chapitre, nous avons montré en quoi l'éducation, la formation et les événements constituaient un élément essentiel du travail fourni par les organisations membres du CSEE et de la FEEE pour soutenir l'inclusion des étudiants handicapés et, dans une moindre mesure, des employés handicapés. L'enquête a toutefois également révélé que seules 27 % des organisations interrogées proposaient des formations, des programmes d'éducation et des événements spécifiquement destinés aux personnes handicapées. De même, seules 13 % offraient des possibilités

de réseautage aux personnes handicapées. La formation, les événements et les réseaux sont des espaces importants de soutien par les pairs, qui permettent aux personnes handicapées de partager leurs expériences en matière de divulgation, d'aménagements ou de discrimination, lesquelles peuvent ensuite servir à éclairer les politiques et les stratégies adoptées en matière de handicap. De tels forums favorisent en outre la sensibilisation au handicap, et peuvent ainsi contribuer à un changement culturel plus large au niveau organisationnel et sectoriel.

Un dernier point important de cette section de l'enquête porte sur la communication organisationnelle. La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées reconnaît **l'importance de l'accès à l'information et à la communication pour permettre aux personnes handicapées de jouir pleinement de leurs droits humains et libertés fondamentales**, en lien avec la liberté qui leur est accordée de demander, recevoir et communiquer des informations et des idées sur la base de l'égalité avec les autres (Nations Unies, 2006, art. 9 et art. 21). La communication inclusive garantit que toutes les personnes reçoivent l'information de manière claire, accessible et respectueuse, avec un contenu qui n'exclut ni ne discrimine personne. Les données de l'enquête ont toutefois révélé un paradoxe intéressant. Si près de la moitié (43 %) des organisations ayant répondu à l'enquête ont déclaré inclure des contenus relatifs aux personnes handicapées dans les communications qu'elles adressent à leurs membres, seul un quart d'entre elles (25 %) ont indiqué disposer d'une politique de communication inclusive en matière de handicap (voir Figure 2). Ainsi, même si ces communications sont susceptibles d'inclure des témoignages positifs de personnes handicapées, il se peut fort bien que ces dernières n'aient pas les moyens d'y accéder. La communication inclusive revêt donc deux dimensions, tout aussi cruciales l'une que l'autre : le contenu (ce qui est communiqué) et la méthode (la façon dont ce contenu est communiqué). Fait significatif, lors de l'examen des données fournies par les partenaires sociaux, douze organisations ont indiqué posséder une politique de communication inclusive, et neuf d'entre elles proposaient du contenu inclusif. Pour ces organisations, **le contenu primait sur la méthode**.

Au début de cette section, nous avons soutenu qu'il était possible d'améliorer encore l'inclusion des personnes handicapées au sein des organisations membres du CSEE et de la FEEE. Certains axes de développement sont sans doute le reflet de normes organisationnelles et sociétales historiques qui prévalent encore dans des contextes culturels spécifiques et qui mettront du temps à changer, même avec l'adoption de cadres législatifs favorisant l'inclusion des personnes en situation de handicap. Cela ne signifie toutefois pas que les employés et les employeurs ne peuvent ni ne doivent agir. Les organisations de la société civile, celles notamment représentées par le CSEE et la FEEE, ont un rôle pionnier à jouer dans l'élaboration de politiques d'emploi destinées à favoriser l'inclusion des personnes en situation de handicap, à mieux faire entendre leur voix, ou à promouvoir un changement culturel plus large (Nations Unies, 2006, art. 33).

Les réponses ouvertes ont cependant révélé **trois problématiques clés** susceptibles de remettre en cause ce rôle potentiellement transformateur : **l'absence (réelle ou apparente) de personnes en situation de handicap** au sein des organisations et, par conséquent, la faible nécessité de politiques inclusives ; **des capacités organisationnelles limitées** pour représenter les personnes en situation de handicap, tant de manière générale que dans le contexte social, politique et économique actuel ; et, plus particulièrement pour les syndicats de l'enseignement, **la nécessité de promouvoir une identité organisationnelle cohérente**, fondée sur la solidarité plutôt que sur la différenciation, auprès de leurs membres. Les commentaires suivants sont représentatifs de ces perspectives :

Nous ne comptons pas d'enseignants en situation de handicap au sein de notre personnel et n'avons donc pas besoin de proposer à nos employés des programmes inclusifs ou des actions d'inclusion des personnes handicapées (Centre EFTP, Slovénie).

Notre syndicat s'efforce de soutenir, d'assister et de protéger les droits et les intérêts de tous ses membres, y compris ceux en situation de handicap. Le syndicat

ne mène pas d'activités spécifiques dans ce domaine. Cela demande du personnel / un poste supplémentaire au sein de l'organisation, ce qui n'est pas vraiment possible à l'heure actuelle (Syndicat ukrainien du personnel de l'éducation et des sciences).

Le PDSZ (Syndicat démocratique des enseignants) représente tous les types de travailleurs de l'éducation, de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur. Nous essayons toujours de faire entendre notre voix dans les médias pour défendre les droits de tous les travailleurs de l'éducation, et participons à des négociations avec le gouvernement pour représenter leurs intérêts, mais l'absence de culture organisationnelle européenne chez les travailleurs et les contre-attaques incessantes du gouvernement rendent notre travail particulièrement compliqué (PDSZ, Hongrie).

Nous représentons l'ensemble des personnels de l'éducation, que la personne soit handicapée ou non. Nous ne comptons pas de personnes en situation de handicap dans notre organisation, mais nous embauchons toujours la personne la plus qualifiée pour chaque poste (OAJ, Finlande).

D'une certaine manière, la **capacité organisationnelle** est au cœur des trois problématiques mentionnées ci-dessus. Les organismes d'éducation et de formation peuvent être confrontés à des problèmes de financement ou à des pénuries d'enseignants, et se voir dès lors contraints de déployer les ressources humaines dont ils disposent là où elles s'avèrent le plus nécessaires, tandis que les petites organisations patronales et les syndicats de l'enseignement peuvent ne

pas disposer du personnel nécessaire pour élaborer des stratégies favorisant certains groupes spécifiques de personnels de l'éducation. Néanmoins, **privilégier l'égalité (traiter tous les personnels de l'éducation de la même manière) plutôt que l'équité (veiller à répartir les ressources et les opportunités en fonction des besoins individuels)** risque de marginaliser les membres les plus vulnérables et de réduire la possibilité de contribuer à des objectifs éducatifs et organisationnels beaucoup plus larges de justice sociale.

En revanche, dans les organismes bénéficiant d'une certaine capacité ou d'une autonomie financière et administrative plus large (syndicats plus importants, fédérations, universités, etc.), les personnes handicapées sont représentées de diverses manières :

Le NEU emploie une personne en situation de handicap comme membre exécutif élu en charge des personnes handicapées, compte un forum pour les membres en situation de handicap, et dispose de personnel chargé de l'élaboration des politiques relatives au handicap, d'une équipe juridique travaillant sur les problèmes de handicap rencontrés par nos membres, ou encore d'un organisateur en charge des questions relatives aux membres en situation de handicap (NEU, Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord).

La CGIL, la fédération à laquelle nous appartenons, possède un bureau spécifique pour les personnes en situation de handicap (FLC CGIL, Italie).

La représentation des personnes en situation de handicap est assurée au sein des comités ainsi que par des représentants sur le lieu de travail. L'organisation entretient un dialogue social avec les personnes handicapées (Université de Dunaújváros, Hongrie).

Une université hongroise en particulier a adopté une approche plus globale de l'inclusion des personnes en situation de handicap, comprenant : un cadre de soutien au personnel éducatif en situation avérée de handicap, un comité du handicap chargé d'appuyer la mise en œuvre et le suivi d'initiatives inclusives, la collecte de données sur les personnes en situation de handicap en vue d'adapter les services de soutien à leurs besoins, des contenus et des politiques de communication inclusifs (accès assuré par des technologies d'assistance, interprétation en langue des signes, etc.), ainsi que des formations et des événements visant à sensibiliser et à renforcer les compétences du personnel handicapé. Comme l'expliquait son représentant à l'enquête :

L'inclusion est une valeur fondamentale incluse dans l'ensemble de nos stratégies éducatives et organisationnelles. Nous nous efforçons de créer un environnement accueillant et solidaire pour tous, quelles que soient leurs capacités (Université Corvinus de Budapest, Hongrie).

Fait significatif, seule une des organisations participantes a précisé qu'il fallait envisager le handicap comme un enjeu qui se pose à l'échelle de toute une vie, avec tout ce que cela implique en matière de travail stratégique :

Notre expérience le montre, les enseignants peuvent devenir invalides tout au long de leur vie professionnelle. Notre rôle représentatif nous impose de veiller à ce que ceux-ci bénéficient de tous les congés et autres droits qui sont les leurs, mais aussi d'assurer leur prolongation ponctuelle et, si nécessaire, de négocier leur retraite anticipée (ASTI, Irlande).

4.3. Actions des partenaires sociaux en faveur de l'inclusion des personnes handicapées

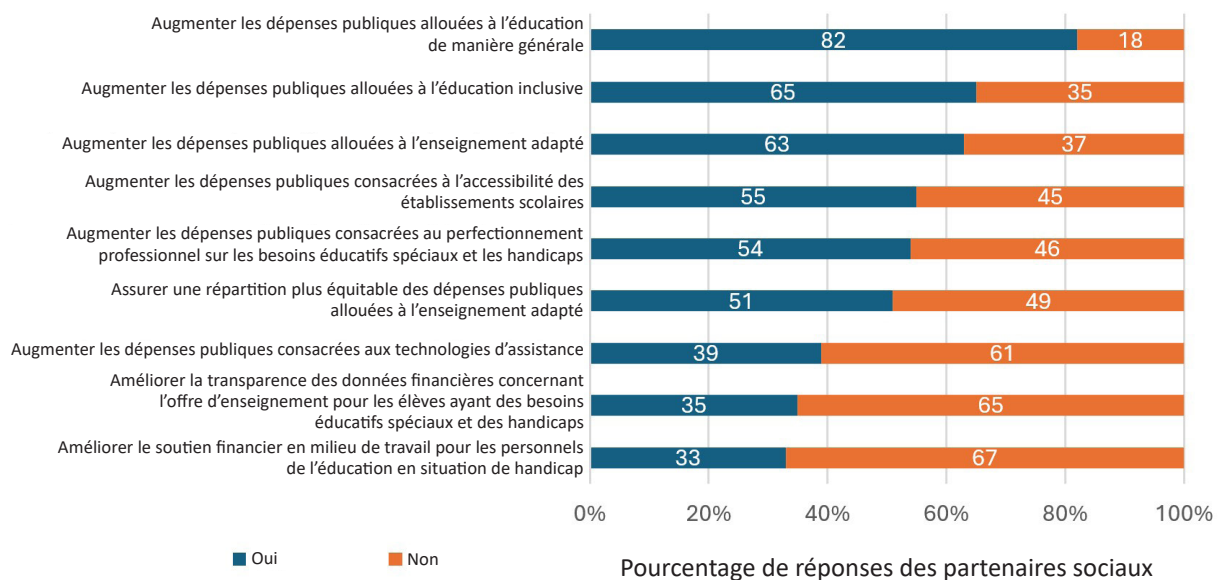
Dans la deuxième partie de l'enquête en ligne, nous avons interrogé les partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE sur les actions individuelles et collectives que ceux-ci entreprenaient en matière d'inclusion des personnes handicapées. Ces actions étaient réparties en six domaines thématiques : **financement de l'éducation, politique éducative, recrutement et rétention, formation et perfectionnement professionnels, rémunération et conditions de travail, égalité face au handicap et lutte contre la discrimination.**

Comme pour la première partie, les réponses à la deuxième partie de l'enquête ont révélé des écarts considérables entre les organisations, certains domaines et certaines actions bénéficiant d'une forte implication, et d'autres d'une implication fort faible. Nous décrivons ci-dessous les principaux résultats de notre analyse, ainsi que leurs implications pour le dialogue social sur l'inclusion des personnes handicapées dans l'éducation.

4.3.1. Financement de l'éducation

S'agissant du financement de l'éducation, l'enquête révèle que **les partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE donnent la priorité aux actions visant à accroître les dépenses publiques** (voir Figure 4). Les trois actions les plus couramment menées en la matière portent sur l'augmentation des dépenses publiques consacrées à l'éducation en général (82 %), l'augmentation des dépenses publiques consacrées à l'éducation inclusive (65 %), et l'augmentation des dépenses publiques consacrées à l'éducation des personnes ayant des besoins spéciaux (63 %). Fait significatif, le premier point (**augmentation des dépenses publiques consacrées à l'éducation en général**) s'est révélé être le deuxième point le mieux noté de toute l'enquête. En revanche, les actions dans lesquelles les partenaires sociaux du

Figure 4 : Réponses à l'enquête sur les actions menées en matière de financement de l'éducation



CSEE et de la FEEE s'impliquent le moins sont celles qui portent sur l'amélioration du soutien financier au personnel éducatif en situation de handicap sur le lieu de travail (33 %) et sur l'amélioration de la transparence des données financières relatives aux dispositions prises pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps (35 %).

L'analyse des réponses fournies par les partenaires sociaux révèle que 38 % des actions menées par ceux-ci en matière de financement de l'éducation impliquent une forme de dialogue social avec un partenaire social, tandis que 20 % sont menées isolément ou avec une autre organisation. Sans grande surprise, l'action la plus couramment menée avec un partenaire social porte sur l'augmentation des dépenses publiques consacrées à l'éducation en général, tandis que l'action la plus couramment menée isolément ou avec un partenaire autre qu'un partenaire social concerne l'augmentation des dépenses publiques consacrées à l'accessibilité physique des établissements d'enseignement.

Interrogés sur les obstacles au dialogue social à cet égard, les syndicats de l'éducation pointent du doigt **les systèmes et les structures de financement de l'enseignement**, notamment la faiblesse des moyens financiers (BUPL, Danemark) et le financement à court terme (FECCOO, Espagne ; TUI, Irlande) de

l'enseignement inclusif et adapté, autant de raisons qui expliquent le caractère souvent non durable des initiatives prises. Cela étant, **le sous-financement généralisé de l'enseignement constitue une préoccupation majeure** pour la plupart des syndicats et une partie des employeurs (par exemple, NEU, Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord ; KTÖS, Communauté chypriote turque ; OLTEK, Chypre ; COV, Belgique ; SLFP Enseignement, Belgique ; Syndicat finlandais de l'éducation ; TUI, Irlande ; SNES-FSU, France). Ainsi que le faisait remarquer l'un des participants :

Il est très difficile d'entretenir un dialogue social efficace avec le gouvernement hongrois actuel sur la question de l'enseignement adapté, car le financement de l'enseignement public souffre de carences fondamentales. Les bâtiments scolaires sont dans un tel état qu'ils ne sont même pas adaptés aux élèves ordinaires, et la rémunération des enseignants est tellement faible que tout le secteur est frappé par une pénurie de main-d'œuvre désespérante (PDSZ, Hongrie).

Les employeurs du secteur hongrois de l'enseignement supérieur font également état de problèmes de financement de l'éducation, l'Université de Dunaújváros, par exemple, expliquant de quelle manière le manque de ressources matérielles affecte la mise en œuvre de politiques d'éducation inclusive. Deux des organisations interrogées critiquent par ailleurs le manque de transparence des rapports financiers, qui complique l'évaluation des dépenses publiques consacrées à l'éducation inclusive.

Certains des autres problèmes soulevés portent sur **la diversité et la profusion des modèles et mécanismes de financement de l'éducation spécialisée et inclusive**, une situation qui complique parfois les discussions (Université Corvinus de Budapest, Hongrie) ou freine les progrès, même dans le cas de relations professionnelles plus saines (ASTI, Irlande). Il se peut également que le financement de l'enseignement spécialisé soit une attribution locale (au Danemark et en Finlande, par exemple). Un établissement d'EFP (enseignement et formation professionnels) soulignait ainsi les implications de l'inclusion des personnels de l'éducation en situation de handicap pour le dialogue social :

Notre école est financée « par tête d'élève », et donc les fonds publics se limitent à un montant précis. Si nous devons engager un enseignant handicapé, je soupçonne qu'il nous faudrait consacrer des efforts et un temps considérables pour négocier des moyens financiers supplémentaires (Centre EFTP, Slovaquie).

D'autres organisations font état de la **tendance de certains gouvernements régionaux et nationaux à privilégier d'autres domaines en matière de dépenses publiques** (par exemple, VBE, Allemagne ; KTÖS, Communauté chypriote turque ; Syndicat des enseignants de Malte ; TUI, Irlande), un problème plus marqué encore en Ukraine en raison du conflit en cours :

Actuellement, en raison de la loi martiale, le secteur de l'éducation en Ukraine (comme d'autres secteurs) est financé en partie par l'État et en partie au moyen de l'aide extérieure

fournie par d'autres pays ou organisations internationales. Le versement ponctuel du salaire des enseignants et la garantie de conditions de travail sûres demeurent notre priorité et revêtent une importance cruciale. Le financement de l'éducation inclusive est malheureusement un sujet très complexe dans le contexte actuel (Syndicat ukrainien du personnel de l'éducation et des sciences).

Un syndicat de l'enseignement soulignait la difficulté à faire la distinction entre éducation et éducation inclusive lors des négociations avec les employeurs :

De manière générale, il est difficile de savoir où commence et où s'arrête le dialogue social sur le financement de l'éducation inclusive. Nous abordons le sujet lors de chaque négociation avec le gouvernement, et le « vendons » aux médias et à nos membres comme un moyen d'améliorer le financement d'un enseignement de qualité. Le dialogue social est un exercice difficile en soi, car il doit englober toute la communauté des éducateurs et autres personnels scolaires, lesquels sont susceptibles d'avoir des priorités différentes. L'établissement d'une distinction entre les dispositions spécialement prévues pour les personnes en situation de handicap et les autres peut fragiliser les efforts que nous déployons dans le cadre du dialogue social et de la négociation en général. Nous sommes conscients qu'en partageant notre vision détaillée des besoins en matière d'éducation, nous sommes susceptibles d'affaiblir notre voix. Cela dit, nous faisons de notre mieux pour expliquer aux autorités que, pour être de qualité, l'éducation doit être inclusive, et que les établissements ont besoin de ressources à cet effet (ČMOS PŠ, République tchèque).

Les partenaires sociaux du CSEE et la de FEEE expliquent que, dans certains contextes, **l'éducation inclusive n'est pas considérée comme un sujet de dialogue social**, ce qui limite les possibilités de collaboration (par exemple, la Fédération syndicale de l'éducation et des sciences de Moldavie ; Algemene Onderwijsbond, Pays-Bas ; Odborový zväz školstva, Slovaquie ; UESCK/SBASHK, Kosovo ; Université Corvinus de Budapest, Hongrie ; Employeurs finlandais de l'éducation finlandais – Sivista ; DAU-SEN, Université de la Méditerranée orientale, Communauté chypriote turque). Il s'agit là d'un point essentiel pour tout ce qui touche à l'inclusion.

Les partenaires sociaux, enfin, perçoivent **la qualité globale du partenariat social et du dialogue social** comme préjudiciable aux efforts consentis en vue d'améliorer le financement de l'éducation inclusive. Comme le faisait remarquer un syndicat de l'enseignement :

Le dialogue social n'a pas été des plus efficaces ces dernières années. Le gouvernement est parvenu à diviser les syndicats, ce qui a eu un impact sur tous les aspects liés au financement. De plus, le système européen de gouvernance économique, qui considère le financement de l'éducation comme un coût et non comme un investissement, a entraîné des coupes budgétaires répétées dans les écoles, au péril de l'inclusion (Federazione UILSCUOLA RUA, Italie).

Plusieurs employeurs et syndicats de l'enseignement font également état d'un manque de coordination entre les différents systèmes, politiques et parties prenantes (entre le ministère de l'Éducation et les services de santé locaux en Italie, par exemple, ou entre les organisations œuvrant dans les domaines de l'éducation, de la santé et des services sociaux en Bulgarie).

De manière générale, **le dialogue social sur le financement de l'éducation inclusive est une matière complexe et difficile**. Les partenaires sociaux font toutefois état de quelques avancées obtenues par le dialogue social ou, dans le cas des syndicats de l'enseignement, grâce à un soutien plus large des organisations de personnes handicapées, des groupes de

parents et des médias, lequel a permis une augmentation des ressources humaines (personnel de soutien à l'éducation, par exemple) et matérielles (matériel informatique et technologies d'assistance, par exemple).

Après de longues négociations, l'enveloppe a été légèrement revue à la hausse. Des études sur la faisabilité d'un soutien avec les ressources actuelles sont en cours (COV, Belgique).

L'intérêt significatif marqué par le public et le travail de plaidoyer réalisé par les ONG en faveur des personnes handicapées ont permis d'améliorer le financement de l'inclusion à plusieurs niveaux. Les syndicats de l'enseignement prêchent la confiance en ce domaine (ASTI, Irlande).

Avant la COVID, le NEU a mené avec succès une campagne visant à obtenir une augmentation des financements scolaires pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Nous avons travaillé en compagnie d'associations de parents d'élèves, de chefs d'établissement et de partenaires locaux (NEU, Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord).

En dépit de tous les défis, les progrès se poursuivent grâce au dialogue social et aux actions collectives menées. Le soutien des familles et une couverture médiatique efficace ont permis d'augmenter les budgets, de recruter davantage d'enseignants et d'améliorer les infrastructures (KTÖS, Communauté chypriote turque).

Des ordinateurs portables pour les enseignants et les étudiants, avec des programmes et des fonctionnalités spéciaux pour les personnes handicapées (Ministère de l'Éducation, Malte).

Bien que nous ne disposions pas de données précises sur les dépenses consacrées à l'inclusion, celle-ci a bénéficié de plusieurs investissements ces dernières années. Nous avons par exemple constaté une amélioration des infrastructures et une augmentation des opportunités de financement, et notamment un soutien accru en termes de mobilité aux collègues présentant des besoins spéciaux. Ces actions témoignent d'un dialogue et d'une collaboration continus au sein de notre institution, notamment avec nos partenaires sociaux, la Fondation publique Tempus et le Mathia Corvinus Collegium (Université Semmelweis, Hongrie).

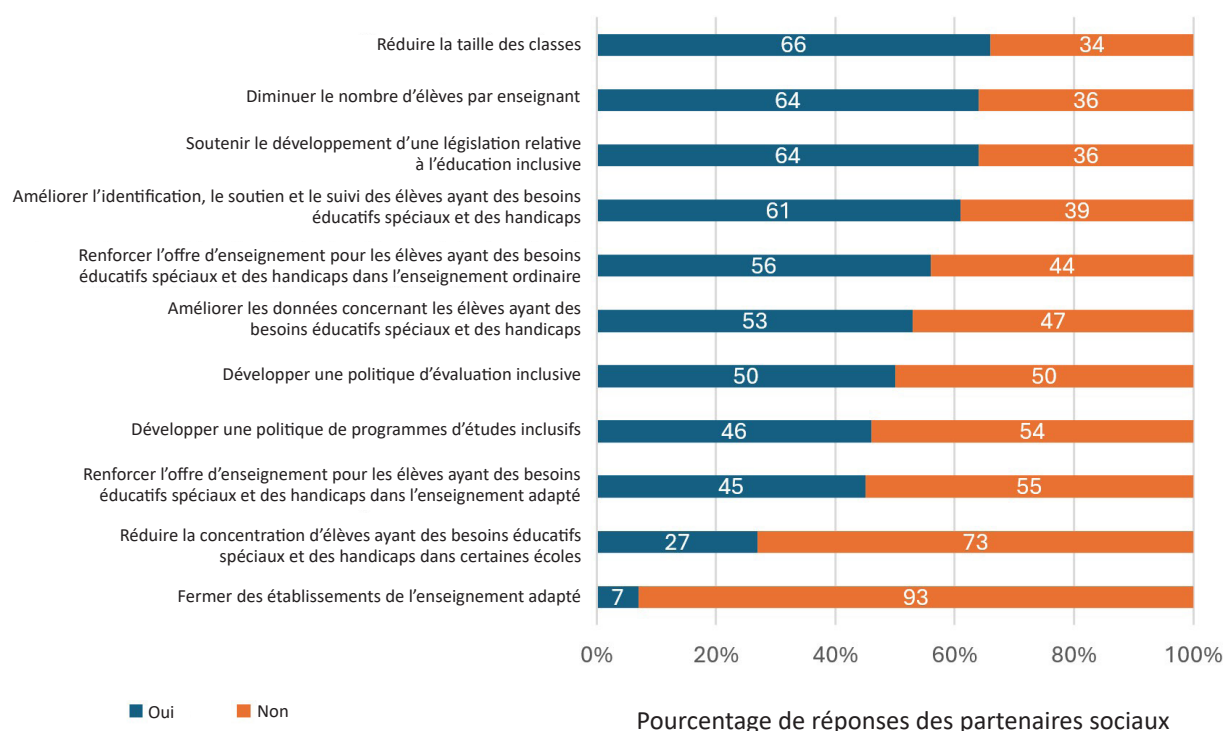
Cela étant, le dialogue social sur le financement de l'éducation inclusive est toujours en cours dans de nombreux contextes (par exemple, Odborový zväz školstva, Slovaquie). Comme le faisait remarquer un représentant syndical, il est nécessaire de « maintenir le sujet sur la table » (ČMOS PŠ, Tchéquie).

