

Rapport
de recherche
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse

Chercheure principale

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheur

Mathieu Point, Université du Québec à Trois-Rivières

Collaborateur

Raymond Vienneau, Université de Moncton

Autres membres de l'équipe (étudiants)

Samuel Blais, Université du Québec à Trois-Rivières
Karelle Desmarais, Université du Québec à Trois-Rivières
Sophie Maunier, Université du Québec à Trois-Rivières
Mylène Renaud, Université du Québec à Trois-Rivières
Kaleena Riddell, Université du Québec à Trois-Rivières
Karen Tétreault, Université du Québec à Trois-Rivières

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du projet de recherche

2014-AP-179083

Titre de l'Action concertée

Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
1.1 De l'intégration vers l'inclusion	3
1.2 L'inclusion scolaire : un processus complexe.....	5
1.3 Un regard objectif sur l'intégration et l'inclusion scolaires.....	6
1.4 Les objectifs.....	6
 PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS	8
 PARTIE C – MÉTHODOLOGIE.....	11
3.1 L'approche méthodologique.....	11
3.2 La collecte et l'analyse de données.....	11
3.3 Le bilan des textes retenus.....	11
 PARTIE D – RÉSULTATS	12
4.1 La perspective générale	12
4.2 La perspective spécifique	13
 PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE	25
 PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE.....	26
 ANNEXE 1 Collecte et analyse de données	28
ANNEXE 2 Transformation des objectifs de recherche en questions de recherche.....	34
ANNEXE 3 Critères d'éligibilité.....	39
ANNEXE 4 Écrits recensés pour la réalisation de la méta-analyse.....	40
ANNEXE 5 Écrits recensés pour la réalisation de la méta-synthèse.....	42
ANNEXE 6 Sommaire des textes retenus pour la méta-analyse et la méta-synthèse..	46
ANNEXE 7 LISTE BIBLIOGRAPHIQUE COMPLÈTE.....	53

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Qu'on la désigne sous son appellation initiale d'« intégration-*mainstreaming* » (Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998) ou sous sa manifestation la plus récente et la plus ambitieuse de « pédagogie de l'inclusion » (Rousseau, 2015), l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est un mouvement dont les fondements sociologiques et philosophiques sont désormais bien établis (Vienneau, 2002). L'inclusion scolaire s'appuie, entre autres arguments, sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'institution qui « joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus : l'École » (Ducharme, 2008, p. 5). De plus, dans un esprit d'équité sociopédagogique (Lafortune, 2006), un certain consensus semble aujourd'hui émerger autour de la légitimité de la diversité en éducation (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011), et ce, quelle que soit l'étendue des différences susceptibles d'être rencontrées au sein des élèves composant le groupe-classe (Vienneau, 2006).

1.1 De l'intégration vers l'inclusion

Il apparaît important de préciser que l'intégration se distingue de l'inclusion par un passage d'une perspective centrée sur « la représentation d'une différence radicale entre le normal et l'anormal » (Plaisance, 2010, p. 3) à une perspective centrée sur une définition sociale du handicap (Bélanger et Duchesne, 2010a). En effet, l'intégration scolaire renvoie à la « centration sur la catégorisation, la prépondérance de l'approche médicopsychologique qui reconduit l'idée que le problème réside dans l'individu » (Bélanger et Duchesne, 2010a, p. 3). Dit simplement, l'intégration désigne l'adaptation des élèves « différents » à des systèmes dits normaux (Beauregard et

Trépanier, 2010; Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS], 2010), et donc à l'adaptation de l'enfant lui-même aux structures et pratiques existantes à l'école (AuCoin et Vienneau, 2010; Beauregard et Trépanier, 2010; Plaisance, 2010). Certes, l'intégration contribue à la démocratisation quantitative de l'éducation pour tous, mais elle ne traduit pas nécessairement une démocratisation qualitative de la réussite pour tous (Bélanger et Duchesne, 2010a; CSPS, 2010; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010; Peters, 2007; Plaisance, 2010). En conséquence, certains désignent les enfants intégrés comme des « visiteurs » (Barton et Armstrong, 2007) ou des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu, 1993), alors que d'autres mettent en évidence les effets ségrégatifs de l'intégration (Bélanger et Duchesne, 2010b; Plaisance, 2010). L'inclusion scolaire est donc apparue comme une réponse mieux adaptée à la réussite pour tous (UNESCO, 1994, 2000). Ainsi, contrairement à l'intégration, l'inclusion repose sur une représentation « dénormalisée » de la diversité (AuCoin et Vienneau, 2010). Le handicap renvoie alors aux obstacles environnementaux qui empêchent l'individu porteur ou non d'une déficience de participer pleinement à la vie scolaire et communautaire sur un pied d'égalité avec les autres (Bélanger et Duchesne, 2010a; Fougeyrollas, 2010). L'inclusion scolaire, et les pratiques inclusives qu'elle sous-tend, repose donc sur l'idée que tous les enfants devraient apprendre ensemble, et ce, indépendamment de leurs caractéristiques particulières (Peters, 2007). Dès lors, les pratiques plus inclusives reposent sur la présence d'une culture de changement au sein de l'école (Bélanger et Duchesne, 2010b) ainsi que sur la transformation de l'organisation scolaire et des représentations de la diversité par les enseignants (Dyson et Millward, 1997; Prud'homme *et al.*, 2011). L'inclusion entraîne donc un changement de paradigme important qui place l'école en situation d'adaptation devant la diversité des élèves, et non l'inverse (Peters, 2007).

1.2 L'inclusion scolaire : un processus complexe

L'inclusion scolaire continue d'alimenter de nombreuses questions de recherche et de développement en éducation, dont les problématiques associées à la conceptualisation même du phénomène, à ses postulats, à ses aspects opérationnels et à ses conditions de mise en œuvre. Nous pourrions faire correspondre ces diverses problématiques au développement d'un modèle théorique de l'inclusion scolaire et de son corollaire pédagogique : la pédagogie de l'inclusion (Rousseau, 2015). Ces problématiques d'ordre conceptuel et théorique sont évidemment loin d'être les seules à avoir été étudiées et documentées au cours des dernières décennies. Associés de près aux aspects opérationnels de l'inclusion scolaire, d'autres chercheurs ont étudié ou proposé différents modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire (p. ex. Trépanier et Paré, 2010) ou pour faciliter l'intégration pédagogique dans un contexte inclusif (p. ex. Benoit et Angelucci, 2011). Parmi les autres champs de recherche, mentionnons : la problématique des attitudes envers les élèves avec handicaps ou en difficulté (p. ex. Bélanger, 2010); les études visant à décrire le rôle des divers intervenants scolaires (p. ex. Moreau, 2010), incluant le rôle de leadership exercé par la direction d'école (Parent, 2010); le développement et l'évaluation de dispositifs de soutien à l'inclusion scolaire (p. ex. Bonvin, 2011); les défis de la formation initiale (p. ex. Garbo et Albanese, 2006), de la formation continue (p. ex. Prud'homme, 2010) et de l'accompagnement des intervenants scolaires (Ouellet, Caya et Tremblay, 2011); les impacts de l'intégration et de l'inclusion scolaires chez les enseignants (p. ex. Ramel, 2010); les aspects légaux, les droits éducatifs et l'analyse des politiques scolaires (AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011); etc. Sans se prétendre exhaustive, cette liste illustre néanmoins l'étendue et la diversité des champs de recherche associés à l'inclusion scolaire.

1.3 Un regard objectif sur l'intégration et l'inclusion scolaires

Bien que de nombreuses études aient mis en lumière des liens opérationnels entre les écoles pratiquant une pédagogie de l'inclusion et les écoles dites efficaces (Arceneaux, 1994; Gallucci, 1997; Morefield, 2002; Slee et Weiner, 2001) de même qu'entre les pratiques inclusives et l'apprentissage et le développement social (Vienneau, 2004, 2010), il serait faux de prétendre qu'une majorité d'écoles adoptent de telles pratiques. En effet, comme en témoignent Gardou, Poizat et Audureau (2004), les projets d'inclusion scolaire restent des exceptions, alors qu'une majorité de milieux scolaires continuent d'adopter des pratiques qui reposent davantage sur des exigences normatives associées à la perspective de l'intégration scolaire. L'ouvrage de Bélanger et Duchesne (2010b) contribue également à la mise en évidence de réalités multiples en matière d'interventions plus inclusives, et ce, tant en contexte canadien qu'en contexte européen. Ainsi, l'identification des enjeux de l'intégration des élèves à risque du primaire et du secondaire en classe ordinaire gagne à faire l'objet d'une recension d'écrits qui s'inscrit dans une double perspective, soit celle de l'intégration scolaire et celle de l'inclusion scolaire.

1.4 Les objectifs

L'objectif général de la synthèse de connaissances vise à produire une nouvelle compréhension des enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire en classe ordinaire. Les objectifs spécifiques, au nombre de quatre, sont :

1. Identifier les apports et les limites respectives de l'intégration et de l'inclusion scolaires, eu égard à l'apprentissage et au développement social des élèves ordinaires et des élèves à risque.

2. Identifier les conditions favorables et défavorables à l'intégration et à l'inclusion scolaires des élèves à risque au primaire, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques.
3. Identifier les conditions favorables et défavorables à l'intégration et à l'inclusion scolaires des élèves à risque du secondaire de la formation générale, de la formation professionnelle et de l'éducation générale des adultes, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques.
4. Répertorier d'autres conditions favorables et défavorables à l'intégration et à l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire qui pourraient émerger de la littérature scientifique étudiée dans les réponses aux trois premiers objectifs.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS

Cette synthèse de connaissances aura permis de produire une nouvelle compréhension des enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire en classe ordinaire. Ces connaissances nous renseignent certes sur les apports et les limites des pratiques qui tendent vers l'intégration ou vers l'inclusion scolaire, mais surtout sur les conditions favorables et défavorables à la mise en œuvre de pratiques plus inclusives au primaire et au secondaire.

À court terme, les connaissances produites sont d'un grand intérêt pour les gestionnaires de l'éducation et pour les directions d'établissements désireuses d'orienter leurs actions favorisant le développement de pratiques plus inclusives dans leurs institutions. Ces conditions sont particulièrement importantes en enseignement secondaire où la structure organisationnelle représente un frein à l'inclusion scolaire. La prise en compte des conditions de réussite de l'inclusion issues de la synthèse de connaissances permettra non seulement de mieux soutenir la réussite et la persévérance scolaires de tous les élèves desservis par l'école, mais également de mieux accompagner les acteurs de l'éducation dans la transformation de leurs pratiques tantôt pédagogiques, et tantôt collaboratives. Le document synthèse destiné aux praticiens et directions d'école (en préparation) constitue un outil puissant de transfert des connaissances à cet égard.

Cette synthèse de connaissances est également riche de retombées pour les décideurs de l'éducation, pouvant même mener (ou du moins contribuer à la réflexion) à des changements dans les cadres de référence entourant le soutien à la persévérance et à la réussite scolaires des élèves québécois. Au cœur de ces retombées potentielles rési-

dent l'offre de services complémentaires et l'accès à la formation initiale et continue des enseignants.

