

Comprendre les conditions de l'éducation inclusive : évaluation réaliste d'une innovation territoriale française

Eléonore Ségard^{1,2,*} , Olivier Aromatario² , Philippe Chervin¹ , Linda Cambon²

¹ Fondation internationale de recherche appliquée sur le handicap (FIRAH), Paris, France

² Équipe EVIDANS, MeRISP, Centre Inserm U1219 de l'Université de Bordeaux, CHU de Bordeaux, Bordeaux, France

* Auteur référent : E-mail : eleonore.segard@firah.org

Ce document est la traduction française de l'article « Understanding the conditions for inclusive education : A realist evaluation of a French territorial innovation », publié dans la revue PLoS One.

Référence de la version originale et accès : Ségard E, Aromatario O, Chervin P, Cambon L (2026) Understanding the conditions for inclusive education: A realist evaluation of a French territorial innovation. PLoS One 21(4): e0348203. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0348203>

Un sommaire a été ajouté afin de faciliter la lecture et la navigation au sein du document.

Cet article fait partie des livrables produits dans le cadre de du projet KAP'Ecole. Plus d'informations et d'autres ressources, notamment des outils pratiques, sont disponibles sur la page : <https://www.firah.org/fr/kap-ecole.html>

Sommaire

Résumé.....	4
Introduction.....	5
Éducation inclusive.....	5
Obstacles et défis.....	5
Transférabilité des pratiques inclusives.....	6
Justification et objectif de l'étude.....	7
Apports de cet article.....	8
Méthodes.....	9
Conception de l'étude et normes de rapport.....	9
Cadre théorique : évaluation réaliste.....	9
Contexte de l'étude : le modèle d'éducation inclusive de l'Eure-et-Loir.....	10
Phases de l'évaluation réaliste.....	12
Éthique et consentement.....	15
Analyse des données.....	15
Résultats.....	16
Ingrédients interventionnels et contextuels (Ci et Ce).....	16
Mécanismes affectant le EJSH.....	19
Effets.....	20
Conditions d'activation des mécanismes.....	24
Conclusions de l'étude.....	35
Comment fonctionne l'éducation inclusive et dans quelles conditions ?.....	35
Le fort potentiel des conditions d'activation pour l'action.....	38
Interprétation et implications.....	40
L'éducation inclusive est-elle bénéfique ?.....	40
Limites.....	44
Conclusion générale.....	45
Remerciements.....	46
Références.....	46
Annexes.....	51

Résumé

L'article 24 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) préconise des systèmes éducatifs inclusifs. Malgré ce mandat, la collaboration entre les écoles et les services spécialisés reste souvent limitée. Cette étude a examiné les conditions systémiques qui permettent une scolarisation effective des élèves en situation de handicap, allant au-delà des approches pédagogiques grâce à méthode tenant compte de la complexité.

À l'aide d'une évaluation réaliste, la recherche a examiné une initiative innovante d'éducation inclusive mise en œuvre dans le département d'Eure-et-Loir, en France, pour les enfants et les jeunes atteints de troubles neurodéveloppementaux. L'étude visait à identifier les mécanismes qui favorisent l'autonomie et la participation sociale chez les enfants et jeunes en situation de handicap (EJSH) et à déterminer les conditions dans lesquelles ces mécanismes émergent. Deux cas – l'un dans une école primaire et l'autre dans un collège – ont été analysés. Au total, 47 entretiens semi-structurés ont été menés auprès de 63 participants (EJSH, camarades de classe, familles, professionnels spécialisés, professionnels de l'Éducation nationale et professionnels de vie scolaire).

L'analyse a permis d'identifier 162 ingrédients répartis dans quatre domaines : le dispositif d'éducation inclusive au niveau du département, le système d'éducation nationale, le système spécialisé et leur coopération interinstitutionnelle. Ces ingrédients ont été regroupés en 15 conditions de réussite qui activent cinq mécanismes clés chez les EJSH : le développement d'un sentiment de sécurité et de stabilité, le sentiment d'appartenance à la classe, la reconnaissance et l'utilisation des aménagements, la motivation à apprendre et la motivation à s'engager socialement. Ces mécanismes ont contribué à des progrès d'apprentissage (se développant souvent de manière inattendue), à une plus grande autonomie, à une initiative accrue et à une participation plus riche avec les pairs, y compris en dehors de la salle de classe. Des avantages systémiques plus larges ont également été observés, notamment un climat général de bienveillance dans les établissements scolaires et un pouvoir d'agir accru des familles.

L'étude démontre que des pratiques d'éducation inclusive fortement engagées peuvent être mises en œuvre au niveau du département et sont perçues comme ayant un impact positif sur le EJSH. Elle identifie les configurations collaboratives et systémiques qui peuvent guider le développement et la transférabilité de pratiques d'éducation inclusive efficaces dans des contextes divers.

Introduction

Éducation inclusive

L'éducation inclusive est devenue un principe central des politiques éducatives internationales, en particulier depuis l'adoption de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH). La CRDPH reflète une évolution du modèle médical, qui situe le handicap au niveau de l'individu, vers un modèle interactif qui considère le handicap comme résultant de l'interaction entre les caractéristiques personnelles et les conditions environnementales [1]. Cette perspective déplace l'accent mis sur la « réparation » de la personne vers l'amélioration de l'adéquation entre les capacités et les forces individuelles, et les exigences des contextes dans lesquels les personnes vivent, apprennent, travaillent et se divertissent. Elle promeut un modèle dans lequel la responsabilité de l'adaptation est placée sur les environnements et le soutien apporté par le secteur médico-social plutôt que sur les individus.

L'article 24 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (UNCRPD) affirme l'égalité des droits des personnes en situation de handicap à participer à l'enseignement ordinaire à tous les niveaux et à accéder à l'apprentissage tout au long de la vie. Dans cette optique, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) définit l'éducation inclusive comme un système qui accueille et soutient tous les élèves pour qu'ils apprennent ensemble dans les mêmes écoles, quelles que soient leurs capacités ou leurs besoins. Malgré ce consensus international, de nombreux enfants en situation de handicap restent exclus de l'éducation ou sont placés dans des environnements séparés. L'éducation inclusive représente un défi particulier pour les enfants présentant des troubles cognitifs, comportementaux et intellectuels par rapport aux enfants ayant des handicaps physiques ou des déficiences sensorielles [2].

Obstacles et défis

La mise en œuvre de l'éducation inclusive se heurte encore à des obstacles persistants, notamment l'insuffisance des ressources, les attitudes négatives de la société, la formation limitée des enseignants, l'inaccessibilité des infrastructures et des évaluations standardisées qui ne tiennent pas compte de la diversité [3–7]. Plusieurs défis ont été identifiés. La transition de l'éducation spécialisée vers l'éducation inclusive nécessite de profondes transformations structurelles tant au sein des systèmes éducatifs que des systèmes spécialisés. Ce changement implique de redéfinir le rôle des écoles spécialisées, qui doivent passer du statut de prestataires d'une éducation séparée à celui de

partenaires et de centres de ressources pour les écoles ordinaires [8,9] , et de renforcer la collaboration entre le personnel de l'enseignement général et le secteur médico-social [10]. Il implique de réorganiser les pratiques institutionnelles et d'améliorer la coordination entre les diverses parties prenantes, notamment les enseignants, les thérapeutes, les accompagnants, les professionnels de santé et les autorités locales [11–13]. Bien que la coopération soit reconnue comme la pierre angulaire de l'éducation inclusive, sa mise en œuvre pratique et sa dynamique restent peu explorées [14]. Plus généralement des changements systémiques sont nécessaires comme la transformation de sociétés compétitives et individualistes en sociétés inclusives — une tâche paradoxale et complexe [15,16] .

Sans une planification minutieuse, les politiques inclusives risquent de se limiter à la simple présence physique des enfants et des jeunes en situation de handicap (EJSH) plutôt que de garantir la qualité de leur expérience et une véritable participation, en particulier pour les élèves présentant des troubles cognitifs et comportementaux. Cela s'explique principalement par le fait que leurs besoins sont plus complexes et variables et que la mise en œuvre du soutien nécessaire a tendance à être moins cohérente.

Transférabilité des pratiques inclusives

Si les initiatives locales fournissent souvent des enseignements précieux, elles restent fréquemment fragmentées et peinent à bénéficier d'une diffusion plus large. La transférabilité des pratiques efficaces en matière de handicap est limitée par la variabilité contextuelle, la complexité et l'absence de cadres d'adaptation systématiques [17] . Néanmoins, des approches innovantes peuvent générer des connaissances fondées sur des données probantes et transférables ainsi que des outils pratiques pour soutenir la transition vers l'éducation inclusive, sachant qu'elles répondent à des besoins réels et garantissent leur applicabilité dans différents contextes.

Il est indispensable d'articuler les engagements idéologiques et politiques avec les données empiriques disponibles. À ce jour, les connaissances scientifiques demeurent insuffisantes concernant les approches et les configurations les plus efficaces pour promouvoir l'inclusion sociale, tandis que les données relatives aux caractéristiques fondamentales des modèles scolaires inclusifs et des pratiques d'éducation inclusive restent limitées [2]. Dans cette perspective, la recherche doit désormais répondre à une question centrale et prioritaire : « Comment mettre en œuvre l'éducation inclusive ? » [18]. Cette problématique souligne l'importance de renforcer la capacité des acteurs de l'école inclusive ainsi que de l'identification des conditions locales favorisant la réussite des démarches inclusives. Des travaux récents portant sur la transférabilité des innovations sociales dans le champ du handicap plaident pour des évaluations fondées sur la théorie, dépassant la simple identification des

facteurs facilitateurs afin de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents au changement et leurs interactions avec le contexte [19]. Ces mécanismes sont considérés comme des fonctions déterminantes devant être reproduites pour assurer une transférabilité efficace des interventions [19]. La compréhension de ces mécanismes, de même que celle des conditions permettant leur activation, apparaît essentielle pour adapter une intervention à de nouveaux contextes et favoriser ainsi l'émergence des effets attendus.

Par ailleurs, le Medical Research Council (MRC) recommande le recours à des évaluations fondées sur la théorie pour l'étude de ce type d'interventions complexes, caractérisées par la présence de multiples composantes interagissant entre elles et avec leur contexte de mise en œuvre [20]. Dès lors, l'évaluation d'une intervention complexe ne peut se limiter à l'analyse de ses résultats ; elle doit également intégrer une compréhension approfondie des processus et des mécanismes mobilisés.

Ainsi, l'évaluation réaliste offre un cadre particulièrement pertinent pour appréhender la transférabilité des interventions, en intégrant leur complexité et en se concentrant sur comment, pourquoi et dans quels contextes les interventions produisent leurs effets. Une revue réaliste publiée en 2019 a apporté une contribution importante au champ de l'école inclusive en identifiant, dans une perspective systémique, différentes conditions contextuelles favorisant l'inclusion. Toutefois, cette revue demeurait limitée par une approche principalement fondée sur la littérature et par des objectifs essentiellement descriptifs. En particulier, elle n'a pas analysé de manière approfondie la façon dont certaines conditions spécifiques interagissent et se combinent pour favoriser une scolarisation effective des EJSH [21].

Justification et objectif de l'étude

La présente étude applique une évaluation réaliste à une initiative innovante d'éducation inclusive en France, destinée aux enfants et aux jeunes atteints de troubles neurodéveloppementaux. En analysant ses dimensions territoriales, systémiques et collaboratives, cette recherche visait à identifier les éléments contextuels et interventionnels clés, ainsi qu'à comprendre comment des configurations spécifiques influencent les résultats par le biais de mécanismes [22] pour les enfants et les jeunes en situation de handicap, d'âge scolaire. L'objectif était d'éclairer le développement, la transférabilité et la mise à l'échelle de pratiques efficaces en matière d'éducation inclusive dans des contextes complexes et variables.

Apports de cet article

L'article :

- Identifie cinq mécanismes clés soutenant l'effectivité de l'éducation inclusive. En mobilisant une approche d'évaluation réaliste, l'étude met en évidence la manière dont les processus liés au sentiment de sécurité, d'appartenance, à la reconnaissance des différences et à la motivation contribuent à produire des effets en matière d'apprentissage, d'autonomie et de participation chez les élèves présentant des troubles du neurodéveloppement.
- Dépasse une approche centrée sur les seuls freins et leviers de l'école inclusive en expliquant les processus par lesquels celle-ci produit ses effets. L'étude établit un lien explicite entre des configurations contextuelles concrètes et les résultats observés à travers des configurations Contexte–Mécanisme–Effet (CME).
- Montre que la scolarisation effective des enfants en situation de handicap repose sur une configuration systémique coordonnée. En cartographiant 162 ingrédients contextuels et interventionnels relevant du pilotage territorial, de l'enseignement ordinaire, des services spécialisés et de la coopération interinstitutionnelle, l'étude démontre que l'école inclusive nécessite un alignement structuré entre les acteurs et les institutions, au-delà des seules adaptations pédagogiques en classe. Cette analyse systémique apporte des données empiriques détaillées sur la manière dont une responsabilité populationnelle de l'école peut être opérationnalisée à l'échelle d'un territoire défini.
- Propose un cadre transférable pour l'action. Plutôt que de promouvoir un modèle figé, l'étude identifie 15 conditions d'activation permettant d'orienter l'adaptation et le changement d'échelle de modèles d'éducation inclusive dans d'autres contextes.
- Élargit le champ des effets pris en compte dans la recherche sur l'éducation inclusive. Outre l'apprentissage et l'autonomie des élèves, l'étude documente les effets sur les familles, les pairs et le climat scolaire, favorisant ainsi une compréhension plus large de l'école inclusive en tant qu'intervention à l'échelle de la population et de la société.

Méthodes

Conception de l'étude et normes de rapport

Nous avons adopté une approche qualitative. Un devis d'étude de cas intégrée a été retenu, celui-ci étant particulièrement adapté à l'analyse des interrelations complexes d'un phénomène dans son contexte réel ainsi qu'à la prise en compte de la diversité des contextes de mise en œuvre [23]. Deux cas ont été sélectionnés et étudiés en parallèle selon une approche d'analyse convergente : l'un dans une école primaire et l'autre dans un collège.

Cette étude est rapportée conformément aux lignes directrices *Realist And Meta-narrative Evidence Syntheses: Evolving Standards II* (RAMESES II) (fichier S1).

Cadre théorique : évaluation réaliste

L'évaluation réaliste vise à comprendre comment et pourquoi une intervention fonctionne dans un contexte donné, plutôt que de simplement évaluer si elle fonctionne [24]. Elle repose sur l'idée que les interventions ne produisent pas d'effets universels, postulant au contraire que les résultats dépendent des contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre. Cette approche s'appuie sur un modèle causal génératif ou contingent. Plutôt que de chercher à identifier une relation de cause à effet unique, comme le font les méthodes expérimentales (par exemple, les essais cliniques), l'évaluation réaliste examine comment un phénomène positif ou négatif émerge, dans quelles conditions il émerge et par quels processus causaux ou mécanistiques. Cela est particulièrement utile pour analyser des systèmes complexes dont les composantes sont nombreuses, variées et s'influencent mutuellement. En explorant les différentes configurations de ces composantes et les effets qu'elles produisent, l'évaluation réaliste permet de tirer des conclusions circonstanciées et aide à identifier les combinaisons de facteurs qui favorisent l'émergence d'un effet donné.

Pour ce faire, et comme toute évaluation fondée sur une théorie [25], l'évaluation réaliste s'appuie sur la formulation de théories de moyenne portée qui expliquent les conditions dans lesquelles une mesure produit ou non l'effet souhaité. Ces théories prennent la forme d'hypothèses causales structurées selon l'heuristique Contexte-Mécanisme-Effet (CME) :

- C (contexte) : conditions structurelles, organisationnelles, institutionnelles et individuelles dans lesquelles l'intervention est mise en œuvre.
- M (mécanisme) : processus par lesquels l'intervention produit un effet, y compris les réactions et les interactions des personnes concernées.

- E(ffet) : effets observés, qui peuvent varier en fonction des combinaisons de contextes et de mécanismes.

L'évaluation réaliste s'appuie généralement sur plusieurs études de cas [19,24,26], sélectionnées pour leurs différences et analysées en parallèle, de manière séquentielle ou selon une approche hybride. Les CME peuvent être définis à un stade précoce, puis validés, affinés ou révisés grâce à la collecte de données sur l'ensemble des cas. Il est également possible, en utilisant une approche inductive, de les construire et de les valider au fur et à mesure de l'analyse des cas. L'élaboration de CME initiaux solides est souvent un processus complexe : les évaluations existantes, la littérature et l'avis d'experts peuvent aider à identifier des « domaines d'intérêt », c'est-à-dire des aspects qui méritent une exploration détaillée. Ceux-ci représentent des prémisses hypothétiques qui sont affinées, ajustées et développées tout au long de l'analyse pour devenir des CME. L'évaluation réaliste implique donc un va-et-vient continu entre les données théoriques et empiriques, permettant des définitions de plus en plus concrètes des CME — un processus connu sous le nom de théorisation rétroductive [27].

Contexte de l'étude : le modèle d'éducation inclusive de l'Eure-et-Loir

Depuis 2016, le département français d'Eure-et-Loir met en œuvre une approche territoriale innovante de l'éducation inclusive — également désignée en France sous le terme « école pour tous » — destinée aux enfants atteints de troubles neurodéveloppementaux. Cette approche a été développée grâce à un partenariat réunissant les principaux acteurs. Ce dispositif a été retenu pour l'étude en raison de son degré de maturité, de son potentiel de généralisation et de sa capacité à constituer un modèle transférable à d'autres territoires français. Il illustre une transition d'une logique de réponses institutionnelles cloisonnées vers un modèle d'inclusion territorialisé, fondé sur une responsabilité populationnelle et une collaboration interinstitutionnelle renforcée.

Dans ce modèle, tous les acteurs locaux — éducation, santé et médico-social — partagent la responsabilité collective de veiller à ce que chaque enfant en situation de handicap sur le territoire ait accès à des opportunités éducatives inclusives et de haute qualité, quel que soit son lieu de résidence ou son niveau de besoin.

La stratégie est coordonnée conjointement par :

- L'Agence Régionale de Santé, chargée d'organiser et de coordonner les services d'accompagnement des personnes en situation de handicap.

- Les services départementaux du ministère de l'Éducation nationale, en charge du système d'enseignement général.
- L'organisme public au niveau départemental (« Maison Départementale de l'Autonomie »), qui sert de point d'accès central aux personnes en situation de handicap et leurs familles pour leurs aux droits. Elle est chargée de reconnaître officiellement le statut de handicap et d'accorder l'accès aux prestations, y compris l'accompagnement proposé par les établissements et services médico-sociaux.
- Les organismes gestionnaires du département qui accompagnent les enfants atteints de troubles neurodéveloppementaux.

