

**Modèles d'organisation des services qui favorisent l'accès,
la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de
handicap ou ayant des besoins spéciaux**

Synthèse des connaissances

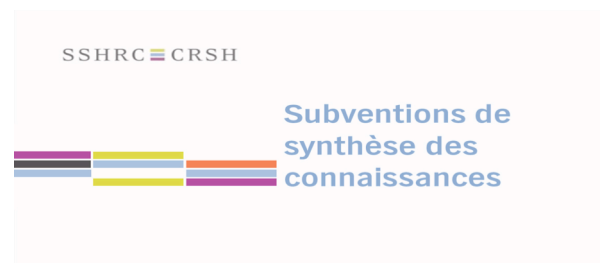
France Dubé

Chantal Ouellet

Mirela Moldoveanu

Octobre 2015

UQÀM | **Faculté des sciences
de l'éducation**
Université du Québec à Montréal



Avec la participation de Marie-Eve Gadbois et Marie-Jocya Paviel,
auxiliaires de recherche

Ce rapport peut être cité comme suit :

Dubé, F., Ouellet, C. et Moldoveanu, M. (2015). Modèles d'organisation des services qui favorisent l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.

Aussi disponible sur internet au : http://www.adel.uqam.ca/?q=publication_france_dube

Pour obtenir plus d'informations, s'adresser à :

France Dubé, Ph.D.,

Professeure agrégée au Département d'éducation et formation spécialisées

Université du Québec à Montréal

C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, Canada

514-987-3000 au poste 3973

Télécopieur 514-987-3430

dube.france @uqam.ca

© Dubé, Ouellet et Moldoveanu, UQAM, 2015



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

UQÀM | **Département d'éducation
et formation spécialisées**
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



UQÀM
Université du Québec à Montréal

TABLE DES MATIÈRES

Principaux messages	4
Résumé	5
Principales conclusions	8
Contexte	8
Répercussions	8
Approche	9
Résultats	11
Volet prévention	11
Volet administratif	13
Volet systémique	15
Volet pédagogique	22
Volet TIC	26
Volet transition	27
Ressources additionnelles	32
Recherche complémentaire	33
Mobilisation des connaissances	33
Bibliographie	34
Références recensées	37
Annexes	45

PRINCIPAUX MESSAGES

Au Canada, les provinces sont responsables de légiférer sur la politique éducative adoptée à l'égard des élèves ayant des besoins spéciaux scolarisés sur leur territoire. Les décideurs doivent toutefois s'interroger à savoir quels sont les modèles d'organisation des services les plus efficaces pour favoriser l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux?

La synthèse des connaissances que nous avons conduite et qui recense 85 textes scientifiques publiés ces dix dernières années fait ressortir que :

- Les regroupements hétérogènes entraîneraient plus d'effets positifs sur les élèves à risque et en difficulté que les regroupements homogènes;
- Le tutorat offert à un petit groupe d'élèves serait plus efficace que le tutorat offert individuellement, probablement en raison de la richesse des interactions entre les pairs en plus du tuteur;
- Des modèles d'accompagnement et de transition vers le marché du travail incluant des stages et du travail d'été entraîneraient un haut taux d'accès à l'emploi, de maintien à l'emploi et contribueraient à l'obtention d'une meilleure rémunération pour les apprenants qui ont des besoins spéciaux.

De manière plus générale :

- Plusieurs modèles d'organisation visent désormais à unifier les systèmes scolaires adaptés avec les systèmes dits «réguliers»;
- Des modèles éducatifs universels proposent d'organiser des regroupements flexibles d'élèves, regroupements qui varieraient durant l'année scolaire;
- Le co-enseignement est un modèle d'organisation en émergence qui nécessite un accompagnement et dont il faudra évaluer l'efficacité ;
- Plusieurs modèles d'équipe de soutien, de centre d'aide, dans l'école et dans la communauté, ainsi que des classes d'aide, sont mis en place pour offrir du soutien pédagogique et de l'enseignement explicite afin de contribuer à maintenir les élèves ayant des besoins spéciaux en classe ordinaire et leur permettre de poursuivre le curriculum régulier.

RÉSUMÉ

Au Canada, les provinces sont responsables de légiférer sur la politique éducative adoptée à l'égard des élèves ayant des besoins spéciaux scolarisés sur leur territoire (Dafna, Uppal, Khan et Visentin, 2008). Le recours à des classes spécialisées varierait considérablement selon la province. En effet, la proportion des élèves âgés de 5 à 14 ans et ayant une incapacité qui fréquentent une classe ordinaire était la plus élevée à l'Île-du-Prince-Édouard (79%), au Nouveau-Brunswick (76%), en Alberta (64%), tandis qu'au Québec il était de 65% (Dafna *et al.*, 2010). Dans cette dernière province, la proportion d'élèves ayant une incapacité intégrés dans les écoles ordinaires est de 51%, cette proportion étant la plus faible au Canada (Dafna *et al.*, 2010). Le pourcentage d'élèves handicapés ou ayant des besoins spéciaux dans des classes ordinaires dans les autres provinces canadiennes se situait près de la moyenne nationale (61 %). Dans toutes les provinces, la plupart des enfants ayant une incapacité déclarée fréquentaient une école ordinaire qui offre des classes spécialisées ou fréquentaient une école spécialisée (Dafna *et al.*, 2010). Comment prend-on en considération les besoins spécifiques des apprenants lorsqu'il est question de favoriser l'accès, la mobilité et la réussite scolaires?

Pour rendre disponibles les ressources nécessaires à la réussite des apprenants, certains indicateurs contribuent à déterminer l'attribution de budgets supplémentaires (indice de défavorisation, nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux par établissement) s'ils sont admissibles à certains programmes d'aide, en conséquence, les établissements d'enseignement adoptent une gestion et une organisation des services éducatifs qui peut varier grandement. Plusieurs organismes ou instances proposent des orientations et un cadre d'organisation. Dans un contexte où les établissements d'enseignement sont responsables de l'organisation des services et où les services sont décentralisés vers les établissements d'enseignement entraînant une grande variabilité dans les services offerts; il s'avère essentiel de connaître **quels sont les modèles d'organisation des services les plus efficaces pour favoriser l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux?**

La synthèse des connaissances que nous avons conduite visait les objectifs suivants :

- 1) Réaliser une cartographie des modèles de services offerts destinés à favoriser l'accès, la persévérance et la réussite des apprenants handicapés ou ayant des besoins spéciaux;
- 2) Décrire les contextes d'implantation, les résultats éventuellement mesurés ainsi que les limites des modèles recensés;
- 3) Analyser les effets rapportés par les chercheurs des modèles d'organisation des services sur la réussite des apprenants;
- 4) À partir de résultats de recherches et d'évaluations de ces modèles d'organisation des services, dégager les modèles favorisant la réussite et les conditions de transfert à d'autres milieux;
- 5) Identifier des besoins de recherche pouvant conduire à des pistes d'action en vue de rendre plus efficaces les modèles d'organisation des services dans les établissements d'enseignement au Canada.

Dans cette synthèse des connaissances, nous avons analysé 85 modèles d'organisation des services éducatifs qui ont fait l'objet de rapports, d'actes et d'articles scientifiques depuis les dix dernières années en provenance de 15 pays. En effet, des modèles d'organisation ont été implantés au Canada, ailleurs en Amérique et dans les pays dont les systèmes d'éducation sont considérés comme performants et où des programmes spécifiques de soutien aux apprenants handicapés ou ayant des besoins spéciaux ont fait leurs preuves tant dans les systèmes publics que dans les écoles privées ou alternatives, si des données pertinentes sont identifiées; les études francophones et anglophones ont été considérées. Nous avons inclus dans notre recherche les pays qui enregistrent de façon récurrente des scores élevés aux tests internationaux et dont les systèmes d'éducation sont considérés hautement performants par les rapports de l'OCDE. Notre corpus est constitué autant de données qualitatives que de données quantitatives. La méthode d'analyse privilégiée est la synthèse narrative, technique d'analyse interprétative adaptée autant aux données de nature quantitative que qualitative (Petticrew et Roberts, 2005 ; Sandelowski et Barroso, 2006).

Le corpus recensé présente des études favorisant la **prévention** au moyen de modèles de services impliquant la communauté et la famille de l'apprenant. D'autres textes scientifiques recommandent de rehausser la collaboration entre les **administrateurs** des différents paliers scolaires et soulignent l'importance, pour ces décideurs, de s'inspirer des résultats de recherches pour organiser les services éducatifs afin qu'ils engendrent des effets positifs sur la persévérance et la réussite des élèves ayant des besoins spéciaux. Certaines études adoptent une vision **systémique** de l'organisation des services et recommandent l'implication de ressources professionnelles diverses et complémentaires à l'intérieur et autour des écoles et établissements d'enseignement. Plusieurs études recommandent des approches **pédagogiques** inclusives, qui différencient les pratiques enseignantes et où plusieurs enseignants spécialisés et de contenu œuvrent ensemble en classe, intégrant ainsi les deux systèmes scolaires. Quelques études soulignent l'apport des **technologies de l'information et de la communication** comme appui à l'apprentissage ou pour rendre plus «visibles» les services et accommodements disponibles. Enfin de nombreuses recherches se sont penchées sur des modèles d'organisation qui visent à favoriser les **transitions**, d'abord vers l'entrée à l'école, ensuite entre les ordres d'enseignement et enfin vers le marché du travail pour les apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux.

Les études recensées montrent que :

- Les regroupements hétérogènes entraîneraient plus d'effets positifs sur les élèves à risque et en difficulté que les regroupements homogènes;
- Des classes de pré-enseignement et d'aide pédagogique ponctuelle contribueraient à la réussite des élèves ayant des besoins spéciaux;
- Le tutorat offert à un petit groupe d'élèves serait plus efficace que le tutorat offert individuellement, probablement en raison de la richesse des interactions entre les pairs en plus du tuteur;

- Des modèles d'accompagnement et de transition vers le marché du travail incluant des stages et du travail d'été entraîneraient un haut taux d'accès à l'emploi, de maintien à l'emploi et contribueraient à l'obtention d'une meilleure rémunération pour les élèves qui ont des besoins spéciaux.

Dans les différents ordres d'enseignement :

- Plusieurs modèles d'organisation visent désormais à unifier les systèmes scolaires adaptés avec les systèmes dits «réguliers»;
- Des modèles éducatifs universels proposent d'organiser des regroupements flexibles d'élèves, regroupements qui varieraient durant l'année scolaire;
- Le co-enseignement est un modèle d'organisation en émergence ;
- Plusieurs modèles d'équipe de soutien, de centre d'aide, dans l'école et dans la communauté, sont mis en place pour offrir du soutien pédagogique et de l'enseignement explicite afin de contribuer à maintenir les élèves ayant des besoins spéciaux en classe ordinaire et leur permettraient de poursuivre le curriculum régulier.

Des recherches plus approfondies seront nécessaires pour :

- Évaluer les effets du co-enseignement;
- Évaluer les effets de l'utilisation des TIC sur la réussite des apprenants ayant des besoins spéciaux;
- Analyser les modèles d'organisation de regroupements flexibles d'élèves ayant des besoins spéciaux en contexte inclusif;
- Décrire les pratiques de collaboration impliquant des directeurs, administrateurs et gestionnaires scolaires et leurs effets sur l'organisation de services efficaces;
- Développer des modèles d'accompagnement et de formation aux pratiques pédagogiques et collaboratives inclusives.

PRINCIPALES CONCLUSIONS

CONTEXTE

Au Canada, les provinces sont responsables de légiférer sur la politique éducative adoptée à l'égard des élèves ayant des besoins spéciaux scolarisés sur leur territoire (Dafna, Uppal, Khan et Visentin, 2008). Le recours à des classes spécialisées varierait considérablement selon la province. En effet, la proportion des élèves âgés de 5 à 14 ans et ayant une incapacité qui fréquentent une classe ordinaire est la plus élevée à l'Île-du-Prince-Édouard (79%), au Nouveau-Brunswick (76%), en Alberta (64%), tandis qu'au Québec il était de 65% (Dafna *et al.*, 2010). Dans cette dernière province, la proportion d'élèves ayant une incapacité intégrés dans les écoles ordinaires est de 51%, cette proportion étant la plus faible au Canada (Dafna *et al.*, 2010). Le pourcentage d'élèves handicapés ou ayant des besoins spéciaux dans des classes ordinaires dans les autres provinces canadiennes se situe près de la moyenne nationale (61 %). Dans toutes les provinces, la plupart des enfants ayant une incapacité déclarée qui n'étaient pas dans une classe ordinaire suivaient certains cours spécialisés ou fréquentaient une école spécialisée (Dafna *et al.*, 2010). Comment les établissements d'enseignement anglophones et francophones organisent-ils les services destinés aux apprenants handicapés ou ayant des besoins spéciaux? Est-ce qu'on considère les besoins spécifiques des apprenants lorsqu'il est question de favoriser l'accès, la mobilité et la réussite scolaires? Pour rendre disponibles les ressources nécessaires à la réussite des apprenants, certains indicateurs contribuent à déterminer l'attribution de budgets supplémentaires (indice de défavorisation, nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux par établissement) s'ils sont admissibles à certains programmes d'aide, en conséquence, les établissements d'enseignement adoptent une gestion et une organisation des services éducatifs qui peut varier grandement (Gaudreau *et al.*, 2008). Plusieurs organismes ou instances proposent des orientations et un cadre d'organisation. Dans un contexte où les établissements d'enseignement sont responsables de l'organisation des services et où les services sont décentralisés vers les établissements d'enseignement entraînant une grande variabilité dans les services offerts; il s'avère essentiel de connaître **quels sont les modèles d'organisation des services les plus efficaces pour favoriser l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux?**

RÉPERCUSSIONS

Certains modèles organisationnels généraux sont connus et peuvent être mis en œuvre dans les établissements d'enseignement: l'intégration «*mainstreaming*», qui comporte plusieurs «niveaux» d'intégration des élèves, est encore très présente dans certaines provinces canadiennes, mais certaines ont fait des tentatives dans le sens de l'inclusion totale. Beaugrand et Trépanier (2010) observent qu'il y a un continuum lexical qui cache un continuum idéologique entre une approche de type «*mainstreaming*», celle d'une inclusion partielle et celle d'une approche d'inclusion totale. Ce contexte influence les services offerts aux élèves ciblés qui vont de l'école spéciale à l'abolition totale des services ségrégués. Un premier survol des bases de données nous a permis de recenser certains types d'organisations des services éducatifs qui peuvent être mises en place dans les établissements d'enseignement comme le modèle *Response to intervention (RAI)* (Brown-Chidsey et Steege, 2010; Fuchs et Vaughn, 2012), le co-enseignement réunissant

un enseignant et un enseignant spécialisé en classe ordinaire (Caron et McLaughlin, 2002), ou encore le décloisonnement où plusieurs classes peuvent être regroupées (Castle, Baker Deniz et Tortora, 2005). Le rôle des intervenants scolaires est appelé à évoluer en fonction des besoins des élèves (Brodeur *et al.*, 2008). L'organisation d'une ou de plusieurs classes peut être envisagée pour tous, tout en intensifiant les interventions pour les apprenants en difficulté (Dubé *et al.*, 2013), entre autres, lorsque la différenciation pédagogique est instaurée (Prud'homme *et al.*, 2005). D'autres chercheurs ont étudié des modèles de prévention du décrochage qui favorisent la persévérance (Pyle et Wexler, 2012). Des études ont porté sur certains modèles où deux intervenants scolaires (Adolphson *et al.*, 2010) ou plus particulièrement deux enseignants (Caron et McLaughlin, 2002) étaient responsables d'un même groupe d'apprenants dans une même classe; d'autres ont porté sur les effets du regroupement de plusieurs groupes-classes (Castle, Baker Deniz et Tortora, 2005). Des chercheurs se sont aussi penchés sur des modèles visant une différenciation pédagogique pour favoriser la réussite (Turcotte, 2009; Dubé *et al.*, 2011). Certaines études ont examiné des modèles où les parents étaient étroitement impliqués (Kim et Park, 2012), et ce, parfois très tôt dans l'organisation des services (Epley *et al.*, 2010) afin de contribuer à la persévérance et à la réussite. Dans cette synthèse des connaissances, nous proposons d'analyser les modèles d'organisation des services destinés aux apprenants handicapés ou ayant des besoins spéciaux en regard des volets administratif, pédagogique, systémique notamment lorsque les parents sont impliqués, en considérant l'organisation à l'intérieur d'un ou plusieurs établissements d'enseignement ou qui favorisent la prévention.

APPROCHE

Cette synthèse des connaissances porte sur «les pratiques exemplaires visant à assurer l'accès et la mobilité au sein du système d'éducation canadien» pour les personnes handicapées ou ayant des besoins spéciaux. Les objectifs visés sont :

- 1) Réaliser une cartographie des modèles de services offerts destinés à favoriser l'accès, la persévérance et la réussite des apprenants handicapés ou ayant des besoins spéciaux;
- 2) Décrire les contextes d'implantation, les résultats éventuellement mesurés ainsi que les limites des modèles recensés;
- 3) Analyser les effets rapportés par les chercheurs des modèles d'organisation des services sur la réussite des apprenants;
- 4) À partir de résultats de recherches et d'évaluations de ces modèles d'organisation des services, dégager les modèles favorisant la réussite et les conditions de transfert à d'autres milieux;
- 5) Identifier des besoins de recherche pouvant conduire à des pistes d'action en vue de rendre plus efficaces les modèles d'organisation des services dans les établissements d'enseignement au Canada.

La méthode employée est une recension systématique des écrits scientifiques en anglais et en français issus de recherches canadiennes et internationales publiées depuis 2005. Les communications scientifiques et rapports de recherche et de recherches-actions seront aussi considérés, afin d'obtenir des données sur les récits de pratiques organisationnelles issues d'initiatives locales instaurées dans les établissements d'enseignement.

Dans cette synthèse des connaissances, nous avons recensé et analysé des modèles d'organisation des services éducatifs qui ont fait l'objet de rapports, d'actes et d'articles

scientifiques. Les modèles d'organisation recensés ont été implantés au Canada, ailleurs en Amérique et dans les pays dont les systèmes d'éducation sont considérés comme performants et où des programmes spécifiques de soutien aux apprenants handicapés ou ayant des besoins spéciaux ont fait leurs preuves tant dans les systèmes publics que dans les écoles privées ou alternatives, si des données pertinentes sont identifiées; les études francophones et anglophones seront considérées. Nous avons inclus dans notre recherche les pays qui enregistrent de façon récurrente des scores élevés aux tests internationaux et dont les systèmes d'éducation sont considérés hautement performants par les rapports de l'OCDE (2012). Des pays où des programmes spécifiques de soutien aux apprenants ont fait leurs preuves ont aussi été considérés. Les documents analysés ont été recensés dans les bases de données électroniques (ERIC, PsycInfo, Repères, Francis, Érudit, SocInfo, ProQuest, British Education index, Australian education index, CBCA) et découlent de recherches réalisées pour favoriser l'accès, la persévérance et la réussite des apprenants handicapés ou ayant des besoins spéciaux.