En ce qui a trait aux services complémentaires, deux questions importantes émanent de nos résultats : Ces services doivent-ils être accessibles une fois une identification de besoins formels réalisée ou plutôt à tous les élèves qui fréquentent l'établissement? Ces services ne gagnent-ils pas à intégrer le recours à des aides-enseignants? Dans l'affirmative, il s'agirait là d'un nouveau champ d'intervention en contexte québécois.

En ce qui a trait à la formation initiale et continue des enseignants, deux questions importantes émergent également de nos résultats : La formation continue des enseignants pour l'enseignement à une diversité d'élèves doit-elle être mieux encadrée et valorisée? La formation des enseignants pour l'enseignement à une diversité d'élèves ne devrait-elle pas occuper une place prépondérante dans tous les parcours de formation initiale à l'enseignement? Nos résultats sont éloquentes : l'enseignement à une diversité d'élèves ne repose pas uniquement sur l'expertise des spécialistes de l'adaptation scolaire, mais met plutôt à profit l'ensemble des expertises de l'ensemble des acteurs qui gravitent autour des élèves. Les titulaires de classes au primaire et les spécialistes disciplinaires au secondaire ne peuvent y faire exception.

Enfin, les décideurs de l'éducation gagnent à expliciter les orientations québécoises en matière d'enseignement à une diversité d'élèves. Le Québec souhaite-t-il favoriser le développement de pratiques plus inclusives, ou plutôt naviguer entre un système tantôt d'éducation spécialisée et tantôt de pratiques qui se situent dans un continuum intégration-inclusion? Pour répondre à cette question, une réflexion entourant les principes de normalisation/dénormalisation (AuCoin, 2010), et donc « du normal » ou « de l'anormal », pourrait contribuer à cette clarification.

Cette synthèse de connaissances aura également permis d'identifier une mouvance dans les préoccupations des chercheurs intéressés à la thématique de l'inclusion scolaire. On constate que les recherches portant sur les effets de l'inclusion sont de moins en moins présentes, alors que celles portant sur les moyens de « faire de l'inclusion » occupent une place prépondérante. Nous croyons que cela témoigne de la sensibilité des chercheurs à l'égard des réalités des praticiens qui trouvent difficile l'enseignement à une diversité d'élèves, et ce, malgré les connaissances associées à ses bienfaits chez tous les élèves qui composent la classe.

Il est clair que la mobilisation des connaissances en réponse aux constats de cette synthèse gagne à toucher tous les utilisateurs potentiels de la recherche. C'est pourquoi, à court et moyen termes, des efforts considérables seront déployés en ce sens par l'équipe de recherche.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

Cette section aborde tant l'approche méthodologique que les méthodes de collecte et d'analyse de données.

3.1 L'approche méthodologique

Pour atteindre les quatre objectifs de cette synthèse de connaissances, une méthodologie d'analyse secondaire est utilisée. Ainsi, nous avons eu recours à la méta-analyse quantitative (D'agostino et Weintraub, 1995; EPPI-Centre, 2006; Spencer, Ritchie, Lewis et Dillon, 2003) et à la méta-synthèse (Beucher et Jutras, 2007; Erwin, Brotherson et Summers, 2011; Walsh et Downe, 2005). Alors que la première renvoie à l'analyse et au traitement statistique de données issues d'études comparables, la seconde renvoie à la « synthèse de résultats de plusieurs recherches qualitatives pour en créer une nouvelle interprétation » (Finfgeld, 2003, cité dans Beucher et Jutras, 2007, p. 62), voire à une nouvelle compréhension d'un phénomène donné (Walsh et Downe, 2005).

3.2 La collecte et l'analyse de données

Comme en témoigne l'annexe 1, tant la méta-analyse que la méta-synthèse reposent sur une série d'étapes similaires (Littell, Campbell, Green et Toews, 2008; Petticrew et Roberts, 2006; Walsh et Downe, 2005).

3.3 Le bilan des textes retenus

Les textes retenus (N=51) sont rédigés en anglais (N=35) et en français (N=17), et ils proviennent principalement du Canada (20), de l'Angleterre (6) et des États-Unis (5). D'autres pays contribuent également à l'étude de l'inclusion : l'Australie, la France, l'Écosse, la Suisse, la Grèce, les Pays-Bas, le Royaume-Uni, la Norvège, la Suède, l'Inde et la Malaisie.

PARTIE D – RÉSULTATS

Les résultats adoptent deux perspectives, soit la présentation des résultats relatifs aux textes recensés (perspective générale) et ceux relatifs aux thématiques qui émergent de l'ensemble des textes analysés (perspective spécifique).

4.1 La perspective générale

Un total de 270 écrits ont été répertoriés à la suite de l'étape de filtrage. Comme l'illustre le tableau 1, seuls 51 écrits (18,8 %) répondaient aux critères d'éligibilité et de qualité utilisés dans le cadre de cette synthèse. Précisons qu'un texte pouvait être exclu pour plus d'une raison.

Tableau 1 : Bilan du processus de filtrage et d'évaluation des écrits recensés

Textes retenus	N	Paradigmes	Type d'écrits			
			Articles	Thèses	Chapitres de livre	
	51	<ul style="list-style-type: none"> ○ 8 post-positivistes ○ 12 positivistes ○ 31 naturalistes 	42	7	2	
Textes non retenus	219		Ne répond pas aux critères d'éligibilité	Ne répond pas aux objectifs spécifiques	Ne répond pas aux critères de qualité	Document non disponible
			77 (35,2 %)	80 (36,6 %)	68 (31,1 %)	2 (0,9 %)
TOTAL	270					

L'étape de filtrage et d'évaluation des écrits recensés met également en évidence le nombre restreint de textes consacrés aux élèves à risque. Bon nombre de textes adoptent plutôt une perspective globale dans leur traitement de l'intégration ou de l'inclusion scolaires en faisant référence à la diversité dans la classe ou aux élèves ayant des besoins particuliers. De plus, alors que les écrits des années 1990 étaient

riches de textes scientifiques sur les effets de l'intégration et de l'inclusion dans un paradigme positiviste, ceux des années 2000 portent principalement sur les fondements de pratiques plus inclusives, les synthèses de connaissances de même que les stratégies les plus susceptibles de contribuer au développement de telles pratiques.

À l'instar d'autres chercheurs s'étant donné comme objectif de produire une méta-analyse sur les effets de l'inclusion scolaire (Katz et Miranda, 2002a, 2002b; Koster, Nakken, Pijl et Van Houten, 2009; Lindsay, 2007; Ruijs et Peetsma, 2009), le nombre d'écrits recensés et répondant aux critères établis dans le cadre de cette synthèse ne permet pas non plus la réalisation d'une telle démarche. Ces textes sont présentés à l'Annexe 4. Quant à la méta-synthèse, le nombre d'écrits recensés répondant aux critères établis a permis sa réalisation (voir Annexe 5). Précisons que les constats qui émanent des textes de l'Annexe 4 sont juxtaposés à la présentation des résultats dans la perspective spécifique.

4.2 La perspective spécifique

Les résultats relatifs à la perspective spécifique traduisent les principales thématiques qui émergent de l'analyse des contenus recensés. Une première section aborde les apports et les limites de l'intégration et de l'inclusion scolaires, eu égard à l'apprentissage et au développement social. Une deuxième section aborde les conditions favorables et défavorables au développement de pratiques plus inclusives en contexte primaire. Enfin, une troisième section aborde les conditions favorables et défavorables au développement de pratiques plus inclusives en contexte secondaire.

4.2.1 Les apports et les limites de l'intégration et de l'inclusion scolaires

D'entrée de jeu, précisons qu'aucun modèle pédagogique ne peut prétendre être exclusivement intégratif ou inclusif. En effet, l'un et l'autre se situent aux extrémités

d'un même continuum et c'est en fonction des informations contextuelles précisées qu'il est possible de déterminer si l'on **tend** davantage vers une pratique d'intégration ou vers une pratique d'inclusion. Rappelons toutefois que dans une perspective d'inclusion scolaire, l'élève ayant des besoins particuliers est accueilli en classe ordinaire, des services spécialisés lui sont offerts, le plus souvent au sein de la classe, et tous les professionnels s'unissent pour favoriser le développement de son potentiel. C'est donc l'école qui doit s'adapter à la situation de l'apprenant. Dans une perspective d'intégration scolaire, l'élève ayant des besoins particuliers prend place au sein d'une classe ordinaire. Toutefois, aucun changement substantiel n'est apporté au fonctionnement usuel de la classe. C'est donc l'enfant lui-même qui doit s'adapter à son environnement. Les textes recensés ayant servi à l'élaboration de cette section sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2. Textes recensés ayant servi à l'élaboration des apports et des limites de l'intégration et de l'inclusion scolaires

Dimension	Apports	Limites
Apprentissage	Idol, 2006; Kartsen, Peetsma, Roeleveld et Verger, 2001; Nootens, 2010	AuCoin, 2010; Mowatt, 2009; Soulis et Floridis, 2010
Développement social	Beauregard, 2006; Groom et Rose, 2005; Mowatt, 2009; Nowicki et Brown, 2013; O'Rourke et Houghton, 2009; Pilay, Dunbar-Kridge et Mostert, 2013	Doré, Dion, Wagner et Brunet, 2002; Kelly et Norwich, 2004; Mowatt, 2009; Pilay, Dunbar-Kridge et Mostert, 2003; Soulis et Floridis, 2010
Engagement/appartenance	AuCoin, 2010; Boyle, Topping, Jundal-Snape et Norwich, 2012; Doré, Dion, Wagner et Brunet, 2002; Idol, 2006; Mowatt, 2009; Nootens, 2010; Nowicki et Brown, 2013; O'Rourke et Houghton, 2009; Picon, 2010; Soulis et Floridis, 2010	
Personne de		Picon, 2010; Rogers, 2007

L'apprentissage. Les pratiques qui tendent vers l'inclusion scolaire sont associées à l'amélioration du rendement scolaire en lecture et en écriture de même qu'à l'amélioration de l'autonomie des élèves dans les tâches scolaires.

Les limites associées à l'inclusion scolaire sur l'apprentissage sont exposées dans une seule étude faisant état de l'absence d'augmentation du taux de réussite aux tests nationaux.

Le développement social. La diminution des comportements d'opposition, l'influence positive par les pairs et le sentiment de faire partie de la communauté scolaire sont identifiés. Quant aux pratiques qui tendent vers l'intégration scolaire, on y associe une diminution de l'infantilisation et la réduction de la dépendance à l'adulte (en comparaison aux classes spéciales), une exploitation accrue des capacités sociales de l'enfant et un sentiment de fierté lorsqu'il y a reconnaissance de progression par les pairs.

