

Modèle de prestation de services aux élèves ayant des besoins particuliers

**Trousse de formation pour les professionnels :
Matériel et activités**

automne 2011

Veuillez noter que l'ensemble des ressources, des documents et des articles mentionnés dans ce document sont disponibles sur le disque numérique inclus.

Nota : La plupart des documents et les ressources sur le disque numérique sont disponibles en français, tandis que les articles sont disponibles en anglais seulement.

Table des matières

L'inclusion scolaire et le système d'éducation	
1.1 Activité du napperon	3
Plan d'amélioration de l'école et l'inclusion scolaire	
2.1 Activité de réflexion	4
2.2 Tableau	7
Rôle du directeur de l'école	
3.1 Période de planification concertée : Remue-ménages des administrateurs	8
3.2 Autre ressources (en anglais seulement)	10
Enseignement différencié	
4.1 Articles des quatre coins	11
Partenariats avec les enseignants	
5.1 Examen du rôle de l'enseignant	16
5.2 Activité de réflexion en noir et blanc	17
5.3 Activité en groupes : « Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities »	22
5.4 Fiches de co-enseignement (fiches reliées par des anneaux)	23
5.5 Diagramme en arête de poisson sur les modèles de co-enseignement	25
5.6 Éléments de co-enseignement	27
Le modèle de prestation de services - Introduction	
6.1 Modèle de prestation de services	33
6.2 Processus préalable à l'aiguillage	35
6.3 Équipe de planification et plan d'enseignement individualisé – Trouvez quelqu'un qui	38
6.4 Discussion entre partenaires	41
6.5 L'enseignement général par rapport à l'activité d'accompagnement	46
6.6 Cours prescrits modifiés : Modification pour l'approfondissement du cours	48
6.7 Programmes et cours alternatifs	60
6.8 Programme alternatif : Fréquence et durée	64
6.9 Lignes directrices pour la prise de décision	66
6.10 Autres ressources	70

L'inclusion scolaire et le système d'éducation

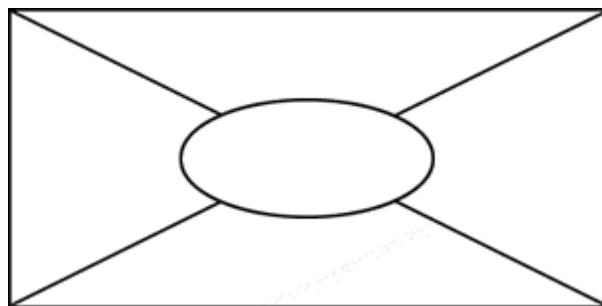
1.1 Activité du napperon

Durée : De 20 à 30 minutes

Matériel : Grande feuille de papier
Crayons-feutres

L'activité a été conçue pour que la pensée, le point de vue et l'opinion de chaque personne soient entendus et reconnus.

1. Former des petits groupes.
2. Sur une grande feuille de papier, un membre de chaque groupe dessine un ovale ou un carré et divise l'espace à l'extérieur de la figure selon le nombre de membres dans le petit groupe. L'exemple ci-dessous est pour un groupe de quatre.



3. Chaque participant écrit ses idées à propos de l'inclusion scolaire dans un des espaces ainsi formés à l'extérieur de la figure.
4. Les participants échangent leurs idées avec les membres du groupe.
5. La personne désignée écrit dans l'ovale situé au centre de la feuille les points communs de tous les participants.
6. Chaque petit groupe fait un compte rendu des points communs à l'ensemble du groupe.

Plan d'amélioration de l'école et l'inclusion scolaire

2.1 Activité de réflexion

Durée : 30 minutes

Matériel : La feuille « Caractéristiques des écoles inclusives » découpée en languettes
La grille d'organisation

Préparation : Photocopiez la feuille « Caractéristiques des écoles inclusives » et la grille d'organisation.

Découpez les caractéristiques en énoncés individuels. Assurez-vous qu'il y a au moins trois languettes par petit groupe.

1. L'animateur décrit et explique brièvement les caractéristiques de l'inclusion scolaire.
2. Former des petits groupes. Les participants provenant de la même école sont invités à travailler ensemble. La taille moyenne recommandée de chaque groupe est de quatre personnes.
3. Distribuer trois énoncés et une grille d'organisation à chaque petit groupe. Assurez-vous que chaque groupe ait trois languettes différentes.
4. Les petits groupes discutent de chaque caractéristique et utilisent la grille d'organisation pour y indiquer dans quelle mesure leurs écoles répondent au critère de l'énoncé. Les participants venant de la même école peuvent remplir ensemble la deuxième colonne. Les participants qui sont les seuls représentants de leur école peuvent travailler seule.
5. Une fois qu'ils ont répondu à la question « Où en sommes-nous? », les participants discutent des « prochaines étapes » avec les autres personnes assises à leur table. Il s'agit d'une occasion d'échanger des renseignements, de demander aux autres écoles quelles stratégies elles ont essayées et de résoudre des problèmes dans des domaines difficiles. L'activité devrait aider les écoles à élaborer un plan la démarche à suivre.
6. Mentionner aux participants qu'il serait peut-être utile d'effectuer cet exercice avec tout leur personnel en se servant des 12 caractéristiques.

Caractéristiques des écoles inclusives

Document pour l'activité 2.1

- Une compréhension de l'inclusion scolaire et un engagement personnel
- Un environnement accueillant et de respect
- Une équipe de direction ou une administration fortes
- L'école vise l'éducation de tous les enfants
- Des stratégies d'enseignement efficaces et une évaluation continue des besoins des élèves afin d'y répondre
- L'enseignement différencié est mis en œuvre dans les salles de classe
- Le perfectionnement professionnel est offert au personnel de l'école
- Une période de planification commune pour les enseignants
- Des occasions de collaboration et de formation de l'esprit d'équipe avec tous les éducateurs
- Des ressources et des systèmes de soutien sont en place
- Partenariats avec les familles et des organismes externes
- Une volonté d'amélioration et de croissance continue

