

# 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**

RAPPORT DE RECHERCHE  
**SYNTHÈSE**

# **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**

RAPPORT DE RECHERCHE **SYNTHÈSE**

**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.

## Introduction

Dans le contexte des récentes crises socio-économiques, humanitaires, climatiques et sanitaires, l'offre d'une **éducation inclusive et de qualité pour tous les élèves** est devenue une préoccupation majeure pour les décideurs politiques nationaux, les organisations internationales et la société civile au sens large (par exemple, UNESCO, 2021). Cependant, **l'inclusion dans la pratique est un exercice difficile** (Ydesen et al., 2022). Malgré 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 (CDPH, Nations unies, 2006), **les interprétations nationales et locales de ce que devrait être une éducation inclusive varient considérablement** (Hardy et Woodcock, 2015). De plus, la **répartition inégale des ressources** expose souvent les élèves les plus vulnérables, tels que ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers et des handicaps, à un risque accru d'exclusion (UNESCO, 2020).

Au-delà des progrès limités et des effets imprévus, l'éducation inclusive représente **un défi particulièrement exigeant pour le personnel éducatif**. Dans un contexte de baisse des dépenses publiques consacrées à l'éducation et de crise croissante en matière de recrutement et de fidélisation des enseignants, ces derniers **manquent souvent de la formation spécialisée et de l'expertise nécessaires** pour répondre aux besoins complexes des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage et des handicaps. Ces défis **nuisent à la qualité de l'offre éducative** et ont un **impact négatif sur le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction professionnelle et le bien-être du personnel éducatif** (par exemple, OCDE, 2025). Bien que les professionnels de l'éducation qui présentent eux-mêmes un handicap puissent apporter une contribution unique à l'offre de main-d'œuvre et à la

définition de pédagogies inclusives, **des obstacles structurels et comportementaux profondément ancrés** entravent leur entrée dans la vie professionnelle et leur progression de carrière (Neca et al., 2022).

Ces défis systémiques et institutionnels qui entravent l'éducation inclusive mettent en lumière **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**. Cependant, les questions plus larges, telles que celles liées à la politique et à la pratique professionnelle, ne sont pas toujours considérées comme relevant du cadre du dialogue social (Stevenson et al., 2018 ; Stevenson et Milner, 2023). Compte tenu de l'importance de ce dialogue pour les perspectives d'éducation et d'emploi futures des élèves et leur participation à la vie démocratique, il est essentiel de comprendre comment les partenaires sociaux du secteur de l'éducation abordent la question de l'éducation inclusive, en particulier l'inclusion des personnes handicapées et de celles ayant des besoins éducatifs spéciaux, à travers les différents mécanismes du dialogue social.

Dans ce rapport, nous présentons les conclusions d'un projet de recherche de deux ans financé par la Commission européenne et intitulé « **Inclusive Education for All Needs: European Sectoral Social Partners in Education Promoting Inclusion of Persons with Special Needs in Education** » (*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*). Cette étude a été menée en partenariat avec le Comité syndical européen de l'éducation (CSEE) et la Fédération européenne des employeurs de l'éducation (EFEE). L'objectif était d'examiner a) les différentes interprétations et approches de l'éducation inclusive, b) les défis professionnels liés à l'éducation inclusive et c) l'engagement des partenaires sociaux dans le dialogue social sur l'éducation inclusive à travers l'Europe.

## L'éducation inclusive : éliminer les obstacles pour tous

### Une éducation inclusive pour tous

L'éducation inclusive est importante pour 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). Ainsi, l'un des principaux objectifs du programme d'inclusion est de veiller à ce que chaque élève, quelles que soient ses caractéristiques et son origine, se sente valorisé, respecté et intégré, **en supprimant les obstacles à une éducation de base de qualité** (Ainscow, 2005). Néanmoins, malgré les engagements pris dans la Déclaration de Salamanque et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, **les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps restent exposés au risque d'exclusion** (UNESCO, 2020 ; Ydesen et al., 2022). Cette absence de progrès peut être liée aux **normes historiques et culturelles** fondées sur le **modèle médical du handicap**, normes qui renforcent les politiques et les pratiques de ségrégation (UNESCO, 2020).