Les limites associées à l'inclusion scolaire sur le développement social sont spécifiques à la situation des élèves ayant des difficultés ou des troubles de comportement. Ainsi, on relate que l'amélioration des comportements des élèves est variable d'une classe à l'autre, et que le risque d'exclusion de la classe ordinaire est accru chez les élèves manifestant des difficultés comportementales associées aux difficultés d'apprentissage. Quant aux limites associées à l'intégration scolaire, elles touchent aussi les élèves ayant des difficultés ou des troubles de comportement, notamment le sentiment de colère, de frustration, de peur ou d'irritation suivant la réintégration en classe ordinaire. Notons également une perception de soi inférieure en comparaison à celle d'élèves en classe spéciale, et le peu d'interaction entre les élèves ayant une défi-

cience intellectuelle modérée à sévère et les élèves ordinaires une fois à l'extérieur de la classe.

L'engagement/l'appartenance. L'augmentation de la motivation scolaire et le développement d'une sensibilité accrue chez les élèves ordinaires en lien aux défis qu'entraîne la différence sont répertoriés. Une meilleure compréhension des enseignants à l'égard des raisons sous-jacentes à la manifestation de comportements dérangeants chez les élèves est également identifiée. Quant aux pratiques qui tendent vers l'intégration scolaire, on dénote le développement du « sens » de l'école comme lieu d'apprentissage chez les élèves.

La personne de l'élève. Il est stipulé que la classe ordinaire peut représenter une source de stress chez les élèves, et ce, pour différentes raisons (p. ex. interaction avec les pairs, rendement scolaire, accueil et soutien des acteurs scolaires, etc.). De plus, les élèves ayant des difficultés scolaires mais n'adoptant pas de comportements dérangeants peuvent tout de même vivre le sentiment d'être ridiculisés. Enfin, le contexte de l'école secondaire rend plus difficile la différenciation pédagogique.

4.2.2 Les conditions favorables et défavorables au développement de pratiques plus inclusives au primaire

Afin de contribuer à la mise en œuvre de pratiques plus inclusives, plusieurs conditions favorables et défavorables sont répertoriées. À cet égard, quatre thèmes retiennent l'attention : la personne enseignante et les pratiques collaboratives pour les conditions favorables, et la posture des acteurs scolaires et l'organisation scolaire pour les conditions défavorables. Les textes recensés ayant servi à l'élaboration de cette section sont présentés dans le tableau 3.

Tableau 3. Textes recensés ayant servi à l'identification des conditions favorables et défavorables à l'inclusion scolaire au primaire

Dimension	Conditions favorables	Conditions défavorables
Personne enseignante	AuCoin, 2010; Combs, Elliot, Whipple, 2010; Granger, De-beurme et Kalubi, 2013; Groom et Rose, 2005; Morrisson et Burgman, 2009; Paterson, 2007; Rousseau et Thibodeau, 2011	
Pratiques collaboratives	Beauregard, 2006; Combs, Elliot, Whipple, 2010; Groom et Rose, 2005; Idol, 2006; Lee et Low, 2013; Logan, 2006; Morrisson et Burgman, 2009; Nowicki et Brown, 2013; O'Rourke et Houghton, 2009; Pilay, Dunbar-Kridge et Mostert, 2013; Rogers, 2007; Sokal, 2012	
Posture des acteurs scolaires		AuCoin, 2010; Groom et Rose, 2005; Bhatnagar et Das 2014a; Combs, Elliot et Whipple, 2010; Lee et Low, 2013; Morrisson et Burgman, 2009; Rogers, 2007
Organisation scolaire		Combs, Elliot et Whipple, 2010; Groom et Rose, 2005; Lee et Low, 2013; Logan, 2006; Rogers, 2007; Soulis et Floridis, 2010

La personne enseignante. La thématique de la personne enseignante situe l'enseignant comme étant un acteur clé du processus inclusif. Ainsi, la représentation de l'élève en fonction de ses capacités plutôt que de ses limites constitue une condition *sine qua non* de pratiques plus inclusives, et ce, au même titre que la représentation de l'école comme lieu d'apprentissage. Dans le même esprit, une représentation ouverte et dynamique de l'apprentissage de même que la reconnaissance de l'importance du développement de liens d'amitié entre tous les élèves qui composent la classe constituent une autre condition favorable aux pratiques plus inclusives. Sans

surprise, l'attitude positive de l'enseignant retient également l'attention (ouverture, tolérance, patience, respect, compréhension et adaptation). Enfin, une préoccupation accrue pour la planification de l'enseignement est aussi mise en évidence.

Les pratiques collaboratives. La thématique des pratiques collaboratives met en évidence l'apport de la communauté éducative dans le développement de pratiques plus inclusives. D'une part, les pairs jouent un rôle prépondérant en classe inclusive. Ce rôle résulte tantôt des directives de l'enseignant, tantôt de l'attitude de ce dernier. Ainsi, les classes inclusives exploitent le jumelage et le modelage entre pairs, en plus d'adopter une posture de soutien, d'encouragement et de protection envers leurs pairs. D'autre part, l'enseignant gagne à travailler en concertation avec les professionnels des services complémentaires, dont l'ergothérapeute (facilitant la participation de l'élève aux apprentissages et aux activités sociales et culturelles de l'école) et l'aide-enseignant¹. Enfin, la collaboration avec les parents et la reconnaissance de leurs efforts en soutien à leur enfant constituent une autre condition favorable aux pratiques plus inclusives.

La posture des acteurs scolaires. Les conditions défavorables aux pratiques plus inclusives en contexte d'enseignement primaire sont le manque de flexibilité, l'adoption d'une vision traditionnelle de l'enseignement et la centration sur le curriculum. L'ignorance ou la méconnaissance de certaines problématiques sont également mises en évidence.

¹ Certes, le titre d'aide-enseignant n'existe pas au Québec. Cela dit, cet acteur de l'éducation est régulièrement identifié comme étant partie prenante du processus inclusif tantôt en soutien à l'élève, tantôt en soutien à l'enseignant.

L'organisation scolaire. Les conditions défavorables aux pratiques plus inclusives sont également tributaires de l'organisation scolaire. Ainsi, le recours au soutien spécialisé à l'extérieur de la classe ordinaire constitue une condition défavorable. Le climat scolaire compétitif où une culture d'évaluation est prédominante nuit au développement de pratiques plus inclusives. L'absence de formation de l'aide-enseignant (dans certains milieux) de même que l'absence de planification pour une diversité d'élèves sont également recensées.

4.2.3 Les conditions favorables et défavorables au développement de pratiques plus inclusives au secondaire

Plusieurs conditions sont associées au développement de pratiques plus inclusives à l'école secondaire. Les trois principaux thèmes qui retiennent l'attention sont le leadership de la direction, la posture de l'enseignant et la culture de collaboration. Outre ces trois principaux thèmes, l'ouverture au changement semble jouer un rôle fondamental et se veut un thème transversal. Les textes recensés ayant servi à l'élaboration de cette section sont présentés dans le tableau 4.

Tableau 4. Textes recensés ayant servi à l'identification des conditions favorables et défavorables à l'inclusion scolaire au secondaire

Dimension	Conditions favorables	Conditions défavorables
Leadership de la direction	AuCoin, 2010; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Idol, 2006; Rousseau, 2009; Schmidt et Venet, 2012;	
Posture de l'enseignant	Boyle <i>et al.</i> , 2012; Dymond, Renzaglia et Chun, 2007; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Idol, 2006; Kalubi et Houde, 2008; Mowatt, 2009; Nootens, 2010; Rousseau, 2009	
Culture de collaboration	Boyle <i>et al.</i> , 2012; Burton et Goodman, 2011; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Idol,	

Dimension	Conditions favorables	Conditions défavorables
	2006; Labonté, 2011; Mowatt, 2009; O'Rourke et Houghton, 2009; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011; Paterson, 2007; Rousseau, 2009; Rousseau et Thibodeau, 2011; Sokal, 2012	
Posture des acteurs scolaires		AuCoin, 2010; Bhatnagar et Das, 2014a; Boyle <i>et al.</i> , 2012; Burton et Goodman, 2011; Idol, 2006; Ineland, 2015; Kalubi et Houde, 2008; Mowatt, 2009; Rousseau, 2009; Rousseau et Thibodeau, 2011; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010
Organisation scolaire		Boyle <i>et al.</i> , 2012; Idol, 2006; Kalubi et Houde, 2008; O'Rourke et Houghton, 2009; Paterson, 2007; Pilay, Dunbar-Kridge et Mostert, 2013; Rousseau, 2009

Le leadership de la direction. C'est à travers le soutien à la mobilisation et à l'engagement de l'ensemble des employés de l'école que la direction contribue au développement de pratiques éducatives reconnues comme étant favorables à l'éducation inclusive. Elle contribue notamment à valoriser le changement en contexte scolaire et la prise de risque du personnel scolaire. Dans le souci de stimuler les échanges formels et informels entre le personnel scolaire, la direction crée des espaces ainsi que des contextes favorisant ces échanges. De plus, la direction n'hésite pas à mettre en œuvre un programme de soutien au personnel scolaire, un calendrier de travail clairement établi où des espaces de concertation sont prévus, une philosophie d'utilisation du diagnostic de façon positive de même que le partage de stratégies gagnantes.

La posture de l'enseignant. Les conditions favorables au développement de pratiques plus inclusives en contexte d'enseignement au secondaire sont liées au sens

que l'enseignant attribue à ses actions. Notamment, cet enseignant adopte une posture de guide et d'accompagnateur, en plus de faire preuve de flexibilité et d'ouverture d'esprit. Il communique également de façon respectueuse en posant un regard sur l'individualité de chacun de ses élèves plutôt que sur le libellé de la difficulté (diagnostique), ce qui permet d'entrevoir l'Autre comme une richesse plutôt que comme une menace. La posture adoptée par l'enseignant n'est pas sans lien au déploiement d'actions visant à sortir des sentiers battus. Ainsi, il n'hésite pas à prendre des risques en variant les stratégies et les approches pédagogiques en classe, en adoptant des pratiques collaboratives tant en matière d'enseignement qu'en matière d'apprentissage, et en recourant à une organisation scolaire plus souple permettant de recourir à des blocs disciplinaires (plutôt que le traditionnel changement de discipline à chaque son de cloche). L'enseignant exploite aussi la pédagogie par projet dans une variété de contextes d'apprentissage de même que le projet de service comme outil pédagogique. Enfin, ses actions sont le fruit d'une planification des apprentissages.

La culture de collaboration. Les pratiques collaboratives, tant dans la classe qu'à l'extérieur de celle-ci, constituent une autre condition favorable au développement de pratiques plus inclusives. Dans la classe, le co-enseignement retient l'attention. Ce mode d'enseignement est tantôt le fruit de l'alliance entre deux enseignants, ou entre un enseignant et un professionnel tel que l'orthopédagogue, l'enseignant ressource, l'éducatrice spécialisée, voire l'aide-enseignant. Cette culture de collaboration est également mise à profit entre les pairs dans la classe à travers le modelage et la pleine participation de tous les élèves aux activités proposées en classe. Des attentes élevées et explicites à l'égard des élèves agissent en trame de fond.

