



Réf. : 2018-09-D-28-fr-4

Original : EN



RAPPORT RELATIF À « L'ÉDUCATION INCLUSIVE DANS LES ECOLES EUROPÉENNES »

Approuvé par le Conseil supérieur dans sa réunion du 4 au 7
décembre 2018 — Bruxelles

I. Introduction

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH – ci-après : la Convention ONU) a été adoptée en 2006.

En tant que parties à la Convention ONU, à la fois l'Union européenne et ses États membres ont pour obligation de mettre en œuvre et de protéger l'ensemble des droits de l'homme et des libertés fondamentales ancrées dans la convention.

L'article 24 de la Convention ONU garantit le droit à l'éducation inclusive (voir le texte de l'article 24 à l'annexe I).

L'article 24 de la Convention ONU proclame le droit des personnes handicapées à bénéficier de l'éducation sur la base de l'égalité avec les autres. Les États Parties doivent garantir un système éducatif inclusif à tous les niveaux et veillent à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues du système d'enseignement général sur le fondement de leur handicap et puissent avoir accès à un système d'enseignement primaire et secondaire inclusif, gratuit et de qualité sur un pied d'égalité avec les autres, tout en bénéficiant d'aménagements raisonnables à un niveau individuel et de l'accompagnement nécessaire.

Dans l'Union européenne, le processus de mise en œuvre de la Convention ONU a fait l'objet d'un premier rapport de l'Union (CRPD/EU/1)¹ en 2014.

En octobre 2015, le Comité de la convention relative aux droits des personnes handicapées (CPDH) des Nations Unies a présenté des observations finales sur le premier rapport de l'UE. Ces observations finales comprennent un certain nombre de recommandations, l'une d'elles visant les Ecoles européennes.

Les points 84 et 85 des observations finales sont formulés comme suit :

« 84. Le Comité note avec préoccupation que les étudiants handicapés ne bénéficient pas tous des aménagements raisonnables dont ils ont besoin pour exercer leur droit à une éducation de qualité, inclusive, dans les écoles européennes, conformément à la Convention, et que les écoles ne respectent pas la disposition de non-exclusion. Il s'inquiète en outre de ce que les écoles européennes ne sont pas pleinement accessibles aux enfants handicapés et ne garantissent pas une éducation de qualité, inclusive. »

85. Le Comité recommande à l'UE de prendre les mesures nécessaires pour que tous les étudiants handicapés puissent bénéficier des aménagements raisonnables dont ils ont besoin pour exercer leur droit à une éducation de qualité, inclusive, dans les écoles européennes. Il lui recommande aussi de veiller à ce que les écoles européennes mettent en œuvre une politique empêchant l'exclusion d'étudiants en raison de leur handicap et garantissent à tous les étudiants handicapés une éducation de qualité, inclusive. »

Le Parlement européen a adopté deux résolutions sur ces questions. La première a été adoptée en septembre 2016 et traite de l'application des recommandations émises par le Comité des Nations Unies. La seconde a été adoptée le 30 novembre 2017 et porte sur le rapport à mi-parcours de la Commission sur la stratégie européenne en faveur des personnes handicapées.

¹ Voir également le document de travail des services de la Commission du 5 juin 2014, intitulé « Rapport sur l'application de la Convention ONU relative aux droits des personnes handicapées » (CNUDPH), pages 27 – 29 et pages 56 – 57.

En ce qui concerne les Ecoles européennes, la résolution du 30 novembre 2017 énonce :

« 101. invite les écoles, les crèches et les garderies européennes à offrir une éducation de qualité, inclusive et respectueuse de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées à tous les enfants du personnel des institutions de l'Union, y compris ceux présentant des besoins d'assistance complexes ou à haut niveau ».

Les observations du Comité CNUDPH ont également provoqué un débat au sein des Ecoles européennes et, en particulier, du Groupe de travail « Politique du soutien éducatif ».

Les observations finales fournissent matière à analyser le niveau de l'éducation inclusive et la situation des enfants handicapés dans les Ecoles européennes, en vue de cerner les possibilités de promouvoir et de communiquer plus efficacement la politique en matière de soutien éducatif et d'identifier les domaines perfectibles afin d'améliorer l'offre d'éducation inclusive et la situation des enfants handicapés dans les Ecoles européennes.

En vue de progresser dans cette voie, la décision a été prise le 16 janvier 2017 donner mandat au Groupe de travail « Soutien éducatif » afin que celui-ci mandate un sous-groupe « Convention ONU ». Ce sous-groupe de travail a été invité à approfondir la question de l'éducation inclusive dans les Ecoles européennes et d'apporter un appui à la Commission européenne dans le cadre de la préparation d'un rapport d'avancement concernant la mise en œuvre, envisagée pour 2019, de la Convention ONU au sein de l'Union européenne.

Le sous-groupe de travail « Convention ONU » est composé de :

- deux représentants du Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes (Secrétaire général adjoint et assistant du Secrétaire général adjoint),
- deux représentants des inspecteurs nationaux,
- un représentant des directeurs,
- un représentant des directeurs adjoints du cycle maternel et primaire,
- un représentant des directeurs adjoints du cycle secondaire,
- trois représentants de la Commission européenne (DG HR et DG EMPL),
- un représentant des coordinateurs chargés du soutien,
- un représentant du personnel enseignant,
- un représentant d'INTERPARENTS (association chapeautant les associations des parents des Ecoles européennes).

En outre, un représentant de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (EASNIE) a participé aux réunions du sous-groupe de travail en tant qu'expert externe.

Lors de sa première réunion du 26 avril 2017, les membres du sous-groupe de travail « Convention ONU » a accepté de travailler à la préparation d'un rapport relatif à l'« éducation inclusive dans les Ecoles européennes » au cours des prochains mois. Ce rapport devait :

- traiter le concept de l'éducation inclusive et analyser dans quelle mesure l'« éducation inclusive » est déjà proposée dans les Ecoles européennes dans le contexte de la politique du soutien éducatif, comme reflété dans les documents pertinents,
- soumettre — principalement sur la base du premier « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes »

- une analyse des pratiques courantes et de la mise en œuvre de la politique de soutien éducatif,
- cerner les domaines perfectibles et identifier des mesures concrètes pour améliorer l'éducation inclusive et garantir que les obligations ancrées dans la CNUDPH soient satisfaites et
- formuler, sur cette base, des recommandations concrètes ».

Le rapport à l'état de projet a été discuté lors des cinq réunions tenues par le groupe de travail, notamment le 20 juin, le 12 septembre, le 24 novembre 2017 et le 11 janvier et le 5 septembre 2018.

Le rapport final du sous-groupe de travail, conjointement avec le « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes », a été transmis au Conseil d'inspection mixte et au Comité pédagogique mixte pour discussion, avant sa soumission au Conseil supérieur en décembre 2018.

II. Concept de l'« éducation inclusive »

Comme indiqué ci-dessus, l'article 24 de la Convention ONU proclame le droit à l'éducation inclusive dans les écoles de l'enseignement régulier. Il oblige les parties contractantes à garantir que les enfants handicapés puissent avoir accès à un système d'enseignement primaire et secondaire inclusif, gratuit et de qualité sur un pied d'égalité avec les autres, en bénéficiant d'aménagements raisonnables individualisés et d'un accompagnement dans le système.

En septembre 2016, le Comité des Nations Unies des droits des personnes handicapées a publié l'« Observation générale n° 4 (2016) » se rapportant à l'article 24 de la Convention ONU.

L'« Observation générale n° 4 » clarifie le caractère normatif de l'article 24, explique les obligations des États Parties et identifie les mesures pour lesquelles des réponses doivent être apportées au niveau national pour appliquer et assurer durablement la mise en place d'un système éducatif inclusif pour toutes les personnes handicapées.

Dans ce document, le Comité des Nations Unies met en évidence l'importance qu'il y a à reconnaître les différences entre exclusion, ségrégation, intégration et inclusion et à établir les « définitions » suivantes ²:

On parle d'« exclusion » lorsque l'accès à une quelconque forme d'éducation est empêché ou refusé, directement ou indirectement.

On parle de « **ségrégation** » lorsque des enfants handicapés sont scolarisés dans des établissements spécifiques, conçus ou utilisés pour accueillir des personnes ayant un handicap particulier ou plusieurs handicaps, et qu'ils sont privés de contact avec des enfants non handicapés.

² Voir également l'Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 4 - Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées.

On parle d'« **intégration** » lorsque des enfants handicapés sont scolarisés dans des établissements d'enseignement régulier, dans l'idée qu'ils pourront s'adapter aux exigences normalisées de ces établissements.

On parle d'« **inclusion** » dans le cas d'un processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement ainsi que les approches, les structures et les stratégies éducatives, conçues pour supprimer les obstacles existants, dans l'optique de dispenser à tous les élèves de la classe d'âge concernée un enseignement axé sur l'équité et la participation, dans un environnement répondant au mieux à leurs besoins et à leurs préférences. »

Un éclairage est également apporté par le Comité des Nations unies : « Si elle ne va pas de pair avec des changements structurels, par exemple, dans l'organisation, les programmes d'études et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la scolarisation d'enfants handicapés dans des classes régulières ne relève pas de l'inclusion. » Ajoutant en outre, « *C'est au système éducatif d'apporter une réponse pédagogique personnalisée, et non aux élèves de s'adapter à lui* »³.

Cette réalisation progressive signifie que les États Parties ont l'obligation précise et constante d'œuvrer aussi rapidement et efficacement que possible pour atteindre la pleine réalisation de l'article 24. De manière générale, cela n'est pas compatible avec le maintien de deux systèmes d'enseignement, l'un régulier et l'autre spécifique/séparé.

Enfin, le Comité rappelle ce qui distingue l'obligation générale d'« assurer l'accessibilité » de l'obligation d'aménagement raisonnable. L'accessibilité est utile à certaines franges de la population et se fonde sur un ensemble de normes progressivement mises en œuvre tandis que l'« aménagement raisonnable » concerne l'individu et vient compléter l'obligation de garantir l'accessibilité. Cela signifie qu'un individu (par exemple un enfant) peut légitimement demander un aménagement raisonnable, même si l'État Partie (par exemple, les Ecoles européennes) s'est acquitté de son obligation en matière d'accessibilité.⁴

³ Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 4 - Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées.

⁴ Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 28 - Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées.

III. L'éducation inclusive dans les Ecoles européennes

1. Observations générales

Les Ecoles européennes sont une organisation intergouvernementale « sui generis » et, en tant que telles, ne sont pas une partie contractante à la Convention ONU. Toutefois, on ne peut ignorer que toutes les parties contractantes à la Convention portant statut des Ecoles européennes (ci-après « Convention des Ecoles européennes ») constituent une des parties à la Convention ONU⁵. Dans cet esprit, les Ecoles européennes sont liées au moins sur un plan politique à ladite convention.

Les Ecoles européennes offrent un enseignement aux enfants de la maternelle jusqu'au Baccalauréat. Conformément à l'article 3 de la Convention des Ecoles européennes, cet enseignement constitue la principale mission des Ecoles européennes.

Dans le cadre de cet enseignement d'un type unique, les Ecoles européennes ont défini une politique de soutien éducatif dont la dernière révision a été faite en 2013⁶. Cette politique se fonde sur l'article 7 de la Convention portant statut des Ecoles européennes, qui énonce : « *des mesures sont prises pour faciliter l'accueil des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques* ».