### Un emploi inclusif pour tous

Une éducation inclusive ne peut être mise en œuvre sans la participation d'enseignants handicapés. Cependant, **la représentation des personnes handicapées au sein du personnel éducatif reste faible** et les professionnels de l'éducation handicapés sont confrontés à des **obstacles considérables dans leur préparation et leur pratique professionnelles** (Neca et al., 2022). Et ce, malgré les preuves démontrant que les

enseignants handicapés peuvent apporter **une contribution unique**, tant en lien avec les pédagogies inclusives qu'avec les questions plus larges de l'égalité des personnes handicapées et de la lutte contre la discrimination (par exemple, Duquette, 2000 ; Valle et al., 2004). Une question importante est celle de la **divulgaration du handicap**. De nombreux enseignants choisissent de ne pas le divulguer par crainte d'une perte d'autorité, de discrimination ou d'exclusion, ce qui limite leur droit à des aménagements (Dvir, 2015 ; Valle et al., 2004). Les normes applicables aux enseignants ont également tendance à promouvoir une **définition étroite et discriminatoire de l'« enseignant compétent »** (Wilson et al., 2018).

## Le dialogue social pour l'inclusion dans l'éducation

L'emploi inclusif et les droits du travail, y compris les politiques en matière d'égalité, de diversité et de non-discrimination, sont au cœur des discussions entre partenaires sociaux dans de nombreux contextes ; cependant, les questions ne concernant pas directement l'entreprise **ne sont pas toujours considérées comme relevant du champ d'application du dialogue social** (par exemple, Stevenson et al., 2018). Néanmoins, l'éducation inclusive a un impact direct sur les rôles professionnels, les structures de la main-d'œuvre, les conditions d'emploi, les conditions de travail et l'allocation des ressources, et **nécessite un engagement coordonné pour soutenir les personnes chargées de sa mise en œuvre**. Compte tenu de l'ampleur de la tâche, le dialogue social, qui met l'accent sur la participation de multiples parties prenantes à tous les niveaux du système éducatif, **constitue le mécanisme le plus efficace**. En effet, les différents types de dialogue social (initiatives et projets conjoints, partage d'informations, consultation et négociation collective) offrent aux partenaires sociaux du secteur de l'éducation **la possibilité de collaborer avec**

**d'autres secteurs et d'autres organisations de la société civile** afin d'assurer un soutien coordonné et une offre intégrée. Enfin, **la représentation des personnes handicapées dans le dialogue social** est essentielle pour la conception et la mise en œuvre de politiques inclusives.

## Méthodologie

Les données utilisées dans ce rapport ont été collectées via **une recherche documentaire, une enquête en ligne et des entretiens avec des groupes de discussion.**

La **recherche documentaire** comprenait un examen de plusieurs travaux universitaires pertinents ainsi que des analyses de statistiques et de documents politiques nationaux, internationaux et européens. L'**enquête en ligne** a été distribuée aux organisations membres du CSEE et de l'EFEE entre novembre 2024 et février 2025. Les questions de l'enquête portaient sur les structures organisationnelles et le personnel, la représentation du personnel éducatif, le financement de l'éducation, la politique éducative, le recrutement et la fidélisation, la formation et le développement professionnels, les conditions de rémunération et de travail, ainsi que l'égalité des personnes handicapées et la lutte contre la discrimination. L'enquête a reçu 97 réponses provenant d'organisations membres du CSEE et de l'EFEE.

Les **entretiens avec des groupes de discussion** composés de partenaires sociaux du secteur de l'éducation ont été menés lors de visites d'étude à la Grundschule Böckerhof, une école primaire ordinaire située à **Solingen, en Allemagne**, et à la Școala Gimnazială Specială « SF. NICOLAE », une école spécialisée à **Bucarest, en Roumanie**. Les questions de l'entretien ont porté sur : les politiques en faveur de l'éducation inclusive et de l'intégration des personnes handicapées ; les obstacles à l'intégration des élèves et du personnel éducatif handicapés ; les besoins professionnels et les conditions de travail du personnel éducatif ; les défis

liés au recrutement et à la fidélisation des enseignants ; et le rôle des partenaires sociaux dans la promotion de l'éducation et de l'emploi inclusifs.