Une organisation territoriale des services et une sectorisation des organismes gestionnaires ont été mises en place afin d'assurer une couverture cohérente et complète de l'ensemble du territoire. Chaque secteur regroupe des établissements scolaires et des organismes gestionnaires dans une logique de coopération de proximité. Cette organisation s'inscrit dans le principe de l'école inclusive, selon lequel l'enseignement ordinaire constitue le cadre de référence pour tous les élèves. Conformément à l'article 19 de la loi du 11 février 2005, tout enfant en situation de handicap ou présentant un trouble de santé invalidant doit être scolarisé dans l'établissement scolaire de proximité, considéré comme son établissement de référence.

Ce dispositif concerne les élèves bénéficiant d'une reconnaissance officielle de handicap, notamment ceux identifiés par les autorités compétentes comme présentant des troubles neurodéveloppementaux et nécessitant un accompagnement spécialisé. Ces élèves sont scolarisés en classe ordinaire et peuvent bénéficier de l'appui d'un Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap (AESH). Ils disposent également de mesures d'accompagnement individualisées élaborées par les organismes gestionnaires. Ces soutiens peuvent prendre différentes formes : interventions d'enseignants spécialisés ou d'éducateurs au sein de la classe, accompagnements éducatifs, pédagogiques ou thérapeutiques réalisés dans l'établissement scolaire, dans des structures de proximité ou directement au sein des dispositifs des organismes gestionnaires. Cette organisation territoriale vise à garantir à la fois le droit à une éducation inclusive et la continuité des accompagnements spécialisés lorsque cela est nécessaire.

Dans cette dynamique de transformation, les anciens Instituts médico-éducatifs (IME) ont évolué vers des Dispositifs d'accompagnement médico-éducatif (DAME). Cette évolution marque le passage d'un modèle institutionnel séparé à une logique de plateforme ressource, mobile et centrée sur l'école. Les DAME ont pour mission de soutenir l'inclusion scolaire et sociale des enfants et des jeunes en situation

de handicap, tout en apportant aux équipes éducatives des compétences, des ressources et un appui spécialisé favorisant le développement de pratiques inclusives.

Le modèle développé en Eure-et-Loir accorde une attention particulière non seulement à la réussite scolaire, mais aussi sur le développement émotionnel et social des élèves à l'école. Par ailleurs, le projet inclusif dépasse le cadre scolaire pour favoriser l'inclusion sociale des enfants et des jeunes en situation de handicap dans l'ensemble de leur environnement de vie : famille, activités extrascolaires, vie de quartier, etc. Concrètement, cette approche territoriale a également été déployée dans les centres de loisirs grâce à la mise en place, à l'échelle du territoire, d'une équipe ressource dédiée au handicap.

Phases de l'évaluation réaliste

L'étude visait à identifier les mécanismes (M) qui sous-tendent un environnement scolaire inclusif favorisant l'autonomie et la participation sociale des enfants et des jeunes en situation de handicap (E) et à explorer les conditions dans lesquelles ces mécanismes émergent (C) au sein de l'initiative mise en œuvre dans le département de l'Eure-et-Loir.

Phase 1 : Définir les CME

Bien que la littérature existante aborde les fondements de la discrimination et de l'exclusion liées au handicap et propose des cadres conceptuels pour appréhender l'expérience des personnes handicapées (par exemple, [29–33]), elle offre rarement une analyse fine, conforme à l'approche de l'évaluation réaliste, des processus dans des contextes spécifiques qui produisent ces situations d'exclusion.. Faute de théories intermédiaires initiales suffisamment précises et opérationnelles pouvant être mises à l'épreuve empiriquement, nous avons opté pour une démarche inductive. Ainsi, notre étude ne reposait pas, à ce stade, sur des CME initiales stabilisées à tester, mais sur un cadre analytique construit à partir de notre définition des contextes (C), des mécanismes (M) et des effets (E) dans le contexte étudié.

Un mécanisme (M) a été défini comme une perception, une réponse ou une compétence démontrée par des enfants ou des jeunes scolarisés bénéficiant d'un soutien de services spécialisés. Les mécanismes attendus s'appuyaient sur les principes de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. Ces principes ont été traduits en mécanismes potentiels (par exemple, le sentiment d'appartenance à la communauté, le sentiment d'être valorisé) (voir tableau S1). Les effets (E) ont été définis comme des situations de participation sociale des enfants et des

jeunes en situation de handicap, tant à l'école qu'en dehors. Nous avons également examiné les effets sur les familles et sur les enfants sans handicap.

Nous avons distingué deux types de contextes (C) :

- Un ingrédient interventionnel (Ci), défini comme un élément interne au modèle d'école inclusive tel qu'il est mis en œuvre en Eure-et-Loir et sur lequel les acteurs locaux (par exemple, l'Agence Régionale de Santé, le Service de l'Ecole Inclusive du département, les services spécialisés, les écoles et les professionnels de ces institutions) peuvent exercer une influence.
- Un ingrédient contextuel (Ce), défini comme une condition découlant de l'environnement externe du modèle d'école inclusive et sur laquelle les acteurs locaux ne peuvent pas agir. Il s'agit par exemple des politiques éducatives nationales, des dynamiques de redéploiement des enseignants ou des partenariats préexistants entre les acteurs territoriaux.

Phase 2 : Identifier et affiner les CME

L'objectif de cette phase était de collecter des données empiriques documentant la présence ou l'absence de chaque composante — Ce, Ci, M et E — et d'évaluer les relations entre ces éléments à l'aide d'une approche configurationnelle.

Collecte des données : L'étude a porté sur les EJSH et a reposé sur des entretiens approfondis avec les élèves concernés et les personnes qui interagissent étroitement avec eux. Afin d'étudier l'organisation au niveau du département, des entretiens ont également été menés avec le responsable de l'éducation inclusive au sein de l'Agence Régionale de Santé, ainsi que le directeur et un coordinateur du Service d'Education Inclusive relevant du système éducatif national du département. Les critères d'inclusion étaient les suivants : i. pour les EJSH : être âgé de moins de 15 ans, disposer d'une reconnaissance officielle du handicap délivrée par l'autorité publique compétente ; bénéficier d'une notification pour un accompagnement par un service spécialisé (DAME) ; être scolarisé dans l'un des établissements inclus dans l'étude e ii. pour les enfants sans handicap : être âgé de moins de 15 ans, être dans la même classe qu'un enfant en situation de handicap participant déjà à l'étude iii. pour les familles : père et/ou mère détenant l'autorité parentale sur un enfant en situation de handicap participant à l'étude, âgé de plus de 18 ans, ne pas être placé sous tutelle ou curatelle iv. pour les professionnels : travailler dans l'un des deux établissements sélectionnés pour la recherche. Le processus de recrutement s'est déroulé en avril et mai 2024. Dans chaque école, les enfants et jeunes en situation de handicap (EJSH) répondant aux critères de sélection ont été identifiés. L'étude leur a

été présentée, ainsi qu'à leurs familles, par le coordinateur pédagogique du DAME. Elle a ensuite été proposée aux enfants des mêmes classes et aux professionnels travaillant avec ces EJSH. Cette démarche a été menée par les équipes de direction des établissements DAME (pour les professionnels DAME) et par les administrations scolaires (pour les familles d'enfants sans handicap et les professionnels de l'Éducation nationale). Une notice d'information accompagnée d'une lettre conjointe de l'Agence Régionale de Santé et de l'Éducation nationale décrivant l'étude ont été distribuées à l'ensemble des familles et des professionnels. En complément, deux sessions de visioconférence ont été organisées par l'équipe de recherche afin de présenter l'étude aux participants potentiels.

Les entretiens se sont déroulés du 3 juin 2024 au 13 juillet 2024 et ont reposé sur une méthodologie d'entretiens semi-structurés. L'analyse des récits recueillis a permis d'identifier les Ce, Ci, M et E, ainsi que les relations perçues entre ces différentes composantes dans le contexte de l'éducation inclusive. Un guide d'entretien spécifique à chaque catégorie de participants (fichier S2), a exploré les dimensions suivantes : i) les attitudes des EJSH envers l'école et les apprentissages, l'organisation scolaire et les aménagements, les relations sociales et la vie scolaire, les parcours scolaires et les projets d'avenir, ainsi que la vie en dehors de l'école ; ii) l'évolution des pratiques professionnelles tant dans l'éducation nationale que dans les services spécialisés ; iii) les modalités de mise en œuvre des partenariats entre les secteurs de l'éducation et les secteurs spécialisés ; iv) les apports de la dynamique territoriale soutenant cette transformation.

Conformément à l'approche réaliste, les entretiens restaient suffisamment ouverts pour permettre l'émergence d'éléments non anticipés. Les entretiens avec les adultes, d'une durée moyenne d'une heure, se sont déroulés en face à face. Ils ont été enregistrés puis retranscrits intégralement. Les entretiens de groupe ont été menés avec des camarades de classe et n'ont pas été enregistrés ; le chercheur a pris des notes détaillées pendant et immédiatement après chaque session. Les entretiens avec les EJSH ont été menés soit individuellement, soit en petits groupes (2 à 3 enfants), selon des modalités définies en concertation avec les professionnels spécialisés connaissant bien chaque élève. Cette organisation visait à créer un cadre dans lequel les enfants puissent se sentir en confiance et participer dans les meilleures conditions possibles. Dans certains cas, le format individuel a été privilégié afin d'éviter des phénomènes de contagion émotionnelle, d'imitation ou de distraction ; dans d'autres, le format collectif a été retenu afin de ne pas isoler l'enfant ou de favoriser des interactions plus spontanées et dynamiques.

Dans la mesure où le champ de l'éducation inclusive prend rarement en compte la parole des principaux concernés — les élèves en situation de handicap eux-mêmes [34,35] — et que certains élèves étaient non verbaux, l'adaptation des entretiens avec les EJSH pour garantir l'accessibilité et une

participation effective était au cœur de l'étude. La préparation a consisté à co-concevoir des guides d'entretien clairs et simples avec les professionnels du médico-social, à utiliser des supports visuels et émotionnels, et à créer des environnements familiers et faiblement stimulants. Au cours des entretiens, différentes adaptations ont été mises en œuvre pour répondre aux difficultés liées à la communication, à l'attention ou à la fatigue, notamment grâce à un rythme flexible et à des outils de soutien à l'expression. L'interprétation des données a également été consolidée par des temps de débriefing avec des psychologues et des enseignants. Leur connaissance fine du contexte, associée à une validation croisée avec d'autres sources de données, a permis d'assurer une compréhension à la fois précise et globale des réponses apportées par chaque enfant. L'ensemble des adaptations mises en œuvre est détaillé dans le tableau S2.

Éthique et consentement

Toutes les méthodes utilisées dans cette étude ont été mises en œuvre conformément aux directives et réglementations applicables. L'étude est conforme à la méthodologie de référence française MR004. Le comité d'éthique de l'Hôpital de Bordeaux a approuvé le protocole de l'étude le²⁴ avril 2024 (CER-BDX 2024 – 42). Un consentement éclairé écrit a été obtenu auprès de tous les adultes, et un consentement parental écrit a été obtenu pour les EJSH. Les élèves sans handicap ont été interrogés sur la base de la non-opposition parentale. Les données ont été anonymisées afin de préserver la confidentialité des participants.

Analyse des données

Nous avons cherché à identifier et à synthétiser les données démontrant quels mécanismes étaient importants pour générer des effets en matière d'autonomie et de participation, et à déterminer quels aspects du modèle d'éducation inclusive et du contexte plus large façonnaient ces mécanismes. Deux analyses successives ont été menées sur chaque unité d'analyse à l'aide du logiciel NVivo® 14.

Dans un premier temps, une analyse thématique a été menée afin d'identifier les mécanismes, les éléments contextuels et les résultats rapportés par les participants. Le codage s'est concentré sur les éléments liés à Ce, Ci, M et O qui ressortaient des données issues des entretiens. Dans un deuxième temps, une analyse configurationnelle a été entreprise afin de reconstituer les relations entre le contexte, les mécanismes et les résultats. Cette étape interprétative s'est appuyée sur les principes de l'analyse phénoménologique afin d'examiner comment les participants ont vécu et interprété l'intervention dans des conditions contextuelles spécifiques [36]. La triangulation des parties

prenantes a été utilisée pour renforcer la rigueur analytique en intégrant les perspectives des jeunes et des adolescents, des familles, des professionnels et des représentants institutionnels. En ce qui concerne les procédures de codage, toutes les données d'entretien ont été codées à l'aide d'un schéma de codage structuré basé sur la logique du système d'intervention. Nous avons réexaminé l'ensemble du corpus d'entretiens pour chaque mécanisme, en reliant systématiquement les données codées aux ingrédients contextuels correspondants (Ci et Ce). Il est important de noter qu'aucune donnée n'a été exclue de l'analyse, afin d'éviter toute interprétation sélective et de préserver l'exhaustivité analytique. L'interprétation est restée étroitement ancrée dans le matériel empirique : les associations entre les éléments de contexte et les mécanismes n'ont été retenues que lorsqu'elles étaient clairement exprimées ou fortement étayées dans les récits des participants. Le codage a été mené de manière itérative, avec des discussions régulières au sein de l'équipe (ES, OA, LC) afin d'affiner les configurations CME. Les configurations CME émergentes ont été comparées entre les deux sites d'étude afin d'identifier des demi-régularités conformes aux approches d'évaluation réaliste [37,38] .

Résultats

Les participants comprenaient 10 EJSH, 16 camarades de classe, 5 membres de la famille, 13 professionnels spécialisés, 12 professionnels de l'éducation nationale et 4 membres du personnel de vie scolaire (voir le tableau S3 pour la répartition des participants aux entretiens dans les deux contextes). Au total, 47 entretiens semi-structurés ont été menés auprès de 63 participants, individuellement ou en groupe dans le cas des enfants.

Les résultats sont présentés par catégories C, M et E, suivis d'une section décrivant les conditions d'activation des mécanismes.

Ingrédients interventionnels et contextuels (Ci et Ce)

Au total, 162 ingrédients (138 Ci, 24 Ce) ont été identifiés puis répartis en trois domaines selon leur champ d'appartenance (pilotage territorial, Éducation nationale, système spécialisé et coopération entre l'Éducation nationale et le système spécialisé). Au sein de chaque domaine, les ingrédients ont été regroupés en sous-domaines. Les sections suivantes présentent les catégories et les sous-domaines accompagnés d'exemples d'ingrédients. La liste complète des ingrédients figure dans le fichier S3.

Ingrédients relatifs au pilotage territorial (n = 22, CiED1–CiED22)

Ingrédients liés aux modalités de scolarisation (CiED1–15), tels que l'inscription des EJSH dans leur école de secteur (CiED1).

Ingrédients liés à la transformation en DAME (CiED16–17), tels que la sectorisation des zones d'intervention des DAME (CiED16).

Ingrédients liés aux partenariats et aux ressources (CiED18–22), tels que les partenariats avec les collectivités territoriales (CiED19).

Ingrédients relatifs au DAME (n = 68 ; 59 CiDAME, 9 CeDAME)

Ingrédients liés aux interventions des professionnels du DAME

1. Ingrédients relatifs au soutien des jeunes et des adolescents (CiDAME1–8), tels que la conception d'un emploi du temps hebdomadaire personnalisé et global (CiDAME1)

2. Ingrédients liés à la fonction de ressource auprès des enseignants

- i. Rassurer les enseignants quant à l'approche des DAME (CiDAME9–22) ; par exemple, être disponible (CiDAME11)
- ii. Crédibiliser les DAME dans leur capacité à soutenir les enseignants (CiDAME23–26) ; par exemple, proposer des solutions simples et pratiques (CiDAME24)
- iii. Transmettre des compétences aux enseignants (CiDAME27–32) ; par exemple, montrer les adaptations possibles que les enseignants peuvent adopter et s'approprier (CiDAME28)
- iv. Construire en collaboration avec les enseignants (CiDAME33–35) ; par exemple, proposer le co-enseignement (CiDAME33)

3. Ingrédients liés aux méthodes d'intervention en classe (CiDAME36–39), tels que faire preuve de discrétion lors de la transmission d'instructions orales afin de ne pas perturber la classe (CiDAME36)

4. Ingrédients liés aux interventions auprès des familles (CiDAME40–43), tels que le fait d'inciter les familles à contacter directement l'enseignant (CiDAME40)

Ingrédients liés au système de soutien

1. Ingrédients structurels (CiDAME44, CeDAME1–2), tels que la nature individuelle des compensations d'aide humaine accordées par la MDA au EJSH (CeDAME1)

2. Ingrédients organisationnels (CiDAME45–49, CeDAME3–4), tels que la garantie de la disponibilité de ressources humaines suffisantes (CiDAME45)

3. Ingrédients liés au fonctionnement de l'équipe (CiDAME50–59, CeDAME5–7), tels que le maintien d'un lien étroit entre le responsable du service de l'organisme gestionnaire et l'équipe de direction de l'établissement scolaire (CiDAME50)

4. Facteurs liés aux partenaires (CeDAME8), tels que la stabilité des partenaires professionnels soutenant l' EJSH

Ingrédients liés à l'Éducation nationale (52 CiEN et 16 CeEN)

Ingrédients concernant les conditions d'accueil des EJSH à l'école et en classe

1. Ingrédients concernant les modalités de scolarisation choisies (CiEN1–2), tels que la mise en place d'une configuration scolaire appropriée et adaptée (CiEN1)

2. Ingrédients concernant l'inclusion des EJSH dans la vie scolaire (CiEN3–5), tels que la possibilité de participer à toutes les activités de classe et de l'école sans obstacles logistiques (CiEN3)

3. Ingrédients relatifs au fonctionnement de la classe (CiEN6–15, CeEN1), tels que veiller à ce que la place à côté de l'enfant ou du jeune en situation de handicap ne soit pas réservée à l'AESH (CiEN6)

4. Ingrédients relatifs à l'intervention de l'enseignant auprès de l'élève en situation de handicap (CiEN16–29), tels que le temps consacré individuellement par l'enseignant à faire connaissance avec l'élève et à suivre ses progrès (CiEN16).