La culture de collaboration à l'extérieur des murs de la classe est aussi associée aux pratiques plus inclusives. Cette collaboration peut prendre plusieurs formes, dont l'interaction informelle entre collègues de tous horizons et l'adoption de pratiques de consultation entre collègues (enseignants et spécialistes), et ce, indépendamment des disciplines et des expertises (deux têtes valent mieux qu'une!). Le mentorat entre les enseignants d'expérience et les nouveaux enseignants est également associé à l'inclusion scolaire. Enfin, la co-planification hebdomadaire avec un professionnel ou un collègue d'une autre discipline retient l'attention.

La posture des acteurs scolaires. Sans surprise, la posture des acteurs scolaires qui oeuvrent au sein de l'école peut être défavorable aux pratiques inclusives. Ainsi, les attitudes négatives et la difficulté à reconnaître la légitimité du soutien offert à l'élève compromettent l'inclusion. Dans le même ordre d'idées, des attentes peu élevées en réponse à la centration sur les difficultés des élèves plutôt que sur leur potentiel freinent le déploiement de pratiques inclusives. Il en va de même pour la centration sur le curriculum. Enfin, les craintes relatives au changement de rôles que peuvent entraîner les pratiques plus inclusives constituent un frein important.

L'organisation scolaire. Une condition défavorable au développement de pratiques plus inclusives est tributaire de l'organisation scolaire au secondaire. D'une part, l'absence de flexibilité dans la structure de fonctionnement au secondaire rend difficiles l'innovation pédagogique et la création d'espaces d'apprentissage non traditionnels (p. ex. blocs disciplinaires, projets communautaires). La structure de fonctionnement traditionnelle entrave également le développement d'une réelle connaissance des élèves et d'une relation maître/élève plus authentique – pensons à l'enseignant de français qui côtoie plusieurs groupes d'élèves dans une même semaine. Les pratiques

d'alternance entre la classe ordinaire et les services adaptés nuisent à la pleine participation scolaire et sociale des élèves. La mobilité du personnel enseignant est aussi associée à une obligation d'adaptation importante chez les élèves. Enfin, le climat scolaire négatif nuit au développement de pratiques plus inclusives en raison de ses impacts non seulement sur le goût d'apprendre des élèves, mais également sur le goût de collaborer chez le personnel scolaire.

4.2.4 D'autres conditions favorables ou défavorables au développement de pratiques plus inclusives au primaire et au secondaire

Au fil des lectures, nous avons été en mesure d'identifier d'autres conditions favorables ou défavorables au développement de pratiques plus inclusives.

Tableau 5. Textes recensés ayant servi à l'identification d'autres conditions favorables et défavorables à l'inclusion scolaire

Dimension	Conditions favorables	Conditions défavorables
Groupes de soutien	Mowatt, 2009; Pilay, Dunbar-Krige et Mostert, 2013	
Aides-enseignants	AuCoin, 2010; Burton et Goodman, 2011; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Groom et Rose, 2005; Logan, 2006; Sokal, 2012	
Accessibilité	Bhatnagar et Das, 2014a, 2014b; Lee et Low, 2013; Morrisson et Burgman, 2009	
Formation initiale	Boyle <i>et al.</i> , 2012; Groom et Rose, 2005; Idol, 2006; Logan, 2006; Rogers, 2007; Sokal, 2012	
Difficultés émotionnelles, sociales et comportementales		Pilay, Dunbar-Krige et Mostert, 2013
Organisation scolaire		Idol, 2006; Burton et Goodman, 2011, 2011; Groom et Rose, 2005; Labonté, 2011; Logan,

Dimension	Conditions favorables	Conditions défavorables
		2006; Rogers, 2007; Thoullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010

L'exploitation de groupes de soutien destinés aux élèves. Que ce soit en lien à la gestion des comportements, à l'identification de ses goûts et intérêts ou à toute autre activité visant une meilleure connaissance de soi, l'exploitation de groupes de soutien destinés aux élèves contribue à la qualité de l'inclusion scolaire.

L'exploitation des aides-enseignants et des enseignants ressources. Les écrits consultés mettent clairement en évidence les apports considérables des aides-enseignants et des enseignants ressources en contexte inclusif, et ce, tant pour le bénéfice des élèves que pour celui des enseignants. Cela dit, la formation de ces deux professionnels reste nécessaire.

La formation initiale à l'enseignement. L'exposition à la diversité et le développement d'habiletés de communication (s'exprimer avec clarté et comprendre le vocabulaire des spécialistes) de même que l'ouverture à la collaboration sont des composantes essentielles à développer chez le futur enseignant.

Les élèves ayant des difficultés émotionnelles, sociales et comportementales. Les écrits consultés sont prudents quant à l'intégration des élèves ayant des difficultés émotionnelles, sociales et comportementales sévères en classe ordinaire. Ainsi, une prise de décision éclairée s'appuyant sur une étude de cas devrait être envisagée avant l'arrivée de l'élève en classe ordinaire. Il s'agit là de la seule « clientèle » où des réserves sont explicites dans l'ensemble des textes consultés.

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

La synthèse de connaissances met en évidence l'importance d'offrir un soutien à l'élève, principalement au sein même de la classe. Cela dit, le soutien offert en classe semble être associé, surtout dans les études québécoises, à un inconfort chez les enseignants, notamment en raison de la peur du jugement. Considérant la place indéniable qu'occupe la collaboration de l'enseignant avec les autres professionnels de l'éducation au sein même de la classe, quelles sont les conditions favorables ou défavorables à la mise en œuvre d'une telle collaboration?

La synthèse des connaissances met également en évidence que l'enseignant gagne à adopter des pratiques collaboratives avec l'ensemble des acteurs de l'éducation qui gravitent dans l'école. Cela nécessite toutefois une volonté ferme de la direction d'école – contexte favorable aux échanges – et une ouverture indéniable chez les acteurs scolaires – face au partage d'expertises menant à la bonification, l'adaptation ou l'exploration de nouvelles façons de faire. Vu l'importance de cette réflexion pédagogique sur les changements de pratique, quelle place occupe actuellement la réflexion pédagogique en contexte scolaire? Quels sont les mécanismes les plus susceptibles de contribuer à la mise en place de telles pratiques réflexives? La formation initiale et continue peut-elle jouer un rôle tangible dans le développement de cette compétence? Quels changements organisationnels peuvent faciliter le développement d'habitudes de co-planification et de co-enseignement en contexte inclusif?

La synthèse de connaissances interroge l'inclusion des élèves ayant des troubles graves de comportement – une zone grise – où une prise de décision éclairée est nécessaire. Quels critères devraient être considérés dans cette prise de décision importante?

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie ayant servi à la réalisation du rapport est présentée à l'annexe 7.

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.

AuCoin, A., Goguen, L. et Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 23-49.

Bélanger, N. et Duchesne, H. (dir.) (2010b). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Benoît, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121.

Bonvin, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 250-271.

Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Édition de Minuit.

Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal : Éditions Marcel Didier.

EPPI-Centre (2006). *EPPI-Centre Methods for Conducting Systematic Reviews*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. En ligne : <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=89>. Consulté le 20 mars 2008.

Erwin, E.J., Brotherson, J. et Summers, J.A. (2011). Understanding Qualitative Meta-synthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.

Garbo, R. et Albanese, O. (2006). L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* (p. 31-44). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Littell, J.H., Campbell, M., Green, S. et Toews, B. (2008). Screening and data extraction forms. Dans J.H. Littell, J. Corcoran et V. Pillai (dir.), *Systematic reviews and meta-analysis* (p. 160-171). New York, NY: Oxford University Press.

Moreau, A.C. (2010). Enseignante et enseignant inclusifs. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 147-168). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Morefield, J. (2002). *Transforming education: recreating schools for all children*. En ligne : www.newhorizons.org/article.morefield.html. Consulté le 3 octobre 2009.

Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 117-130). London: SAGE.

Plaisance, E. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.

Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 399-424). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Revue Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 6-22.

Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et enseignants? Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 383-398). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire – Un défi ambitieux et stimulant* (3^e édition revue et augmentée). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Trépanier, N.S. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2000). *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. Paris : UNESCO.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. Dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286.

Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd.) (p. 237-263). Québec : Presses de l'Université du Québec.

ANNEXE 1**Collecte et analyse de données**

Tant la méta-analyse que la méta-synthèse reposent sur une série d'étapes similaires (Littell *et al.*, 2008; Petticrew et Roberts, 2006; Walsh et Downe, 2005) présentées de façon détaillée dans le tableau 1. Une attention particulière est toutefois portée aux étapes 2 et 6 puisqu'elles ont dû être modifiées au cours du processus de collecte et d'analyse de données.

Tableau 1 : Synthèse des étapes de collecte et d'analyse de données

Étapes	Méta-analyse	Méta-synthèse
Définition de l'objectif	Formuler les questions de recherche qui découlent des 4 objectifs spécifiques	
Établissement des critères d'éligibilité (inclusion et exclusion)	<p><u>Critères communs d'inclusion</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les études portant sur l'intégration scolaire et/ou sur l'inclusion scolaire (perspectives d'intervention explicitées précédemment) ○ Les études portant sur 1) l'apprentissage, 2) le développement social, 3) l'organisation des services, 4) les pratiques pédagogiques, et 5) les conditions favorables et défavorables à l'intégration et à l'inclusion ○ Les études portant sur les niveaux scolaires du primaire et/ou du secondaire (incluant les secteurs jeune, adulte et professionnel) ○ Les études portant sur les élèves dits à risque tel que défini par le MELS (2007) (excluant les études portant exclusivement sur les élèves handicapés et ceux ayant des troubles graves du comportement) (réajustement : tous les élèves ayant des besoins particuliers) ○ Uniquement les études primaires (excluant les synthèses de littérature) ○ Uniquement les études publiées à partir de 2003 (réajustement : études publiées à partir de 2000) ○ Uniquement les études publiées en langue française ou anglaise 	

Étapes	Méta-analyse	Méta-synthèse
	<p><u>Critères d'inclusion</u> :</p> <p>Recherches scientifiques qui rendent compte d'études expérimentales, quasi expérimentales ou études de cas (plus de 20 sujets) (paradigmes positiviste et post-positiviste/dimension quantitative seulement)</p> <p><u>Critères d'exclusion</u> :</p> <p>Études utilisant une autre méthodologie quantitative et toutes études utilisant une méthodologie qualitative uniquement</p>	<p><u>Critères d'inclusion</u> :</p> <p>Recherches scientifiques qui rendent compte d'études qualitatives (paradigmes naturaliste et post-positiviste/dimension qualitative seulement)</p> <p><u>Critères d'exclusion</u> :</p> <p>Études utilisant une méthodologie quantitative uniquement</p>
Localisation et filtrage des écrits	<p>Utilisation de mots-clés désignés (voir tableau 1) pour la recherche d'informations dans plusieurs bases de données, dont ERIC, MEDLINE, PsychINFO, Érudit, Francis et REPÈRE</p> <p>Inclure les articles scientifiques publiés, les chapitres de livres avec comité de lecture, les thèses et les rapports de recherche (études primaires dans tous les cas).</p>	
Évaluation de la qualité des études	Critères de qualité utilisés : ceux proposés par Valentine et Cooper (2008)	Critères de qualité utilisés : ceux proposés par Campbell <i>et al.</i> (2003)
Extraction des données	Entrée des résultats chiffrés de chacun des documents sélectionnés en utilisant des formulaires préétablis	Entrée des résultats qualitatifs de chacun des documents sélectionnés sous forme d'annotations (opération de codage)
Synthèse : Analyse des données et Interprétation des résultats	<p>Analyse statistique des données recueillies (transformations statistiques au besoin) (Littell <i>et al.</i>, 2008) : test d'association, test d'homogénéité, analyse de sensibilité</p> <p>Interprétation globale des résultats chiffrés des différentes études – Mise en évidence des</p>	<p>Analyse des annotations visant à créer des regroupements, dégager des tendances et identifier les éléments clés (Beaucher et Jutras, 2007; Bland, Meurer et Maldonado, 1995)</p> <p>Mise en relation des données et mise en évidence de nouvelles connaissances/compréhension.</p>

Étapes	Méta-analyse	Méta-synthèse
	résultats statistiques	Logiciel utilisé : FileMaker Pro

ÉTAPE 1

Les quatre objectifs spécifiques de cette synthèse ont donné lieu à la formulation de 56 questions de recherche détaillées (voir Annexe 2).