La politique révisée en matière de soutien éducatif distingue entre le soutien général, le soutien modéré, et le soutien intensif B (SIB) et intensif A (SIA).

Le soutien général est destiné aux élèves rencontrant des difficultés sur un volet particulier d'une discipline, ayant besoin de rattraper un retard parce qu'il/elle est arrivé(e) plus tard dans l'école, a été malade ou doit travailler dans une langue autre que sa langue maternelle. Les élèves peuvent avoir besoin d'une aide supplémentaire pour acquérir des stratégies d'apprentissage ou des aptitudes à l'étude performantes.

Le soutien modéré est une extension du soutien général. Il est dispensé aux élèves présentant des difficultés modérées d'apprentissage ou ayant besoin d'un soutien plus ciblé. Il peut convenir aux élèves qui éprouvent des difficultés considérables pour suivre le curriculum, en raison par exemple de problèmes linguistiques, de difficultés de concentration, etc. Le soutien modéré est organisé à plus long terme que le soutien général.

Le soutien intensif est organisé selon les modalités définies pour le soutien de type A (SIA) et de type B (SIB).

Le SIA est dispensé aux élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques évalués par un expert et d'une convention signée entre l'école et les parents. Le soutien intensif A est dispensé aux élèves présentant des besoins spécifiques : en termes émotionnels, comportementaux ou physiques.

Dans des cas exceptionnels, et seulement pour une durée limitée, le SIB peut être dispensé à un élève ne présentant pas de besoins éducatifs spécifiques, par exemple sous la forme d'un soutien linguistique intensif à un élève incapable de suivre le curriculum standard.

⁵ 27 États membres ont ratifié la CNUDPH ; L'Irlande a signé, mais n'a pas encore achevé le processus de ratification.

⁶ Document 2012-05-D-14-fr-9.

Dans les deux cas, le soutien peut être dispensé afin d'aider l'élève à développer les compétences requises (savoirs, savoir-faire et attitudes liées à une discipline).

Toutes les formes de soutien devraient être considérées comme progressives étant donné qu'elles se fondent sur la satisfaction des besoins concrets de l'élève, qui peuvent varier dans le temps. Par conséquent, il peut arriver qu'un élève bénéficie simultanément de soutiens de niveaux différents.

2. Discussions au sein du sous-groupe de travail « Convention ONU »

Au cours des cinq réunions tenues, les débats des membres du sous-groupe de travail « Convention ONU » ont porté sur la recommandation formulée par le Comité des Nations Unies, sous l'éclairage de la politique de soutien éducatif mis en place dans les Ecoles européennes.

Se fondant sur l'« Observation générale n° 4 », le présent rapport traite des domaines clés de l'éducation inclusive, illustre la politique actuellement en place dans les Ecoles européennes, identifie, sur la base du « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes », les domaines perfectibles et soumet des recommandations concrètes.

Les volets clés revêtant une importance en matière de soutien éducatif sont :

1. **Ressources humaines** - les coordinateurs, enseignants et assistants chargés du soutien éducatif, le conseiller d'éducation, les psychologues, les inspecteurs nationaux, les autres professionnels dans les domaines de la santé, thérapeutes et travailleurs sociaux, le personnel du Bureau du Secrétaire général (BSG) et les parents ;
2. **Qualification et formation des membres du personnel enseignant et non enseignant ;**
3. **Crédits budgétaires ;**
4. **Accessibilité - environnement physique** (classes, cantines, aires de loisir, etc.), y compris les TIC et le transport scolaire ;
5. **Accessibilité - information et communication.**
6. **Supports pédagogiques ;**
7. **Accompagnement individualisé ;**
8. **Méthodes pédagogiques et transition sans heurts entre les cycles maternel, primaire et secondaire ;**
9. **Adaptabilité des programmes d'enseignement, procédures d'évaluation et d'examen ;**
10. **Transition sans heurts vers les autres systèmes et certification des capacités et des résultats obtenus ;**
11. **Recours juridique ;**
12. **Suivi/assurance-qualité/Évaluation.**

IV. Volets clés de l'éducation inclusive

1. **Ressources humaines - les coordinateurs, enseignants et assistants chargés du soutien éducatif, le conseiller d'éducation, les inspecteurs nationaux, les psychologues, les autres professionnels dans les domaines de la santé, thérapeutes et travailleurs sociaux, le personnel du Bureau du Secrétaire général (BSG) et les parents.**

a) Exigences énoncées à l'article 24

À l'article 24.4 de la Convention, l'importance accordée à un personnel qualifié est soulignée.

Comme formulé dans l'« Observation générale n° 4, « *L'accompagnement fourni, grâce à l'accessibilité générale des services et des équipements au sein du système éducatif, doit permettre aux élèves handicapés d'exprimer leur potentiel, dans toute la mesure possible. Il s'agit notamment de la présence d'un personnel éducatif, de conseillers pédagogiques, de psychologues et d'autres professionnels de la santé, ainsi que des travailleurs sociaux suffisamment formés et encadrés* ». Les États Parties doivent prendre des mesures efficaces pour offrir des services d'adaptation et de réadaptation dans le cadre du système éducatif, en particulier dans le domaine de la santé, et de l'emploi, ou de nature physique et sociale, ou encore sous la forme de conseils.⁷

Il est également souligné que les parents peuvent avoir un rôle déterminant en conseillant les enseignants et en les aidant à offrir un soutien individualisé aux élèves.⁸

b) Politique des Ecoles européennes

Dans les Ecoles européennes, le soutien éducatif se base sur la coopération entre plusieurs professions. Les missions, devoirs et conditions de travail des coordinateurs, enseignants et assistants chargés du soutien éducatif et des thérapeutes sont définis dans le document intitulé « Offre de Soutien éducatif dans les Ecoles européennes - Document procédural » (2012-05-D-15).

Les membres du personnel ayant un rôle actif dans le soutien éducatif sont soit des enseignants détachés par un État membre (coordinateurs et enseignants chargés du soutien éducatif, conseiller d'éducation) ou un personnel recruté localement (assistants de soutien et psychologues, de même que des coordinateurs et enseignants du soutien, conseillers d'éducation). Le recrutement des membres du personnel détaché relève essentiellement de la responsabilité des inspecteurs nationaux et des autorités détachantes dans les États membres, alors que le recrutement du personnel local est la responsabilité de chaque directeur.

⁷ Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées - Observation générale n° 4 (2016), paragraphes 31 et 52.

⁸ Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées - Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 70.

aa) Coordinateur du soutien

Dans chaque école, le directeur/directeur adjoint nomme un ou plusieurs coordinateurs du soutien. Dans les écoles, l'objectif de la coordination est d'organiser et de mettre en œuvre la politique de soutien éducatif de manière probante et efficace.

Le coordinateur du soutien devrait posséder des compétences en gestion, une bonne connaissance de différentes langues, de même que les qualifications et, dans la mesure du possible, l'expérience de l'enseignement à des élèves présentant des besoins divers.

Les tâches des coordinateurs sont adaptées en fonction des conditions particulières dans chaque école. Elles seront déterminées de manière claire dans la fiche de fonction.

Le coordinateur a un rôle administratif et pédagogique important. Actuellement, les règles gouvernant les Ecoles européennes ne recommandent pas ou n'exigent pas d'allouer un temps spécifique pour permettre au coordinateur du soutien de remplir les obligations liées à sa fonction. Le temps à allouer devrait correspondre aux besoins particuliers de chaque école. Le temps alloué devrait suffire pour permettre que le coordinateur remplisse sa fonction efficacement et professionnellement.

bb) Enseignant du soutien

Par ailleurs, des enseignants chargés du soutien (titulaires de classe/enseignants principaux ou de matière) répondent aux besoins spécifiques des élèves. Ils sont censés posséder les qualifications adéquates pour le cycle et/ou la matière dans lesquels ils dispensent l'enseignement, reconnues par le pays qui les nomme. La personne possèdera de préférence une expérience, des qualifications ou aptitudes supplémentaires pour enseigner à des élèves présentant des besoins divers.

cc) Assistant de soutien

L'assistant de soutien a un rôle important en appui des élèves et pour le travail des enseignants. Sa mission exige de bonnes compétences en communication, mais aussi souplesse, patience, esprit d'initiative et discrétion.

Les missions et responsabilités de l'assistant de soutien sont précisées dans le document « Description de profil de l'Assistant SEN » (document 2011-07-D-1 / Annexe III du document 2011-01-D-57).

dd) Thérapeutes

Les thérapeutes fournissent une autre forme de soutien aux enfants dont le développement et les besoins d'apprentissages nécessitent un soutien spécifique dispensé par un personnel auxiliaire paramédical (principalement des orthophonistes et des psychomotriciens). Leur intervention est régie par une convention tripartite.

Le rôle de l'école se limite à mettre un local adapté à la disposition de l'élève et du professionnel dont les services sont requis, convenir d'un horaire, tenir compte des activités en classe et assurer la coordination ainsi que le suivi du développement de l'élève à travers les réunions du Groupe-conseil de soutien

Les services prodigués par le personnel auxiliaire paramédical sont rémunérés directement par les parents. Une rémunération forfaitaire du personnel auxiliaire paramédical est prévue exclusivement pour sa participation individuelle aux réunions du Groupe-conseil de soutien, à la demande de l'école.

ee) Conseillers d'éducation

Les conseillers d'éducation sont également admis à part entière dans l'équipe du soutien éducatif de l'école. Conformément à l'article 27 du Règlement général, le « suivi des élèves » est une de leurs tâches.

ff) Psychologues

Les psychologues scolaires sont membres du personnel administratif et de service (PAS). Leur mission n'est pas définie dans la politique de soutien éducatif des Ecoles européennes. Les psychologues scolaires, qui ne font pas partie du personnel pédagogique, n'interviennent pas comme fournisseurs directs du soutien éducatif. Cependant, leur action est celle de l'appui à toutes les parties prenantes et ils assistent, sur demande, aux réunions du Groupe-conseil de soutien.

gg) Inspecteurs chargés du soutien

Les inspecteurs chargés du soutien favorisent l'application cohérente de la Politique et de l'offre de soutien éducatif. Ils conseillent les directeurs ou assistent, sur demande, au Groupe-conseil de soutien et, au besoin, veillent à l'application cohérente des principes relatifs à l'octroi et à l'organisation du soutien.

hh) Bureau du Secrétaire général

Le Bureau du Secrétaire général assume un rôle de coordination dans le cadre de la politique en matière de soutien éducatif dans les Écoles européennes. Il fournit un appui aux inspecteurs nationaux nommés, organise la politique en matière de soutien éducatif dans les Écoles européennes et prépare les documents de stratégie conjointement avec les inspecteurs nationaux et d'autres membres du Groupe de travail « Politique du soutien éducatif ».

gg) Parents

Enfin, les Ecoles européennes sont convaincues que les enfants accomplissent davantage lorsque leurs parents s'investissent dans leur éducation et travaillent en partenariat avec l'école. Les Ecoles européennes visent à une communication ouverte et régulière entre les écoles et les représentants légaux de l'élève. Il est primordial que les parents informent l'école de tout élément de nature à affecter les progrès d'apprentissage de leur enfant.

c) Analyse

Comme le montre le « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes », toutes les écoles ont désigné des **coordinateurs du soutien éducatif** dans les cycles maternel / primaire et secondaire. Les pratiques varient d'une école à l'autre. La plupart des écoles ont un coordinateur pour chaque cycle (M/P et S), mais certaines écoles importantes ont nommé des coordinateurs du soutien éducatif dans des sections linguistiques ou des coordinateurs pour les différentes formes de soutien.