Grille d'organisation pour l'activité 2.1

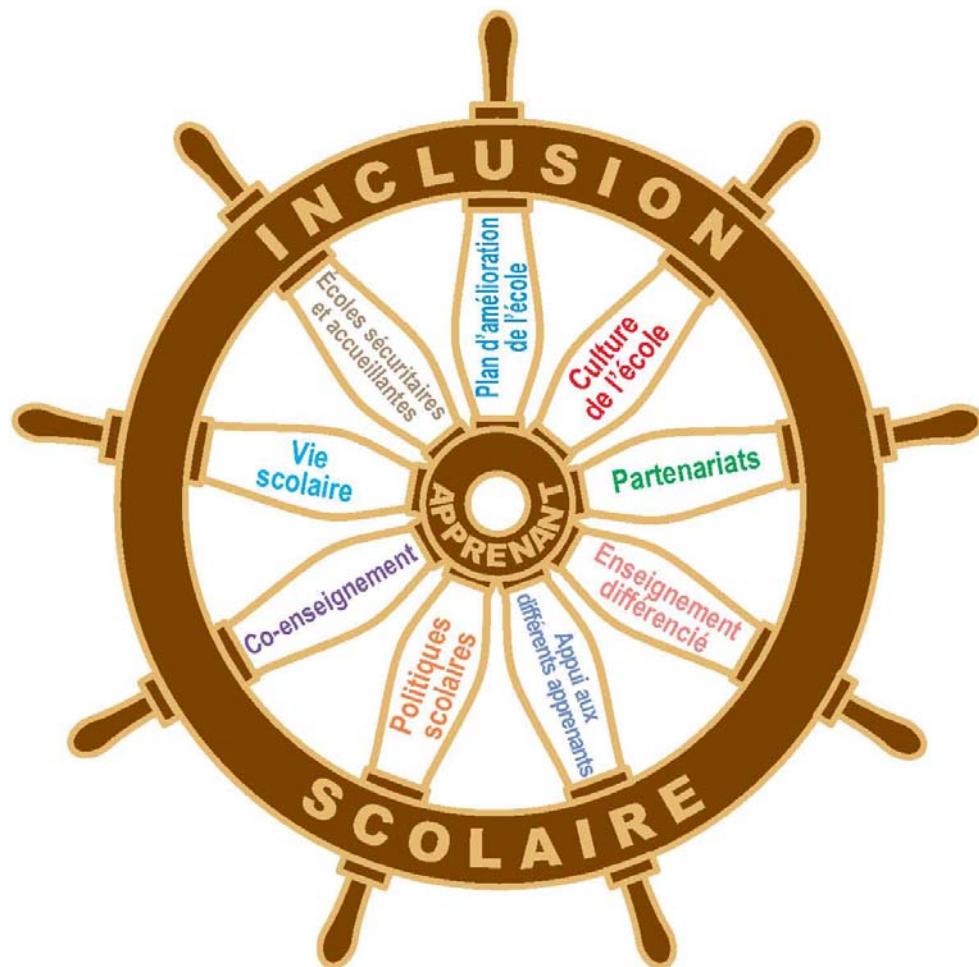
Caractéristiques des écoles inclusives	Où en sommes-nous?	Quelles sont les prochaines étapes?

Plan de développement de l'école et l'inclusion scolaire

2.2 Tableau

Cette image illustre bien les nombreux liens entre les initiatives pédagogiques actuelles. Elle démontre que ces initiatives ne sont pas des ajouts, mais qu'elles sont toutes des facettes de la même vision.

Une version électronique est enregistrée sur le disque numérique. L'image ci-dessous n'est fournie à l'animateur qu'à titre indicatif.



Rôle du directeur de l'école

3.1 Période de planification concertée : Remue-méninges des administrateurs

Durée : De 30 à 45 minutes

Matériel : Grande feuille de papier
Crayons-feutres

Le plus grand obstacle à la planification concertée est le choix d'un moment régulier et constant pour la période de planification.

Animez une séance de remue-méninges avec les administrateurs d'écoles afin d'obtenir des idées sur la création d'une période de planification. Selon la taille de l'équipe administrative, cet exercice peut être réalisé ensemble ou en petits groupes qui ensuite partagent leurs idées aux autres groupes.

1. Déterminer la taille des groupes (un seul groupe ou plusieurs petits groupes).
2. Revoir les règles du remue-méninges avec les participants :
 - Ne jugez pas les idées
 - Encouragez les idées innovatrices
 - À cette étape, c'est la quantité qui compte et non la qualité
 - Tirez parti des idées des autres
 - Chaque personne et chaque idée ont la même valeur
- (<http://www.brainstorming.co.uk/tutorials/brainstormingrules.html> - en anglais seulement)
3. Le ou les groupes écrivent les idées sur une grande feuille de papier.
4. Les petits groupes partagent leurs idées aux autres groupes et affichent leurs listes.
5. Chaque administrateur examine la ou les listes d'idées qui s'appliquent à leur école et les classe en trois catégories :
 - **Excellent**es. Idées qui fonctionneront certainement et qui pourront être mises en œuvre immédiatement.
 - **Intéressant**es. Idées qui pourraient fonctionner ou qui devront possiblement être analysées davantage afin de déterminer leur viabilité. Nécessitent d'autres réflexions. Pourraient fonctionner à long terme.
 - **Inutile**s. Idées qui ne fonctionneront pas.

(<http://www.brainstorming.co.uk/tutorials/runningabrainstormsession.html> - en anglais seulement)

Tableau de tri des idées

Document pour l'activité 3.1

Excellent	Intéressant	Inutile

Rôle du directeur d'école

3.2 Autres ressources (en anglais seulement)

McGregor, Gail et Salisbury, Christine (2005), **Principals of Inclusive Schools**

www.urbanschools.org/pdf/principals.inclusive.LETTER.pdf

Également disponible sur le disque inclus, seulement en anglais

Kluth, Paula, **Is your School Inclusive?**

www.paulakluth.com/readings/inclusive-schooling/is-your-school-inclusive/

Également disponible sur le disque inclus, seulement en anglais

Enseignement différencié

4.1 Articles des quatre coins

Durée : 40 minutes

Matériel : Affiches : **Novice, Apprenti, Praticien, Expert**
Copies des articles pour chaque niveau
Vidéo (téléchargement)
Document des descripteurs des quatre niveaux d'administrateurs et/ou
Document des descripteurs des quatre niveaux d'enseignants
Tableaux CCF – un par participant

Préparation : Afficher les affiches aux quatre coins de la salle.

Consulter le site **Differentiation Central** (en anglais seulement) (<http://differentiationcentral.com/videos2.html#change>) pour télécharger la vidéo de Carol Ann Tomlinson sur la différenciation et les directeurs

Section : *Leading the Change to Differentiation*

Titre : *Suggestions for Principals on Implementing Differentiated Instruction School-Wide*

Copier les articles. (Il y a des articles pour les administrateurs et les enseignants à classer selon les quatre niveaux d'expertise en enseignement différencié).