Ingrédients liés à l'établissement scolaire et à l'Académie

1. Ingrédients relatifs à l'apprentissage et à la formation (CiEN 30-32), tels que la formation à l'éducation inclusive proposée aux enseignants (CiEN 29)

2. Ingrédients relatifs au soutien de la direction des établissements scolaires (CiEN33–42), tels que l'intégration d'objectifs quantitatifs en matière de co-enseignement dans le projet d'établissement (CiEN36)

3. Ingrédients relatifs au soutien du Service d'Education Inclusive de l'Académie (CiEN43–54), tels que l'organisation de sessions de formation conjointes DAME/Éducation nationale (CiEN44)

Ingrédients liés au système national

1. Ingrédients structurels (CeEN2–5), tels que le temps insuffisant alloué à la préparation de l'année scolaire (CeEN3)

2. Ingrédients concernant les approches pédagogiques (CeEN6, CiEN52), tels que le développement de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) (CiEN52)

3. Facteurs liés à la gestion du personnel enseignant (CeEN7–11), tels que les procédures d'affectation et de mutation au sein de l'Éducation nationale (« *le mouvement* ») (CeEN8)
4. Facteurs liés au fonctionnement de l'éducation inclusive (CeEN12–15), tels que l'évolution des politiques et la multiplication des expériences susceptibles d'interférer avec les systèmes mis en œuvre localement (CeEN13)
5. Ingrédients relatifs à la pluralité des programmes (par exemple, élèves allophones, élèves surdoués), qui restent cloisonnés (CeEN16)

Ingrédients liés à la coopération entre DAME et Education nationale (5 CiCoDE)

Cinq ingrédients liés à l'intervention ont été identifiés (CiCoDE1–5), tels que le travail d'équipe entre les institutions (CiCoDE3).

Mécanismes affectant le EJSH

Cinq mécanismes affectant les EJSH ont été identifiés.

Mécanisme 1 : Compréhension de l'environnement scolaire (M1). Dans le district français étudié, les EJSH sont scolarisés dans leur école ordinaire de secteur, avec le soutien de professionnels spécialisés pour répondre à leurs besoins éducatifs, pédagogiques et thérapeutiques. La scolarisation des EJSH implique souvent plusieurs lieux, horaires et professionnels, ce qui peut créer un environnement instable — en particulier en présence de troubles associés (par exemple, désorientation, peur du changement, troubles comportementaux). Un mécanisme clé pour une scolarisation réussie consiste à favoriser un sentiment de sécurité et de stabilité. Les EJSH doivent pouvoir développer des repères familiers dans un environnement prévisible, soutenus par des routines claires et une action coordonnée entre toutes les parties prenantes.

Mécanisme 2 : Se sentir élève « comme les autres » (M2). L'élève doit développer un sentiment d'appartenance à l'école et à sa classe. Il ne doit pas se sentir exclu ou rejeté. Pour se sentir comme un élève « comme les autres », l'enfant ou l'adolescent doit bénéficier d'interactions et d'une attention similaire à celles de ses camarades, sans être mis à l'écart ni stigmatisé.

Mécanisme 3 : Reconnaître sa propre différence (M3). Pour les EJSH, une expérience scolaire positive repose à la fois sur le sentiment d'appartenance au groupe de pairs et sur la reconnaissance de leurs besoins particuliers. Il est important qu'ils puissent se percevoir comme des élèves semblables aux autres, tout en comprenant ce qui distingue leur situation liée au handicap. Cette reconnaissance

passer par une compréhension du rôle des mesures de soutien et des aménagements mis en place, par une participation active à leur utilisation et par la perception de leur utilité pour favoriser les apprentissages et la participation scolaire.

Pour les CYWDEJSH, une expérience scolaire

Mécanisme 4 : Motivation à s'engager dans l'apprentissage (M4). L'un des objectifs centraux de la scolarisation des EJSH est l'accès à l'apprentissage. Cependant, au-delà du simple accès, un apprentissage véritablement efficace suppose que l'élève soit non seulement capable d'apprendre, mais aussi et également motivé à s'investir activement dans ses apprentissages et à y trouver du sens.

Mécanisme 5 : Motivation à s'engager dans la vie sociale et capacité à se projeter dans l'avenir (M5). Au-delà de l'apprentissage scolaire, l'immersion dans un environnement ordinaire offre aux EJSH des occasions de s'investir dans leur vie en tant que membres de la société — d'abord en tant qu'enfants ou adolescents (à l'école, en famille, lors d'activités de loisirs, au sein de leur quartier) puis en tant qu'adultes (dans la vie professionnelle et civique).

Effets

L'étude s'est principalement intéressée aux EJSH, et a permis d'identifier trois types d'effets (E1, E2, E3). Cependant, les données ont également mis en évidence des effets concernant les familles (E4, E5) et les camarades de classe (E6, E7). Comme ces effets influencent directement les EJSH, ils sont également décrits ici.

Effets pour les EJSH

Effet 1 : Développement des compétences d'apprentissage (E1). Plusieurs témoignages font état d'une certaine surprise face aux compétences acquises par les jeunes en situation de vulnérabilité – parfois de manière tout à fait inattendue. Le terme « révélation » a été employé.

Souvent, le simple fait qu'un jeune en situation de handicap s'engage dans un processus d'apprentissage « surprend » les professionnels qui ne s'attendaient pas à ce que des progrès surviennent aussi rapidement, dans une matière spécifique, ou d'une telle ampleur. La scolarisation contribue ainsi à maintenir le champ des possibilités ouvert et permet au potentiel des EJSH de s'épanouir. Parmi les propos recueillis figurent notamment : « *Nous découvrons qu'ils ont des capacités qui sont... différentes, mais surprenantes pour nous* », « *C'est plein de surprises et c'est constant* », et

« Aujourd'hui, c'est un jeune qui développe des compétences psychosociales malgré son handicap, dans un collège, ce qui est tout à fait incroyable. » L'environnement scolaire expose les EJSH à un cadre stimulant, ce qui peut être moins présent dans des structures spécialisées : « C'est très important, je pense, pour le développement du cerveau. »

Il n'est pas possible d'établir une liste commune des compétences acquises celles-ci variant selon chaque enfant ; l'accent est donc davantage mis sur les progrès réalisés. Enfin, cet effet semble également s'accompagner du développement d'un intérêt marqué pour l'école : « Il aime vraiment travailler. »

Effet 2 : Acquérir de l'autonomie et développer l'esprit d'initiative (E2). Les résultats montrent que les EJSH acquièrent de l'autonomie — « Elle sait désormais organiser son matériel » — et développent la capacité à assumer des responsabilités et à prendre des initiatives, que ce soit à l'école (par exemple, s'exprimer devant la classe) ou dans la vie familiale (par exemple, cuisiner des pâtes).

Effet 3 : Interagir avec ses pairs (E3). Le fait d'être inscrits dans leur école de secteur permet aux EJSH et aux autres élèves de se rencontrer dans des espaces de vie partagés (parcs, supermarchés, centre-ville). Cette proximité favorise le développement d'ancrages sociaux multiples dans différents contextes de la vie quotidienne : « Quand il est chez lui, dans son village, il sort, joue avec ses amis, joue au basket. » Cet effet est renforcé par la participation au centre de loisirs, rendue possible par la dynamique territoriale mise en place.

Les entretiens ont également révélé que, pour certains jeunes en difficulté, ces effets ne se concrétisent pas, et que l'inclusion peut même être source de souffrance. Certains signes peuvent constituer des signaux d'alerte. Des changements de comportement, par exemple : « En plus de ses handicaps graves — il avait du mal à marcher, à parler, etc. —, il a commencé à développer un TOC. C'est ainsi que sa mère a remarqué que quelque chose n'allait pas à l'école. » Le fait qu'un enfant en situation de handicap reste seul pendant les temps de récréation peut également interroger, même si cette situation n'est pas systématiquement négative. Elle peut relever d'un choix personnel et représenter un espace favorable à l'épanouissement : « En réalité, la question est de savoir s'il s'agit d'une bulle d'isolement ou d'un moment propice à l'épanouissement. »

Les professionnels décrivent à quel point il peut être difficile de décider s'il convient de poursuivre ou d'interrompre une démarche d'inclusion dans ces situations. La prise de décision est facilitée par la capacité à travailler en équipe — à collaborer autour de l'élève avec une vision collective, à partager des points de vue et à impliquer les familles, « afin que nous puissions vraiment croiser nos points de vue sur le fonctionnement, les besoins et les expressions du jeune ». Les professionnels soulignent qu'il

n'est pas possible de déterminer à l'avance si l'inclusion sera bénéfique pour un enfant donné ; il ne semble pas y avoir de facteurs prédictifs.

Effets pour les familles

Effet 4 : Choisir le parcours scolaire de leur enfant (E4). La scolarisation inclusive encourage les parents à devenir des participants actifs dans le projet éducatif de leur enfant. Certains parents ne se sentent toujours pas légitimes en tant que parents d'un élève ; ils hésitent à interagir avec les enseignants ou à inscrire leur enfant dans des centres de loisirs ou même à la cantine. La scolarisation systématique contribue à changer cette dynamique. Lorsque les services sont proposés sans qu'il soit nécessaire de « supplier » ou de remplir des formalités administratives supplémentaires, l'accès aux droits est facilité, et les familles sont plus à même d'exprimer leurs besoins et leurs attentes spécifiques : « *Et je pense que cela devient une habitude. Les gens le savent. Alors maintenant, ils n'ont plus peur de franchir le pas, de venir nous voir et de demander que leur enfant participe à des activités parascolaires.* » « *Et petit à petit, maintenant, nous avons des familles qui nous disent : "Je veux que mon enfant aille à l'école, je veux..."* Nous sommes vraiment dans une nouvelle ère de services, les parents sont capables de demander des services. » De plus, on a constaté que certaines familles adoptent d'emblée une attitude fondée sur les droits.

La continuité de la scolarisation inclusive du primaire au secondaire (telle qu'elle est prévue en Eure et Loire) rassure les parents quant à leurs choix. Ils se sentent ainsi en mesure de s'engager dans ce mode de scolarisation sans craindre une rupture de parcours. La question de l'accès à la formation professionnelle demeure toutefois.

Effet 5 : Être un parent, et pas seulement le parent d'un enfant en situation de handicap (E5).

La scolarisation de leur enfant permet aux parents de se percevoir avant tout comme les parents d'un élève, plutôt que d'être définis par le type d'établissement fréquenté par celui-ci. Elle contribue ainsi à réduire certaines formes de stigmatisation. Les familles peuvent par ailleurs adopter des attitudes de surprotection, par exemple en refusant des invitations à des anniversaires, ces situations étant perçues comme inconnues et potentiellement risquées. L'expérience scolaire montre toutefois que leur enfant est capable d'évoluer dans un environnement ordinaire, d'y progresser et d'acquérir davantage d'autonomie dans certains domaines. Cela peut amener les parents à porter un regard différent sur leur enfant, à reconnaître ses capacités, à croire davantage en son potentiel et à envisager plus sereinement son avenir.

Comme l'a fait remarquer un professionnel : « Les *parents sont parfois très surpris quand on leur raconte [ce que fait leur enfant à l'école]. (...) Oui, mais il en est capable. Parfois, c'est bien que les parents entendent cela aussi.* »

Une seule famille interrogée a évoqué le projet professionnel de son enfant (un lieu de travail protégé) et sa vision de son avenir : « *Ce que je veux pour lui, c'est qu'il ne passe pas toute sa vie à la maison. J'imagine un logement accompagné, un appartement où il serait indépendant.* »

Effets pour les camarades et l'école

Effet 6 : Développer des valeurs de tolérance (E6).

Les entretiens indiquent que les élèves sans handicap font preuve d'une grande ouverture, et qu'avoir un camarade de classe en situation de handicap apparaît comme quelque chose de naturel : « *C'est normal qu'ils (les élèves en situation de handicap) soient avec nous.* » Peu de cas de moqueries ont été signalés. Dans les centres de loisirs, les enfants semblent tout aussi habitués : « *Ils vont immédiatement vers eux [les EJSH]. Ils sont vraiment attentifs et bienveillants. Il n'y a aucune trace de la peur, des questions ou de la méchanceté que l'on voit parfois entre camarades dans la cour de récréation.* »

La présence des EJSH constitue également une expérience éducative pour leurs camarades de classe, en les confrontant à la diversité des situations et en favorisant le développement de valeurs de tolérance, d'ouverture et de dialogue : « *L'école nous montre qu'il y a des personnes en situation de handicap, qu'il y a d'autres personnes, et que tout le monde peut vivre ensemble.* » Un autre élève a fait remarquer : « *Dans les classes où il n'y a pas d'enfants en situation de handicap, les élèves ne comprennent peut-être pas vraiment ce que c'est et ont donc plus de mal à s'adapter ou à savoir comment réagir. Mais les élèves qui ont des camarades en situation de handicap – ils sont avec eux tous les jours ou la moitié de la journée. Je pense qu'ils s'y habituent beaucoup.* »

Les entretiens menés auprès des élèves ont révélé qu'ils regrettaient de ne pas avoir été informés en début d'année de l'arrivée d'un EJSH dans leur classe. Ils auraient aimé savoir, par exemple, ce que faisait cet élève en dehors des cours, où il allait, ou comment se comporter avec lui. Bien qu'ils aient eu des interrogations, ils n'osaient pas toujours les exprimer. Ils ont toutefois souligné que ces informations n'étaient pas indispensables, mais qu'ils auraient apprécié de bénéficier d'un temps d'échange ainsi que de la présence d'une personne ressource pour répondre à leurs questions.

Effet 7 : Un climat « général » de bienveillance (E7). Ce climat de bienveillance au sein de l'école semble s'étendre à d'autres questions, notamment le harcèlement.

Conditions d'activation des mécanismes

Les données recueillies n'ont pas permis d'établir qu'un mécanisme spécifique activait un effet particulier. L'analyse suggère plutôt que les cinq mécanismes identifiés (M1–M5) agissent de manière complémentaire et sont collectivement nécessaires à la production des sept effets décrits (E1–E7).

En revanche, les données ont apporté de nombreuses informations sur les conditions requises pour activer les mécanismes.

Quinze conditions de réussite — composées de 55 combinaisons de 133 ingrédients contributifs — doivent être réunies pour activer les quatre premiers mécanismes. Chaque condition est présentée ci-dessous. Il convient de noter que le cinquième mécanisme (motivation à s'engager dans la vie sociale et capacité à se projeter dans l'avenir) a bien émergé au cours de l'analyse, sans qu'il ait été possible d'en explorer suffisamment les conditions d'activation. Cette limite s'explique principalement par la nature même de ce mécanisme, qui renvoie aux aspirations, aux désirs et aux représentations de l'avenir. En raison de leur jeune âge (8 à 15 ans) et de leur situation de handicap, de nombreux EJSH avaient du mal à se projeter de manière abstraite et envisageaient rarement, à ce stade de leur parcours, une formation professionnelle ou leur vie d'adulte.

Trois conditions pour l'activation de M1 : Comprendre l'environnement scolaire

Condition 1 : le soutien est structuré (C1_{M1})

Les ingrédients nécessaires pour remplir cette condition sont répertoriés dans le tableau 1.

Tableau 1. Combinaison d'ingrédients requise pour satisfaire à la condition 1 (C1_{M1})

Ingrédients	Influencée par
Emploi du temps hebdomadaire personnalisé intégrant les différents horaires et lieux de scolarisation (CiDAME1)	<ul style="list-style-type: none">• Coordination efficace entre le système éducatif national et le DAME (CoDE3)• Coordinateur sectoriel (CiDAME46)• Formation initiale (CeDAME5) et expérience préalable des professionnels du DAME (CeDAME6), lorsqu'ils favorisent les

	compétences en matière de formalisation et de communication écrite
Outils facilitant la visualisation, la compréhension et la mémorisation de l'emploi du temps (CiDAME3), utilisés par tous les professionnels travaillant avec les EJSH	<ul style="list-style-type: none"> • Coordination efficace entre l'Éducation nationale et le DAME
Salles spécifiques attribuées à chaque activité (CiDAME8) pour aider l'élève à adopter la posture appropriée en fonction du contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Des partenariats renforcés avec les autorités locales (CiDL19) qui fournissent des installations ou des espaces (CiDL21)
Des routines suivies de manière cohérente (CiDAME4)	<ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un coordinateur sectoriel chargé de planifier toutes les interventions DAME (CiDAME46) • Flexibilité dans l'organisation du DAME : tout professionnel peut remplacer un autre (CiDAME47) • En cas de remplacement, la continuité du soutien est assurée : soutien à long terme des EJSH par le DAME (de 6 à 15 ans) (CeDAME1) ; tous les professionnels du DAME connaissent chaque EJSH

Condition 2 : Le soutien apporté par les différentes parties prenantes est cohérent, et cette cohérence est explicitée auprès des EJSH (C2_{M1})

Les ingrédients nécessaires pour remplir cette condition sont :

- Un projet éducatif et pédagogique commun qui sous-tend les pratiques professionnelles et soutient leur évolution conjointe (CoDE1) ; les professionnels du DAME, en plus d'accompagner les EJSH, jouent également un rôle de soutien et de ressource pour les enseignants (CiDAME9–35)
- Un travail d'équipe multidisciplinaire entre les institutions (CoDE3)
- Des outils partagés (par exemple, un protocole en cas de comportements difficiles pour les EJSH) (CoDE2)

Cette continuité des activités entre les différents professionnels est parfois entravée par des postes vacants au sein du DAME (CeDAME3) — en particulier des postes de thérapeutes — ainsi que par les conditions de travail précaires des AESH, les pénuries de personnel et le turn over de personnel qui en résulte (CeEN14). Idéalement, la continuité devrait s'étendre également à d'autres professionnels (par exemple, des thérapeutes en dehors du DAME) et, dans certains cas, aux professionnels accompagnant les EJSH au sein d'autres structures médico-sociales (par exemple, les services spécialisés sur certains types de handicap qui interviennent en complément du DAME) ou d'autres secteurs (par exemple, les services de protection de l'enfance). Elle peut également être menacée par l'instabilité de ces professionnels (CeDAME8).

Condition 3 : Les parcours scolaires des EJSH privilégient la continuité et anticipent les situations de transition (C3_{M1})

Les ingrédients nécessaires pour satisfaire à cette condition sont énumérés dans le tableau 2.

Tableau 2. Combinaison des ingrédients nécessaires pour remplir la condition 3 (C3_{M1})

Ingrédients	Influencés par
Scolarisation dans un environnement ordinaire dès le plus jeune âge, à partir de la maternelle (CiED2)	<ul style="list-style-type: none"> • Principe de la scolarité obligatoire dans l'établissement scolaire de secteur (CiED1)
Suivi avec la classe de référence (CiED11) : l'enfant conserve ainsi les mêmes camarades de classe qu'il connaît et qui le connaissent	<ul style="list-style-type: none"> • Principe de scolarisation dans la classe correspondant à la classe d'âge ou N+1 (CiED3)
La continuité de l'accompagnement par le même DAME lors des transitions (par exemple, du primaire au secondaire) ou, si un changement est prévu en raison des tranches d'âge, une anticipation est possible car des contacts peuvent être établis au préalable entre les structures (CiED12)	<ul style="list-style-type: none"> • Suivi des EJSH par les DAME en fonction des tranches d'âge (par exemple, 6-15 ans) (CeDAME1) • Organisation sectorielle des DAME (CiED16)

Quatre conditions pour activer M2 : se sentir comme un élève

Condition 1 : Se sentir élève de l'école (C1_{M2})

Les ingrédients nécessaires pour remplir cette condition figurent dans le tableau 3.