Il ne ressort pas clairement du « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes » si tous les coordinateurs chargés du soutien éducatif possèdent actuellement les qualifications requises et l'expérience professionnelle pertinente de l'enseignement aux élèves ayant des besoins divers ni si le temps alloué à leur mission de coordination suffit pour accomplir efficacement et professionnellement leurs tâches.

La majorité des écoles ont rédigé des fiches de fonction écrites pour leurs coordinateurs. Généralement, leur mission est à la fois pédagogique et administrative, toutefois la partie pédagogique prévaut ; l'activité administrative de la mission prédomine pour les coordinateurs du soutien dans deux écoles seulement. Depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle politique en matière de soutien éducatif, la mission et les responsabilités des coordinateurs sont mieux structurées, plus transparentes et l'équilibre entre les tâches administratives et celles pédagogiques est meilleur.

Toutefois, les coordinateurs et membres de la direction de l'école interrogée estiment que la partie administrative liée au soutien éducatif est très chronophage. Cet avis est également étayé par les conclusions de l'inspection d'établissement. De même, selon les informations transmises par les parents, les coordinateurs du soutien sont souvent trop sollicités. Des systèmes informatiques plus simples et faciles d'utilisation pour collecter et analyser les données recueillies au niveau du système des EE pourraient éventuellement libérer du temps de travail des coordinateurs et leur permettre de consacrer davantage de temps à leur mission pédagogique.

L'enseignant de soutien est soit un membre du personnel détaché soit un chargé de cours. Le nombre de chargés de cours croît de manière constante. Comme le montre le « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes », le détachement ou le recrutement d'enseignants possédant les bonnes qualifications en matière de soutien est un défi pour toutes les écoles. Les exigences de qualification pour les enseignants de soutien varient d'un État membre à l'autre. La responsabilité de leur nomination revient aux autorités détachantes nationales.

Comme le montre le « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes », les qualifications et l'expérience des **assistant(e)s de soutien** varient de manière significative tant d'une école à l'autre que dans les différents niveaux au sein des écoles. Étant donné qu'ils font partie du personnel administratif et de service (PAS), ils/elles ne sont pas autorisé(e)s à participer aux stages de formation pédagogique organisés par les Ecoles européennes ou par les autorités détachantes.

Depuis 2011, l'activité d'assistant(e) de soutien a pris beaucoup d'importance. Au cours de ces trois dernières années, une progression du nombre des assistant(e)s de soutien a été observée.

Au regard du temps passé consacré au soutien éducatif (en minutes par semaine), 62,7 % du temps des assistant(e)s, mesuré en minutes par semaine, a été consacré

au soutien dans l'année scolaire 2016-2017, alors qu'il ne représentait que 48,5 % dans l'année scolaire 2014-2015.

Dans la pratique, les assistant(e)s de soutien ne sont pas occupés seulement par les tâches de soins, mais assurent également un travail pédagogique. Cette distribution de leurs tâches ne correspond pas à la politique initiale et soulève des questions sur le plan juridique.

De plus, le statut contractuel des assistant(e)s de soutien n'est pas sûr. Seuls des contrats annuels sont proposés. Ce contexte aboutit à un fort taux de changement des assistant(e)s de soutien et provoque des problèmes de recrutement.

En ce qui concerne les **thérapeutes**, les conséquences résultant du système de conventions triparties, introduit récemment, appellent à plus de clarification et à une meilleure harmonisation entre les écoles. Selon les informations transmises par les parents, ceux dont les enfants bénéficient d'un support intensif A ignorent souvent qu'il est possible de signer une convention tripartie.

La mission et les tâches des **psychologues scolaires** ne sont pas harmonisées. Les descriptions de fonction relevées dans les différentes écoles varient de l'une à l'autre. En outre, seulement huit sur les treize écoles emploient un psychologue. Leur accès à la formation dans le domaine pédagogique n'est pas tout à fait clarifié.

En ce qui concerne le Bureau du Secrétaire général (BSG), les membres du sous-groupe de travail sont arrivés à la conclusion que davantage de coordination dans les différents domaines serait appréciée. La fourniture par le BSG d'un plus grand nombre d'orientations relative à la coopération avec les inspecteurs visés faciliterait l'harmonisation de leur politique par les écoles et aiderait les écoles à proposer l'éducation inclusive.

d) Recommandations du Groupe de travail

- **Revoir la politique de recrutement (notamment les enseignants détachés et les chargés de cours) afin de garantir que les membres du personnel recrutés nouvellement possèdent les qualifications nécessaires.**
- **Renforcer la reconnaissance des coordinateurs du soutien et leur fournir l'aide nécessaire pour les travaux administratifs, lorsque nécessaire.**
- **Améliorer les conditions de travail des assistants de soutien (rémunération, sécurité de l'emploi, révision de la description de profil) et renforcer leur statut.**
- **Créer la fonction (à plein temps) d'un « coordinateur centralisant le soutien éducation et l'éducation inclusive » au sein du Bureau du Secrétaire général.**

2. Qualification et formation du personnel enseignant et non enseignant

a) Exigences énoncées à l'article 24

Comme énoncé à l'article 24, les États Parties « *prennent des mesures appropriées pour employer des enseignants, y compris des enseignants handicapés, qui ont une qualification en langue des signes ou en braille et pour former les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux. Cette formation comprend la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative et des techniques et matériels pédagogiques adaptés aux personnes handicapées.* »

L'Observation générale n° 4, souligne : « *Pour mettre durablement en place une éducation inclusive, il faut avoir suffisamment de personnel scolaire qualifié et motivé. Par conséquent, les États Parties devraient « prendre les mesures voulues pour employer du personnel administratif, enseignant et non enseignant, sachant travailler efficacement dans des milieux éducatifs inclusifs » et « veiller à ce que tous les enseignants soient formés à l'éducation inclusive et à ce que cette formation se fonde sur la vision du handicap axée sur le respect des droits de l'homme ». « Les États Parties doivent investir dans le recrutement et la formation continue d'enseignants handicapés et accompagner ceux-ci. » et « Tous les enseignants doivent avoir accès à des cours et modules de formation spécialement conçus pour les préparer à travailler dans des structures inclusives. »*⁹

b) Politique des Ecoles européennes

Le personnel pédagogique dans les Ecoles européennes comprend les enseignants détachés et les chargés de cours. Pour l'organisation des études dans les Ecoles européennes, les enseignants possédant les compétences et les titres nécessaires pour répondre à la diversité des cycles, des disciplines et des langues.

Les enseignants détachés par les États membres doivent posséder les titres exigés dans leur pays pour la fonction. Ainsi, ils réunissent une large diversité de savoirs et de compétences pour un même travail au sein des Ecoles européennes. La qualification attendue des enseignants en charge d'élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques est également basée sur les critères nationaux.

Conformément au document 2012-05-D-15-fr-11, les autorités nationales doivent veiller à ce qu'ils possèdent les qualifications et l'expérience requises pour identifier les divers modes d'apprentissages et besoins de chaque élève, en tenir compte et différencier leur enseignement en fonction des besoins des élèves.

Outre les enseignants détachés, les écoles emploient des chargés de cours. Les chargés de cours doivent posséder les mêmes qualifications que les enseignants détachés.

⁹ Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées - Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 12 d) et paragraphes 35 et 69.

Les inspecteurs nationaux examinent et valident les qualifications et l'expérience des chargés de cours de soutien afin de garantir leurs compétences en la matière. Lors de l'évaluation des enseignants, une attention particulière doit être accordée aux compétences mentionnées ci-dessus. Les savoirs et les compétences pour la différenciation et l'accompagnement des élèves ayant des besoins spécifiques sont définis dans les « Normes pédagogiques » (2015-09-D-3-fr-1). Celles-ci sont l'outil permettant d'évaluer les enseignants (détachés et chargés de cours).

En outre, les Ecoles européennes ont récemment mis en place une politique uniforme pour la formation du personnel enseignant¹⁰.

Ce document stratégique détermine la participation régulière des enseignants à des formations.

En fonction de l'objectif du thème de la formation, le perfectionnement professionnel des enseignants est organisé soit sur le site central, soit localement dans les écoles ou dans le cadre d'une formation individuelle. Le financement du perfectionnement professionnel continu est inscrit au budget du BSG.

Chaque année, les coordinateurs du soutien éducatif sont réunis et participent à une formation de deux jours. La mission des coordinateurs est de diffuser dans l'école les informations et les meilleures pratiques qui leur ont été présentées lors de ces formations et d'apporter un appui aux collègues dans le domaine concerné.

Les écoles sont tenues d'organiser la formation continuée locale pour tous leurs enseignants.

En outre, les autorités détachantes proposent des offres de formation continuée aux enseignants détachés.

c) Analyse

Tous les membres du sous-groupe de travail ont souligné l'importance qu'il convient d'accorder à la qualification du personnel enseignant et à la nécessité d'une formation complémentaire afin de sensibiliser, tout particulièrement, les enseignants et de leur permettre de développer les compétences de base pour exercer leurs fonctions dans des milieux inclusifs. La dispense de l'enseignement inclusif dans une classe de classe nécessite une formation spécialisée.

Comme le montre le « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes », l'offre d'une formation adéquate dans le domaine des besoins spécifiques d'apprentissages n'a été constatée que dans trois écoles. La plupart des écoles ne disposent pas d'un plan de formation continuée.

Toutefois, quelques écoles ont identifié une solution pour mieux sensibiliser les enseignants aux besoins spécifiques des écoles à travers des projets internes. Chaque année, une tranche du temps des formations continuées des coordinateurs est souvent prévue pour présenter et débattre des projets locaux. De plus, une plateforme destinée aux coordinateurs a été mise en place afin de permettre le partage entre les coordinateurs du soutien des meilleures pratiques des différentes écoles.

Comme le montre le « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes », la majorité des formations proposées par les autorités nationales détachantes est centrée sur la différenciation dans l'enseignement et l'apprentissage pour prendre en compte les besoins individuels des élèves.

Or toutes les autorités nationales n'offrent pas ces formations. Par ailleurs, les formations de ce type ne sont manifestement pas destinées aux chargés de cours.

¹⁰ Document 2016-01-D-40-fr-4.