Copier les tableaux « Connaître, Comprendre, Faire » (CCF) – un par participant

Placer les copies des articles nivélées dans le coin approprié ainsi que plusieurs copies du tableau CCF.

- L'animateur fournira les descripteurs des quatre niveaux de participants. (Utilisez les descripteurs pour les directeurs ou ceux pour les enseignants, selon le cas.)
- Les participants se déplaceront vers le coin dont le titre correspond le plus à leur niveau de connaissances à l'égard de l'enseignement différencié.
- À chaque station, on fournira aux participants un article correspondant à leur niveau de connaissances.
- Les participants liront l'article qui leur a été fourni à leur station, discuteront du contenu et rempliront seuls un tableau CCF.

Liste des articles pour les directeurs d'école selon le niveau (les articles sont disponible en anglais seulement):

Novice :

Why Embrace the model of DI ASCD p. 13

Apprenti :

What are the non-negotiables of DI ASCD p. 22

Intervenant :

How does the principal develop a vision for DI ASCD p. 34-35

ou

What are some issues involved in changing the status quo ASCD p. 53

Expert :

Staff Development for Differentiation Must be Made to Measure by Kelly Hedrick

www.montgomeryschoolsmd.org/schools/senecavalleyhs/staffdev/diff-made2measure.pdf

ou

3 Steps Lead to Differentiation by Linda Bowgren and Kathryn Sever
www.solution-tree.com/Public/GetDoc.aspx?idx=137

Liste des articles pour les enseignants selon le niveau :

Novice :

What is Differentiated Instruction? Tomlinson

www.readingrockets.org/article/263?theme=print

Apprenti :

What is a “Differentiated Classroom”? ASCD Tomlinson

<http://school.familyeducation.com/teaching-methods/cognitive-development/38531.html>

Intervenant :

Differentiating Instruction: Meeting Students Where They Are by

Jennipher Willoughby

www.glencoe.com/sec/teachingtoday/subject/di_meeting.phtml

Expert :

Busting Myths about Differentiated Instruction by Rick Wormeli

<http://teachingss.pbworks.com/f/BustingMythsaboutDI.pdf>

Document des descripteurs des niveaux de connaissances :

Directeurs d'école

Activité 4.1

Novice :

- *Commence à comprendre le fondement de l'enseignement différencié*
- *Connaît plusieurs stratégies*
- *Propose aux enseignants d'essayer quelques stratégies d'enseignement différencié*

Apprenti :

- *Reconnait la nécessité de séances de formation et de modèles : veut savoir « à quoi ressemble » l'enseignement différencié*
- *Communique la philosophie de l'enseignement différencié aux enseignants et aux parents*
- *Créé des occasions de mise en commun avec les enseignants et d'autres occasions d'apprentissage professionnel*

Praticien :

- *Soutien les enseignants dans leur exploration de la différenciation par des encouragements verbaux et la reconnaissance, ainsi qu'en leur accordant du temps et des ressources à cet effet*
- *« Visite » souvent les salles de classe afin de reconnaître et d'applaudir les efforts et les réussites des enseignants*
- *Tient compte des besoins scolaires, sociaux et émotionnels de tous les élèves et assume la responsabilité de leur apprentissage*
- *Est le gardien de la vision de l'école*

Expert :

- *Croit fermement que la différenciation est nécessaire pour tous les élèves*
- *Tient tous les enseignants responsables d'utiliser la différenciation dans leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation*
- *Est perçu comme un leader en matière d'enseignement dans l'école*

Document des descripteurs des niveaux de connaissances :

Enseignants

Activité 4.1

Novice :

- Commence à comprendre les fondements de l'enseignement différencié
- Connaît plusieurs stratégies
- Considère souvent la classe comme un seul groupe

Apprenti :

- Reconnaît la nécessité de séances de formation et de modèles : veut savoir « à quoi ressemble » l'enseignement différencié
- Est à l'aise d'utiliser des stratégies demandant peu de préparation
- Utilise une gamme de stratégies d'évaluation
- A mis en place des routines de classe
- Encourage la collaboration des élèves, mais ces derniers effectuent la même tâche

Praticien :

- Combine les techniques de différenciation selon les besoins des élèves (maturité scolaire, intérêt et profil d'apprentissage au sein d'une seule tâche)
- Utilise les évaluations pour différencier le programme d'études et l'enseignement
- Utilise la création de groupes flexibles comme modèle d'enseignement et d'apprentissage
- Élabore régulièrement des leçons et des plans de module différenciés

Expert :

- Établit un partenariat avec l'apprenant dans le processus d'enseignement et d'apprentissage
- Collabore avec divers membres du personnel (enseignant de la matière, enseignant en adaptation scolaire, enseignant-bibliothécaire, etc.) afin de différencier l'enseignement
- Considère que la seule façon d'enseigner est de répondre aux besoins des apprenants

Document sur l'enseignement différencié

Activité 4.1

TABLEAU : CONNAÎTRE, COMPRENDRE, FAIRE (CCF)

À la suite de la lecture de l'article, discutez avec les autres personnes à votre station et indiquez dans le tableau les éléments suivants :

CONNAÎTRE	COMPRENDRE	ÊTRE EN MESURE DE FAIRE
Cerner le vocabulaire et les faits	Cerner les généralisations, les concepts et les principes	Compétences – ce qui comprend la réflexion, et les compétences sociales et en matière d'apprentissage et de production au XXI ^e siècle

Quel sera l'objectif prioritaire pour ma salle de classe ou mon école?

Partenariats avec les enseignants

5.1 Examen du rôle de l'enseignant

Durée : 30 minutes

Matériel : *Rôles des enseignants en adaptation scolaire, des chargés de classe et des enseignants d'une matière dans les écoles inclusives* (Annexe B)

1. Former des petits groupes.
2. Demander aux groupes d'examiner une partie des rôles de l'enseignant.
3. Les participants discutent de la délimitation des rôles.
4. Les participants complètent la phrase : ***Avant, je...; maintenant, je....***
5. Inviter les participants à tenir compte des trois types de partenariat entre les enseignants (collaboration, co-enseignement et retrait de la classe) dans leurs réflexions.
6. Les petits groupes peuvent en discuter en grand groupe si la situation et le temps le permettent.