Des méthodes diversifiées de localisation des documents primaires pertinents ont été utilisées en fonction de leur type. Ainsi, pour les textes scientifiques (rapports et articles), et les actes de colloques, la recherche par mots-clés dans les principales bases électroniques spécialisées en éducation mais aussi généralistes a été accompagnée d'une recherche dans des revues spécialisées afin d'identifier les articles inadéquatement répertoriés. Aussi, pour la même catégorie de textes, la consultation de recensions des écrits déjà existantes a pu mener à d'autres pistes. Cette première recension des écrits scientifiques a permis de repérer 12 647 articles. Afin de sélectionner ceux qui contribuaient à atteindre nos objectifs de recherche, les résumés de ces écrits ont été lus et triés par les membres de l'équipe de recherche.

De cette première phase de recension 960 textes ont été retenus et soumis à une lecture transversale effectuée par les trois professeures-chercheuses et les deux auxiliaires de recherche pour vérifier leur pertinence par rapport aux objectifs de recherche et aux critères d'inclusion. Afin d'arriver à un accord inter-juges, les résumés ont été cotés comme suit : 1 : *répond tout à fait aux objectifs*; 2 : *répond partiellement aux objectifs*; 3 : ne répond pas aux objectifs, et ce, individuellement par les trois professeures-chercheuses. Seuls les textes scientifiques ayant obtenu 3 fois la cote 1 ont été analysés pour cette synthèse des connaissances. Après cette cotation, 85 textes ont été retenus au terme de ce filtrage et ont été traités selon le plan d'analyse prévu. De ce corpus, 26 textes portent sur des modèles d'organisation des services au préscolaire-primaire, 29 au secondaire et 10 au postsecondaire (enseignement supérieur, universités, formation professionnelle). Parmi les textes retenus, 8 proviennent du Canada, 55 des États-Unis, 4 d'Australie, 16 d'Europe (1 d'Italie, 8 du Royaume-Uni, 1 de la Suisse, 1 des Pays-Bas, 1 de la Finlande, 1 de l'Autriche, 1 de l'Irlande, 1 de la Grèce et un multi-pays EU), 2 d'Israël et 1 du Koweït. De plus, des 85 études présentant des modèles d'organisation des services, 65 traitaient des effets potentiels sur les élèves et tandis que 20 proposaient des effets potentiels sur les pratiques éducatives.

Notre synthèse de connaissances a été effectuée en respectant une méthodologie pour favoriser une utilisation optimale des résultats de recherche, conduisant à terme à un ancrage des décisions dans des données probantes (Littell *et al.*, 2008). Pour ce faire, nous avons adopté une méthode mixte (Noyes *et al.*, 2008 ; Pope *et al.*, 2007). Ce choix méthodologique présente l'avantage de ne pas limiter notre synthèse à des données

quantitatives ou qualitatives, mais de rendre compte de l'ensemble des données disponibles dans le domaine (Harden, 2010). Notre synthèse adopte une posture interprétative (Grimshaw, 2008), qui sous-tend une interprétation holistique du phénomène étudié, alimentée par les théories et les modèles explicatifs existants (Collins et Fauser, 2005). La technique de la synthèse narrative (Petticrew et Roberts, 2005) a été utilisée suivant une démarche méthodologique adaptée de celle proposée par Littell et al. (2008) et par Paterson, Thorne, Canam et Jillings (2001). Notre corpus est donc constitué autant de données qualitatives (actes, les rapports auxquels s'ajouteront les textes scientifiques) que de données quantitatives (provenant de rapports et textes scientifiques). Cette synthèse narrative a été effectuée avec le logiciel N.Vivo. La méthode de technique d'analyse interprétative est adaptée autant aux données de nature quantitative que qualitative (Petticrew et Roberts, 2005; Sandelowski et Barroso, 2006).

Parmi les critères d'inclusion pour constituer le corpus d'analyse, mentionnons tout d'abord les critères généraux, tels le type de document, la région géo-administrative concernée et la date de publication. Suivent les critères plus spécifiques, qui découlent de notre cadre de référence et qui se traduisent dans des catégories de mots-clés à combiner lors de la recherche documentaire en lien avec cinq volets. Un sixième volet, transversal aux précédents, a émergé de l'analyse du corpus.

A) La prévention et la communauté (préscolaire, Centres locaux de services communautaires-CLSC, Centre de la Petite enfance-CPE) (volet prévention);

B) L'organisation des services à l'apprenant handicapé ou ayant des besoins spéciaux (en classe, à l'extérieur de la classe, à l'école, à l'extérieur de l'école, par exemple lors de l'implication des parents ou d'un organisme communautaire) (volet systémique);

C) L'organisation des services dans les ressources régionales et les districts scolaires (volet administratif);

D) L'organisation dans les groupes d'apprenants et la différenciation pédagogique (volet pédagogique).

E) Les technologies de l'information et de la communication (volet TIC)

F) Les transitions vers l'école préscolaire, entre le secondaire et le postsecondaire et vers le marché du travail (volet transition);

RÉSULTATS

Les six volets présentent les études recensées traitant d'aspects différents, mais complémentaires, lorsqu'il est question de l'organisation des services. Pour chacun de ces volets, le nombre d'articles recensés ainsi que les pays où ont été réalisées ces études sont précisés en introduction. **Les textes analysés ne sont toutefois pas exclusifs à un seul volet et pourraient se retrouver dans plus d'un volet de notre synthèse.**

A) Volet prévention

Notre premier volet présente la littérature scientifique s'intéressant à la prévention et la participation de la communauté (préscolaire, Centres locaux de services communautaires-CLSC, Centre de la Petite enfance), pour ce volet, nous avons recensé 7 recherches.

Dès le préscolaire

Smith, Anderson et Abell (2008) ont étudié les modalités du partenariat scolaire (*full-purpose partnership schoolwide model*) de prévention et d'intervention précoce afin de coordonner les services directement dans l'école et encourager les familles à y participer.

Ce modèle met l'accent sur des pratiques d'enseignement efficaces, une prise de décisions basées sur des données, une approche centrée sur l'accompagnement et la collaboration et un soutien aux comportements scolaires positifs (PBS). Un environnement positif, accompagné d'un modèle proactif et basé sur les forces demanderait toutefois des efforts constants de la part des enseignants et des membres de l'organisation. Ce modèle diffère des interventions scolaires entre autres en intégrant et coordonnant des services comme des mentors et des intervenants en santé mentale.

De Haan, Elbers, Hoofs et Leseman (2013) comparaient les effets sur l'émergence de compétences scolaires de la composition des classes des programmes préscolaires et maternelle ciblées vers les élèves à risque (*targeted*) avec les programmes préscolaires et de maternelle où tous les élèves étaient inclus (*mixed*). Les élèves du préscolaire des classes inclusives ont davantage progressé que ceux de programmes ciblés pour l'émergence des compétences mathématiques, tandis que ceux du programme inclusif de maternelle ont mieux progressé que ceux des groupes ciblés tant dans l'émergence de l'écrit que des mathématiques. Ces résultats s'expliqueraient entre autres par la possibilité qu'auraient ces élèves d'échanger avec des pairs ayant une bonne facilité d'expression et un vocabulaire élaboré.

O'Connor, Bocian, Sanchez et Beach (2012) ont étudié les effets du 2e tiers du modèle de Réponse à l'intervention (RAI) lorsque des élèves y avaient accès dès la maternelle. Le 2e tiers consiste à retirer 2 ou 3 élèves en difficulté afin de leur offrir une intervention pédagogique ciblée durant 20 à 30 minutes à raison de 4 fois par semaine. Ils ont observé des résultats significatifs sur les compétences en lecture mesurées une fois rendus à la fin de la première année. Des résultats plus positifs ont été observés chez des élèves ayant eu accès au programme RAI sur les résultats en général une fois rendus en 2e année que ceux du programme régulier. Les compétences en lecture de 45% des élèves à risque ayant bénéficié du programme dès la maternelle répondent aux attentes à la fin de la 2e année, tandis que ceux qui ont bénéficié du programme seulement en 1re année réussissent dans une proportion de 26% à la fin de la 2e année en lecture.

Au primaire

Une étude de Harding, Harrison-Jones et Rebach (2012) portait sur un programme supplémentaire de tutorat, individuellement, en sous-groupe, avec un ordinateur ou une combinaison de ces formes de tutorat après les heures de classe, en milieu défavorisé. Ce programme d'une durée de trois mois a montré des effets positifs et une corrélation significative entre le nombre d'heures de tutorat et les résultats en mathématique et en langue d'enseignement. Même si les élèves qui ont bénéficié d'une combinaison de ces accompagnements étaient les plus nombreux, ce sont ceux qui ont bénéficié de tutorat en petits groupes qui ont enregistré le plus de progrès. Les auteurs constatent que le nombre d'heures passées en tutorat aurait un impact sur les résultats, et que ceux ayant bénéficié de l'aide en sous-groupe sont ceux qui ont le plus progressé, tant en lecture qu'en mathématique. On peut donc dire que les interactions avec les pairs ont plus d'impact que le nombre d'heures de tutorat.

Au secondaire

Pour les apprenants plus âgés, Cimera, Burgess, Wiley (2013) ont étudié les effets du programme de transition offert plus jeune (14 ans) que ce qui est habituellement prévu par l'État (16 ans) sur les perspectives professionnelles et l'accessibilité à l'emploi d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme. Ils remarquent que 80,8% des jeunes

adultes ayant participé au programme étaient en situation d'emploi au moment de fermer leur dossier comparativement à 58,9% pour leurs pairs ayant participé au programme habituel. De plus, ceux qui en ont bénéficié dès 14 ans avaient un salaire en moyenne de 12,7% supérieur à ceux qui y ont participé plus tardivement. Les deux années supplémentaires offertes plus tôt, feraient en sorte qu'il en coûte moins cher plus tard pour les former et les maintenir à l'emploi une fois adulte. De plus, ils seront plus compétents et mieux payés. Ces auteurs ont aussi effectué une étude afin d'examiner les effets potentiels d'offrir des services de transition offerts plus tôt sur les perspectives professionnelles de jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle (Cimera, Burgess, Bedesem, 2014). Ils souhaitaient déterminer si le fait d'accéder plus tôt au programme de transition et y avoir accès plus longtemps allait avoir un impact sur leur accès à un emploi. Ils ont découvert que 58,8% des participants à des programmes offerts plus tôt avaient un emploi tandis que seulement 45,6% des participants au programme de transition offert habituellement par l'État.

Les regroupements homogènes pour prévenir le décrochage chez les élèves à risque seraient quant à eux peu efficaces. Cho, Dion Hallfors et Sánchez (2005) ont évalué un programme de prévention par groupe de pairs réunissant dans un même groupe des élèves à risque et raccrocheurs (*High School Peer Group Intervention*) durant un semestre et où les enseignants sont sélectionnés en raison de leur habileté à créer un environnement positif et de confiance, ont une bonne gestion des comportements en classe et qui enseignent efficacement au moyen de méthodes souvent novatrices. Les auteurs constatent peu ou pas d'effets positifs à réunir ces élèves à risque dans un groupe de pairs, ils ont d'ailleurs observé plus d'effets négatifs que positifs, et ce, six mois après leur participation au programme, comparé à un groupe contrôle.

B) Volet administratif

Le second volet de notre recension portait sur l'organisation des services dans les ressources régionales et les districts ou commissions scolaires. Pour ce volet, 5 études ont été recensées.

Collaboration

Tétreault, Beaupré, Carrière, Freeman, Gascon et Marier Deschênes(2012) ont étudié les mécanismes entre les intervenants afin de rendre plus étroites leur collaboration entre le réseau de la santé et des services sociaux et celui de l'éducation. En reconnaissant l'importance des pratiques de collaboration entre les intervenants, les gestionnaires y alloueraient plus de temps. Il ressort clairement que, plus les réseaux interagissent entre eux, plus les services et les rôles se clarifient et que la participation des parents est sollicitée. Selon eux, les plans d'intervention (PI) semblent plus orientés vers les besoins de l'enfant et de sa famille. Pour leur part, les parents identifient les périodes de transition (arrivée à l'école, passage du primaire au secondaire) comme des moments où la concertation devrait être priorisée, compte tenu des enjeux liés aux besoins de l'enfant. Trois pistes de solution en lien avec le renouvellement des pratiques sont identifiées: 1. Augmenter la présence des intervenants du réseau de la santé et des services sociaux à l'école, car il s'agit du principal milieu de vie de l'enfant après sa famille. 2. Rendre le Plan de services individuel et intersectoriel (PSII) et le plan de transition obligatoires par une loi ou un règlement. 3. Établir des protocoles entre les deux réseaux pour l'accueil et

le suivi des enfants handicapés ou en difficulté, particulièrement lors des périodes de transition. Trois recommandations aux administrateurs sont formulées :

1. Informer les parents à l'aide d'une documentation adaptée concernant les services offerts par les deux réseaux.
2. Impliquer davantage les parents quant au continuum de services intégrés : les guider, solliciter leur présence, tenir compte de leur opinion et de leur expertise.
3. Expérimenter et documenter des approches novatrices pour favoriser l'implication parentale et celle de l'élève.

Ils rappellent l'importance de définir et d'assurer un leadership par des représentants des deux réseaux, afin de soutenir les actions de collaboration, s'allier aux parents et être proactif plutôt que réactif face aux difficultés des enfants.

Un modèle de consultant en apprentissage (*learning consultant model*) établirait un pont entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement régulier. Le consultant en apprentissage travaille directement avec les enseignants afin de développer des pratiques efficaces et éprouvées, le plus souvent, en classe ordinaire. La visée de ce modèle est de faire en sorte que les élèves à risque ou en difficulté aient accès au même curriculum que les élèves sans difficulté dans leur classe et d'assurer qu'ils bénéficient d'accompagnement et d'accommodements lorsque cela est requis. Les écoles exemplaires étudiées qui avaient implanté ce modèle l'organisaient de manières différentes selon leurs besoins. Bien que certains changements organisationnels ne s'étendent pas à l'ensemble des écoles, les résultats de Scanlan (2009) montrent que les intervenants des institutions scolaires, administrateurs de districts ou commission scolaires et directeurs d'école, soutiennent les réformes dans leur établissement en réorientant l'organisation. En maintenant le «focus» sur l'équité, en établissant des politiques cohérentes et en adoptant un leadership pédagogique. Deux éléments apparaissent essentiels pour soutenir ces changements organisationnels, le soutien du district ou de la commission scolaire et les relations établies autour des multiples dimensions à réformer.

Les rôles des administrateurs du secondaire, incluant les directeurs, les conseillers pédagogiques (*curriculum supervisors*), chefs de département et directeurs de l'adaptation scolaire seraient importants et auraient un impact sur la réussite des élèves ayant des besoins spéciaux ou des handicaps. Dotés des connaissances et habiletés pour soutenir l'implantation de pratiques pédagogiques inclusives par les enseignants, ils pourraient influencer l'adoption de pratiques éprouvées visant la réussite de tous les élèves. Boscardin (2005) a proposé deux approches pour contribuer au développement, à l'implantation, à l'utilisation et à l'évaluation de pratiques pédagogiques et interventions qui ont précédemment prouvé empiriquement leur efficacité à l'école secondaire. La première consiste à réorienter leur rôle, passant d'administrateur à réel leader pédagogique. La seconde porte sur les stratégies-clés pour rehausser les pratiques pédagogiques et les dispositifs éducatifs destinés aux élèves ayant des besoins spéciaux ou un handicap. Une relation de collaboration doit aussi s'établir et les priorités pédagogiques doivent être précisées et adoptées par l'ensemble des intervenants. Lorsque ces administrateurs prennent des décisions basées sur des connaissances issues de la recherche et des résultats d'études empiriques pour résoudre les problématiques pédagogiques, ils rehausseraient le potentiel d'efficacité des conditions d'apprentissage en soutenant les enseignants à adopter des pratiques pédagogique de qualité, relevant le défi de transformer la dualité adaptation scolaire / enseignement régulier en un continuum

de pratiques éprouvées et efficaces auprès des élèves ayant des besoins spéciaux, mais aussi auprès de tous les élèves qui leur sont confiés.

Inclusion

L'intégration de l'enseignement régulier avec l'enseignement adapté prend de l'expansion aux États-Unis et les enseignants sont appelés à travailler de concert afin d'améliorer les opportunités éducatives pour tous les apprenants. Deux écoles secondaires ont fait le choix d'inclure tous les élèves ayant des besoins particuliers dans un environnement éducatif général (Pierson et Howell, 2013). Les administrateurs et les enseignants ont œuvré à réorganiser les horaires des élèves et les tâches des enseignants. Ils ont accompagné le développement professionnel des intervenants impliqués en s'appuyant sur la littérature scientifique traitant de recherches sur l'inclusion, de stratégies pour modifier et différencier l'enseignement, de modèles et stratégies de co-enseignement et de façons de travailler efficacement avec des élèves ayant des handicaps spécifiques. Les élèves ayant des difficultés légères ou modérées dans ces deux écoles ont mentionné qu'ils préféreraient une structure totalement inclusive. De plus, les enseignants et intervenants ont rapporté que ces élèves travaillaient davantage lorsqu'ils se retrouvent devant le défi de l'enseignement régulier. Ce faisant, les élèves ayant des besoins spéciaux, se retrouvant devant des défis plus relevés, progresseraient davantage. Toutefois, les intervenants reconnaissent que plus les difficultés ou le handicap sont sévères, plus il s'avère difficile pour l'élève d'être inclus. Cependant, une étude de Giangreco *et al.* (2013) montre qu'en contexte d'éducation inclusive, l'utilisation du temps des ressources professionnelles n'est pas optimale. Les enseignants spécialisés ont un nombre élevé de dossiers à gérer et à compléter et le suivi de ces dossiers prend un temps précieux, ils doivent en plus coordonner les tâches des techniciens en éducation spécialisée. De plus, le modèle RAI, souvent implanté dans les écoles, présuppose que les élèves soient évalués régulièrement pour constater les progrès ou les difficultés d'apprentissage, ce qui requiert aussi beaucoup de temps en plus de devoir compléter les plans d'interventions. Ces tâches font en sorte que ces spécialistes de l'éducation adaptée ne consacrent que peu de temps de travail aux élèves ayant des besoins spéciaux. Les auteurs recommandent de réorganiser le temps imparti aux tâches à teneur plutôt «administrative» afin que le temps de ces éducateurs soit réinvesti auprès des élèves et pour répondre aux besoins d'apprentissage de l'ensemble des élèves de leur école et à développer des structures d'accompagnement en classe pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

C) Volet systémique

Notre troisième volet présente les études qui ont porté sur l'organisation des services à l'apprenant handicapé ou ayant des besoins spéciaux en classe, à l'extérieur de la classe, à l'école, à l'extérieur de l'école, par exemple lors de l'implication des parents ou d'un organisme communautaire. Pour le volet systémique, 34 études ont été recensées.