Un problème plus général est lié aux changements des membres du personnel enseignant. Il est nécessaire que les écoles garantissent une « continuité des opérations », tout particulièrement dans les domaines sensibles comme la Politique du soutien éducatif.

d) Recommandations du Groupe de travail

- **Développer une politique de la formation destinée aux membres du personnel enseignant et non enseignant sur le thème de l'éducation inclusive et prévoir un budget dédié.**
- **Donner à tous les nouveaux enseignants dans le cadre de la formation d'entrée en service des informations sur la politique et les procédures de l'offre en matière de soutien éducatif.**
- **Veiller à sensibiliser tous les membres de la communauté scolaire (personnel, parents et élèves).**

3. Crédits budgétaires

a) Exigences énoncées à l'article 24

Comme formulé dans l'Observation générale, « *les États Parties sont invités à redéfinir les crédits alloués à l'éducation, notamment en transférant une partie de leur budget au développement de l'éducation inclusive* ». « Ils doivent transformer leurs systèmes de gouvernance et leurs mécanismes de financement de manière à garantir le droit à l'éducation de toutes les personnes handicapées. Ils devraient également recourir aux mécanismes établis dans le cadre des procédures de passation des marchés publics et des partenariats avec le secteur privé pour affecter des crédits. Ces crédits doivent privilégier, entre autres, la réalisation des objectifs suivants : rendre les établissements d'enseignement existants accessibles à tous dans les plus brefs délais, donner aux enseignants une formation sur l'éducation inclusive, procéder à des aménagements raisonnables, mettre en place des moyens de transport accessibles vers les écoles, fournir des manuels scolaires et du matériel pédagogique adaptés et à la portée de tous, assurer l'accès à des technologies d'assistance et à des services en langue des signes, et mener des activités de sensibilisation en vue de lutter contre la stigmatisation et la discrimination, en particulier le harcèlement à l'école. »¹¹

b) Politique des Ecoles européennes

Jusqu'à l'année 2015, les fonds alloués au soutien éducatif étaient séparés du budget désigné sous le libellé Aide à l'apprentissage, SEN et SWALS. En 2014, le Conseil supérieur a décidé de fusionner ces lignes budgétaires et d'affecter un Budget annuel du soutien éducatif à la coordination par cycle, aux horaires et à l'offre du soutien à la population scolaire.

En 2015, le BSG a décidé que le soutien éducatif ne serait plus inclus dans le poste « Structures internes des Ecoles européennes », mais que son financement serait prévu dans une ligne budgétaire spécifique (2015-04-D-6-fr-3).

Un autre changement est intervenu avec la décision du Conseil supérieur de permettre la mise en place de cours de soutien éducatif pour un nombre d'élèves inférieur à sept (document 2014-02-D-14-fr-3). Ces mesures ont contribué de manière significative à la flexibilité dont bénéficient les écoles pour offrir le soutien éducatif en fonction des besoins individuels des élèves.

c) Analyse

Le nombre total d'élèves dans les Ecoles européennes a augmenté d'une année sur l'autre, atteignant près de 27 000 enfants et adolescents dans l'année 2016-2017. Comme indiqué dans les « Rapports statistiques concernant le soutien éducatif », le montant total du budget utilisé pour le soutien éducatif a progressé au cours des trois dernières années civiles (2014 à 2017), passant de 7 815 699 € à 10 085 859 €. Cette progression représente une augmentation de 29 %. Ce

¹¹ Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées - Observation générale n° 4 (2016), paragraphes 39 et 67.

montant couvre les rémunérations, les charges sociales et autres coûts du personnel liés au soutien éducatif, ainsi que les équipements et les supports nécessaires au Soutien général, au Soutien modéré et au Soutien intensif. Le budget par élève a crû, passant de 1 129,73 € (année scolaire 2014-2015) à 1 313,12 € (année scolaire 2016-2017).

Dans l'année 2016, cinq écoles n'ont pas épuisé le budget réservé au soutien éducatif. Les 8 autres écoles ont consacré plus d'argent au soutien éducatif que ce qui avait été prévu initialement.

Du fait que le travail de l'école est organisé par années scolaires et que le budget est établi sur une année civile, il est difficile d'analyser les interconnexions claires entre le budget et l'offre du soutien éducatif dans son contexte actuel, au niveau de l'école sur une période donnée.

L'utilisation du budget peut être montrée à partir de l'exemple de l'utilisation du budget SIA dans l'année scolaire 2016-2017. La plus grande partie du budget (environ 47 %) est utilisée pour payer les salaires des enseignants. Environ 23 % du budget servent à couvrir les salaires des assistants.

Environ 1 % seulement du budget est consacré au matériel pédagogique, y compris le matériel informatique destiné au soutien éducatif. Une situation similaire a également été observée dans les années scolaires 2014-2015 et 2015-2016.

Tableau 1 : Utilisation du budget affecté au soutien intensif A au sein de chaque cycle dans l'année scolaire 2016-2017

<i>Moyenne de toutes les écoles</i>	<i>Maternel</i>	<i>Primaire</i>	<i>Secondaire</i>	<i>M+P+S</i>
Enseignement SIA	1,4 %	29,7 %	44,3 %	75,4 %
Assistance dans le cadre du SIA	3,8 %	14,2 %	5,5 %	23,5 %
Matériel pédagogique et équipement pour le SIA (dont TIC)	0,0 %	0,5 %	0,4 %	0,9 %
Autres	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
TOTAL	5,3 %	44,3 %	50,3 %	99,9 %

Selon les conclusions des six inspections d'établissement effectuées dans les années scolaires 2014-2015 à 2016-2017, les écoles disposent d'un assortiment adéquat de supports pédagogiques incluant les logiciels adaptés des TIC.

Il ressort également de façon évidente du rapport statistique concernant le soutien éducatif que le budget alloué varie d'une école à une autre et même souvent d'un cycle à l'autre et d'une section à une autre dans la même école. Les raisons expliquant cette variation doivent être analysées de manière plus approfondie.

Néanmoins, l'offre du Soutien intensif A tout particulièrement n'a en aucun cas fait l'objet de restrictions budgétaires.

d) Recommandations du Groupe de travail

- **Donner aux écoles davantage d'orientations en ce qui concerne la manière d'affecter le budget.**

4. Accessibilité : environnement physique (classes, cantines, aires de loisir, etc.), y compris les TIC et le transport scolaire

a) Exigences énoncées à l'article 24

L'article 24 de la Convention exige que les établissements d'enseignement et les programmes éducatifs doivent être accessibles à tous, sans discrimination. Les élèves handicapés doivent évoluer dans un environnement destiné à favoriser leur inclusion et à garantir qu'ils seront traités dans des conditions d'égalité tout au long de leur scolarité, incluant les bâtiments, le transport scolaire, les voyages scolaires, les installations sanitaires, les cafétérias et les espaces de récréation devraient être ouverts à tous, accessibles et sûrs.¹²

Cela implique que les élèves handicapés ne devraient pas se heurter à des obstacles physiques ou environnementaux.

b) Politique des Ecoles européennes

À ce jour, les Ecoles européennes n'ont pas établi une politique relative à l'accessibilité, pour établir des normes. Toutefois, elles s'engagent à veiller à l'accessibilité pour tous les élèves et garantir un accès libre de tout obstacle pour accéder aux bâtiments de l'école, aux installations sanitaires, aux cantines, aux espaces de récréation, au transport scolaire, aux voyages scolaires et aux technologies de l'information et de la communication. Si les mesures préventives prévues au titre de l'accessibilité sont insuffisantes pour permettre un accès égal, alors les Ecoles européennes s'engagent à offrir également les aménagements raisonnables pour répondre aux besoins individuels.

Dans ce contexte, il est utile de rappeler que les États membres sièges sont responsables des bâtiments scolaires et de leurs aménagements initiaux. Ces termes sont inscrits dans la Convention conclue entre le Conseil supérieur et les autorités gouvernementales de l'État membre siège. En général, il est demandé aux États membres sièges de fournir aux Ecoles européennes des bâtiments respectueux des exigences nationales. Ces exigences incluent également l'accès sans obstacle.

c) Analyse

Les Ecoles européennes n'ont jamais effectué d'analyse spécifique en termes d'accessibilité. Toutefois, dans une première analyse, les membres du sous-groupe de travail ont conclu que l'existence d'obstacles physiques dans les treize écoles était rare. Soit les bâtiments permettent maintenant un accès sans obstacle soit des mesures organisationnelles ont été prises par l'école pour supprimer ces obstacles afin d'assurer que des aménagements raisonnables soient prévus pour l'élève concerné, pris individuellement.

¹² Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées - Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 21.

De même, le « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes », qui a été basé sur les missions d'étude effectuées dans les 13 écoles, ne mentionne pas l'existence d'un quelconque obstacle physique.

d) Recommandations du Groupe de travail

- **Définir une politique d'accessibilité présentant des normes claires. Suivre sa mise en œuvre et ses adaptations.**
- **Vérifier régulièrement les besoins d'accessibilité des élèves (et des parents et enseignants) afin de répondre au besoin d'aménagements raisonnables.**

5. Accessibilité - information et communication

a) Exigences énoncées à l'article 24

Un des aspects de l'« accessibilité » concerne également la sensibilisation de toutes les parties prenantes à leurs droits et leur bonne information en ce qui concerne l'offre de soutien fourni par le système éducatif.

Pour une école, cela signifie que les parents reçoivent les informations nécessaires qui leur permettront de protéger les droits de leurs enfants, de bénéficier des mesures du soutien en place et de participer à un dialogue ouvert et transparent avec l'école concernant la manière de répondre au meilleur intérêt de l'enfant.

b) Politique des Ecoles européennes

Conformément à la politique de soutien éducatif, les écoles sont invitées à définir, dans leurs lignes directrices internes, les procédures permettant de cerner précocement les besoins d'un enfant, de prévoir le soutien général, modéré et intensif et le processus nécessaire pour suivre le degré de succès de ses activités. Les lignes directrices de l'école devraient être compatibles avec les documents stratégiques et être clairement communiquées aux différentes parties prenantes de la communauté scolaire. En cas de désaccord, les documents de l'EE prévalent sur les règles et pratiques locales mises en place dans les écoles.

c) Analyse

Comme le montre le « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes », la plupart des écoles sont dotées de lignes directrices écrites, **spécifiques à l'école**, relatives au soutien éducatif. Dans huit écoles, les lignes directrices des cycles maternel, primaire et secondaire sont structurées à l'identique, tandis que, dans d'autres écoles, leur structure et leur contenu diffèrent de manière importante. La publication, en toute transparence, des lignes directrices dans les pages du site web de l'école n'est relevée que dans trois écoles. Certaines écoles disposent de lignes directrices internes plus détaillées pour le personnel de l'école, d'autres ont une version plus simplifiée des lignes directrices destinées aux parents et quelques-unes se sont contentées de copier les lignes directrices générales.

d) d) Recommandations du Groupe de travail

- **Veiller à ce que toutes les écoles soient dotées de lignes directrices de l'école, qui soient exhaustives et faciles d'accès.**

6. Matériel pédagogique

a) Exigences énoncées à l'article 24

Les supports pédagogiques devraient être adaptés aux besoins des élèves handicapés en termes d'apprentissage aux fins de leur apporter l'accompagnement nécessaire.

L'Observation générale n° 4 insiste sur la nécessité de la fourniture de matériels pédagogiques spécifiques sous des formes différentes/accessibles, de modes et de moyens de communication, Les États Parties sont invités à investir dans ce domaine et à recourir aux technologies innovantes.¹³

b) Politique des Ecoles européennes

Les écoles fournissent aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques les équipements spécialisés et les supports pédagogiques nécessaires afin de supprimer les obstacles. Un budget dédié est libéré à cet effet.