Tableau 3. Combinaison des ingrédients nécessaires pour remplir la condition 1 (C1_{M2})

Ingrédients	Influencés par
La scolarisation dans l'établissement scolaire de secteur (CiED1) et le soutien apporté par le DAME au sein de cet établissement (CiED4)	
Le temps passé par le EJSH en classe de référence est privilégié autant que possible par rapport au temps consacré au soutien par le DAME en dehors de la classe (CiED7)	
Participation aux voyages scolaires, sorties et événements, les adaptations étant planifiées et anticipées (CiEN3)	
Possibilité de déjeuner à la cantine scolaire, si les parents le souhaitent, dans la même salle que les autres élèves (CiED14)	Personnel d'encadrement sensibilisé et formé au handicap (CiED20), dans le cadre des partenariats avec les collectivités locales (CiED19)
Accès au centre de loisirs sans procédures administratives supplémentaires (CiED15)	Équipe ressource pour le handicap au niveau départemental (CiED22)

Condition 2 : Se sentir élève de l'enseignant (C2_{M2})

Les ingrédients nécessaires pour remplir cette condition sont présentés dans le tableau 4.

Tableau 4. Combinaison des ingrédients nécessaires pour remplir la condition 2 (C2M2)

Ingrédients	Influencés par
Temps suffisant passé en classe, la priorité étant donnée au temps d'enseignement (CiED7)	
Bon fonctionnement de la classe en présence de l'enfant en situation de handicap (CiEN10)	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de perturbations liées à la présence de l'enfant en situation de handicap (CiEN8) : 1. Organisation scolaire appropriée et adaptée à l'enfant en situation de handicap afin de prévenir les comportements inappropriés (CiEN1) ; 2. Soutien par le DAME) en classe en fonction des besoins de l'enfant en situation de handicap (CiDAME5), renforcé par la disponibilité et la stabilité des ressources DAME (CiDAME45) et de l'AESH (CeEN14) ; 3. Discretion des professionnels travaillant en classe avec l'EJSH afin de ne pas perturber la classe (par exemple, instructions orales) (CiDAME36) ; et 4. Compétences de l'enseignant et des professionnels spécialisés dans la gestion des comportements difficiles (CoDE5) • Avantages pour la classe (CiEN9) : 1. Soutien des professionnels DAME et des AESH pour les autres élèves en difficulté (CiEN11) ; 2. Adaptations pédagogiques prévues pour les EJSH également proposées aux autres élèves (CiEN12) ; et 3. Stratégies de co-enseignement entre l'enseignant de la classe et l'enseignant spécialisé (CiEN13) • La taille et la composition des classes (CeEN1), ce qui peut poser des difficultés lorsque de nombreux enfants présentent des difficultés diverses

Temps consacré par l'enseignant aux EJSJ pour apprendre à les connaître et suivre leurs progrès (CiEN16)	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégie de co-enseignement (CiEN13) : l'enseignant DAME dirige la classe tandis que l'enseignant titulaire enseigne aux EJSJ
Principaux interlocuteurs pour les EJSJ et leur famille : les enseignants et l'école (CiEN4)	<ul style="list-style-type: none"> • Les familles sont orientées par les professionnels DAME vers l'enseignant pour un contact direct (CiDAME40) • Les situations difficiles ou les conflits sont gérés directement avec l'école (CiEN5), le DAME n'intervenant que pour apporter un point de vue complémentaire • Les parents sont encouragés par les professionnels du DAME à assister aux réunions parents-enseignants à l'école ou au collège (CiDAME41) • Les EJSJ sont déposés le matin par leurs parents (CiEN2), ce qui est rendu possible par la scolarisation dans l'école de secteur (CiED1)

Condition 3 : Se sentir élève de la classe (C3_{M2})

Les ingrédients nécessaires pour remplir cette condition sont répertoriés dans le tableau 5.

Tableau 5. Combinaison des ingrédients nécessaires pour remplir la condition 3 (C3_{M2})

Ingrédients	Influencés par
Soutien des professionnels DAME et des AESH aux autres élèves en difficulté (CiEN11) Adaptations pédagogiques prévues pour l'EJSJ également proposées aux autres élèves de la classe (CiEN12) Séances éducatives initialement prévues pour le EJSJ en dehors de la classe également proposées aux autres élèves en difficulté (CiDAME37)	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne coordination de l'équipe (CoDE3) • Disponibilité de salles au sein ou à proximité de l'école (CiED21), soutenue par des partenariats avec les collectivités territoriales (CiED19)

	<ul style="list-style-type: none"> • Caractère individuel des notifications de la MDA pour un AESH (CeDAME2) : le professionnel doit se consacrer exclusivement à l'enfant en difficulté. Cet obstacle est surmonté grâce à la capacité des professionnels de l'accompagnement à s'écarter des règles (CiDAME57)
Temps suffisant passé en classe, la priorité étant donnée au temps passé par l'EJSH dans sa classe de référence (CiED7)	
Autonomie en classe et à l'école encouragée en limitant autant que possible le soutien du DAME ou de l'AESH (CiED8)	
L'EJSH travaille à partir des mêmes supports que ses camarades de classe, avec des objectifs adaptés à ses besoins (CiEN17)	
L'EJSH est assis à côté d'un autre élève (CiEN7), le siège n'étant pas réservé à l'AESH	
Possibilité de participer à toutes les activités de la classe sans obstacle logistique (CiEN3)	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration entre les professionnels de l'Éducation nationale et les professionnels DAME (CoDE3)

Mêmes « attributs » que les autres élèves (CiEN7) : nom sur la liste de classe, cahier de liaison, présence sur la photo de classe...	
---	--

Condition 4 : Se sentir comme un camarade de classe (C4_{M2})

Les ingrédients nécessaires pour remplir cette condition sont indiqués dans le tableau 6.

Tableau 6. Combinaison des ingrédients nécessaires pour remplir la condition 4 (C4_{M2})

Ingrédients	Influencés par
Scolarisation dans la classe de référence (avec les mêmes camarades de classe) (CiED11)	<ul style="list-style-type: none"> • Principe de scolarisation dans une classe adaptée à l'âge (CiED3)
Possibilités d'interactions entre camarades de classe encouragées et maintenues (CiEN14)	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de place réservée pour l'AESH à côté de l'EJSH(CiEN6) • Possibilité de participer à toutes les activités de la classe, les aménagements étant planifiés à l'avance (CiEN3)
Soutien du DAME pour aider l'EJSH à adopter une attitude de camarade de classe (CiDAME5)	

Trois conditions pour activer M3 : Reconnaître sa propre différence

Condition 1 : un emploi du temps sur mesure et un accompagnement personnalisé (C1_{M3})

Les ingrédients nécessaires pour remplir cette condition figurent dans le tableau 7.

Tableau 7. Combinaison des ingrédients nécessaires pour remplir la condition 1 (C1_{M3})

Ingrédients	Influencés par
Équilibre recherché entre le temps passé en classe et hors classe (CiED7), entre autonomie et accompagnement (CiED8), et prise en compte de la grande fatigabilité des EJSH (CiED9)	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration de temps de détente/pause/sieste dans l'emploi du temps (CiDAME2), nécessitant un aménagement scolaire adapté (CiED21)
Réduction au minimum du temps de transport de l'enfant (CiED10)	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien DAME (thérapeutique, éducatif) apporté à proximité du lieu de vie (CiED6)
Accent mis sur les processus liés aux besoins et aux attentes des élèves (CiED13)	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi du temps sur mesure et holistique (CiDAME1) établi selon les priorités suivantes : 1. Travail d'équipe multidisciplinaire entre l'Éducation nationale et le DAME (CoDE3) ; 2. Coordinateur de secteur (CiDAME46) ; et 3. Implication du responsable du service DAME (CiDAME54) • Connaissance approfondie de l'EJSH par le DAME, qui accompagne l'enfant sur plusieurs années (les DAME sont organisés par tranches d'âge : 0-6 ans, 6-15 ans, ≥ 16 ans) (CeDAME1), alors que d'autres professionnels peuvent travailler avec eux pendant des périodes plus courtes • Parents impliqués dans ce processus de planification (CiDAME43)

Condition 2 : Flexibilité dans le calendrier et soutien du DAME pour s'adapter au développement de l'enfant et aux expériences quotidiennes, hebdomadaires ou sur l'ensemble de sa vie (CiDAME6) (C2_{M3})

Les ingrédients nécessaires pour remplir cette condition sont les suivants :

- Une coordination entre les équipes de l'Éducation nationale et du DAME (CoDE3)
- Des outils communs pour rationaliser le flux d'informations et la prise de décision en matière de planification (CoDE2)
- Flexibilité organisationnelle au sein du DAME (CiDAME47)

Il convient de noter que la structuration du temps scolaire par année scolaire et par période (CiEN2) peut ne pas coïncider avec le rythme de développement à plus long terme de l'enfant ou de l'adolescent. .

Condition 3 : Ajustements conçus pour rester adaptables à chaque cas particulier (C3_{M3}) Les ingrédients nécessaires pour satisfaire à cette condition sont décrits dans le tableau 8.

Tableau 8. Combinaison des ingrédients nécessaires pour satisfaire à la condition 3 (C3_{M3})

Ingrédients	Influencés par
Locaux adaptés aux activités DAME (éducatives ou de repos) (CiED21)	<ul style="list-style-type: none"> • Partenariats conclus avec les collectivités locales
Matériel adapté au EJSH pour les activités pédagogiques proposées par le DAME (CiDAME7)	
Personnel du DAME disponible pour un accompagnement sur mesure dans les établissements scolaires (CiDAME45)	

Cinq conditions pour activer M4 : Motivation à s'engager dans l'apprentissage

Condition 1 : Se sentir élève de l'enseignant (C1_{M4})

Cette condition correspond à la condition 3 du mécanisme 2 et a été décrite ci-dessus.

Condition 2 : Se sentir reconnu comme un élève capable d'apprendre différemment (C2_{M4})

Les ingrédients nécessaires pour remplir cette condition sont répertoriés dans le tableau 9.

Tableau 9. Combinaison des ingrédients nécessaires pour remplir la condition 2 (C2_{M4})

Ingrédients	Influencé par
Reconnaissance du fait que, en matière d'apprentissage (contenu, rythme, niveau, progression), le parcours d'un EJSH peut différer considérablement de celui des autres élèves (CiEN18)	
Ajustement des attentes pour aller à la rencontre de l'élève là où il en est et s'appuyer sur ses capacités. Établissement d'objectifs à long terme, hiérarchisés et adaptés, détachés des objectifs du programme standard pour les élèves du même âge (CiEN19)	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de mettre en œuvre une « <i>programmation adaptée des objectifs</i> d'apprentissage » (PAOA) (CeEN6)
Création de solutions pour chaque situation par une approche d'essais et d'ajustements, avec des mises à jour régulières du matériel et de la pédagogie (CiEN20)	
Utilisation des principes de de la Conception Universelle des Apprentissages (CUA) (CiEN25)	<ul style="list-style-type: none"> • Formation des enseignants à la CUA (CiEN29)
Création de conditions permettant à l'élève de progresser (CiEN22) : équilibre entre prise de risque et protection	

Condition 3 : Se sentir valorisé (C3_{M4})

Les ingrédients nécessaires pour remplir cette condition sont les suivants :

- Mettre l'accent sur les capacités de l'EJSH (CiEN23)
- Identification et reconnaissance des progrès, même minimes, réalisés par l'élève (CiEN21), avec une valorisation au sein de la classe
- Élaboration de solutions adaptées à chaque situation fondée sur une démarche d'essais et d'ajustements, avec une actualisation régulière du matériel et de la pédagogie (CeEN20)

- Attribution de rôles valorisants à l'EJSH (CiEN24), en lui confiant des tâches — à accomplir de manière autonome ou avec de l'aide — au même titre que les autres élèves

Condition 4 : Se sentir reconnu comme un élève ayant du potentiel (C4_{M4})

L'ingrédient nécessaire pour remplir cette condition est une attitude positive de la part de l'enseignant envers le EJSH (CiEN29). L'enseignant croit en l'élève, laisse son potentiel s'épanouir et ne limite pas ses possibilités de progrès par des idées préconçues.

Condition 5 : Trouver un sens à l'école et à l'apprentissage (C5_{M4})

Cette condition est présente dès que le mécanisme 2 « *Se sentir élève* » est activé. Le jeune s'implique dans des activités de groupe, partage des émotions et crée des liens avec ses pairs. Il s'intègre dans une dynamique d'apprentissage collective. Ces expériences contribuent à développer sa compréhension et à se forger des repères, favorisant ainsi la construction d'un sens à l'école et dans l'apprentissage.

Conclusions de l'étude

Sur la base des résultats présentés dans cette étude, les conclusions suivantes peuvent être directement étayées par les données empiriques.

Comment fonctionne l'éducation inclusive et dans quelles conditions ?

L'éducation inclusive (apprentissage, autonomie, participation) repose sur cinq mécanismes interdépendants chez les EJSH

La recherche montre que cinq mécanismes doivent être activés chez les EJSH afin de favoriser l'apprentissage (E1), l'autonomie (E2) et la participation sociale (E3). Ce sont ces mécanismes qui doivent être reproduits dans l'ensemble des contextes d'accompagnement.

En nous appuyant sur la théorie de l'attachement de J. Bowlby[39,40], nous proposons une articulation des cinq mécanismes identifiés dans l'étude. Les trois premiers mécanismes (M1 *Comprendre l'environnement scolaire*, M2 *Se sentir élève* et M3 *Reconnaître son handicap*) s'imbriquent chronologiquement avec les mécanismes 4 et 5 (M4 *Motivation à s'engager dans l'apprentissage* et

M5 *Motivation à s'engager dans la vie sociale et capacité à se projeter dans l'avenir*). Dans un premier temps, les EJSH doivent mobiliser des ressources cognitives pour se familiariser avec leur environnement et développer un sentiment de sécurité, en se percevant à la fois comme des élèves et comme des personnes en situation de handicap. Ce n'est qu'ensuite qu'ils peuvent consacrer leurs ressources aux mécanismes d'exploration, notamment à l'engagement dans les apprentissages ainsi qu'à la participation et à la projection dans la vie sociale, professionnelle et citoyenne. Comme le souligne Bowlby [39,40], l'existence d'une base sécurisante favorise l'exploration, dans la mesure où le sentiment de sécurité libère des ressources cognitives et émotionnelles propices à la curiosité et à l'engagement social.

Il convient également de noter que les mécanismes M2 « *Se sentir élève* » et M3 « *Reconnaître sa différence* » coexistent dans un équilibre délicat. Cette dynamique suppose la gestion simultanée de deux identités ainsi que la capacité à passer de l'une à l'autre au fil du temps, autrement dit à naviguer entre plusieurs appartenances identitaires. Il existe une interaction constante entre le sentiment d'appartenance et le respect de la différence. Les EJSH doivent être considérés avec respect comme des élèves à part entière, tout en voyant leurs difficultés reconnues et accompagnées de manière discrète. L'objectif est d'éviter qu'ils ne soient submergés par les exigences complexes d'un nouvel environnement, sans pour autant attirer inutilement l'attention sur leurs difficultés. Cette réflexion renvoie plus largement aux débats portant sur l'adaptation réciproque entre l'individu et son environnement : s'agit-il pour la personne de s'adapter à son environnement, ou pour l'environnement de s'ajuster à la personne ? Il s'agit en réalité d'un équilibre en constante négociation. Cette perspective rejoint les travaux de Fougeyrollas sur l'approche psychoéducative, qui mettent en avant la nécessité de concilier adaptation personnelle — avec le risque de conformité qu'elle peut comporter — et adaptation environnementale [41] .

Conditions requises pour activer les cinq mécanismes : aperçus de la dynamique complexe de l'éducation inclusive

Une évaluation réaliste permet d'identifier avec précision les conditions nécessaires à l'activation des mécanismes. La recherche montre que 15 conditions de réussite — composées de 133 ingrédients contributifs — doivent être réunies. Le chapitre suivant met en évidence certains des ingrédients clés qui ressortent des résultats.

Principes fondamentaux de l'éducation inclusive

L'étude a identifié 15 ingrédients (CiED1-CiED15) liés aux modalités de scolarisation établies au niveau départemental dans le modèle d'Eure-et-Loir. Ces ingrédients apparaissent dans quatre mécanismes et huit conditions (C3_{M1}, C1_{M2}, C2_{M2}, C3_{M2}, C4_{M2}, C1_{M3}, C1_{M4} et C4_{M2}), ce qui reflète leur rôle central dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Ils peuvent être regroupés en trois principes fondamentaux :

- Les EJSH devraient fréquenter l'école de quartier dans la mesure du possible et être les élèves d'un enseignant ordinaire (CiED1–3, 5, 7, 8, 11).
- Les EJSH doivent bénéficier des soutiens spécialisés et adaptés à leurs besoins, principalement fournis dans leur environnement de vie quotidien (CiED4, 6, 9, 10, 12, 13).
- Cette démarche ne devrait pas se limiter au seul cadre mais s'étendre également aux espaces et temps situés en dehors de celui-ci, tels que la pause méridienne, les dispositifs périscolaires ou les activités extrascolaires (CiED14, 15).

Ces principes constituent des repères structurants qui orientent de nombreux choix organisationnels et conditions nécessaires au déploiement de l'éducation inclusive.

Coopération entre les professionnels du secteur spécialisé et ceux de l'éducation nationale

Les résultats montrent que la coopération entre les professionnels du secteur spécialisé et ceux du système éducatif national est au cœur de la pratique quotidienne. Cette coopération s'exerce à plusieurs niveaux :

- i. Fonctionnement de la classe : les EJSH ont souvent besoin d'un soutien humain (assistants pédagogiques, éducateurs, enseignants spécialisés). Pour que ce soutien soit efficace, les professionnels doivent être capables de travailler en collaboration au sein d'une même classe.
- ii. Formation et développement professionnel des enseignants : les professionnels spécialisés transmettent leurs connaissances et leur expertise en matière d'éducation spécialisée aux enseignants de l'enseignement ordinaire (CiDAME27–32).

Des partenariats solides doivent donc être forgés entre les prestataires de services et le système éducatif national. Une première exigence est le développement d'une compréhension commune de l'éducation inclusive, fondée sur la conviction que la scolarisation a un double objectif : la réussite scolaire et le développement des compétences psychosociales. Cette vision commune soutient une approche intégrée et une collaboration vers un programme commun. Plusieurs pratiques apparaissent comme essentielles, telles que le co-enseignement (CiEN13), la Conception Universelle des Apprentissages (CUA) (CiEN52), l'utilisation d'outils de communication (CiDAME3), la formation croisée

entre l'Éducation nationale et les services spécialisés (CiEN44) et les réunions interinstitutionnelles (CiCoDE3). Cette coopération nécessite de repenser les identités et les rôles professionnels.