Le modèle de design universel en éducation est une structure éducative qui vise à inclure différents apprenants en réduisant les barrières pour tous les élèves, incluant ceux ayant des besoins particuliers. Deux modèles différents, un centré sur l'apprenant et son apprentissage, dispose de moyens de représentations, d'expressions et d'engagement des étudiants et il est conçu pour un large éventail de niveaux *d'apprenants* (*Universal Design for Learning, UDL focuses on the learner*) et un second, qui est centré sur

l'instruction et sur le développement des programmes de formation afin que chacun ait des chances égales de réussite (*Universal Design for Instruction, UDI focuses on instruction*) (Black, Weinberg, Brodwin, 2014). Ce modèle est souvent repris par d'autres auteurs qui adhèrent à cette vision de l'organisation des services éducatifs.

Avec la famille

Une étude de Branson et Bingham (2009) suggère une approche centrée sur la famille lors de laquelle la collaboration entre les écoles préscolaires de la communauté et une agence d'intervention précoce visait à contribuer à une transition positive et fluide menant à l'entrée au préscolaire tout en réduisant le stress pour l'enfant et sa famille. Un autre modèle consiste en un service d'aide et d'accompagnement centré sur la personne pour les familles d'enfants présentant des troubles d'apprentissage sévères contribuant à la participation et l'inclusion sociale (Black, McConkey, Roberts, Ferguson, 2010). Chaque centre comportait son gestionnaire, deux travailleurs sociaux à temps plein et de nombreuses rencontres entre les intervenants. Une des clés de la réussite de ces centres consiste au travail de partenariat avec d'autres organismes locaux, communautaires et bénévoles, de santé et les services sociaux. Les parents sont grandement satisfaits des différentes formes de soutien dont ils ont bénéficié, les élèves ont grandement amélioré leurs habiletés sociales et interpersonnelles de même que leur comportement. Ils ont développé des habiletés d'écoute, réduit leurs comportements agressifs, amélioré leur habitude de sommeil et amélioré leur coordination motrice, plusieurs éléments qui contribueront à leurs futurs apprentissages. Un modèle place des travailleurs-clés (*key workers*) au centre du processus de coordination des différents intervenants scolaires et extra-scolaires (Webb, Greco, Sloper, Beecham, 2008). Ce modèle s'apparente au modèle de services intégrés proposé au nord de l'Ontario (Shea *et al.*, 1993). Ces personnes-clés sont nommées afin d'être premiers répondants pour les familles d'élèves ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé importants, ils dispensent des conseils et orientent les parents vers les meilleurs services selon leurs besoins. Ils contribuent, entre autres, à identifier les besoins de l'élève, faciliter les transitions scolaires, communiquer étroitement et régulièrement avec les familles, à diffuser les informations provenant d'intervenants impliqués, accélérer l'accès aux ressources, sensibiliser les enseignants à certaines réalités familiales vécues par les élèves. Ces travailleurs-clés contribueraient grandement à la cohérence entre les services et le soutien offerts aux élèves ayant des besoins spéciaux et à atteindre leurs buts consistant à adopter une organisation d'éducation inclusive.

Le tutorat

Une étude de Harding, Harrison-Jones et Rebach (2012) porte sur un programme supplémentaire de tutorat, individuellement, en sous-groupe, avec un ordinateur ou une combinaison de ces accompagnements après les heures de classe en milieu défavorisé. Ce programme d'une durée de trois mois a montré des effets positifs et une corrélation significative entre le nombre d'heures de tutorat et les résultats en mathématique et en langue d'enseignement. Ce sont ceux qui ont bénéficié de tutorat en petits groupes qui ont enregistré le plus de progrès. Vukelich, Justice et Han (2013) ont étudié différents regroupements d'un modèle de tutorat pour des élèves à risque. En comparant un tutorat un à un avec un tutorat où de jeunes élèves étaient regroupés en dyades avec un tuteur, ils ont constaté que les élèves ayant des besoins spéciaux qui ont été regroupés en dyade avec un élève de même niveau en lecture ont enregistré les progrès les plus importants au

niveau de l'apprentissage de l'alphabet, du vocabulaire et de la conscience phonologique. Ils recommandent de considérer le tutorat en dyades d'élèves, plutôt que l'habituel modèle de tutorat un à un.

Les regroupements d'élèves

Saleh, Lazonder, De Jong, (2005) ont quant à eux étudié les effets des regroupements hétérogènes d'élèves sur la réussite et la motivation des élèves ayant des besoins spéciaux. Ils ont constaté que des effets positifs étaient observés chez les élèves en difficulté, alors qu'on n'observe pas d'effets chez les élèves sans difficulté. Vu les gains importants au niveau de la réussite et de la motivation des élèves ayant des besoins spéciaux, ils recommandent aux enseignants du primaire d'organiser des groupes hétérogènes le plus souvent possible. Un modèle mettait de l'avant l'organisation du préscolaire selon un modèle «universel» s'adressant à tous les élèves, qu'ils aient des difficultés ou non, et où tous les intervenants sont responsables de l'ensemble des groupes d'élèves à qui on propose des activités d'émergence de l'écrit, émergence des mathématiques et de développement du langage (De Haan, Elbers, Hoofs et Leseman (2013). Ce mode d'organisation se poursuit en classe maternelle et propose une alternance entre des activités de grands groupes suivies d'activités en sous-groupes. Leurs résultats montrent que cette approche universelle entraîne des gains plus importants en littératie et en mathématique que dans le cas des classes spéciales de maternelle où les élèves seraient subdivisés selon leurs difficultés, dès le départ. L'enseignement de la lecture en classe-ressource a été étudié par Swanson et Vaughn (2010). Ce type de regroupement augmente la qualité des tâches effectuées par les élèves, mais aussi par les enseignants lorsqu'ils effectuent de la conscience phonologique, de la lecture fluide, de l'étude de mots, de l'enseignement de vocabulaire ou des tâches en compréhension. Ils ont toutefois remarqué que bien que les performances en fluidité en lecture aient augmenté, ils n'ont pas observé de progression en compréhension ou en lecture de mots. En effet, une étude de Nomi (2010) avait montré que des regroupements homogènes selon le niveau de lecture lorsqu'ils sont organisés tôt dans le cheminement scolaire n'ont pas entraîné d'effets positifs sur les élèves ayant des besoins spéciaux.

Le modèle étudié par Katz (2013) contribue à ce que les enseignants puissent créer des environnements d'apprentissage inclusifs. Ce modèle est subdivisé en trois blocs: apprentissage social et émotionnel, pratiques inclusives et accent sur l'autonomie de l'élève afin d'augmenter son engagement et sa réussite. Dans ce modèle, des groupes hétérogènes d'élèves et d'équipes d'élèves d'âges différents et de niveaux différents sont scolarisés afin d'atteindre les exigences de leur programme au moyens d'activités différenciées. Des résultats significatifs ont été observés sur l'engagement scolaire des élèves; leur temps d'engagement actif était plus élevé que ceux du groupe contrôle. Les regroupements flexibles auraient aussi une influence sur cet engagement, sur l'autonomie des élèves et sur l'inclusion scolaire et sociale de ces derniers; les petits groupes et le partenariat entre élèves aurait une influence positive au contraire d'une classe entière ou du travail scolaire effectué seul.

Des modèles de classes à effectif réduit (Couture et Lapalme, 2007), dans leur version québécoise, nommées parfois «classes Kangourou», sont situées dans une école primaire ordinaire et regroupent une dizaine d'élèves ayant des difficultés de comportement où enseignantes et éducatrices travaillent en étroite collaboration. Tout comme les groupes «*nurture*», elles fonctionnent à partir de cinq principes directeurs découlant de la théorie

de l'attachement et d'une compréhension développementale des compétences cognitives, émotionnelles et sociales des enfants. Les élèves présenteraient moins de problèmes intériorisés, selon l'enseignant, que les enfants recevant les services traditionnels (groupe témoin). Ils développent une plus grande capacité d'attention, une plus grande capacité à faire des liens entre leurs expériences, ils sont davantage capables d'interactions et de réponses constructives, ils seraient plus sûrs d'eux, coopératifs et développent une meilleure intériorisation des contraintes.

Shechtman et Pastor (2005) ont effectué une étude portant sur des groupes de traitement cognitivo-comportemental et des groupes humanistes destinés aux élèves ayant des troubles d'apprentissage. Les résultats indiquent que l'ajout d'un de ces groupes de traitement entraîne des effets plus importants que l'accompagnement scolaire individuel. Les groupes humanistes ont enregistré des effets plus positifs que les groupes cognitivo-comportementaux au niveau de la réussite scolaire.

Hume et Odom (2007) ont examiné les effets d'une tâche autonome sur les habiletés de travail autonome et de jeux d'enfants autistes. Cette tâche autonome comportant des indications visuelles et une organisation spatiale spécifiques, une des composantes du système TEACCH. Les participants ont maintenu des habiletés de travail et de jeux autonomes ainsi que des comportements participatifs durant tout le mois de suivi. Ils recommandent ce mode d'organisation en classe. Une autre étude, celle de Panerai et al. (2009) s'est intéressée au modèle (TEACCH) où les parents étaient impliqués comme co-thérapeutes de leur enfant. Les chercheurs soulignent avoir enregistré des effets positifs en contexte familial et naturel de même qu'à l'école ordinaire.

Les Centres de services et d'aide

Jenkins (2005) a étudié un modèle de Centre de maîtrise du contenu (*Content Mastery Center*) qui propose un centre de consultation et de ressources pour remplacer le modèle d'accompagnement hors-classe habituellement offert aux élèves ayant des besoins spéciaux en classe ordinaire. Ce modèle permet aux élèves de participer à toutes les activités en classe et ceux-ci vont ensuite visiter le Centre pour du soutien supplémentaire selon leurs besoins. Dès qu'ils éprouvent quelque difficulté que ce soit, ils consultent le centre, ce qui leur éviterait d'accumuler du retard et d'être référé en adaptation scolaire. L'implantation et la réussite de ce modèle d'organisation dépendent grandement de la collaboration établie entre les enseignants et le responsable du Centre. Des corrélations significatives ont été constatées entre le temps passé au centre par l'élève et ses résultats scolaires. La majorité des élèves ayant bénéficié du soutien du centre a été promue vers la classe supérieure d'année en année.

Un modèle de Service à l'apprentissage (*Service learning*) constitue une forme de pédagogie qui habilite les élèves du secondaire à atteindre leurs buts d'apprentissage (Dymond, Renzaglia, Chun, 2008) afin d'assister les étudiants dans la généralisation de leurs compétences développées à l'école vers une utilisation dans la vie adulte selon les sphères sociale, académique, comportementales et celles liées à la vie de tous les jours, une sensibilisation au choix de carrière et une préparation à la vie adulte. Un second modèle de planification centré sur la personne (*Person centred planning*) consiste en un processus guidé afin de faire ressortir les perspectives personnelles de l'individu, ce que cet apprenant doit développer ainsi que les moyens de le développer pour favoriser leur inclusion totale dans la société (Murray & Sanderson, 2007).

Enfin, un modèle tel que les Unités de soutien à l'école (*in-school learning support units LSUs*) et Unités de référence hors site (*off-site pupil referral units PRUs*) visaient à référer les élèves ayant des difficultés comportementales, émotionnelles ou sociales pour de courtes périodes de suivi pédagogique individualisé, suivis d'une réintégration à l'éducation régulière au secondaire (Pillay, Dunbar-Krige, Mostert, 2013). La collaboration entre les parents et l'école prend une place importante et une fois l'élève en difficulté réintégré, un système d'entraide (*buddy*), de mentorat ou de groupes de pairs concourent à effectuer une réintégration réussie.

Établir des liens entre le système scolaire adapté et le système scolaire régulier

Day, Prunty et Dupont (2012) ont étudié deux écoles en Irlande qui mettent de l'avant la collaboration entre l'école spéciale et l'école ordinaire. Ils coordonnent l'enseignement-apprentissage, le curriculum, la collaboration et les intervenants spécialistes pour demeurer le plus près possible du programme national régulier en étant flexible et attentif aux besoins individuels des élèves ayant des besoins spéciaux. Les liens entre les deux types d'école sont valorisés et les intervenants sont très présents pour partager leur expertise. Une autre expérience menée auprès d'élèves ayant de graves difficultés d'apprentissage sous le modèle du projet de jeune entrepreneur (*Young Enterprise Scheme project*) visait à mettre en relation les élèves de l'école spéciale à des élèves provenant d'écoles secondaires ordinaires (Gladstone, 2005). Les élèves rencontrés sur une base hebdomadaire ont travaillé ensemble à développer différents éléments comme le logo, l'entête et la lettre de présentation de l'entreprise, le design et la production du produit. En explorant la nature des liens entre élèves provenant d'écoles différentes (spéciales et ordinaires) ils ont relevé les effets cognitifs et affectifs de ce projet. En encourageant le travail d'équipe, la collaboration et les liens d'amitié entre eux, ce modèle de d'enseignement-apprentissage collaboratif entraînerait des effets marqués au niveau de la hausse de la motivation, de l'autonomie et un sentiment de contrôle ressenti par les élèves en difficultés.

Un modèle de pré-enseignement au secondaire (Munk, Gill et Caldarella, 2010) consiste à enseigner systématiquement les préalables afin d'aider des élèves en difficultés à mieux comprendre le contenu avant qu'il ne soit abordé avec eux en classe ordinaire. Il s'agit d'introduire à l'avance les définitions des principaux concepts qui seront abordés et les éléments importants avant qu'ils soient abordés en classe ordinaire. Il contribue à offrir une structure sur laquelle l'élève pourra ensuite construire de nouvelles connaissances. Ce modèle de pré-enseignement serait efficace auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage, ceux en difficulté ainsi que les élèves à risque. Il aiderait les élèves à intégrer la classe ordinaire avec plus de confiance en leur chance de réussir, l'enseignement explicite reçu en pré-enseignement augmenterait leurs résultats scolaires et favoriserait leur réussite d'un niveau scolaire.

Un modèle d'organisation implanté en Australie appelé classe-satellite est mis en place pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (Autism Spectrum satellite class programme, Aspect) visait à enrichir l'enseignement spécialisé avec des stratégies visant à préparer les élèves à leur transition vers une organisation scolaire inclusive et les écoles qui recevront ces élèves (Keane, Aldridge, Costley, Clark, 2012). Ces classes satellites sont des classes spécialement consacrées aux élèves ayant un TSA. Ils sont 5 ou 6 élèves par classe-satellite dans l'école ordinaire où ils sont intégrés, graduellement, vers les classes ordinaires. Les enseignants spécialisés des classes-satellites soutiennent alors les

enseignants qui les reçoivent dans leur classe ordinaire afin de les aider à transformer leurs pratiques pédagogiques et à revoir l'organisation de leur classe pour répondre aux besoins des élèves intégrés. Les résultats montrent que ces élèves, une fois qu'ils ont gradués au secondaire, sont plus souvent maintenus dans des environnements scolaires inclusifs (89%). Ils sont davantage autonomes et fonctionnent bien dans leurs études ou leur emploi. Une étude de Lapointe et Dion (2015) portait sur une classe-liaison pour des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Une enseignante spécialisée (orthopédagogue) était responsable de cette classe-liaison; ces élèves étaient intégrés dans les classes ordinaires de l'école, mais pouvaient continuer à fréquenter la classe-liaison selon leurs besoins d'apprentissage. Des effets positifs ont été observés sur la réussite des élèves mais aussi sur le développement professionnel des enseignants de cette école.

Le co-enseignement

Le co-enseignement est un modèle d'organisation qui peut être mis en place dans les écoles. Magiera *et al.* (2006) l'ont étudié lorsqu'un enseignant de classe ordinaire et un enseignant spécialisé enseignent ensemble dans la classe ordinaire durant certaines périodes d'enseignement pour répondre aux besoins d'apprentissage d'élèves ayant ou n'ayant pas de difficultés d'apprentissage. Ces dispositifs requièrent une planification commune et une bonne communication entre les enseignants. Ils doivent aménager dans l'horaire de la classe des périodes où leur propre style d'enseignement peut être proposé aux élèves. Enfin, un climat de respect et de confiance doit être présent entre les enseignants qui pratiquent le co-enseignement. En effet, la relation établie entre l'enseignant et l'enseignant spécialisé qui effectuent du co-enseignement serait une composante qui influencerait grandement le succès de l'inclusion des élèves ayant des difficultés (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, *et al.*, 2005). Un modèle de co-enseignement étudié en classe de sciences au secondaire (Moin, Magiera, Zigmond, 2009) en comparait deux formes : une première où les deux enseignants étaient activement engagés avec la classe entière et pouvaient alterner le moment où ils prenaient le leadership de l'activité pédagogique et une deuxième forme où les co-enseignants enseignaient simultanément deux activités séparés dans la classe. Afin de répondre aux besoins d'apprentissage d'élèves ayant ou non des besoins spéciaux et pour maximiser les retombées positives de ce modèle, les chercheurs recommandent d'accompagner le développement professionnel des co-enseignants afin de développer des pratiques d'enseignement des contenus, pour l'enseignant spécialisé, d'inclure des moments de co-planification dans leur horaire et de laisser la parole aux enseignants dans le choix de leur partenaire co-enseignant.