4.3.2. Politique éducative

En matière de politique éducative, l'enquête révèle que **les actions entreprises par les partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE sont principalement axées sur les problématiques d'éducation inclusive rencontrées dans l'enseignement ordinaire** (voir Figure 5). Il est intéressant de noter que les deux actions les plus couramment citées ont trait aux conditions dans les salles de classe, à savoir (i) la réduction de la taille des classes (66 %), et (ii) la diminution du nombre d'élèves par enseignant (64 %). Les actions les plus citées ensuite – par plus de la moitié des partenaires sociaux – concernent la législation (64 %), la politique d'identification (61 %), et les processus d'inclusion dans l'enseignement ordinaire (56 %). Les actions que les partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE sont **le moins susceptibles d'entreprendre portent sur la mise en place d'un enseignement adapté** : l'action la moins couramment citée (seulement 7 % de mentions) concerne la fermeture des établissements spécialisés.

Ces résultats le montrent clairement, **la priorité est donnée à l'éducation inclusive**. Les actions entreprises concernent toutefois le plus souvent les politiques générales en matière d'enseignement ordinaire, plutôt que celles

Figure 5 : Réponses à l'enquête sur les actions menées en matière de politique éducative



plus spécifiquement axées sur les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps – une conclusion qui est conforme aux données tirées des discussions en groupe de réflexion. Cela étant, **près de la moitié des partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE persistent à croire que l'enseignement adapté a un rôle à jouer**, et ont même entrepris des actions visant à améliorer l'offre d'enseignement adapté.

L'analyse des réponses fournies par les partenaires sociaux montre que 31 % de leurs actions en matière de politique éducative ont été menées avec un partenaire social, contre 22 % d'actions menées isolément ou avec un partenaire autre qu'un partenaire social. L'action la plus couramment menée isolément ou en collaboration (avec une autre organisation ou un autre partenaire social) concerne la réduction de la taille des classes. La grande taille des classes dans l'enseignement ordinaire compromet en effet la capacité des enseignants à assurer une éducation inclusive. On peut toutefois y voir un problème plus large dans le contexte d'une crise du recrutement et de la rétention des enseignants.

Bon nombre des défis liés au dialogue social en matière de politique éducative sont les mêmes que ceux qui concernent le financement de l'éducation. **Les politiques éducatives, par exemple, sont parfois fixées à différents échelons du système.** Plusieurs syndicats de l'enseignement estiment en outre que **la faiblesse des dépenses consacrées à l'éducation** – et le manque consécutif de ressources humaines et matérielles – a une incidence négative sur l'ensemble des efforts entrepris pour engager un dialogue social en matière de politique éducative (par exemple, COV, Belgique ; Syndicat finlandais de l'éducation ; SLFP Enseignement, Belgique ; Syndicat des enseignants de Malte ; VBE, Allemagne ; KTÖS, Communauté chypriote turque ; TUI, Irlande ; Odborový zväz školstva, Slovaquie ; DAU-SEN, Université de la Méditerranée orientale, Communauté chypriote turque), une situation qui, dans l'ensemble, limite toute tentative de mise en place de systèmes éducatifs inclusifs par le biais de réformes plus ciblées.

Un problème particulier en matière de politique éducative réside toutefois dans **l'absence d'une approche et d'une vision communes en matière d'éducation inclusive** (par exemple, NEU, Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord ; LCH, Suisse ; Odborový zväz školstva, Slovaquie ; FLC CGIL, Italie ; LEETU, Lituanie). Certains syndicats de l'enseignement et certaines organisations patronales estiment ainsi que leurs dirigeants politiques restent attachés à un modèle d'enseignement adapté reposant sur la ségrégation :

La difficulté en Flandre consiste à rompre avec la ségrégation qui structure actuellement l'enseignement, avec l'enseignement général d'un côté et l'enseignement adapté (spécialisé) de l'autre. L'éducation inclusive exige une refonte complète de cette structure. Le défi consiste donc à faire disparaître ces œillères mentales (Go! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, Belgique).

Un deuxième problème concerne **la communication et la coopération entre les parents et le personnel éducatif**. Plusieurs organisations membres du CSEE et de la FEEE expliquent ainsi que certains parents refusent d'accepter l'identification d'un besoin et l'aide des spécialistes (par exemple, WEF Bulgarie ; Gimnazija Lucijana Vranjanina, Zagreb, Croatie), tout en reconnaissant que les parents, autant que le personnel éducatif, sont des acteurs clés de la promotion d'une réforme de l'éducation inclusive. Comme le soulignait un syndicat, « la pression vient principalement des familles d'enfants handicapés et/ou de petits groupes de travailleurs » (FECCOO, Espagne).

En termes de résultats, les syndicats de l'enseignement et les organisations patronales mettent en avant les **avancées obtenues tant dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement adapté**, tout en soulignant la prévalence du modèle de ségrégation. Certains font toutefois état d'une évolution des pensées, au niveau politique, d'un modèle médical du handicap vers un modèle social (par exemple, FLC CGIL, Italie).

Le dialogue social a permis d'éviter la fermeture de tous les établissements d'enseignement adapté pour enfants ayant des besoins spéciaux (VBE, Allemagne).

Les Pays-Bas mènent depuis longtemps une politique d'« enseignement approprié », et donc, en principe, tous les élèves / étudiants doivent fréquenter les mêmes établissements. Le problème est que ceux-ci n'ont pas toujours les moyens d'offrir un enseignement véritablement approprié... C'est pourquoi nous avons défini des « normes de base », du moins pour l'enseignement fondamental, car les écoles n'avaient aucune idée de ce qu'elles étaient censées proposer ou non (Algemene Onderwijsbond, Pays-Bas).

Le dialogue social est la clé du succès des politiques inclusives. Citons comme exemples la découverte de nouveaux services thérapeutiques, le développement d'activités liées au sport adapté, ou encore l'intégration d'enfants ayant des besoins spéciaux dans des écoles de théâtre, des expositions ou des ateliers qui leur permettent de développer leurs points forts et de participer à la vie de la société grâce à leurs réalisations (Centre de soutien aux processus d'éducation inclusive, Bulgarie).

Les programmes de transition à la vie adulte en fin de scolarité obligatoire, à l'âge de 18 ans, ont été améliorés de manière significative, et de nouvelles formations professionnelles en alternance ont facilité l'accès des personnes handicapées au marché du travail (FECCOO, Espagne).

Un problème particulier dans l'enseignement ordinaire concerne la **taille des classes** :

Une vaste refonte législative de l'enseignement adapté a permis de réduire la taille des classes et le nombre d'élèves par enseignant. La question constitue désormais un enjeu politique majeur, et le gouvernement ne peut l'ignorer (TUI, Irlande).

Les accréditations internationales en matière d'éducation ont servi de référence pour définir les conditions idéales lors des négociations concernant la taille des classes et le nombre d'élèves par enseignant, ce qui a également entraîné des améliorations en matière d'accessibilité, d'applications d'assistance technique, de renforcement des centres de conseil psychologique, etc. (DAU-SEN, Université de la Méditerranée orientale, Communauté chypriote turque).

Le nombre d'élèves par classe ou par groupe est défini par la loi pour l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que pour l'enseignement préscolaire. Une même classe ou un même groupe peut compter un maximum de deux élèves ayant des besoins spéciaux, auquel cas la taille de la classe est réduite (Syndicat de l'enseignement de Serbie).

Les résultats obtenus par le dialogue social en matière de politique éducative suscitent **une certaine désillusion** (par exemple, PDSZ, Hongrie ; ASTI, Irlande). Malgré les demandes, la taille des classes constitue toujours un problème (par exemple, SLFP Enseignement, Belgique).

4.3.3. Recrutement et rétention

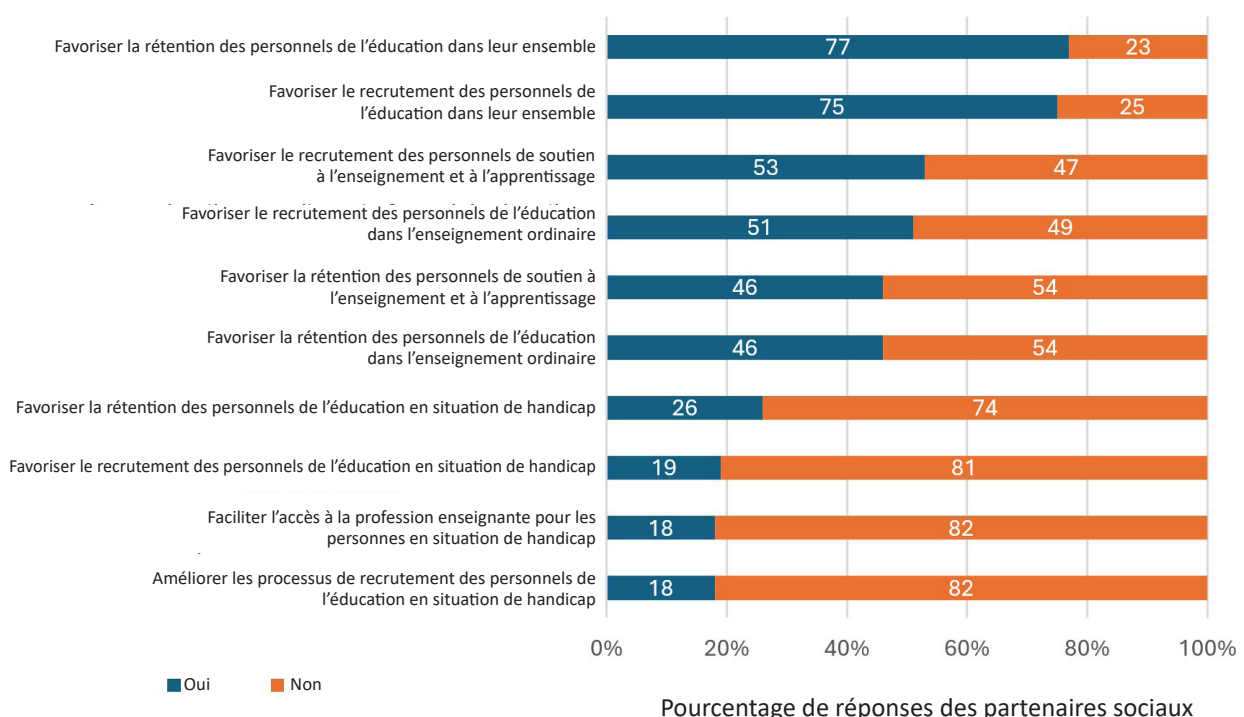
En matière de recrutement et de rétention, l'enquête révèle que **les actions dans lesquelles les partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE s'impliquent le plus concernent le personnel éducatif dans son ensemble** (voir Figure 6). La *rétention* bénéficie à ce sujet d'une attention légèrement plus marquée (77 %) que le *recrutement* (75 %). Même si l'écart est minime, la priorité accordée à la rétention des enseignants dans la profession concorde avec les préoccupations plus larges concernant l'offre d'enseignants (voir, par exemple, OCDE, 2024). Un peu plus de la moitié des partenaires sociaux interrogés ont déclaré prendre des mesures visant à favoriser le recrutement de personnel de soutien à l'éducation (53 %) et de personnel de l'enseignement adapté dans l'enseignement ordinaire (51 %), ce qui souligne **l'importance d'un plus grand nombre d'enseignants et des enseignants spécialisés** pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive au sein de l'enseignement ordinaire.

Reflète d'une tendance récente dans les données, **les actions que les partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE sont le moins susceptibles d'entreprendre concernent**

les enseignants en situation de handicap, qu'ils soient en formation ou en poste. Seuls 18 % des partenaires sociaux interrogés ont ainsi entrepris des actions visant à améliorer à la fois les processus de recrutement du personnel éducatif en situation de handicap et leur accès aux professions de l'éducation (18 %). Rares sont en outre ceux qui tentent d'améliorer le recrutement (19 %) et la rétention (26 %) du personnel de l'éducation en situation de handicap. On pourrait avancer que cette inaction témoigne en partie d'une **préoccupation pour la quantité (en termes d'offre) plutôt que pour la qualité (en termes de diversité humaine)**, et de la conviction que les systèmes éducatifs ont besoin d'un plus grand nombre d'enseignants, de spécialistes et de personnels éducatifs en général, plutôt que d'enseignants possédant certaines caractéristiques spécifiques. Cela signifie toutefois que les obstacles qui entravent l'accès des enseignants handicapés à la profession risquent de persister plus longtemps, et de réduire ainsi à la fois les avantages potentiels pour l'éducation inclusive et le nombre d'enseignants disponibles.

L'analyse des réponses fournies par les partenaires sociaux révèle que 27 % des actions menées en matière de politique

Figure 6 : Réponses à l'enquête sur les actions menées en matière de recrutement et de rétention



éducative l'ont été avec un partenaire social, contre 17 % d'actions menées isolément ou avec un partenaire autre qu'un partenaire social. 50 % d'entre eux n'ont entrepris aucune action d'aucune sorte, ce qui est surprenant si l'on songe à la crise actuelle du recrutement et de la rétention des enseignants, en particulier dans l'enseignement adapté. L'action la plus couramment menée avec un partenaire social concernait l'amélioration de la rétention du personnel éducatif en général, tandis que celle la plus couramment menée isolément ou avec une autre organisation portait sur l'amélioration du recrutement du personnel éducatif en général. L'amélioration de l'accès des personnes handicapées aux professions de l'éducation est l'action qui a suscité le moins d'implication organisationnelle, quel qu'il soit.

Interrogées sur les obstacles au dialogue social sur le recrutement et la rétention d'enseignants en faveur de l'inclusion, les organisations participantes ont évoqué **les défis plus larges liés à l'offre d'enseignants**. Globalement, cette question est considérée comme l'une des plus importantes dans l'enseignement ordinaire et spécialisé. Pour les syndicats de l'enseignement, les principaux enjeux portent sur la précarisation du personnel éducatif (FLC CGIL, Italie) et le statut inférieur de l'enseignement adapté dans les programmes politiques gouvernementaux (par exemple, KTÖS, Communauté chypriote turque).

Malgré l'existence de lois et de quotas pour prévenir la discrimination et promouvoir le recrutement (à Chypre et en Italie, par exemple), de nombreux participants à l'enquête ont souligné **la faible participation des personnes handicapées au marché du travail dans le secteur de l'éducation**. Pour les organisations patronales, les principaux problèmes sont le niveau d'éducation plus faible – ou les compétences perçues comme inférieures – des enseignants en situation de handicap (Université Semmelweis, Budapest, Hongrie ; Gimnazija Lucijana Vranjanina, Zagreb, Croatie) et la complexité de l'accès et des aménagements raisonnables pour les personnes éventuellement amenées à travailler avec des élèves présentant des handicaps graves (par exemple, Centre de soutien aux processus d'éducation inclusive – Région de Plovdiv, Bulgarie ; Ministère de l'Éducation, des Sports, de la Jeunesse, de la Recherche et de l'Innovation, Malte). Certains défis sont liés aux préjugés présents dans les

organisations et la société en général. Une organisation espagnole estimait ainsi qu'il est particulièrement difficile d'inciter le secteur privé à adopter des pratiques plus inclusives, tandis qu'une autre, du Royaume-Uni, a évoqué le préjugé selon lequel il est plus coûteux d'employer des personnes en situation de handicap. En matière d'emploi des personnels de l'éducation en situation de handicap, la plupart des syndicats de l'enseignement participent à des négociations sur les aménagements raisonnables (par exemple, Federazione UILSCUOLA RUA, Italie ; TUI, Irlande).

Certaines organisations ont à nouveau soulevé la solidarité, plutôt que la différenciation, comme enjeu du dialogue social en faveur des personnes en situation de handicap :

Nous luttons pour tous les employés / travailleurs du secteur de l'éducation. Nous ne voulons pas affaiblir notre voix en disant que « maintenant nous ne parlons que pour certains » et « maintenant pour tout le monde ». Nous luttons pour l'égalité des chances pour tous et pour la non-discrimination (ČMOS PŠ, République tchèque).

Nous faisons beaucoup pour l'intégration des élèves présentant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, mais pratiquement rien pour les employés présentant des besoins spécifiques (COV, Belgique).

Pour l'une des organisations patronales interrogées, le succès des actions conjointes repose en dernière instance sur l'alignement des intérêts sur des objectifs communs, « par exemple remédier à la pénurie de main-d'œuvre tout en promouvant l'inclusion » (Centre de soutien aux processus d'éducation inclusive, région de Plovdiv, Bulgarie).

En dépit des difficultés, **le dialogue social a permis de réaliser des progrès en faveur des enseignants en situation de handicap** : campagnes inclusives de recrutement d'enseignants (NEU, Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord), mise en place de

quotas de recrutement ((KTÖS, Communauté chypriote turque), plaidoyer en faveur d'aménagements raisonnables (TUI, Irlande), garantie du respect par les entreprises de la réglementation sur l'emploi des personnes handicapées avant de se voir attribuer un appel d'offres public (FECCOO, Espagne), ou encore conventions collectives inclusives (DAU-SEN, Université de la Méditerranée orientale, Communauté chypriote turque). Globalement, tout cela n'a toutefois eu que **peu ou pas d'impact sur la représentation des personnes handicapées** au sein du corps enseignant. L'augmentation de l'offre de personnel de soutien à l'éducation constitue également un point important à l'ordre du jour du dialogue social (FLC CGIL, Italie ; TUI, Irlande ; WEF Bulgarie ; SNES-FSU, France). La rémunération, le statut et les conditions de travail font à cet égard l'objet d'une attention particulière de la part des syndicats de l'enseignement, même si les avancées restent modestes :

Depuis 2023, le personnel qui accompagne les enseignants, les équipes et les élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire bénéficie d'un statut et de conditions d'emploi spécifiques (COV, Belgique).

Le PDSZ lutte pour le recrutement et la rétention du personnel de soutien à l'éducation (PSE) au côtés d'autres organisations (civiles et syndicales) en participant à des manifestations, en tenant les médias continuellement informés des problèmes qui touchent l'éducation, ou en participant à des consultations avec le gouvernement sur l'augmentation du salaire de tous les travailleurs de l'éducation. Même si l'augmentation de salaire dont bénéficient aujourd'hui les enseignants peut en partie être considérée comme un succès, nous devons nous battre encore afin d'obtenir la même chose pour le PSE (PDSZ, Hongrie).

Le refus du gouvernement français de créer un corps de fonctionnaires de catégorie B pour le personnel de soutien pédagogique travaillant avec des élèves en situation de handicap a constitué un défi particulier pour le SNES-FSU.

4.3.4. Formation et perfectionnement professionnels

L'éducation inclusive présente des défis supplémentaires pour le sentiment d'auto-efficacité des enseignants ; il est essentiel de prévoir des possibilités d'apprentissage et de perfectionnement professionnels en matière d'inclusion et de besoins éducatifs spéciaux pour remédier à ces perceptions de soi (OCDE, 2025). Mais souvent, les personnes en situation de handicap accèdent moins facilement aux possibilités de formation et de perfectionnement professionnels, ce qui peut nuire à la progression de leur carrière (Emira et al., 2016 ; Foster-Fischman et al., 2007).

L'enquête a ainsi révélé que **la formation et le perfectionnement professionnels en matière d'inclusion des personnes handicapées figuraient parmi les deux domaines dans lesquels les partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE étaient le moins susceptibles de s'impliquer** (voir Figure 7). L'action la plus couramment citée sur ce sujet portait sur le plaidoyer en faveur d'un personnel plus qualifié pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps (61 %), ce qui peut à juste titre être considéré comme un problème de recrutement autant que de formation et de perfectionnement professionnels. Toutefois, moins de la moitié des organisations ayant répondu à l'enquête ont entrepris des actions liées à tous les autres domaines de la formation et du perfectionnement professionnels, et moins d'un cinquième ont pris des mesures visant à : (i) prévoir des programmes de DPC sur l'utilisation des technologies d'assistance (18 %), (ii) prévoir des programmes de DPC ciblés pour le personnel éducatif en situation de handicap (16 %), et (iii) adapter la formation initiale du personnel éducatif en situation de handicap (voir Figure 6). Comme pour le recrutement et la rétention, **les mesures liées au soutien du personnel éducatif en situation**

de handicap ont obtenu les scores les plus faibles. Alors que de nombreuses organisations militent en faveur d'une meilleure qualification des personnels chargés de travailler avec les élèves ayant des besoins spéciaux et des handicaps, elles sont en revanche beaucoup moins susceptibles de prendre des mesures visant à offrir aux enseignants des formations sur le travail dans des classes inclusives ou des programmes de perfectionnement professionnel portant plus spécifiquement sur l'inclusion.

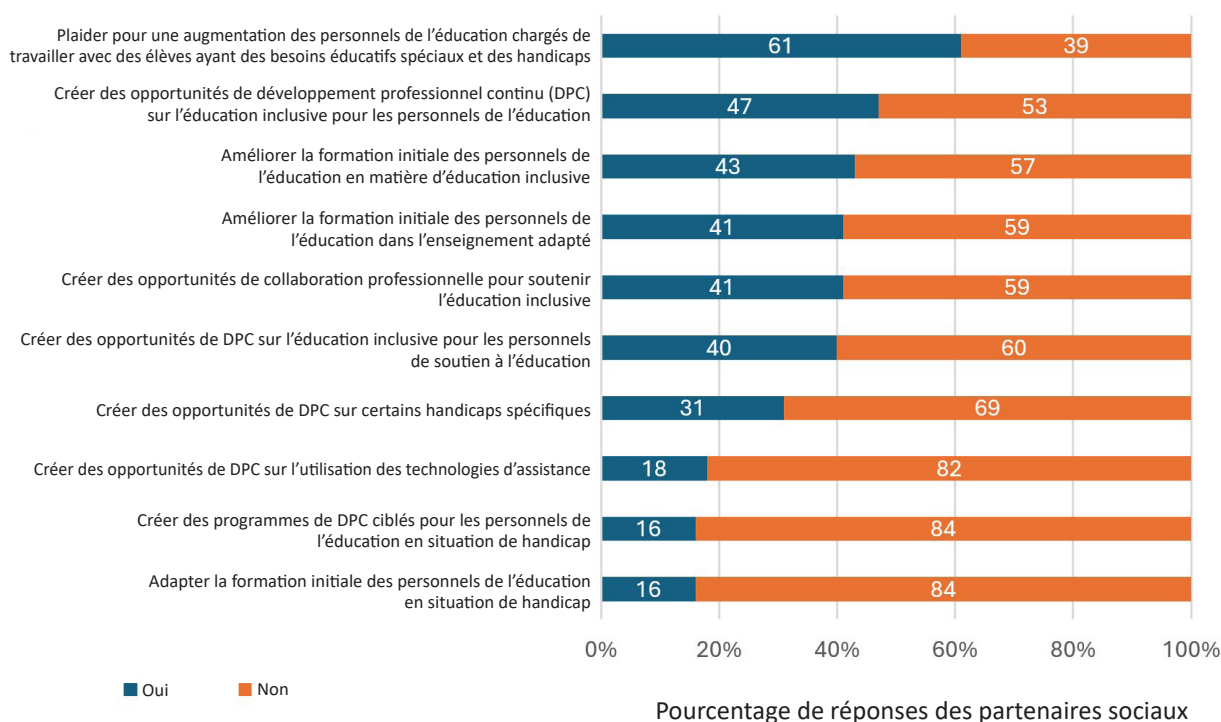
L'analyse des réponses fournies par les partenaires sociaux révèle qu'un peu plus de la moitié d'entre eux (51 %) n'ont pris aucune mesure en la matière. À l'inverse, lorsqu'ils l'ont fait, ils ont le plus souvent agi isolément ou avec un partenaire autre qu'un partenaire social (31 %) qu'avec un partenaire social (14 %). Ce faible niveau de collaboration entre partenaires sociaux est significatif si l'on songe aux recherches antérieures menées pour le CSEE, lesquelles soulignent l'importance d'un programme de négociation élargi intégrant les questions professionnelles (Stevenson et al., 2018). Il existe donc un décalage entre les attentes croissantes placées sur les enseignants dans les écoles inclusives et la mesure dans laquelle les partenaires

sociaux militent en faveur de formations leur permettant de répondre à ces attentes.