## Promouvoir l'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des personnes handicapées dans l'éducation

Selon les résultats de l'enquête, les organisations répondantes du CSEE et de l'EFEE étaient **plus enclines à promouvoir l'éducation inclusive que l'emploi inclusif des personnes handicapées**, tant au sein de leurs propres organisations que dans le secteur de l'éducation au sens large. Bien que la plupart des organisations représentaient des membres du personnel éducatif ayant déclaré un handicap, **la représentation des personnes handicapées dans le dialogue social reste un point à améliorer.**

En matière de dialogue social, les partenaires sociaux ont fait état d'un engagement accru dans des actions visant à **augmenter les dépenses publiques consacrées à l'éducation, à améliorer le recrutement et la fidélisation du personnel éducatif et à améliorer la rémunération de ce dernier de manière générale.** Les partenaires sociaux ont révélé un engagement relativement faible dans les actions visant à différencier le financement et les conditions de rémunération et de travail pour l'éducation inclusive et l'éducation spécialisée. Moins d'un cinquième d'entre eux ont pris des mesures pour **améliorer le recrutement et la rétention d'enseignants handicapés.**

En ce qui concerne la politique éducative, environ deux tiers des partenaires sociaux ont mené des actions visant à **réduire la taille des classes ou le ratio élèves/enseignant**. Les partenaires sociaux se sont globalement moins engagés dans les actions concernant **la formation et le développement professionnels** en matière d'éducation inclusive. Néanmoins, près des deux tiers d'entre eux ont plaidé en faveur d'un personnel plus qualifié pour travailler avec les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps.

C'est dans les actions en faveur de **l'égalité des personnes handicapées** et de la **lutte contre la discrimination** que l'engagement des partenaires sociaux s'est révélé le plus faible. Un peu plus de la moitié des répondants ont pris des mesures pour améliorer les politiques relatives à la diversité, à l'équité et à l'inclusion dans le secteur de l'éducation, tandis que près de la moitié ont pris des mesures pour améliorer les conditions d'emploi des enseignants handicapés, réduire leur discrimination et leur donner plus de visibilité. L'engagement était encore plus faible dans les actions visant à représenter les personnes handicapées dans l'éducation.

Les principaux défis pour le dialogue social sur l'éducation et l'emploi inclusifs étaient les suivants :

- les **divers mécanismes, systèmes et structures à plusieurs niveaux** du financement de l'éducation ;
- la **faible priorité accordée par le gouvernement** à l'éducation et à l'éducation spécialisée ;
- la **répartition des responsabilités politiques** entre les différents niveaux du système éducatif ;
- **l'absence de vision commune** en matière d'éducation inclusive ;
- la **faible participation des personnes handicapées au marché du travail** ;
- la **légitimité limitée de l'éducation inclusive** en tant que sujet à aborder dans le cadre du dialogue social ;

- le **faible intérêt politique**, voire le **dédain**, pour l'égalité des personnes handicapées et la lutte contre la discrimination ;
- la **formation limitée des partenaires sociaux** en matière d'inclusion des personnes handicapées ;
- des **résultats limités** et/ou **lacunes dans la mise en œuvre**.

La **communication et la consultation** ont été les formes les plus courantes de dialogue social sur l'éducation inclusive. Des **négociations collectives** intenses ont été signalées en ce qui concerne **le financement de l'éducation, la rémunération et les conditions de travail**. Les partenaires sociaux se sont en revanche **peu impliqués dans des initiatives et projets communs**.