Collaboration et partenariat entre intervenants

Une étude réalisée en Grèce par Strogilos et ses collaborateurs (2011) comparait deux modèles, une première école où les services étaient offerts à l'extérieur et où les psychologues, thérapeutes, infirmières et travailleurs sociaux étaient à l'emploi de ministère de la santé ou d'une clinique externe et une seconde école qui offrait des services à l'école et où les intervenants précédemment nommés étaient employés par le ministère de l'éducation afin de constater de quelles façons les intervenants, les enseignants et les parents collaboraient pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage multiples à l'école spéciale. Dans le premier modèle, il s'avèrerait difficile de travailler tous ensemble, chacun des spécialistes demeurant centrés sur son champ d'expertise, les modalités d'intégration demeurent faibles. Dans le deuxième

modèle, la conceptualisation du suivi offert aux élèves et le temps passé ensemble dans l'école contribueraient à la collaboration et susciteraient de meilleures pratiques de services intégrés. Toutefois, les chercheurs remarquent que les intervenants ont tendance à travailler en dyades, plutôt qu'en équipe. Sachant que les buts et les pratiques de toute l'équipe d'intervenants sont des éléments importants à la collaboration, ces chercheurs affirment qu'il est hautement recommandé de partager l'information, les connaissances de chacun, les objectifs visés pour l'élève et les pratiques professionnelles entre les intervenants issus de professions complémentaires pour contribuer à la réussite des élèves handicapés ou en difficultés. Silverman et Millspaugh, (2006) ont étudié les effets du partage d'un espace de travail entre l'ergothérapeute et l'enseignant spécialisé. Des effets positifs ont été constatés sur la collaboration, le partage de matériel pédagogique et des ressources. De plus, les deux intervenants formulaient des suggestions à l'autre et ces suggestions pouvaient être réinvesties en classe avec les élèves. Ce partage professionnel et la co-création de matériel pédagogique a contribué à favoriser les transferts de nouvelles habiletés dans les différentes tâches scolaires effectuées par les élèves.

Dans un modèle d'équipe de soutien à l'enseignement en contexte inclusif, les chercheuses (Trépanier et Labonté, 2014) ont identifié les éléments clés pour que cet accompagnement soit efficace : a) l'identification d'un problème ; b) l'équipe-école ; c) l'équipe de soutien à l'enseignant ; d) la mise en œuvre et le suivi du plan d'action ; e) le suivi bimensuel ; et f) l'évaluation du plan. Les effets les plus marqués ont été observés chez les enseignants participants. Sur 48 intervenants scolaires ayant travaillé avec les élèves qui présentent un trouble du spectre de l'autisme, 93% des intervenants scolaires, estiment que l'équipe de soutien à l'enseignant leur a effectivement fourni un appui, 79% affirment que l'équipe de soutien offre un appui continu, alors que 91% affirment qu'elle augmente la confiance de l'enseignant titulaire de classe à travailler avec l'élève en difficulté. En répondant aux besoins des élèves en difficulté en classe ordinaire par une équipe de soutien à l'enseignant, la presque totalité des enseignants de notre étude se sentent confiants, soutenus et mieux outillés pour répondre aux besoins des élèves qui présentent un trouble du spectre de l'autisme. Les intervenants disent avoir remarqué chez les élèves ciblés des progrès scolaires, socioaffectifs et émotionnels, sociaux, comportementaux et de leur participation en classe. Les résultats obtenus ouvrent la voie pour intégrer les services pour tout élève à risque d'échec scolaire inclus dans la classe ordinaire. Un modèle étudié par Corrigan (2014) fait partie d'un regroupement d'approches qui proposent un processus guidé qui vise à favoriser une approche collaborative et flexible de planification où plusieurs professionnels sont impliqués pour soutenir les apprenants à planifier des actions, à mener et répondre aux besoins spécifiques de chacun pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Leurs résultats montrent des effets positifs sur la présence à l'école, la réussite, le bien-être personnel. Ce modèle de planification contribuerait à une transition réussie vers la classe ordinaire, augmenterait l'engagement scolaire des apprenants et favoriserait les progrès scolaires, tels que constaté par des intervenants. Une autre étude avait proposé que cette collaboration soit développée tôt pour favoriser la prévention (Smith, Anderson et Abell, 2008).

Un modèle propose qu'un psychologue scolaire dispense un Service de consultation centré sur la solution plutôt que sur l'évaluation individuelle proposant un éventail de ressources disponibles et répondant aux besoins d'apprentissage (Finlay, Mejia, Ricketts, 2009). Ce modèle contribuerait aussi à favoriser la collaboration entre les intervenants et

leur développement professionnel, la prévention des échecs en littératie, une évaluation des apprentissages et une collecte rigoureuse de données. Les enseignants spécialisés ont bénéficié d'un meilleur soutien pour aider les élèves en difficulté et leur enseignant des classes ordinaires. Ils ont développé une collaboration plus étroite avec les élèves et les enseignants, ce qui a grandement enrichi leurs pratiques. Ils précisent que ce modèle contribue à orienter les interventions en considérant les forces des élèves plutôt que leurs problèmes. Un modèle similaire de Consultant en apprentissage (*learning consultant model in the ASL and AM*) collabore avec l'enseignement spécialisé et l'enseignement régulier (Scanlan, 2009). Le consultant en apprentissage travaille alors directement avec les enseignants afin qu'ils développent des pratiques efficaces et éprouvées, le plus souvent, en classe ordinaire. La visée de ce modèle est de faire en sorte que les élèves à risque ou en difficulté aient accès au même curriculum que les élèves sans difficulté dans leur classe et d'assurer qu'ils bénéficient d'accompagnement et d'accommodements lorsque cela est requis. Les écoles exemplaires étudiées qui avaient implanté ce modèle l'organisaient de manières différentes selon leurs besoins. L'accompagnement offert au primaire et au secondaire par des techniciens en éducation spécialisés ou des conseillers en orientation a été étudié par Abbott, McConkey et Dobbins (2011). Les techniciens en éducation spécialisée ont identifié leurs principaux rôles: offrir leur aide aux élèves ayant des besoins particuliers (96%), accompagner l'enseignant à la gestion du groupe-classe (85%) et aider les élèves qui éprouvent des besoins médicaux ou de santé (70%).

Les accommodements

Le modèle de Service uni-lien collégial en ergothérapie (*Unilink Service, a college-based Occupational Therapy support*) a été étudié par Lewis et Nolan (2013) et mis en place pour des étudiants qui éprouvent des déficiences intellectuelles ou sensorielles. Le but de ce service est d'offrir du soutien aux étudiants dans leur cheminement collégial, de les habiliter à s'engager dans leur rôle d'étudiant et de compléter leurs études les menant à un emploi. Ils offrent entre autres des accommodements et davantage de temps lors des examens (Sireci & Pitoniak, 2006). Des études ont montré que pour la majorité de ces étudiants, offrir du temps supplémentaire était suffisant, toutefois, pour ceux ayant des troubles sensoriels cela n'était toutefois pas suffisant. Les résultats montrent que d'effectuer leur examens dans un local isolé ou en plus petit groupe diminuait les distractions sensorielles (Gregg, 2009). D'ailleurs, Cawthon et al. (2008) proposent de rendre ces services et accommodements plus visibles en les diffusant au moyen d'une page web sur Internet.

D) Volet pédagogique

Un quatrième volet porte sur l'organisation dans et entre les groupes d'apprenants dans certains modèles inclusifs, des modèles qui évaluent très intensément la progression des élèves et où de l'aide supplémentaire est offerte aux apprenants ayant des besoins spéciaux. Nous y avons recensé 18 études.

Aide supplémentaire

Killeen et Sipple (2005) ont étudié un Programme de services d'interventions supplémentaires (*Supplemental Intervention Services*). Les élèves qui en bénéficiaient étaient des élèves qui ne réussissaient pas selon les normes établies dans cet état. Les auteurs mentionnent que le programme d'interventions supplémentaires a engendré une réorganisation et des ententes pédagogiques entre les écoles et qu'un meilleur

accompagnement individualisé a été offert aux élèves qui éprouvaient des difficultés à réussir. Une autre forme d'aide supplémentaire, la classe-liaison, où l'enseignante spécialisée (orthopédagogue) était responsable de répondre à certains de leurs besoins d'apprentissage plus spécifiques avant qu'ils ne retournent en classe ordinaire a aussi fait l'objet d'une étude (Lapointe et Dion, 2015) qui a engendré des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves intégrés et sur les pratiques pédagogiques.

Bonvin (2011) a étudié le développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire par Renfort pédagogique au moyen d'un co-enseignement et de la collaboration entre enseignants réguliers et spécialisés. Le modèle de Renfort pédagogique postule une co-construction des réponses pédagogiques adaptées avec l'enseignant titulaire ainsi que le recours au co-enseignement en classe; il contribuerait au développement d'attitudes positives, à un sentiment d'auto-efficacité élevé, lesquelles motiveraient et soutiendraient des pratiques pédagogiques favorables à l'inclusion, pratiques qui augmentent les chances de succès, succès qui à leur tour nourrissent les attitudes et l'auto-efficacité et renforcent la culture instituée au niveau de l'établissement. Mastropieri, *et al.* (2005) ont étudié aussi un modèle où l'enseignant de la classe ordinaire et l'enseignant spécialisé œuvraient dans la même classe. Dans ce modèle, l'enseignant, selon la matière ciblée, était responsable davantage du contenu, tandis que l'enseignant spécialisé offrait du soutien et abordait des stratégies d'apprentissage utiles dans cette matière en tant que partenaires. Selon la matière, son degré de difficulté et les tests qui suivront l'enseignement, ils déterminaient lequel des deux enseignants prenait la gestion de l'activité pédagogique. Moin, Magiera, Zigmond, (2009) en comparait deux formes : une première où les deux enseignants étaient activement engagés avec la classe entière et pouvaient alterner le moment où ils prenaient le leadership de l'activité pédagogique et une deuxième forme où les co-enseignants enseignaient simultanément deux activités séparées dans la classe. Ils ont fait vivre des activités davantage en laboratoire avec moins de consignes orales avec la possibilité d'organiser de petits sous-groupes au besoin. Leurs résultats ne démontrent toutefois pas significativement que les élèves en difficulté ont bénéficié de plus de temps d'enseignement pour répondre à leur besoins. Les auteurs précisent que des ajustements sont nécessaires afin que leurs deux enseignants puissent être activement impliqués dans l'activité pédagogique.

Jenkins (2005) a étudié un modèle de Centre de maîtrise du contenu (Content Mastery Center) pour remplacer le modèle d'accompagnement hors-classe habituellement offert aux élèves ayant des besoins spéciaux en classe ordinaire. Ce modèle permet aux élèves de participer à toutes les activités en classe et ils vont ensuite visiter le Centre pour du soutien supplémentaire selon leurs besoins. Dès qu'ils éprouvent quelque difficulté que ce soit, ils consultent le centre, ce qui leur évite d'accumuler du retard et d'être référé en adaptation scolaire. L'implantation et la réussite de ce modèle d'organisation dépend grandement de la collaboration établie entre les enseignants et le responsable du Centre. L'étude montre que les élèves à risque et ayant de difficulté d'apprentissage ayant bénéficié de ce modèle ont apprécié ce soutien et ont progressé. Des corrélations significatives ont été constatées entre le temps passé au centre par les élèves et leurs résultats scolaires. La majorité des élèves ayant bénéficié du soutien du centre a été promue vers la classe supérieure d'année en année. Un modèle de Service à l'apprentissage (HSSLP Service Learning) constitue une forme de pédagogie qui habilite les élèves du secondaire à atteindre leurs buts d'apprentissage et en offrant ce service à

toute la communauté (Dymond, Renzaglia, Chun, 2008). Ces pratiques auraient le potentiel d'assister les étudiants dans la généralisation de leurs compétences développées à l'école vers une utilisation dans la vie adulte selon les sphères sociale, académique, comportementales et celles liées à la vie de tous les jours, une sensibilisation au choix de carrière et une préparation à la vie adulte.

Le design universel

Le modèle du design universel en trois blocs étudié par Katz (2013) contribuerait à ce que les enseignants puissent créer des environnements d'apprentissage inclusifs et à hausser l'engagement scolaire des élèves. Subdivisé en trois blocs : apprentissage social et émotionnel, pratiques inclusives et autonomie de l'élève, ce modèle comprend des groupes hétérogènes d'élèves et équipes d'élèves de tous âges qui bénéficient d'activités pédagogiques différenciées. Des résultats significatifs ont été observés sur l'engagement scolaire des élèves du primaire et du secondaire, sur l'autonomie des élèves et l'inclusion scolaire et sociale. Voltz, Sims, Nelson, Bivens, (2008) ont analysé un modèle d'organisation visant une inclusion réussie (*Engineering Successful Inclusion in Standards-Based Urban Classrooms, M2 ECCA*) qui vise à contribuer à l'implantation des éléments issus de quatre approches : une éducation multiculturelle, un design universel, l'enseignement protégé (*sheltered instruction*) et l'enseignement différencié. Ces quatre approches guident les choix du matériel, l'organisation de l'environnement, le contenu, et les évaluations et encourage les enseignants à analyser leurs pratiques afin de contribuer à la progression de tous les apprenants dans un contexte inclusif.

Les classes

Saleh, Lazonder, De Jong (2005) ont quant à eux étudié les effets des regroupements en classe d'élèves sur la réussite et la motivation des élèves ayant des besoins spéciaux. Ils ont constaté que les groupes hétérogènes avaient des effets positifs chez les élèves en difficulté. Vu les gains importants au niveau de la réussite et de la motivation des élèves ayant des besoins spéciaux, ils recommandent aux enseignants du primaire d'organiser des groupes hétérogènes le plus souvent possible. Une étude de Nomi (2010) avait d'ailleurs montré que des regroupements en classes homogènes selon le niveau de lecture lorsqu'ils sont organisés tôt dans le cheminement scolaire n'ont pas entraîné d'effets positifs sur les élèves ayant des besoins spéciaux. Dans les écoles de milieux défavorisés, ces regroupements ne profiteraient pas aux élèves vulnérables. D'ailleurs, dans certains cas, ces regroupements homogènes entraîneraient plus d'effets négatifs que positifs. L'enseignement en classe-ressource a été étudié par Swanson et Vaughn (2010). Selon eux, ce type de regroupement augmenterait la qualité des tâches effectuées par les élèves, mais aussi par les enseignants lorsqu'ils effectuent de la conscience phonologique, de la lecture fluide, de l'étude de mots, de l'enseignement de vocabulaire ou des tâches en compréhension. Ils ont remarqué que les performances en fluidité en lecture à voix haute ont augmenté, mais n'ont constaté aucune progression en compréhension.

Évaluation de la progression

Deno, Reschly, Lembke, Magnusson, Callender, Windram, Stachel (2009) ont étudié un modèle développé dans une école au moyen d'un système de monitoring des données de progression des élèves (*Home Grown University-based School Collaborative Instruction Model for Continuous School Improvement*), il comprend cinq éléments: (a) Une mesure de la progression entre les années, b) une mesure de la progression tout au long de l'année, (c) un filtrage efficace des élèves à risque, d) un monitoring fréquent des élèves

à risque et e) la chance pour les enseignants d'agir en fonction des progrès des élèves. Les résultats montrent des progrès des élèves; les résultats obtenus par les élèves ont été plus élevés après la deuxième année. O'Connor, Bocian, Sanchez, Beach (2012) ont étudié les effets du 2e tiers du modèle de Réponse à l'intervention (RAI) lorsque des élèves y avaient accès dès la maternelle. Le 2e tiers consiste à retirer un petit groupe d'élèves en difficulté afin de leur offrir une intervention pédagogique ciblée durant 20 à 30 minutes 4 fois par semaine. Des résultats positifs ont été observés chez des élèves ayant eu accès au programme RAI, les effets étaient plus marqués chez ceux qui avaient commencé plus tôt. Ekstam, Linnanmäki, Aunio, (2015) ont étudié un modèle de RAI à trois niveaux pour offrir du soutien aux élèves qui éprouvaient des difficultés en mathématiques au secondaire. Ils utilisaient une approche multi professionnelle où des enseignants de mathématique et de l'adaptation scolaire co-enseignaient et différenciaient leur enseignement. Ce nouveau modèle d'organisation fait en sorte que 59% des enseignants de l'adaptation scolaire disent avoir changé leurs pratiques, toutefois seulement 43% des enseignants de mathématique y ont vu une différence. En effet, il y avait des différences significatives dans l'utilisation de la différenciation pédagogique, beaucoup plus souvent employée par les enseignants de l'adaptation scolaire. Les regroupements flexibles ont été utilisés par 48% des enseignants.

Interventions intensives

Ornelles (2007) a étudié les effets d'un modèle implanté en classe et qui propose une intervention visant à augmenter l'engagement scolaire et les interactions avec les pairs pour des élèves à risque. La première phase comporte 9 séances de 15 minutes portant sur : 1) l'attention lors d'une activité pédagogique, 2) Les stratégies pour demander et obtenir de l'aide, 3) la pratique d'une contribution aux discussions en classe. Les résultats montrent une augmentation de l'engagement scolaire et des interactions avec les pairs. Sáenz, Fuchs, Fuchs (2005) ont analysé un modèle d'assistance à l'apprentissage par les pairs (*Peer-assisted Learning Strategies, PALS*) implanté dans des classes entières d'élèves, et ce, dans plusieurs niveaux scolaires. Ces activités comprennent lire en partenariat et ensuite raconter l'histoire; synthétiser en paragraphe; et effectuer des prédictions. Des élèves en classe de langage ayant ou non une déficience intellectuelle ont vu leur performance s'améliorer en compréhension de lecture. Les élèves de la 3^e à la 6^e année ont grandement progressé, ils ont apprécié le programme et les enseignants l'ont trouvé facile à utiliser. Toujours en lecture, Aaron, Joshi, Gooden et Bentum (2008) ont étudié un modèle visant le diagnostic et le traitement des troubles d'apprentissage en lecture chez les élèves ayant une déficience intellectuelle. Un modèle composé de lecture (*Component model of Reading, CMR*) a été expérimenté auprès d'élèves présentant une déficience en classe ressource en remplacement de celui utilisé habituellement. Ce modèle identifie et cible les éléments qui sont à la source des difficultés et planifie un enseignement ciblé sur ces aspects. Leurs résultats montrent des effets positifs de ce modèle qui s'attarde tantôt sur la reconnaissance de mots, tantôt sur la compréhension. Les élèves qui ont surtout bénéficié d'un entraînement à la reconnaissance de mots ont augmenté leur compréhension, tandis que l'inverse ne s'est pas avéré significatif. En conclusion, les auteurs suggèrent que ce modèle pourrait aussi être utilisé auprès d'élèves en difficulté en lecture, dans déficience.

E) Volet technologies de l'information et de la communication

Un cinquième volet a émergé de notre recension puisqu'un grand nombre d'études ont porté sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour favoriser l'accès, la persévérance et la réussite scolaire des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux, nous avons recensé 6 études reliées à ce volet.