Interrogés sur les défis du dialogue social sur la formation et le perfectionnement professionnels en faveur de l'inclusion, les partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE ont notamment cité le **financement inadéquat des programmes de DPC** (NEU, Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord ; KTÖS, Communauté chypriote turque ; UESCK/SBASHK, Kosovo ; Federazione UILSCUOLA RUA, Italie ; Syndicat de l'enseignement du Monténégro ; DAU-SEN, Université de la Méditerranée orientale, Communauté chypriote turque ; Université de Dunaújváros, Hongrie ; Université de Szeged, Hongrie ; Gimnazija Lucijana Vranjanina, Zagreb, Croatie), le **manque d'intérêt du gouvernement** (PDSZ, Hongrie) ou la **faible priorité accordée à l'enseignement adapté** (NEU, Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord ; SNES-FSU, France).

Les organisations participantes font état de **divergences d'opinions concernant le dialogue social sur la formation et le perfectionnement professionnels** (Ministère de l'Éducation, des Sports, de la Jeunesse, de la Recherche et de l'Innovation, Malte ; Go! Onderwijs Van De Vlaamse Gemeenschap, Belgique).

Figure 7 : Réponses à l'enquête sur les actions menées en matière de formation et de perfectionnement professionnels



Certains syndicats de l'enseignement font remarquer que les programmes de DPC sont négociés dans le cadre de conventions collectives (par exemple, BUPL, Danemark). Dans certains contextes, toutefois, la question soit n'est pas perçue comme relevant du dialogue social (Algemene Onderwijsbond, Pays-Bas), soit relève de la politique d'enseignement supérieur, soit encore est déterminée au niveau des établissements, le choix du contenu des cours étant souvent laissé à l'appréciation des individus.

Nous ne prenons généralement pas position sur le contenu détaillé des programmes de formation des enseignants, car c'est un domaine qui relève de l'autonomie académique. Nous plaidons toutefois en faveur de la nécessité de doter tous les enseignants des compétences suffisantes pour faire face à la diversité. Nous nous entendons généralement bien sur le sujet avec nos partenaires sociaux, mais nous avons tendance à avoir des divergences d'opinions dès qu'il est question de sa mise en œuvre en pratique, comme l'illustre le décret sur les qualifications. Les possibilités de formation continue sont inscrites dans des conventions collectives. Dans l'enseignement élémentaire et l'enseignement secondaire général supérieur, par exemple, tous les enseignants sont tenus de suivre 18 heures d'activités de formation continue ou de travaux de planification de l'organisation. Les accords ne donnent toutefois aucun détail concernant le mode d'allocation de ces ressources, par thème par exemple (Employeurs finlandais de l'éducation – Sivista).

Même lorsque des programmes de DPC sont disponibles, il arrive que le personnel éducatif ne souhaite pas y participer (FECCOO, Espagne ; OLTEK, Chypre) ou n'en ait pas la force, par manque de temps ou d'incitants. L'absence généralisée de cours de perfectionnement professionnel compte également au nombre des problèmes cités (ASTI, Irlande).

Les acteurs de l'enseignement supérieur ne sont pas toujours suffisamment sensibilisés à l'importance de l'inclusion et à la manière dont le perfectionnement professionnel peut y contribuer. Les problèmes structurels qui touchent l'enseignement supérieur (surcharge de travail, bureaucratie, contraintes de temps, etc.) entravent les progrès en matière d'inclusion et de perfectionnement professionnel. Les enseignants et les administrateurs de l'enseignement supérieur n'ont pas toujours accès à des formations sur l'inclusion (Université de Dunaújváros, Hongrie).

Le ministère de l'Éducation a amélioré sa stratégie de communication visant à informer les enseignants des opportunités de développement professionnel continu qu'il propose. Tout est gratuit, mais la difficulté pour les enseignants consiste à obtenir l'autorisation de quitter l'école pour y assister, en raison des problèmes d'effectifs (ASTI, Irlande).

En termes de résultats et d'avancées, certaines organisations évoquent un dialogue « en cours ». D'autres, quant à elles, ne signalent aucun progrès majeur.

4.3.5. Rémunération et conditions de travail

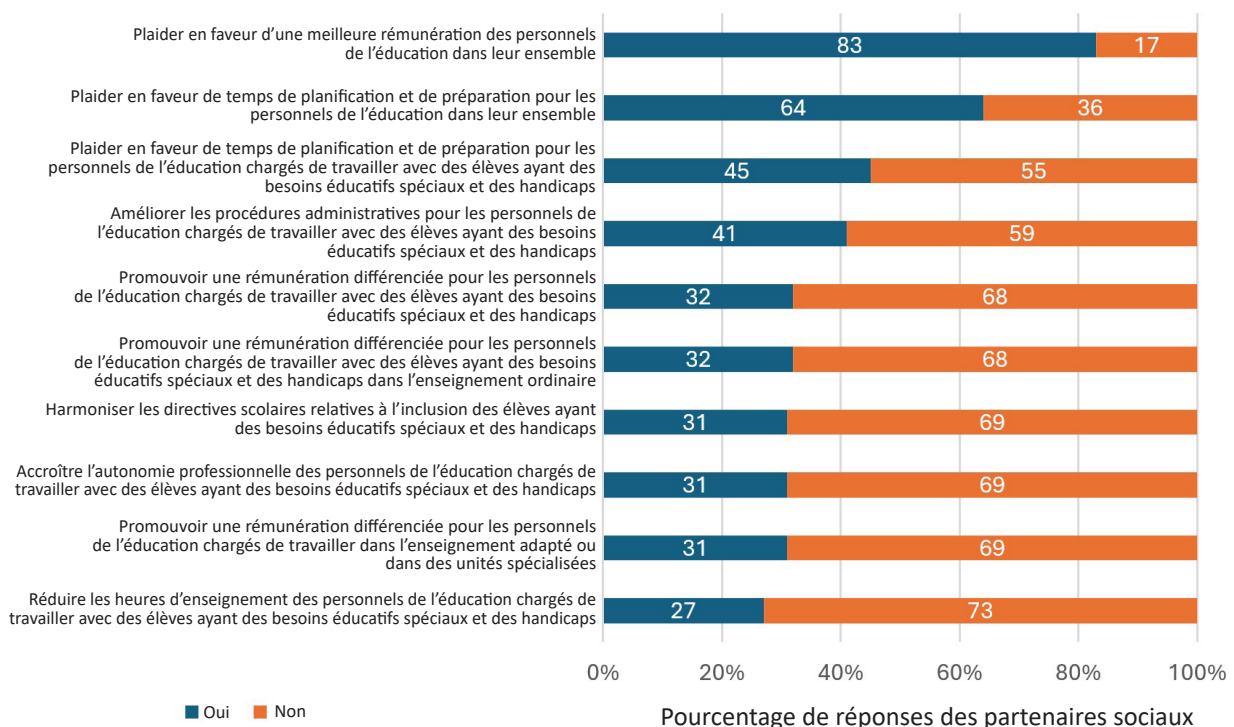
La rémunération et les conditions de travail sont considérées comme deux domaines d'action distincts. De manière générale, l'enquête ne révèle aucune priorisation significative d'un domaine par rapport à l'autre dans les modes d'implication des partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE. Ce thème a toutefois obtenu **le score le plus élevé de l'ensemble de l'enquête, 83 % des organisations indiquant avoir effectué des actions de plaidoyer en faveur d'une meilleure rémunération du personnel éducatif dans son ensemble** (voir Figure 8).

La chose ne doit sans doute guère surprendre : la rémunération et les conditions de travail sont des thématiques essentielles de la négociation collective entre partenaires sociaux, et la rémunération est devenue une préoccupation encore plus importante des acteurs de l'éducation dans la foulée de la crise du recrutement et de la rétention des enseignants et des inégalités sociales plus larges causées par l'inflation et la crise du coût de la vie en Europe. Comme pour la question du financement de l'éducation, l'accent est

mis ici sur le personnel éducatif *dans son ensemble*. C'est en tout cas ce que confirme le deuxième score le plus élevé obtenu par cette question dans le cadre de l'enquête, qui indique que près des deux tiers (64 %) des organisations participantes plaident en faveur de l'instauration de périodes de planification et de préparation pour le personnel éducatif dans son ensemble. Le plaidoyer en faveur de périodes de planification et de préparation pour le personnel éducatif travaillant avec des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps a également obtenu un score assez élevé, et été cité par un peu moins de la moitié des organisations interrogées (45 %).

Globalement, ces résultats soulignent le fait que, selon les partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE, les enjeux majeurs portent sur des **préoccupations systémiques** allant au-delà des défis spécifiquement liés à l'éducation inclusive. Fait significatif, **certaines des actions ayant obtenu les scores les plus faibles concernent les différences de rémunération et de conditions de travail** des personnels de l'éducation et des personnels de soutien à l'éducation travaillant avec des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps (dans l'enseignement

Figure 8 : Réponses à l'enquête sur les actions menées en matière de rémunération et de conditions de travail



ordinaire et adapté), moins d'un tiers (32 %) des organisations participantes s'impliquant dans ce type d'actions. Même si les priorités politiques des syndicats de l'enseignement s'expliquent en partie par leurs préoccupations en faveur de la solidarité plutôt que de la différenciation, on peut faire valoir qu'il est nécessaire de reconnaître la charge de travail plus élevée, tant en classe qu'en dehors, des personnels de l'éducation travaillant avec les élèves présentant les besoins les plus graves, en leur accordant par exemple un supplément de salaire ou en réduisant le temps qu'ils passent en classe. Bien que de portée générale, ces domaines d'action prioritaires peuvent toutefois apporter une contribution positive au déploiement de l'éducation inclusive, même si c'est de manière moins ciblée.

L'analyse des réponses soumises par les partenaires sociaux révèle que 24 % d'entre eux ont entrepris des actions avec un partenaire social, contre 21 % avec un partenaire autre qu'un partenaire social. Le constat le plus intéressant est peut-être que 50 % des actions portant sur la rémunération et les conditions de travail n'ont fait l'objet d'aucune implication. Même si la question de la rémunération semble constituer une priorité élevée du dialogue social, il n'en est manifestement pas de même pour la mise en place d'une rémunération différenciée tenant compte du caractère exigeant des conditions de travail dans les classes inclusives.

Une fois de plus, les partenaires sociaux mettent en avant le **faible financement de l'éducation** comme l'un des principaux facteurs limitant leur capacité à engager un dialogue social sur la rémunération et les conditions de travail. Dans certains contextes, le dialogue social sectoriel se trouve compliqué par le fait que les barèmes salariaux sont communs à tout le secteur public (à Chypre, par exemple) ou fixés par d'autres ministères (en Irlande, par exemple).

Les représentants syndicaux du secteur de l'éducation font part de leur **inquiétude quant à la rémunération et aux conditions de travail du personnel de l'éducation dans son ensemble** (par exemple, la Federazione UIL SCUOLA RUA, Italie), ce qui explique pourquoi **la différenciation salariale en faveur des personnes qui travaillent avec des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est rare, voire contestée** (par exemple,

OLTEK, Chypre ; Teachers' Union of Ireland ; LEETU, Lituanie). Le statut professionnel inférieur de certains personnels de l'éducation constitue toutefois un défi en matière d'égalité salariale (UESCK/SBASHK, Kosovo). Plusieurs syndicats font par ailleurs valoir que la charge de travail et les responsabilités des enseignants officiant dans des classes inclusives ordinaires sont mal comprises :

On constate une mauvaise perception et une mauvaise connaissance de la nature du travail de ces personnes, ainsi qu'un manque de compréhension des besoins réels des élèves en situation de handicap et de la variété des situations qui se présentent. On a tendance à percevoir le handicap comme une notion uniforme, sans tenir compte des besoins spécifiques des apprenants présentant différents types d'incapacité (FECCOO, Espagne).

Le principal obstacle demeure la perception totalement erronée qu'ont les dirigeants politiques et les hauts fonctionnaires. Ils ignorent les difficultés rencontrées par les enseignants. Ils ne tiennent pas compte de ce que nous leur disons. En plus, le personnel de soutien en situation de handicap est très mal payé (CFDT Éducation Formation Recherche Publiques, France).

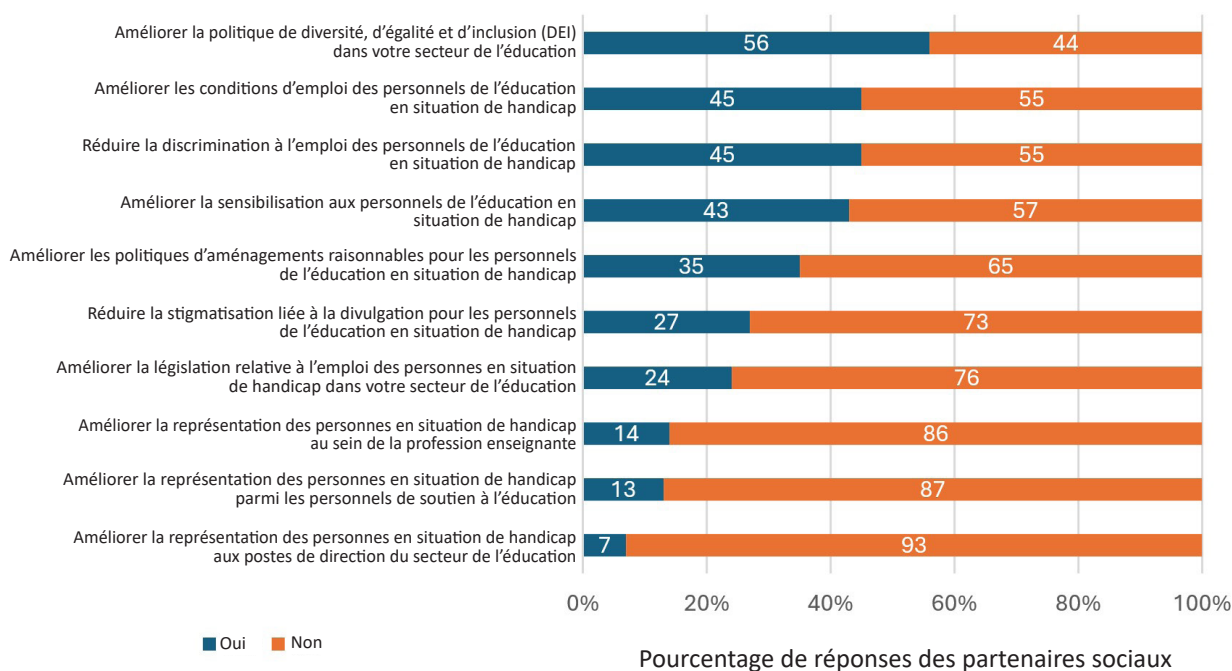
Les enseignants et le personnel de soutien qui travaillent avec des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps sont souvent confrontés à une charge de travail plus élevée. Les contraintes financières constituent un défi majeur, les gouvernements invoquant souvent les exigences budgétaires pour justifier leur refus d'augmenter les salaires ou d'améliorer les conditions de travail (LEETU, Lituanie).

Plusieurs partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE font savoir que les enseignants ont vu leur salaire augmenter ces dernières années, notamment, et souvent, le personnel de l'éducation s'occupant spécifiquement d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps (par exemple, KTÖS, Communauté chypriote turque ; Ministère de l'Éducation, des Sports, de la Jeunesse, de la Recherche et de l'Innovation, Malte ; Centre de soutien aux processus d'éducation inclusive – Région de Plovdiv, Bulgarie). Certaines de ces augmentations ont toutefois été accordées moyennant la coopération des enseignants à la mise en œuvre des politiques (ASTI, Irlande) ou la participation des assistants d'enseignement à des programmes de formation continue (Odborový zväz školstva, Slovaquie). **Dans plusieurs contextes, les augmentations n'ont été obtenues qu'au prix d'une action syndicale** (par exemple, PDSZ, Hongrie). Au-delà des salaires, les syndicats de l'enseignement évoquent également la modification des conditions d'emploi et de travail.

En 2021, l'ESTUFM a négocié avec le ministère de l'Éducation et inclus dans notre convention collective (2021-2025) une disposition permettant aux employés de l'éducation (uniquement les membres de notre syndicat) de bénéficier de trois jours de congé supplémentaires par an pour prendre soin d'un membre de leur famille souffrant d'un handicap grave ou accentué (Fédération syndicale de l'éducation et des sciences de Moldavie).

Certains syndicats de l'enseignement ne font toutefois état d'aucune avancée en matière de rémunération et de conditions de travail (Federazione UILSCUOLA RUA, Italie ; CFDT Éducation Formation Recherche Publiques, France).

Figure 9 : Réponses à l'enquête sur les actions menées en faveur de l'égalité face au handicap et de la lutte contre la discrimination



4.3.6. Égalité face au handicap et lutte contre la discrimination

L'égalité face au handicap et la lutte contre la discrimination sont le deuxième domaine dans lequel les partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE sont le moins susceptibles de s'impliquer (voir Figure 9). Point positif, un peu plus de la moitié des partenaires sociaux interrogés (56 %) ont entrepris des actions destinées à améliorer les politiques de diversité, d'équité et d'inclusion (DEI) dans le secteur de l'éducation. Par ailleurs, un peu moins de la moitié d'entre eux ont entrepris des actions ciblées en faveur du personnel de l'éducation en situation de handicap : (i) amélioration des conditions d'emploi (45 %), (ii) réduction de la discrimination à l'emploi (45 %), et (iii) sensibilisation accrue (43 %). Bien que relativement modestes, ces chiffres représentent sans doute en réalité une proportion considérable des 69 % d'organisations ayant indiqué représenter du personnel de l'éducation en situation de handicap. À l'inverse, **trois des domaines d'action les plus faibles en matière d'inclusion des personnes handicapées concernent la représentation des personnes en situation de handicap** : moins d'une organisation sur cinq travaille à améliorer la représentation de ces personnes au sein du corps enseignant (14 %), du personnel de soutien à l'éducation (13 %) et des postes de direction du secteur de l'éducation (7 %).

L'analyse des réponses fournies par les partenaires sociaux révèle qu'un peu plus des deux tiers d'entre eux (67 %) n'ont pris aucune mesure en matière de DEI. Parmi les organisations ayant entrepris des actions, la plupart l'ont fait isolément ou avec un partenaire autre qu'un partenaire social (17 %). Seule une sur dix est impliquée dans une action avec ses partenaires sociaux par le biais du dialogue social. Là encore, il convient de noter ce faible recours au dialogue social ; les actions conjointes sur les questions liées à la diversité, à l'équité et à l'inclusion peuvent en effet avoir un caractère transformateur pour les organisations concernées et pour la société en général.

Interrogées sur les obstacles au dialogue social sur l'égalité face au handicap et la lutte contre la discrimination, les organisations membres du CSEE et de la FEEE ont soulevé toute une série de questions. L'un des principaux facteurs est que **le handicap ne constitue pas une priorité du dialogue social**. Plusieurs d'entre elles évoquent également le **contexte politique actuel**, qui est soit en transition, soit totalement hostile / réfractaire aux initiatives de DEI.

Il n'est pas facile de promouvoir la diversité, l'égalité et l'inclusion en Moldavie aujourd'hui, en raison de nombreux autres problèmes qui ont toujours été considérés comme importants. La Moldavie en est au début de son processus d'intégration européenne, et nous sommes d'avis que la DEI deviendra un jour un sujet de dialogue social et qu'une plus grande attention sera portée à ces questions (Fédération syndicale de l'éducation et des sciences de Moldavie).

Le gouvernement hongrois n'est absolument pas ouvert au dialogue sur les questions d'inclusion, d'égalité ou de diversité. La pénurie d'enseignants dans le secteur est tellement criante qu'on est loin de pouvoir parler d'une diminution de la charge de travail, même pour le personnel enseignant traditionnel (PDSZ, Hongrie).

Même dans les contextes de législation solide en matière de DEI, des défis persistent quant à sa mise en œuvre et à son application (FECCOO, Espagne), ou pour obtenir des « réponses personnalisées à des besoins individuels » (ASTI, Irlande). Certains des problèmes soulevés concernent la discrimination institutionnelle dans l'enseignement (TUI, Irlande ; Université Corvinus de Budapest, Hongrie), le manque d'organisations de défense des droits des personnes handicapées pour favoriser

l'inclusion (Université Semmelweis, Budapest, Hongrie), une compréhension limitée de la valeur que les personnes en situation de handicap peuvent apporter aux organisations, ou encore la formation insuffisante des partenaires sociaux sur les questions liées au handicap (Centre de soutien aux processus d'éducation inclusive - Région de Plovdiv, Bulgarie). Selon l'un des syndicats de l'enseignement, l'inclusion des personnes handicapées deviendra probablement un thème majeur du dialogue social à l'avenir.

Compte tenu de la situation actuelle, et du fait que de nombreux enseignants ont rejoint les forces armées et sont partis combattre l'agresseur, beaucoup d'entre eux reviendront sans doute – ou reviennent déjà – blessés ou handicapés. Des sujets tels que l'amélioration des politiques relative aux aménagements raisonnables pour les enseignants handicapés, l'amélioration de la législation sur l'emploi des personnes handicapées dans le secteur de l'éducation, la protection de leurs droits et de leurs intérêts sur le lieu de travail, etc. gagneront donc sans doute en actualité, tant dans la société en général qu'au sein de notre organisation en particulier (Syndicat ukrainien du personnel de l'éducation et des sciences).

Étant donné la faible priorité dont bénéficie le sujet, **les avancées sont limitées** : sensibilisation accrue au handicap (Irlande), mise en place de quotas pour l'emploi inclusif des personnes handicapées (Bulgarie), cadre juridique pour la protection des personnes handicapées (Bulgarie), meilleure intégration des personnes handicapées sur le marché du travail (Hongrie), etc.

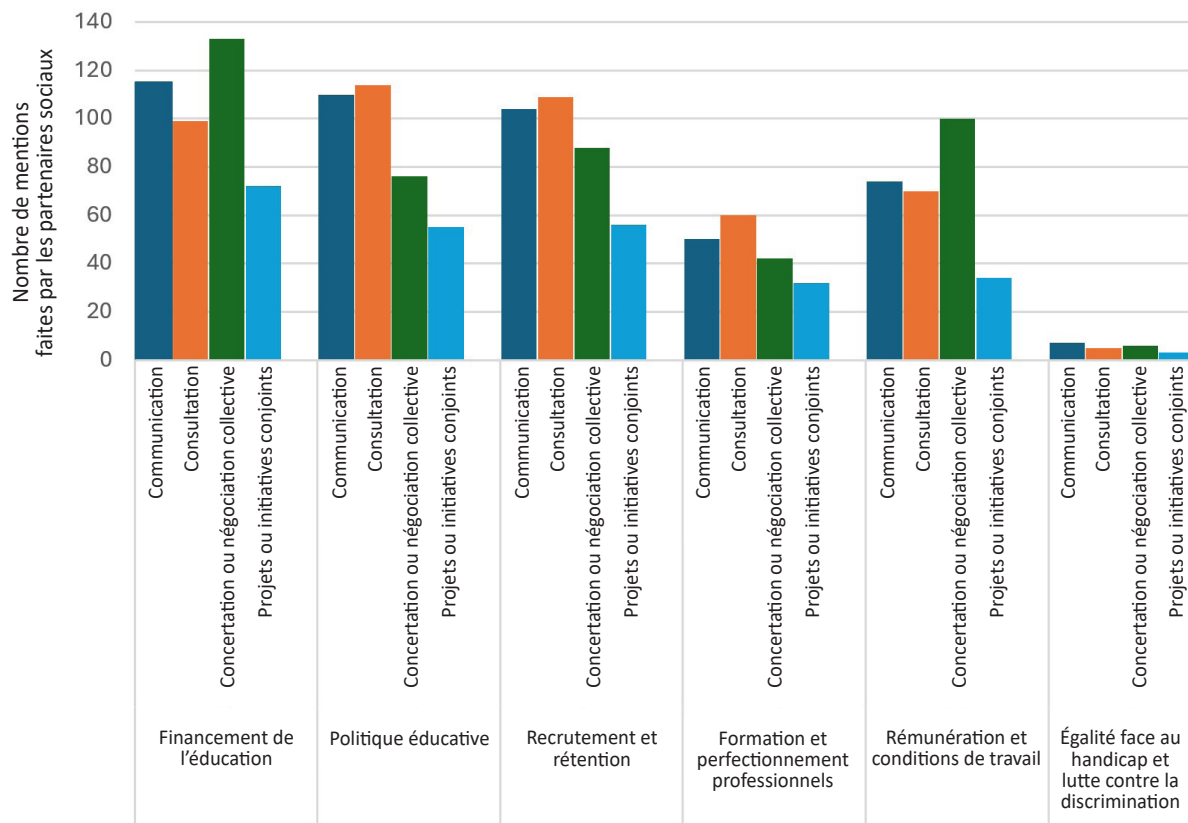
4.4. Types de dialogue social par sujet

Comme le souligne l'analyse, le taux d'implication des partenaires sociaux dans le dialogue social sur l'inclusion des personnes handicapées dans l'éducation, tant en ce qui concerne les élèves que le personnel de l'éducation, varie considérablement et fait l'objet d'une comparaison dans le Tableau 2. Bien que leur taux d'implication soit faible dans la plupart des domaines d'action, **les syndicats de l'enseignement et les organisations patronales partagent clairement des préoccupations communes sur l'inclusion des personnes handicapées, ce qui rend une action conjointe à la fois appropriée et nécessaire**. Toutefois, compte tenu des difficultés particulières rencontrées par les enseignants dans l'enseignement ordinaire inclusif, il est à noter que la formation et le perfectionnement professionnels ou la rémunération et les conditions de travail ne font que relativement peu l'objet d'un dialogue avec

Tableau 2 : Domaine d'action et pourcentage de partenaires sociaux impliqués dans le dialogue social

Domaine d'action	Pourcentage de partenaires sociaux impliqués dans le dialogue social
Financement de l'éducation	38 %
Politique éducative	31 %
Recrutement et rétention	27 %
Formation et perfectionnement professionnels	14 %
Rémunération et conditions de travail	24 %
Égalité face au handicap et lutte contre la discrimination	10 %

Figure 10 : Types de dialogue social par sujet



les partenaires sociaux. Dans de nombreux systèmes éducatifs, les politiques d'éducation inclusive ont été mises en œuvre sans tenir suffisamment compte des besoins professionnels des enseignants ni de la complexité des classes dans lesquelles ils travaillent.