5.2 Activité de réflexion en noir et blanc

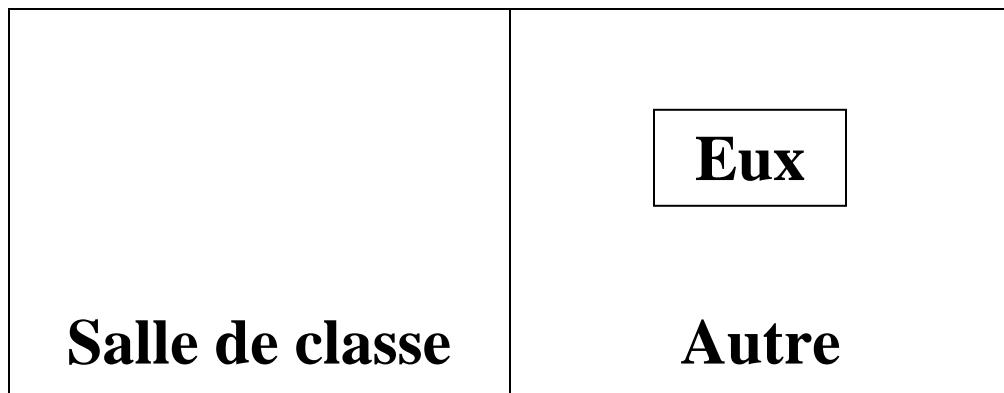
Durée : 15 minutes

Matériel : Un tableau magnétique noir et blanc (voir les directives ci-après)
ou
Une diapositive PowerPoint® animée

Préparation : Fabriquer un tableau magnétique
ou
Récupérer la diapositive PowerPoint® animée

Cette activité est utilisée pour introduire le sujet du placement des élèves qui suivent des programmes, des cours ou des programmes fonctionnels alternatifs ou des élèves qui reçoivent un enseignement au sujet des accommodements. Un « tableau noir et blanc » ou une diapositive PowerPoint® animée est nécessaire. Les directives sur la façon de fabriquer le tableau sont données après le survol de l'activité. **Nota :** la bande dessinée sur la diapositive est en anglais.

1. L'animateur commence l'activité en mentionnant que, traditionnellement, la plupart des élèves inscrits à des cours alternatifs liés au programme d'études prescrit suivent ces cours à l'extérieur de la classe. L'animateur place l'aimant « Eux » sur la partie blanche « Autre » du tableau.



2. L'animateur déconseille ensuite aux participants de traiter les élèves suivant des cours alternatifs comme un groupe lorsqu'ils prennent des décisions en matière de placement. On avait l'habitude de faire ainsi, mais il ne s'agit pas d'une pratique inclusive. Les éducateurs qui entendent parler du concept d'inclusion scolaire pourraient être tentés de tout simplement donner l'ensemble de l'enseignement dans la classe, ce qui serait contraire à la politique provinciale. L'animateur place l'aimant « Eux » sur la partie noire « Salle de classe » du tableau.

Eux	
Salle de classe	Autre

3. L'animateur souligne que les décisions relatives au placement des élèves sont prises pour chaque élève, résultat d'apprentissage par résultat d'apprentissage, et non pas pour un groupe entier. Il enlève l'aimant « Eux » du tableau et le remplace par l'aimant gris « Élève ».

Élève	
Salle de classe	Autre

4. L'animateur mentionne qu'un des éléments clés de l'inclusion scolaire est que tous les élèves sont considérés comme des membres d'une communauté scolaire. Pour résoudre les problèmes liés au placement des élèves, il faut garder à l'esprit que tous les élèves sont membres de cette communauté et de la salle de classe. Il ne convient pas de commencer le processus de résolution de problèmes en partant du principe que les élèves ayant besoin de programmes alternatifs ne sont pas des membres de la classe.

Le processus décisionnel visant à résoudre les problèmes comprend les étapes suivantes :

- Les résultats d'apprentissage individualisés de l'élève peuvent-ils être atteints convenablement dans la classe avec les pairs? Pour le savoir, il faut évaluer si les résultats d'apprentissage ou les activités de la classe sont liés au programme individualisé de l'élève. Dans le cas contraire, est-il possible de mettre en place un accommodement pour atteindre les résultats d'apprentissage alternatifs?

- La salle de classe et l'enseignement peuvent-ils soutenir l'enseignement individualisé? Il faut évaluer si des techniques d'enseignement et d'évaluation destinées à appuyer divers apprenants, comme l'enseignement différencié, sont appliquées efficacement. En outre, il faut se demander si le placement soutient l'estime de soi et répond aux besoins sociaux de l'élève. Si ce n'est pas le cas, des changements peuvent-ils être apportés?
- Comment les accommodements peuvent-ils appuyer l'apprentissage dans la salle de classe?
- Le nombre de personnes travaillant dans la classe est-il suffisant? Sinon, peut-on ajuster le tir?

Le processus décisionnel peut révéler que les résultats d'apprentissage conçus pour une personne ne peuvent être atteints de façon optimale dans la salle de classe. Dans de tels cas, le retrait de la classe s'impose. Le retrait de la classe signifie que des programmes, des cours ou des programmes fonctionnels alternatifs individualisés sont donnés à l'extérieur de la classe. La décision d'offrir un enseignement dans un autre local est régulièrement examinée.

Il est recommandé de faire l'activité relative à l'article de Wolfe et Hall intitulé *Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities* (activité 5.3) après l'activité de réflexion en noir et blanc.

Directives pour fabriquer le « tableau noir et blanc »

Matériel :

- Tableau magnétique (mesurant idéalement au moins deux pieds par trois pieds)
- Bande magnétique
- Carton bristol noir
- Carton bristol blanc
- Carton bristol gris
- Colle
- Ciseaux

Directives :

Pour faire le fond du tableau :

1. Placez le tableau en format paysage.
2. Recouvrez la moitié gauche du tableau magnétique d'un carton bristol noir, et la moitié droite d'un carton bristol blanc.
3. Découpez des lettres d'une hauteur d'environ trois pouces dans du carton bristol blanc pour écrire « Salle de classe » et « Autre ».
4. Collez le mot « Salle de classe » au bas de la partie gauche du tableau magnétique et le mot « Autre » au bas de la partie droite.