Pour les apprentissages

Watts, Brennan et Phelps (2013) ont étudié l'utilisation d'Ipad auprès d'élèves du primaire et du secondaire ayant des besoins spéciaux pour soutenir leurs apprentissages. Ils souhaitent examiner si ces appareils arrivaient à répondre aux besoins de ces élèves afin qu'ils suivent le programme scolaire et dans la vie scolaire. Leurs résultats montrent le potentiel évident de ces appareils auprès d'un large éventail de handicaps. Les élèves auraient besoin de très peu de soutien pour l'utiliser. La rétroaction des élèves du secondaire a été très positive, ils appréciaient ne pas avoir à transporter plusieurs livres et cahiers d'exercices différents, pouvoir démarrer rapidement l'activité et accéder à internet.

Graves, Asunda, Plant, Goad, (2011) ont étudié les cours en ligne asynchrones afin de rendre disponibles, pour les étudiants ayant ou non des difficultés, des explications et démonstrations, des *Power point* accompagnés d'explications audio de l'enseignant. Ils sont conçus pour être lus avec toutes les sortes de plateformes, après le cours et ils peuvent être arrêtés, reculés et accélérés pour visionner seulement certaines sections. Les étudiants mentionnent que l'utilisation de ces cours asynchrones a rehaussé leur expérience d'apprentissage grâce à six aspects : la clarté, l'organisation, l'accès asynchrone, la commodité, la réussite et les flexibilités d'adaptation. Entre autres, l'accès aux explications et démonstrations après le cours en classe contribuerait à faciliter l'étude et à clarifier certains aspects moins bien compris, augmenterait la précision dans la prise de notes, améliorerait les apprentissages et réduirait les distractions, ce qui entraînerait de meilleures notes. De plus, ces dispositifs seraient particulièrement aidant pour les STEM. Selon eux, un design universel pourrait inclure l'accès à des cours en-ligne asynchrone. Heiman et Shemesh (2012) ont aussi étudié l'utilisation et la contribution des technologies assistée et des cours en-ligne pour les apprenants ayant des besoins spéciaux. Ils ont constaté que les étudiants ayant des besoins spéciaux utilisaient plus souvent les sites internet et s'engagent dans des tâches multiples assistés des technologies et logiciels (CD, power point, Web CT) comparé à un groupe contrôle. Ils seraient plus motivés et engagés dans l'atteinte de leur but d'apprentissage comparé à des étudiants. Les résultats montrent l'importance d'encourager les étudiants ayant des besoins spéciaux à utiliser ces plateformes et outils ainsi que de sensibiliser les équipes pédagogiques et de planification et les enseignants à être à l'affut des opportunités de développer ces outils web pour répondre aux besoins des apprenants ayant des besoins spéciaux.

Pour rendre disponibles les services et l'information

Chambers, Coffey (2013) ont étudié le développement d'une application mobile pour soutenir les étudiants ayant des besoins spéciaux lors de leur transition entre le primaire et le secondaire. Elle est conçue afin que des élèves en difficulté de tout horizon puissent y avoir accès, ceux en classe ordinaire, ceux en classe spéciale et même ceux à la maison. Il est développé pour répondre à certains besoins comme l'organisation, les relations avec les pairs et comprend des quizz interactifs, des espaces prévus pour consigner et

conserver des informations personnelles en lien avec les classes ou les enseignants. Il peut être utilisé avec l'aide d'un parent ou d'un enseignant durant la période de transition. Le contenu traite des préparatifs à la transition, des amitiés, de la planification et de l'organisation, de l'utilisation sécuritaire du web, des questions fréquemment posées et des informations personnelles qu'ils peuvent y garder consignées. D'autres études devront être conduites pour en mesurer l'efficacité et obtenir de la rétroaction de la part des intervenants clés dans le processus de transition. Au post-secondaire, Cawthon, Nichols, Collier (2008) ont étudié un modèle d'accommodement et de services qui fait leur promotion en-ligne sur le web rendant ces services plus accessibles et mieux connus pour contribuer à l'enseignement, l'évaluation et la vie sur le campus, à l'accès à des interprètes, aux appels-vidéo pour les malentendants, à un service de prises de notes. Les résultats positifs amènent les auteurs à suggérer que ce modèle de services soit aussi implanté au secondaire pour soutenir l'apprentissage des élèves ayant un handicap sensoriel puisqu'il contribuerait à la transition entre le secondaire et le post-secondaire. Smith et Benito, (2013) ont aussi étudié un modèle où un site web était développé dans une université Floridienne afin de contribuer à une approche inclusive et diffuser les informations pour les études au post-secondaire accessible pour les apprenants ayant des besoins spéciaux.

F) Volet transition

Le dernier volet porte sur les transitions, thématique pour laquelle nous avons recensé 23 études portant sur les modèles d'organisation mis en place dans des établissements d'enseignement visant à contribuer à la transition scolaire entre les ordres d'enseignement ainsi que vers le marché du travail.

Transition vers l'école

Chez les très jeunes élèves, une transition réussie serait reliée à plusieurs facteurs incluant les caractéristiques individuelles de l'enfant, ses difficultés ou son handicap, des facteurs liés à la capacité de la famille à participer à cette transition, des facteurs reliés à la communauté environnante comme les ressources disponibles et les valeurs qui y sont véhiculées en lien avec le développement de l'enfant (Harbin, McWilliam, et Gallagher, 2000). Une organisation des services qui favorise les transitions scolaire comprendrait une collaboration entre les intervenants en petite enfance, la commission scolaire et les institutions préscolaires dans un système de changements gradués pour soutenir les familles dont les enfants vivront la transition entre services en petite enfance et des services d'interventions précoces adaptées (Branson et Bingham, 2009). Ils proposent trois stades successifs qu'ils illustrent comme suit : 1-L'enfant est dans la même classe, bénéficie des mêmes services, mais offerts par un intervenant différent; 2-L'enfant vit une transition vers un programme associé à celui déjà suivi; 3-L'enfant transige vers son nouveau milieu éducatif. Selon eux, des pratiques de transition efficaces prépareraient l'enfant à s'adapter à son nouvel environnement d'apprentissage dans un minimum de temps avec le maximum de retombées positives. Une transition serait considérée réussie lorsque l'enfant est en mesure d'interagir positivement avec les adultes, les pairs ainsi que le matériel dans son nouvel environnement d'apprentissage.

Transition vers l'éducation post-secondaire

Radcliffe et Bos (2011) ont étudié un modèle de mentorat mis en place au secondaire afin de générer une culture collégiale qui était offert à des étudiants pour les soutenir au cours

des quatre ans avant l'obtention prévue de leur diplôme de l'école secondaire. Ils ont été mentorés dans plusieurs activités éducatives par des futurs enseignants en formation qui les ont accompagnés entre autres dans l'établissement de buts de formation, la préparation de projets écrits, la visite de collègues et le partage d'informations au sujet des procédures d'admission, de financement, etc.

Cawthon, Nichols et Collier (2008) ont étudié un modèle d'accommodement et de services qui fait leur promotion en-ligne sur internet rendant les services plus accessibles et mieux connus pour contribuer à l'enseignement, l'évaluation et la vie sur le campus. Ce modèle contribue entre autres à l'accès à des interprètes, aux appels-vidéo pour les malentendants, à un service de prises de notes, etc. Les auteurs suggèrent que ce modèle de service soit aussi implanté dès le secondaire pour soutenir l'apprentissage des élèves ayant un handicap sensoriel et qu'il contribue à la transition entre le secondaire et le post-secondaire. L'équipe d'éducation individualisée (*IEP team*) peut ainsi rendre tous les services disponibles et faire en sorte que l'étudiant soit proactif et mieux en mesure de prendre en main ses apprentissages et de demander les services auxquels il a droit lorsqu'ils sont présentés et expliqués en ligne. En plus de ces informations rendues plus visibles, l'établissement d'une communication et d'un partenariat entre l'équipe d'éducation spécialisée du secondaire et du post-secondaire, par une meilleure connaissance des services offerts aux deux ordres, devraient contribuer à une transition harmonieuse pour ces apprenants. Lowenthal et Bassett (2012) suggèrent que les plans de transitions soient accompagnés de collecte de données et de mesure d'efficacité régulièrement, et ce dès l'élaboration du plan d'intervention adapté afin de maximiser les retombées en lien avec cette transition vers le post-secondaire. Une fois ces données analysées, il serait plus facile d'élaborer des buts précis et plus efficace et de baser le plan de transitions et de formation sur ces informations pour augmenter l'engagement de l'élève et mieux le préparer à la vie après l'école. L'équipe du plan d'intervention pourra ainsi réajuster et améliorer l'accompagnement, la formation afin de mieux répondre aux besoins. Un projet floridien de collèges collaboratifs a été implanté pour contribuer au développement d'un modèle d'éducation inclusive post-secondaire (PSE) pour soutenir les étudiants ayant un handicap intellectuel (Smith et Benito, 2013). Ce modèle inclut cinq activités complétées par une assistante technique, un entraînement et du soutien d'une équipe d'intervenants (*Think College staff*). Ils y développent eux aussi une page web «Éducation post-secondaire» Ils soulignent que les membres des Facultés devraient aussi être formés afin que soient maintenu efficaces le modèle mis en place dans l'établissement.

Baer *et al.* (2007) ont étudié deux modèles de transition développés par Siegel (1998) et celui de Greene (2003) menant à développer leur plan de carrière et les services de transition pour ceux qui quittent l'enseignement adapté et visaient les études post-secondaire. Plus de 741 étudiants ont participé à l'étude lors de leur dernière année au secondaire. Les chercheurs ont ensuite généré 7 profils de finissants. Un de ces profils regroupait ceux qui ont des aspirations professionnelles d'études post-secondaires tout à fait en lien avec leur niveau de réussite à la fin de leur secondaire, représentant 42% des répondants. Le nombre d'étudiants qui envisagent d'accéder aux études post-secondaire montre qu'il est primordial de rehausser la capacité de l'école et du programme régulier à développer les compétences nécessaires à cette transition pour les étudiants ayant des besoins spéciaux en développant une responsabilité partagée pour favoriser la réussite des

élèves. Il faut créer de nouvelles collaborations et augmenter les expériences hors-classe et maintenir des attentes élevées en regard du programme, offrir des services et accommodements à ceux qui ont des besoins particuliers et s'assurer qu'ils puissent accéder à l'ensemble des apprentissages prévus au secondaire afin de réduire le fossé entre ceux qui ont des besoins spéciaux et ceux qui n'en n'ont pas.

Reed, Kennett, Lewis, Lund-Lucas, Stallberg, Newbold, (2009) ont étudié les effets de cours sur les stratégies d'apprentissage contribuant à la réussite (*academic learning success course*) sur la réussite au post-secondaire chez des étudiants ayant des troubles d'apprentissage et bénéficiant des services adaptés. Trois conditions étaient observées : prendre un cours de stratégies d'apprentissage contribuant à la réussite, bénéficier de suivi individualisé régulier (high-intervention) ou bénéficier d'un suivi au besoin (low-intervention). Les étudiants participants étaient invités à utiliser tous les services disponibles pour tous les étudiants ayant des besoins spéciaux tels qu'une aide aux stratégies de travail scolaire, du coaching académique, des sessions sur les stratégies d'apprentissage et l'assistance technologique. Tous ces services mettent l'accent sur les habiletés académiques et compensatoires afin que ces étudiants complètent et réussissent les cours de leur programme. Une comparaison entre les pré-tests et les posttests montrent une hausse de l'auto-efficacité académique et de l'utilisation des ressources académiques chez ceux qui ont bénéficié du cours sur l'apprentissage académique réussi et chez ceux ayant bénéficié de suivi individualisé régulier, ils ont aussi élargi leur répertoire de stratégies générales d'apprentissage. Les auteurs soulignent que ces deux dispositifs d'aide contribuent à la persévérance et la réussite des étudiants ayant des besoins spéciaux, toutefois, les cours d'apprentissage académique réussis seraient particulièrement efficaces lorsqu'ils sont spécifiquement orientés sur les apprentissages en lien avec un programme de formation spécifique et les habiletés qui y sont requises pour réussir.

Transition vers le marché du travail

Procurer la chance d'obtenir un emploi d'été peut être une façon de contribuer à la transition des élèves ayant des troubles émotionnels ou de la conduite vers le marché du travail. En effet, Carter, Trainor, Ditchman et Owens (2011) ont étudié le potentiel d'un programme composé d'une planification, de liens avec la communauté et de partenariat avec des employeurs pour contribuer à la transition entre le secondaire et la vie adulte. Chez ces élèves, il s'avère souvent difficile d'obtenir un emploi pendant les vacances d'été. D'ailleurs, 57% des élèves ayant participé au programme ont obtenu un emploi d'été alors que seulement 33% des autres élèves de l'école en ont obtenu un. Auparavant, ils avaient effectué une expérimentation (Carter et al., 2010) auprès d'élèves ayant des handicaps sévères, 67 % des participants ont ensuite obtenu un emploi d'été. Ils ont obtenu des emplois chez un plus large éventail d'employeurs près de leurs préférences et intérêts. Les élèves ont mentionné avoir apprécié le traitement offert par leur superviseur, l'aide dont ils ont bénéficié dans leur emploi et la majorité d'entre eux ont poursuivi leur emploi après l'été. Ces résultats montrent que des interventions combinées peuvent influencer positivement l'accessibilité à l'emploi dans la communauté. Murray et Doren (2013) ont étudié un modèle Œuvrer à acquérir des habiletés de travail (*Working at Gaining Employment Skills, WAGES*), un curriculum conçu pour être implanté dans les classes à l'école secondaire, et est spécifiquement orienté vers les besoins en développement d'habiletés sociales et les compétences pré-vocationnelles pour favoriser

la transition des adolescents ayant des besoins spéciaux. Les résultats montrent que ce modèle rehausse les habiletés requises lors de transitions chez les élèves y ayant participé pour une durée de 4 mois et demi. Ils seraient mieux préparés à développer des compétences pré-vocationnelles, des habiletés sociales telles la coopération, l'empathie, l'affirmation de soi et les compétences professionnelles reliées à un futur emploi.

Wehman, Chan, Ditchman, Kang (2014) ont étudié un modèle visant à favoriser la transition entre un centre d'activités de jours d'éducation ou un emploi protégé vers le monde du travail pour des jeunes adultes qui ont une déficience intellectuelle ou développementale. La première composante consiste en un emploi dans un dispositif intégré offrant du soutien et est spécifiquement organisé pour rehausser l'engagement personnel du jeune adulte qui en bénéficie et offrant un soutien provenant de toute la communauté de travail. Ceux qui ont bénéficié de ce Soutien à la transition vers l'emploi (*Supported employment*) ont un taux d'emploi 20% supérieur à ceux qui n'en ont pas bénéficié. Ces résultats montrent que ce Soutien à la transition vers l'emploi est un service efficace afin de rehausser l'accessibilité à un métier pour ces jeunes adultes ayant des besoins spéciaux ou en situation de handicap et pourrait être aussi offert aux apprenants plus vulnérables qui viennent tout juste de terminer leur secondaire et conduisant à leur réadaptation professionnelle (vocational rehabilitation). D'autres études ont montré que des effets plus positifs sur les perspectives professionnelles et l'accessibilité à l'emploi d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme et une déficience intellectuelle lorsqu'il était offert plus tôt (14 ans) que ce qui est habituellement prévu par l'État (16 ans) (Cimera, Burgess, Wiley, 2013; Cimera, Burgess, Bedesem, 2014).

Karpur, Clark, Caproni, Sterner (2005) ont étudié les effets du programme Pas vers la réussite (*Steps-to-Success Program*), pour les étudiants du secondaire afin qu'ils s'engagent dans un processus orienté vers leurs perspectives d'avenir et offrant du soutien au développement pour des élèves ayant des troubles émotionnels ou de la conduite, en impliquant leur famille et les autres intervenants-clés de son développement. Ce programme vise à les rendre autosuffisants et à atteindre des buts reliés aux domaines transitoires : vers l'emploi, la carrière, les situations de la vie courante, une vie en société et une bonne qualité de vie. Ce modèle offre des formations, un accompagnement, une inclusion progressive, des occasions d'emplois rémunérés ou non, des services de tutorat et mentorat et un service de consultation et de thérapie au besoin. Les élèves ayant participé au programme accèdent en plus grand nombre à un stage post-secondaire ou poursuivent leur scolarité et ont de meilleures perspectives d'avenir une fois le secondaire terminé. Un modèle de développement de carrière auto-déterminé étudié auprès d'étudiants ayant des troubles émotionnels ou de la conduite (*Self-Determined Career Development Model, SDCDM*) consiste en trois phases où un accompagnateur assiste le participant à établir son plan de formation et son plan de carrière afin d'atteindre ses buts d'apprentissage. Chaque phase comporte des objectifs spécifiques guidant les enseignants et les accompagnateurs pour mieux aider les étudiants (Benitez, Lattimore, Wehmeyer, 2005). Les participants atteignent ainsi leurs objectifs et leurs buts individuels de formation. Nietupski, Warth, Winslow, Johnson, Douglas, Johnson, Cilek (2006) ont aussi étudié un programme de transition entre l'école et le marché du travail. Ce modèle mis en place dans une école secondaire en Iowa comporte trois éléments centraux : une planification de carrière centrée sur la personne où la famille, les amis et les

professionnels contribuent ensemble à aider l'étudiant à identifier ses propres forces et compétences, intérêts, besoins en soutien et l'association avec un emploi qui correspond à ses objectifs de carrière; de multiples et courtes expériences «orientantes» pour aider l'étudiant à développer et définir ses buts et des longs stages avec soutien continu durant la dernière année d'études afin de développer des compétences liées au travail, des liens avec les collègues qui seront maintenus afin de contribuer à son accès à l'emploi une fois adulte. Les résultats montrent que 84% des étudiants ayant complété deux années ou plus l'ont quitté vers le marché du travail, tandis que 76% de ceux ayant participé au programme mais pour moins de deux années ont aussi accédé au marché du travail. Ce modèle s'avère efficace pour contribuer à la transition vers l'emploi d'élèves ayant des besoins spéciaux.