Pour comprendre la qualité de ce dialogue social, nous avons analysé les différents types de dialogue social engagés par les partenaires sociaux sur ces thématiques. Cette analyse montre à nouveau clairement certains écarts (voir Figure 10). Dans la plupart des domaines, **le dialogue social prend principalement la forme de la communication et de la consultation**. Les organisations interrogées font toutefois état d'**une négociation collective plus poussée concernant le financement de l'éducation, la rémunération et les conditions de travail**.

Les projets ou initiatives conjoints – qui donnent aux partenaires sociaux la possibilité de collaborer en dehors des mécanismes formels de négociation collective et d'élaboration des politiques – sont **le type de dialogue social dans lequel les partenaires sociaux s'impliquent le moins**. Il s'agit là d'une constatation importante, dans la mesure où les actions conjointes permettent d'améliorer la sensibilisation au handicap, de supprimer les barrières culturelles et d'avoir un impact sociétal plus large. Les partenaires sociaux font en outre preuve d'une **implication généralement faible dans tous les types de dialogue social sur la formation professionnelle, voire très faible en ce qui concerne l'égalité face au handicap et la lutte contre la discrimination**.

4.5. Conclusion

Comme indiqué au troisième chapitre, Stevenson et al. (2022) identifient cinq caractéristiques propres à un dialogue social efficace : les ressources, la structure, la légitimité, les objectifs et les relations. Si l'on analyse les réponses à l'enquête concernant les défis rencontrés par le dialogue social sur l'inclusion des personnes en situation de handicap à l'aune de ces caractéristiques, il apparaît clairement que certains domaines sont encore à améliorer.

S'agissant des ressources, de nombreux partenaires sociaux du CSEE et de la FEEE **manquent de personnel spécifiquement chargé de l'inclusion des personnes handicapées** ainsi que de personnes en situation de handicap pour soutenir l'élaboration des politiques. Le **manque de données** concernant les personnels de l'éducation en situation de handicap et le financement de l'enseignement adapté inclusif limite, par ailleurs, le travail d'élaboration des politiques et des stratégies.

En termes de structure, plusieurs des partenaires sociaux interrogés avancent des **faiblesses et/ou une coordination limitée au sein du partenariat social**. Ces problèmes sont aggravés par le fait que le financement de l'enseignement adapté inclusif est soumis à différents mécanismes et se décide à différents échelons des systèmes éducatifs. Plus largement, l'enseignement adapté inclusif repose sur une coopération efficace entre les secteurs de l'enseignement, de la santé et des services sociaux, laquelle reste faible dans de nombreux contextes.

La légitimité semble être l'un des principaux enjeux du dialogue social sur l'inclusion des personnes handicapées au sein de l'éducation. De nombreuses organisations du CSEE et de la FEEE indiquent que l'éducation inclusive et l'égalité face au handicap ne sont pas perçues comme des sujets de dialogue social ni comme des priorités en matière de dépenses publiques. Des problèmes similaires sont constatés en matière de formation et de perfectionnement professionnels – souvent délégués aux universités et aux écoles – et, plus largement, en matière de politique éducative. En ce qui concerne ce dernier

point, la situation s'explique peut-être en partie par **l'absence de consensus sur la définition du handicap, de l'inclusion des personnes handicapées et de l'éducation inclusive**, généralement signe d'un contexte plus large de résistance à la DEI.

En ce qui concerne les objectifs, de nombreuses organisations membres du CSEE et de la FEEE soulignent le **manque de vision commune en faveur de l'éducation inclusive**. De même, les objectifs politiques font l'objet d'une **mise en œuvre limitée**, et les acteurs du dialogue social sont souvent déçus par les résultats. Certains de ces problèmes sont liés à des divergences d'opinions sur la signification et les objectifs de l'éducation inclusive, notamment dans les systèmes traditionnellement marqués par la ségrégation.

Enfin, **les relations entre partenaires sociaux sont parfois faibles**. Le dialogue social sur les questions professionnelles est généralement compliqué dans de nombreux contextes. Par ailleurs, les partenaires sociaux soulignent **le nombre limité d'organisations avec lesquelles ils peuvent collaborer sur des actions communes**.

Dans l'ensemble, tout cela laisse entrevoir de nombreuses opportunités d'améliorer tout à la fois le partenariat social, les systèmes et les structures qui régissent les relations professionnelles, ou encore les points clés de l'agenda du dialogue social.

ÉTUDE DE CAS : ALLEMAGNE

5.1. Le handicap en Allemagne

5.1.1. Définitions juridiques du handicap

Ainsi que le précise l'article 3, section 3 de la Loi fondamentale pour la République fédérale d'Allemagne (Constitution allemande), « nul ne doit être défavorisé en raison de son handicap » (cité dans Kock, 2004). Le cadre juridique de la politique relative au handicap en Allemagne repose sur le Code social (Sozialgesetzbuch ou SGB) (Bundesrepublik Deutschland, 2024a) – principalement sur le SGB IX – ainsi que sur la loi relative à l'égalité des chances pour les personnes handicapées (Behindertengleichstellungsgesetz ou BGG) (Bundesrepublik Deutschland, 2024b). Introduit en 2001, le premier régit la réadaptation et la participation des personnes en situation de handicap, notamment en matière d'évaluation, de prestations et de services. La seconde, elle, protège les droits des personnes handicapées au sein des institutions fédérales grâce aux **principes juridiques de non-discrimination et d'accessibilité**. Elle définit le handicap comme une déviation durable des fonctions physiques, mentales ou psychologiques qui restreint la participation à la vie sociale (Kock, 2004 ; Degener, 2006). Une telle définition maintient donc **un cadre juridique centré sur le handicap**. Les SGB IX et la BGG ont fait l'objet de révisions substantielles, notamment par le biais de la loi fédérale sur la participation (Bundesteilhabegesetz), mise en œuvre entre 2016 et 2020, et à la suite de la ratification par l'Allemagne de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées en 2009. La structure de base de la définition continue toutefois d'associer le handicap à la restriction de la participation, même si des réformes politiques plus larges élargissent à la fois les droits de participation des personnes handicapées et les garanties procédurales.

Les politiques d'invalidité ne se résument pas aux seules conditions légales. Les perspectives et les approches du handicap dans la société sont également façonnées par ce qui est considéré comme « normal », ainsi que par la lutte sociale menée par les personnes en situation de handicap en faveur de leurs droits et de leur reconnaissance (Waldschmidt, 2018).



5.1.2. Transposition pratique

La ratification par l'Allemagne de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées a renforcé la transition vers des droits axés sur la participation.

L'argument juridique en faveur de l'inclusion des personnes handicapées a toutefois connu une transposition inégale dans la pratique. En matière d'éducation, par exemple, on observe une rupture marquée entre l'enseignement primaire et secondaire : les taux d'inclusion sont nettement plus élevés dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires, et une grande proportion d'élèves étiquetés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux quittent l'école sans même obtenir un certificat d'études secondaires (Hauptschulabschluss). Un tel modèle éducatif restreint leurs perspectives professionnelles et scolaires, autant qu'il met en évidence **une contradiction structurelle entre les engagements en faveur de l'inclusion prévus par le droit international et constitutionnel et un système scolaire hiérarchisé selon les aptitudes** qui continue d'orienter de nombreux élèves en situation de handicap vers des filières à faible statut (Niemeyer, 2014).

5.2. Données concernant le handicap en Allemagne

En 2024, quelque 29,9 % des Allemands âgés de 16 ans et plus déclaraient souffrir d'une limitation d'activité (invalidité) légère ou sévère. Bien que ce chiffre soit resté relativement stable au fil du temps, il est légèrement supérieur à la moyenne européenne, qui est de 24,5 % (Eurostat, 2025a). Contrairement aux données fournies par l'UE, les statistiques officielles sur le handicap en Allemagne reposent sur les personnes qui ont obtenu **une carte nationale d'invalidité** (Schwerbehindertenausweis). Le handicap sévère est déterminé par le **degré d'invalidité** (Grad der Behinderung, ou GdB), qui est mesuré sur une échelle de 20 à 100. Selon cette évaluation, le handicap doit être physique, mental ou psychologique, durer plus de six mois et restreindre la participation à la vie sociale. Les personnes avec un GdB de 50 ou plus sont considérées comme

gravement handicapées, même si celles avec un GdB compris entre 30 et 40 peuvent également bénéficier de ce statut à condition que leur handicap les empêche de trouver ou de conserver un emploi. L'obtention d'une carte officielle d'invalidité est importante, car elle donne accès à des **droits et avantages** : réductions d'impôt, congés supplémentaires, protections en matière d'emploi, gratuité des transports publics, etc. (Bureau fédéral allemand des statistiques, n.d.).

5.3. Inclusion dans l'éducation

5.3.1. Gouvernance et financement de l'éducation

En République fédérale d'Allemagne, **le système éducatif ressort essentiellement de la compétence des États fédérés (Länder)**. Cette autorité leur confère les pleins pouvoirs législatifs et administratifs dans les secteurs de l'enseignement, de l'enseignement supérieur, de l'éducation des adultes et de la formation continue, à l'exception de ceux conférés au gouvernement fédéral par la Loi fondamentale (Grundgesetz). Les réglementations détaillées sont inscrites dans les constitutions des États fédérés et dans les lois individuelles relatives aux différents secteurs de l'éducation. Les États fédérés sont également responsables des lois relatives à la profession enseignante, notamment en matière de rémunération et de pensions.

La responsabilité du gouvernement fédéral en matière d'éducation, de science et de recherche incombe au ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (Bundesministerium für Bildung und Forschung, ou BMBF), tandis que le ministère fédéral de la Famille, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse est responsable de l'éducation et de la prise en charge de la petite enfance. Le BMBF consulte les États fédérés, et la coopération interétatique est gage d'harmonisation et de mobilité. L'Accord sur la structure de base commune du système scolaire et la responsabilité des États fédérés en matière de questions clés de politique éducative (Kultusministerkonferenz, 2020) adopté en octobre 2020 fournit un cadre commun de coopération sur les questions

d'assurance qualité, d'organisation du système scolaire et de formation des enseignants (Eurydice, 2025a).

Le système politico-administratif se compose de trois niveaux de gouvernance : (1) gouvernement fédéral, (2) États fédérés (Länder) et (3) autorités locales (Kommunen⁸). Les décisions relatives au financement de l'éducation sont prises à ces trois niveaux, même si environ **90 % des dépenses publiques sont assurées par les États fédérés et les autorités locales**. En 2024, le secteur public a alloué 191,5 milliards d'euros au système éducatif, ce qui correspond à 4,5 % du PIB (Eurydice, 2025a), soit légèrement moins que la moyenne européenne, qui est de 4,6 % (Eurostat).

Lors des discussions en groupe de réflexion, le personnel du secteur de l'éducation a souligné à plusieurs reprises **la faiblesse des dépenses publiques consacrées à l'éducation**. Il existe une perception largement répandue selon laquelle ce sous-investissement affecte à la fois l'attrait de la profession et la qualité des environnements d'enseignement et d'apprentissage. Plusieurs responsables syndicaux ont notamment souligné la façon dont **l'insuffisance des ressources humaines compromettrait la vision politique d'une éducation inclusive**. Pour reprendre les termes de l'un d'eux :

Tous les enfants doivent être scolarisés ensemble, mais cela doit se faire dans un environnement adapté, et nous avons pour cela besoin des ressources nécessaires. Outre le problème de la pénurie d'enseignants, nous connaissons également des problèmes liés au grand nombre d'enfants et aux classes surchargées. Nous rencontrons donc des difficultés pour mettre en œuvre ce que nous voulons tous. C'est pour cela que nous nous battons, et c'est que nous essayons d'apporter au débat : il faut faire quelque chose. Il faut faire quelque chose pour garantir la mise en

œuvre de l'inclusion dans les écoles. Cela pose encore et toujours problème. Les choses ne se passent pas comme nous le voudrions (Responsable syndical, VBE).

5.3.2. Structure et accès à l'éducation

L'enseignement obligatoire commence généralement à six ans (parfois plus tôt, parfois plus tard si c'est dans l'intérêt de l'enfant) et comprend neuf ou dix années (selon les États fédérés ou les filières) de scolarité à temps plein. À l'issue de **l'enseignement primaire (Grundschule)**, les élèves sont généralement dirigés vers l'une des trois filières secondaires suivantes :

- **Hauptschule (classes 5 à 10)**, qui prépare traditionnellement les élèves à une formation professionnelle dans les métiers manuels ou de service ;
- **Realschule (classes 5 à 10)**, une filière intermédiaire offrant un plus large éventail de qualifications professionnelles et techniques ;
- **Gymnasium (classes 5 à 12/13)**, qui se termine par le baccalauréat (Abitur) et offre accès à l'université.

De nombreux États fédérés gèrent en outre des **Gesamtschulen**, lesquelles conjuguent plusieurs filières au sein d'un même établissement et permettent une progression plus flexible des étudiants. Seule une faible proportion d'élèves fréquentent des **écoles privées** (Kellems et al., 2024).

La structure et le statut des différents types d'établissements scolaires varient selon les régions. L'orientation des élèves vers une filière spécifique du secondaire est conditionnée par leurs **résultats scolaires** et, dans certains États, par **les recommandations des enseignants et/ou le choix des parents**. En dépit de critiques internationales persistantes à l'égard du caractère précoce de l'orientation, le système continue de bénéficier d'un fort soutien public (Kellems et al., 2024).

En Allemagne, l'enseignement spécialisé s'est traditionnellement développé en parallèle, et non au sein, du système d'enseignement ordinaire. Ses origines

⁸ Districts, municipalités ayant le statut de district et municipalités faisant partie de districts

remontent aux **Hilfsschulen (écoles de remédiation)** des années 1920, conçues pour offrir un enseignement différencié aux élèves handicapés, souvent dans le but exprès de les préparer à des emplois manuels peu rémunérés. Avec leurs programmes simplifiés et leurs méthodes d'enseignement distinctes, ces écoles ont jeté les bases du développement ultérieur des **Sonderschulen (écoles spéciales)** (Kellems et al., 2024).

Une importante consolidation institutionnelle s'est produite en 1960, lorsque la Conférence permanente des ministres de l'Éducation (Kultusministerkonferenz, ou KMK), chargée d'établir un cadre formel pour l'enseignement adapté, a introduit des établissements distincts pour les élèves présentant un trouble visuel, auditif, de la parole, comportemental, intellectuel ou physique. Si la terminologie a évolué – les Sonderschulen s'appellent désormais **Förderschulen (écoles spécialisées)** –, la logique structurelle de la ségrégation reste largement intacte (Kellems et al., 2024).

En dépit des engagements politiques pris en faveur de l'éducation inclusive depuis les années 1990, **l'Allemagne connaît toujours une forte ségrégation de l'enseignement adapté**. Quelque 577 000 élèves fréquentent l'une des sept catégories d'écoles spécialisées, lesquelles regroupent 2 800 établissements employant plus de 68 000 personnels de l'éducation. Cette absence de progrès en matière d'inclusion peut être imputée à des contestations politiques plus larges concernant la nature du handicap et les attentes à l'égard des élèves handicapés, tant dans le domaine de l'éducation que dans celui de leur future participation au marché du travail (Kellems et al., 2024). Ces dynamiques ont fait surface lors de la discussion en groupe de réflexion : si l'inclusion a rencontré une adhésion générale, les opinions quant à sa mise en œuvre pratique divergeaient.

Il n'existe pas de mécanisme de financement fédéral distinct pour l'enseignement adapté : **les ressources destinées à l'enseignement adapté et à l'éducation inclusive proviennent du budget de l'enseignement général**. Si les structures de l'enseignement adapté varient d'un État à l'autre, les établissements sont tenus de fournir un équipement technique approprié, du matériel pédagogique spécialisé et, le cas échéant, un soutien thérapeutique, infirmier ou social. Les Förderschulen sont conçues pour favoriser la transition vers l'enseignement

ordinaire ou une filière professionnelle (Eurydice, 2025a). Dans ce contexte de ressources limitées, **les opportunités d'inclusion sont également liées aux rôles et aux attentes professionnelles**. Comme le soulignait un représentant communal :

On parle souvent d'« enseignants pour enfants avec des besoins spéciaux », mais je tiens à souligner que tous nos enseignants sont des enseignants pour tous les enfants... nous devons éviter de penser en rôles cloisonnés. Ce n'est pas comme si l'enseignant spécialisé était le seul à s'occuper d'enfants avec des besoins spéciaux, ou si l'enseignant ordinaire s'occupait uniquement d'enfants « normaux ». Non, nous sommes tous responsables de tous les enfants. C'est comme ça que fonctionne l'inclusion. Et je ne pense pas qu'il soit utile de différencier les enseignants de cette manière (Représentant communal).

Les données disponibles suggèrent **une augmentation globale du nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles primaires et secondaires ordinaires** au cours des vingt dernières années, même si les différences de définitions et de pratiques de déclaration entre les États rendent une comparaison précise malaisée (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2023). **Environ la moitié de ces élèves fréquentent une Hauptschule**, la filière académique la plus faible, qui offre des opportunités limitées à long terme en matière d'éducation et d'accès au marché du travail (Kellems et al., 2024).

Les élèves qui nécessitent un soutien supplémentaire sont généralement déferés par leurs enseignants ou leurs parents. Commence alors une procédure d'examen formelle constituée d'évaluations éducatives, psychologiques et développementales, et visant à déterminer si l'élève remplit les critères des besoins éducatifs spéciaux. Les résultats de cette procédure entraînent l'élaboration d'un **plan de soutien individualisé** qui détaille les aménagements

pédagogiques, les interventions thérapeutiques et les technologies d'assistance auxquels l'élève a droit. Cela étant, la **disponibilité et la qualité du soutien fourni dépendent en grande partie des ressources et de l'organisation des différents États et des différentes communes** (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2023). Le processus peut s'avérer lent et complexe sur le plan administratif, et les procédures formelles sont généralement tributaires du consentement des parents (même si elles peuvent également être engagées sans leur consentement), lesquels craignent parfois qu'une étiquette officielle ne stigmatise leur enfant ou ne limite ses perspectives. Ainsi que l'expliquait un des participants du VBE :

Très souvent, certains parents disent : « Non, mon enfant n'est pas handicapé... » Or, une demande de reconnaissance de handicap grave pour enfant mineur ne peut être introduite en centre de soins que si les deux parents signent, même s'il s'agit d'un couple marié séparé. Et les choses se compliquent lorsqu'un parent dit : non, mon enfant n'est pas handicapé, il est tout à fait normal et je ne veux pas bénéficier des prestations auxquelles il aurait droit (Responsable syndical, VBE).

5.3.3. Taux de réussite scolaire des personnes en situation de handicap

Comme partout en Europe, les personnes handicapées (avec une limitation d'activité légère ou sévère) en Allemagne ont moins de chances d'accéder à l'enseignement supérieur que celles qui ne le sont pas (Eurostat, 2025d). Elles sont également davantage susceptibles de quitter l'enseignement de manière prématurée ou de se retrouver sans emploi, éducation ou formation, ce qui démontre une inégalité structurelle persistante dans la progression scolaire (Eurostat, 2025b, 2025c).

Un examen plus détaillé des niveaux de qualification révèle que **les jeunes en situation de handicap sont près de deux fois plus nombreux à quitter l'école sans aucun certificat général** que ceux qui ne le sont pas (6,0 % contre 3,2 %). De même, plus de la moitié des élèves en situation de handicap (50,7 %) quittent l'école avec seulement un certificat de Hauptschule, contre seulement 30,7 % de ceux qui ne le sont pas. À l'autre extrémité de l'échelle de réussite, quelque 12 % seulement des élèves en situation de handicap obtiennent un baccalauréat (Abitur), contre 27 % des élèves non handicapés (Commission européenne, 2021b).

Tableau 3 : Population dans les ménages privés par niveau d'instruction et handicap (limitation de l'activité) en Allemagne (Eurostat 2025b)

Taux de réussite scolaire	Inférieur au primaire, primaire et secondaire inférieur (niveaux CITE 0-2)		Enseignement général secondaire supérieur non universitaire (niveaux CITE 3-4)		Enseignement professionnel secondaire supérieur non universitaire (niveaux CITE 3-4)		Enseignement universitaire (niveaux CITE 5-6)	
	Légère ou sévère	Aucune	Légère ou sévère	Aucune	Légère ou sévère	Aucune	Légère ou sévère	Aucune
Allemagne	24,5 %	18,7 %	4,0 %	7,3 %	50,2 %	39,6 %	21,4 %	34,3 %
EU27	32,9 %	22,5 %	9,0 %	13,1 %	36,6 %	30,8 %	21,4 %	33,6 %

5.3.4. Enseignants, spécialistes et personnel de soutien à l'éducation

Les seize États fédérés allemands sont chacun responsables de l'organisation de la formation des nouveaux enseignants. La KMK coordonne la formation des enseignants et reconnaît **six types de qualifications, dont une spécifiquement consacrée à l'enseignement adapté**. La formation des enseignants comprend des études disciplinaires, des cours de pédagogie et un stage obligatoire. Si les éducateurs spécialisés effectuent généralement leur stage dans des écoles d'enseignement adapté, on constate ces dernières années une plus grande fréquence des stages dans l'enseignement général ou inclusif (Liebner et Schmaltz, 2021). Les enseignants spécialisés peuvent également suivre une formation dans les établissements scolaires inclusifs où ils travaillent. La KMK souligne toutefois que **les enseignants sont les premiers responsables de la création d'environnements d'apprentissage inclusifs** :

Quelle que soit l'école, c'est aux enseignants qu'il revient de créer un environnement où la diversité est reconnue et perçue comme une chose normale et un atout. Les enseignants ont besoin des compétences professionnelles qui leur permettent de reconnaître les dons particuliers des apprenants, ainsi que les désavantages, difficultés et autres obstacles que ceux-ci sont susceptibles de présenter ou de rencontrer, et de prendre des mesures pédagogiques appropriées de prévention ou de soutien (Conférence des recteurs allemands et Kultusministerkonferenz, 2015).

Les participants aux groupes de discussion ont toutefois fait part de leur inquiétude quant à la difficulté de concrétiser ces objectifs politiques dans le contexte scolaire quotidien. Selon eux, le **nombre limité d'éducateurs spécialisés qualifiés** entraîne un soutien inclusif souvent fragmenté et insuffisant :

Le problème, c'est que lorsqu'ils se rendent dans les classes, les enseignants spécialisés n'y restent que deux, trois ou quatre heures par semaine. C'est une goutte d'eau dans l'océan. Ce n'est pas beaucoup. Nous n'avons tout simplement pas le temps. Nous devons faire tourner la boutique et nous occuper des enfants qui rencontrent un problème. De plus, en vertu de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, nous accueillons également en classe des enfants qui ne bénéficient d'aucune forme de soutien (Responsable syndical, VBE).