Pour fabriquer des aimants allant sur le tableau :

1. Dans le carton bristol gris, découpez une bande de six pouces de profondeur ayant la longueur du plus long côté du tableau magnétique. Découpez les lettres du mot « Élève » dans le carton bristol noir. Les lettres devraient avoir une hauteur d'environ trois pouces. Collez les lettres sur la bande grise, puis fixez du ruban magnétique au dos de la bande.
2. Découpez un rectangle de six pouces par dix pouces dans le carton bristol blanc. Découpez les lettres du mot « Eux » dans le carton bristol noir. Les lettres devraient avoir une hauteur d'environ trois pouces. Collez les lettres sur le rectangle de carton bristol blanc. Posez du ruban magnétique au dos de ce rectangle.

La page suivante montre à quoi ressemblent le fond du tableau et les aimants.

Fond du tableau :

(fond noir)	(fond blanc)
Classe (lettres blanches)	Autre (lettres noires)

Aimants pour le tableau :

(fond gris)
Élève (lettres noires)

(fond blanc)
Eux (lettres noires)

Rôle des enseignants

5.3 Activité en groupes : « Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities »

Durée : 40 minutes

Matériel : Copies de l'article « Making Inclusion a Reality » – un par participant
Cet article (en anglais seulement) est disponible en ligne :
www.sbac.edu/~werned/DATA/RESEARCH/journals/Teaching%20Exceptional%20Children%20JOURNAL/inclusion%20and%20severe%20dis.pdf
Napperon dessiné sur une grande feuille (11 po x 17 po) – un par petit groupe

1. Diviser les participants en groupes de quatre.
2. Chaque participant lit l'article « Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities » de Wolfe et Hall.
3. Les participants cernent les principaux éléments à prendre en considération pour planifier avec succès l'inclusion des élèves ayant des troubles graves.
4. Les participants utilisent la stratégie du « napperon » pour échanger des idées. Dans l'espace qui leur est réservé sur le napperon, les personnes écrivent quatre éléments à prendre en considération pour une planification réussie.
5. Les personnes dans les petits groupes partagent leurs résultats. Le groupe parvient à un consensus concernant l'élément le plus important et l'écrit au centre du napperon.
6. Les petits groupes font connaître leur choix et l'expliquent à l'ensemble du groupe.
7. Une discussion en grand groupe est souhaitable.

Rôle des enseignants

5.4 Fiches de co-enseignement (fiches reliées par des anneaux)

Durée : De 45 minutes à 1 heure pour l'option 1
20 minutes pour l'option 2

Option 1 :

Matériel :

Par personne :	Pour le groupe :
6 fiches (4 po x 6 po)	Poinçons
1 anneau de reliure	
12 étiquettes en forme de carré	
44 étiquettes multicolores en forme de cercle (disponibles en magasins)	

Diapositives PowerPoint® sur les modèles de co-enseignement
Modèle de fiches remplies à titre de référence

Option 2 :

Matériel :

Par personne :
1 ensemble de fiches de couleur en papier cartonné déjà remplies et imprimées recto verso
1 anneau de reliure

Diapositives PowerPoint® sur les modèles de co-enseignement

Préparation : Imprimer l'information recto verso sur du papier cartonné, découper, laminer (facultatif), percer un trou et assembler une série de fiches annotées sur les six modèles de co-enseignement – une série par participant

1. L'animateur présente les diapositives PowerPoint® sur les six modèles de co-enseignement.

Option 1 :

Les enseignants reproduisent les graphiques sur des fiches de 4 po x 6 po à l'aide d'étiquettes en forme de cercles (pour les élèves) et en forme de carré (pour les enseignants). À l'endos de la fiche, les enseignants dessinent un tableau à deux colonnes intitulées *Notes* et *Applications*. Les enseignants peuvent remplir leur tableau à partir de l'information fournie par l'animateur ou lors des discussions en groupe. L'animateur peut faire référence aux renseignements qui se trouvent dans le modèle fourni sur le disque inclus. Les enseignants poinçonnent un trou dans le coin de leurs fiches et les assemblent au moyen d'un anneau de reliure.

Il est bon d'inviter les enseignants à utiliser diverses couleurs pour représenter les élèves afin de renforcer l'hétérogénéité de la communauté.

Option 2 :

Les participants écoutent la présentation et consultent les fiches qui leur ont été fournies. Ils prennent des notes au besoin.

2. Les participants sont invités à utiliser leurs fiches comme une référence facile à consulter au sujet des modèles de co-enseignement et de leur utilisation.

Rôles des enseignants : co-enseignement

5.5 Diagramme en arête de poisson sur les modèles de co-enseignement

Durée : 30 minutes

Matériel : Copies de l'article :

Basis for Selecting a Co-Teaching Approach (en anglais seulement)
de Marilyn Friend et Lynne Cook – un par participant