Versnel, Hutchinson, Munby et Chin (2008) ont analysé un projet mettant en place une structure coopérative visant à faire vivre des expériences d'apprentissage en contexte de travail pour des étudiants ayant des besoins spéciaux en Ontario. Ce modèle d'éducation coopérative implique une école et un employeur qui contribuent à former un étudiant en contexte de travail pendant qu'il poursuit ses études. Ils souhaitent établir explicitement des liens entre les apprentissages scolaires et ceux utiles pour le travail. Plusieurs défis y sont présentés : négocier les accommodements, les routines, les attentes et préparer les intervenants. Leur étude souligne les difficultés engendrées par les handicaps invisibles et le besoin pour l'étudiant d'accepter ses propres limites. Le modèle de Services de liaison (Connexions service) est mis en place pour soutenir la transition entre l'école et la phase qui se déroule après l'éducation obligatoire, soit après 16 ans (Cullen, Lindsay, Dockrell, 2009) offrant l'occasion d'effectuer des stages et de travailler à des apprenants ayant un historique de trouble du langage ou de difficulté d'apprentissage. Ce modèle est un service universel qui vise à soutenir des jeunes à risque de ne pas être scolarisés ni en stage ou en emploi. Localement, ces Services de liaison sont offerts grâce à un Partenariat de liaison où des conseillers œuvrent auprès de jeunes de 13 à 19 ans (et jusqu'à 25 ans pour ceux qui présentent un handicap). Ils y dispensent des conseils et encadrement éducatifs au sujet des stages et des opportunités d'emploi selon un large éventail de possibilités répondant aux capacités des jeunes. Ces Services sont responsables d'assurer à tous les jeunes adultes l'occasion d'accéder avec succès à la vie adulte, offrant un encadrement et un soutien aux plus vulnérables. Ces services de liaison sont conçus pour améliorer la période de transition, éviter une stagnation et les risques reliés au fait, pour un jeune, de ne pas être ni aux études ni en stage ou à l'emploi pour une trop longue période (Dyson, Meagher and Robson, 2002).

Sabbatino et Macrine (2007) ont étudié un modèle de programme de transition Pars avec succès (*Start on Success SOS*, 2003), modèle qui prend appui sur la communauté et vise la transition entre l'école et le travail, appuyé par un environnement offrant soutien de la commission scolaire (district), de mentors, des parents et de l'université. Il consiste en un modèle éducatif urbain offrant des stages précoces et des expériences de travail rémunérées pour des jeunes qui présentent des déficiences mentales physiques ou sensorielles. Un partenariat est créé entre l'école secondaire et l'université d'un même secteur. Les chercheurs ont constaté des effets au-delà de ceux observés chez les étudiants ayant participé. En effet, une hausse de l'estime de soi, une attention plus soutenue, un engagement et une éthique de travail, auto-détermination et une hausse des connaissances collectives ont été observés chez les travailleurs permanents.

Une étude sur les services liés aux transitions scolaires (Zhang *et al.*, 2005) soutient que les intervenants croient que ce sont les coordonnateurs de transition qui seraient responsables de trouver les lieux possibles d'emplois et de faciliter cet accès au travail pour les étudiants, ils sont toutefois très peu ou pas impliqués lorsqu'il est question d'évaluer le potentiel des élèves.

Transitions vers le marché du travail après la formation professionnelle

Luftig et Muthert (2005) ont étudié une école secondaire professionnelle et technique inclusive. Un programme implanté en Ohio à temps plein offert à des adultes ayant des troubles d'apprentissage ou une déficience intellectuelle qui ont gradué d'une école secondaire ou l'ont quitté est principalement orienté sur la formation professionnelle et sur les compétences à la vie de tous les jours pour contribuer à l'accès au marché du travail. Leurs résultats montrent des taux supérieurs d'accès à l'emploi, un meilleur salaire et des compétences à la vie autonome que pour ceux obtenus par les bénéficiaires du programme national habituellement offert. En moyenne, près de 81% des participants ont obtenu un emploi. Ofoegbu et Azarmsa (2010) ont étudié le programme d'éducation professionnelle implanté par le réseau de l'adaptation scolaire pour soutenir les élèves ayant des besoins spéciaux à graduer de l'école secondaire et pouvoir transiter en douceur et accéder à l'emploi. Ce programme s'accompagne d'enseignement spécifiquement orienté pour ces étudiants, des classes spécialisées et des enseignants ressources y sont disponibles pour ces apprenants. Les enseignants y sont accompagnés de conseillers en transitions de carrières (*Career Transition Specialist's, CTS*) afin de les aider, entre autres, à adapter leur enseignement et leur cours. Ils soutiennent aussi les autres intervenants de l'école et évaluent régulièrement la progression des élèves. Leurs résultats montrent que 67% des participants ont obtenu et conservé leur emploi.

RESSOURCES ADITIONNELLES

Pour les administrateurs

À la lumière des textes scientifiques recensés dans cette synthèse, la concertation entre les différents paliers administratifs qui œuvrent à l'organisation des modèles de services pour favoriser l'accès, la persévérance et la réussite des apprenants ayant des besoins spéciaux ou en situation de handicap n'a pas fait l'objet d'études empiriques. Certains auteurs émettent des recommandations quant au développement d'un réel leadership pédagogique au sein des paliers administratifs, toutefois, il nous apparaît important de recommander que leurs décisions soient appuyées par les données des recherches récentes plutôt que sur des considérations financières, si ces décideurs souhaitent réellement engendrer des effets positifs sur l'obtention d'un diplôme et l'accès à l'emploi pour ces apprenants.

Pour les enseignants

Selon plusieurs études, l'adoption de pratiques pédagogiques ayant montré leur efficacité par les enseignants nécessiterait formation et accompagnement. La formation continue portant sur ces pratiques s'effectue la plupart du temps sur une base volontaire de la part des praticiens des milieux de l'éducation. Nous soulignons l'importance d'une politique de formation continue afin de contribuer au renouvellement et à l'adoption de pratiques pédagogiques efficaces et axées sur l'accès, la persévérance et la réussite éducatives du plus grand nombre de Canadiens.

RECHERCHES COMPLÉMENTAIRES

Notre synthèse des connaissances a permis de mettre en lumière qu'il y a très peu de recherches ayant porté sur l'administration et la gestion des modèles d'organisation des services pour contribuer à l'accès, à la persévérance et la réussite des apprenants ayant des besoins spéciaux. De plus, plusieurs recherches ont décrit des modèles d'organisation des services, mais d'autres recherches devront être conduites pour en évaluer les effets sur l'accès, la persévérance et la réussite des apprenants ayant des besoins spéciaux ou en situation de handicap.

Des recherches plus approfondies seront nécessaires pour :

- Évaluer les effets du co-enseignement sur la réussite;
- Évaluer les effets de l'utilisation des TIC sur l'accès, la persévérance et la réussite des apprenants ayant des besoins spéciaux;
- Analyser des modèles d'organisation de regroupements flexibles et différenciés d'élèves ayant des besoins spéciaux en contexte inclusif;
- Décrire les pratiques de collaboration impliquant des directeurs, administrateurs et gestionnaires scolaires et leurs effets sur l'organisation des services efficaces;
- Développer des modèles d'accompagnement et de formations aux pratiques pédagogiques et collaboratives inclusives.

MOBILISATION DES CONNAISSANCES

Le plan de mobilisation des connaissances est déjà en œuvre avec la soumission et l'acceptation d'une communication dans un congrès international : F. Dubé, C. Ouellet et M. Moldoveanu (accepté). *Service Organization Models that Promote Retention and Success of Students with Special Needs*, IICE, Dublin, octobre 2015. L'organisation d'un colloque portant sur *l'Organisation des services pour les apprenants ayant des besoins spéciaux* lors du Congrès de l'association canadienne pour l'avancement du savoir (ACFAS) en mai 2016 est prévu au calendrier. Des communications dans des congrès professionnels tels l'AQETA, l'AQPC et du CTREQ sont aussi prévues. La rédaction et la soumission d'articles, en français à la Nouvelle revue de l'adaptation et scolarisation, et en anglais à la revue *American Journal of Educational Research* sont aussi prévues au calendrier de mobilisation des connaissances. Les résultats de cette synthèse des connaissances seront aussi réinvestis dans un cours offert à la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal intitulé *Stratégies d'enseignement et adaptation scolaire* de même que dans les cours *Élèves à risque, en situation de handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* et *Élèves handicapés ou en difficulté comportementale ou d'apprentissage au secondaire* deux cours de premier cycle universitaire offerts au baccalauréat en enseignement. Des étudiants aux cycles supérieurs bénéficieront des retombées de cette recherche. Deux thèses de doctorat découleront des résultats de cette synthèse des connaissances, une première portant sur la collaboration entre les intervenants impliqués lors de l'intégration scolaire d'élèves ayant des besoins spéciaux, et une seconde portant sur le co-enseignement entre orthopédagogue et enseignants. Un mémoire de maîtrise portant sur les modèles d'organisation liés aux regroupements et à la différenciation pédagogique sera aussi réalisé. L'équipe de recherche déposera d'autres demandes de financement afin d'approfondir certains aspects pour lesquels nous avons constaté un manque de connaissances au terme de la présente synthèse.

BIBLIOGRAPHIE

- Adolphson, S.L., Hawken, L.S. et Carroll, M.S.(2010). Supporting Students With Disabilities in the General Education Classroom: The Behavioral Health Assistant Program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 236.
- Beauregard, F. et N. Trépanier. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, (31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brodeur, M., Dion, E., Mercier, J., Laplante, L. et Bournot-Trites, M. (2008). Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*. London, ON: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Brown-Chidsey, R. et Steege, M.W. (2010). *Response to Intervention: Principles and Strategies for Effective Practice (2e Éd.)*. The Guilford Practical Intervention in the School Series. New-York: The Guilford Press.
- Caron, E.A. and McLaughlin, M.J. (2002). Indicators of Beacons of Excellence Schools: What Do They Tell Us About Collaborative Practices? *Journal of educational and psychological consultation*, 13(4), 285–313
- Castle, S., Baker Deniz, C. et Tortora, M. (2005). Flexible grouping and student learning in a high-needs school. *Education and Urban Society*, 37, (2), 139 150.
- Collins, J. A. et Fauser, C. J. M. (2005). Balancing the strengths of systematic and narrative reviews. Editorial. *Human Reproduction Update*, 11(2), 103-104.
- Dafna, K., Sharanjit Uppal, Saeeda Khan and Laura Visentin. (2010). *Access and Barriers to Educational Services for Canadian Children with Disabilities*. Rapport préparé pour le Conseil canadien sur l'apprentissage. Ottawa.
- Dafna, K., Sharanjit Uppal, Saeeda Khan and Laura Visentin. (2008). *Les enfants handicapés et le système d'éducation : une perspective provinciale*. Rapport préparé pour statistiques Canada, Ottawa.
- Dubé, F., Bessette, L. and Dorval, C. (2011). Differentiation and explicit teaching: Integration of students with learning difficulties, *USA-CHINA Journal of Education Review*, July, 167-184.
- Dubé, F., Dorval, C. et Bessette, L.. (2013). Flexibles grouping, explicit reading instruction in elementary school, *Journal of Instructional Pedagogies*, 10, 11-16.
- Dubé, F. Granger, N., Gareau, M. et Clavel, B. (2013). *L'accompagnement des enseignants à l'enseignement-ressource au secondaire*. Colloque du CRIFPE, Montréal, 2 mai 2013.
- Ellis, A. K. (2005). *Research on educational innovation*. Larchmont, Eye on education.
- Epley, P., Gotto IV, G.S., Summers, J.A. Brotherson, M, Turnbull, A.P. et Hammill A. (2010). Supporting Families of Young Children With Disabilities: Examining the Role of Administrative Structures. *Topics in Early Childhood Special Education* 30 (1) 20 –31.
- Fuchs, L.S. et Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade Later. *Journal of Learning Disabilities*, 45 (3), 195-203.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de*

- l'adaptation scolaire. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal : UQAM.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, (5-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grimshaw, J. (2008). Guide sur la synthèse des connaissances. Institut de recherche en santé du Canada. Consulté en ligne: <http://www.cihr-irsc.gc.ca/f/41382.html>
- Harden, (2010). *Mixed-Methods Systematic Reviews: Integrating Quantitative and Qualitative Findings*, Focus, Technical brief 25. National Center for the Dissemination of Disability Research.
- Kim, N.H., et Park, J. (2012). The effect of the family-involved SDLMI on academic engagement and goal attainment of middle school students with disabilities who exhibit problem behavior, *International Journal of Special Education* 27(1), 1-12.
- Kirouac, M. (2010). *L'Intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Lapointe, C., Labrie, D. et Laberge, J. (2010). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes : l'expérience québécoise*. Centre de recherche et intervention sur la réussite scolaire de l'Université Laval. Québec, Québec.
- Noyes, J., Popay, J., Pearson, A., Hannes, K. et Booth, A. (2008). Incorporating evidence from qualitative research. Dans J. P. T. Higgins et S. Green (Éds.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (p. 571-591). Chicester, Angleterre.
- OCDE. (2012). *Regards sur l'éducation 2012. Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr>
- Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., et Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petticrew, M. et Roberts, H. (2005). *Systematic reviews in social sciences: a practical guide*. Malden : Wiley Blackwell.
- Pope, C., Mays, N. et Popay, J. (2007). *Synthesizing qualitative and quantitative health research*. Berkshire : Open University Press.
- Psacharopoulos, G., et Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement; une analyse des choix d'investissements*. Paris : Economica.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum*, 3 (1), 1-32.
- Pyle, N. et Wexler, J., Fall, A. (2011). Preventing Students with Disabilities from Dropping Out, *Intervention in School and Clinic* 47(5), 283–289.
- Rousseau, N., Lafortune, L. et Bélanger, S. (2007). La pratique de l'inclusion à travers le temps. Un regard canadien. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?* (11-29). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Rousseau, N. (2010). La pédagogie de l'inclusion scolaire (2e édition). Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Sandelowski, M. et Barroso, J. (2006). Handbook for synthesizing qualitative research. New York: Springer Publishing Company.
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire: une question de sens. La Revue des sciences de l'éducation, 35, 21-40.

RÉFÉRENCES RECENSÉES

- Aaron, P., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading an alternative to the discrepancy model of Id. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 67-84.
- Abbott, L., McConkey, R., & Dobbins, M. (2011). Key players in inclusion: Are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs? *European Journal of Special Needs Education, 26*(2), 215-231.
- Baer, R. M., Flexer, R. W., & Dennis, L. (2007). Examining the career paths and transition services of students with disabilities exiting high school. *Education and Training in Developmental Disabilities, 317-329*.
- Bell, E. C. (2012). Mentoring transition-age youth with blindness. *The Journal of Special Education, 46*(3), 170-179.
- Benitez, D. T., Lattimore, J., & Wehmeyer, M. L. (2005). Promoting the involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision-making: The self-determined career development model. *Behavioral Disorders, 30*(4), 431-447.
- Black, D. R., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2014). Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International, 24*(1), 48-64.
- Black, L.-A., Mcconkey, R., Roberts, P., & Ferguson, P. (2010). Developing a person-centred support service for families caring for children with severe learning disabilities in rural and urban areas. *Journal of Intellectual Disabilities, 14*(2), 111-131.
- Bonvin, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Education et francophonie, 39*(2), 250-271.
- Boscardin, M. L. (2005). The administrative role in transforming secondary schools to support inclusive evidence-based practices. *American Secondary Education, 33*(3), 21-32.
- Branson, D. M., & Bingham, A. (2009). Using interagency collaboration to support family-centered transition practices. *Young Exceptional Children, 12*(3), 15-31.
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Ditchman, N., & Owens, L. (2011). A pilot study connecting youth with emotional or behavioral difficulties to summer work experiences. *Career Development for Exceptional Individuals*.

- Carter, E. W., Trainor, A. A., Ditchman, N., Swedeen, B., & Owens, L. (2010). Evaluation of a multicomponent intervention package to increase summer work experiences for transition-age youth with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(2), 1-12.
- Cawthon, S. W., Nichols, S. K., & Collier, M. (2008). Facilitating access: What information do Texas postsecondary institutions provide on accommodations and services for students who are deaf or hard of hearing? *American Annals of the Deaf*, 153(5), 450-460.
- Chambers, D., & Coffey, A. (2013). Development of a mobile-optimised website to support students with special needs transitioning from primary to secondary settings. *Australasian Journal of Special Education*, 79-91.
- Cho, H., Dion Hallfors, D. & Sánchez, V. (2005). Evaluation of a high school peer group intervention for at-risk youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 363-374.
- Cimera, R. E., Burgess, S., & Bedesem, P. L. (2014). Does providing transition services by age 14 produce better vocational outcomes for students with intellectual disability? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 47-54.
- Cimera, R. E., Burgess, S., & Wiley, A. (2013). Does providing transition services early enable students with ASD to achieve better vocational outcomes as adults? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(2), 88-93.
- Corrigan, E. (2014). Person centred planning "in action": Exploring the use of person centred planning in supporting young people's transition and re-integration to mainstream education. *British Journal of Special Education*, 41(3), 268-288.
- Couture, C., & Lapalme, M. (2007). Les retombées de la première année d'implantation des classes «kangourou» au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 63-81.
- Crudden, A. (2012). Transition to employment for students with visual impairments: Components for success. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(7), 389-399.
- Cullen, M. A., Lindsay, G., & Dockrell, J. E. (2009). The role of the Connexions service in supporting the transition from school to post-16 education, employment training and work for young people with a history of specific speech and language difficulties or learning difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(2), 100-112.

- Davis, J. M., Ravenscroft, J., & Bizas, N. (2015). Transition, inclusion and partnership: Child-, parent- and professional-led approaches in a european research project. *Child Care in Practice, 21*(1), 33-49.
- Day, T., Prunty, A., & Dupont, M. (2012). Responding to students' needs in special schools in ireland and england: Findings from two schools. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(3), 141-150.
- de Haan, A., Elbers, E., Hoofs, H., & Leseman, P. (2013). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: Effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(2), 177-194.
- Deno, S. L., Reschly, A. L., Lembke, E. S., Magnusson, D., Callender, S. A., Windram, H., & Stachel, N. (2009). Developing a school-wide progress-monitoring system. *Psychology in the Schools, 46*(1), 44-55.
- Drame, E. R., & Frattura, E. (2011). A charter school's journey toward serving all learners: A case study. *Urban Education, 46*(1), 55-75.
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., & Chun, E. J. (2008). Inclusive high school service learning programs: Methods for and barriers to including students with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(1), 20-36.
- Ekstam, U., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2015). Educational support for low-performing students in mathematics: The three-tier support model in finnish lower secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 75-92.
- Fasching, H. (2014). Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 29*(4), 505-520.
- Finlay, A., Mejia, J., & Ricketts, T. (2009). From problem to solution : Working together to make a difference. *Australian Educational and Developmental Psychologist, 26*(1), 63-86.
- Flannery, K., Benz, M. R., Yovanoff, P., Kato, M. M., & Lindstrom, L. (2011). Predicting employment outcomes for consumers in community college short-term training programs. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 54*(2), 106-117.
- Folk, E. D., Yamamoto, K. K., & Stodden, R. A. (2012). Implementing inclusion and collaborative teaming in a model program of postsecondary education for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(4), 257-269.
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Hurley, S. M. (2013). Revisiting personnel utilization in inclusion-oriented schools. *Journal of Special Education, 47*(2), 121-132.