Malgré une formation académique complète, un statut professionnel solide, la sécurité de l'emploi et des parcours de carrière clairement structurés, **l'Allemagne connaît actuellement une grave pénurie d'enseignants, une situation qui ne fait qu'empirer**. Ces défis structurels, associés à la capacité limitée des programmes de formation des enseignants, ont constitué les principaux thèmes évoqués lors de la discussion en groupe. Les participants faisaient ainsi état d'une **dépendance croissante à l'égard d'un personnel non qualifié** mais déjà chargé d'enseigner, dans l'espoir que certaines de ces personnes suivraient un jour une formation officielle. Comme le faisait remarquer un responsable du VBE :

Il existe deux défis majeurs. Premièrement, nous manquons d'enseignants qualifiés. De plus en plus, les écoles font appel à des personnes qui n'ont pas reçu de formation d'enseignant et que nous devons requalifier sur le terrain. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles sont alors prêtes à venir en aide à des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Ces enfants nécessitent en effet souvent une expertise très pointue, or les professionnels capables de la fournir se font de plus en

plus rares. Deuxièmement, les élèves d'aujourd'hui présentent des besoins comportementaux et émotionnels plus complexes, à cause notamment de changements sociaux plus larges et de l'évolution des contextes familiaux. Bref, alors que le nombre d'enfants nécessitant un soutien professionnel augmente, le nombre de professionnels qualifiés diminue. Nous voulons promouvoir l'inclusion, mais la situation actuelle va directement à l'encontre de cette ambition (Responsable syndical, VBE).

Outre la pénurie de personnel, **la charge de travail des enseignants constitue également une préoccupation récurrente.** Un représentant communal évoquait ainsi la pression subie par les enseignants au quotidien :

Les enseignants ont une charge de travail obligatoire. Dans l'enseignement primaire, celle-ci est de 28 heures par semaine. Elle est la même dans l'enseignement secondaire, avec environ 25 à 28 heures selon le type d'établissement. Mais l'enseignement ne représente qu'une partie du travail. Les enseignants doivent également préparer les cours et s'acquitter de nombreuses tâches supplémentaires : réunions de parents, excursions, conférences, réunions de soutien, rédaction de plans de soutien. Tout cela en plus des heures passées en classe. Des études le montrent, même si les enseignants travaillent uniquement la semaine et pas le week-end, leur charge de travail hebdomadaire atteint 40 à 52 heures, voire parfois 60 heures pendant les périodes d'examens. Bien sûr, ils peuvent décompresser

pendant les vacances scolaires, mais pour ceux qui finissent par travailler aussi le week-end, c'est l'épuisement professionnel qui guette (Représentant communal).

Aussi bien les représentants syndicaux que les responsables communaux reconnaissent que la réduction de la charge de travail est une condition préalable nécessaire à une mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive.

5.3.5. Obstacles à l'éducation inclusive au handicap

En dépit de certaines avancées juridiques et politiques, **plusieurs défis entravent la mise en œuvre de l'éducation inclusive en Allemagne.** Les écoles diffèrent considérablement dans la manière dont elles combinent enseignement général et enseignement adapté, et la persistance d'écoles spécialisées distinctes limite les perspectives scolaires et professionnelles de nombreux élèves en situation de handicap (Kellems et al., 2024). Bien que la recherche montre des résultats cognitifs positifs liés à l'inclusion, les comparaisons négatives entre pairs et le risque d'isolement social peuvent limiter la pleine participation (voir, par exemple, Heyder et al., 2020). Les difficultés financières ajoutent encore à la complexité de la situation : de nombreuses écoles de l'enseignement ordinaire ne disposent pas d'un financement stable pour les ressources spécialisées nécessaires à un accueil efficace des apprenants. Les attitudes et les expériences des enseignants façonnent également les résultats. Lorsque ceux-ci se montrent plus favorables à l'inclusion, les élèves font état d'un sentiment d'appartenance sociale plus fort (Heyder et al., 2020).

Un des obstacles structurels majeurs réside dans le caractère précoce d'un système d'orientation basé sur les aptitudes, lequel continue d'orienter de nombreux élèves en situation de handicap vers la filière secondaire la plus faible (Hauptschule) et limite ainsi leurs perspectives scolaires et professionnelles (Niemeyer, 2014). Ce faisant, le système éducatif reproduit parfois involontairement

les inégalités, les élèves nécessitant un soutien supplémentaire étant confrontés à des obstacles plus importants en termes d'accès aux filières d'enseignement supérieur.

5.4. Emploi inclusif des personnes handicapées dans l'éducation

Ainsi que le fait remarquer le rapport du Semestre européen 2020-2021, les personnes handicapées en Allemagne continuent de connaître des taux d'emploi relativement faibles et une participation limitée à la société. Pour favoriser leur participation au marché du travail ordinaire, l'Allemagne applique **un système de quotas** qui oblige les entreprises de plus de 20 salariés à employer **au moins 5 % de personnes gravement handicapées** ; les entreprises qui ne respectent pas cette exigence doivent verser **un prélèvement compensatoire**. De nombreux employeurs ont toutefois du mal à atteindre ce quota ou choisissent de payer le prélèvement. Malgré l'existence de plusieurs réglementations visant à soutenir les aménagements et l'accessibilité des lieux de travail pour les employés en situation de handicap sévère, **l'Allemagne ne dispose toujours pas d'un droit légal complet à des aménagements raisonnables ni d'un cadre national cohérent garantissant l'accessibilité au travail** (Commission européenne, 2021b).

En 2024, **l'écart d'emploi entre personnes handicapées ou non** s'élevait à 22,0 % en Allemagne, soit 2,0 % de moins que la moyenne de l'UE27. Bien que les taux aient fluctué au cours des dix dernières années, il s'agit là de l'écart le plus faible depuis 2014 (Eurostat, 2025e). Le rapport du Semestre européen 2020-2021 note que, sur l'ensemble de leur vie active (15 à 65 ans), les personnes en situation de handicap connaissent un taux d'emploi nettement inférieur à celui des personnes non handicapées, l'écart se creusant en milieu de carrière et dans le cas des femmes, ce qui indique la **persistance d'obstacles structurels** à leur inclusion à long terme sur le marché du travail (Commission européenne, 2021b).

Un responsable syndical et un représentant communal ont évoqué le soutien prodigué aux personnes souffrant d'un handicap plus sévère à Solingen, où **une institution bien établie** propose des aménagements ciblés sur le lieu de travail pour les employés en situation de handicap, notamment l'accès à des financements pour le transport, à des technologies d'assistance et à des aménagements personnalisés sur le lieu de travail. Le représentant communal travaille notamment avec Landschaftsverband Rheinland, l'autorité locale en charge du financement, et se rend fréquemment sur les lieux de travail pour évaluer les besoins en soutien :

Récemment, dans une école, nous avons dû faire en sorte qu'une personne en fauteuil roulant titulaire d'un certificat d'invalidité sévère puisse se rendre au travail alors qu'elle n'était pas capable d'utiliser les transports en commun. Nous avons payé le transport en taxi (Représentant communal).

À l'inverse, plusieurs participants aux groupes de discussion ont fait remarquer que les **handicaps invisibles ou non diagnostiqués**, en particulier la neuro-divergence et les problèmes de santé chroniques, étaient parfois perdus de vue, malgré des discussions en cours entre le syndicat et l'autorité scolaire. Un autre sujet de préoccupation portait sur **la mauvaise santé des enseignants, corollaire de la charge de travail**. Ainsi que le soulignait un responsable du VBE :

Les problèmes de santé mentale constituent également un enjeu majeur. De nombreux enseignants subissent une pression psychologique due à la charge de travail élevée. Nous essayons de leur venir en aide, par exemple en réduisant leurs heures de cours, en leur confiant des classes plus calmes ou en évitant les situations particulièrement stressantes. Au niveau local, nous pouvons apporter de petits ajustements qui rendent la vie scolaire plus facile à gérer...

Certains enseignants sont en arrêt maladie pendant de longues périodes, puis reprennent progressivement le travail avec un temps réduit. Nous les aidons à identifier les conditions appropriées, en évitant par exemple au début les réunions de parents ou les réunions stressantes. Nous vérifions tout avec soin, pour que leur réintégration scolaire se déroule de la meilleure façon possible (Responsable syndical, VBE).

Plusieurs participants ont expliqué que **l'éducation inclusive provoquait un accroissement de la charge de travail** – bureaucratie et communication excessives avec les parents –, avec parfois obligation de travailler le soir ou le week-end, et nuisait au bien-être des enseignants. Même si le personnel de l'éducation est conscient que certains collègues ont parfois besoin d'aménagements raisonnables, les **pressions structurelles causées par la pénurie de personnel** réduisent les capacités d'identification précoce, de soutien continu et de planification proactive.

Il importe par ailleurs de tenir compte du système éducatif allemand, qui limite les possibilités dont disposent les étudiants en situation de handicap de s'engager dans les filières nécessaires à la formation des enseignants. Cette dynamique structurelle contribue probablement à la faible visibilité des enseignants en situation de handicap dans les écoles.

5.5. Dialogue social sur l'inclusion du handicap

En Rhénanie-du-Nord-Westphalie, le dialogue social entre les administrations communales et les syndicats de l'enseignement est **bien établi** et joue **un rôle important dans le soutien apporté aux employés et au développement d'écoles inclusives**. La collaboration entre les employeurs, les syndicats et les représentants du personnel

sur les pratiques d'inclusion fait l'objet d'un processus continu.

Une condition essentielle à l'efficacité du dialogue social au niveau local est **la participation de toutes les parties prenantes concernées aux différents échelons du système éducatif**. Comme le faisait remarquer un responsable du VBE :

Nous travaillons également en étroite collaboration avec les représentants du personnel internes, que ce soit au sein des conseils locaux, des conseils de district ou des conseils centraux. Ces niveaux sont structurés hiérarchiquement : le conseil central au niveau du ministère, le conseil de district au niveau du gouvernement de district, et le conseil local au niveau du bureau de l'établissement. Nous incluons des représentants de syndicats tels que le VBE et le GEW, ainsi que d'autres syndicats pertinents selon les établissements. Au sein du conseil du personnel, nous essayons généralement d'assurer la représentation de tous les groupes professionnels — par exemple, les enseignants spécialisés, les éducateurs sociaux, les employés salariés et les fonctionnaires. Nous veillons également à ce que les collègues plus âgés et plus jeunes soient représentés. Le but est que chacun dispose d'un intermédiaire approprié vers qui se tourner. Cette structure reflète à la fois le pan administratif de l'organisation — au niveau du ministère, du gouvernement de district ou du bureau de l'établissement — et le nôtre, avec une représentation égale des syndicats ou des groupes de personnel, afin de donner un visage et une voix à toutes les professions et à tous les besoins au sein du système (Responsable syndical, VBE).

Grâce à ce système de représentation à plusieurs niveaux, les enseignants et le personnel de soutien à l'éducation disposent de **canaux de communication clairs** qui leur permettent d'influer sur les décisions relatives aux conditions de travail et à l'organisation de l'éducation inclusive. Ces structures favorisent également la participation démocratique, en veillant à ce que **la diversité professionnelle soit reflétée à la table des négociations**.

Un autre responsable du VBE soulignait l'importance d'ancrer la contribution du personnel de l'éducation au dialogue social dans ses expériences, tout en ajoutant que **la voix du syndicat pouvait avoir un impact variable sur le résultat des politiques** :

On nous sollicite souvent, on nous écoute, mais malheureusement, toutes nos suggestions ne sont pas reprises dans les politiques ou concrétisées. Ce serait pourtant souvent préférable, car si quelqu'un sait ce qui se passe sur le terrain, c'est bien évidemment nous. Nous discutons ensemble. Nous sommes présents dans les écoles. Je suis moi-même un directeur d'école tout ce qu'il y a de plus représentatif. Je vais à l'école tous les jours... Le syndicat compte beaucoup de gens sur le terrain qui peuvent en témoigner. Nous suggérons des choses, nous sommes au courant de ce qui se passe. On nous écoute, mais on ne tient pas toujours compte de ce que nous disons, et c'est bien dommage (Responsable syndical, VBE).

Un des principaux résultats du dialogue social est le soutien pratique apporté aux enseignants, notamment à ceux qui ont besoin d'aménagements particuliers, comme ceux qui reprennent le travail. Lorsqu'un tel cas se présente, les responsables syndicaux et les employeurs se retrouvent pour mener une « **conversation de participation** » (**Beteiligungsgespräch**), une discussion formelle ou structurée portant sur des questions relatives au lieu de travail. C'est l'occasion pour les partenaires sociaux de

demander aux employés comment les choses se passent et ce qu'il est possible d'améliorer pour leur venir en aide : « Nous mettons tout en œuvre pour faciliter le retour au travail des enseignants. » (Responsable syndical, VBE).

La coopération pratique vise également à améliorer les conditions offertes aux élèves présentant des besoins d'apprentissage supplémentaires. Des **consultants spécialisés en inclusion**, par exemple, facilitent les échanges professionnels et la résolution conjointe de problèmes. **Le dialogue social fait alors office de mécanisme de coordination** : il réunit des experts afin de garantir que les écoles reçoivent le soutien nécessaire pour répondre aux besoins des élèves et éviter toute escalade.

5.6. Conclusion

L'Allemagne présente un paradoxe intéressant, marquée comme elle l'est par la coexistence d'engagements juridiques forts en faveur des droits des personnes handicapées et une mise en œuvre pratique inégale de l'éducation et de l'emploi inclusifs. Les cadres constitutionnels et législatifs, ainsi que la ratification par l'Allemagne de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, constituent une base formelle solide pour la participation. Les statistiques relatives aux personnes handicapées démontrent toutefois clairement la persistance d'inégalités structurelles. Au sein du système éducatif, l'orientation précoce et les filières différenciées risquent de reproduire ces inégalités en limitant les opportunités scolaires offertes aux élèves en situation de handicap. Dans le même temps, la grave pénurie d'enseignants, la charge de travail élevée et l'insuffisance de compétences spécialisées compromettent la mise en œuvre quotidienne d'une pédagogie inclusive, alors même que le personnel scolaire et les syndicats professent un attachement normatif au principe d'inclusion. Le dialogue social et les mécanismes d'aménagement du lieu de travail offrent un soutien important aux employés, mais il est peu probable qu'ils puissent à eux seuls compenser les conséquences du sous-financement et d'une segmentation plus large du marché du travail.

ÉTUDE DE CAS : ROUMANIE

6.1. Handicap et enseignement adapté en Roumanie

6.1.1. Héritage historique du modèle médical

Les conceptions et les approches contemporaines en matière de handicap en Roumanie ont été façonnées par **l'héritage de l'ère communiste (1948-1989)** (Baciu et Lazar, 2017). À l'époque, l'invalidité était réduite à **un problème médical individuel** qui rendait les personnes « incapables de travailler » (Pasco et al., 2018). La plupart des personnes en situation de handicap étaient confinées dans des institutions organisées selon l'âge, le type ou le degré de handicap : les enfants présentant des handicaps légers ou modérés étaient généralement scolarisés dans des écoles spécialisées, tandis que les enfants et les adultes présentant des handicaps plus sévères étaient placés dans des établissements de soins résidentiels (Alexandrescu et al., 2022 ; Walker, 2011).

L'effondrement du communisme en 1989 et le passage à une économie de marché ont considérablement ébranlé le système éducatif roumain. Le modèle médical a néanmoins continué à servir de justification à des pratiques ségrégationnistes. Alors que les élèves présentant un handicap spécifique (par exemple, des déficiences auditives ou visuelles) se voyaient proposer une prise en charge spécialisée, les enfants souffrant de troubles d'apprentissage profonds et multiples étaient, quant à eux, toujours considérés comme « inéducables » et exclus de l'enseignement adapté (Ainscow et Haile-Georgis, 1999).



6.1.2. Évolutions des politiques relatives au handicap après la transition

Depuis 1989, la Roumanie a réalisé **des progrès significatifs en matière d'inclusion des personnes handicapées et de désinstitutionnalisation des enfants et des adultes**, grâce à de grandes réformes institutionnelles et législatives de portée nationale. Le soutien prodigué aux personnes en situation de handicap a également progressé grâce à l'aide apportée très tôt par les organisations internationales (Grung et al., 2020 ; Jurca et al., 2023) et à l'alignement croissant des cadres politiques roumains sur ceux des Nations Unies et de l'Union européenne (Baciu et al., 2015). Le 26 septembre 2007, la Roumanie a adopté la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (Nations Unies, 2006), qu'elle avait ratifiée en 2010, et amorcé ainsi **une transition vers un modèle social du handicap fondé sur les droits humains**. Le gouvernement roumain a élaboré une série de stratégies nationales visant à soutenir la mise en œuvre de la Convention. La Stratégie nationale en faveur des droits des personnes handicapées « Une Roumanie équitable » 2022-2027 poursuit l'objectif suivant :

Garantir la participation pleine et effective des personnes handicapées, fondée sur la liberté de décision, à tous les aspects de la vie et dans un environnement accessible et résilient (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2022, p. 9).

Malgré ces évolutions, la Roumanie fait toujours l'objet de critiques de la part du Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe concernant la mise en œuvre de ses lois et de son cadre institutionnel (Conseil de l'Europe, 2024 ; Mijatovic, 2019).

6.2. Données concernant le handicap en Roumanie

Le nombre de personnes handicapées en Roumanie a augmenté au fil du temps (Commission européenne, 2023b). En 2024, 18,6 % des Roumains âgés de 16 ans et plus déclaraient souffrir d'une limitation d'activité légère ou sévère⁹ (Eurostat, 2025a). Les statistiques officielles en Roumanie prennent toutefois uniquement en compte les personnes titulaires d'un **certificat d'invalidité**. Étant donné que le processus d'évaluation peut s'avérer complexe et qu'il subsiste **une stigmatisation importante associée à la divulgation du handicap**, les personnes présentant un handicap léger ne voient souvent aucun intérêt à l'obtention d'un certificat (Alexandrescu et al., 2022 ; Baciu et Lazar, 2017). Par ailleurs, différentes autorités utilisent **des définitions différentes du handicap ou une terminologie différente** (par exemple, malgré la ratification de la CDPH, le terme « handicap » est utilisé dans la législation roumaine pour la protection et la promotion des droits des personnes handicapées) et recueillent des données à des fins différentes, ce qui signifie que la plupart des données ne sont pas comparables. Globalement, cette situation **limite une connaissance précise de la situation des personnes handicapées** et la possibilité de concevoir des politiques efficaces en leur faveur (Baciu et Lazar, 2017).

Lors de la discussion en groupe de réflexion, une responsable de la FSLI a souligné **la nécessité de disposer de données précises** sur le personnel de l'éducation en situation de handicap. Bien que la représentation des travailleurs dans le système pré-universitaire ait facilité la collecte de données, il faudrait selon elle que celle-ci relève de la responsabilité du ministère.

9 Par rapport à une moyenne de 24,5 % pour l'UE27

Le ministère de l'Éducation recueille d'énormes quantités de données, ce qui accable les directeurs d'école et, plus généralement, les enseignants. Mais certaines données selon nous essentielles ne sont pas collectées. C'est là un autre point soulevé à maintes reprises par tous les syndicats lors des réunions du comité de dialogue social avec le ministère de l'Éducation, mais aussi au niveau départemental (Responsable syndical, FSLI).

6.3. Inclusion dans l'éducation

6.3.1. Gouvernance et financement de l'éducation

La Constitution de la Roumanie accorde à toutes les personnes le droit à l'éducation, tandis que la nouvelle Loi sur l'enseignement scolaire (Loi 198/2023) et la Loi sur l'enseignement supérieur (Loi 199/2023) régissent et fournissent le cadre juridique de l'organisation et du fonctionnement des systèmes d'enseignement pré-universitaire et d'enseignement supérieur respectivement, et réglementent le statut du personnel enseignant, administratif et auxiliaire (Eurydice, 2025b). **La FSLI a participé à l'élaboration de la Loi 198/2023.**

Si plusieurs des participants aux groupes de discussion considèrent la nouvelle législation comme **un pas en avant pour l'éducation inclusive**, ils font toutefois remarquer qu'une grande partie de ses articles n'ont pas encore été appliqués, par exemple le droit de chaque enfant ayant des besoins éducatifs spéciaux scolarisé en milieu ordinaire à un auxiliaire d'enseignement, à des équipes multidisciplinaires et à des ressources adéquates dans les établissements d'enseignement ordinaire. Les participants

en sont convaincus, **la mise en œuvre des exigences légales nécessite un financement important.**

L'enseignement public pré-universitaire, y compris l'enseignement adapté, relève de la compétence des Inspections scolaires départementales (Inspectoratele Școlare Județene), lesquelles veillent au respect des politiques et de la législation nationales en matière d'éducation au niveau local et sont responsables de l'assurance qualité. Le ministère de l'Éducation nationale est toutefois responsable de la politique générale, de la réglementation et des cadres financiers, y compris des ressources humaines. Le recrutement, l'affectation et la formation continue des enseignants sont donc coordonnés à l'échelon local, mais supervisés par le ministère. **Les universités et les établissements d'enseignement supérieur sont autonomes** et ont le droit de définir leurs propres politiques, même si leurs activités sont coordonnées par le ministère de l'Éducation (Eurydice, 2025b).

Dans le cadre de ce système décentralisé, **l'enseignement pré-universitaire est financé par les budgets nationaux (étatiques) et locaux**, lesquels prévoient un financement de base, un financement complémentaire et un financement additionnel (Eurydice, 2015). La première Loi sur l'éducation scolaire adoptée pendant la période de transition et les lois qui ont suivi stipulent qu'un minimum de 6 % du PIB, prélevé sur les deux budgets, doit être alloué à l'éducation. Un des responsables de la FSLI affirmait, quant à lui, qu'e le montant réel était plus proche de 3,2 % en moyenne. Le manque d'investissement dans l'éducation en général, et dans l'éducation spécialisée en particulier, a entraîné **un sous-financement important des établissements**. La directrice d'une école spécialisée a ainsi dû recourir à des campagnes de financement participatif et à des dons pour augmenter son budget.

Les bâtiments des écoles publiques sont la propriété des autorités locales. Pour un responsable de la FSLI, c'est là un enjeu législatif majeur, puisque « l'école ne peut rien faire sans l'approbation de la mairie ».

6.3.2. Structure et accès à l'éducation

Le système éducatif roumain comprend des **établissements scolaires publics et privés** de plusieurs types : **éducation et accueil de la petite enfance** (de 3 mois à 6 ans), **enseignement primaire** (classes 1 à 4), **enseignement secondaire inférieur** (classes 5 à 8), **enseignement secondaire supérieur** (généralement 4 ans d'enseignement général ou professionnel et technique) et **enseignement post-secondaire non universitaire** (1 à 3 ans, y compris l'enseignement professionnel et technique) (Eurydice, 2023).

En Roumanie, les termes « handicap » et « déficience » sont utilisés, dans la législation comme dans la pratique, pour désigner les enfants ayant besoin de soins spéciaux. Le concept d'« enfant ayant des besoins (éducatifs) spéciaux » ne bénéficie pas d'une définition juridique formelle et est interprété en fonction du contexte dans lequel il est utilisé, par exemple la protection de l'enfance ou l'éducation. Une législation plus récente utilise le terme plus large d'« infirmité » (Eurydice, 2023). L'objectif général défini dans la Stratégie nationale 2022-2027 en matière d'éducation soutient :

L'accès des enfants et des jeunes en situation de handicap et/ou ayant des besoins éducatifs spéciaux, ci-après dénommés BES, à une éducation inclusive de qualité au sein de la communauté, sur la base de l'égalité avec les autres enfants et jeunes, afin qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel de développement (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2022, pp. 9-10).

Les enfants et les jeunes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps ont droit à une scolarité différenciée à tous les échelons du système éducatif. Les trois principales approches sont : **l'enseignement adapté séparé** (établissements scolaires distincts), **l'enseignement adapté partiellement intégré** (classes et groupes séparés dans l'enseignement ordinaire) et **l'enseignement adapté pleinement intégré** (classes et

groupes communs dans l'enseignement ordinaire) (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2022).