ÉTAPE 2

Les critères d'éligibilité établis ont tous été pris en compte (voir Annexe 3). Toutefois, deux réajustements ont dû être apportés afin d'assurer l'accès à un plus grand nombre d'écrits. 1) Considérant le peu d'écrits portant spécifiquement sur les élèves à risque tel que défini par le MELS (2007), ceux adoptant une perspective plus large (besoins particuliers, handicaps, etc.) ont aussi été retenus aux fins d'analyse. Dans la présentation des résultats, une attention particulière est toutefois portée aux élèves à risque. 2) Les écrits publiés à partir de 2000 (plutôt que 2003) ont également été retenus aux fins d'analyse, considérant la difficulté à recenser un nombre important de textes scientifiques portant sur les apports et les limites de l'intégration ou de l'inclusion scolaire.

ÉTAPE 3

La localisation des écrits s'est effectuée à l'aide des bases de données suivantes : CAIRN, ERIC, Érudit, Francis, Google Scholar, MEDLINE, PsycINFO, REPÈRE, Thèse Canada. Les descripteurs utilisés sont présentés dans le tableau 2. Notons l'ajout de certains descripteurs au cours du processus de recherche afin de maximiser l'accès aux informations recherchées.

Tableau 2 : Descripteurs utilisés dans le processus de localisation des écrits

Français	Anglais
Inclusion	Inclusion (ERIC)
Pédagogie inclusive	Inclusive education
Éducation inclusive	
Contexte inclusif	Context effect/contextual learning/spaces of inclusion/ contextual of inclusion Inclusive environnement (PSycInfo)
Intégration scolaire	Mainstreaming/ancillary school services/auxiliary school services/integrated services
Élèves à risque	High risk students/at risk students/ learning problems/at risk population+ groupe d'âge+ inclusion
Difficultés de comportement	Behavior problems
Trouble de comportement	Behavior disorders/ behavioral disorders/emotional disturbances
Difficulté d'apprentissage scolaire	Learning difficulty/learning problems
Dyslexie	Dyslexia
Dysorthographe	Dysorthographia
Dyscalculie	Acalcula/number blindness
Trouble d'apprentissage	Learning disability/learning disorder
Déficience intellectuelle légère	Mentally handicap children/mild mental retardation/intellectual development disorder/mental defect/mild mental retardation
Incapacité intellectuelle	Cognitive impairment/mental disorder/slow learners/trainable mentally retarded/intellectual development disorder/retardation/ developmental disabilities
Déficit de l'attention avec hyperactivité	Attention deficit/disorder with hyperactivity/ADHD attention deficit hyperactivity disorder/
Déficit de l'attention sans hyperactivité	ADD attention deficit disorder/attention deficit disorders/ inattention/span of attention/attention span
Élèves ayant des besoins particuliers	Students special needs/pupil special needs/special education needs/special education/special needs student/special school pupil
Élèves en situation de handicap	Handicap students/disabilities + student

Français	Anglais
	needs
Élèves ordinaires	Students + clientèle scolaire (niveau) Ordinary student
Élèves réguliers	Regular student/regular and special education relationship
Ajouts de descripteurs	
Apprentissage	Learning
Développement social	Social development
Socialisation	Socialisation
Pédagogie	Pedagogy
Organisation scolaire	School organisation
Services complémentaires	Complimentary services
Organisation des services	Organisation of services
Services à l'élève	Student services

Le filtrage des écrits a été réalisé par la mise en relation des textes recensés (lecture rapide) et des questions de recherche formulées (voir Annexe 2). Les textes susceptibles de répondre aux questions de recherche étaient ensuite entrés dans une base de données (FileMaker Pro) où étaient inscrites la référence complète du texte retenu de même que les questions de recherche s'y rattachant.

ÉTAPE 4

L'évaluation de la qualité des études recensées a été réalisée à l'aide d'une liste de critères de qualité identifiés pour la méta-analyse (Valentine et Cooper, 2008) et la méta-synthèse (Campbell et *al.*, 2003). La grille d'évaluation ainsi développée a été utilisée pour chacun des textes inscrits à la suite de la réalisation de l'étape 3 (filtrage). Ainsi, les réponses aux critères d'évaluation (méthode : protocole, échantillon, déroulement de l'étude et analyse de données – résultats : crédibilité, contribution à l'avancement des connaissances, respect des objectifs ou buts de la recherche et possibilité de généralisation – discussion : clarté et cohérence de la présentation des

constats, réflexivité, neutralité, vérifiabilité et considérations éthiques) ont été consignées dans la base de données. Les textes ne répondant pas au minimum acceptable étaient rejetés d'emblée. Une attention particulière était également portée au respect des critères d'éligibilité établis (étape 2).

Enfin, dans de très rares cas (1 % de l'ensemble des textes rejetés), un texte pouvait être mis à l'écart à la suite de l'impossibilité de se le procurer intégralement et donc, d'appliquer tant les critères d'évaluation que les critères d'éligibilité.

ÉTAPE 5

L'extraction des données s'est effectuée par une lecture approfondie du texte et l'identification de contenus pertinents à l'objet de la synthèse. L'ensemble de ces contenus a ensuite été mis en exergue dans la base de données, pour ensuite subir une analyse thématique (méta-synthèse) permettant d'aborder les résultats de la synthèse de façon structurée et ainsi favoriser une réponse originale aux objectifs spécifiques de recherche.

L'extraction des données relatives à la méta-analyse n'a malheureusement pas pu être effectuée en raison du nombre limité d'écrits adoptant une posture positiviste ou post-positiviste. Cela dit, les constats émergeant de ces textes ont été juxtaposés à la méta-synthèse. L'Annexe 6 présente un sommaire des textes retenus pour la méta-analyse et la méta-synthèse.

Transformation des objectifs de recherche en questions de recherche

La synthèse des connaissances produite aura permis de répondre aux questions de recherche *en italique seulement*.

Objectifs de la synthèse de connaissances

L'objectif général de la synthèse de connaissances vise à produire une nouvelle compréhension des enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire en classe ordinaire selon deux modèles d'utilisation de données issues de la recherche dans le développement de pratiques professionnelles, soit le modèle fondé sur les preuves et le modèle fondé sur les prises de décisions éclairées.

Objectifs spécifiques de la synthèse de connaissances

I) Identifier les apports et les limites respectives de l'intégration et de l'inclusion scolaires, eu égard à l'apprentissage et au développement social des élèves ordinaires et des élèves à risque.

II) Identifier les conditions favorables et défavorables à l'intégration et à l'inclusion scolaires des élèves à risque au primaire, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques.

III) Identifier les conditions favorables et défavorables à l'intégration et à l'inclusion scolaires des élèves à risque du secondaire de la formation générale, de la formation professionnelle et de l'éducation générale des adultes, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques.

IV) Répertorier d'autres conditions favorables et défavorables à l'intégration et à l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire qui pourraient émerger de la littérature scientifique étudiée dans les réponses aux trois premiers objectifs.

Questions de recherche qui découlent du 1^{er} objectif spécifique

I) Identifier les apports et les limites respectives de l'intégration et de l'inclusion scolaires, eu égard à l'apprentissage et au développement social des élèves ordinaires et des élèves à risque

Intégration :

I.1.1.1.1 Quels sont les apports de l'intégration scolaire au niveau de l'apprentissage chez les élèves à risque?

I.1.1.1.2 Quels sont les apports de l'intégration scolaire au niveau de l'apprentissage chez les élèves ordinaires?

I.1.1.2.1 Quels sont les apports de l'intégration scolaire au niveau du développement social chez les élèves à risque?

I.1.1.2.2 Quels sont les apports de l'intégration scolaire au niveau du développement social chez les élèves ordinaires?

Inclusion :

I.1.2.1.1 Quels sont les apports de l'inclusion scolaire au niveau de l'apprentissage chez les élèves à risque?

I.1.2.1.2 Quels sont les apports de l'inclusion scolaire au niveau de l'apprentissage chez les élèves ordinaires?

I.1.2.2.1 Quels sont les apports de l'inclusion scolaire au niveau du développement social chez les élèves à risque?

I.1.2.2.2 Quels sont les apports de l'inclusion scolaire au niveau du développement social chez les élèves ordinaires?

Intégration :

I.2.1.1.1 Quels sont les limites de l'intégration scolaire au niveau de l'apprentissage chez les élèves à risque?

I.2.1.1.2 Quels sont les limites de l'intégration scolaire au niveau de l'apprentissage chez les élèves ordinaires?

I.2.1.2.1 Quels sont les limites de l'intégration scolaire au niveau du développement social chez les élèves à risque?

I.2.1.2.2 Quels sont les limites de l'intégration scolaire au niveau du développement social chez les élèves ordinaires?

Inclusion :

I.2.2.1.1 Quels sont les limites de l'inclusion scolaire au niveau de l'apprentissage chez les élèves à risque?

I.2.2.1.2 Quels sont les limites de l'inclusion scolaire au niveau de l'apprentissage chez les élèves ordinaires?

I.2.2.2.1 Quels sont les limites de l'inclusion scolaire au niveau du développement social chez les élèves à risque?

I.2.2.2.2 Quels sont les limites de l'inclusion scolaire au niveau du développement social chez les élèves ordinaires?

Questions de recherche qui découlent du 2^e objectif spécifique

II) Identifier les conditions favorables et défavorables à l'intégration et à l'inclusion scolaires des élèves à risque au primaire, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques.

Intégration :

II.1.1.1 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque du primaire en intégration scolaire?

II.1.1.2 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque du primaire en intégration scolaire?

II.1.2.1 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque du primaire en intégration scolaire?