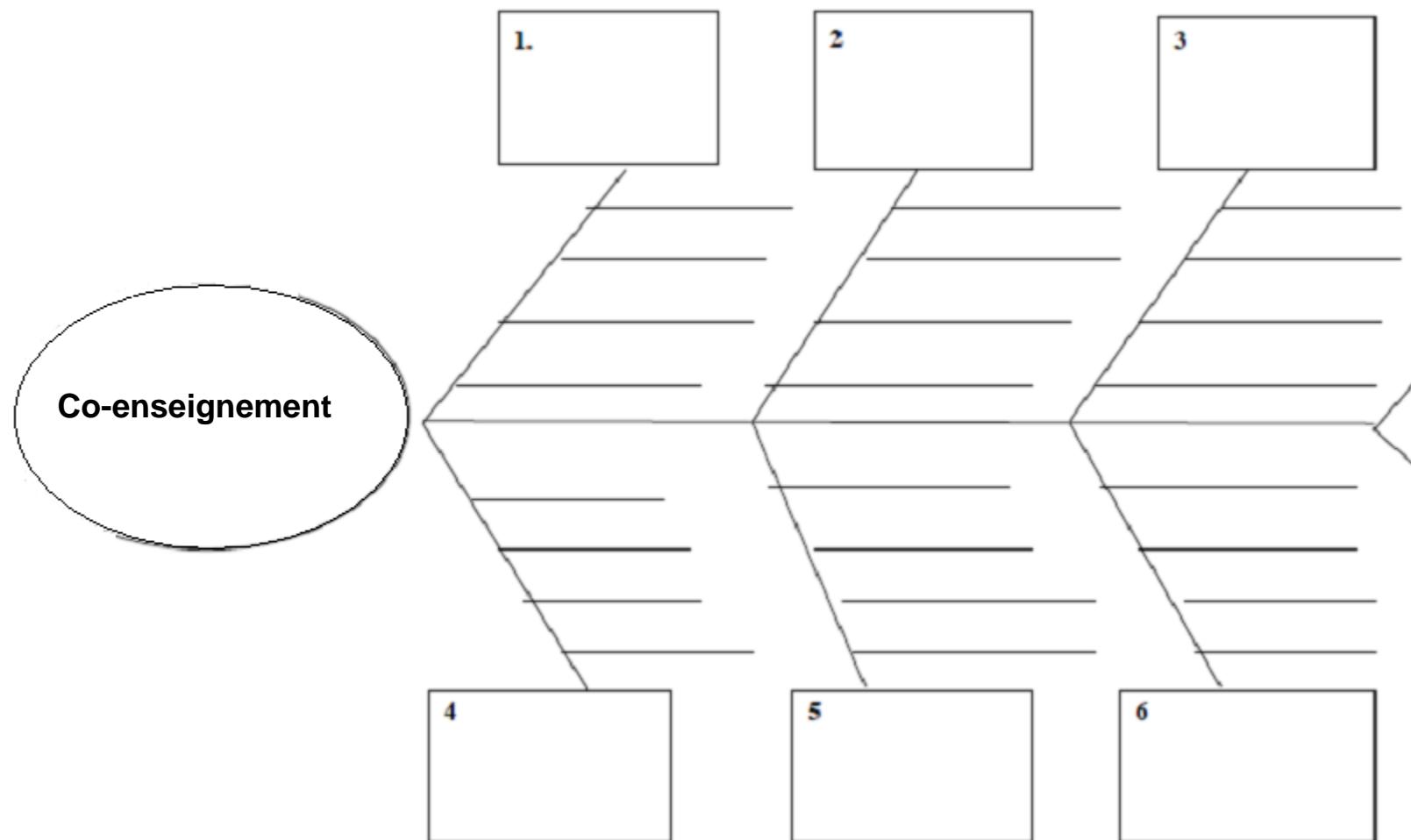
Plan d'un diagramme en arête de poisson imprimé sur une grande feuille
(11 po x 17 po) – un par petit groupe

Notes adhésives (3 po x 3 po) en 6 couleurs – une couleur par groupe
d'experts

1. Les enseignants sont divisés en groupes de six pour former des équipes de base.
2. Une personne de chaque groupe se rend à l'un des six centres.
3. Chaque centre se voit attribuer un des modèles de co-enseignement dont il est question dans l'article.
4. Les groupes lisent la section de l'article qui leur a été attribuée et discutent de son contenu.
5. Chaque membre inscrit, sur des notes adhésives, deux avantages et deux limites possibles de leur modèle selon l'avis unanime des membres du groupe.
6. Les enseignants retournent dans leur équipe de base.
7. Sur le plan du diagramme, écrivez les noms des six modèles dans les cases numérotées.
8. Chaque personne présente le modèle qui lui a été attribué et place les notes adhésives aux endroits appropriés sur le plan du diagramme en arête de poisson.

Cette activité fonctionne bien avec des notes adhésives de six couleurs – une couleur par groupe correspondant à chacun des modèles. Les écoles pourraient ramener le diagramme rempli et s'en servir comme outil de référence visuel rapide à consulter en ce qui concerne les modèles de co-enseignement.

Arête de poisson



Rôles des enseignants

5.6 Éléments de co-enseignement

Durée : De 45 minutes à 1 heure

Matériel : Copies de l'article :

Understanding Co-Teaching Components (en anglais seulement)
Susan E. Gately et Frank J. Gately

Tableau matriciel de Gately – un par dyade

Cette activité peut être utilisée par les écoles dont les enseignants envisagent d'utiliser le co-enseignement ou dont la direction a déterminé que le co-enseignement pouvait répondre aux besoins des élèves. Elle peut servir d'outil à contempler la possibilité de former des partenariats ou pour réaliser un examen après le début de la mise en œuvre.

Vous trouverez ci-joint des grilles d'évaluation à l'intention des chargés de classe et des enseignants en adaptation scolaire ainsi qu'un tableau matriciel servant à consigner les résultats des évaluations actuelles et des évaluations de suivi des divers éléments.

1. Lire l'article individuellement.
2. Examiner chacun des huit éléments avec votre co-enseignant et évaluer à quelle étape vous en êtes (au début, à l'étape du compromis ou de la collaboration) pour chacun de ces éléments.
3. Déterminer à quoi vous devriez consacrer vos efforts à l'avenir.
4. Les grilles d'évaluation pour enseignant en adaptation scolaire et le chargé de classe sont fournies dans le cadre du présent article. Il pourrait être utile de les examiner au fil de l'évolution de la relation de co-enseignement.

**Comprendre les éléments du co-enseignement
(tableau matriciel de Gately) pour l'activité 5.6**

Date :	ÉTAPE ACTUELLE Début / Compromis / Collaboration	POINTS FORTS	DIFFICULTÉS
Communication interpersonnelle			
Organisation matérielle			
Connaissance du programme d'études			
Objectifs du programme d'études et modifications			
Planification de l'enseignement			
Prestation de l'enseignement			
Gestion de la salle de classe			
Évaluation			

Grille d'évaluation du co-enseignement

Enseignant en adaptation scolaire Répondre aux questions ci-dessous en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre point de vue			
	1 - Rarement	2 - Parfois	3 - Souvent/Toujours
1. Je comprends facilement les messages non verbaux de mon partenaire de co-enseignement.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
2. Je suis à l'aise de me déplacer librement dans le local où se donne le co-enseignement.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
3. Je comprends les normes du programme d'études liées à l'enseignement donné dans la classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
4. Les co-enseignants s'entendent sur leurs objectifs.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
5. La planification peut être spontanée et des changements sont apportés pendant l'enseignement.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
6. Je donne souvent des leçons dans la classe de co-enseignement.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
7. Les règles et la routine dans la classe ont été élaborées conjointement.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
8. De nombreuses mesures servent à évaluer les élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
9. L'humour est souvent utilisé en classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
10. Tout matériel est partagé dans la classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
11. Je connais bien les méthodes et le matériel concernant ce sujet d'enseignement.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