L'enseignement adapté séparé est organisé par type (déficience mentale, physique, sensorielle, langagière, socio-affective et comportementale, ou déficiences multiples) et par niveau de handicap et besoins de développement. L'admission dans un établissement d'enseignement adapté est soumise à une évaluation formelle effectuée par la commission de protection de l'enfance de chaque conseil départemental (Eurydice, 2023).

Les classes ordinaires peuvent intégrer 2 à 3 élèves en situation de handicap. Les classes comptent trois élèves en moins pour chaque élève intégré. Selon un responsable de la FSLI, cette politique a entraîné la création d'un plus grand nombre de classes, et ainsi provoqué une **demande croissante d'enseignants, de spécialistes et de personnels de soutien.** Elle a également eu des **conséquences en termes de financement**, la dotation budgétaire des écoles étant fixée longtemps à l'avance. Même intégrés dans des classes ordinaires, les élèves rencontrent souvent des difficultés et sont contraints de passer du temps dans des classes séparées. Pour les participants aux groupes de discussion, l'enseignement adapté partiellement intégré n'a jamais vraiment été mis en place.

Selon la Stratégie nationale, 66 272 enfants (2,6 % de tous les enfants d'âge scolaire) ayant des besoins éducatifs spéciaux étaient inscrits dans l'enseignement pré-universitaire au cours de l'année scolaire 2018-2019. **Seule une faible proportion d'entre eux étaient intégrés dans l'enseignement ordinaire.** La Stratégie nationale souligne la nécessité d'une adaptation raisonnable de l'environnement scolaire aux besoins des élèves, afin de leur offrir une éducation de qualité dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Elle reconnaît toutefois que « le cadre législatif spécifique à l'éducation inclusive est large, mais il manque d'une approche cohérente et unitaire, déterminée par le manque de ressources financières et de ressources humaines formées dans le domaine de l'enseignement adapté » (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2022, p. 7).

L'inclusion des personnes handicapées dans l'enseignement supérieur peut faciliter leur entrée sur le marché du travail et leur permettre de mener une vie autonome. Malgré cela, **l'accès des personnes handicapées à l'enseignement supérieur est limité en Roumanie**. Les principaux obstacles sont notamment la mauvaise qualité et l'insuffisance de l'apprentissage dans l'enseignement pré-universitaire et l'absence de politique de soutien obligatoire pour les étudiants (Curaj et al., 2022). Dans le rapport par pays du Semestre européen 2022-2023, le gouvernement a fait savoir qu'il comptait investir dans la réhabilitation, la rénovation et le développement des infrastructures sociales pour les personnes handicapées et garantir l'accès à l'enseignement supérieur (Commission européenne, 2023b).

6.3.3. Taux de réussite scolaire des personnes en situation de handicap

Le niveau d'instruction des Roumains en situation de handicap est bien inférieur à celui des Roumains non handicapés (Eurostat, 2015b, voir Tableau 4). Par ailleurs, les enfants ou les jeunes handicapés sont plus susceptibles de quitter l'éducation et la formation de manière prématurée (61,6 % des 18 à 24 ans présentant une limitation d'activité légère / sévère, contre 16,1 % de ceux ne présentant aucune limitation d'activité, Eurostat, 2025c) ou de se retrouver

sans emploi, éducation ou formation (76,1 % des 15 à 29 ans présentant une limitation d'activité légère / sévère, contre 18,5 % de ceux ne présentant aucune limitation d'activité, Eurostat, 2025d).

6.3.4. Enseignants, spécialistes et personnel de soutien à l'éducation

L'enseignement adapté en Roumanie comprend un large éventail de **postes d'enseignement spécialisés** : éducateur, assistant / soutien pédagogique, enseignant itinérant, enseignant en éducation spécialisée, enseignant psychopédagogue, enseignant-psychologue scolaire, enseignant-pédagogue social, orthophoniste, psychologue, kinésithérapeute (Eurydice, 2023). Toutefois, selon la Stratégie nationale, **très peu d'enseignants de l'enseignement ordinaire sont formés** pour travailler avec des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et/ou des handicaps. On constate également une **pénurie de personnels de soutien à l'éducation, le personnel spécialisé étant largement concentré dans l'enseignement adapté** (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2022). Le faible niveau d'expertise en matière d'enseignement adapté a une incidence sur l'auto-efficacité perçue des enseignants en matière d'éducation inclusive (Ghergut, 2010, 2020 ; Gyarmati, 2020 ; Jurca et al., 2023 ; Lustrea, 2023).

Tableau 4 : Population dans les ménages privés par niveau d'instruction et handicap (limitation de l'activité) en Roumanie (Eurostat 2025b)

Taux de réussite scolaire	Inférieur au primaire, primaire et secondaire inférieur (niveaux CITE 0-2)		Enseignement général secondaire supérieur non universitaire (niveaux CITE 3-4)		Enseignement professionnel secondaire supérieur non universitaire (niveaux CITE 3-4)		Enseignement universitaire (niveaux CITE 5-6)	
	Légère ou sévère	Aucune	Légère ou sévère	Aucune	Légère ou sévère	Aucune	Légère ou sévère	Aucune
Roumanie	38,9 %	21,1 %	2,7 %	4,2 %	53,3 %	57,2 %	5,1 %	17,4 %
UE27	32,9 %	22,5 %	9,0 %	13,1 %	36,6 %	30,8 %	21,4 %	33,6 %

Les représentants patronaux et ceux des employés présents lors de la discussion en groupe de réflexion ont expliqué que l'agenda de l'inclusion avait **accru la pression sur les enseignants de l'enseignement ordinaire**. Le directeur du Centre municipal de Bucarest pour les ressources et l'évaluation pédagogiques affirmait ainsi que les enseignants n'étaient « pas encore prêts à accueillir dans leur classe des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux », tandis que les responsables de la FSLI avouaient que leurs membres avaient du mal à faire face à la situation. Les deux groupes ont déploré le **manque de contenu relatif à l'inclusion dans la formation des enseignants**, qui affecte leur état de préparation et leur confiance en soi. Un responsable de la FSLI a déclaré que de nombreux employés dévoués étaient restés en poste au-delà de l'âge de la retraite pour combler le manque d'enseignants, tandis qu'un représentant de l'enseignement supérieur faisait état d'un manque d'intérêt de la part des jeunes générations.

Le personnel de soutien pédagogique identifie plusieurs obstacles à une carrière professionnelle dans l'enseignement ordinaire : nombre limité de postes permanents, manque d'espace de travail disponible et manque de personnel de soutien pour répondre aux besoins des enfants. Plusieurs participants ont toutefois mis en avant le **rôle crucial d'une bonne préparation de la direction scolaire** dans la promotion de pratiques inclusives. Une enseignante a évoqué la **difficulté à respecter les exigences légales**, tout en appréciant l'autonomie que lui accordaient ses supérieurs pour mener à bien son travail comme elle l'entendait :

Je crois qu'on s'en sort, en tout cas j'aime venir à l'école... Et Dieu merci, nous avons deux directeurs qui nous soutiennent et nous laissent faire ce qu'on aime, à savoir jouer avec les enfants (Professeur psychopédagogique, école spécialisée).

En dépit des difficultés, les enseignants et les auxiliaires d'enseignement font toujours état d'une motivation intacte dès lors qu'il s'agit de travailler avec les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les membres du personnel éducatif de l'enseignement adapté se sont

montrés particulièrement enthousiastes de leur participation à des projets ERASMUS+, laquelle avait contribué à leur développement professionnel et institutionnel. Ainsi que le faisait remarquer un thérapeute :

C'est un défi pour nous. Le fait est que, sans certains projets européens, nous n'aurions pas pu nous développer en tant que spécialistes ni en tant qu'établissement scolaire... Mon premier projet européen remonte à 2001, année où j'ai rendu visite à une école spécialisée en Angleterre. De nombreux projets ont vu le jour depuis lors (Thérapeute, école spécialisée).

Les enseignants ont également évoqué les **collaborations entre écoles spécialisées et écoles ordinaires** à Bucarest, qui offrent une plus grande flexibilité pour déterminer la meilleure prise en charge pour les élèves, tandis que le directeur d'une école spécialisée mentionnait le **partenariat avec l'Université de Bucarest** qui permettait à son établissement de bénéficier d'une approche pédagogique fondée sur la recherche.

Un autre chef d'établissement, enfin, a souligné le **potentiel des outils d'accessibilité numérique et de l'intelligence artificielle** (technologies d'assistance, synthèse vocale, plateformes d'apprentissage adaptatif), soutenant que, même si elles étaient encore peu répandues pour le moment, ces méthodes pourraient faciliter l'enseignement et l'apprentissage à l'avenir.

6.3.5. Obstacles à l'éducation inclusive

Les recherches suggèrent que l'éducation inclusive en Roumanie a dû faire face à **plusieurs défis importants** : a) la rigidité des systèmes scolaires, héritage de l'ère communiste (Ainscow et Haile-Georgis, 1999), b) la rigidité des approches curriculaires et pédagogiques (Hathazi et Rosan, 2019), c) les attitudes négatives des parents d'enfants sans handicap, et d) la priorité accordée à la réussite scolaire individuelle (Ghergut, 2012 ; Gyarmati, 2020), qui font que les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps

peuvent se voir refuser l'accès à l'enseignement ordinaire (voir, par exemple, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Europe et l'Asie centrale, 2015). Le parcours éducatif de ceux qui accèdent à l'enseignement ordinaire s'achève souvent à la fin du secondaire (Gyramati, 2020).

Lors de la discussion en groupe de réflexion, les représentants des employeurs et des employés ont souligné les **obstacles systémiques et sociétaux plus larges** à une pleine inclusion. Plusieurs participants ont ainsi évoqué la question du diagnostic. Le directeur d'établissement adapté a privilégié une approche globale, arguant que l'éducation spécialisée était « le lieu de rencontre des aspects médicaux, psychologiques et pédagogiques ». Tant les enseignants, les chefs d'établissement, les représentants de l'enseignement supérieur que les responsables syndicaux ont toutefois souligné **la difficulté de venir en aide à des élèves dont les besoins n'ont pas été identifiés**. Dans le système pré-universitaire, **les parents peuvent refuser d'accepter les évaluations ou les diagnostics**, ce qui affecte le travail des enseignants :

Si vous ignorez quel est le problème, vous ne savez pas comment le résoudre (Responsable syndical, FSLI).

Le représentant d'un employeur du secteur privé soulignait, quant à lui, la nécessité d'associer les parents d'enfants en situation de handicap aux interventions pédagogiques dans les établissements privés d'enseignement général :

Les familles sont d'une importance capitale et doivent, dès le début, être sur la même longueur d'onde que l'enseignant ou le professeur... Si vous instaurez une règle ou une routine à l'école, il est préférable pour le bien de l'enfant que celle-ci soit également suivie à la maison, car en fin de compte celui-ci a besoin d'un plan de vie cohérent (Directeur, association d'employeurs privés).

Plusieurs participants ont mis en avant les difficultés liées à une inclusion complète dans l'enseignement public ordinaire, les enseignants soulignant **la nécessité de disposer de ressources financières supplémentaires** et le manque de « salles de ressources » pour offrir un soutien différencié, les directeurs d'école, eux, évoquant plutôt **les difficultés pédagogiques rencontrées par les enseignants** pour inclure tous les élèves, en particulier ceux avec un handicap sévère. Pour certains employeurs et enseignants, l'inclusion totale est un « projet ambitieux », et une intégration partielle est plus réaliste.

Selon deux des inspecteurs, **la législation seule ne suffit pas** ; la société roumaine doit encore apprendre à venir en aide aux personnes en situation de handicap. Comme le faisait remarquer un responsable de la FSLI :

Malheureusement, les personnes qui accueillent ces enfants spéciaux ne sont pas prêtes, car on a encore et toujours tendance à rejeter ces enfants. Cela commence par la famille, et cela se poursuit dans les écoles, où les enfants n'apprennent pas les notions d'empathie, de calme et d'acceptation. Le système est malade, et il faut le soigner (Responsable syndical, FSLI).

6.4. Emploi inclusif des personnes handicapées dans l'éducation

Le passage de la vie scolaire à la vie professionnelle constitue une préoccupation majeure en Roumanie (Birau et al., 2019), et l'objectif général en matière d'emploi des personnes handicapées défini dans la Stratégie nationale 2022-2027 est le suivant :

Garantir aux personnes handicapées la possibilité de mettre en œuvre et développer leurs compétences et leurs aptitudes, ainsi que leur potentiel créatif et productif, dans une profession librement choisie et dans un lieu de travail inclusif, accessible et adapté (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2022, p. 9).

Pourtant, l'écart d'emploi entre personnes handicapées ou non¹⁰ reste élevé en Roumanie : 44,8 % en 2024, contre une moyenne de 24,0 % pour l'UE27 (Eurostat, 2025e). En 2024, le tableau de bord du Socle européen des droits sociaux indiquait qu'il s'agissait d'un domaine « à surveiller » (Commission européenne, 2024) ; en 2025, la situation était considérée comme « critique » (Commission européenne, 2025). Le faible taux d'emploi peut être lié à une faible inclusion dans l'éducation de masse (Bungau et al., 2019 ; Sandvin et Alexiu, 2020). Les personnes en situation de handicap présentent également un niveau élevé de pauvreté au travail et accèdent moins facilement à la formation professionnelle que les personnes non handicapées (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2022).

10 Cet indicateur correspond à la différence entre les taux d'emploi des personnes âgées de 20 à 64 ans ne présentant aucune limitation dans leurs activités quotidiennes et celles présentant une limitation, même légère, dans leurs activités quotidiennes (Eurostat 2025e).

La Loi 448/2006 relative à la protection et à la promotion des droits des personnes handicapées stipule que les employeurs roumains qui comptent plus de 50 employés sont tenus d'embaucher des personnes en situation de handicap à hauteur d'au moins 4 % de leurs effectifs totaux. Les employeurs qui n'atteignent pas ce quota doivent verser une contribution au budget de l'État pour chaque employé non embauché ou acheter des produits ou des services produits ou fournis par des unités protégées employant des personnes handicapées. La plupart des employeurs préfèrent payer l'amende ou acheter des produits (Baciu et Lazar, 2017).

Lors de la discussion en groupe de réflexion, un inspecteur général a signalé l'existence de procédures destinées à garantir que les employés scolaires en situation de handicap bénéficient des aménagements nécessaires sur leur lieu de travail. Les participants ont toutefois souligné la nécessité d'une meilleure réglementation et d'un soutien accru afin de garantir la satisfaction de ces besoins. Dans l'ensemble, les participants aux groupes de discussion n'ont donné que peu d'exemples d'enseignants en situation de handicap. La plupart s'inquiétaient de l'impact que le travail aurait sur eux-ci, ou encore des conséquences de leurs limitations physiques sur les étudiants.

Un responsable de la FSLI estimait que les diplômés des écoles spécialisées étaient mieux accompagnés par le passé. Chaque étudiant avait à sa disposition un travailleur social chargé de lui trouver un emploi et de suivre son évolution sur le marché du travail, sans parler des partenariats avec les employeurs.

6.5. Dialogue social sur l'éducation inclusive

Lors de la discussion en groupe de réflexion, un responsable de la FSLI a fait savoir que le syndicat s'était penché pour la première fois sur les questions d'éducation inclusive en 2016/2017. L'une des principales préoccupations concerne la charge de travail des enseignants : l'augmentation de la

bureaucratie et la nécessité d'aménagements pédagogiques ont engendré un **stress supplémentaire** pour les enseignants de l'enseignement ordinaire. Pour venir en aide aux membres, **un dialogue social est nécessaire à plusieurs niveaux** du système :

Nous avons tout d'abord abordé le sujet avec le ministère de l'Éducation. Nous avons également tenté de proposer certaines méthodes de travail qui faciliteraient l'intégration. Nous avons ensuite essayé de former les enseignants, afin qu'ils comprennent mieux leur travail. Nous avons essayé de leur fournir des instruments et des outils pour leur travail en classe. Et nous avons tenté d'organiser de nombreux événements grâce à des fonds européens, notamment Erasmus. Nous avons fini par leur fournir des outils et des instruments de travail, des techniques de travail, etc. Nos formateurs étaient toujours des directeurs d'école, des enseignants ou des membres du personnel. Nous ne nous sommes pas contentés de travailler uniquement avec les enseignants et les professeurs, car en l'absence de travail d'équipe au sein de l'établissement, aucun progrès n'est possible. Selon nous, c'est là une forme de dialogue social (Responsable syndical, FSLI).

La FSLI dispose d'un département dédié à l'enseignement adapté et, à Bucarest, d'un syndicat spécialisé dans le domaine. Elle est donc « en contact permanent avec le système, avec les gens, avec leurs problèmes » (responsable syndical, FSLI). La Fédération a proposé la création d'universités spécialisées en vue d'améliorer l'offre d'enseignants spécialisés, mais cette idée a été rejetée.

Dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels, la FSLI est parvenue à obtenir des aménagements pour les élèves présentant certains troubles spécifiques

de l'apprentissage, ainsi que du temps d'étude supplémentaire ou des enseignants suppléants / auxiliaires d'enseignement pour les élèves scolarisés dans l'enseignement intégré. Elle a toutefois connu moins de succès en ce qui concerne les programmes d'études personnalisés. Elle appelle également à la mise en place d'équipes multidisciplinaires dans les écoles, de manière à soutenir l'intégration et le bien-être des élèves. Ainsi, malgré **un dialogue social constant aux niveaux départemental et national**, il reste encore « beaucoup de choses à aborder, à mettre en œuvre et à peaufiner » (responsable syndical, FSLI). Si le syndicat estime que **la qualité du dialogue est variable**, un employeur du secteur privé faisait, quant à lui, valoir que « la porte du ministre est toujours ouverte » aux syndicats et que, selon lui, « la voix des syndicats est entendue ».

L'inclusion des personnes handicapées dans l'emploi pré-universitaire relève du cadre législatif en matière de santé et de sécurité. Les conventions collectives sont négociées au niveau national entre la fédération et le ministère, et au niveau départemental entre le syndicat et les inspections départementales. Ces accords comportent des **dispositions spécialement consacrées à la santé et à la sécurité au travail, et des réglementations claires sur les aménagements** en faveur des personnes en situation de handicap. L'actuelle convention collective prévoit la possibilité d'acquiescer du matériel visuel.

Au-delà des négociations collectives et du système de prestations sociales, la FSLI dispose également de **ressources internes** pour soutenir les collègues en situation de handicap. De nombreuses questions sont toutefois traitées au sein de **commissions établies par la convention collective**. Selon un responsable de la FSLI, l'une des faiblesses du système réside dans le fait que le ministère de l'Éducation n'a pas encore établi de liste de maladies professionnelles assorties de droits pour le personnel éducatif.

Il n'existe pas de législation de ce type pour les étudiants et les employés de l'enseignement supérieur. Ici, c'est le cadre national de lutte contre la discrimination qui constitue la principale base juridique de l'inclusion. En tant qu'institutions autonomes, **les universités sont responsables du financement du soutien et des aménagements.**

La Stratégie nationale affirme que le secteur syndical « ne représente pas activement les droits et les objectifs spécifiques des travailleurs handicapés » (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2022, p. 24). Selon les responsables de la FSLI, l'un des principaux problèmes tient au **faible nombre d'enseignants handicapés** dans le système et à **l'absence de débat sur les stratégies à long terme devant favoriser leur inclusion**. Un responsable de la FSLI citait à ce propos l'exemple d'un jeune enseignant aveugle :

Il vient à l'école accompagné de sa mère et rencontre des difficultés à gérer sa classe. Mais une fois que sa mère ne sera plus là, car c'est la vie, qu'adviendra-t-il de lui ? Et quelle solution devons-nous proposer lorsque nous intégrons au sein du personnel enseignant des personnes en situation de handicap ? Il faudrait vraiment avoir un débat sur le sujet. À l'avenir, nous devrions aborder ce sujet et recenser les collègues en situation de handicap, ainsi que les types de handicaps dont ils souffrent, afin de déterminer s'il existe des aménagements spécifiques permettant d'intégrer nos collègues au sein du corps enseignant (Responsable syndical, FSLI).

Pour les responsables de la FSLI, **les relations personnelles sont essentielles à l'efficacité du dialogue social**. Certains points font l'objet d'une compréhension partagée plus marquée que d'autres ; le partenariat social est donc susceptible de fluctuer selon les niveaux. Au niveau des établissements, l'organisation de **projets collaboratifs** avec les directeurs, les directeurs adjoints et le conseil scolaire permettrait déjà de faire beaucoup. Comme le faisait remarquer un responsable de la FSLI : « Tant que les choses se font dans la transparence, elles peuvent progresser, tant pour les employés que pour les étudiants. »

Selon la FSLI, **l'éducation inclusive nécessite des investissements radicaux en ressources**

humaines et matérielles. Comme les fonds du ministère de l'Éducation sont répartis entre les inspections scolaires départementales (salaires) et les municipalités (autres dépenses liées à l'éducation), un responsable estime qu'il faudrait **améliorer le dialogue social avec les municipalités**. Faute de soutien financier de la part des autorités municipales, les écoles sont contraintes de rechercher des financements auprès d'autres sources. Le manque d'investissement public constituait d'ailleurs l'une des principales causes des grèves de 2023.

6.6. Conclusion

Malgré les progrès réalisés en matière de droits des personnes handicapées et de législation, les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps continuent d'être victimes d'exclusion sociale de la part de la société roumaine. La stigmatisation et la discrimination créent des obstacles et des inégalités à leur pleine participation à l'éducation et à l'emploi. Le peu de fiabilité des données et les incohérences terminologiques limitent une compréhension précise de la situation des personnes handicapées. La nouvelle Loi 198/2023 constitue certes une avancée positive pour l'éducation inclusive, mais elle n'a pas encore été pleinement mise en œuvre. Le manque d'investissement public, conjugué à la pénurie de ressources matérielles et humaines, constitue un obstacle majeur à tout véritable progrès. Sans le soutien des chefs d'établissement, les enseignants peinent à travailler dans le respect du cadre légal. Des lacunes importantes dans la préparation initiale affectent le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Globalement, la politique d'inclusion exerce une pression considérable sur le personnel éducatif, qui doit mettre en œuvre des pédagogies inclusives tout en assurant le financement du développement professionnel et scolaire. Que ce soit en Roumanie ou au niveau international, les parties prenantes ont tout à gagner d'une meilleure collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement adapté, et entre les employeurs et les organisations d'employés aux différents échelons du système éducatif.

CONCLUSION

Dans ce rapport, nous avons mis en lumière le large éventail de problèmes liés à la conception et à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les États membres de l'UE ainsi qu'à l'échelle mondiale. Même si l'agenda de l'inclusion bénéficie du large soutien des responsables politiques nationaux et des professionnels de l'éducation, il reste encore beaucoup à faire pour garantir à chaque enfant et à chaque jeune l'accès à **une éducation de qualité, équitable et inclusive**. C'est particulièrement vrai pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps, qui courent le plus grand risque de marginalisation ou d'exclusion de l'enseignement général et qui, par conséquent, sont confrontés à des obstacles supplémentaires dans leur transition vers le marché du travail et leur pleine participation à la société.

L'inclusion représente cependant un enjeu politique complexe, du fait notamment que les individus et les groupes situés aux différents échelons du système éducatif ont parfois **une compréhension différente de ce phénomène**, ce qui peut entraîner des divergences d'opinions sur le moment, la manière et la mesure dans laquelle l'inclusion doit être déployée dans l'enseignement ordinaire. Dans certains contextes européens, les approches systémiques de l'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps dans l'éducation et l'emploi sont limitées par **le modèle médical du handicap** et par les **normes historiques et culturelles** qui entourent l'élève « modèle » à l'école autant que le citoyen « modèle » au travail et dans la société. Il faudra du temps pour démanteler ces barrières comportementales et les structures institutionnelles qui y sont associées et qui continuent de classer les élèves sur la base de leur (in)validité. Certains responsables politiques et praticiens affirment qu'il existe des arguments, ainsi qu'un fort soutien parental, en faveur de l'enseignement spécialisé lorsque celui-ci profite à l'élève. Il n'empêche, **le maintien de formes d'enseignement basées sur la ségrégation reste incompatible avec les objectifs démocratiques de l'éducation inclusive**.

Dans ce rapport, nous avons mis en lumière **les principaux défis rencontrés par le personnel de l'éducation** en matière d'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps dans les systèmes européens d'enseignement ordinaire et adapté. Les recherches antérieures mettent ainsi en évidence : un faible financement de l'éducation, une pénurie d'enseignants, une pénurie de personnel spécialisé (psychologues scolaires, thérapeutes, etc.), de praticiens spécialisés (autisme, difficultés d'apprentissage spécifiques, etc.) et de personnel de soutien à l'éducation, ainsi que des besoins en matière de perfectionnement professionnel. Le fait est démontré, ces problèmes affectent considérablement le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, les ressources sur lesquelles ils s'appuient (y compris l'intelligence artificielle), ainsi que leurs conditions de travail et leur bien-être général.