Les équipements des écoles sont vérifiés dans le cadre des inspections d'établissement.

c) Analyse

Selon les constats issus des six inspections d'établissement menées dans les années scolaires 2014-2015 à 2016-2017, les écoles disposent d'un assortiment adéquat de supports pédagogiques incluant les logiciels adaptés des TIC.

Toutefois, lorsqu'un nouvel élève présente un handicap particulier, il se peut qu'en raison d'une expérience pratique, l'école ait besoin de temps pour répondre aux besoins particuliers de cet élève.

Dans ce contexte, il a été noté que les écoles rencontrent des difficultés pour se faire une idée globale des outils et des supports pédagogiques disponibles.

Toutefois, les ressources financières nécessaires sont disponibles dans le budget des écoles.

¹³ Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées - Observation générale n° 4 (2016), paragraphes 22 et 32.

d) Recommandations du Groupe de travail

- **Explorer les manières de renforcer la coopération avec les centres de ressources nationales.**
- **Définir une politique d'achat public aux fins de l'acquisition des supports pédagogiques répondant aux critères de l'accessibilité et des équipements d'assistance.**

7. Support individualisé

a) Exigences énoncées à l'article 24

Comme établi à l'article 24.2 e) de la Convention ONU, il y a lieu de prendre des « *mesures d'accompagnement individualisé efficaces* »

L'Observation générale n° 4 souligne que c'est le système éducatif qui devrait « *apporter une réponse pédagogique personnalisée, et non aux élèves de s'adapter à lui* ». ¹⁴

Le Comité souligne qu'il convient de prévoir des plans d'accompagnement personnalisé, y compris la fourniture d'aides compensatoires au titre de l'assistance, de matériels pédagogiques spécifiques, de modes et de moyens de communication, d'aides à la communication et de technologies d'assistance et d'information. L'accompagnement peut également prendre la forme du recours à un assistant pédagogique qualifié. ¹⁵

« *Établir un dispositif cohérent permettant de déterminer, d'évaluer et de fournir rapidement l'appui nécessaire pour que les personnes handicapées puissent s'épanouir dans des établissements d'enseignement inclusifs.* »

Les parents et les aidants des apprenants handicapés peuvent, s'il y a lieu, être associés à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes, y compris des programmes personnalisés. ¹⁶

La nature du plan doit être établie en collaboration avec l'élève et, s'il y a lieu, avec ses parents, les aidants ou des tiers. ¹⁷

b) Politique des Ecoles européennes

Conformément à la « Politique en matière de soutien éducatif dans les Ecoles européennes » ¹⁸ chaque élève est doté d'un plan éducatif de groupe (dans le cadre du soutien général) ou d'un **Plan d'apprentissage individuel (PAI)** (dans le cadre du soutien modéré et du soutien intensif). Le PAI inclut des objectifs d'apprentissage spécifiques et des critères d'évaluation des progrès des élèves et de la réussite du soutien. L'élève bénéficiaire d'un soutien modéré suit le curriculum standard et est évalué selon les critères et objectifs d'apprentissage fixés pour sa classe.

¹⁴ Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées - Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 12 c).

¹⁵ Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées - Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 32.

¹⁶ Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées - Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 70.

¹⁷ Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées - Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 32.

¹⁸ Document 2012-05-D-14-fr-9.

Le soutien modéré est dispensé aux élèves présentant des difficultés modérées d'apprentissages ou ayant besoin d'un soutien plus ciblé. Il peut convenir aux élèves qui éprouvent des difficultés considérables pour suivre le programme scolaire à cause de problèmes linguistiques, de difficultés de concentration ou pour d'autres raisons.

Ce soutien est assuré en petits groupes d'élèves présentant des besoins similaires voire, le cas échéant, individuellement dans la classe ou en dehors. Les groupes s'organisent verticalement ou horizontalement, au sein des sections ou entre elles, en se concentrant sur les besoins des élèves concernés. Les méthodes d'évaluation utilisées par l'enseignant des matières concernées peuvent être adaptées et des dispositions particulières peuvent être jugées appropriées.

Enfin, les parents des élèves handicapées peuvent demander un soutien intensif A (SIA). Conformément au document 2012-05-D-14-fr-9, ce type de soutien « est dispensé sur base d'un rapport médical/psychologique et/ou pluridisciplinaire justifiant des besoins individuels spécifiques de l'élève réalisé par un expert et accompagné d'une convention signée entre le Directeur et les parents.

Le soutien intensif est dispensé aux élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques, que ce soit en termes d'apprentissage, émotionnels, comportementaux ou physiques (voir aussi le document « Offre de Soutien éducatif dans les Écoles européennes – Document procédural (2012-05-D-15) ».

Le soutien intensif est recommandé au Directeur par le Groupe-conseil de soutien. Les élèves peuvent suivre un curriculum standard ou adapté. Dans ce dernier cas, les élèves accompagnent leur classe, mais sans promotion dans l'année supérieure et pour autant qu'il soit établi que ce soit dans le meilleur intérêt de leur développement social et scolaire. »

Le nombre maximal d'élèves dans une classe est 30. Ce seuil général n'est pas modifié dans le cas de classes comprenant plusieurs enfants bénéficiant d'un SIA.

c) Analyse

Selon les statistiques disponibles, la proportion d'élèves bénéficiant des différentes formes de soutien varie significativement d'une école à l'autre et d'un cycle à l'autre au sein d'une même école. Il semble nécessaire d'améliorer l'harmonisation de la mise en œuvre de la politique de soutien éducatif dans les différentes écoles et au sein de chaque école.

La fourniture du soutien éducatif dans la classe ou en dehors pose généralement plus de difficultés dans le cycle secondaire.

Eu égard à au « diagnostic précoce » des besoins spécifiques des élèves, le « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes » précise que des lignes directrices claires pourraient être identifiées dans quelques écoles uniquement. En outre, il manque des règles ou des procédures pour assurer le suivi des progrès.

Le rapport médical/psychologique/psycho-éducatif/multidisciplinaire a été identifié comme constituant une ressource très importante permettant de déterminer le soutien approprié pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Les critères de base pour demander le rapport sont définis dans la politique en matière de soutien éducatif, cependant certains points, comme les références professionnelles des experts qui ont vérifié les besoins de l'élève et diagnostiqué le besoin éducatif spécifique, l'étude exhaustive et fiable, la fréquence de reconduction des tests, etc. doivent être davantage clarifiés.

En outre, la classification des diagnostics en tant qu'un des éléments de base pour déterminer la fourniture du soutien éducatif adéquat et sa durée ne correspond pas exactement à la classification de l'Organisation mondiale de la santé (OMS).

En ce qui concerne les tailles de classe, les membres du sous-groupe de travail ont conclu que davantage de flexibilité aiderait les écoles à mieux répondre aux besoins des élèves.

d) Recommandations du Groupe de travail

- **Accorder aux écoles une plus grande autonomie pour ajuster les seuils fixés en ce qui concerne le nombre maximal d'élèves dans le cas où une classe inclut plusieurs élèves bénéficiaires du SIA. Sinon, veiller à ce qu'un enseignant du soutien soit affecté sur une base permanente aux classes comptant 25 à 30 élèves et accueillant plusieurs élèves bénéficiaires du SIA.**
- **Développer et introduire un cadre plus global et harmonisé et une procédure permettant d'identifier précocement les capacités et les besoins des élèves**

8. Méthodes pédagogiques et transition sans heurts entre les cycles maternel et primaire et le cycle secondaire

a) Exigences énoncées à l'article 24

Comme formulé dans l'«Observation générale n° 4, « l'éducation inclusive devrait proposer des programmes d'études flexibles et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptés aux différents niveaux, besoins et styles pédagogiques. »

Comme formulé dans l'«Observation générale n° 4, la Convention ONU précise également que « *les personnes handicapées doivent avoir accès à un enseignement primaire et à un enseignement secondaire inclusifs, de qualité et gratuits, et être en mesure de progresser du premier au second, sur la base de l'égalité avec les autres, dans les communautés dans lesquelles elles vivent. Les élèves ne doivent pas être envoyés loin de chez eux.* »

b) Politique des Ecoles européennes

aa) Méthodes pédagogiques

Les Ecoles européennes accordent une importance particulière à l'**enseignement différencié**, qui prend acte des différences individuelles en termes de style d'apprentissage, de centres d'intérêt, de motivation et d'aptitude. La différenciation de l'enseignement garantit que, dans la préparation et le déroulement des leçons, l'enseignant prend en compte différents styles d'apprentissage et les besoins individuels de tous les élèves et en tient compte. La différenciation est considérée comme capitale pour tous les élèves, y compris ceux qui nécessitent un soutien pour une raison, quelle qu'elle soit.

La première série des inspections d'établissement a mis en évidence les principaux domaines susceptibles d'améliorations pédagogiques. La différenciation a été identifiée comme un des principaux volets contribuant au développement et elle est traitée dans les formations et fait l'objet d'un groupe de travail particulier.

bb) Transition sans heurts

Les Ecoles européennes s'efforcent d'assurer une transition sans heurts d'un cycle à l'autre pour tous les élèves. En ce qui concerne les élèves ayant des besoins spécifiques, les mesures prévues sont les suivantes¹⁹:

¹⁹ Voir également le Doc. 2012-05-D-15-fr-11 et le « Cadre pour des lignes directrices spécifiques à chaque école pour la transition maternel/primaire/secondaire » – Doc. 2015-09-D-41.

Transition du cycle maternel au cycle primaire :

- Les enseignants de maternelle informent le coordinateur du soutien de tout élève bénéficiant d'un soutien et susceptible d'en avoir encore besoin.
- Le coordinateur du soutien et le futur enseignant principal assistent aux réunions du Groupe-conseil de soutien de 2^e maternelle et veillent à ce que les informations pertinentes soient transmises à tous les titulaires de classe/enseignants principaux / de matière / de soutien de l'école primaire.

Transition du cycle primaire au cycle secondaire :

- Le coordinateur du soutien de primaire informe le coordinateur du soutien du secondaire de tout élève bénéficiant d'un soutien et susceptible d'en avoir encore besoin.
- Le coordinateur du soutien du secondaire et le futur titulaire du secondaire assistent aux réunions du Groupe-conseil de soutien de 5^e primaire et veillent à ce que les informations pertinentes soient transmises à tous les titulaires / enseignants de matière de l'école secondaire.
- Afin de garantir que les besoins des élèves qui étudient dans une section linguistique ne correspondant pas à leur langue maternelle sont rencontrés, leur enseignant de Langue I et leur titulaire de section se concertent pour veiller à ce que toute information pertinente soit communiquée aux enseignants de matière.

c) Analyse

De manière générale, les membres du sous-groupe de travail sont arrivés à la conclusion que les méthodes pédagogiques sont, dans une certaine mesure, inclusives dans le cycle maternel et primaire et même dans le cycle secondaire jusqu'à la S5.

Par ailleurs, il a été conclu que, dans la S6 et la S7, les écoles offrent des mesures d'intégration pour aider les élèves à gérer les exigences du Baccalauréat. Dans ce sens, à partir de S6, elles sont plutôt « intégratives » qu'« inclusives ».