- Gladstone, C. (2005). The search for a model of effective inclusive practice through the young enterprise scheme. *British Journal of Special Education*, 32(1), 42-47.
- Graves, L., Asunda, P. A., Plant, S. J., & Goad, C. (2011). Asynchronous online access as an accommodation on students with learning disabilities and/or attention-deficit hyperactivity disorders in postsecondary stem courses. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(4), 317-330.
- Harding, H. R., Harrison-Jones, L., & Rebach, H. M. (2012). A study of the effectiveness of supplemental educational services for title i students in baltimore city public schools. *The Journal of Negro Education*, 81(1), 52-66.
- Heiman, T., & Shemesh, D. O. (2012). Students with ld in higher education use and contribution of assistive technology and website courses and their correlation to students' hope and well-being. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 308-318.
- Hume, K., & Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1166-1180.
- Jenkins, A. (2005). Restrictiveness and race in special education: The content mastery center model. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 3(1), 45-50.
- Karpur, A., Clark, H. B., Caproni, P., & Sterner, H. (2005). Transition to adult roles for students with emotional/behavioral disturbances: A follow-up study of student exiters from steps-to-success. *Career Development for Exceptional Individuals*, 28(1), 36-46.
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (udl): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194.
- Keane, E., Aldridge, F. J., Costley, D., & Clark, T. (2012). Students with autism in regular classes : A long-term follow-up study of a satellite class transition model. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1001-1017.
- Killeen, K. M., & Sipple, J. W. (2005). Mandating supplemental intervention services: Is new york state doing enough to help all students succeed? *Education Policy Analysis Archives*, 13(19), 40.
- Lapointe, J.-R., & Dion, J. (2015). Description d'un processus de théorisation portant sur les conditions de réussite d'une expérience d'inclusion vécue par des élèves en troubles d'apprentissage: Pratiques éducatives, attitudes parentales et éléments contextuels. *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 2(1), 68-91.

- Lewis, K., & Nolan, C. (2013). Examination accommodations for students with sensory defensiveness. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(2), 163-182.
- Lowenthal, A. B., & Bassett, D. S. (2012). Transition assessment: Using gap analysis to enhance effective transition planning. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 30-37.
- Luftig, R. L., & Muthert, D. (2005). Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary high school vocational program. *Research in developmental disabilities*, 26(4), 317-325.
- Magiera, K., Lawrence-Brown, D., Bloomquist, K., Foster, C., Figueroa, A., Glatz, K., . . . Rodriguez, P. (2006). On the road to more collaborative teaching: One school's experience. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(5), 12.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., & et al. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- Moin, L. J., Magiera, K., & Zigmond, N. (2009). Instructional activities and group work in the us inclusive high school co-taught science class. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(4), 677-697.
- Munk, J. H., Gibb, G. S., & Caldarella, P. (2010). Collaborative preteaching of students at risk for academic failure. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 177-185.
- Murray, C., & Doren, B. (2013). The effects of working at gaining employment skills on the social and vocational skills of adolescents with disabilities a school-based intervention. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 56(2), 96-107.
- Nietupski, J., Warth, J., Winslow, A., Johnson, R., Douglas, B., Johnson, M., & Cilek, J. (2006). Iowa's high school super senior school-to-work transition program. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 29(1), 17-29.
- Nomi, T. (2010). The effects of within-class ability grouping on academic achievement in early elementary years. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(1), 56-92.
- O'Connor, R. E., Bocian, K. M., Sanchez, V., & Beach, K. D. (2012). Access to a responsiveness to intervention model: Does beginning intervention in kindergarten matter? *Journal of Learning Disabilities*.

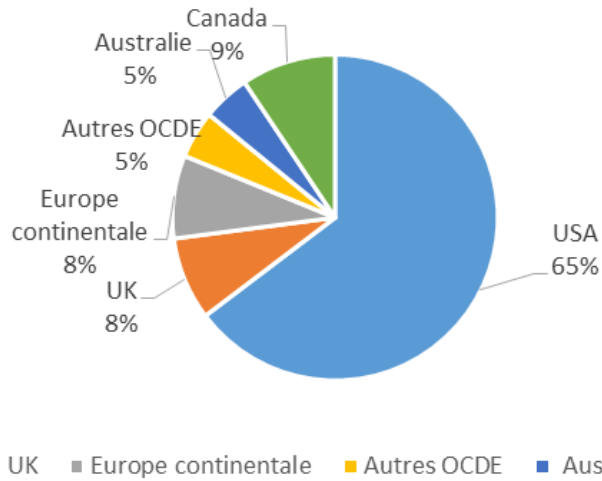
- Ofoegbu, N. E., & Azarmsa, R. (2010). Impact of the special education vocational education program (vep) on student career success. *International Journal of Special Education, 25*(2), 34-46.
- Ornelles, C. (2007). Providing classroom-based intervention to at-risk students to support their academic engagement and interactions with peers. *Preventing School Failure, 51*(4), 3-12.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Williams-Diehm, K. L., & Soukup, J. H. (2012). An evaluation of the beyond high school model on the self-determination of students with intellectual disability. *Career Development for Exceptional Individuals, 35*(2), 76.
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: The role of the teach program. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(6), 874-882.
- Park, Y.-Y. (2008). Transition services for high school students with disabilities: Perspectives of special education teachers. *Exceptionality Education International, 18*(3), 95-111.
- Pierson, M. R., & Howell, E. J. (2013). Two high schools and the road to full inclusion: A comparison study. *Improving Schools, 16*(3), 223-231.
- Pillay, J., Dunbar-Krige, H., & Mostert, J. (2013). Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional and behavioural difficulties, 18*(3), 310-326.
- Radcliffe, R. P. H. D., & Bos, B. E. D. D. (2011). Mentoring approaches to create a college-going culture for at-risk secondary level students. *American Secondary Education, 39*(3), 86-107.
- Reed, M. J., Kennett, D. J., Lewis, T., Lund-Lucas, E., Stallberg, C., & Newbold, I. L. (2009). The relative effects of university success courses and individualized interventions for students with learning disabilities. *Higher Education Research & Development, 28*(4), 385-400.
- Sabbatino, E. D., & Macrine, S. L. (2007). Start on success: A model transition program for high school students with disabilities. *Preventing School Failure, 52*(1), 33-39.
- Sáenz, L. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Peer-assisted learning strategies for english language learners with learning disabilities. *Exceptional Children, 71*(3), 231-247.

- Saleh, M., Lazonder, A. W., & De Jong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science: An International Journal of Learning and Cognition*, 33(2), 105-119.
- Scanlan, M. (2009). Leadership dynamics promoting systemic reform for inclusive service delivery. *Journal of School Leadership*, 19(6), 622-660.
- Shechtman, Z., & Pastor, R. (2005). Cognitive-behavioral and humanistic group treatment for children with learning disabilities: A comparison of outcomes and process. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 322.
- Shogren, K. A., & Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the national longitudinal transition study-2. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(1), 16-30.
- Silverman, F. L., & Millsbaugh, R. (2006). Physical proximity of occupational therapy and learning support instruction: How room sharing can promote collaboration for professionals and success for students. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(4), 10.
- Smith, J. S., Anderson, J. A., & Abell, A. K. (2008). Preliminary evaluation of the full-purpose partnership schoolwide model. *Preventing School Failure*, 53(1), 28-38.
- Smith, T. J., & Benito, N. (2013). Practice brief: Florida college collaborative--facilitating inclusive postsecondary education opportunities for youth with intellectual disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 395-402.
- Strogilos, V., Lacey, P., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2011). Collaboration and integration of services in greek special schools: Two different models of delivering school services. *International Journal of Inclusive Education*, 15(8), 797-818.
- Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools*, 47(5), 481-492.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Carrière, M., Freeman, A., Gascon, H., & Marier Deschênes, P. (2012). Déficience, scolarité, parentalité: Comment s'organise la complémentarité des services? *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 5-12.
- Trépanier, N., & Labonté, M. (2014). Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien: Le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 131-147.

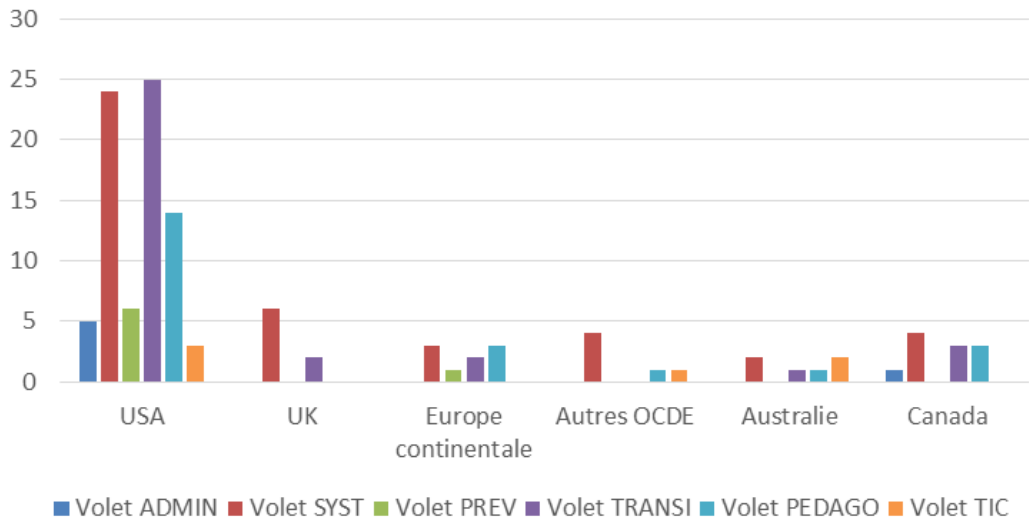
- Versnel, J., Hutchinson, N. L., Munby, H., & Chin, P. (2008). Work-based learning for adolescents with learning disabilities: Creating a context for success. *Exceptionality Education International*, 18(1), 113-134.
- Voltz, D. L., Sims, M. J., Nelson, B., & Bivens, C. (2008). Engineering successful inclusion in standards-based urban classrooms. *Middle School Journal (J3)*, 39(5), 24-30.
- Vukelich, C., Justice, L. M., & Han, M. (2013). Impact of supplemental tutoring configurations for preschoolers at risk for reading difficulties. *Child & Youth Care Forum*, 42(1), 19-34.
- Watts, L., Brennan, S., & Phelps, R. (2013). Ipadican : Trialling ipads to support primary and secondary students with disabilities. *Australian Educational Computing*, 27(2), 4-12.
- Webb, R., Greco, V., Sloper, P., & Beecham, J. (2008). Key workers and schools: Meeting the needs of children and young people with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 189-205.
- Wehman, P., Chan, F., Ditchman, N., & Kang, H.-J. (2014). Effect of supported employment on vocational rehabilitation outcomes of transition-age youth with intellectual and developmental disabilities: A case control study. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(4), 296-310.
- Wehman, P., Schall, C., McDonough, J., Molinelli, A., Riehle, E., Ham, W., & Thiss, W. R. (2012). Project search for youth with autism spectrum disorders: Increasing competitive employment on transition from high school. *Journal of Positive Behavior Interventions*.
- Zhang, D., Ivester, J. G., Li-Ju, C., & Katsiyannis, A. (2005). Perspectives on transition practices. *Career Development for Exceptional Individuals*, 28(1), 15-25.

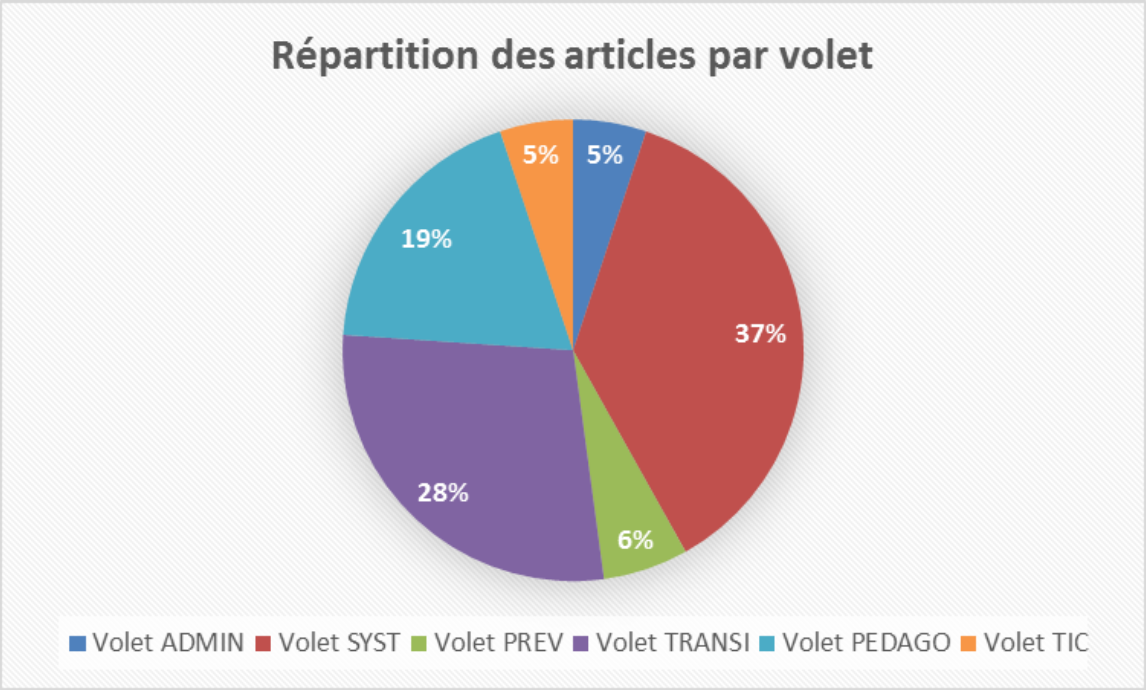
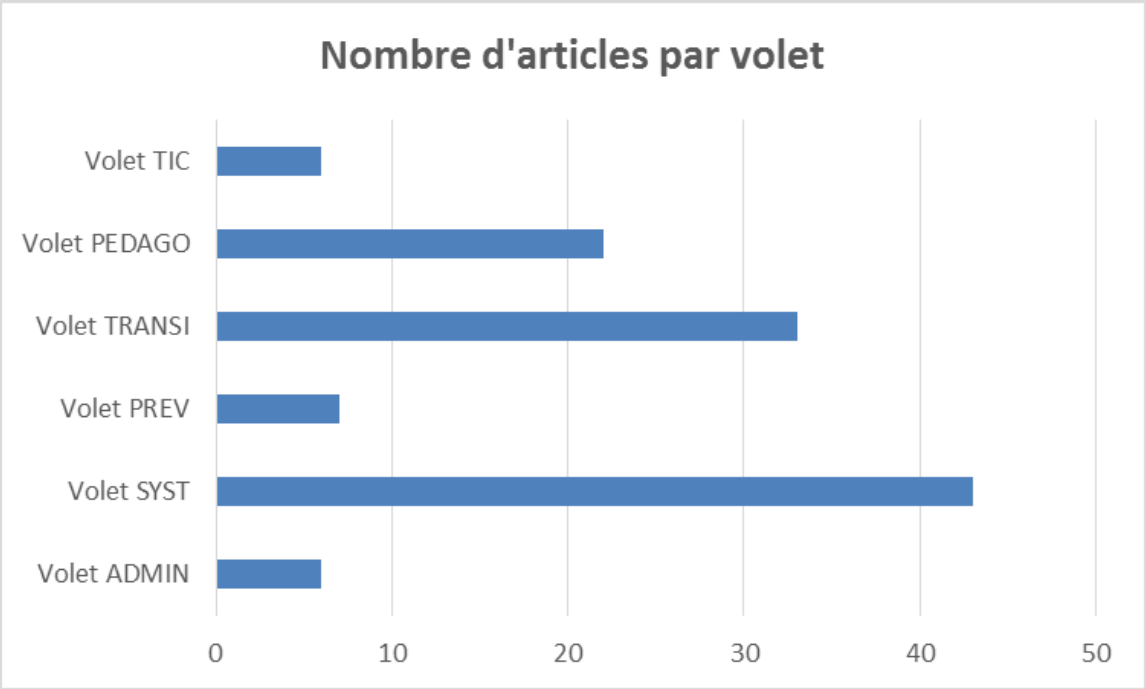
ANNEXES

Répartition des articles par pays (ou groupe de pays)

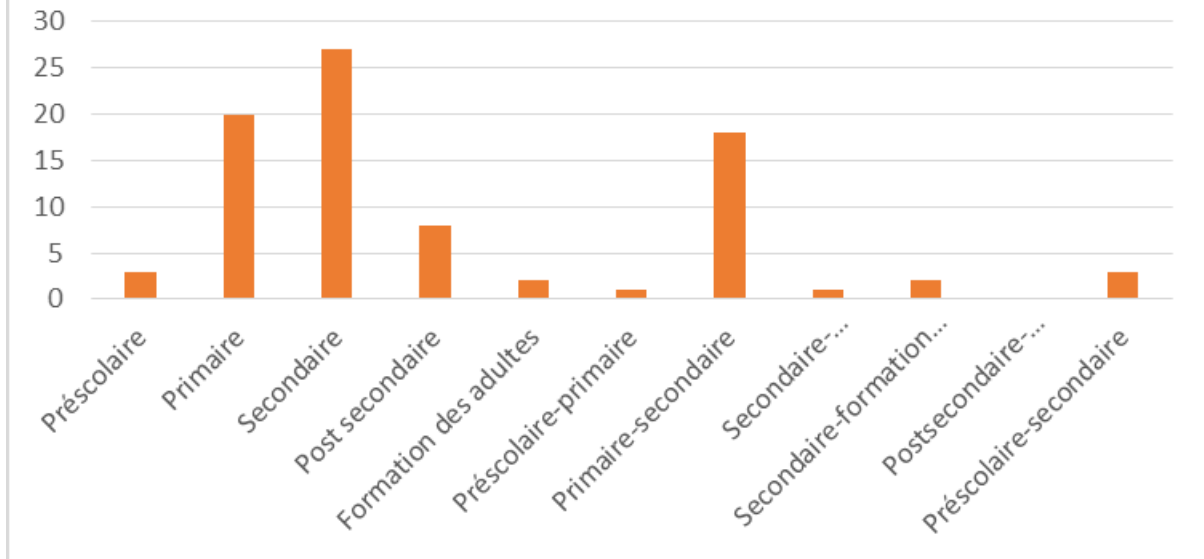


Nombre d'articles par pays et par volet





Nombre d'articles par ordre d'enseignement (continuum)