Les entretiens avec les groupes de discussion à Solingen et Bucarest ont corroboré et contextualisé les résultats de l'enquête en ligne. L'analyse a également révélé **plusieurs problèmes courants au niveau des écoles et du système** : la mise en œuvre inégale de l'inclusion dans la pratique ; les inégalités dans l'accès au soutien, aux services et aux ressources ; le maintien d'un enseignement spécialisé hiérarchisé et ségrégué ; la difficulté de travailler au sein de cadres politiques d'inclusion avec des ressources humaines, financières et matérielles limitées ; le faible niveau de financement de l'éducation et le financement ciblé de l'éducation inclusive et spécialisée ; la nécessité de laisser aux chefs d'établissement et aux enseignants une autonomie sur, respectivement, les budgets et les pratiques ; le manque d'enseignants qualifiés et spécialisés et la dépendance qui en résulte à l'égard d'un personnel non qualifié ou sous-qualifié ; l'impact de la taille des classes sur le niveau de soutien aux élèves ; l'impact de l'éducation inclusive sur les conditions de travail et le bien-être des enseignants ; et la stigmatisation sociale liée à l'identification des besoins, qui limite l'accès des élèves et des employés à un éventuel soutien.

Les participants ont également souligné l'importance de **structures dédiées et de relations constructives** pour la qualité et l'efficacité du dialogue social.

## Conclusion

Malgré le large soutien dont bénéficie le programme d'inclusion, **il reste encore beaucoup à faire** pour garantir à chaque enfant et à chaque jeune l'accès à une éducation de qualité, inclusive et équitable. **Les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux ou des handicaps sont confrontés à des obstacles spécifiques** qui ont des conséquences sur leur scolarité, leur carrière et leur participation à la société.

L'inclusion est complexe en raison de la **diversité des interprétations et des approches relatives à sa mise en œuvre**. Dans de nombreux contextes, l'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des personnes handicapées dans l'éducation et l'emploi est **limitée par le modèle médical du handicap, ainsi que par des normes historiques et culturelles**. Les obstacles institutionnels et comportementaux qui renforcent la ségrégation des élèves prendront du temps à disparaître et continueront d'entraver le développement de sociétés inclusives et démocratiques.

Cette recherche corrobore les études antérieures qui citaient le faible financement de l'éducation, l'offre limitée d'enseignants, la pénurie de personnel de soutien spécialisé, ainsi que les besoins de développement professionnel des enseignants comme étant les principaux défis à relever en matière d'éducation inclusive. Ces problèmes affectent le **sentiment d'efficacité personnelle, l'utilisation des ressources et le bien-être des enseignants**. De plus, les exigences politiques et parentales, la communication entre les multiples parties prenantes, l'augmentation de la bureaucratie et de la charge administrative, ainsi que le travail émotionnel lié au fait de soutenir des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et des handicaps **peuvent avoir un impact négatif sur la santé mentale et physique des enseignants**. L'éducation inclusive est donc **une préoccupation directe pour les conditions de travail des enseignants et les négociations entre partenaires sociaux**.

Si le financement de l'éducation et l'offre d'enseignants occupent généralement une place importante dans le dialogue social, le développement professionnel ne bénéficie pas d'une attention suffisante. Il est également significatif que l'éducation inclusive ne soit **pas toujours considérée comme un sujet de dialogue social**. De plus, l'absence d'accord sur les définitions et les objectifs peut limiter l'efficacité du dialogue et ses résultats.

Pour promouvoir le dialogue social sur l'éducation inclusive, les partenaires sociaux devraient donc :

- **Légitimer l'éducation inclusive** en tant que point à l'ordre du jour du dialogue social en se référant au modèle des droits humains en matière de handicap. La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) fournit un cadre pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive et des lois sur l'accessibilité, l'égalité des personnes handicapées et la lutte contre la discrimination. Elle souligne que l'éducation doit être disponible, accessible et adaptable pour tous, réunissant les personnes handicapées et non handicapées dans un même sentiment d'humanité ;
- **Élaborer des définitions communes de l'éducation inclusive** afin d'assurer une meilleure harmonisation des objectifs politiques. Bien qu'ils ne soient pas juridiquement contraignants, la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), la Déclaration d'Incheon et le Cadre d'action Éducation 2030 (UNESCO, 2016), ainsi que le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 (UNESCO, 2020) contribuent à promouvoir un langage et des principes communs en matière d'inclusion ;
- **Soutenir l'intégration de partenariats** entre les différents échelons administratifs (national, régional, local, scolaire), niveaux d'enseignement (petite enfance, primaire/secondaire,

tertiaire et adulte), secteurs (finance, santé, éducation, social et travail) et acteurs (professionnels, chercheurs, gouvernement, organisations non gouvernementales et secteur privé) (UNESCO, 2020). L'établissement d'alliances intersectorielles renforcées peut faciliter l'échange de connaissances grâce au partage des recherches et des données ;