En ce qui concerne la transition d'un cycle à un autre, le « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes » souligne que toutes les écoles accordent une attention à la transition vers un autre cycle dans le cas des élèves ayant des besoins spécifiques. Une communication pertinente et un transfert d'informations sont pratiqués entre les coordinateurs chargés du soutien éducatif dans les différents cycles. Lorsque cela est possible, les enseignants de la classe dans laquelle les élèves entreront assistent aux réunions tenues par les Groupes-conseil de soutien à la fin de l'année scolaire.

Les écoles recourent à différents moyens pour faciliter le processus tant pour les élèves que pour les enseignants ; les enseignants partagent la documentation existante, participent à des réunions communes et aux réunions du Conseil de classe, font des visites en classe, etc. Les élèves plus anciens font des présentations auprès des élèves plus jeunes, les plus jeunes élèves font des visites des bâtiments et des classes du cycle supérieur, le système d'accompagnement (« buddy »), etc. Néanmoins, le rapport souligne également qu'il y a encore matière à améliorer la manière selon laquelle la transition entre le cycle primaire et le cycle secondaire pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.

Au cours des années passées, la différenciation a été étudiée à deux reprises dans le cadre des formations continuées destinées aux coordinateurs du soutien. En outre, la différenciation a été abordée lors des journées pédagogiques de plusieurs écoles.

d) Recommandations du Groupe de travail

- **Explorer comment faciliter la transition réussie des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, en particulier entre le cycle primaire et le cycle secondaire.**

9. Adaptabilité dans les programmes d'enseignement, les procédures d'évaluation et d'examen.

a) Exigences énoncées à l'article 24

La Convention ONU demande que les programmes soient pensés, conçus et mis en œuvre pour répondre et s'adapter aux besoins de chaque élève, et pour apporter la réponse éducative voulue. Dans ce contexte, il faut aussi considérer le remplacement d'un volet du programme par un autre.²⁰

En outre, l'Observation générale n° 4 mentionne que « *les évaluations normalisées doivent être remplacées par des formes d'évaluation souples et multiples et par la reconnaissance des progrès individuels réalisés par rapport à des objectifs généraux proposant d'autres voies d'apprentissage* ». ²¹

Le Comité souligne que « *pour instaurer un système éducatif inclusif de qualité, il faut mettre sur pied des méthodes d'évaluation et de suivi des progrès des apprenants qui tiennent compte des obstacles que rencontrent les élèves handicapés. Les systèmes d'évaluation traditionnels, fondés uniquement sur les résultats obtenus à des tests de compétence uniformisés pour déterminer la réussite ou l'échec des élèves et des écoles, peuvent être défavorables aux élèves handicapés* ». ²²

b) Politique des Ecoles européennes

aa) Programmes d'enseignement

Les Ecoles européennes proposent des programmes d'enseignement individualisés aux élèves handicapés.

Dans le document 2012-05-D-14-fr-9; il est indiqué qu'« *un élève bénéficiant d'un curriculum modifié pour répondre à ses besoins sera seulement promu s'il rencontre les exigences attendues pour son niveau d'études tel que défini dans le Règlement général des Ecoles européennes et dans les critères d'évaluation de chaque sujet.*

À défaut d'être promu, un élève peut progresser avec son groupe-classe pour autant que cela soit dans l'intérêt de son développement social et scolaire. On parle alors de progression sans promotion. D'un point de vue formel, l'élève qui progresse sans promotion reste non promu (par exemple en vue de l'intégration dans un autre système scolaire).

Toutefois, une promotion de S5 à S6 n'est possible que lorsque l'élève a suivi l'intégralité du curriculum et en a atteint les exigences.

²⁰ Voir également l'Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 12 g), paragraphes 25 et 28 - Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées.

²¹ Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 25 - Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées.

²² Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 72 - Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées.

Tout candidat au Baccalauréat européen doit avoir suivi un curriculum de S6 et S7 complet pour pouvoir prétendre à l'obtention du diplôme du Baccalauréat.

Un élève ne sera valablement promu en S7 et ne pourra prétendre à l'obtention du diplôme du Baccalauréat que s'il/elle a été valablement promu(e) en S6.

Les élèves qui ne sont pas promus au niveau supérieur peuvent néanmoins progresser en parallèle de leurs camarades de classe. La progression est également prévue de la S5 à la S6 et de la S6 à la S7.

bb) Évaluation

En ce qui concerne l'évaluation, on peut observer qu'une politique d'évaluation valable insiste sur l'évaluation formative menée parallèlement à l'évaluation sommative. De nouveaux outils ont été créés, comme le portefeuille (principalement dans le cycle maternel et dans le cycle primaire). La méthode relative à la constitution et à l'utilisation d'un portefeuille (Portfolio) permet de mieux illustrer les savoirs, les aptitudes, l'attitude et les compétences de l'élève. De même, le Carnet scolaire, qui représente une combinaison de la notation et des commentaires, permet aux enseignants de décrire les progrès réalisés par l'élève. Les élèves ayant des besoins spécifiques reçoivent le même carnet scolaire que les autres. Les Plans d'apprentissage individuels suivent et visualisent les progrès réalisés par l'élève dans le domaine dans lequel il/elle reçoit le soutien éducatif.

Les élèves ayant des besoins spécifiques bénéficient d'un soutien particulier.

Ce soutien peut inclure des « **dispositions particulières** » pendant les examens, tests ou autres formes d'évaluation. Elles ne visent pas à compenser un manque de capacités, mais à permettre à l'élève de donner la pleine mesure de son potentiel dans les conditions les plus équitables possible²³.

La liste des dispositions spéciales peut être consultée dans le document intitulé « Offre de soutien éducatif dans les Écoles européennes - Document procédural » (2012-05-D-15).

Le document 2012-05-D-14-fr-9 mentionne que « *les dispositions particulières sont autorisées lorsqu'elles renvoient clairement aux besoins de l'élève dûment diagnostiqués au moyen d'un rapport médical/psychologique et/ou pluridisciplinaire justifiant ces dispositions particulières.*

La mise en place des dispositions particulières est décidée au cas par cas par la Direction de l'École (jusqu'en S5) après concertation avec les parents et les enseignants. »

Une liste non exhaustive des dispositions particulières prévues **jusqu'à la S5, celle-ci comprise**, peut être consultée à l'Annexe II du présent document.

En S6 et S7, certaines dispositions particulières peuvent être directement autorisées par le Directeur, d'autres nécessitent l'autorisation du Conseil d'Inspection du cycle Secondaire. Une liste de ces dispositions peut être consultée à l'Annexe III du présent document.

Le document sur la politique, 2012-05-D14-fr-9, apporte une clarification, « *Lorsque les conditions d'évaluation des épreuves du Pré-baccalauréat et du Baccalauréat*

²³ Voir également le document 2012-05-D-14-fr-9.

risquent de désavantager les performances d'un candidat – particulièrement s'il présente des besoins éducatifs spécifiques – en l'empêchant de faire la preuve de son niveau de maîtrise, des dispositions particulières peuvent être demandées et autorisées pour les épreuves écrites et orales.

Ces dispositions n'ont pas vocation à compenser un quelconque défaut de savoir ou de savoir-faire. »

c) Analyse

Le « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes » a indiqué que des différences importantes existent d'une école à une autre en ce qui concerne la part croissante des élèves bénéficiant du Soutien intensif.

Un autre sujet de préoccupation est l'approche des « dispositions particulières ». Le fait que les dispositions particulières destinées aux élèves de la classe S1 à la classe S5 soient décidées au niveau local, alors que celles prévues pour le niveau du Baccalauréat sont décidées au niveau centralisé expose au risque d'une différence de traitement entre les écoles et peut faire naître des conflits potentiels lorsque les dispositions particulières doivent être convenues pour le niveau du BAC.

d) Recommandations du Groupe de travail

- **Mandater le Groupe « Réforme pédagogique » afin qu'il examine comment introduire plus de flexibilité dans le programme d'enseignement dans le but de permettre aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques de passer dans la classe supérieure (par ex. le remplacement d'un volet du programme par un autre en cas de handicap physique ou de difficulté d'apprentissage importante, clarification des règles relatives à la promotion dans le cas où une matière n'est pas étudiée, etc.).**
- **Revoir, dans ce contexte, les critères régissant la promotion et la progression dans le but d'autoriser le passage dans la classe supérieure des élèves pour lesquels des modifications mineures sont apportées au programme d'enseignement ou de ceux qui ne peuvent participer à certaines matières à cause de leur handicap.**

10. Inscription, transfert vers d'autres écoles et certification des capacités et des résultats obtenus

a) Exigences énoncées à l'article 24

Conformément à l'article 24.5 de la Convention : « *Les États Parties doivent veiller à ce que les personnes handicapées puissent accéder à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à la formation des adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres. À cette fin, ils veillent à ce que des aménagements raisonnables soient apportés en faveur des personnes handicapées.* »

Comme cité dans l'« Observation générale n° 4 », la Convention ONU demande également que « *les personnes handicapées doivent avoir accès à un enseignement primaire et à un enseignement secondaire inclusifs, de qualité et gratuits, et être en mesure de progresser du premier au second, sur la base de l'égalité avec les autres, dans les communautés dans lesquelles elles vivent. Les élèves ne doivent pas être envoyés loin de chez eux.* »²⁴

Comme cité dans l'Observation générale n° 4, devraient être traités sur un pied d'égalité dans la certification des compétences et des résultats obtenus. La reconnaissance des progrès individuels réalisés par rapport à des objectifs généraux proposant d'autres voies d'apprentissage.

b) Politique des Ecoles européennes

aa) Inscription

A l'inscription, l'école rassemble les données pertinentes auprès des parents, y compris sur les résultats scolaires de l'élève et le Soutien éducatif dont il a déjà bénéficié, voire les besoins éducatifs spécifiques qui ont déjà été pris en charge. Les parents sont priés de fournir un diagnostic détaillé et/ou un bilan pluridisciplinaire médical/psychologique/psychopédagogique.

Selon la politique d'inscription, c'est au Directeur de l'école qu'il revient d'accepter l'inscription d'un enfant ayant des besoins éducatifs spécifiques. Dans le cas où un élève est susceptible de requérir un soutien intensif A, le directeur décidera de la nécessité de réunir le Groupe-conseil de soutien afin d'étudier si l'école peut répondre aux besoins de l'enfant concerné.

Ni la politique d'inscription ni la politique en matière de soutien éducatif n'établissent des procédures et des critères clairs pour évaluer si l'école peut répondre aux besoins éducatifs spécifiques d'un enfant.

²⁴ Voir également l'Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 12 g), paragraphes 19 et 26 - Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées

bb) Transfert vers d'autres écoles

Les Ecoles européennes offrent des cursus d'études pour les enfants de la maternelle au baccalauréat. C'est la mission principale des Ecoles européennes, telle que décrite à l'article 3 de la Convention portant statut des Ecoles européennes.