12. Les modifications des buts pour les élèves ayant des besoins particuliers sont intégrées dans la classe.	1	2	3
13. La responsabilité de la planification des cours est partagée entre les deux enseignants.	1	2	3
14. Les enseignants sont à l'aise dans le cadre de l'enseignement.	1	2	3
15. Diverses techniques de gestion de la classe sont utilisées pour améliorer l'apprentissage de tous les élèves.	1	2	3
16. Des modifications sont couramment apportées aux tests.	1	2	3
17. La communication est franche et honnête.	1	2	3
18. La position des enseignants dans la classe change régulièrement.	1	2	3
19. Je crois connaître suffisamment le contenu du programme d'études.	1	2	3
20. Des objectifs axés sur l'élève sont intégrés au programme d'études.	1	2	3
21. Du temps est réservé ou consacré à la planification en commun.	1	2	3
22. Les élèves considèrent les enseignants comme des partenaires égaux dans le processus d'apprentissage.	1	2	3
23. Les enseignants partagent la responsabilité de la gestion du comportement.	1	2	3

Grille d'évaluation du co-enseignement

Enseignant offrant la formation générale <i>Répondre aux questions ci-dessous en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre point de vue</i>			
	1 - Rarement	2 - Parfois	3 – Souvent/Toujours
1. Je comprends facilement les messages non verbaux de mon partenaire de co-enseignement.	1	2	3
2. Les deux enseignants se déplacent librement dans le local où se donne le co-enseignement.	1	2	3
3. Mon partenaire comprend les normes du programme d'études liées à l'enseignement donné dans la classe.	1	2	3
4. Les co-enseignants s'entendent sur leurs objectifs.	1	2	3
5. La planification peut être spontanée et des changements sont apportés pendant l'enseignement.	1	2	3
6. Mon co-enseignant donne souvent des leçons dans la classe.	1	2	3
7. Les règles et la routine dans la classe ont été élaborées conjointement.	1	2	3
8. De nombreuses mesures servent à évaluer les élèves.	1	2	3
9. L'humour est souvent utilisé en classe.	1	2	3
10. Tout le matériel est partagé dans la classe.	1	2	3
11. L'enseignant en adaptation scolaire connaît bien les méthodes et le matériel de cours concernant ce sujet d'enseignement.	1	2	3

12. Les modifications des objectifs pour les élèves ayant des besoins particuliers sont intégrées dans la classe.	1	2	3
13. La responsabilité de la planification des cours est partagée entre les deux enseignants.	1	2	3
14. Les enseignants sont à l'aise dans le cadre de l'enseignement.	1	2	3
15. Diverses techniques de gestion de la classe sont utilisées pour améliorer l'apprentissage de tous les élèves.	1	2	3
16. Des modifications sont couramment apportées aux tests.	1	2	3
17. La communication est franche et honnête.	1	2	3
18. La position des enseignants dans la classe change régulièrement.	1	2	3
19. Je suis convaincu que l'enseignant en adaptation scolaire connaît bien le contenu du programme d'études.	1	2	3
20. Des objectifs axés sur l'élève sont intégrés au programme d'études.	1	2	3
21. Du temps est réservé ou consacré à la planification commune.	1	2	3
22. Les élèves considèrent les enseignants comme des partenaires égaux dans le processus d'apprentissage.	1	2	3
23. Les enseignants partagent la responsabilité de la gestion du comportement.	1	2	3
24. On tient compte des objectifs inscrits dans les PEI dans le cadre de l'évaluation des élèves ayant des besoins particuliers.	1	2	3

Le modèle de prestation de services - Introduction

6.1 Modèle de prestation de services

Cette activité devrait se faire après le survol du modèle de prestation de services effectué par l'animateur.

Durée : 30 minutes

Matériel : Graphique intitulé *Modèle de prestation de services sans texte* – un par groupe et une version agrandie sur du papier graphique
Crayons feutres
Diapositive PowerPoint® « *Pathways Triangle** » (triangle de cheminement)

Matériel facultatif :

Diapositive PowerPoint® montrant le graphique en forme de losange du modèle de prestation de services sans texte*

Diapositive PowerPoint® montrant le graphique en forme de losange du modèle de prestation de services avec un texte *

(* Les participants n'auront pas besoin de copies papier de ces diapositives.)

1. Diviser les participants en plusieurs petits groupes.
2. Fournir à chaque groupe un graphique du modèle de prestation de services et des rayons feutres.
3. Montrer le graphique « triangle de cheminement » au besoin.
4. Chaque groupe devra remplir le modèle et discutera des similitudes et des différences entre le modèle de prestation de services et les cheminements.
5. À tour de rôle, chaque petit groupe fait part de ses résultats à l'ensemble du groupe jusqu'à ce que tous les points aient été abordés.
6. L'animateur placera un modèle agrandi vierge à l'avant. Les participants présentant les résultats l'utiliseront pour donner leurs explications et le rempliront.
7. L'animateur aura une liste de réponses pour favoriser la discussion.