II.1.2.2 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque du primaire en intégration scolaire?

Inclusion :

II.2.1.1 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque du primaire en inclusion scolaire?

II.2.1.2 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque du primaire en inclusion scolaire?

II.2.2.1 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque du primaire en inclusion scolaire?

II.2.2.2 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque du primaire en inclusion scolaire?

Questions de recherche qui découlent du 3^e objectif spécifique

III) Identifier les conditions favorables et défavorables à l'intégration et à l'inclusion scolaires des élèves à risque du secondaire de la formation générale, de la formation professionnelle et de l'éducation générale des adultes, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques.

Intégration :

III.1.1.1.1 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque du secondaire de la formation générale en intégration scolaire?

III.1.1.1.2 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque du secondaire de la formation générale en intégration scolaire?

III.1.1.2.1 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque du secondaire de la formation générale en intégration scolaire?

III.1.1.2.2 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque du secondaire de la formation générale en intégration scolaire?

III.1.2.1.1 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque de la formation professionnelle en intégration scolaire?

III.1.2.1.2 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque de la formation professionnelle en intégration scolaire?

III.1.2.2.1 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque de la formation professionnelle en intégration scolaire?

III.1.2.2.2 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque de la formation professionnelle en intégration scolaire?

III.1.3.1.1 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque de l'éducation générale des adultes en intégration scolaire?

III.1.3.1.2 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque de l'éducation générale des adultes en intégration scolaire?

III.1.3.2.1 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque de l'éducation générale des adultes en intégration scolaire?

III.1.3.2.2 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque de l'éducation générale des adultes en intégration scolaire?

Inclusion :

III.2.1.1.1 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque du secondaire de la formation générale en inclusion scolaire?

III.2.1.1.2 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque du secondaire de la formation générale en inclusion scolaire?

III.2.1.2.1 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque du secondaire de la formation générale en inclusion scolaire?

III.2.1.2.2 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque du secondaire de la formation générale en inclusion scolaire?

III.2.2.1.1 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque de la formation professionnelle en inclusion scolaire?

III.2.2.1.2 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque de la formation professionnelle en inclusion scolaire?

III.2.2.2.1 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque de la formation professionnelle en inclusion scolaire?

III.2.2.2.2 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque de la formation professionnelle en inclusion scolaire?

III.2.3.1.1 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque de l'éducation générale des adultes en inclusion scolaire?

III.2.3.1.2 Quelles sont les conditions favorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque de l'éducation générale des adultes en inclusion scolaire?

III.2.3.2.1 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne l'organisation des services aux élèves à risque de l'éducation générale des adultes en inclusion scolaire?

III.2.3.2.2 Quelles sont les conditions défavorables en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les élèves à risque de l'éducation générale des adultes en inclusion scolaire?

Questions de recherche qui découlent du 4^e objectif spécifique

IV) Répertoire d'autres conditions favorables et défavorables à l'intégration et à l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire qui pourraient émerger de la littérature scientifique étudiée dans les réponses aux trois premiers objectifs.

Intégration :

IV.1.1.1 Quelles sont les autres conditions favorables aux élèves à risque du primaire en intégration scolaire?

IV.1.1.2 Quelles sont les autres conditions favorables aux élèves à risque du secondaire en intégration scolaire?

IV.1.2.1 Quelles sont les autres conditions défavorables aux élèves à risque du primaire en intégration scolaire?

IV.1.2.2 Quelles sont les autres conditions défavorables aux élèves à risque du secondaire en intégration scolaire?

Inclusion :

IV.2.1.1 Quelles sont les autres conditions favorables aux élèves à risque du primaire en inclusion scolaire?

IV.2.1.2 Quelles sont les autres conditions favorables aux élèves à risque du secondaire en inclusion scolaire?

IV.2.2.1 Quelles sont les autres conditions défavorables aux élèves à risque du primaire en inclusion scolaire?

IV.2.2.2 Quelles sont les autres conditions défavorables aux élèves à risque du secondaire en inclusion scolaire?

ANNEXE 3**Critères d'éligibilité**

Études publiées à partir de 2000

Études primaires seulement (études qui présentent les résultats bruts d'une recherche)

- Articles scientifiques publiés (savants, académiques, universitaires)
- Chapitres de livres avec comité de lecture
- Thèses de doctorat
- Rapports de recherche
- PAS de méta-analyse ou de recension d'études
- Études expérimentales
- Études quasi expérimentales
- Études de cas (+ de 20 sujets)
- Études quantitatives
- Études qualitatives
- Anglais ou français
- Enfants du primaire et du secondaire (incluant le secteur jeunes, adultes et professionnel)
- Élèves à risque (MELS)
- Voir descripteurs

ANNEXE 4

Écrits recensés pour la réalisation de la méta-analyse

Boer, A. de, Pijl, S-P., Post, W. et Minnart, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: *The role of child, peer, and classroom variables*. *Social Development*, 22(4), 831-844.

Boer, A. de, Pijl, S.J., Post, W. et Minnart, A. (2012). Which Variables Relate to the Attitudes of Teachers, Parents and Peers towards Students with Special Educational Needs in Regular Education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448.

Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education*, 28(1-2), 1-23.

Dessemontet, R.S., Bless, G. et Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.

Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 537-563.

Estell, D., Jones, M., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. et Rodkin, P. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.

Frostad, P. et Pijl, S-J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.

Koutrouba, K., Vamvakari, M. et Steliou, M. (2006). Actors Correlated with Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 381-394.

Litvack, M.S. (2004). High-and Average-Achieving Children's Attitudes Toward Classmates with Disabilities (Thèse de doctorat inédite). Université McGill.

Nadeau, M.-F. (2010). *Élaboration et validation empirique d'un modèle de consultation individuelle auprès des enseignants afin de favoriser l'inclusion scolaire de l'enfant ayant un TDAH* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.

Sermier Dessemontet, R. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle* (Thèse de doctorat inédite). Université de Fribourg.

Stichter, J.-P., Sasso, G.M. et Jolivet, K. (2004). Structural analysis and intervention in a school setting: Effects on problem behavior for a student with an emotional/behavioral disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(3), 166-177.

Tremblay, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage, *Revue française de pédagogie*, 2(179), 63-72.

Wiener, J.Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice* (Wiley-Blackwell), 19(1), 20-32.

ANNEXE 5

Écrits recensés pour la réalisation de la méta-synthèse

Angelides, P. et Mylordou, A. (2011). The Beneficial Outcome of a Successful Mentoring Relationship: The Development of Inclusive Education. *Teacher Development*, 15(4), 533-547.

AuCoin, A. (2010). *Pas plus spécial que nécessaire : étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les Acadiens et les Acadiennes de la Nouvelle-Écosse* (Thèse de doctorat inédite). Université de Moncton.

Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.

Bhatnagar, N. et Das, A. (2014a). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263.

Bhatnagar, N. et Das, A. (2014b). Regular school teachers' concerns and perceived barriers to implement inclusive education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*, 7(2), 89-102.

Boyle, C., Topping, K., Jundal-Snape, D. et Norwich, B. (2012). The Importance of Peer-Support for Teaching Staff when Including Children with Special Educational Needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184.

Burton, D. et Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 133-149.

Combs, S., Elliott, S. et Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.

Doré, R., Dion, É., Wagner, S. et Brunet, J. (2002). High school inclusion of adolescents with mental retardation: A multiple case study. *Education & Training In Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 37(3), 253-261.

Dubé, F. (2008). *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : analyse de projets de services innovateurs au primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 537-563.

Dymond, S.K., Renzaglia, A. et Chun E. (2007). Elements of Effective High School Service Learning Programs that Include Students with and without Disabilities. *Remedial And Special Education*, 28(4), 227-243.

Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248.

Groom, B. et Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20-30.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: a program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94.

Ineland, J. (2015). Logics and ambivalence—professional dilemmas during implementation of an inclusive education practice. *Education Inquiry*, 6(1), 53-71.

Kalubi J.-C. et Houde, S. (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire : points de vue des élèves sur la médiation éducative, *Carrefours de l'éducation*, 2(26), 129-13.

Kartsen, S., Peetsma, T., Roeleveld, J. et Verger, M. (2001). The Dutch Policy of Integration put to the Test: Differences in Academic and Psychosocial Development of Pupils in Special and Mainstream Education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 193-205.

Kelly, N. et Norwich, B. (2004). Pupils' perceptions of self and of labels: Moderate learning difficulties in mainstream and special schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 411-435.

Labonté, M. (2011). *Évaluation de la perception des intervenants de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école en contexte inclusif* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Lee, L. et Low, H. (2013). « Unconscious » inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: Teachers' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 218-228.

Litvack, M.S. (2004). *High and average achieving children's attitudes toward classmates with disabilities* (Thèse de doctorat inédite). Université McGill.

Logan, A. (2006). The Role of the Special Needs Assistant Supporting Pupils with Special Educational Needs in Irish Mainstream Primary Schools. *Support for Learning*, 21(2), 92-99.

Morrison, R. et Burgman, I. (2009). Friendship experiences among children with disabilities who attend mainstream Australian schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(3), 145-152.

Mowat, J. (2009). The Inclusion of Pupils Perceived as Having Social and Emotional Behavioural Difficulties in Mainstream Schools: A Focus upon Learning. *Support for Learning*, 24(4), 159-169.

Nédélec-Trohel, I. et Toullec-Théry, M. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). *Carrefours de l'éducation*, 1(29), 161-180.

Noël, I. (2009). À qui profite l'intégration? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. *Formations et pratiques d'enseignements en question*, (9), 177-197.

Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.

Norwich, B. et Kelly, N. (2004). Pupils' Views on Inclusion: Moderate Learning Difficulties and Bullying in Mainstream and Special Schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.

Nowicki, E.A. et Brown, J.D. (2013). «A Kid Way»: Strategies for Including Classmates with Learning or Intellectual Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(4), 253-262.

O'Rourke, J. et Houghton, S. (2009). The Perceptions of Secondary Teachers and Students about the Implementation of an Inclusive Classroom Model for Students with Mild Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 23-4.

Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.

Paterson, D. (2007). Teachers' in-flight thinking in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 427-435.

Picon, I. (2010). Milieux spécialisé ou ordinaire : conséquences sur le processus d'adolescence des jeunes ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 21, 66-78.

Pilay, J., Dunbar-Krige, H. et Mostert, J. (2013). Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 28(3), 310-326.

Rogers, C. (2007). Experiencing an "inclusive" education: Parents and their children with special educational needs. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.

Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Le cas de la Gaspésie. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Formations et pratiques d'enseignements en question*, (9), 97-115.

Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.

Schmidt, S. et Venet, M. (2012). Principals facing inclusive schooling or integration. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 217-238.

Sokal, L. (2012). What are schools looking for in new, inclusive teachers? *McGill Journal of Education*, 47(3), 403-420.

Soulis, S.-G. et Floridis, T. (2010). Sources of stress for Greek students with intellectual disabilities attending mainstream schools. *Support for Learning*, 25(2), 74-80.