Conformément au document stratégique, l'école doit pouvoir assurer la bonne intégration pédagogique et sociale de l'élève. Si ce n'est pas le cas, l'école, sur avis du Groupe-conseil, a le droit de déclarer ne pas pouvoir répondre aux besoins de l'élève et de recommander aux parents de chercher une autre solution pour l'éducation de leur enfant dans un établissement mieux adapté et équipé pour répondre à ses besoins spécifiques. Dans ce cas, l'école assiste les parents dans toute la mesure raisonnable.

cc) Certification des capacités et des résultats obtenus

Pour les élèves qui décident de sortir du système en vue de recevoir un autre type d'enseignement, les Écoles européennes délivrent un certificat (de sortie) de scolarité énumérant les disciplines étudiées, les heures de cours suivies et le niveau d'aptitude de l'enfant, dans son meilleur intérêt.

c) Analyse

Tenant compte de la mission des Ecoles européennes (offre d'un enseignement de la maternelle jusqu'au BAC) et compte tenu de la taille limitée du système (actuellement 13 écoles réparties dans six États membres), les membres du groupe de travail ont reconnu que les Ecoles européennes ne peuvent pas offrir une « éducation inclusive » dans le même ordre de grandeur que, par exemple, les établissements d'éducation nationale d'un État membre, partie contractante.

Néanmoins, les membres du groupe de travail admettent que les Ecoles européennes pourraient être tenues à l'obligation d'améliorer l'accès à l'« éducation inclusive » dans les États membres sièges où les Ecoles européennes font face à des limites en termes de taille et de mission.

La pratique, d'ores et déjà courante, au sein des Ecoles européennes pour se concentrer sur un dialogue intensif avec les parents en vue d'échanger avec eux sur les possibilités du soutien éducatif et ses limites potentielles. À cet effet, la phrase citée dans la politique actuelle en matière de soutien éducatif, que « les Ecoles européennes ne proposent pas un système éducatif pleinement inclusif » ne devrait pas être interprétée à tort comme indiquant une « une politique d'exclusion ».

Toutes les écoles ont déclaré avoir des procédures claires pour évaluer les demandes d'inscription. Toutefois, sur la base des documents fournis par les écoles, l'équipe chargée de l'évaluation n'a pas pu vérifier si ces procédures étaient clairement documentées. Aucune école n'a documenté qui, autre que le directeur, est impliqué dans la procédure d'inscription.

Une fois inscrit dans les Ecoles européennes, le dialogue entre l'école, le coordinateur du soutien et les parents se poursuit afin de planifier les étapes suivantes du développement éducatif de l'élève.

En particulier, dans le cas où la poursuite de son parcours scolaire dans le système de l'École européenne ne serait pas dans le meilleur intérêt de l'enfant, le soutien pour faciliter un passage efficace des Ecoles européennes vers le système de l'éducation nationale (par exemple, dans la formation professionnelle ou technique), de l'État membre siège ou dans le pays d'origine de l'élève devient crucial.

Le fait de veiller à une transition efficace et sans heurts vers un système national peut être considéré comme une mesure de fourniture d'éducation inclusive en coopération avec les systèmes d'éducation nationaux.

La décision d'inscrire un enfant ayant des besoins éducatifs spécifiques ou déclarer de sa propre initiative ne pas pouvoir répondre aux besoins éducatifs spécifiques d'un enfant déjà inscrit est prise en toute autonomie au niveau de chaque école. Le Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes ne fournit pas d'orientations particulières bien que le Plan pluriannuel 2014-2017 pour la mise en œuvre de la politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes prévoit, dans les actions planifiées, des lignes directrices pour les écoles, notamment sur la manière (lettres formelles) et l'échéance à laquelle celles-ci pourront elles-mêmes déclarer être en mesure de répondre aux besoins des élèves.

d) Recommandations du Groupe de travail

- **Établir des procédures claires, des critères et des responsabilités pour évaluer les demandes d'inscription des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques et pour conseiller les parents dans le cas où la continuation de l'inscription pourrait ne pas correspondre au meilleur intérêt de l'enfant.**
- **Assurer le « principe d'un deuxième regard » avant de refuser un élève et garantir une documentation appropriée de tout refus afin de permettre un suivi au niveau du système.**
- **Garantir que le directeur consulte les inspecteurs du soutien éducatif avant de conseiller aux parents un départ de l'école et veiller à documenter de manière appropriée une telle décision.**
- **Mettre au point deux nouveaux certificats à la fin de la S5, qui soient reconnus par les systèmes de l'éducation nationale des États membres.**
 - 1) Un autre certificat de départ de l'école pour les élèves ayant bénéficié d'un programme d'enseignement modifié, qui ne sont pas promus, mais qui ont progressé.
 - 2) Certificat pour tous les élèves à la fin de la S5.
- **Renforcer davantage la coopération entre l'école et la municipalité/État membre siège et les écoles locales.**

11. Recours juridique

a) Exigences énoncées à l'article 24

L'« Observation générale n° 4 dispose que : « les États Parties doivent garantir que des systèmes indépendants contrôlent l'adéquation et l'efficacité des aménagements, et prévoir des dispositifs de recours sûrs, rapides et accessibles lorsque les élèves handicapés et, le cas échéant, leur famille, considèrent qu'il y a discrimination ou que les aménagements ne sont pas adaptés ». ²⁵

Le Comité des Nations unies insiste sur la nécessité de mettre en place « des mécanismes de traitement des plaintes indépendants, efficaces, accessibles, transparents, sûrs et juridiquement contraignants, et des voies de recours permettant de faire face aux éventuelles violations du droit à l'éducation ». ²⁶

b) Politique des Ecoles européennes

Sur la base de l'article 27 de la Convention portant statut des Ecoles européennes, la Chambre de recours est seule compétente pour connaître des litiges des Ecoles européennes.

La Chambre de recours a été reconnue par la Cour de justice de l'Union européenne comme étant une juridiction indépendante qui a établi des règles de procédure claires et transparentes.

Si une demande d'inscription est rejetée, un recours administratif peut être introduit devant le Secrétaire général des Ecoles européennes. En cas de désaccord avec la décision rendue par le Secrétaire général, un recours contentieux peut être formé devant le Président de la Chambre de recours.

c) Analyse

Dans les dix dernières années, environ onze recours administratifs relatifs à un refus d'inscription/d'intégration d'un élève ayant des besoins éducatifs spécifiques ont été introduits. Ils concernaient principalement des élèves présentant des troubles d'apprentissage importants.

Sept parmi ces recours ont été rejetés sur base d'une décision motivée du Secrétaire général. Deux des décisions rendues dans ce sens par le Secrétaire général ont fait l'objet d'un recours contentieux devant la Chambre de recours. Un des deux recours contentieux a été radié du registre après retrait par les requérants du recours contentieux. L'autre recours contentieux a été rejeté par la Chambre de recours comme infondé. Dans sa décision (09/14), la Chambre de recours a retenu que les Ecoles européennes sont en droit de se déclarer incompétentes pour assurer l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques si les écoles ne peuvent répondre à ces besoins.

²⁵ Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 30 - Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées.

²⁶ Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 63 - Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées.

Suivi/Assurance-qualité/Évaluation

a) Exigences énoncées à l'article 24

Le Comité des Nations unies souligne que l'éducation inclusive doit être évaluée et suivie sur une base régulière. Les États Parties doivent créer des dispositifs de suivi assortis d'indicateurs relatifs aux structures, aux procédés et aux résultats, chaque indicateur devant s'accompagner d'un niveau de référence et de cibles. Il serait souhaitable d'associer aux activités de suivi les personnes handicapées, y compris les enfants handicapés.²⁷

Les États Parties devraient recueillir des informations appropriées et ventilées en vue de formuler des politiques, des plans et des programmes leur permettant de s'acquitter de leurs obligations au titre de l'article 24 de la Convention.²⁸

b) Politique des Ecoles européennes

L'efficacité du soutien dispensé devrait faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation à l'échelle du système et de l'établissement scolaire.

Au niveau du système, diverses mesures sont en place. Dans l'année scolaire 2016-2017, des inspections ciblant la politique du soutien éducatif ont été menées dans treize écoles. Ces inspections ont impliqué les parents des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, les coordinateurs du soutien et les enseignants du soutien.

Dans le cadre révisé des inspections d'établissement, un accent particulier est mis sur le soutien éducatif.

Par ailleurs, un rapport statistique annuel est produit.

À cet égard, les inspecteurs du soutien éducatif ont un rôle important. Ils favorisent l'application cohérente de la politique et de l'offre de soutien éducatif. Ils conseillent les directeurs ou assistent, sur demande, au Groupe-conseil de soutien et, au besoin, veillent à l'application cohérente des principes relatifs à l'octroi et à l'organisation du soutien.

Ils organisent également le stage annuel de formation continuée des coordinateurs.

Enfin, ils sont chargés des rapports statistiques annuels mentionnés ci-dessus et feront le suivi de toute question que l'analyse statistique du soutien soulèvera.²⁹

²⁷ Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 12 i) et paragraphe 73 - Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées.

²⁸ Observation générale n° 4 (2016), paragraphe 66 - Comité des Nations unies des droits des personnes handicapées.

²⁹ Voir également le document 2012-05-D-15-fr-11.

Chaque école doit élaborer des directives détaillées et transparentes de dépistage précoce, de fourniture de Soutien général, modéré et intensif et de suivi du succès de ses activités (professionnalisme du personnel, autoévaluation, etc.).

c) Analyse

Les Ecoles européennes ont mis en œuvre un système qui traite le suivi de l'application de la politique en matière de soutien éducatif et dont l'objet est d'assurer un enseignement et un apprentissage d'un haut niveau de qualité, harmonisés pour les enfants ayant des besoins éducatifs.

Ses principaux acteurs sont les inspecteurs nationaux qui sont indépendants des écoles et du Bureau du Secrétaire général représentant le Conseil supérieur des Ecoles européennes. Néanmoins, ils font « partie » du système des Ecoles européennes et pourraient donc être considérés comme n'ayant pas une totale « indépendance ».

Le Plan pluriannuel 2014-2017 pour la mise en œuvre de la politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes prévoit une évaluation externe et interne de l'application de la politique de soutien éducatif.

Comme le montre le « Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Politique de soutien éducatif dans les Ecoles européennes », le succès du soutien dispensé à chaque élève est suivi, analysé et tout aussi bien exploité pour la planification à venir dans six des treize écoles, alors que dans le reste des écoles, ce n'est fait que partiellement. Une seule école s'est dotée d'une procédure cyclique et systématique pour évaluer la mise en œuvre du soutien éducatif, même si elle n'est pas tout à fait intégrée dans la planification annuelle et pluriannuelle. Dans cinq écoles, cela est fait partiellement.

d) Recommandations du Groupe de travail

- **Mener un suivi/une évaluation externe, indépendante sur le caractère inclusif de la politique des Ecoles européennes dans le contexte des recommandations du CNUDPH.**
- **Couvrir dans le futur des rapports statistiques sur des aspects supplémentaires, tels que la qualification et la formation des membres du personnel enseignant, des informations concernant les thérapeutes et sur les raisons pour lesquelles les élèves ne sont pas inscrits ou quittent le système des Ecoles européennes.**

V. Résumé

Les Ecoles européennes sont tenues de s'acquitter de leurs obligations au regard de l'article 24 de la Convention ONU relative aux droits des personnes handicapées.

La politique menée actuellement par les Ecoles européennes en matière de soutien est une combinaison d'intégration et d'inclusion des élèves qui ont besoin d'une aide supplémentaire pour s'insérer dans les programmes d'enseignement et dans les critères du système.