L'étude souligne également que cette coopération n'est pas facile à mettre en œuvre : le manque de temps (CeEN5) et l'absence d'espaces dédiés rendent souvent la collaboration difficile. Cependant, certaines réponses apparaissent, comme le fait de consacrer une partie des réunions du conseil des maîtres à l'éducation inclusive (CiEN33).

Une approche systémique

La coopération entre les professionnels de l'Éducation nationale et les professionnels spécialisés doit s'appuyer sur un cadre approprié et un environnement favorable à l'ensemble des niveaux d'intervention. L'école inclusive constitue un enjeu fondamentalement systémique. Cette dimension est illustrée par l'importance des ingrédients relevant des dimensions organisationnelles et structurelles : dans la catégorie Éducation nationale, 42 ingrédients sur 68 (CiEN27–52, CeEN1–16) y sont associés.

Les résultats montrent qu'aucune approche isolée ne peut, à elle seule, produire les changements attendus. La réussite des démarches inclusives repose plutôt sur l'articulation de multiples facteurs interdépendants, dont la complémentarité est essentielle à la mise en œuvre effective de l'école inclusive.

Une approche territoriale

Les résultats montrent que de nombreuses conditions dépendent de facteurs liés aux décisions prises à l'échelle départementale et de l'implication des principaux acteurs locaux (par exemple, les collectivités locales, les associations sportives) dans le partenariat. Les 22 ingrédients propres au modèle du département d'Eure-et-Loir (CiED1–22) apparaissent 33 fois dans l'ensemble des conditions. Cela signifie que ces ingrédients sont utilisés en moyenne 1,5 fois, alors que ce ratio est égal ou inférieur à 1 dans les autres catégories d'ingrédients. A titre d'exemple, l'ingrédient « Partenariat avec les communes » (CiED19) apparaît dans trois mécanismes (M1–M3) et quatre conditions (C1_{M1}, C2_{M2}, C3_(M2), C3_{M3}) ce qui illustre son rôle transversal dans la mise en œuvre du dispositif.

Le fort potentiel des conditions d'activation pour l'action

Les résultats ont permis de développer un cadre conceptuel qui met en évidence les mécanismes à activer et les conditions de réussite à réunir (Fig. 1). Ce cadre montre que la scolarisation inclusive peut

être efficace lorsqu'elle s'appuie sur des ressources suffisantes, des approches structurées et des partenariats solides.

Il apparaît dès lors essentiel de prendre pleinement en compte les conditions requises pour rendre l'inclusion réellement effective. En fonction de leur contexte propre, les différentes parties prenantes peuvent ainsi identifier les conditions déjà présentes et celles qui nécessitent d'être consolidées.

Les résultats permettent de repérer les combinaisons d'ingrédients nécessaires pour créer ces conditions, de mobiliser les leviers identifiés et d'enrichir la réflexion avec des enseignements tirés de leur propre contexte d'intervention. Ce travail réflexif actif favorise la réflexion collective, l'adhésion des acteurs concernés et l'ancrage des actions dans les réalités du terrain.

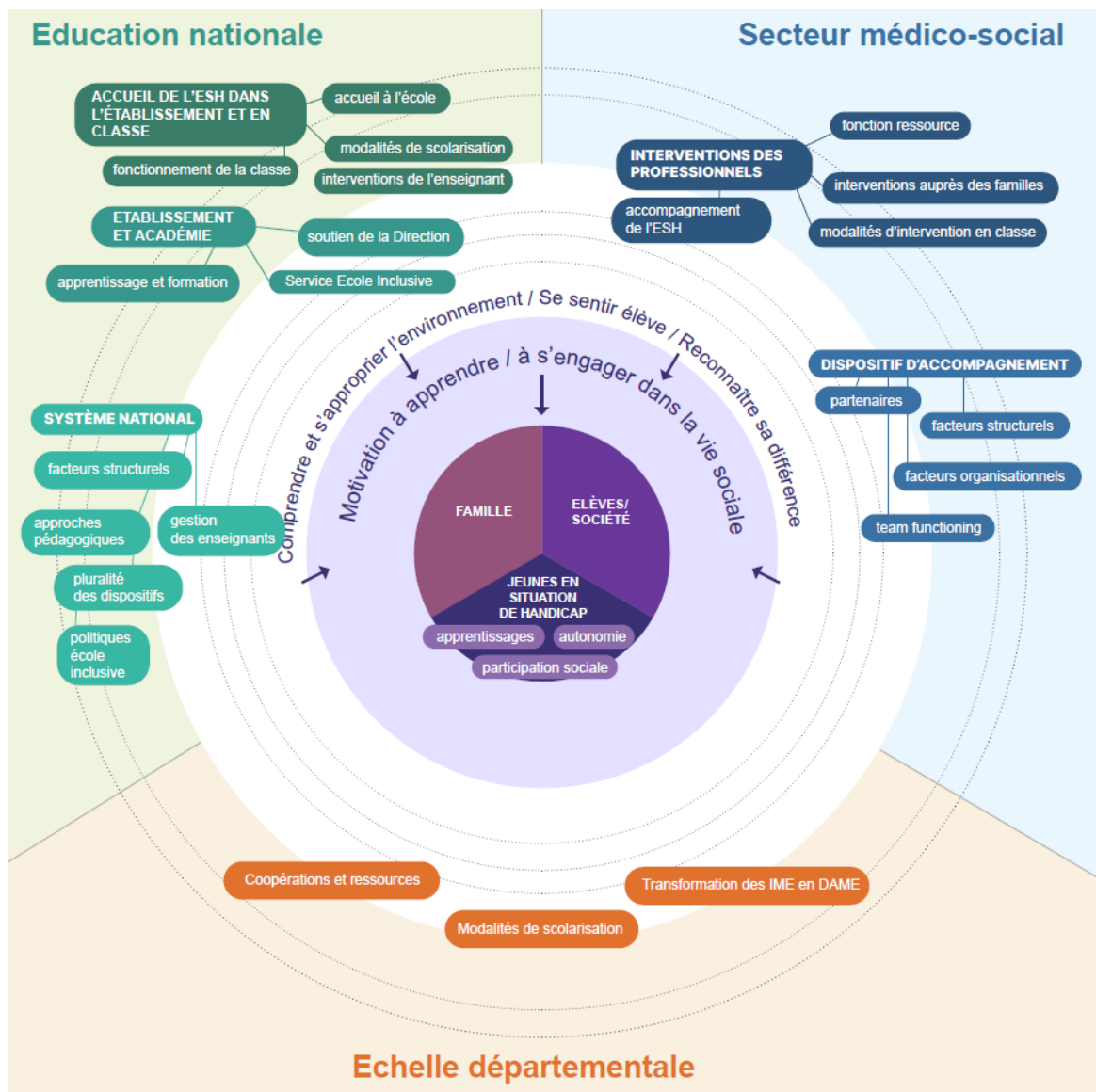


Figure 1. Cadre conceptuel de l'école inclusive

Il convient de noter que les mêmes ingrédients peuvent, selon les circonstances, soit favoriser, soit entraver certaines conditions et certains mécanismes. Par exemple, le soutien apporté par des professionnels spécialisés est nécessaire pour les trois conditions requises à l'activation du mécanisme M3 « *Reconnaître son handicap* ». À l'inverse, la condition C3_(M2) « *Être élève de l'enseignant* », qui implique une réduction de ce soutien (CiDAME8), est nécessaire à l'activation du mécanisme M2 « *Se sentir élève* ». De telles tensions ont déjà été relevées dans la littérature [42]. En ce sens, un professionnel peut agir involontairement au détriment d'un mécanisme.

Cela souligne la nécessité pour les professionnels d'agir de manière consciente et intentionnelle, avec l'intention explicite de soutenir l'activation d'un mécanisme visé. Dans cette perspective, les résultats issus de l'évaluation réaliste présentent un intérêt particulier, car ils permettent d'identifier, pour chaque ingrédient, les mécanismes auxquels il est associé. Ils offrent ainsi une compréhension concrète des dynamiques en jeu et fournissent des repères pour orienter l'action sans perdre de vue les objectifs poursuivis.

Il convient également de souligner que l'environnement politique évolue très rapidement. De nouvelles lois et de nouveaux cadres sont régulièrement introduits par le ministère de l'Éducation nationale et doivent être intégrés et articulés par les acteurs locaux au sein de leurs modes de fonctionnement existants. Un exemple récent en France est la mise en place, à la rentrée 2025, des *Pôles d'Appui à la Scolarité*, destiné à offrir des réponses de première ligne rapides et adaptées aux enfants ayant des besoins spécifiques. La force de l'évaluation réaliste réside dans sa capacité à prendre en compte ces changements contextuels et à permettre aux CME d'évoluer de manière dynamique, en phase avec les évolutions observées sur le terrain.

Interprétation et implications

Au-delà des résultats empiriques, la section suivante aborde les interprétations possibles des résultats et leurs implications plus larges.

L'éducation inclusive est-elle bénéfique ?

Ouvrir des possibilités et remettre en question les limites préconçues

Les résultats de cette étude indiquent que les familles et les professionnels constatent souvent des progrès inattendus chez les enfants en situation de handicap (E1) ce qui rejoint les constats formulés dans des recherches antérieures [16]. Il est largement reconnu que les enfants en situation de handicap sont davantage exposés au risque de voir leur participation limitée dans de nombreux

contextes par rapport à leurs pairs au développement typique, notamment à l'école maternelle et à l'école (par exemple, [43]), à la maison (par exemple, [44]) et dans le cadre des activités périscolaires (par exemple, [45]).

Par ailleurs, la fréquence et la qualité des relations sociales sont des déterminants clés du développement de l'enfant [46]. Les enfants devraient donc être encouragés à développer et à mettre en pratique leurs compétences sociales en s'engageant dans divers contextes sociaux — tels que l'école, les associations communautaires et les activités de loisirs de leur choix [47]. La participation à des contextes variés favorise l'apprentissage social par l'observation des pairs, la comparaison sociale et les interactions directes [48]. Ces environnements offrent des occasions de mettre en pratique des compétences sociales parfois moins sollicitées dans les routines très structurées des milieux spécialisés et susceptibles de demeurer insuffisamment développées lorsque les possibilités de participation sont limitées. Il est crucial de développer ces compétences dès le plus jeune âge, car les attentes en matière de performance et les écarts de développement s'accroissent avec l'âge, augmentant ainsi le risque d'exclusion des activités [49]. La participation à des activités dans l'environnement de vie de l'enfant en dehors de l'école réduit également l'importance accordée à la performance et à la compétition, permettant une plus grande diversité des capacités et des modes d'engagement. Interagir avec différents adultes et pairs, dans des environnements moins régis par des règles formelles, enrichit la compréhension des enfants des contextes de vie ordinaire, renforce leur capacité d'adaptation et encourage l'exploration de nouvelles activités et expériences [49]. À cet égard, l'exemple du département d'Eure-et-Loir confirme l'importance de promouvoir l'inclusion dès le plus jeune âge, tant dans les espaces scolaires qu'extrascolaires. Une telle approche contribue à préparer les jeunes en situation de handicap à l'âge adulte en leur offrant des opportunités d'explorer de nouvelles activités, de développer des interactions variées et de mettre en pratique les compétences nécessaires dans des environnements ordinaires.

L'un des effets attendus à long terme de l'éducation inclusive est le renforcement de la capacité des jeunes en situation de handicap à envisager un avenir professionnel sans a priori limitatifs. Ces jeunes sont rarement en contact avec des adultes en situation de handicap qui exercent une activité professionnelle. En France, par exemple, les enseignants en situation de handicap sont nettement sous-représentés [50]. Par conséquent, les EJSH disposent donc de peu de modèles professionnels auxquels s'identifier dans leur quotidien scolaire, ce qui peut restreindre leur capacité à se projeter dans certaines fonctions. Pourtant, l'éducation inclusive crée progressivement les conditions nécessaires pour former un nombre croissant de EJSH [51] à un large éventail de carrières. À terme, davantage de EJSH pourraient embrasser la profession enseignante, offrant ainsi aux générations futures des figures d'identification significatives.

La scolarisation inclusive influence également l'évolution de l'intégration sociale des familles (E5). Les familles doivent composer avec la stigmatisation associée au handicap de leur enfant [52], et elles sont parfois marginalisées par leur environnement social. Lorsque leur enfant est scolarisé dans l'enseignement ordinaire, les parents deviennent avant tout des « parents d'un élève » plutôt que des parents d'un enfant fréquentant dans un établissement spécialisé. La scolarisation inclusive influence également les trajectoires d'intégration sociale des familles (E5). Les familles doivent souvent composer avec la stigmatisation associée au handicap de leur enfant [52] et peuvent se trouver marginalisées dans leur environnement social. Lorsque leur enfant est scolarisé dans un établissement ordinaire, les parents deviennent avant tout des « parents d'élève » plutôt que des parents d'un enfant fréquentant un établissement spécialisé. Par exemple, les parents peuvent accompagner leur enfant à l'école de proximité (CiEN2) plutôt que recourir à un transport spécialisé, ce qui favorise les échanges avec d'autres parents et les rencontres avec les enseignants.

Le lieu de scolarisation cesse alors d'être un marqueur de stigmatisation. Par exemple, ils peuvent désormais emmener leur enfant à l'école de proximité (CiEN2) plutôt que de recourir à un service de taxi, ce qui leur offre l'occasion de nouer des relations avec d'autres parents et de rencontrer les enseignants. De plus, dans de nombreuses familles d'enfants en situation de handicap, le quotidien est fortement structuré autour des soins, des rendez-vous médicaux et des interventions spécialisées, ce qui peut conduire à percevoir l'enfant principalement à travers le prisme du handicap et des besoins de soutien [53]. Le fait que l'enfant devienne également un élève permet aux parents de le considérer comme une personne aux multiples dimensions, et non uniquement à travers ses difficultés. Les représentations parentales peuvent alors évoluer : ils peuvent reconnaître les capacités de leur enfant, croire davantage en son potentiel et envisager son avenir. De tels changements peuvent avoir un impact considérable sur le développement et le parcours des EJSH.

Le choix d'un mode de scolarisation pour leur enfant (E4) demeure une décision complexe pour les familles, et l'éducation inclusive continue de susciter des inquiétudes, en particulier pour les enfants atteints de troubles neurodéveloppementaux [2]. On peut néanmoins supposer que plus les familles seront en mesure d'exercer pleinement leurs droits et de faire valoir leurs choix, plus elles développeront un sentiment d'autonomie dans ce processus. Par un effet d'entraînement, cette dynamique pourrait également encourager d'autres familles à s'engager dans des démarches similaires.

Façonner la société de demain

Cette étude corrobore les conclusions antérieures [54] selon lesquelles l'inclusion et la scolarisation des élèves en situation de handicap contribuent à favoriser une vision positive des différences chez l'ensemble des élèves (E6). À long terme, cette expérience pourrait contribuer à former des adultes adoptant des attitudes plus ouvertes et bienveillantes envers le handicap, participant ainsi à la réduction de la stigmatisation.

La littérature a montré qu'un facteur influençant les attitudes et les perceptions à l'égard du handicap est la fréquence des contacts antérieurs que les individus ont eus avec des personnes en situation de handicap [46,55,56]. En France, la probabilité statistique de rencontrer un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire n'a cessé d'augmenter : le nombre d'élèves en situation de handicap inscrits dans l'enseignement ordinaire a triplé entre 2006 et 2022 [57]. Cette évolution signifie qu'une part croissante de la population sera amenée à côtoyer le handicap dès l'enfance. Dans cette perspective, il est raisonnable de penser que l'éducation inclusive exercera une influence durable sur la société. En fréquentant les mêmes établissements scolaires que leurs pairs, les enfants en situation de handicap ne sont plus tenus à l'écart dans des structures spécialisées. =. Les interactions quotidiennes entre élèves constituent alors de véritables occasions d'apprentissage mutuel et créent des occasions d'aborder ce que Régine Scelles appelle « l'énigme fondamentale du handicap »[58]. Elles permettent aux enfants de nouer des relations d'égalité, d'explorer des questions difficiles et de se familiariser avec la différence. Toutefois, si ces échanges informels jouent un rôle essentiel, les résultats de cette étude indiquent qu'ils gagneraient à être complétés par des actions spécifiquement destinées aux camarades de classe. Ces derniers ont en effet exprimé le besoin de disposer d'espaces dédiés ainsi que d'interlocuteurs identifiés pour aborder les questions liées au handicap, un constat également relevé dans des travaux antérieurs [34]. Dans l'ensemble, ces résultats renforcent l'idée que les systèmes éducatifs inclusifs constituent un levier majeur pour faire évoluer les représentations sociales et lutter contre les attitudes discriminatoires à l'égard du handicap.

Lorsque l'inclusion ne fonctionne pas bien : vérifier d'abord si les conditions de réussite sont réunies

L'éducation inclusive est souvent évaluée en fonction du nombre d'enfants et de jeunes en situation de handicap (EJSH) scolarisés ne milieu ordinaire. La présente étude apporte un éclairage complémentaire en documentant les effets concrets chez les EJSH qui devraient être attendus et évalués au-delà de la simple présence physique dans les établissements scolaires.

Les résultats montrent que les bénéfices de l'inclusion se manifestent de manière diverse. Pour certains enfants, les effets positifs sont clairement perceptibles, tandis que pour d'autres, ils prennent des formes plus discrètes et nécessitent une attention particulière pour être identifiés. L'inclusion apparaît ainsi comme un processus évolutif, qui se déploie dans le temps et dont les effets varient selon les parcours individuels. L'émergence de progrès parfois inattendus, sans trajectoire prévisible, renforce l'idée que tous les EJSH devraient avoir la possibilité et le temps de tirer profit d'une éducation inclusive, conformément à l'approche fondée sur les droits consacrée par la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. Dans le même temps, les professionnels et les familles doivent rester vigilants et attentifs aux situations individuelles.

Au-delà des effets individuels, l'inclusion produit des résultats pour les familles, les pairs et la société dans son ensemble. En favorisant les rencontres et les expériences partagées, l'école inclusive contribue à déconstruire les stéréotypes liés au handicap et à éviter que les perspectives d'avenir des enfants ne soient involontairement limitées, elle alimente une dynamique vertueuse de changement. Cette étude met ainsi en évidence que la question centrale n'est plus de savoir si l'éducation inclusive doit être mise en œuvre, mais plutôt comment la rendre effective. Cela suppose des efforts continus, un suivi attentif des parcours ainsi qu'un ensemble de soutiens adaptés aux besoins des enfants, des familles et des professionnels.