Bon nombre de ces constatations corroborent nos propres données de recherche. Les difficultés rencontrées pour assurer une éducation inclusive dans un contexte de faible financement de l'éducation, de pénurie d'enseignants et d'expertise limitée en matière d'éducation inclusive et spécialisée ont été mises en lumière par les partenaires sociaux du secteur de l'éducation qui ont participé à notre enquête à Solingen et à Bucarest. Ceux-ci ont également souligné le financement de l'éducation, ainsi que le recrutement et la rétention des enseignants, comme priorités politiques.

Compte tenu de l'importance de ces enjeux, qui non seulement limitent la capacité du personnel éducatif à fournir une éducation de qualité pour tous, mais ont également un impact profond sur leur vie professionnelle, **l'éducation inclusive doit occuper une place de choix dans les processus de négociation collective**. Même s'il n'est pas possible de définir un programme national, régional ou local universel en faveur de l'éducation inclusive dans tous les secteurs de l'éducation, tout programme de ce type doit commencer par s'attaquer aux enjeux systémiques fondamentaux que sont **le financement de l'éducation, l'offre d'enseignants et le perfectionnement professionnel**. Cela souligne la nécessité d'**un programme de**

négociation élargi qui englobe des questions professionnelles et des enjeux politiques plus larges. Bien que le financement de l'éducation et l'offre d'enseignants figurent déjà parmi les priorités des partenaires sociaux, le perfectionnement professionnel continue de recevoir une attention insuffisante.

Nos recherches ont également mis en avant plusieurs difficultés liées au personnel de l'éducation. Les exigences politiques et parentales, la communication multipartite, l'augmentation de la bureaucratie et de la charge administrative, la pression pour adapter les approches pédagogiques, ou encore la charge émotionnelle liée à l'encadrement d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps, peuvent avoir une incidence néfaste sur la santé mentale et physique des enseignants. Tout cela fait que de nombreux enseignants disposent de trop peu de ressources personnelles pour soutenir l'éducation inclusive. **L'éducation inclusive est donc une préoccupation directe pour les conditions de travail des enseignants et la négociation professionnelle**.

Notre enquête en ligne révèle toutefois que de nombreux partenaires sociaux, notamment les employeurs du secteur public, **ne considèrent pas l'éducation inclusive comme un sujet de dialogue social**. Et même lorsque des discussions ont lieu, les désaccords sur les définitions et les objectifs de l'inclusion peuvent être source d'insatisfaction quant aux résultats. Pour garantir la qualité et l'efficacité du dialogue social sur l'éducation inclusive, **les partenaires sociaux doivent faire d'elle un point légitime** à l'ordre du jour des négociations et partager une vision commune. Nous fournissons ci-dessous quelques recommandations sur la manière d'y parvenir.

Premièrement, les partenaires sociaux du secteur de l'éducation doivent s'appuyer plus activement sur **le modèle des droits humains en matière de handicap** pour affirmer le droit de chaque enfant et de chaque jeune à une éducation équitable et de qualité. Ce modèle politique offre une feuille de route potentielle vers une plus grande inclusion. L'Union européenne et tous ses États membres ont ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes

handicapées (CDPH ; Nations Unies, 2006), un traité juridiquement contraignant sur lequel tous les États doivent aligner leurs lois, leurs politiques et leurs pratiques. Celle-ci inclut le droit à l'éducation (article 24) et le droit au travail et à l'emploi (article 27). La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées fournit **un cadre juridique pour la mise en œuvre et le suivi de l'éducation inclusive** et, plus généralement, des lois sur l'accessibilité, l'égalité des personnes handicapées et la lutte contre la discrimination. Elle stipule que l'éducation doit être disponible, accessible et – point essentiel pour une inclusion généralisée – adaptable à tous. De plus, en mettant l'accent sur l'éducation comme un droit humain, elle rassemble les personnes handicapées et non handicapées autour d'un **sentiment partagé d'humanité**.

Deuxièmement, il est nécessaire de **s'entendre sur les objectifs communs du dialogue social** sur l'éducation inclusive. La tâche n'est guère aisée, dans la mesure où les employeurs et les employés du secteur de l'éducation ont parfois des intérêts divergents, ce qui peut amener ces deux groupes, chacun à sa manière, à privilégier la population étudiante ou le personnel éducatif dans son ensemble par rapport aux besoins des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps. Cela étant, les acteurs du secteur de l'éducation se montrent généralement favorables à l'éducation inclusive. Les définitions de l'éducation inclusive et ses objectifs peuvent toutefois varier. Ce manque de compréhension et de vision communes en matière d'éducation inclusive empêche parfois les partenaires sociaux de parvenir à un consensus sur les actions nécessaires pour faire progresser l'agenda de l'inclusion. Rien n'empêche les partenaires sociaux de combiner leur recours à la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées avec la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), la Déclaration d'Incheon et le Cadre d'action pour l'éducation 2030 (UNESCO, 2016), ou encore le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 (UNESCO, 2020), en vue d'élaborer des définitions communes et d'assurer une meilleure harmonisation des objectifs politiques. Bien que non

contraignants juridiquement, **ces instruments permettent l'élaboration d'un langage et de principes communs en matière d'inclusion**. Afin de garantir une plus grande clarté sur les définitions et les approches, les partenaires sociaux doivent toutefois apprendre des autres.

L'éducation inclusive ne peut être réalisée isolément. Elle exige la collaboration des personnels de l'éducation au niveau des établissements scolaires. Elle nécessite également l'intégration verticale de partenariats entre les différents niveaux de gouvernement (national, régional, local, scolaire) et d'enseignement (petite enfance, primaire, secondaire, supérieur et adulte), et l'intégration horizontale de partenariats entre les différents secteurs (finance, santé, éducation, social et travail) et acteurs (professionnels, chercheurs, gouvernements, organisations non gouvernementales et secteur privé) (UNESCO, 2020). Le dialogue social entre les partenaires sociaux du secteur de l'éducation peut contribuer à des formes d'intégration tant verticales qu'horizontales. **Les collaborations intersectorielles et à plusieurs niveaux peuvent favoriser l'échange de connaissances** grâce au partage des recherches et des données, et ainsi contribuer au dialogue social et à la négociation.

L'éducation inclusive ne se résume toutefois pas à un enjeu éducatif ; elle concerne l'inclusion sociale au sens large et est essentielle à la promotion de l'égalité, de la cohésion sociale et de la démocratie. Les partenaires sociaux du secteur de l'éducation ont donc un rôle clé à jouer pour assurer l'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps, tant dans l'éducation qu'au sein de la société. Ce projet social plus vaste peut bénéficier d'**actions conjointes impliquant le développement de formations, de réseaux, d'événements et de campagnes avec d'autres organisations de la société civile**, telles que les associations de parents et les organisations de personnes handicapées. De telles collaborations stratégiques permettent de se concentrer sur des questions plus larges liées à la diversité, à l'égalité, à l'inclusion et au sentiment d'appartenance.

L'inclusion est un processus, et non un produit fini. Les écoles, les institutions et les systèmes éducatifs européens en sont à des stades différents de leur parcours d'inclusion, et pour certains, le processus sera plus long que pour d'autres. Le maintien de cette dynamique exige un engagement continu de la part de l'ensemble des parties prenantes.

Les établissements scolaires, les institutions et les systèmes éducatifs doivent s'adapter à la diversification croissante des populations étudiantes. **Les structures de gouvernance doivent donc impérativement permettre aux directions et aux enseignants d'exercer leur autonomie professionnelle** en vue de choisir les approches pédagogiques les plus à même de répondre aux besoins sociaux et académiques des élèves.

L'éducation inclusive, enfin, recouvre bien plus que la simple inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps. Pour que les écoles reflètent la diversité de la population, **le personnel éducatif en situation de handicap doit faire partie intégrante du programme d'inclusion**. Cela nécessite la suppression des barrières institutionnelles qui limitent l'accès à la formation initiale des enseignants et son achèvement, restreignent le recrutement aux postes professionnels, et réduisent les possibilités d'accès aux postes de direction. Cela exige également un changement de culture organisationnelle pour permettre aux personnes handicapées de se sentir en sécurité lorsqu'elles divulguent leur handicap et de bénéficier des aménagements auxquels elles ont droit. **La représentation du handicap dans le dialogue social** peut soutenir cette initiative. Elle peut également démontrer que, dans le cadre d'une stratégie plus large d'inclusion des personnes handicapées dans le secteur de l'éducation, les partenaires sociaux cherchent à montrer l'exemple.

L'éducation inclusive pour tous les besoins va au-delà de la simple prise en compte des besoins des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps. Elle englobe l'ensemble de la population étudiante. Pour atteindre cet objectif ambitieux, il est essentiel de répondre aux besoins professionnels et éducatifs du personnel de l'éducation, ainsi qu'aux besoins d'investissement du système éducatif dans son ensemble.

Bibliographie

- Ainscow, M., and Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education, 14*(2), 103-121. <https://doi.org/10.1080/0885625990140201>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Slee, R., and Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alexandrescu, M., and Grascu, M. (2022). The inclusion of people with disabilities reflected in the online press. *Buletin de Psihiatrie Integrativa, 2*, 43-49. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1093297>
- Arnold, B., and Rahimi, M. (2024). *Global status of teachers 2024*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/29412:the-global-status-of-teachers-2024>
- Baciu, E-L., and Lazar, T-A. (2017). Between equality and discrimination: disabled persons in Romania. *Transylvanian Review of Administrative Sciences, 51*, 5-19.
- Bellacicco, R., and Ianes, D. (2022). (Eds.). *Teachers with disabilities. Dilemmas, challenges and opportunities*. FrancoAngeli.
- Birau, F.R., Danacica, D-E., and Spulbar, C.M. (2019). Social exclusion and labour market integration of people with disabilities. A case study for Romania. *Sustainability, 11*, 1-16. doi:10.3390/su11185014
- Booth, T., and Ainscow, M. (2006). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bosen, R. (2023, January 13). 'Germany's schools are running out of teachers'. *Deutsche Welle*. <https://www.dw.com/en/germanys-schools-are-running-out-of-teachers/a-64541184>
- Bryant, L.G., and Curtner-Smith; M.D. (2009). Effect of a Physical Education Teacher's Disability on High School Pupils' Learning and Perceptions of Teacher Competence. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(3), 311–322. <https://doi.org/10.1080/17408980802225800>
- Bundesrepublik Deutschland. (2024a). *Sozialgesetzbuch (SGB)*. <https://www.gesetze-im-internet.de/>
- Bundesrepublik Deutschland. (2024b). *Social Code, Book IX – Rehabilitation and participation of persons with disabilities (SGB IX)*. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/BJNR323410016.html
- Bungau, S., Tit, D.M., Popa, V-C., Sabau, A., Cioca, G. (2019). Practices and attitudes regarding the employment of people with disabilities in Romania. *Occupational Health and Safety Management, 20*(170), 154-159.
- Burns, E., and Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 952–960. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.007>

- Camphuijsen, M., and Stolp, T. (2022). Private provision of teaching services: Exploring trends and developments in temporary teachers in the Netherlands. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 44-62. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34447>
- Cone, L., and Giudici, A. (2024). *Carrying the community: Addressing the consequences of privatization and funding shortfalls for education support personnel*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/28597:carrying-the-community-how-privatization-and-funding-shortfalls-are-affecting-education-support-personnel>
- Council of Europe. (2024). *Rule 9. Romania should implement the Strasbourg Court's judgments regarding the rights of persons with intellectual disabilities or mental health conditions*. Commissioner for Human Rights. <https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/romania-should-implement-the-strasbourg-court-s-judgments-regarding-rights-of-persons-with-intellectual-disabilities-or-mental-health-conditions>
- Curaj, A., Salmi, J., Haj, C.M. (2022). *Higher Education in Romania. Overcoming challenges and embracing opportunities*. Springer.
- Damiani, M. L., and Harbour, W.S. (2015). Being the Wizard Behind the Curtain: Teaching Experiences of Graduate Teaching Assistants with Disabilities at U.S. Universities. *Innovative Higher Education*, 40 (5), 399–413. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9326-7>
- Degener, T. (2006). The definition of disability in (German and) international discrimination law. *Disability Studies Quarterly*, 26(2). <https://doi.org/10.18061/dsq.v26i2.696>
- Drál, P. and Lenárt, A. (2025). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2022/2023 School Year Dataset Cross-Country Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Duquette, C. (2000). Examining Autobiographical Influences on Student Teachers with Disabilities. *Teachers and Teaching*, 6(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/713698718>
- Dvir, N. (2015). Does physical ability affect the construction of professional identity? Narratives of student teachers with physical disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 56-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.001>
- Education International. (2025). *Education support personnel*. <https://www.ei-ie.org/en/dossier/1369:education-support-personnel>
- Emira, M., Brewster, S., Duncan, N., and Clifford, A. (2018). What disability? I am a leader! Understanding leadership in HE from a disability perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 457–473. <https://doi.org/10.1177/1741143216662923>
- Engsig, T. T., and Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – Lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469–486. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940068>
- Esposito, M. C. K., Tang, K., and Kulkarni, S. S. (2019). Ensuring inclusive environments for students with disabilities: School leaders play a linchpin role. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 43–52. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1515185>

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (n.d.). *Country information for Germany: Systems of support and specialist provision*. <https://www.european-agency.org/country-information/germany/systems-of-support-and-specialist-provision>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2010). *Policy Review on Teacher Education for Inclusion*. Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education: A Case Study of Approaches to Training and support for Inclusive Teacher Practice*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Financing of inclusive education: Mapping country systems for inclusive education*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Literature_Review.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023). *Country system mapping: Country report - Germany*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CSM%20Country%20Report%20Germany.pdf>
- European Commission. (2021a). *Union of equality – Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/31633>
- European Commission. (2021b). *European Semester 2020–2021 country fiche on disability equality: Germany*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/da/publication-detail/-/publication/6a5726b5-a70a-11eb-9585-01aa75ed71a1>
- European Commission. (2023a). *Education and Training Monitor 2023*. Comparative report. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/810689>
- European Commission. (2023b). *European Semester 2022-2023 country fiche on disability equality. Romania*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2024). *Romania 2024 Country Report*. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Accompanying the document Recommendation for a COUNCIL RECOMMENDATION on the economic, social, employment, structural and budgetary policies of Romania {COM(2024) 623 final} - {SWD(2024) 600 final}. https://economy-finance.ec.europa.eu/document/download/dcac26a0-120e-4233-88b6-8c7b0d919257_en?filename=SWD_2024_623_1_EN_Romania.pdf
- European Commission. (n.d.-a). Disability Employment Package. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/eu-employment-policies/disability-employment-package_en
- European Commission. (2016). *A new start for social dialogue*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission. (2025). *Romania 2025 Country Report*. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Accompanying the document for a COUNCIL RECOMMENDATION on the economic, social, employment, structural and budgetary policies of Romania {COM(2025) 223}. https://economy-finance.ec.europa.eu/document/download/7cb47fb4-4517-431a-95c8-17cb161d5078_en?filename=RO_CR_SWD_2025_223_1_EN_autre_document_travail_service_part1_v4.pdf
- Eurostat. (2025a). *Level of disability (activity limitation) by sex, age and citizenship*. https://doi.org/10.2908/HLTH_SILC_28 [Last updated 14 November 2025].
- Eurostat. (2025b). *Early leavers from education and training by level of disability (activity limitation)*. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_40 [Last updated 11 September 2025].
- Eurostat. (2025c). *Young people neither in employment nor in education and training by level of disability (activity limitation) (NEET rates)*. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_39 [Last updated 11 September 2025].
- Eurostat. (2025d). *Population in private households by educational attainment level and level of disability (activity limitation)*. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFS_9920 [Last updated 11 September 2025].
- Eurostat. (2025e). *Disability employment gap by level of activity limitation and sex (source EU-SILC)*. https://doi.org/10.2908/HLTH_DLM200
- Eurostat. (2025f, July 3). *Public spending on education was 4.6% of the EU's GDP*. Last updated 3 July <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250703-2>
- Eurydice. (2023). *Separate special education needs provision in early childhood and school education. Romania*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/romania/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education> [Last updated 27 November 2023].
- Eurydice. (2025a). *Organisation and governance. Germany*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/germany/organisation-and-governance> [Last updated 13 March 2025].
- Eurydice. (2025b). *Organisation and governance. Romania*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/romania/organisation-and-governance> [Last updated 7 April 2025].
- Federal Statistical Office of Germany (Destatis). (n.d.). *Disabled people*. <https://www.destatis.de/EN/Themes/Society-Environment/Health/Disabled-People/node.html>
- Federal Statistical Office of Germany (Destatis). (2022, June). *Press release No. 259: Teachers in general education schools*. https://www.destatis.de/EN/Press/2022/06/PE22_259_227.html
- Ferri, B. A., Keefe, C. H., and Gregg, N. (2001). Teachers with learning disabilities: A view from both sides of the desk. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 22–32. <https://doi.org/10.1177/0022219401034001>
- Foster-Fishman, P., Jimenez, T., Maria Valenti, M., and Kelley, T. (2007) Building the next generation of leaders in the disabilities movement, *Disability & Society*, 22(4), 341-356. <https://doi.org/10.1080/09687590701337488>

- German Rectors' Conference and Kultusministerkonferenz. (2015). *Educating teachers to embrace diversity* (Resolution, 12 March 2015). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-KMK-HRK-Empfehlung-Vielfalt-englisch.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Gernsbacher, M.A., Raimond, A.R., Balinghasay, M.T. *et al.* "Special needs" is an ineffective euphemism. *Cogn. Research* 1, 29 (2016). <https://doi.org/10.1186/s41235-016-0025-4>
- Ghergut, A. (2010). Analysis of inclusive education in Romania: Results from a survey conducted among teachers. *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, 5, 711-715.
- Ghergut, A. (2012). Inclusive education versus special education on the Romanian educational system, *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, 46, 199-203.
- Ghergut, A. (2020). School Inclusion and Education of Children with Special Needs in Romanian Educational System: Analytical Study. *Journal Plus Education*, 1, 68-79.
- Göransson, K., and Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Greany, T., Pennacchia, J., Graham, J., and Bernardes, E. (2023). *Belonging Schools: How do relatively more inclusive secondary schools approach and practise inclusion?* University of Nottingham, University of Birmingham, The Difference. Funded by Teach First.
- Griffiths, S. (2012). 'Being Dyslexic Doesn't Make Me Less of a Teacher'. School Placement Experiences of Student Teachers with Dyslexia: Strengths, Challenges and a Model for Support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 54–65.
- Grung, R.M., Brown, M., Abdulla, S., Kiss, J-F., Ortan, F., Odrowz-Coates, A., Surfraz, M., Tah, J., and Marsh, L. (2020). Social inclusion for people with intellectual disabilities in seven European countries. *Learning Disability Practice*, 24(1), 19-28. <https://doi.org/10.7748/ldp.2020.e2120>
- Gyarmarti, B.F. (2020). Analysis of the Special Education System in Romania. *Romanian Journal of School Psychology*, 13(26), 23-31.
- Hamre, B. (2013). Optimization as a dispositive in the production of differences in Denmark schools. *European Education*, 45(4), 7–25. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934450402>
- Hamre, B. F. (2018). Inclusion and the management of diversity in the Danish welfare state (M. Best, T. Corcoran, and R. Slee, (Eds.). *Who's in and who's out? What to do about Inclusive Education*. Studies in Inclusive Education. Volume 39 (pp.33-46). Brill.
- Hankebo, T. (2018). Being a Deaf and a Teacher: Exploring the Experiences of Deaf Teachers in Inclusive Classrooms. *International Journal of Instruction*, 11(3), 477–490.
- Hardy, I., and Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.

- Harris, P.A., Taylor, R., Minor, B.L., Elliott, V., Fernandez, M., O'Neal, L., McLeod, L., Delacqua, G., Delacqua, F., Kirby, J. and Duda, S.N., (2019). The REDCap consortium: Building an international community of software partners. *Journal of Biomedical Informatics*, 95, 103208. <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2019.103208>
- Hathazi, A., and Rosan, A. (2019). Facilitating factors and barriers in implementing inclusive education in Romania. In S. Halder and V. Argyropoulos (Eds.). *Inclusion, Access and Equity for Persons with Disabilities* (pp.603-618). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5962-0_29
- Heyder, A., Südkamp, A., and Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, 101776. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Herrero, P.R. García Sempere, P.J., and Cabrera García, A. (2023). Inclusive co-teaching with teachers with intellectual disabilities in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288550>
- Higher Education Law. (Law 199/2023). Legea 199/04-iul-2023 LAW no. 199 of 4 July 2023 of higher education
- Holubová, B., Kahancová, M., Kováčová, L., Kureková, L. M., Šumichrast, A., and Torp, S. (2024). Institutional constraints to social dialogue in work integration of persons with disabilities: Slovakia and Norway compared. *Employee Relations*, 46(3), 532-549. <https://doi.org/10.1108/ER-12-2022-0534>
- International Task Force on Teachers for Education 2030. (n.d). <https://teachertaskforce.org/blog/leading-without-limits-teachers-disabilities-driving-inclusive-education>
- International Task Force on Teachers for Education 2030. (2025). *Leading without limits: Teachers with disabilities driving inclusive education*. <https://teachertaskforce.org/blog/leading-without-limits-teachers-disabilities-driving-inclusive-education>
- IBM Corp. Released (2024). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0.2.0*. Armonk, NY: IBM Corp
- International Labour Organisation. (2024a). *Transforming the Teaching Profession: Recommendations and summary of deliberations of the United Nations Secretary General's High-Level Panel on the Teaching Profession*. Geneva: International Labour Office. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_dialogue/%40sector/documents/publication/wcms_912921.pdf
- International Labour Organisation. (2024b). *ILO Disability Inclusion Strategy (2024-2027)*. <https://www.ilo.org/publications/ilo-disability-inclusion-strategy-2024-2027>
- Jurca, A.M., Baciú, D., Lustrea, A., and Borca, C.V. (2023). Exploring attitudinal dimensions of inclusive education: predictive factors among Romanian teachers. *Education Sciences*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci13121224>
- Kellems, R. O., Hansen, B. D., Grünke, M., Blodgett, S. J., Tullis, L., and Dawson, K. (2024). Special education in Germany. *Journal of Special Education Preparation*, 4(3), 66-74.
- Kock, M. (2004). Disability law in Germany: An overview of employment, education and access rights. *German Law Journal*, 5(11), 1373-1392. <https://doi.org/10.1017/S2071832200013286>

- Kultusministerkonferenz (2020). *Agreement on the Common Basic Structure of the School System and the Responsibility of the Federal States for Key Educational Policy Issues*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Law 448/2006 (article 78-2) on the Protection and Promotion of the Rights of Persons with a Handicap
- Lawson, A., and Beckett, A. E. (2020). The social and human rights models of disability: towards a complementarity thesis. *The International Journal of Human Rights*, 25(2), 348–379. <https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1783533>
- Lewis, S., Corn, A.L., Erin, J.N., and Holbrook, M.C. (2003). Strategies Used by Visually Impaired Teachers of Students with Visual Impairments to Manage the Visual Demands of Their Professional Role. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(3), 157-168.
- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 10(1), 168.
- Liebner, S., and Schmaltz, C. (2021). Teacher training for inclusive education in Germany: Status quo and curricular implementation. In A. Watkins and C. Meijer (Eds.), *Resourcing inclusive education* (pp. 133–145). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-83982-796-120211010>
- Linsenmayer, E. (2025). Leveraging artificial intelligence to support students with special education needs. *OECD Artificial Intelligence Papers*, No. 46. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1e3dfffa9-en>.
- Lustrea, A. (2023). Pre-service teachers' attitudes towards school inclusion in Romania. *International Journal of Instruction*, 16(4), 1-16. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.1641a>
- Mattoon, M., and Englert McKean, L. (2025). (Eds.). *Protocols* for All: *Protocols, Activities & Exercises from the National School Reform Faculty*. National School Reform Faculty.
- Mijatovic, D. (2019). Commissioner for Human Rights. Report following her visit to Romania from 12 to 16 November 2018. <https://rm.coe.int/report-on-the-visit-to-romania-from-12-to-16-november-2018-by-dunja-mi/1680925d71>
- Ministry of Labour and Social Solidarity. (2022). National Strategy for Rights of Persons with Disabilities “An equitable Romania” 2022-2027. <https://anpd.gov.ro/web/wp-content/uploads/2022/12/The-National-Strategy-for-the-Rights-of-Persons-with-Disabilities-An-equitable-Romania-2022-2027.pdf>
- Moore, A., Kern, V., Carlson, A., Vaccaro, A. Kimball, E.W., Abbott, J.A., Troiano, P.F., and Newman, B.M. (2020). Constructing a Sense of Purpose and a Professional Teaching Identity: Experiences of Teacher Candidates with Disabilities, *The Educational Forum*, 84(3), 272-285. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1738608>
- Neca, P., Borges, M.L., Campos Pinto, P. (2022). Teachers with disabilities: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1192-1210.
- Niemeyer, M. (2014). The right to inclusive education in Germany. *The Irish Community Development Law Journal*, 3(1), 49–64.