Les écoles s'efforcent d'intégrer tous les élèves et, si nécessaire, de les aider à obtenir des résultats adéquats au moyen de différentes techniques de la différenciation en classe. Le but étant de les accompagner jusqu'aux épreuves du baccalauréat à la fin de la 7^e année du cycle secondaire.

En même temps, les écoles appliquent un grand nombre de méthodes de soutien et mettent en œuvre différentes formes de classes / groupes de soutien ou des programmes individualisés dans le cadre de l'inclusion des élèves en difficultés d'apprentissages et les élèves ayant des troubles d'apprentissages, ainsi que des dispositions particulières lors des examens afin de leur offrir des moyens adaptés tout au long de leurs études.

Ce processus d'enseignement et d'apprentissage inclusif ne permet pas toujours d'aller jusqu'à l'examen du baccalauréat.

Le présent rapport illustre les mesures déjà mises en place par les écoles pour garantir que les élèves handicapés bénéficient des aménagements raisonnables requis pour jouir de leur droit à l'éducation inclusive.

En analysant les exigences de la Convention ONU et de la politique en matière de soutien éducatif dans les Ecoles européennes, on peut constater que les Ecoles européennes ont évolué d'un système scolaire intégratif vers un système plus inclusif. En parallèle, ce rapport identifie des domaines perfectibles pour la fourniture d'une éducation inclusive de qualité.

Les recommandations formulées dans le présent rapport sont destinées à aider et à guider les écoles pour qu'elles avancent davantage dans cette direction.

VI. Avis du Conseil d'inspection Mixte

Le Conseil d'inspection mixte émet un avis favorable sur le « Rapport de l'éducation inclusive ».

Le Conseil d'inspection mixte transmet le document au Comité Pédagogique Mixte et au Comité Budgétaire pour avis et au Conseil supérieur pour approbation.

VII. Avis du Comité Pédagogique Mixte

Le Comité pédagogique mixte réserve un bon accueil à ce rapport, qui donne une vue d'ensemble de la situation actuelle, conformément à l'article 24 de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées, et qui propose une analyse approfondie du niveau auquel se situe actuellement l'éducation inclusive au sein du système des Ecoles européennes. Le CPM émet un avis favorable à ce rapport, qui sera transmis au Comité budgétaire pour avis et au Conseil supérieur pour approbation.

VIII. Opinion du Comité Budgétaire

Le Comité budgétaire a donné un avis favorable sur le rapport.

IX. Opinion du Conseil supérieur

Le Conseil supérieur a pris bonne note du Rapport relatif à l'éducation inclusive dans les Ecoles européennes et il mandate le Groupe de travail du Soutien éducatif à fournir un projet de plan d'action donnant suite aux recommandations du présent rapport et aux recommandations formulées dans le 'Rapport d'évaluation de la mise en œuvre de la Politique de Soutien éducatif dans les Ecoles européennes'.

**Article 24 de la Convention ONU
relative aux droits des personnes handicapées**

1. Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent :

- a) Le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine ;
- b) L'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
- c) La participation effective des personnes handicapées à une société libre.

2. Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que :

- a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ;
- b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;
- c) Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ;
- d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ;
- e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces sont prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.

3. Les États Parties donnent aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté. À cette fin, les États Parties prennent des mesures appropriées, notamment :

- a) Facilitent l'apprentissage du braille, de l'écriture adaptée et des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative, le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, ainsi que le soutien par les pairs et le mentorat ;
- b) Facilitent l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes ;
- c) Veillent à ce que les personnes aveugles, sourdes ou sourdes et aveugles – en particulier les enfants – reçoivent un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la sociabilisation.

4. Afin de faciliter l'exercice de ce droit, les États Parties prennent des mesures appropriées pour employer des enseignants, y compris des enseignants handicapés, qui ont une qualification en langue des signes ou en braille et pour former les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux. Cette formation comprend la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative et des techniques et matériels pédagogiques adaptés aux personnes handicapées.

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

Liste des dispositions particulières pouvant être autorisées par l'école, jusqu'à la S5 comprise :³⁰

- a) Local séparé pour le test/examen/évaluation.
- b) Modification des places attribuées.
- c) Prise d'un traitement et/ou d'une boisson requis par une pathologie comme le diabète.
- d) Présence d'un assistant pour prendre soin de l'état physique d'un élève afin de garantir son bien-être et sa sécurité. Cet assistant ne peut être un proche ni de l'élève ni de l'enseignant de la discipline faisant l'objet d'une épreuve.
- e) Recours à une aide à l'apprentissage habituellement utilisée en classe (loupe, appareil auditif, cache coloré, aide pour malvoyants, verres teintés, etc.).
- f) Pour les élèves daltoniens, les couleurs peuvent être remplacées par des mots sur le sujet du test/examen ou un lecteur peut lire les couleurs pour l'élève.
- g) Utilisation d'un correcteur orthographique en cas de dyslexie profonde. Cette demande doit être confirmée par l'école.
- h) Aménagements apportés au format d'évaluation.
- i) Du temps supplémentaire peut être octroyé aux élèves dont le rythme de travail est influencé par leur handicap. Un maximum de 10 minutes peut être octroyé par heure d'examen. Pour une évaluation longue de 90 minutes, 15 minutes supplémentaires peuvent être octroyées.
- j) Utilisation d'un ordinateur de bureau ou portable ou d'une machine à écrire pour remplacer l'écriture à la main pour les élèves qui souffrent de dyslexie, dysgraphie ou tout autre trouble influençant l'expression écrite. L'école doit veiller à ce que tout ordinateur de bureau ou portable utilisé soit vierge de données, que la fonction de vérification orthographique soit désactivée et que l'ordinateur ne soit pas connecté à Internet. L'école doit veiller à ce que tout ordinateur de bureau ou portable utilisé soit vierge de données, que la fonction de vérification orthographique soit désactivée et que l'ordinateur ne soit pas connecté à Internet.
- k) Utilisation d'une simple calculatrice arithmétique dans les cas où aucune calculatrice n'est normalement autorisée.
- l) Un scribe pour retranscrire mot à mot les réponses dictées par l'élève et les lui relire si nécessaire. Dans ce cas, 10 minutes supplémentaires par heure sont accordées.
- m) L'enregistrement audio des réponses lorsqu'aucun scribe n'est disponible.
- n) Un lecteur pour lire le sujet de l'évaluation et relire les réponses. Dans ce cas, 10 minutes supplémentaires par heure sont accordées.
- o) Un facilitateur pour assister un candidat malentendant soit en langue des signes, soit en lecture sur les lèvres.

³⁰ Voir également le document : 2012-05-D-15-fr-11.

- p) Un prompteur pour aider les élèves présentant de graves difficultés de concentration ou un handicap neurologique à se concentrer sur les tâches assignées.
- q) Des consignes écrites pour un candidat malentendant.
- r) Réponses écrites aux épreuves orales pour un candidat qui présente de graves difficultés d'expression orales.

Mesures exceptionnelles

La liste ci-dessus n'a pas vocation à être exhaustive. Si aucune de ces mesures ne permet de rencontrer les besoins d'un élève, l'école peut prendre des mesures appropriées complémentaires. Ces mesures ne sont prises que si l'école peut trouver des solutions localement.

Liste des dispositions particulières pouvant être autorisées par l'école, pour la S6 et la S7 :³¹

L'école doit informer le Bureau central, pour le 15 mai au plus tard, de toutes les dispositions particulières autorisées par le Directeur.

- a) Local séparé pour le test/examen/évaluation.
- b) Modification des places attribuées.
- c) Prise d'un traitement et/ou d'une boisson requis par une pathologie comme le diabète.
- d) Présence d'un assistant pour prendre soin de l'état physique d'un élève afin de garantir son bien-être et sa sécurité. Cet assistant ne peut être un proche ni de l'élève ni de l'enseignant de la discipline faisant l'objet d'une épreuve.
- e) Recours à une aide à l'apprentissage habituellement utilisée en classe (loupe, appareil auditif, cache coloré, aide pour malvoyants, verres teintés, etc.).
- f) Pour les élèves daltoniens, les couleurs peuvent être remplacées par des mots sur le sujet du test/examen ou un lecteur peut lire les couleurs pour l'élève.

Liste des dispositions particulières qui ne peuvent être autorisées que par le Bureau du Secrétaire général ou par l'inspecteur (du secondaire) chargé du soutien

Toute justification pour chacune des dispositions doit être confirmée par les rapports de l'expert et par l'école.

- a) a) Aménagements apportés au format d'évaluation.
- b) Du temps supplémentaire peut être octroyé aux élèves dont le rythme de travail est influencé par leur handicap. Un maximum de 10 minutes peut être octroyé par heure d'examen. Pour une évaluation longue de 90 minutes, 15 minutes supplémentaires peuvent être octroyées.
- c) Utilisation d'un ordinateur de bureau ou portable ou d'une machine à écrire pour remplacer l'écriture à la main pour les élèves qui souffrent de dyslexie, dysgraphie ou tout autre trouble influençant l'expression écrite. L'école doit veiller à ce que tout ordinateur de bureau ou portable utilisé soit vierge de données, que la fonction de vérification orthographique soit désactivée et que l'ordinateur ne soit pas connecté à Internet. Toute justification pour chacune des dispositions doit être confirmée par les rapports de l'expert et par l'école.
- d) Utilisation d'une simple calculatrice arithmétique lorsqu'aucune calculatrice n'est normalement autorisée en cas de dyscalculie profonde.

³¹ Voir également le document 2012-05-D-15-fr-11.

- e) Utilisation d'un correcteur orthographique en cas de dyslexie profonde. Cette demande doit être confirmée par l'école.
- f) Temps de repos – durant ce temps, l'élève ne peut ni lire, ni écrire, ni prendre la moindre note et peut quitter la salle en étant accompagné.
- g) Un scribe pour retranscrire mot à mot les réponses dictées par l'élève et les lui relire si nécessaire en cas de dyslexie profonde.
- h) L'enregistrement audio des réponses lorsqu'aucun scribe n'est disponible et en cas de dyslexie profonde.
- i) Un lecteur pour lire le sujet de l'évaluation et relire les réponses en cas de dyslexie profonde.
- j) Un lecteur pour lire le sujet de l'évaluation et relire les réponses en cas de dyslexie profonde.
- k) Un prompteur pour aider un candidat présentant de graves difficultés de concentration ou un handicap neurologique à se concentrer sur les tâches assignées.
- l) Des consignes écrites pour les élèves malentendants
- m) Réponses écrites aux épreuves orales pour les élèves qui présentent de graves difficultés d'expression orale. Réponses par écrit aux épreuves orales pour les élèves qui présentent de graves difficultés d'expression orale. Réponses par écrit aux épreuves orales pour les élèves qui présentent de graves difficultés d'expression orale. Réponses par écrit aux épreuves orales pour les élèves qui présentent de graves difficultés d'expression orale.

Mesures exceptionnelles

La liste ci-dessus n'a pas vocation à être exhaustive. Si aucune de ces mesures ne permet de rencontrer les besoins d'un élève, l'école peut prendre des mesures appropriées complémentaires. Ces mesures sont octroyées soit par le Conseil d'inspection (Secondaire) soit par l'inspecteur (Secondaire) responsable pour le soutien éducatif.