Limites

Cette étude reconnaît plusieurs limites. Les effets sur les jeunes en difficulté sont difficiles à mesurer car ils sont subjectifs et varient d'un enfant à l'autre. Il est également difficile de recueillir les points de vue de ces jeunes (voir la section « Méthodes »). De plus, nous n'avons pas pu identifier les conditions nécessaires à l'activation du mécanisme 5.

Il serait utile d'approfondir l'étude du rôle des EJSH et de leurs familles dans la scolarisation, par exemple en examinant de plus près leur implication dans l'élaboration des *Projets Personnalisés de Scolarisation*, leur participation aux réunions *de l'équipe de suivi de scolarisation*, leurs relations avec les équipes spécialisées, leur présence aux réunions parents-enseignants et leurs interactions avec l'équipe scolaire. Certains éléments pertinents sont ressortis de l'étude mais n'ont pas été présentés ici.

Il est important de reconnaître que cette étude n'offre qu'une compréhension partielle du fonctionnement de l'éducation inclusive et de la manière dont ses nombreux éléments interagissent. La recherche a été menée dans deux établissements : une école primaire et un collège. Il est probable

que de nombreux facteurs contextuels influencent la scolarisation inclusive et ses effets. L'extension de l'étude à d'autres établissements permettrait de clarifier comment différents contextes façonnent la mise en œuvre (par exemple, zones urbaines vs zones rurales, enseignement public vs enseignement privé). L'examen des contextes préscolaires et lycéens permettrait également de mieux comprendre le parcours éducatif complet des EJSH, les périodes de transition étant cruciales. Conformément à la nature cyclique d'une approche réaliste, les CME identifiés ici doivent être confirmés ou affinés par de futures études empiriques.

Conclusion générale

L'évaluation réaliste offre une approche globale pour évaluer les interventions dans des situations complexes dans une optique de transférabilité. Nous avons mené une étude qui a décortiqué l'initiative d'éducation inclusive développée grâce à un partenariat entre des acteurs clés en France. Cette étude montre qu'il est possible de mettre en œuvre des pratiques scolaires inclusives fortement engagées à l'échelle départementale et que ces pratiques sont perçues comme ayant un effet sur les EJSH. Cette étude apporte ainsi des enseignements utiles et des pistes d'action concrètes pour les décideurs, les professionnels et les chercheurs souhaitant promouvoir des pratiques inclusives renforcées. Les résultats contribuent aux débats en cours sur la scolarisation inclusive. En effet, il existe un risque de conclure que l'inclusion n'est pas bénéfique lorsque les conditions nécessaires ne sont pas réunies. En fournissant des informations précises sur les conditions qui doivent être en place, cette étude aide à éviter des conclusions prématurées fondées sur des critères non pertinents. Au contraire, elle soutient le développement de mesures de plus en plus affinées, pertinentes et comparables, ainsi que d'outils pratiques pour guider l'action.

Les résultats contribuent aux débats en cours sur la scolarisation inclusive. Ils suggèrent que lorsque certaines conditions essentielles ne sont pas réunies, les effets attendus de la scolarisation inclusive peuvent ne pas se manifester, ce qui peut conduire à des interprétations erronées de son efficacité. En identifiant précisément les configurations favorables à la réussite des démarches inclusives, cette étude contribue au développement de critères d'évaluation plus pertinents et comparables, tout en fournissant des repères opérationnels pour soutenir l'amélioration continue des politiques et des pratiques éducatives inclusives.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier l'ensemble des acteurs locaux de l'École Jean Moulin (Voves), du Collège Jean Moulin (Chartres), du DAME Borromeï-Debay (Lucé, PEP28) et du DAME André Brault (Luisant, ADAPEI28) pour leur accueil chaleureux et leur collaboration tout au long de cette étude. Nous remercions tout particulièrement Alison Ancion, Mélanie Mathieu, Léa Ovide (ADAPEI28) et Anne Gaudron (PEP28) pour leur aide dans l'adaptation et l'interprétation des entretiens avec les enfants en situation de handicap. Nos remerciements vont également à Christophe Aubouin (PEP28), Arnaud Escroignard (DAME Les Bois du Seigneur, DAME Fontaine Bouillant), Pascale Grimoin et Anthony Janières (Service École Inclusive, Direction des services départementaux de l'Éducation nationale d'Eure-et-Loir), Sophien Khelifi (Agence Régionale de Santé Eure-et-Loir), Paolo Zambon (ADAPEI28), qui ont impulsé et continuent de porter cette innovation dans le département d'Eure-et-Loir, pour avoir apporté leur expertise aux discussions.

Les auteurs remercient également le comité d'orientation de la recherche pour ses conseils sur la conduite de l'étude.

Références

1. Fougeyrollas P, Boucher N, Edwards G, Grenier Y, Noreau L. The Disability Creation Process Model: A Comprehensive Explanation of Disabling Situations as a Guide to Developing Policy and Service Programs. *Scand J Disabil Res.* 2019;21: 25–37. doi:10.16993/sjdr.62
2. Van Mieghem A, Verschueren K, Petry K, Struyf E. An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *Int J Incl Educ.* 2020;24: 675–689. doi:10.1080/13603116.2018.1482012
3. Horne PE, Timmons V. Making it Work: Teachers' Perspectives on Inclusion. *Int J Incl Educ.* 2009;13: 273–286.
4. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, UNESCO. Empowering Teachers to Promote Inclusive Education: Literature Review. 2023. Available: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20Literature%20Review.pdf>
5. Singal N. Bridging the Gaps Between Theory and Practice of Inclusive Education. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press; 2009.
6. Jardinez MJ, Natividad LR. The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax Int J Educ.* 2024;12: 57–65.

7. Deroncele-Acosta A, Ellis A. Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study. *Educ Sci.* 2024;14: 1169. doi:10.3390/educsci14111169
8. Leijen Ä, Arcidiacono F, Baucal A. The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Front Psychol.* 2021;12: 633066. doi:10.3389/fpsyg.2021.633066
9. Baker J. The British Government's strategy for SEN: implications for the role and future development of special schools. *Support Learn.* 2007;22: 72–77. doi:10.1111/j.1467-9604.2007.00449.x
10. European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD). Transition from Special Education to Inclusive Education Systems. EASPD; 2023 Oct. Available: <https://easpd.eu/resources-detail/transition-from-special-education-to-inclusive-education-systems/>
11. Plaisance É. *L'éducation inclusive : une autre école pour tous ?* Toulouse: Érès; 2011.
12. Ebersold S, Meek A. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges.* Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education; 2017. Available: <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-education-young-disabled-people-europe>
13. OECD. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.* Paris: OECD Publishing; 2012. Available: <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
14. Bélanger J, Frangieh B, Graziani E, Mérini C, Thomazet S. L'agir ensemble en contexte d'école inclusive: qu'en dit la littérature scientifique récente? 1. *Rev Sci L'éducation.* 2018;44: 138–165.
15. Gardou C. *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule.* Toulouse: Érès; 2013.
16. Gardou C. *Fragilité interdite. Pour un nouveau regard sur les vulnérabilités humaines.* Toulouse: Érès; 2020.
17. Ségard E, Chervin P, Cambon L. Framework to Support the Transfer of Innovative Interventions in the Disability Field: Lessons from the Transferability of Complex Interventions in Public Health: A Review. *Disabilities.* 2024;4: 724–740. doi:10.3390/disabilities4030044
18. Malik S, Mahesri F, Geddes C, Quintela A. *Ensuring All Students Are Learning: Inclusive Education White Paper.* DAI Global; 2025. Available: https://dai-global-developments.com/uploads/WhitePaper_InclusiveEducation%20pages.pdf
19. Cambon L, Alla F. Understanding the complexity of population health interventions: assessing intervention system theory (ISyT). *Health Res Policy Syst.* 2021;19: 95. doi:10.1186/s12961-021-00743-9
20. Moore GF, Audrey S, Barker M, Bond L, Bonell C, Hardeman W, et al. Process evaluation of complex interventions: Medical Research Council guidance. *BMJ.* 2015;350: h1258. doi:10.1136/bmj.h1258
21. Maciver D, Rutherford M, Arakelyan S, Kramer JM, Richmond J, Todorova L, et al. Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *PLOS ONE.* 2019;14: e0210511. doi:10.1371/journal.pone.0210511

22. Lacouture A, Breton E, Guichard A, Ridde V. The concept of mechanism from a realist approach: a scoping review to facilitate its operationalization in public health program evaluation. *Implement Sci.* 2015;10: 1–10. doi:10.1186/s13012-015-0345-7
23. Yin RK. *Case study research: design and methods.* 2014.
24. Pawson R, Tilley N. *Realistic Evaluation.* Sage Publications Ltd; 1997.
25. Chen HT. *Theory-driven evaluation.* SAGE; 1990.
26. Blaise P, Marchal B, Lefèvre P, Kegels G. Au-delà des méthodes expérimentales : l'approche réaliste en évaluation. In: Potvin L, Moquet M- J, Jones C, editors. *Réduire les inégalités sociales de santé.* Saint-Denis: INPES; 2010.
27. Mukumbang FC, Marchal B, Van Belle S, van Wyk B. Unearthing how, why, for whom and under what health system conditions the antiretroviral treatment adherence club intervention in South Africa works: A realist theory refining approach. *BMC Health Serv Res.* 2018;18: 343. doi:10.1186/s12913-018-3150-6
28. Zambon P, Aubouin C, Escroignard A. De l'IME au DAME : passer du spécialisé à l'universel ? *Chronique d'une transformation annoncée, les organisations à l'épreuve de la subsidiarité.* Dunod. *Conduire l'innovation en action sociale et médico-sociale à l'heure de la transformation de l'offre.* Dunod. Dunod; 2022. Available: <https://shs.cairn.info/conduire-l-innovation-en-action-sociale-et-medico---9782100838806-page-173?lang=fr>
29. Goffman E. *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps.* Les Editions de Minuit; 1975.
30. Wehmeyer ML. A Functional Model of Self-Determination. *Focus Autism Dev Disabil.* 1999 [cited 20 Aug 2025]. doi:10.1177/108835769901400107
31. Wolfensberger W. Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization. *Intellect Dev Disabil.* 2011;49: 435–440. doi:10.1352/1934-9556-49.6.435
32. Ells C. Lessons About Autonomy from the Experience of Disability. *Soc Theory Pract.* 2001;27: 599–615.
33. Fougeyrollas P, Boucher N, Edwards G, Grenier Y, Noreau L. The Disability Creation Process Model: A Comprehensive Explanation of Disabling Situations as a Guide to Developing Policy and Service Programs. *Scand J Disabil Res.* 2019;21: 25–37. doi:10.16993/sjdr.62
34. Poikola M, Kärnä E, Hakalehto S. Students' views of inclusive education: A scoping literature review. *Eur J Educ.* 2024;59: e12731. doi:10.1111/ejed.12731
35. Liu X, Potmesil M. A review of research on the development of inclusive education in children with special educational needs over the past 10 years: a visual analysis based on CiteSpace. *Front Educ.* 2025;9. doi:10.3389/feduc.2024.1475876
36. Tindall L. J.A. Smith, P. Flower and M. Larkin (2009), *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research.*: London: Sage. *Qual Res Psychol.* 2009;6: 346–347. doi:10.1080/14780880903340091
37. Pawson R, Tilley N. *Realistic Evaluation | SAGE Publications Ltd.* SAGE Publications Ltd; 1997. Available: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/realistic-evaluation/book205276>

38. Wong G, Westhorp G, Pawson R, Greenhalgh T. Realist synthesis : RAMSES synthesis materials. 2013 July.
39. Bowlby J. Attachment and Loss, Volume 1: Attachment. New York: Basic Books; 1969.
40. Bowlby J. A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. New York: Basic Books; 1988.
41. Sarrazin C, Sylvestre J-P, Fougeyrollas P. Réflexion sur l'accompagnement psychoéducatif des personnes ayant des capacités différentes. *Aequitas Rev Dév Hum Handicap Chang Soc.* 2020;26: 27. doi:10.7202/1075204ar
42. Brock M, Schaefer J, Seaman-Tullis R. Self-determination and Agency for All: Supporting Students with Severe Disabilities. *Theory Pract.* 2019;59. doi:10.1080/00405841.2019.1702450
43. The Importance of Assessing the Pre-school Children's Participation at Home, Preschool and Community Setting: *Child Care in Practice: Vol 30 , No 2 - Get Access.* [cited 13 Aug 2025]. Available: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13575279.2021.1900787>
44. Milićević M. Home participation of children with and without cerebral palsy in Serbia: an exploratory study. *Disabil Rehabil.* 2020;42: 3696–3706. doi:10.1080/09638288.2019.1610506
45. Kaljača S, Dučić B, Cvijetić M. Participation of children and youth with neurodevelopmental disorders in after-school activities. *Disabil Rehabil.* 2019;41: 2036–2048. doi:10.1080/09638288.2018.1457092
46. Pelleboer-Gunnink HA, van Weeghel J, Embregts PJCM. Public stigmatisation of people with intellectual disabilities: a mixed-method population survey into stereotypes and their relationship with familiarity and discrimination. *Disabil Rehabil.* 2021;43: 489–497. doi:10.1080/09638288.2019.1630678
47. Croydon A, Remington A, Kenny L, Pellicano E. 'This is what we've always wanted': Perspectives on young autistic people's transition from special school to mainstream satellite classes. *Autism Dev Lang Impair.* 2019;4. doi:10.1177/2396941519886475
48. Vicente E, Mumbardó-Adam C, Guillén VM, Coma-Roselló T, Bravo-Álvarez M-Á, Sánchez S. Self-Determination in People with Intellectual Disability: The Mediating Role of Opportunities. *Int J Environ Res Public Health.* 2020;17: 6201. doi:10.3390/ijerph17176201
49. Marcellini A. Les enjeux des pratiques inclusives dans le domaine des loisirs. Du projet inclusif à la question des inscriptions sociales. *Loisir Société Soc Leis.* 2021;44: 155–170. doi:10.1080/07053436.2021.1935427
50. SNESUP-FSU. Dossier Handicap dans l'Enseignement Supérieur. Syndicat National de l'Enseignement Supérieur; 2024. Available: https://www.snesup.fr/sites/default/files/article/documents/mensuel_ndeg_706_dossier.pdf
51. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Evidence of the Link Between Inclusive Education and Outcomes: Summary Report. European Agency for Special Needs and Inclusive Education; 2020. Available: https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence-final-summary_en.pdf

52. Écotière M-A, Pivry S, Scelles R. Grandir avec un handicap : la transition adolescente. *Contraste*. 2016;44: 229–251. doi:10.3917/cont.044.0229
53. Korff Sausse S. L'enfant handicapé : une étude psychanalytique. *Psychiatr Enfant*. 1997;40: 297–341.
54. Wallerich et al_2023_Environment and child well-being.pdf. Available: https://www.researchgate.net/publication/374049401_Environment_and_child_well-being_A_scoping_review_of_reviews_to_guide_policies/fulltext/650b015861f18040c20f3c57/Environment-and-child-well-being-A-scoping-review-of-reviews-to-guide-policies.pdf
55. Han N, Park S-Y, Bang JB. Pharmacy Students' Attitudes Toward Persons With Disabilities and Perceptions of Right to Self-Determination. *Am J Pharm Educ*. 2023;87: ajpe9109. doi:10.5688/ajpe9109
56. Dias P, Mamas C, Cadime I. Predictors of Adolescents' Attitudes Towards the Inclusion of Peers with Special Educational Needs. *Int J Disabil Dev Educ*. 2022;69: 1658–1667. doi:10.1080/1034912X.2020.1822517
57. Cour des comptes. L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Cour des comptes; 2024 Sept. Available: <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/l'inclusion-scolaire-des-eleves-en-situation-de-handicap>
58. Scelles R, Dayan C. L'enfant en situation de handicap : désir de savoir et apprentissage avec les pairs. *Cliopsy*. 2015;13: 7–25. doi:10.3917/cliop.013.0007

Annexes

Tableau S1. Traduction des principes de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées en mécanismes potentiels

Tableau S2. Adaptations des entretiens EJSH

Tableau S3. Répartition des participants aux entretiens dans chaque contexte

Fichier S1. Liste de contrôle Rameses II

Fichier S2. Guides d'entretien

Fichier S3. Ingrédients interventionnels et contextuels

Tableau S1. Traduction des principes de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées en mécanismes potentiels

Principes de la Convention	Mécanismes attendus
<ul style="list-style-type: none"> • Le respect de la dignité intrinsèque, de l'autonomie individuelle y compris la liberté de faire ses propres choix, et de l'indépendance des personnes, • La non-discrimination, • La participation et l'intégration pleines et effectives à la société, • Le respect de la différence et l'acceptation des personnes handicapées comme faisant partie de la diversité humaine et de l'humanité, • L'égalité des chances, • L'accessibilité, • L'égalité entre les hommes et les femmes, • Le respect du développement des capacités de l'enfant handicapé et le respect du droit des enfants handicapés à préserver leur identité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le sentiment d'être libre de ses choix (et avoir des choix) • Le sentiment de garder le pouvoir (inverse perte de contrôle) • La perception de ne pas être entravé • Le sentiment d'auto-efficacité • Le sentiment de confiance en soi • Le sentiment d'être traité avec dignité • Le sentiment d'être valorisé • Le sentiment d'être reconnu (en tant que personne) / considération • Le sentiment d'être utile, de contribuer à la société • Le sentiment d'appartenir à la communauté • Le sentiment d'être respecté

Tableau S2. Adaptations des entretiens pour les enfants/jeunes en situation de handicap

Phase	Adaptations / défis
Préparation	<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration des guides d’entretien : les guides ont été co-construits avec les équipes spécialisées afin de garantir que les questions soient formulées dans un langage clair et simple. • Réduction des biais : afin de limiter les biais liés à l’inclusion partielle ou à l’isolement social (par exemple, les élèves en situation de handicap sont rarement choisis comme amis par leurs pairs [34,35]), les questions ont été soigneusement formulées. Ainsi, au lieu de demander « As-tu des amis dans la cour de récréation ? », la question était formulée ainsi : « Qui sont tes amis dans la cour de récréation ? ». • Adaptations pendant les entretiens : plusieurs outils ont été utilisés pour soutenir la communication et l’engagement, notamment des supports visuels (photos de classe, emplois du temps, pictogrammes), des outils d’expression des émotions (cartes d’émotions, échelles de smileys) et des aides à l’attention (fidgets, minuteurs). • Environnement : une attention particulière a été portée au cadre des entretiens, par exemple en choisissant une salle familière, dans un environnement peu stimulant. • Soutien et climat de confiance : les entretiens ont été menés en présence d’un professionnel du DAME afin de favoriser un climat de confiance et un espace sécurisant permettant une expression libre.
Passation	<ul style="list-style-type: none"> • Certains élèves manifestaient un biais de désirabilité sociale, cherchant à satisfaire l’adulte enquêteur. • D’autres présentaient des capacités limitées d’élaboration verbale, des difficultés d’orientation temporelle ou de projection abstraite. Seules les questions directement liées à des expériences vécues récentes ont donc été posées ; les questions nécessitant une projection n’ont pas été systématiquement posées. • Fatigue et attention : de nombreux élèves se fatiguaient rapidement ou avaient des difficultés de concentration. La durée et le rythme des entretiens ont donc été adaptés à chaque élève. Des fidgets et des minuteurs ont été utilisés pour structurer les séances.
Interprétation	<ul style="list-style-type: none"> • Les entretiens réalisés avec les élèves en situation de handicap étaient systématiquement suivis d’une séance de débriefing réunissant un psychologue et l’enseignant spécialisé de l’élève afin d’interpréter conjointement les réponses. Bien que certains entretiens n’aient pas permis d’explorations approfondies (en raison des contraintes décrites ci-dessus), la connaissance fine de chaque enfant

par les professionnels spécialisés a permis une interprétation plus contextualisée et plus pertinente.