- **Mener des actions conjointes** avec les partenaires sociaux et les organisations de la société civile. La formation, les réseaux, les événements et les campagnes menés avec des associations de parents, des organisations de personnes handicapées, des associations caritatives et des organisations non gouvernementales peuvent permettre de mettre l'accent sur des questions plus larges liées à l'inclusion sociale et à sa contribution à l'avancement de la démocratie ;
- **Promouvoir l'autonomie professionnelle du personnel éducatif.** À mesure que la population d'élèves se diversifie, les écoles, les établissements et les systèmes éducatifs doivent s'adapter en conséquence. Il est donc impératif que les structures de gouvernance permettent aux chefs d'établissement et aux enseignants de déterminer les approches éducatives les plus efficaces pour répondre aux besoins de leurs élèves ;
- **Veiller à une représentation significative des personnes handicapées dans le dialogue social.** Un dialogue social inclusif envers les personnes handicapées peut faciliter la suppression des obstacles institutionnels et favoriser les cultures organisationnelles qui soutiennent la participation du personnel éducatif handicapé.



## Références

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), p. 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Duquette, C. (2000). Examining Autobiographical Influences on Student Teachers with Disabilities. *Teachers and Teaching*, 6(2), p. 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, p. 56-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.001>
- Hardy, I., et Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), p. 141-164.
- Neca, P., Borges, M.L. et Campos Pinto, P. (2022). Teachers with disabilities: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), p. 1192-1210.
- Organisation de coopération et de développement économiques, (2025). *Results from TALIS 2024. The State of Teaching*. Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Stevenson, H., et Milner, A.L. (2023). *Définir un cadre d'action pour renforcer l'attrait de la profession enseignante au travers d'un dialogue social efficace pour l'éducation*. Comité syndical européen de l'éducation et Fédération européenne des employeurs de l'éducation, <https://www.csee-etuice.org/fr/item/3868:towards-a-framework-of-action-on-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-through-effective-social-dialogue-in-education-2023>
- Stevenson, H., Milner, A.L. et Winchip, E. (2018). *Education Trade Unions for the Teaching Profession: Strengthening the Capacity of Trade Unions to Represent Teachers' Professional Needs in Social Dialogue*. Comité syndical européen de l'éducation, [https://www.csee-etuice.org/images/attachments/RP\\_TeachProfNeeds.pdf](https://www.csee-etuice.org/images/attachments/RP_TeachProfNeeds.pdf)
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. UNESCO, Paris, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)
- UNESCO. (2016). *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et cadre d'action : vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*, UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Tous, sans exception*. UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- UNESCO. (2021). *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*. UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>
- Nations unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, Recueil des Traités 2515, p. 3. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Valle, J.W., Solis, S., Volpitta, D., et Connor, D.J. (2004). The disability closet: Teachers with learning disabilities evaluate the risks and benefits of "coming out". *Teachers and Teaching*, 37(2), p. 4-17. <https://doi.org/10.1080/10665680490422070>
- Wilson, A., Sokal, L., et Woloshyn, D. (2018). (Re)-Defining 'Teacher': Preservice Teachers with Disabilities in Canadian Teacher Education Programs. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), p. 17-29. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.2>
- Ydesen, C., Milner, A.L., Aderet-German, T., Gomez Caride, E., et Ruan, Y. (2022). *Educational Assessment and Inclusive Education*. Palgrave Macmillan.





**EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION**

Boulevard Bischoffsheim 15

B-1000 Brussels, Belgium

[www.etuce.org](http://www.etuce.org)



**EUROPEAN FEDERATION OF EDUCATION EMPLOYERS**

Rue du Commerce 124

B-1000 Brussels, Belgium

[www.educationemployers.eu](http://www.educationemployers.eu)



**Incl Edu**  
**4All Needs**