- Norwich, B. (2016). Conceptualising special educational needs using a biopsychosocial model in England: The prospects and challenges of using an International Classification of Functioning Framework. *Frontiers in Education*, 1(5), 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2016.00005>
- Øland, T., Ydesen, C., Padovan-Özdemir, M., and Moldenhawer, B. (2019). *State-crafting on the fringes – Studies of welfare work addressing the other*. Museum Tusulanum.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Springer Nature.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on, *Disability & Society*, 28(7), 1024-1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2023). *Equity and Inclusion in Education. Finding Strength through Diversity*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2025). *Results from TALIS 2024. The State of Teaching*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Parker, E. C., and Draves, T. J. (2016). A Narrative of Two Preservice Music Teachers With Visual Impairment. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 385-404. <https://doi.org/10.1177/0022429416674704> (Original work published 2017)
- Parliament of Romania. (2006). *Law No. 448/2006 on the Protection and Promotion of the Rights of Persons with a Handicap* (Art. 78²). Official Gazette of Romania.
- Parliament of Romania. (2023). *Law No. 198/2023 on School Education*. Official Gazette of Romania.
- Parliament of Romania. (2023). *Law No. 199/2023 on Higher Education*. Official Gazette of Romania.
- Pasco, G., Clark, B., Dragan, I., Kalambayi, F., Slonims, V., Tarpan, A.K., Wittemeyer, K. (2014). A training and development project to improve services and opportunities for social inclusion for children and young people with autism in Romania, *Autism*, 18(7), 827-831. <https://doi.org/10.1177/136236131452464>
- Peters, S.J. (2003). *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including Those with Disabilities and Special Educational Needs. Report for Disability Group*. Washington: World Bank.
- Public Services International and International Labour Organisation. (2025). *Trade Union Guide on the Inclusion of Persons with Disabilities in Public Services*. <https://publicservices.international/resources/news/building-inclusive-public-services-psi--ilo-release-guide-on-disability-inclusion-?lang=en&id=15947>
- Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 389-402.
- Riddick, B., and English, E. (2006). Meeting the standards? Dyslexic students and the selection process for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 203-222.
- Rouse, M., and Florian, L., (2012). *The Inclusive Practice project: Final Report*. Aberdeen, UK: University of Aberdeen.
- Runswick-Cole, K. and Hodge, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal Of Special Education*, 36(4), 198-203.

- Sandvin, J.T, and Alexiu, T.M. (2020). How can we understand the poor implementation of disability inclusion policy in Romania. In I. Fylling, E-L. Baciu, and J.P. Breimo (Eds.), *EU Social Inclusion Policies in Post-Socialist Countries: Top-down and Bottom-up Perspectives on Implementation*. Studies in European Sociology (pp.99-115). Routledge.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. London: Routledge.
- Shew, A. (2020), Ableism, Technoableism, and Future AI, *IEEE Technology and Society Magazine*, 39(1), 40-85, <https://doi.org/10.1109/mts.2020.2967492>
- Schuelka, M. J., and Engsig, T. T. (2020). On the question of educational purpose: Complex educational systems analysis for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698062>
- Sidhal, N., Kwok, P., and Wijesinghe, T. (2024). *Being a teacher with disabilities: Perspectives, practices and opportunities*. British Council. <https://doi.org/10.57884/NP7V-WC92>
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge.
- Spandagou, I. (2021). Inclusive education is another country; developments, obstacles and resistance to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965805>
- Stevenson, H., and Milner, A.L. (2023). *Towards a Framework of Action on the Attractiveness of the Teaching Profession through Effective Social Dialogue in Education*. European Trade Union Committee for Education and European Federation of Education Employers. <https://www.csee-etu.org/en/resources/publications/5092-towards-a-framework-of-action-on-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-through-effective-social-dialogue-in-education-2023>
- Stevenson, H., Hagger-Vaughan, L., Milner, A., and Winchip, E. (2017). *Education and Training Policy in the European Semester: Public investment, public policy, social dialogue and privatisation patterns across Europe*. European Trade Union Committee for Education. <https://www.csee-etu.org/en/resources/publications/2042-education-and-training-policy-in-the-european-semester-public-investment-public-policy-social-dialogue-and-privatisation-patterns-across-europe-2017>
- Stevenson, H., Milner, A.L., and Winchip, E. (2018). *Education Trade Unions for the Teaching Profession: Strengthening the Capacity of Trade Unions to Represent Teachers' Professional Needs in Social Dialogue*. European Trade Union Committee for Education. https://www.csee-etu.org/images/attachments/RP_TeachProfNeeds.pdf
- Stevenson, H. Stevenson, H. Clancy, S., and Vega Castillo, M. (2022). *European Sectoral Social Partners in education promoting quality of academic teaching and management*. <https://www.csee-etu.org/en/resources/publications/4939-research-report-european-sectoral-social-partners-in-education-promoting-quality-of-academic-teaching-and-management-2022>
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge.

- Tal-Alon, N., and Shapira-Lishchinsky, O. (2019). Ethical dilemmas among teachers with disabilities: A multifaceted approach. *Teachers and Teacher Education*, 86, 102881. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102881>
- Tal-Alon, N., and Shapira-Lishchinsky, O. (2021). Employing teachers with disabilities: A multifaceted prism of school principals' ethical dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 940–957. <https://doi.org/10.1177/1741143220921185>
- Tal-Alon, N. and Shapira-Lishchinsky, O. (2023). Teachers' Disability Disclosure: Multiple Points of View, *The New Educator*, 19(2), 103-120. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2023.2182391>
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. Routledge.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: All means all*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- UNESCO. (2024). *Leadership in education: Lead for learning. (Global Education Monitoring Report 2024/5)*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>
- UNESCO. (2025a). Lead for inclusion. *Global Education Monitoring Report region edition for Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia. Lead for inclusion*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54676/OHBP9303>
- UNESCO. (2025b). *Santiago Consensus. World Summit on Teachers, Santiago de Chile 2025*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395718.locale=en>
- UNESCO. (2025c). *Disability Inclusion Strategy (2026-2029)*. 43C/62. 27 October 2025. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396175.locale=en>
- UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia. (2015). *Focus on children with disabilities in Central and Eastern Europe and Central Asia*. UNICEF. https://www.unicef.org/eca/media/1001/file/report_focus_on_children_with_disabilities.pdf
- UNICEF. (2020). *Producing disability-inclusive data: Why it matters and what it takes*. New York: UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/producing-disability-inclusive-data-why-it-matters-and-what-it-takes/>
- United Nations. (n.d.). *Sustainable Development Goals. Education*. <https://sdgs.un.org/topics/education>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Treaty Series 2515, 3*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- UNESCO and International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global Report on Teachers. Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>

- Valle, J.W., Solis, S., Volpitta, D., and Connor, D.J. (2004). The disability closet: Teachers with learning disabilities evaluate the risks and benefits of “coming out”. *Equity and Excellence in Education*, 37, 4-17. <https://doi.org/10.1080/10665680490422070>
- Varsik, S., and Vosberg, L. (2024). *The potential impact of artificial intelligence on equity and inclusion in education*. OECD Artificial Intelligence Papers, No. 23. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/15df715b-en>
- Vogel, G., & Sharoni, V. (2011). My success as a teacher amazes me each and every day’ – Perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479–495. <https://doi.org/10.1080/13603110903131721>
- Waldschmidt, A. (2018). Disability–culture–society: Strengths and weaknesses of a cultural model of dis/ability. *Alter: European Journal of Disability Research*, 12(2), 65–78. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2018.03.003>
- Walker, G. (2011). Postcommunist Deinstitutionalization of Children With Disabilities in Romania: Human Rights, Adoption, and the Ecology of Disabilities in Romania, *Journal of Disability Policy Studies*, 22(3), 150–159. <https://doi.org/10.1177/1044207311394853>
- Whittaker, M., Bennett, C.L., Hendren, S., Kaziunas, L., Mills, M., Ringel Morris, M., Rankin, J., Rogers, E., Salas, M., and Myers West, S. (2019). *Disability, Bias, and AI*. <https://ainowinstitute.org/wp-content/uploads/2023/04/disabilitybiasai-2019.pdf>
- Wilson, A., Sokal, L., and Woloshyn, D. (2018). (Re)-Defining ‘Teacher’: Preservice Teachers with Disabilities in Canadian Teacher Education Programs. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 17-29. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.2>
- Woodcock, S., and Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.008>
- World Health Organization. (n.d.). *Disability*. https://www.who.int/europe/health-topics/disability?utm_source=chatgpt.com#tab=tab_1
- Yabe, M. (2024). *Enhancing the Role of Deaf Faculty Members in Higher education. An International Comparison*. Palgrave Macmillan.
- Ydesen, C., Milner, A.L., Aderet-German, T., Gomez Caride, E., and Ruan, Y. (2022). *Educational Assessment and Inclusive Education*. Palgrave Macmillan.

Annexe A : Méthodologie de la recherche

Les données ont été principalement recueillies dans le cadre d'une **enquête en ligne** et de **discussions en groupe de réflexion**, ainsi que d'une **recherche documentaire** comprenant une analyse quantitative des données sur le handicap fournies par Eurostat et une analyse de la littérature relative aux documents de politique européenne et nationale.

L'**enquête en ligne** a été envoyée aux organisations membres du CSEE et de la FEEE entre le 22 novembre 2024 et le 28 février 2025. Celle-ci comportait **74 questions** et était divisée en deux parties. La première partie comprenait 14 questions portant sur la politique organisationnelle, les structures et le personnel, la représentation et à la formation des personnes handicapées, ainsi que sur le soutien du personnel de l'éducation en situation avérée de handicap. La deuxième partie comprenait 60 questions portant sur les thèmes suivants : financement de l'éducation, politique éducative, recrutement et rétention, formation et perfectionnement professionnels, rémunération et conditions de travail, égalité face au handicap et lutte contre la discrimination.

Les questions ont été rédigées à l'aide d'**échelles de décision dichotomiques** (Oui / Non). Une réponse « Oui » à une action entraînait l'apparition de questions complémentaires sur les types d'actions entreprises (*Action menée par mon organisation*, *Action menée avec une autre organisation* et *Action menée avec un partenaire social par le biais du dialogue social*). Une réponse « Oui » à *Action menée avec un partenaire social par le biais du dialogue social* entraînait l'apparition d'une question complémentaire sur le type de dialogue social (Communication, Consultation, Négociation ou négociation collective, et Projets ou initiatives conjoints). Les participants avaient le loisir d'étoffer leurs réponses dans des **zones de texte libre** à la fin de chaque section thématique.

L'enquête a reçu 97 réponses. Une fois les données épurées, 77 réponses ont été conservées à des fins d'analyse : **45 provenant d'organisations membres du CSEE** (exclusivement des partenaires sociaux) et **32 d'organisations membres de la FEEE** (6 partenaires sociaux et 26 organisations affiliées à des partenaires sociaux) (voir Tableaux 1 et 2).

Les données ont été recueillies et gérées à l'aide de la plateforme REDCap (Harris et al., 2019), et ensuite analysées à l'aide du logiciel SPSS (IBM Corps, 2024) et de Microsoft Excel.

Tableau 5 : Organisations participantes affiliées au Comité syndical européen de l'éducation

Nom de l'organisation	Pays
ACV CSC	Belgique (Flandre)
Algemene Onderwijsbond	Pays-Bas
ASTI	Irlande
Syndicat bulgare de l'enseignement (SEB)	Bulgarie
BUPL	Danemark
CFDT Éducation Formation Recherche Publiques	France

Nom de l'organisation	Pays
ČMOS PŠ	République tchèque
DAU-SEN, Université de la Méditerranée orientale	Chypre du Nord
Fédération syndicale de l'éducation et des sciences de Moldavie	Moldavie
Eesti Haridustöötajate Liit	Estonie
EGITIM SEN	Turquie
ESFTUG	Géorgie
FECCOO	Espagne
Federazione UILSCUOLA RUA	Italie
FENPROF	Portugal
FLC CGIL	Italie
ITUPE BIH	Bosnie-Herzégovine
Kennarasamband Islands	Islande
KTÖS (Syndicat de l'enseignement chypriote turc)	Chypre
LCH (Suisse)	Suisse
LEETU	Lituanie
Syndicat des enseignants de Malte	Malte
National Education Union	Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord)
Odborový zväz školstva	Slovaquie
OLTEK	Chypre
PDSZ	Hongrie
POED	Chypre
Comité républicain du Syndicat indépendant des employés de l'éducation d'Azerbaïdjan	Azerbaïdjan
SLFP Enseignement	Belgique francophone
SNCS-FSU	France
SNCS-FSU	France
SNE/CGFP	Luxembourg

Nom de l'organisation	Pays
SNES-FSU	France
Sveriges Lärare	Suède
Syndicate Education Podkrepa	Bulgarie
Syndicat de l'enseignement de Serbie	Serbie
Teachers' Union of Ireland	Irlande
Syndicat finlandais de l'éducation	Finlande
Syndicat ukrainien du personnel de l'éducation et des sciences	Ukraine
Syndicat de l'enseignement du Monténégro	Monténégro
TUESCRS	Bosnie-Herzégovine
UCU (University and College Union)	Royaume-Uni
UESCK/SBASHK	Kosovo
USO	Espagne
VBE	Allemagne

Tableau 6 : Participants affiliés à la Fédération européenne des employeurs de l'éducation

Organisation	Pays
ANESPO - Association nationale portugaise des écoles professionnelles	Portugal
Centre de soutien aux processus d'éducation inclusive - Région de Plovdiv	Bulgarie
Collegium Civitas	Pologne
Université Corvinus de Budapest	Hongrie
Daugavpils tehnoloģiju un tūrisma tehnikums	Lettonie
De Haagse scholen	Pays-Bas

Organisation	Pays
Dobeles Amatniecības un vispārizglītojošā vidusskola	Lettonie
Université Eötvös Loránd	Hongrie
Employeurs finlandais de l'éducation - Sivista	Finlande
WEF Bulgarie	Bulgarie
Gimnazija A. G. Matoša, Zabok	Croatie
Gimnazija Celje - Center	Slovénie
Gimnazija Lucijana Vranjanina, Zagreb, Croatie	Croatie
Go! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	Belgique (Région flamande)
High school	Slovénie
Institut pour les personnes sourdes et malentendantes Ljubljana	Slovénie
Katholiek Onderwijs Vlaanderen	Belgique (Flandre)
Komercijalna i trgovačka škola Bjelovar	Croatie
École technique industrielle de Latgale	Lettonie
Ministère de l'Éducation, des Sports, de la Jeunesse, de la Recherche et de l'Innovation	Malte
OPSPoor	Pays-Bas
Syndicat polonais de l'éducation	Pologne
RSMT	Lettonie
Université Semmelweis, Budapest	Hongrie
SIVA	Lettonie
Šolski Center Velenje, Elektro in računalniška šola (Centre scolaire de Velenje, École d'ingénierie électrique et informatique)	Slovénie
Srednja škola Brač	Croatie
Srednja škola Dugo Selo	Comté de Zagreb
TŠŠ-SMSI Dante Alighieri Pula Pola	Croatie
Université de Dunaújváros	Hongrie
Université de Miskolc	Hongrie
Základní škola a Mateřská škola a poskytovatel sociálních služeb, Kaňka o.p.s	République tchèque

Les **discussions en groupe de réflexion** ont été menées lors de visites d'étude dans les établissements suivants : Grundschule Böckerhof, une école primaire ordinaire située à Solingen, en Allemagne, et Școala Gimnazială Specială « SF. NICOLAE », un établissement adapté situé à Bucarest, en Roumanie. Dans chacun de ces contextes, les participants aux groupes de discussion ont été sélectionnés par les partenaires sociaux.

Les participants au groupe de discussion de Solingen comprenaient des représentants du VBE (Verband, Bildung und Erziehung), du Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), de la ville de Solingen et du district gouvernemental de Cologne. **Les participants au groupe de discussion de Bucarest** comprenaient des représentants de la Federația sindicatelor libere din învățământ (FSLI, Fédération des syndicats libres de l'enseignement) de la Federația Sindicatelor din Educație « SPIRU HARET » (FSE SPIRU HARET, Fédération des syndicats de l'enseignement), de la Federația Națională Sindicală « ALMA MATER » (FNS ALMA MATER, Fédération syndicale nationale, représentant spécifiquement l'enseignement supérieur), de l'Asociația Școlilor Particulare (ASP, Association des écoles privées), de l'Inspection générale des écoles de Bucarest, du Centre municipal de Bucarest pour les ressources et l'assistance pédagogiques, ainsi que des enseignants et des auxiliaires d'enseignement de différentes écoles secondaires de l'enseignement ordinaire et adapté.

Les **questions de la discussion** portaient sur les principaux documents politiques en matière d'éducation inclusive et d'inclusion des personnes en situation de handicap, les obstacles à l'inclusion des élèves et des personnels de l'éducation en situation de handicap, les besoins professionnels et les conditions de travail des personnels de l'éducation dans l'enseignement ordinaire et adapté, les difficultés de recrutement et de rétention des enseignants, ou encore le rôle des partenaires sociaux dans la promotion de l'éducation inclusive et de l'inclusion des personnels de l'éducation en situation de handicap. Chaque discussion a duré environ **60 minutes**. Les données recueillies ont été analysées par thème afin d'identifier **les principaux défis et opportunités**, ainsi que **l'efficacité du dialogue social**, en matière d'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps dans chaque contexte. Ces données font partie des études de cas effectuées en Roumanie et en Allemagne.

Annexe B : Visites d'étude

Visite d'étude à la Școala Profesionala Specială « SF. NICOLAE » à Bucarest (Roumanie)

La Școala Profesionala Specială « SF. NICOLAE » est une école spécialisée de Bucarest qui accueille des enfants de la maternelle à la formation professionnelle. **C'est la plus grande école d'enseignement adapté de la capitale, et la deuxième en Roumanie.** Fondée en 1969, elle formait à l'origine un complexe regroupant une école spécialisée, un dortoir, une cafétéria et différentes annexes. Jusqu'en 1998, elle a servi pour l'éducation, la protection et la prise en charge de mineurs souffrant de handicaps mentaux. Aujourd'hui, le bâtiment sert exclusivement comme unité scolaire **prodiguant thérapie, stimulation, apprentissage et éducation aux enfants présentant des handicaps modérés et sévères.**

Compte tenu des importantes modifications fonctionnelles qu'il a subies, **le bâtiment n'est plus en phase avec les besoins actuels**, et les enseignants doivent faire preuve d'une grande créativité pour adapter les installations à leurs besoins. Lors de notre visite d'étude, certains d'entre eux nous ont ainsi expliqué comment ils avaient transformé des débarras en petites salles de classe. Dans une classe en particulier, on nous a montré une série de bureaux que les enseignants avaient eux-mêmes confectionnés en utilisant des cadres de lits d'enfants. **Les enseignants achètent également des ressources** pour leurs classes.

Le problème vient notamment du fait que les écoles publiques **ne peuvent apporter aucune modification substantielle** aux

bâtiments sans l'autorisation de la mairie de Bucarest (voir l'étude de cas effectuée en Roumanie). On dénote également un **manque d'investissement dans l'éducation**, l'éducation spécialisée étant particulièrement sous-financée. Les chefs d'établissement et les enseignants doivent donc faire preuve d'une grande ingéniosité pour obtenir des **financements auprès de sources alternatives.** Un enseignant, par exemple, avait créé une organisation non gouvernementale destinée à récolter des fonds pour son école. Les dons, qui provenaient principalement de parents et d'enseignants, ont servi à acheter du matériel et des technologies d'assistance pour les élèves (par exemple, un fauteuil roulant offert à un enfant pour son usage personnel). Les enseignants ont également rapporté d'**importantes inégalités dans le système d'enseignement adapté** ; si la Școala Profesionala Specială « SF. NICOLAE » dispose d'une salle multisensorielle de type « snoezelen », de nombreuses écoles spécialisées n'ont pas accès à de telles installations.

Visite d'étude à la Grundschule Böckerhof à Solingen (Allemagne)

La Grundschule Böckerhof est une école **primaire inclusive** située à Solingen, en Allemagne. En vertu du principe en vigueur dans ce contexte selon lequel la diversité enrichit l'apprentissage tant sur le plan académique que social, **tous les enfants, quel que soit leur handicap, sont scolarisés ensemble dans l'enseignement ordinaire.** Le modèle inclusif met l'accent sur le soutien individualisé et l'utilisation de supports pédagogiques adaptés et de méthodes d'enseignement variées. Globalement, il garantit un engagement en faveur de l'égalité des chances et de la participation de tous les apprenants, quels que soient leurs besoins et leurs antécédents.

Les observations faites en classe ont révélé plusieurs **mesures inclusives liées à l'enseignement, à l'apprentissage et au comportement** : guides visuels illustrant les attentes comportementales, stratégies d'autorégulation et casques antibruit pour tous les élèves. Ces éléments de conception universelle contribuent à la création d'une atmosphère plus inclusive dans les classes. La scolarisation inclusive présente toutefois également des défis importants. Les points suivants ont été mis en évidence lors des discussions avec le directeur de l'école, les enseignants et les responsables du VBE :

Exigences importantes en matière de coordination : l'éducation inclusive varie d'un État fédéré à l'autre et nécessite une collaboration importante entre les enseignants de l'enseignement général, les professionnels de l'enseignement adapté et les spécialistes en thérapie. L'école ne dispose pas de sa propre équipe de soutien pluridisciplinaire et dépend des psychologues scolaires et des orthophonistes fournis par la ville de Solingen.

Fluctuation de l'acceptation parentale : tous les parents ne veulent pas admettre ou accepter que leur enfant puisse présenter des besoins éducatifs spéciaux, une attitude qui s'explique peut-être par les possibilités limitées de pleine participation dont bénéficient les personnes handicapées en Allemagne (voir l'étude de cas réalisée en Allemagne). Les enseignants consacrent un temps considérable à préparer les élèves et leurs parents à l'accompagnement des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.

L'inclusivité dans son acceptation la plus large : l'école doit soutenir les élèves présentant des handicaps visibles et cognitifs ainsi que les enfants issus de l'immigration qui présentent des besoins en matière d'acquisition du langage. Il n'existe pas d'approche unique qui convienne à tous, ce qui accroît la complexité de l'enseignement.

Problèmes d'accessibilité physique : l'école et la municipalité doivent travailler systématiquement à garantir l'accessibilité des bâtiments scolaires, par exemple en supprimant les escaliers ou en améliorant l'accès aux fauteuils roulants. Tous les acteurs concernés s'accordent à dire que les écoles inclusives ont besoin d'espaces supplémentaires réservés au travail en petits groupes.

Pénurie d'enseignants qualifiés : ce point a été mis en avant comme étant l'une des préoccupations les plus critiques. Seuls deux enseignants possèdent une qualification en enseignement adapté, et tant le directeur que les responsables du VBE ont souligné la nécessité d'un plus grand nombre de spécialistes (voir l'étude de cas réalisée en Allemagne).

Besoins en matière de développement professionnel continu : les participants ont exprimé leur vif désir de voir se développer les possibilités de formation et de perfectionnement des enseignants actuels, afin de garantir une meilleure adaptation de l'enseignement aux différents profils d'apprenants.

Forte motivation malgré les difficultés : en dépit des difficultés structurelles et pratiques, les enseignants, le directeur de l'école et les représentants syndicaux ont souligné que leur travail avait un impact significatif sur de nombreux enfants. Leur engagement est intact, ils font preuve d'une grande motivation pour soutenir tous les élèves et continuent de tout mettre en œuvre pour créer un environnement scolaire pleinement inclusif.



EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION

Boulevard Bischoffsheim 15

B-1000 Brussels, Belgium

www.etuce.org



EUROPEAN FEDERATION OF EDUCATION EMPLOYERS

Rue du Commerce 124

B-1000 Brussels, Belgium

www.educationemployers.eu



Incl Edu
4All Needs