- Par ailleurs, les professionnels spécialisés, familiers du parcours des élèves, ont apporté des informations précieuses sur leurs trajectoires biographiques (événements familiaux, parcours scolaire, histoire du handicap) et leurs contextes de vie (composition du foyer, mode d'hébergement, par exemple en internat ou en foyer).

- Dans certains cas, ces éléments ont été triangulés et validés à partir : i) d'entretiens avec les parents, les camarades de classe, les enseignants et les accompagnants ; ii) d'échanges informels avec les coordinateurs pédagogiques ou d'autres professionnels lors des visites de terrain.

Tableau S3. Répartition des personnes interviewees

A l'école primaire

Personnes interrogées	Nombre d'entretiens	Nombre de participants	Description
Enfants en situation de handicap	4	5	Un entretien collectif (deux élèves) et trois entretiens individuels
Camarades de deux classes de référence	2	10	Entretiens collectifs avec cinq élèves de chacune des deux classes de référence
Familles	2	3	Entretiens individuels
Professionnels du DAME	8	8	Entretiens individuels : chef de service, coordinateur pédagogique, enseignant spécialisé, psychologue, coordinateur de secteur, éducateur spécialisé, éducateur sportif, psychomotricien
Professionnels de l'Éducation nationale	7	7	Entretiens individuels : principal adjoint, enseignant d'ULIS, trois enseignants des classes de référence, deux accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH)
Professionnels de la vie scolaire et périscolaire	2	2	Responsable du centre de loisirs et membre du personnel de vie scolaire
Total	25		

Au collège

Personnes interrogées	Nombre d'entretiens	Nombre de participants	Description
Jeunes en situation de handicap (CYWD)	3	5	Un entretien collectif (trois élèves) et deux entretiens individuels (cinq élèves au total)

Personnes interrogées	Nombre d'entretiens	Nombre de participants	Description
Camarades de deux classes de référence	2	6	Entretiens collectifs avec trois élèves de chacune des deux classes de référence
Familles	2	2	Entretiens individuels
Professionnels du DAME	5	5	Entretiens individuels : chef de service, enseignant spécialisé, éducateur, chauffeur, coordinateur pédagogique
Professionnels de l'Éducation nationale	5	5	Entretiens individuels : principal adjoint, enseignant d'ULIS, deux enseignants des classes de référence et un accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH)
Professionnels de la vie scolaire	2	2	Entretiens individuels avec deux membres du personnel de vie scolaire
Total	19	25	—

Fichier S1 - Liste de contrôle Rameses II

Item		Reported in document: yes/no/unclear	Page(s) in document
Title			
1		In the title, identify the document as a realist evaluation	Yes 1
Summary of abstract			
2		Journal articles will usually require an abstract, while reports and other forms of publication will usually benefit from a short summary. The abstract or summary should include brief details on the policy, programme or initiative under evaluation; programme setting; purpose of the evaluation; evaluation question(s) and/or objective(s); evaluation strategy; data collection, documentation and analysis methods; key findings and conclusions Where journals require it and the nature of the study is appropriate, brief details of respondents to the evaluation and recruitment and sampling processes may also be included. Sufficient detail should be provided to identify that a realist approach was used and that realist programme theory was developed and/or refined	Yes 2
Introduction			
3	Rationale for evaluation	Explain the purpose of the evaluation and the implications for its focus and design	Yes 5&6
4	Programme theory	Describe the initial programme theory (or theories) that underpin the programme, policy or initiative	Yes In the methode section, 9&10
5	Evaluation questions, objectives and focus	State the evaluation question(s) and specify the objectives for the evaluation. Describe if and how the programme theory	Yes 5

Item			Reported in document: yes/no/unclear	Page(s) in document
		was used to define the scope and focus of the evaluation		
6	Ethics approval	State whether or not the realist evaluation required and has gained ethics approval from the relevant authorities, providing details as appropriate. If ethics approval was deemed unnecessary, explain why	Yes	At the end of the document, p41 (as requested by the editor)
Methods				
7	Rationale for using realist evaluation	Explain why a realist evaluation approach was chosen and (if relevant) adapted	Yes	6-7, 9
8	Environment surrounding the evaluation	Describe the environment in which the evaluation took place	No	
9	Describe the programme policy, initiative or product evaluated	Provide relevant details on the programme, policy or initiative evaluated	Yes	7-9
10	Describe and justify the evaluation design	A description and justification of the evaluation design (i.e. the account of what was planned, carried out and why) should be included, at least in summary form or as an appendix, in the document that presents the main findings. If this is not carried out, the omission should be justified and a reference or link to the evaluation design given. It may also be useful to publish or make freely available (e.g. online on a website) any original evaluation design document or protocol, where they exist	Yes	10
11	Data collection methods	Describe and justify the data collection methods, which ones were used, why and how they fed into developing, supporting, refuting or refining programme theory. Provide details of the steps taken to enhance the trustworthiness of data collection and documentation	Yes	10-12

Item			Reported in document: yes/no/unclear	Page(s) in document
12	Recruitment process and sampling strategy	Describe how respondents to the evaluation were recruited or engaged and how the sample contributed to the development, support, refutation or refinement of programme theory	Yes	10
13	Data analysis	Describe in detail how data were analysed. This section should include information on the constructs that were identified, the process of analysis, how the programme theory was further developed, supported, refuted and refined, and (where relevant) how analysis changed as the evaluation unfolded	Yes	12
Results				
14	Details of participants	Report (if applicable) who took part in the evaluation, the details of the data they provided and how the data were used to develop, support, refute or refine programme theory	No	In the method section
15	Main findings	Present the key findings, linking them to contexts, mechanisms and outcome configurations. Show how they were used to further develop, test or refine the programme theory	Yes	12-31
Discussion				
16	Summary of findings	Summarise the main findings with attention to the evaluation questions, purpose of the evaluation, programme theory and intended audience	Yes	31-39
17	Strengths, limitations and future directions	Discuss both the strengths of the evaluation and its limitations. These should include (but need not be limited to) (1) consideration of all the steps in the evaluation processes; and (2) comment on the adequacy, trustworthiness and value of the explanatory insights which emerged. In many evaluations, there will be an expectation to provide guidance on	Yes	39&40

Item			Reported in document: yes/no/unclear	Page(s) in document
		future directions for the programme, policy or initiative, its implementation and/or design. The particular implications arising from the realist nature of the findings should be reflected in these discussions		
18	Comparison with existing literature	Where appropriate, compare and contrast the evaluation's findings with the existing literature on similar programmes, policies or initiatives	Yes	31-39
19	Conclusion and recommendations	List the main conclusions that are justified by the analyses of the data. If appropriate, offer recommendations consistent with a realist approach	Yes	40&41
20	Funding and conflict of interest	State the funding source (if any) for the evaluation, the role played by the funder (if any) and any conflicts of interests of the evaluators	Yes	In the submission platform as requested

Fichier S2 – Guides d’entretiens

Guide d’entretien pour les professionnels

Présentations réciproques

Rappel du cadre de l’étude, de ses objectifs.

Les thématiques suivantes sont abordées :

- Compréhension de l’école pour tous et effets sur les élèves et les familles : objectifs et définition de l’école inclusive, articulation avec le projet d’établissement, rôle de l’école versus le rôle des services spécialisés, lisibilité de l’école inclusive (rôle de chaque acteur...), apport pour les élèves en situation de handicap, apport à l’ensemble de l’école,

- Les évolutions des pratiques professionnelles (Education Nationale et Services médico sociaux) : Evolution des représentations, des perceptions d’identités professionnelles, pratiques (compétences, responsabilités...); formations ; appropriation des dispositifs mis à disposition par le milieu spécialisé ; mise en accessibilité de la pédagogie (postures, outils, supports adaptés...) , des espaces physiques, autres aménagements; dispositifs et outils soutenant la transformation et l’ouverture vers le milieu ordinaire ; mise à disposition de ressources pour l’éducation nationale (sensibilisations, outils, guides, accompagnements

- La mise en œuvre du partenariat Education Nationale/ Services médico sociaux : réseau de proximité des services proposés par l’éducation nationale ou par des services du milieu médico-social, lisibilité du rôle de chaque acteur, référents, interconnaissance et proximité entre acteurs, transfert de savoir faire, facilité de mobilisation du réseau, efficacité de la coopération, existence de dispositifs établis et ancrés, appui ressources, limites, attentes

- La dynamique territoriale : Eléments soutenant apportés par la dynamique territoriale (en terme d’élément déclencheur, de rythme, d’acceptabilité, de stabilité de la transformation), freins, obstacles

Guide d’entretien pour les familles

Objectif général du recueil de données auprès des familles

L’objectif est :

- d’identifier ce que le dispositif d’école pour tous a apporté comme changement aux élèves et à leurs familles. Qu’est-ce qu’il leur a apporté ? Qu’est ce qu’il a modifié, renforcé ?
- d’investiguer ce qui a permis chez les élèves et leurs familles ces modifications

Présentations réciproques

Rappel du cadre de l’étude, de ses objectifs.

Questions

Quel est le parcours scolaire de votre enfant ?

Comment se passe la scolarité de votre enfant? Sur le plan des apprentissages et en termes d’inclusion.

Etes-vous impliqué dans les décisions concernant la scolarité de votre enfant ? Sur quelles décisions, selon quelles modalités ? Quels sont vos interlocuteurs ? Est-ce facile ou difficile d'avoir des discussions ?

Que pensez-vous de l'emploi du temps de votre enfant, entre les temps d'inclusion et les temps d'accompagnement par le Dame ? Cela vous paraît-il approprié ? Pensez-vous que l'accompagnement proposé est adéquat ?

Votre enfant a-t-il des relations et des activités en dehors de l'école (avec la famille, des voisins, des amis, via des activités extrascolaire ..) ?

Comment projetez-vous l'avenir de votre enfant ? Quel parcours scolaire ?

Est-ce important pour vous que votre enfant soit scolarisé dans l'établissement de secteur ? Pourquoi ? Qu'est ce que cela apporte ? Avez-vous des craintes ?

Guide d'entretien pour enfants/jeunes

Vigilance : Le document joint présente les questions auxquelles les chercheurs essaieront d'avoir des réponses. Il est précisé que ces questions ne sont pas ici destinées à être posées en l'état aux élèves. Elles seront reformulées en fonction de l'âge des enfants et pour les élèves présentant un handicap, de leur handicap pour en faciliter la compréhension et aborder les sujets de façon simple et non stigmatisante. Il est prévu, dans le cadre de la recherche, un travail en collaboration avec les professionnels des DAME, et notamment leurs centres ressources, pour réaliser ce travail. En particulier, le Facile A Lire et A Comprendre (FALC) sera utilisé et un soutien avec des images pourra être proposé. Tout autre outil nécessaire à l'accessibilité de chaque enfant sera mobilisé. Il est précisé que l'accompagnement des enfants en situation de handicap par les DAME comprend notamment un soutien social de l'enfant dans sa vie d'élève, ou au sein d'un centre de loisirs, d'une activité ... Ce sont des sujets qu'ils ont l'habitude d'aborder et sur lesquels ils sont accompagnés.

Objectif général du recueil de données auprès des enfants en situation de handicap

L'objectif est :

- d'identifier ce que le dispositif d'école pour tous a apporté comme changement aux enfants. Qu'est-ce qu'il leur a apporté ? Qu'est ce qu'il a modifié, renforcé ?
- d'investiguer ce qui a permis chez l'enfant/le jeune ces modifications

Dans le cadre scolaire

- Savoir trouver la ressource dont ils ont besoin
- Quel est le parcours scolaire ? Comment se font les transitions ? (d'un niveau à l'autre, de l'école au collège au lycée à la professionnalisation / rupture ou fluidité);
- Dans le projet personnalisé : les attentes sont-elles « rêvées » ? exprimées ? entendues ?
- Quel est le degré d'implication dans la décision?
- Quel est le niveau réel d'opportunités ?

En classe

- Trouver un intérêt dans l'apprentissage

- Savoir demander de l'aide
- Savoir affronter une situation difficile
- Acquisition d'apprentissage (avec adaptations, en fonction des besoins) (besoins pédagogiques)
- Prise de parole
- Apprentissages et résultats scolaires : (passage en classe supérieure, rapport aux cycles et à leurs critères, question des « examens » et de l'accès à une formation, poursuite de la scolarisation à la fin de l'adolescence...)
- Être élève de la classe ? (Être choisi en sport pour faire partie d'une équipe (pas le dernier / Dans un car pour une visite être assis à côté d'un copain)

Temps de pause, méridiens

- Être élève de l'école (Jouer dans la cour avec des copains, Manger à la cantine avec des copains)

Cadre extrascolaire

- Être invité à un anniversaire/ un goûter d'un enfant de la classe (participer aux « rites)
- Être invité à un anniversaire / un goûter d'un enfant du voisinage ou d'un club auquel l'enfant adhère.
- Participation à un club sportif, une association culturelle
- Adéquation sociale des comportements ?

En termes de projection, d'identité

- Imaginer son parcours scolaire
- Imaginer son projet professionnel (pour les collégiens)
- Imaginer sa vie d'adulte
- Entité de citoyen/élève/collégien/lycéen ou d'handicapé ?

Guide entretiens élèves en situation de handicap

Présentations réciproques

Rappel du cadre de l'étude, de ses objectifs.

Questions

Comment se passe votre scolarité ? Aimez-vous aller à l'école ? Vous sentez-vous à l'aise au sein de la classe ?

Sur le plan des apprentissages, est-ce facile ou difficile ?

Comment ça se passe avec l'enseignant/professeur de votre classe ? Faites-vous le même travail que les autres élèves ? Comment aimeriez-vous que ça se passe ?

Avez-vous des aménagements pour faciliter votre scolarité ? Avez-vous une AESH ?

Sur quels temps êtes-vous dans la classe avec les autres élèves de votre âge ? Aimerez-vous être plus en classe ou moins ?

Quand applicable : Préférez-vous être dans la classe spécialisée ?

Pensez-vous que vous auriez besoin d'autre chose ?

Sur le plan relationnel, vous sentez-vous bien en classe ? Avez-vous beaucoup d'amis ? Aimez-vous le temps de récréation, de cantine ?

De manière générale, rencontrez-vous des difficultés à l'école ?

De quoi auriez-vous besoin ?

Vers qui vous tournez-vous si vous rencontrez un problème à l'école ?

Comment voyez-vous la suite de votre scolarité ? Quels sont vos projets quand vous serez adulte ?

En dehors de l'école/du collège, avez-vous des activités extra-scolaires ? Comment cela se passe-t-il ?

En dehors du temps scolaire, voyez-vous des amis ? Sont-ils des amis de l'école, des voisins, des amis que vous vous êtes faits dans vos autres activités ?

Guide entretien Camarades de classe

Présentations réciproques

Rappel du cadre de l'étude, de ses objectifs.

Questions

Etes-vous ami avec un élève en situation de handicap dans votre classe ? Vous sentez-vous à l'aise avec ces élèves ?

Avez-vous noté une différence ?

Etes-vous en difficulté pour entrer en relation avec ces élèves ?

Si oui, pourquoi ? Quelles sont les situations compliquées ?

Qu'est ce qui pourrait vous aider ?

Avez-vous le sentiment qu'ils sont en difficulté ?

Font-ils intégralement parti de la classe, qu'ils sont des élèves de la classe ?

Si non qu'est ce qui empêche cela ?

Si non, qu'est ce qui pourrait contribuer à favoriser cela ?

Le fait qu'il y ait des élèves handicapés dans la classe change-t-il quelque chose ? Est-ce que ça vous apporte quelque chose ? Est-ce que ça empêche quelque chose ?

Fichier S3. Ingrédients interventionnels et contextuels

22 Ingrédients liés au pilotage à l'échelle départementale (22 CiED)

Les modalités de scolarisation qui découlent du dispositif EpT28

- CiED1 L'ESH est scolarisé dans son établissement de secteur
- CiED2 L'ESH est scolarisé en milieu ordinaire dès son plus jeune âge (maternelle)
- CiED3 L'ESH est scolarisé dans sa classe d'âge ou N+1 (versus le niveau scolaire)
- CiED4 L'ESH est accompagné par le DAME sur son établissement scolaire de secteur
- CiED5 A la rentrée, l'ESH est scolarisé dans sa classe de référence pendant 15 jours, sans accompagnement par le DAME (sauf dérogation)
- CiED6 L'accompagnement DAME (thérapeutique, éducatif) proche du milieu de vie est privilégié
- CiED7 Le temps de scolarisation de l'ESH dans sa classe de référence est privilégié (par rapport aux temps d'accompagnement par le DAME, en dehors de la classe).
- CiED8 En classe, l'acquisition de l'autonomie est favorisée en limitant l'accompagnement par le DAME ou une AESH
- CiED9 Une prise en compte de la grande fatigabilité de l'ESH.
- CiED10 La minimisation des temps de transport de l'ESH
- CiED11 L'ESH suit sa classe de référence
L'ESH garde dans les transitions (ex : passage école primaire au collège) le même DAME, ou si un changement est prévu dû aux tranches d'âge, la sectorisation des DAME facilite le travail car des contacts peuvent s'établir en amont entre les structures.
- CiED12 Un centrage des processus sur les besoins/attentes des élèves.
- CiED13 L'ESH peut déjeuner à la cantine de l'école (si les parents le souhaitent), dans la même salle de restaurant que les autres élèves.
- CiED14 L'ESH a accès au centre de loisirs, sans démarches administratives supplémentaires

Transformation des IME en DAME

- CiED16 Sectorisation des lieux d'intervention des DAME
- CiED17 Chacun des établissements scolaires du département est couvert par un DAME

Partenariats et Ressources

- CiED18 Un partenariat efficace avec la MDA pour les notifications des ESH
- CiED19 Un partenariat avec les collectivités
- CiED20 Du personnel d'encadrement - au niveau des collectivités territoriales (temps de pause et de restauration) sensibilisé/formé
- CiED21 Mise à disposition de salles adaptées dans le milieu ordinaire et bâti des établissements scolaires adapté
- CiED22 Equipe Ressource Handicap dédiée pour organiser l'accueil de l'ESH en centre de loisirs

67 Ingrédients liés au DAME (59 CiDAME, 8 CeDAME)

Ingrédients liés aux interventions des professionnels du DAME

Ingrédients liés à l'accompagnement de l'ESH

Un emploi du temps hebdomadaire personnalisé et holistique qui tient compte de l'équilibre du temps passé en classe / hors classe, de l'équilibre entre

CiDAME1 autonomie/accompagnement, de la grande fatigabilité de l'ESH.