Année	Auteurs	Titre de l'article	Pays	Ordre d'enseignement	Effets potentiel sur :	Mesure d'effets potentiels (quali et quanti)
2008	Aaron, PG;Joshi, R Malatesha;Gooden, Regina;Bentum, Kwesi E;	Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading an alternative to the discrepancy model of LD	USA	Primaire	Élèves/ étudiants	oui
2011	Abbott, Lesley;McConkey, Roy;Dobbins, Michael;	Key Players in Inclusion: Are We Meeting the Professional Needs of Learning Support Assistants for Pupils with Complex Needs?	UK	Primaire-secondaire	Pratiques	oui
2007	Baer, Robert M;Flexer, Robert W;Dennis, Lawrence;	Examining the career paths and transition services of students with disabilities exiting high school	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2012	Bell, Edward C;	Mentoring transition-age youth with blindness	USA	Secondaire-formation des adultes	Élèves/ étudiants	oui
2005	Benitez, Debra T.;Lattimore, Jennifer;Wehmeyer, Michael L.;	Promoting the Involvement of Students With Emotional and Behavioral Disorders in Career and Vocational Planning and Decision-Making: The Self-Determined Career Development Model	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2014	Black, David R.;Weinberg, Lois A.;Brodwin, Martin G.;	Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education	USA	Post secondaire	Élèves/étudiants	oui
2010	Black, Lesley-Ann;Mcconkey, Roy;Roberts, Paul;Ferguson, Pauline;	Developing a person-centred support service for families caring for children with severe learning disabilities in rural and urban areas	USA	Primaire-secondaire	Élèves/étudiants/famille	oui
2011	Bonvin, Patrick;	Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire	Europe continentale	Primaire	Pratiques	oui
2005	Boscardin, Mary Lynn;	The administrative role in transforming secondary schools to support inclusive evidence-based practices	USA	Secondaire	Pratiques	oui
2009	Branson, Diane M.;Bingham, Ann;	Using Interagency Collaboration to Support Family-Centered Transition Practices	USA	Préscolaire	Élèves/ étudiants/ famille	oui
2011	Carter, Erik W;Trainor, Audrey A;Ditchman, Nicole;Owens, Laura;	A pilot study connecting youth with emotional or behavioral difficulties to summer work experiences	USA	Secondaire	Élèves/étudiants	oui

2010	Carter, Erik W.;Trainor, Audrey A.;Ditchman, Nicole;Swedeen, Beth;Owens, Laura;	Evaluation of a multicomponent intervention package to increase summer work experiences for transition-age youth with severe disabilities	USA	Secondaire	Élèves/étudiants	oui
2008	Cawthon, Stephanie W.;Nichols, Sarah K.;Collier, Mike;	Facilitating access : what information do Texas postsecondary institutions provide on accommodations and services for students who are deaf or hard of hearing?	USA	Post secondaire	Élèves/ étudiants	non (descriptive)
2013	Chambers, Dianne;Coffey, Anne;	Development of a Mobile-Optimised Website to Support Students with Special Needs Transitioning from Primary to Secondary Settings	Australie	Primaire-secondaire	Élèves/ étudiants	non (descriptive)
2005	Cho, Hyunsan;Denise Dion, Hallfors;Sánchez, Victoria;	Evaluation of a High School Peer Group Intervention for At-Risk Youth	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2014	Cimera, Robert Evert;Burgess, Sloane;Bedesem, Peña L;	Does Providing Transition Services by Age 14 Produce Better Vocational Outcomes for Students With Intellectual Disability?	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2013	Cimera, Robert Evert;Burgess, Sloane;Wiley, Andrew;	Does Providing Transition Services Early Enable Students With ASD to Achieve Better Vocational Outcomes as Adults?	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2014	Corrigan, Emma;	Person Centred Planning "In Action": Exploring the Use of Person Centred Planning in Supporting Young People's Transition and Re-integration to Mainstream Education	UK	Primaire-secondaire	Élèves/étudiants	oui
2007	Couture, Caroline;Lapalme, Mélanie;	Les retombées de la première année d'implantation des classes «Kangourou» au Québec	Canada	Primaire	Élèves/étudiants	oui
2012	Crudden, Adele;	Transition to Employment for Students with Visual Impairments: Components for Success	USA	Secondaire-postsecondaire	Élèves/ étudiants	oui
2009	Cullen, Mairi Ann;Lindsay, Geoff;Dockrell, Julie E.;	The role of the Connexions service in supporting the transition from school to post-16 education, employment training and work for young people with a history of specific speech and language difficulties or learning difficulties	UK	Primaire-secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2015	Davis, John M.;Ravenscroft, John;Bizas, Nik;	Transition, Inclusion and Partnership: Child-, Parent- and Professional-Led Approaches in a European Research Project	Europe continentale	Préscolaire-secondaire	Pratiques	oui

2012	Day, Therese;Prunty, Anita;Dupont, Maeve;	Responding to Students' Needs in Special Schools in Ireland and England: Findings from Two Schools	UK	Primaire-secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2013	de Haan, Annika;Elbers, Ed;Hoofs, Huub;Leseman, Paul;	Targeted versus Mixed Preschools and Kindergartens: Effects of Class Composition and Teacher-Managed Activities on Disadvantaged Children's Emergent Academic Skills	Europe continentale	Préscolaire	Élèves/ étudiants	oui
2009	Deno, Stanley L.;Reschly, Amy L.;Lembke, Erica S;Magnusson, Deanne;Callender, Stacy A;Windram, Holly;Stachel, Nancy;	Developing a school-wide progress-monitoring system	USA	Primaire	Élèves/ étudiants	oui
2011	Drame, Elizabeth R.;Frattura, Elise;	A Charter School's Journey toward Serving All Learners: A Case Study	USA	Préscolaire-secondaire	Élèves/ étudiants Pratiques	oui
2008	Dymond, Stacy K.;Renzaglia, Adelle;Chun, Eul Jung;	Inclusive High School Service Learning Programs: Methods for and Barriers to Including Students with Disabilities	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2015	Ekstam, Ulrika;Linnanmäki, Karin;Aunio, Pirjo;	Educational Support for Low-Performing Students in Mathematics: The Three-Tier Support Model in Finnish Lower Secondary Schools	Europe continentale	Secondaire	Pratiques	oui
2014	Fasching, Helga;	Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities	Europe continentale	Formation des adultes	Élèves/étudiants	oui
2009	Finlay, A.;Mejia, J.;Ricketts, T.;	From problem to solution : working together to make a difference	Australie	Primaire-secondaire	Pratiques	oui
2011	Flannery, KBrigid;Benz, Michael R.;Yovanoff, Paul;Kato, Mary McGrath;Lindstrom, Lauren;	Predicting Employment Outcomes for Consumers in Community College Short-Term Training Programs	USA	Formation des adultes	Élèves/étudiants	oui
2012	Folk, Eric D.;Yamamoto, Kathryn K.;Stodden, Robert A.;	Implementing Inclusion and Collaborative Teaming in a Model Program of Postsecondary Education for Young Adults with Intellectual Disabilities	USA	Post secondaire	Élèves/ étudiants Pratiques	oui
2013	Giangreco, Michael F.;Suter, Jesse C.;Hurley, Sean M.;	Revisiting Personnel Utilization in Inclusion-Oriented Schools	USA	Primaire-secondaire	Pratiques	oui
2005	Gladstone, Colin;	The Search for a Model of Effective Inclusive Practice through the Young Enterprise	UK	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui

		Scheme				
2011	Graves, Laura;Asunda, Paul A;Plant, Stacey J;Goad, Chester;	Asynchronous Online Access as an Accommodation on Students with Learning Disabilities and/or Attention-Deficit Hyperactivity Disorders in Postsecondary STEM Courses	USA	Post secondaire	Élèves/étudiants	oui
2012	Harding, Heather R.;Harrison-Jones, Lois;Rebach, Howard M.;	A Study of the Effectiveness of Supplemental Educational Services for Title I Students in Baltimore City Public Schools	USA	Primaire	Élèves/ étudiants	oui
2012	Heiman, Tali;Shemesh, Dorit Olenik;	Students with ld in higher education use and contribution of assistive technology and website courses and their correlation to students' hope and well-being	Autres OCDE	Post secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2007	Hume, Kara;Odom, Sam;	Effects of an Individual Work System on the Independent Functioning of Students with Autism	USA	Primaire	Élèves/étudiants	oui
2005	Jenkins, Amelia;	Restrictiveness and Race in Special Education: The Content Mastery Center Model	USA	Primaire	Élèves/étudiants	oui
2005	Karpur, Arun;Clark, Hewitt B.;Caproni, Peter;Stern, Hank;	Transition to Adult Roles for Students With Emotional/Behavioral Disturbances: A Follow-Up Study of Student Exiters From Steps-to-Success	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2013	Katz, Jennifer;	The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging Students in Inclusive Education	Canada	Primaire-secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2012	Keane, Elaine;Aldridge, Fiona Jane;Costley, Debra;Clark, Trevor;	Students with autism in regular classes : a long-term follow-up study of a satellite class transition model	Australie	Primaire-secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2005	Killeen, Kieran M.;Sipple, John W.;	Mandating Supplemental Intervention Services: Is New York State Doing Enough to Help All Students Succeed?	USA	Primaire-secondaire	Pratiques	oui
2015	Lapointe, Jean-René;Dion, Jacinthe;	Description d'un processus de théorisation portant sur les conditions de réussite d'une expérience d'inclusion vécue par des élèves en troubles d'apprentissage: pratiques éducatives, attitudes parentales et éléments contextuels	Canada	Primaire	Élèves/ étudiants	oui
2013	Lewis, Kieran;Nolan, Clodagh;	Examination Accommodations for Students with Sensory Defensiveness	Autres OCDE	Post secondaire	Élèves/ étudiants	oui

2012	Lowenthal, Alison B.;Bassett, Diane S.;	Transition Assessment: Using Gap Analysis to Enhance Effective Transition Planning	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2005	Luftig, Richard L.;Muthert, Dorothy;	Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary high school vocational program	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2006	Magiera, Kathleen;Lawrence-Brown, Diana;Bloomquist, Kristie;Foster, Connie;Figueroa, Andrea;Glatz, Kirstin;Heppeler, Denise;Rodriguez, Pamela;	On the Road to More Collaborative Teaching: One School's Experience	USA	Primaire	Pratiques	oui
2005	Mastropieri, Margo A.;Scruggs, Thomas E.;Graetz, Janet;Norland, Jennifer;et al.,;	Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges	USA	Primaire-secondaire	Pratiques	oui
2009	Moin, Laura J.;Magiera, Kathleen;Zigmond, Naomi;	Instructional Activities and Group Work in the US Inclusive High School Co-Taught Science Class	USA	Secondaire	Pratiques	oui
2010	Munk, JoAnn H.;Gibb, Gordon S.;Caldarella, Paul;	Collaborative Preteaching of Students at Risk for Academic Failure	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2013	Murray, Christopher;Doren, Bonnie;	The Effects of Working at Gaining Employment Skills on the Social and Vocational Skills of Adolescents With Disabilities A School-Based Intervention	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2006	Nietupski, John;Warth, Judy;Winslow, Amy;Johnson, Russ;Douglas, Beverly;Johnson, Maggie;Cilek, Judy;	Iowa's High School Super Senior School-to-Work Transition Program	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2010	Nomi, Takako;	The Effects of Within-Class Ability Grouping on Academic Achievement in Early Elementary Years	USA	Primaire	Élèves/étudiants	oui
2012	O'Connor, Rollanda E.;Bocian, Kathleen M.;Sanchez, Victoria;Beach, Kristen D.;	Access to a Responsiveness to Intervention Model: Does Beginning Intervention in Kindergarten Matter?	USA	Préscolaire-primaire	Élèves/étudiants	oui

2010	Ofoegbu, Nelly E.;Azarmsa, Reza;	Impact of the Special Education Vocational Education Program (VEP) on Student Career Success	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2007	Ornelles, Cecily;	Providing Classroom-Based Intervention to At-Risk Students to Support Their Academic Engagement and Interactions With Peers	USA	Primaire	Élèves/ étudiants	oui
2012	Palmer, Susan B.;Wehmeyer, Michael L.;Shogren, Karrie A.;Williams-Diehm, Kendra L.;Soukup, Jane H.;	An Evaluation of the Beyond High School Model on the Self-Determination of Students With Intellectual Disability	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2009	Panerai, Simonetta;Zingale, Marinella;Trubia, Grazia;Finocchiaro, Maria;Zuccarello, Rosa;Ferri, Raffaele;Elia, Maurizio;	Special education versus inclusive education: the role of the TEACCH program	Europe continentale	Primaire	Élèves/ étudiants	oui
2008	Park, Youn-Young;	Transition Services for High School Students with Disabilities: Perspectives of Special Education Teachers	Canada	Secondaire	Élèves/ étudiants Pratiques	oui
2013	Pierson, Melinda R.;Howell, Erica J.;	Two High Schools and the Road to Full Inclusion: A Comparison Study	USA	Secondaire	Élèves/étudiants Pratiques	oui
2013	Pillay, Jace;Dunbar-Krige, Helen;Mostert, Jacques;	Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education	UK	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2011	Radcliffe, Richard P. H. D.;Bos, Beth E. D. D.;	Mentoring approaches to create a college-going culture for at-risk secondary level students	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2009	Reed, Maureen J.;Kennett, Deborah J.;Lewis, Tanya;Lund-Lucas, Eunice;Stallberg, Carolyn;Newbold, Inez L.;	The relative effects of university success courses and individualized interventions for students with learning disabilities	Canada	Post secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2007	Sabbatino, Eileen D.;Macrine, Sheila L.;	Start on Success: A Model Transition Program for High School Students With Disabilities	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2005	Sáenz, Laura M.;Fuchs, Lynn S.;Fuchs, Douglas;	Peer-assisted learning strategies for English language learners with learning disabilities	USA	Primaire	Élèves/ étudiants	oui
2005	Saleh, Mohammad;Lazonder, Ard W.;De Jong, Ton;	Effects of Within-Class Ability Grouping on Social Interaction, Achievement, and Motivation	Autres OCDE	Primaire	Élèves/étudiants	oui

2009	Scanlan, Martin;	Leadership Dynamics Promoting Systemic Reform for Inclusive Service Delivery	USA	Primaire-secondaire	Pratiques	oui
2005	Shechtman, Zipora;Pastor, Ronit;	Cognitive-Behavioral and Humanistic Group Treatment for Children With Learning Disabilities: A Comparison of Outcomes and Process	Autres OCDE	Primaire	Élèves/ étudiants	oui
2012	Shogren, Karrie A.;Plotner, Anthony J.;	Transition Planning for Students With Intellectual Disability, Autism, or Other Disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2	USA	Secondaire-formation des adultes	Élèves/ étudiants	oui
2006	Silverman, Fern L.;Millsbaugh, Rebecca;	Physical Proximity of Occupational Therapy and Learning Support Instruction: How Room Sharing Can Promote Collaboration for Professionals and Success for Students	USA	Primaire	Pratiques	oui
2008	Smith, Joshua S.;Anderson, Jeffrey A.;Abell, Amy K.;	Preliminary Evaluation of the Full-Purpose Partnership Schoolwide Model	USA	Primaire	Pratiques	oui
2013	Smith, Tammy Jorgensen;Benito, Nila;	Practice Brief: Florida College Collaborative--Facilitating Inclusive Postsecondary Education Opportunities for Youth with Intellectual Disabilities	USA	Post secondaire	Pratiques	oui
2011	Strogilos, Vasilis;Lacey, Penny;Xanthacou, Yota;Kaila, Maria;	Collaboration and Integration of Services in Greek Special Schools: Two Different Models of Delivering School Services	Europe continentale	Primaire-secondaire	Pratiques	oui
2010	Swanson, Elizabeth A;Vaughn, Sharon;	An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room	USA	Primaire	Élèves/ étudiants	oui
2012	Tétreault, Sylvie;Beaupré, Pauline;Carrière, Monique;Freeman, Andrew;Gascon, Hubert;Marier Deschênes, Pascale;	Déficiences, scolarité, parentalité: comment s'organise la complémentarité des services?	Canada	Primaire-secondaire	Pratiques	oui
2014	Trépanier, Nathalie;Labonté, Mariette;	Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien: le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme	Canada	Primaire	Pratiques	oui
2008	Versnel, Joan;Hutchinson, Nancy L.;Munby, Hugh;Chin, Peter;	Work-Based Learning for Adolescents with Learning Disabilities: Creating a Context for Success	Canada	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui

2008	Voltz, Deborah L.;Sims, Michele Jean;Nelson, Betty;Bivens, Carmelita;	Engineering Successful Inclusion in Standards-Based Urban Classrooms	USA	Primaire	Élèves/ étudiants	oui
2013	Vukelich, Carol;Justice, Laura M.;Han, Myae;	Impact of Supplemental Tutoring Configurations for Preschoolers at Risk for Reading Difficulties	USA	Préscolaire	Élèves/ étudiants	oui
2013	Watts, Liz;Brennan, Sharon;Phelps, Renata;	iPadiCan : trialling iPads to support primary and secondary students with disabilities	Australie	Primaire-secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2008	Webb, Rosemary;Greco, Veronica;Sloper, Patricia;Beecham, Jennifer;	Key Workers and Schools: Meeting the Needs of Children and Young People with Disabilities	UK	Primaire-secondaire	Élèves/ étudiants/ famille	oui
2014	Wehman, Paul;Chan, Fong;Ditchman, Nicole;Kang, Hyun-Ju;	Effect of Supported Employment on Vocational Rehabilitation Outcomes of Transition-Age Youth With Intellectual and Developmental Disabilities: A Case Control Study	USA	Primaire-secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2012	Wehman, Paul;Schall, Carol;McDonough, Jennifer;Molinelli, Alissa;Riehle, Erin;Ham, Whitney;Thiss, Weston R;	Project SEARCH for youth with autism spectrum disorders: Increasing competitive employment on transition from high school	USA	Secondaire	Élèves/ étudiants	oui
2005	Zhang, Dalun;Ivester, Joy G.;Li-Ju, Chen;Katsiyannis, Antonis;	Perspectives on Transition Practices	USA	Primaire-secondaire	Pratiques	oui