ANNEXE 6

Sommaire des textes retenus pour la méta-analyse et la méta-synthèse

Auteur(s)	Année	Type de texte	Méthodologie	Instruments / Outils	Participants	Intégration Inclusion	Élèves à risque – Élèves ayant des besoins particuliers
MÉTA-ANALYSE							
Boer, Pijl, Post et Minnart	2013	Article	Quantitative Étude transversale	Questionnaire conçu par les chercheurs	1050 élèves norvégiens (65 ayant des difficultés)	Inclusion	Élèves à risque
Boer, Pijl, Post et Minnart	2012	Article	Quantitative Étude transversale	<i>Attitude Survey Towards Inclusive Education</i>	26 enseignants réguliers au primaire, 1113 élèves (71 ayant des besoins particuliers), 508 parents du Pays-Bas	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan	2005	Article	Quantitative	<i>Diagnostic Interview Schedule for Children – Revised</i> <i>Échelle de vocabulaire en images Peabody</i> <i>Échelle de compétence sociale</i>	300 élèves québécois ayant des difficultés comportementales (218 en classe ordinaire et 82 en classe spéciale), enseignants et parents	Inclusion	Élèves à risque
Dessemontet, Bless et Morin	2012	Article	Quantitative Étude comparative	<i>Questionnaire Adaptative Behavior Assessment System – Second edition</i>	68 élèves suisses ayant une déficience intellectuelle (34 inclus en classe régulière et 34 en école spécialisée)	Intégration et inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Duchesne	2002	Article	Mixte	Phase 1 : <i>Questionnaire sur le droit à l'éducation pour les élèves qui ont des besoins spéciaux au Manitoba</i> Phase 2 : Entrevues	Phase 1 : 21 administrateurs scolaires, 104 membres du personnel (orthopédagogues, conseillers, auxiliaires et éducateurs spécialisés) 126 élèves de niveau secondaire Phase 2 : 5 administrateurs, 10 membres du personnel et 10 élèves	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer	2008	Article	Quantitative	Questionnaire conçu par les chercheurs à partir de : <i>Social Cognitive Mapping, Best Friend Nominations, Peer-</i>	1361 élèves américains (55 ayant un trouble d'apprentissage) de niveau primaire	Inclusion	Élèves à risque

Auteur(s)	Année	Type de texte	Méthodologie	Instruments / Outils	Participants	Intégration Inclusion	Élèves à risque – Élèves ayant des besoins particuliers
et Rodkin				<i>Perceived Popularity, Social Preference</i>			
Frostad et Pijl	2007	Article	Quantitative	Technique sociométrique basée sur la nomination par les pairs	989 élèves norvégiens de niveau primaire et secondaire (79 ayant des besoins particuliers)	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Koutrouba, Vamvakari et Steliou	2006	Article	Quantitative	Questionnaire	245 enseignants de quatre provinces de Chypre	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Litvack	2004	Thèse	Mixte	Questionnaire <i>Attitudes Toward Disabled Persons</i> Entrevues individuelles semi-dirigées	234 élèves du primaire de la région de Montréal	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Nadeau	2010	Thèse	Quantitative	<i>Mesures diagnostiques du TDAH</i> <i>Mesures de l'effet du PCI</i> <i>Stratégies efficaces</i> , instrument développé par la chercheure <i>Fonctionnement scolaire de l'enfant</i>	37 paires « enfant/enseignant » de la 2 ^e à la 6 ^e année du primaire de la région de Montréal	Inclusion	Élèves à risque
Sermier Dessemontet	2012	Thèse	Quantitative Étude quasi-expérimentale	<i>Test des performances scolaires</i> <i>Échelle de mesure du comportement adaptatif (ABAS-II)</i>	134 élèves suisses (55 en classe régulière et 79 en classe spécialisée) ayant une déficience intellectuelle	Intégration	Élèves ayant des besoins particuliers
Stichter, Sasso et Jolivette	2004	Article	Quantitative Étude de cas	Observation supportée de captation vidéo	1 élève américain de niveau primaire ayant un trouble émotionnel et de comportement	Intégration	Élèves ayant des besoins particuliers
Tremblay	2012	Article	Quantitative	<i>Sondage d'observation de Clay</i> <i>TEDI-MATH</i> <i>PEDA-1C</i> <i>PEDA-2C</i>	12 classes inclusives et 13 classes spécialisées (groupe contrôle) françaises	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Wiener	2004	Article	Quantitative	<i>Sociometric Rating scale</i> <i>Friendship Interview and Questionnaire</i> <i>Friendship Quality Questionnaire-Revised</i> <i>Loneliness and Social Dissatisfaction Scale</i> <i>Self-Perception Profile for Learning Disabled Students</i> <i>Social Skills Rating Scale</i>	117 élèves torontois de niveau primaire ayant des troubles d'apprentissage	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers

Auteur(s)	Année	Type de texte	Méthodologie	Instruments / Outils	Participants	Intégration Inclusion	Élèves à risque – Élèves ayant des besoins particuliers
MÉTA-SYNTHÈSE							
Angelides et Mylordou	2011	Article	Qualitative	Observation Journaux de bord Entrevues semi-dirigées	2 enseignants d'une école élémentaire en zone urbaine de Chypre	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
AuCoin	2010	Thèse	Qualitative Recherche ethnographique	Entrevues semi-dirigées (individuelle et de groupe) Groupe de discussion Observation Journal de recherche	Membres des équipes-écoles du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP) de Nouvelle-Écosse (direction, enseignants de classes ordinaires, enseignants-ressources, aide-enseignants, membres du Service aux élèves), élèves et parents	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Beauregard	2006	Article	Qualitative	Questionnaires de renseignements personnels Entrevues individuelles semi-dirigées Entrevue de groupe avec les parents	11 parents d'enfants dysphasiques et 9 enseignants du primaire ayant des élèves dysphasiques dans leur classe au Québec	Intégration et inclusion	Élèves à risque
Bhatnagar et Das	2014a	Article	Qualitative	Entrevues individuelles semi-dirigées Entrevues de groupe	20 enseignants d'écoles secondaires privées de Delhi	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Bhatnagar et Das	2014b	Article	Qualitative	Entrevues individuelles semi-dirigées Entrevues de groupe	20 enseignants d'écoles secondaires de Delhi	Intégration	Élèves ayant des besoins particuliers
Boyle, Topping, Jundal-Snape et Norwich	2012	Article	Qualitative	Entrevues individuelles	43 enseignants de 3 écoles secondaires en Écosse	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Burton et Goodman	2011	Article	Qualitative Étude à petite échelle	Entrevues semi-dirigées	4 SENcos et 8 membres du personnel de soutien d'écoles du Merseyside et West Midlands en Angleterre	Inclusion	Élèves à risque

Auteur(s)	Année	Type de texte	Méthodologie	Instruments / Outils	Participants	Intégration Inclusion	Élèves à risque – Élèves ayant des besoins particuliers
Combs, Elliott et Whipple	2010	Article	Mixte Phase 1 : Quantitatif Phase 2 : Qualitatif	Phase 1 : Questionnaires PEATID-III Phase 2 : Entrevues individuelles	Phase 1 : 26 enseignants en éducation physique américains Phase 2 : 4 enseignants en éducation physique dans les participants de la phase 1	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Doré, Dion, Wagner et Brunet	2002	Article	Mixte Étude de cas multiples	Observation Entrevues dirigées individuelles	2 élèves québécois de 15 ans ayant une déficience intellectuelle, enseignants	Intégration	Élèves ayant des besoins particuliers
Dubé	2007	Thèse	Qualitative Étude de cas	Questionnaires Entrevues semi-dirigées Observation	11 écoles de la région de Montréal	Inclusion	Élèves à risque
Duchesne	2002	Article	Mixte	Phase 1 : <i>Questionnaire sur le droit à l'éducation pour les élèves qui ont des besoins spéciaux au Manitoba</i> Phase 2 : Entrevues	Phase 1 : 21 administrateurs scolaires, 104 membres du personnel (orthopédaques, conseillers, auxiliaires et éducateurs spécialisés) 126 élèves de niveau secondaire Phase 2 : 5 administrateurs, 10 membres du personnel et 10 élèves	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Dymond, Renzaglia et Chun	2007	Article	Qualitative	Groupe de discussion	5 écoles inclusives prenant part au <i>high school service learning programs</i> dans l'Illinois	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Granger, Debeume et Kalubi	2013	Article	Qualitative Recherche-action	Entrevues de petits groupes semi-dirigées Journal de bord	9 enseignants d'une école secondaire de la Montérégie	Inclusion	Élèves à risque
Groom et Rose	2005	Article	Mixte Phase 1 : Sondage Phase 2 : Qualitative	Phase 1 : Questionnaire Phase 2 : Entrevues individuelles semi-dirigées	Phase 1 : 247 écoles anglaises Phase 2 : 39 intervenants (enseignants, assistants d'enseignement, élèves, parents, etc.) de 5 écoles de la phase 1	Inclusion	Élèves à risque
Idol	2006	Article	Mixte	Entrevues individuelles dirigées Données descriptives	4 enseignants de niveau primaire et 4 enseignants de niveau secondaire d'une région métropolitaine américaine 4 écoles	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers

Auteur(s)	Année	Type de texte	Méthodologie	Instruments / Outils	Participants	Intégration Inclusion	Élèves à risque – Élèves ayant des besoins particuliers
Ineland	2015	Article	Qualitative Étude de cas	Entrevues individuelles	4 enseignants d'écoles primaires suédoises (2 d'écoles spécialisées et 2 d'écoles régulières)	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Kalubi et Houde	2008	Article	Qualitative	Groupe de discussion	2 groupes de 6 élèves québécois : 1 ^{er} composé d'élèves de 2 ^e secondaire (13-14 ans), 2 ^e composé d'élèves de 1 ^{re} secondaire (12-13 ans)	Intégration	Élèves ayant des besoins particuliers
Karsten, Peetsma, Roeleveld et Verger	2001	Article	Mixte Étude à grande échelle	Tests Questionnaires Analyse des variables de contrôle	34 élèves ayant différents degrés de développement, choisis dans une base de données d'élèves hollandais de niveau primaire	Intégration	Élèves à risque
Kelly et Norwich	2004	Article	Qualitative	Entrevues individuelles semi-dirigées	101 élèves anglais ayant des difficultés d'apprentissage modérées (50 d'écoles spécialisées, 51 d'écoles régulières)	Intégration et inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Labonté	2011	Thèse	Qualitative Recherche-action	Questionnaires écrits Entrevues semi-dirigées	Intervenants du Conseil scolaire de district du Centre-Sud-Ouest de l'Ontario (directions, enseignants, aides-enseignants et éducateurs spécialisés)	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Lee et Low	2013	Article	Qualitative Étude de cas multiples	Entrevues individuelles semi-dirigées	4 enseignants d'une école primaire de Malaisie	Intégration	Élèves ayant des besoins particuliers
Litvack	2004	Thèse	Mixte	Questionnaire <i>Attitudes Toward Disabled Persons</i> Entrevues individuelles semi-dirigées	234 élèves du primaire de la région de Montréal	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Logan	2006	Article	Mixte Phase 1 : Sondage Phase 2 : Étude de cas	Phase 1 : Questionnaire papier Phase 2 : Entrevues semi-dirigées : enseignants, «special need assistants» et parents Entrevue dirigée (questionnaire oral) : élèves	Phase 1 : 181 participants irlandais - Directions, enseignants, <i>special need assistants</i> d'écoles primaires de Dublin Phase 2 : 3 élèves de niveau primaire ayant des troubles d'apprentissage (<i>mainstream</i>), leurs enseignants, leurs <i>special need assistants</i> et leurs parents	Intégration	Élèves ayant des besoins particuliers
Morrison et	2009	Article	Qualitative	Entrevue individuelles semi-	10 élèves handicapés australiens de	Intégration	Élèves ayant des besoins