CiDAME2 Des temps de sieste/pauses/défolement prévus et repérés dans l'emploi du temps

CiDAME3 Des outils pour faciliter la visualisation, la compréhension et la mémorisation de l'emploi du temps par l'ESH (images, photos, pictogrammes ...) sont créés et utilisés

CiDAME4 L'emploi du temps est respecté c'est-à-dire que les routines sont suivies

CiDAME5 L'ESH est accompagné par le DAME pour acquérir les compétences psychosociales liées au statut d'élève et de camarade

CiDAME6 Une flexibilité de l'emploi du temps et des accompagnements par le DAME pour s'adapter aux évolutions de l'ESH et de son vécu

CiDAME7 Du matériel disponible

CiDAME8 Des salles adaptées

Ingrédients liés à la fonction ressource auprès des enseignants*

Rassurer les enseignants sur la posture du Dame

CiDAME9 Etre avenant, prévenant, proactif vis -à-vis de l'enseignant en allant le questionner régulièrement " comment ça se passe dans votre classe ?"

CiDAME10 Ne pas être jugeant

CiDAME11 Etre disponible, abordable pour répondre aux besoins (pour que l'enseignant/autre personnel ose demander de l'aide)

En début d'année, attendre d'être sollicité par l'enseignant, ne pas demander aux instituteurs des adaptations qui demanderaient beaucoup de travail et des

CiDAME12 transformations profondes.

En début d'année, il est préférable que le professionnel du Dame réalise soi-même un certain nombre d'activités (adaptations pédagogiques par ex – dans le cas

CiDAME13 d'un enseignant spécialisé)

CiDAME14 Augmenter l'intensité de la sollicitation dans le temps, selon la situation.

Quand les enseignants demandent à un professionnel du DAME de l'aide, ou d'être présent, répondre favorablement, même si le professionnel du Dame juge que

CiDAME15 tout va bien et que ce n'est pas nécessaire. L'instituteur a besoin d'être rassuré.

CiDAME16 Mettre en avant des "initiatives succès"

Etre clair sur les compétences de chaque professionnel (notamment pédagogiques versus éducatives). Tension : La frontière entre les mandats de chaque

CiDAME17 profession est parfois floue dans les situations rencontrées.

CiDAME18 Rester vigilant sur ses propres missions. Le flou peut conduire à des situations inappropriées.

CiDAME19 Etre conscient que le relationnel est clé

Faire partie de l'équipe scolaire (avoir une adresse mail de l'établissement, avoir un casier, être présent dans la salle des professeurs, assister au conseil des

CiDAME20 maîtres, assister au conseil de classe ...)

CiDAME21 Etablir un lien avec la Direction de l'établissement

CiDAME22 S'investir dans la vie de l'école/du collège (par ex. participer aux événements, aux temps informels ...)

Etre crédible sur les capacités du DAME à soutenir les enseignants : efficacité et réactivité

CiDAME23 Aider l'enseignant à identifier et reconnaître ses besoins pour adapter sa pédagogie

- CiDAME24 Apporter des petites solutions très concrètes
- CiDAME25 Répondre rapidement, être réactif à toute sollicitation
- CiDAME26 Réagir immédiatement aux situations urgentes.
Transférer des compétences aux enseignants. L'objectif recherché est de mettre en capacité et en confiance les enseignants pour trouver les adaptations eux-mêmes afin qu'ils soient en mesure de répondre à la diversité des situations auxquelles ils vont être confrontés.
- CiDAME27 Partager des informations précises aux enseignants sur la situation de l'ESH et ses besoins
- CiDAME28 Montrer les adaptations qui peuvent être proposées et dont les enseignants pourront s'emparer pour se les approprier
- CiDAME29 Quand les enseignants essaient des adaptations pour l'ESH, si ça ne marche pas, rassurer, remettre en perspectives (il faut peut-être du temps)
- CiDAME30 Montrer qu'il n'y a pas de règles/ solutions applicables à tous. Il faut inventer, tester.
Montrer qu'il s'agit d'une montée en compétences et non pas d'une surcharge de travail et que le DAME reste présent pour accompagner l'ESH dans les situations
- CiDAME31 le nécessitant
- CiDAME32 Transmet aux enseignants les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA).
Co-construire avec les enseignants (concerne les enseignants spécialisés)
- CiDAME33 Proposer du co-enseignement
- CiDAME34 Prendre du temps ensemble pour préparer les cours
- CiDAME35 Soutenir l'équipe de direction et les autres personnels de l'école
- * certains de ces items s'adressent plus particulièrement aux enseignants spécialisés
- **En cas de forte résistance de l'enseignant, faire valoir la notion de droit ouvert (suite à la notification MDA) et a minima être présent.
Exceptionnellement demander une dérogation pour que l'ESH soit scolarisé dans un autre établissement.*
- Ingrédients liés aux modalités d'intervention en classe
- CiDAME36 Les professionnels intervenant en classe auprès de l'ESH sont discrets et attentifs à ne pas dissiper la classe (ex. consignes orales)
Lorsque le DAME propose une séance éducative à l'ESH en dehors de la classe, ce temps est également proposé aux autres élèves ayant des besoins (et sans
- CiDAME37 notification DAME).
Les professionnels du DAME et les AESH apportent aussi leur soutien aux autres élèves de la classe en besoin et les adaptations pédagogiques proposées à l'ESH
- CiDAME38 servent d'autres élèves de la classe
- CiDAME39 L'enseignant DAME intervient en co-intervention en classe.
- Ingrédients liés aux interventions auprès des familles
- CiDAME40 Les professionnels du DAME orientent les familles vers l'enseignant pour un contact direct
- CiDAME41 Les professionnels du DAME, lorsqu'ils ont un bon contact avec les familles, incitent les parents à venir aux réunions parents/enseignants de l'école/du collège
- CiDAME42 Les professionnels donnent des informations claires et adaptées sur l'Ecole pour tous (scolarisation, cantine, centre de loisirs ...) aux familles et rassurent les familles
- CiDAME43 Les professionnels associent les familles à l'élaboration de l'emploi du temps

Ingrédients liés au dispositif d'accompagnement

Facteurs structurels

- CeDAME1 Le DAME accompagne l'enfant sur plusieurs années (les DAME sont organisés par tranche d'âge : 0-6 ans, 6-15 ans, au-delà de 16 ans)

Diminution du temps effectif des professionnels, passé auprès des ESH, en raison 1. Des temps "perdus" (lorsque le professionnel intervient dans une école et qu'il y a un temps de récréation sur son temps d'intervention) 2. Des temps d'accompagnement qui sont davantage individuels (alors qu'ils étaient collectifs avant). Une intervention sur l'école de l'ESH ne rend en général pas possible la mutualisation de l'accompagnement. 3. Du nombre d'heures passé dans les transports pour se

CiDAME44 rendre sur les différents lieux

CeDAME2 Les compensations en aide humaine notifiées par la MDA aux ESH sont individuelles : le professionnel doit s'occuper exclusivement de l'ESH

Facteurs Organisationnels

Mise à disposition de ressources humaines suffisantes pour un accompagnement de qualité : nécessite la disponibilité de nombreux professionnels sur de

CiDAME45 nombreux temps, parfois courts, en milieu ordinaire

CiDAME46 Création de la fonction de coordinateur de secteur

CiDAME47 Le DAME a organisation souple dans la gestion des absences ponctuelles, des remplacements et en cas de crise (tout professionnel peut venir en suppléer un autre)

CiDAME48 Une structuration et une formalisation des activités du DAME

CiDAME49 Permettre aux professionnels de travailler dans de bonnes conditions : disposer de salles et de matériel adapté

CeDAME3 Postes non pourvus

CeDAME4 Respect de la réglementation (ex : RGPD)

Au niveau de l'équipe

Au niveau de l'équipe de Direction

CiDAME50 Etre en lien étroit avec l'équipe de direction de l'école/du collège

En termes de management

CiDAME51 Possibilité de construire une équipe motivée (départs volontaires si inadéquation, choix dans les recrutements)

CiDAME52 Autonomie laissée aux équipes

CiDAME53 Créativité des équipes

CiDAME54 Présence et Réactivité du chef de service et du coordinateur pédagogique en cas de sollicitation

CiDAME55 Réunions institutionnelles

CiDAME56 Sanctuarisation des temps de transmission

CiDAME57 Capacité des professionnels de l'accompagnement de déroger aux règles

Formation

CeDAME5 Formation initiale

CeDAME6 Expérience antérieure des professionnels

CiDAME58 Formation continue proposée par le DAME

Dispositions professionnelles

CeDAME7 La persévérance des professionnels du DAME qui sont animés par une conviction profonde (ils agissent pour une "Cause").

Ce qui évolue dans leur mission et qui peut affecter leur motivation : 1. Focus : travail l'environnement / partenariat (versus l'ESH) 2. Déplacements importants 3.

CiDAME59 Sentiment d'isolement

Partenaires

Stabilité des professionnels accompagnant l'ESH : extérieurs (ex : Thérapeutes), au sein d'autres structures médico-sociales (ex : SESSAD) ou d'autres secteurs (ex :

CeDAME8 ASE).

68 Ingrédients liés à l'Éducation nationale (52 CiEN et 16 CeEN)

Ingrédients liés aux conditions d'accueil de l'ESH dans l'établissement et en classe

Ingrédients liés aux modalités choisies de scolarisation de l'ESH

CiEN1 La configuration de scolarisation retenue pour l'ESH est appropriée et adaptée

CiEN2 Les parents déposent les enfants le matin à l'école

Ingrédients liés aux modalités d'accueil de l'ESH à l'école

CiEN3 L'ESH a la possibilité de participer à toutes les activités de la classe et de l'école sans "barrière" logistique car la recherche d'aménagements est privilégiée

CiEN4 L'enseignant et l'établissement scolaire sont les référents de l'ESH et la famille, le DAME ne sert pas d'intermédiaire

CiEN5 Les situations difficiles /conflit avec l'école, sont gérées directement avec l'école

Ingrédients liés aux modalités de fonctionnement de la classe

CiEN6 L'ESH est assis à côté d'un autre élève, cette place n'étant pas réservée à l'AESH

CiEN7 L'ESH a les mêmes attributs que le reste de la classe

CiEN8 La présence de l'ESH ne perturbe pas la classe

CiEN9 La classe trouve un bénéfice

CiEN10 La classe fonctionne bien en présence de l'ESH

CiEN11 En classe, les prof. du DAME et les AESH apportent aussi un soutien aux autres élèves de la classe en besoin

CiEN12 Les adaptations pédagogiques proposées à l'ESH servent d'autres élèves de la classe

CiEN13 L'enseignant DAME peut intervenir en co-intervention en classe

CiEN14 Les opportunités d'interactions entre camarades sont encouragées et préservées

CiEN15 L'ESH s'inscrit dans une dynamique collective d'apprentissage

CeEN1 Composition et effectifs de la classe

Ingrédients liés à l'intervention de l'enseignant auprès de l'ESH

CiEN16 L'enseignant consacre du temps en individuel à l'ESH. Il le connaît et peut suivre son évolution.

CiEN17 L'ESH travaille, dans la mesure du possible, à partir des mêmes supports que ses camarades, avec des objectifs adaptés à ses besoins

CiEN18 L'enseignant comprend et reconnaît qu'en termes d'apprentissage, le parcours d'un ESH peut être très différent d'un autre élève.

CiEN19 L'enseignant adapte ses exigences pour rejoindre l'élève là où il en est et partir de ses capacités. Il élabore une Programmation adaptée des objectifs d'apprentissage (PAOA).

CiEN20 L'enseignant invente / adapte/ crée des solutions face à chaque situation. Il entre dans une démarche d'essai/réajustement, en actualisant régulièrement les supports.

CiEN21 L'enseignant repère les progrès même minimes de l'ESH et les valorise auprès de l'élève et devant la classe

L'enseignant crée les conditions pour que l'élève progresse : il ose prendre le risque de mettre l'élève un peu en difficulté (à balancer avec le réflexe de "protection") pour que l'ESH

CiEN22 ait l'opportunité de se dépasser et donc de progresser

CiEN23 L'enseignant met en avant les capacités de l'ESH.

CiEN24 L'enseignant attribue des rôles valorisés à l'ESH.

CiEN25 L'enseignant utilise la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

CiEN26 L'enseignant porte un regard positif sur l'ESH

Ingrédients liés à l'établissement et l'Académie

L'apprentissage et la formation

- CiEN27 L'apprentissage en situation
- CiEN28 La transmission par les échanges entre pairs sur des temps formels (Ex : Conseil des maîtres) ou informels
- CiEN29 Des formations sur l'école pour tous sont proposées aux enseignants (dont la Conception Universelle de l'Apprentissage)

La Direction soutient en :

- CiEN30 Impulsant la dynamique dans sa relation avec les enseignants (pair à pair)
- CiEN31 Acceptant une souplesse dans la constitution des classes en début d'année pour que les enseignants puissent s'exprimer sur leurs souhaits
- CiEN32 Anticipant au mieux l'arrivée des ESH à la rentrée
- CiEN33 Utilisant les conseils de maître (à l'école) pour consacrer du temps à l'école pour tous et pour pouvoir partager

- CiEN34 Harmonisant les méthodes d'apprentissage au sein de l'établissement (ex : méthode de lecture) pour que les outils conçus pour les ESH soient applicables à toutes les classes
- CiEN35 Ancrant l'Ecole pour tous dans le projet de l'établissement.
- CiEN36 Inscrivant des objectifs quantitatifs de co-intervention dans le projet d'établissement
- CiEN37 Mobilisant les différents réseaux d'aide existant : RASED, SEI
- CiEN38 Jouant un rôle de médiateur/tampon avec le Service de l'Ecole Inclusive de l'Académie
- CiEN39 Favorisant la formation des enseignants de l'établissement

Le Service Ecole Inclusive de l'académie

Apporte un soutien aux enseignants spécialisés

- CiEN40 Réunions mensuelles des coordinateurs pédagogiques
- CiEN41 Formations des enseignants spécialisés
- CiEN42 Formations des enseignants
- CiEN43 Forme à la Conception Universelle de l'Apprentissage
- CiEN44 Formations croisées destinées aux professionnels des DAME et aux enseignants
- CiEN45 Suivi individuel
- CiEN46 Possibilité d'être sollicité
- CiEN47 Suivi dans les établissements

- Impulse le dispositif auprès des établissements scolaires et des enseignants
- CiEN48 Relations étroites avec le Directeur Académique des Services de l'Education Nationale, l'Inspecteur de l'Education National
- CiEN49 Relations étroites avec les Directions des établissements
- CiEN50 Formations proposées aux enseignants (en lien avec les directeurs de circonscription)
- CiEN51 Possibilité d'être sollicité

Ingrédients liés au système national

Facteurs structurels

- CeEN2 L'école est organisée autour de l'année scolaire et de périodes
- CeEN3 Le temps prévu pour préparer la rentrée scolaire est insuffisant
- CeEN4 Il n'y a pas de lien hiérarchique entre la Direction de l'établissement et les enseignants

CeEN5 Aucun temps n'est prévu dans les emplois du temps des professionnels de l'éducation nationale pour mener un travail d'équipe

Approches pédagogiques

CeEN6 Possibilité d'aménager les programmes scolaires en vigueur en construisant une Programmation adaptée des objectifs d'apprentissage (PAOA).

CiEN52 Le développement d'une nouvelle approche pédagogique, la Conception Universelle d'Apprentissage (CUA).

Gestion des enseignants

CeEN7 Il n'y a pas de lien hiérarchique entre la Direction de l'établissement et les enseignants

CeEN8 Affectation et mutation du personnel de l'éducation nationale (le "mouvement")

CeEN9 Les enseignants spécialisés sont parfois peu expérimentés et prennent parfois ces postes par défaut (postes peu demandés, Mouvement)

CeEN10 Une direction d'établissement n'a pas la possibilité de constituer son équipe sur des critères de motivation

CeEN11 Référentiels métiers

Ecole inclusive

CeEN12 Lourdeur administrative liée à la présence d'un ESH en classe*

CeEN13 La mouvance des politiques et la multiplication des expérimentations qui peuvent venir interférer avec le dispositif mis en place et brouiller les pistes.

CeEN14 Des conditions de travail précaires pour les AESH, postes non pourvus et turn over

CeEN15 Les enseignants spécialisés sont des enseignants de l'éducation nationale

Autres dispositifs

CeEN16 Pluralité des dispositifs (élèves allophones, EHP, UPE2A, ULIS ...) qui sont cloisonnés (personnels dédiés et non mutualisés)

* Le Livret Parcours Inclusif est une application qui vise à simplifier le partage d'information entre l'équipe éducative, la famille, la MDPH (depuis 2023).

5 Ingrédients liés à la coopération Education Nationale / DAME

CiCoDE1	Un projet éducatif et pédagogique commun qui fonde les pratiques professionnelles et les font évoluer communément : l'enseignant enrichit ses pratiques au contact des professionnels du DAME et acquiert au fil du les gestes/postures appropriés pour l'ESH de sa classe ; les professionnels du DAME développent, en complément de l'accompagnement des ESH, un rôle de soutien/ressource auprès des enseignants
CiCoDE2	Des outils communs pour fluidifier l'information et la prise de décision sur l'emploi du temps / favoriser le travail en équipe (ex : protocole de gestion de crises d'un ESH)
CiCoDE3	Le travail en équipe, au sein des institutions et entre institutions doit être recherché, bonne coordination, enseignants et professionnels du dame travaillent en équipe
CiCoDE4	L'enseignant de la classe et l'enseignant spécialisé du DAME ont construit une relation de confiance et l'enseignant accepte de confier sa classe à l'enseignant DAME
CiCoDE5	L'enseignant et les professionnels accompagnant l'ESH savent faire face en cas de comportements peu adaptés de l'ESH. Ils reprennent la problématique avec l'ESH de façon récurrente, stable et concertée. L'ESH devant ce cadre va potentiellement pouvoir évoluer et la classe sera confortée.