Auteur(s)	Année	Type de texte	Méthodologie	Instruments / Outils	Participants	Intégration Inclusion	Élèves à risque – Élèves ayant des besoins particuliers
Burgman			Phénoménologie	dirigées	niveau primaire		particuliers
Mowat	2009	Article	Qualitative Étude de cas évaluative	Entrevues Tests paramétriques et non-paramétriques	69 participants écossais (élèves ayant des difficultés émotionnelles, comportementales et sociales, parents, enseignants, pairs, etc.)	Inclusion	Élèves à risque
Noël	2009	Chapitre	Qualitative longitudinale	Méthode des perceptions subjectives des quantités d'interactions : élèves Entrevues individuelles semi-dirigées : enseignants	6 classes primaires suisses	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Nootens	2010	Thèse	Qualitative Étude de cas multiples	Entrevues individuelles semi-dirigées Observation non participante Artéfacts (planifications, examens d'élèves, plans d'intervention, etc.)	Trois cas milieu inclusifs de la région de Sherbrooke	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Norwich et Kelly	2004		Qualitative	Entrevues individuelles semi-dirigées	101 élèves anglais ayant des difficultés d'apprentissage modérées (50 d'écoles spécialisées, 51 d'écoles régulières)	Intégration	Élèves ayant des besoins particuliers
Nowicki et Brown	2013	Article	Mixte	Entrevues individuelles	36 élèves ordinaires canadiens de niveau primaire	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
O'Rourke et Houghton	2009	Article	Qualitative	Entrevue individuelles semi-dirigées Observation	3 enseignants, 3 élèves ayant une déficience légère et 3 élèves ordinaires de l'Australie	Inclusion	Élèves à risque et ayant des besoins particuliers
Ouellet, Caya et Tremblay	2011	Article	Qualitative Recherche-action	Entrevues collectives et individuelles Observation Portfolio de l'élève	Équipe-classe (enseignants titulaires et spécialistes, éducateurs, gestionnaires, etc.) d'un élève ayant de grandes limitations dans une école québécoise	Intégration	Élèves ayant des besoins particuliers
Paterson	2007	Article	Qualitative	Entrevues individuelles semi-dirigées Notes du chercheur Entrevue ayant recours au rappel stimulé	5 enseignants (3 canadiens et 2 australiens) de niveau secondaire	Inclusion	Élèves à risque
Picon	2010	Article	Qualitative	Entrevues individuelles ou de groupe	3 classes spécialisées : 2 UPI de collèges ordinaires et 1 IMPro rattaché	Intégration	Élèves ayant des besoins particuliers

Auteur(s)	Année	Type de texte	Méthodologie	Instruments / Outils	Participants	Intégration Inclusion	Élèves à risque – Élèves ayant des besoins particuliers
				Médiateurs Observation	à un Institut Médico Éducatif de la région parisienne		
Pilay, Dunbar-Krige et Mostert	2013	Article	Qualitative	Entrevues non-dirigées : élèves Questionnaire qualitatif : parents et enseignants	13 élèves londoniens ayant des difficultés émotionnelles, comportementales et sociales, parents et enseignants	Intégration	Élèves à risque
Rogers	2007	Article	Qualitative	Entrevues	24 parents britanniques ayant un ou des enfants avec des besoins particuliers	Intégration	Élèves ayant des besoins particuliers
Rousseau	2009	Chapitre	Qualitative Recherche-action	Journal de bord Rencontres de groupe Questionnaires	3 écoles primaires et 2 écoles secondaires de la Gaspésie	Inclusion	Élèves à risque
Rousseau et Thibodeau	2011	Article	Qualitative Recherche-action	Journaux de bord Enregistrement et transcription de rencontres Questionnaires	3 écoles primaires inclusives du Québec	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Schmidt et Venet	2012	Article	Qualitative	Entrevues individuelles	3 directions d'écoles primaires québécoises	Intégration	Élèves à risque
Sokal	2012	Article	Qualitative	Groupe de discussion	34 intervenants (administrateurs, direction, enseignants, etc.) d'écoles manitobaines	Inclusion	Élèves ayant des besoins particuliers
Soulis et Floridis	2010	Article	Qualitative	Entrevues individuelles semi-dirigées	20 élèves grecques de niveau primaire ayant une déficience intellectuelle légère	Intégration	Élèves à risque

ANNEXE 7

LISTE BIBLIOGRAPHIQUE COMPLÈTE

- AuCoin, A., Goguen, L. et Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 23-49.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire – Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadon, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 11-34). Québec : ERPI.
- Arceneaux, M.-C. (1994). *A Secondary School Experience: Is it inclusion or is it school reform?* (ERIC Document Reproduction Service no. ED381 960).
- Barton, L. et Armstrong, F. (dir.) (2007). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflection on Inclusive Education*. Dordrecht (Netherlands): Springer.
- Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77.
- Beaugard, F. et Trépanier, N. (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* (p. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 111-132). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010a). Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 1-16) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (dir.) (2010b). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Benoît, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121.
- Bland, C.J., Meurer, L.N. et Maldonado, G. (1995). A systematic approach to conducting a non-statistical meta-analysis of research literature. *Academic Medicine*, 70, 642-653.
- Bonvin, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 250-271.
- Bourdieu, P. (dir.). (1993). *La misère du monde*. Paris : Édition de Minuit.
- Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M. et Donovan, J. (2003). Evaluating meta-ethnography: a synthesis of qualitative research on lay experiences of diabetes and diabetes care. *Social Science & Medicine*, 56, 671-684.
- Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS] (2010). FAQ intégration. <http://www.t21.ch/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/art-21-faq-integration-csps-fin-2010.pdf>. Document consulté le 7 août 2013.
- Coalition for Evidence-Based Policy (2003). *Identifying and Implementing Educational Practices Supported By Rigorous Evidence: A User Friendly Guide*. Washington, DC: The Council for Excellence in Government.

- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L. et Landrum, T.J. (2008). Evidence-based practices in special education: some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69-75.
- D'Agostino, R.B. et Weintraub, M. (1995). Meta-analysis: a method for synthesizing research [Review]. *Clinical Pharmacology et Therapeutics*, 58, 605-616.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.-P. et Bélanger, N. (1998). L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada. Dans Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker et A. Dolbec (dir.), *Un programme pancanadien de recherche en éducation* (p. 233-260). Ottawa : Société canadienne pour l'étude en éducation (SCEE).
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal : Éditions Marcel Didier.
- Dyson, A. et Millward, A. (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? Dans S.J. Pijl, C.J.W. Meijer et S. Hegarty (dir.), *Inclusive Education. A global agenda* (p. 51-67). New York, NY: Routledge.
- EPPI-Centre (2006). *EPPI-Centre Methods for Conducting Systematic Reviews*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. En ligne : <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=89>. Consulté le 20 mars 2008.
- Erwin, E.J., Brotherson, J. et Summers, J.A. (2011). Understanding Qualitative Meta-synthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Québec : Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gallucci, C. (1997). *The MESH Manual for inclusive schools. Projet MESH: Making effective schools happen for all students*. Washington Office of the State Superintendent of Public Instruction. Olympia (ERIC Document Reproduction Service no ED450 535).
- Gambrill, E. (2013). Evidence-Informed Practice. Dans B.A. Thyer, C.N. Dulmus et K.M. Sowera (dir.), *Developing Evidence-Based Generalist Practice Skills* (p. 1-24). Hoboken: John Wiley et Sons.
- Garbo, R. et Albanese, O. (2006). L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* (p. 31-44). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gardou, C., Poizat, D. et Audureau, J.-P. (2004). L'école entre catégorisation et inclusion. Aux marges du palais, les enfants en situation de handicap. *Revue des sciences humaines et sociales*, 103, 25-40.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C. et Innocenti, M.S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71, 149-164.
- Horner, R.H., Carr, E.G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. et Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165-179.
- Lafortune, L. (2006). Vers une équité sociopédagogique. Des élèves dans une collectivité. Dans J.-P. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* (p. 206-223). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Learning Disabilities Association of Ontario [LDAO] (2013). *Research, Resources and Review Committee (RRRC). Terms of reference*. Février.
- Littell, J.H., Campbell, M., Green, S. et Toews, B. (2008). Screening and data extraction forms. Dans J.H. Littell, J. Corcoran et V. Pillai (dir.), *Systematic reviews and meta-analysis* (p. 160-171). New York, NY: Oxford University Press.
- Littell, J.H., Corcoran, J. et Pillai, V. (2008). *Systematic Reviews and Meta-Analysis. Pocket guides to social work research methods*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moreau, A.C. (2010). Enseignante et enseignant inclusifs. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 147-168). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morefield, J. (2002). *Transforming education: recreating schools for all children*. En ligne : www.newhorizons.org/article.morefield.html. Consulté le 3 octobre 2009.
- Nevo, I. et Slonim-Nevo, V. (2011). The Myth of Evidence-Based Practice: Towards Evidence-Informed Practice. *British Journal of Social Work*, 1-22.
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.
- Parent, G. (2010). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 169-194). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 117-130). London: SAGE.
- Petticrew, M. et Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Plaisance, E. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.
- Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 399-424). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 6-22.
- Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et enseignants? Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 383-398). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (dir.) (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire – Un défi ambitieux et stimulant* (3^e édition revue et augmentée). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sawatzky-Dickson, D. (2010). *Evidence-informed practice. Resource Package*. Winnipeg Regional Health Authority. En ligne : <http://www.wrha.mb.ca/osd/files/EIPResourcePkg.pdf>. Consulté le 6 août 2013.
- Slee, R. et Weiner, G. (2001). Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 83-98.

- Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J. et Dillon, L. (2003). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence*. London: Government Chief Social Researcher's Office.
- Torres, C., Farley, C.A. et Cook, B.G. (2012). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching exceptional children*, 45(1), 64-73.
- Trépanier, N.S. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2000). *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. Paris : UNESCO.
- Valentine, J.C. et Cooper, H. (2008). A Systematic and Transparent Approach for Assessing the Methodological Quality of Intervention Effectiveness Research: The Study Design and Implementation Assessment Device (Study DIAD). *Psychology Methods*, 13(2), 130-149.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. Dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd.) (p. 237-263). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Walsh D. et Downe S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.