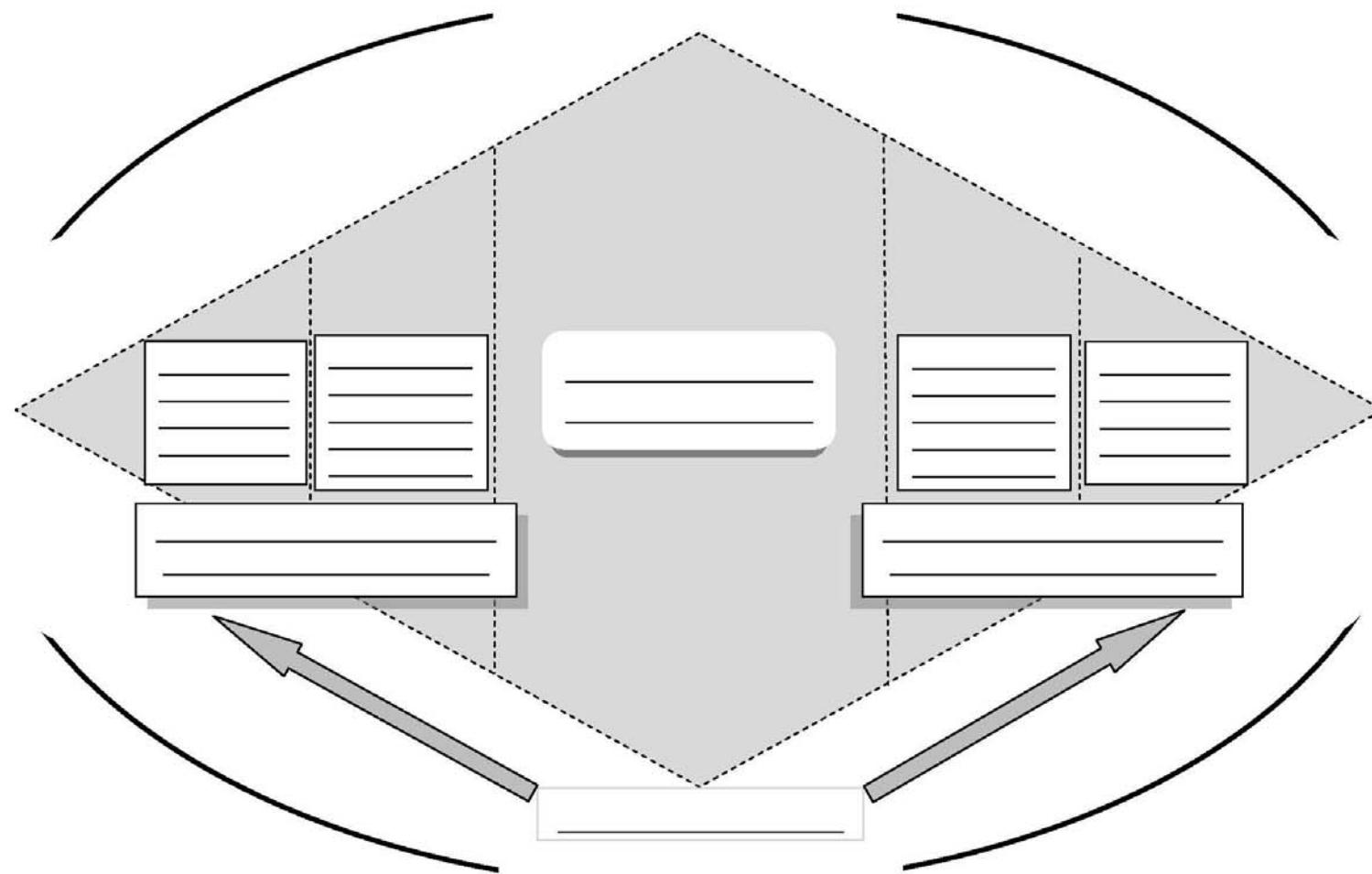
Réponses :

- Les chiffres n'existent plus. La priorité n'est plus accordée aux services sur une base exclusivement numérique; elle est fondée sur les besoins de chacun.
- Les programmes possibles comprennent encore des accommodements, des cours prescrits modifiés et des programmes et des cours alternatifs et des programmes fonctionnels alternatifs.
- Les accommodements sont offerts dans tous les types de programmes possibles.
- Le losange rend mieux compte des programmes aux deux extrémités.
- Le cercle entourant le diagramme de prestation de services met l'accent sur l'importance de la collaboration.
- Les lignes pointillées symbolisent la souplesse du modèle. Il n'y a pas nécessairement une progression linéaire d'une option de programme à une autre.

Graphique du modèle de prestation de services

Activité 6.1

Modèle de prestation de services



Le modèle de prestation de services - Introduction

6.2 Processus préalable à l'aiguillage

Durée :

Matériel : Copies des études de cas – une par participant
Pre-Referral Intervention Manual (McCarney) – de multiples exemplaires si possible
Gifted and Talented Handbook (ministère de l'Éducation) – de multiples exemplaires si possible
(Ces deux ressources sont disponibles en anglais seulement)

Préparation :

Choisissez les études de cas les mieux adaptées aux niveaux d'enseignement des participants. Il est préférable de limiter le nombre d'études de cas dans une séance pour favoriser le processus de présentation des résultats.

1. Diviser les participants en petits groupes selon le niveau d'enseignement (primaire, élémentaire, intermédiaire ou secondaire).
2. Fournir à chaque petit groupe une étude de cas correspondante. Tous les membres d'un petit groupe reçoivent la même étude de cas.
3. Lire l'étude de cas individuellement et en discuter par petit groupe.
4. À l'aide du *Pre-referral Intervention Manual* (McCarney) et du *Gifted and Talented Handbook* (ministère de l'Éducation), chercher des stratégies qui permettraient de répondre aux besoins de l'élève décrits dans l'étude de cas. Si on ne dispose pas de multiples exemplaires de ces ouvrages, les participants peuvent se baser sur leurs propres expériences pour trouver des stratégies.
5. Chaque petit groupe présentera ses idées et ses propositions au grand groupe.

Études de cas pour l'activité 6.2

Étude de cas 1 – Élève de l'école élémentaire

Sarah est une élève de 4^e année à la Sycamore Academy. Elle éprouve des problèmes avec le programme d'études de mathématiques de 4^e année. Au primaire, Sarah a réussi à atteindre les résultats d'apprentissage du programme d'études, mais elle avait de la difficulté à saisir des concepts de base liés aux chiffres et les premières tables de multiplication. Les enseignants de Sarah à l'école primaire ont eu recours à des stratégies d'enseignement différencié pour l'aider à résoudre ses problèmes et elle a bénéficié d'un grand appui à la maison.

Sarah est découragée par la complexité croissante du programme d'études de 4^e année en mathématiques et exprime fréquemment son aversion pour les mathématiques.

Que devrait faire l'enseignant pour aider Sarah à surmonter ses difficultés?

Étude de cas 2 – Tous niveaux

Marc est un élève de votre école. Au cours des vacances d'été, il a subi un accident qui a entraîné un traumatisme crânien. Il s'est rétabli, mais il semble avoir des problèmes de mémoire à court terme. Il pose souvent la même question et a de la difficulté à se souvenir du contenu vu en classe et des noms de ses nouveaux camarades et de ses enseignants. Ses parents ont décelé les mêmes problèmes à la maison.

Quelle stratégie pourriez-vous adopter pour aborder la situation de Marc?

Étude de cas 3 – Élève de l'école élémentaire

Johanne est une élève de 5^e année. Vous avez remarqué qu'elle est intelligente, mais qu'elle semble avoir de la difficulté avec la compréhension de lecture. Johanne a beaucoup de difficulté lorsqu'on lui demande de lire de nouveaux textes et de répondre à des questions par la suite. Par contre, elle retient l'information donnée au cours des discussions en classe et elle est en mesure de rédiger des réponses.

Que pourriez-vous faire pour aborder la situation de Johanne?

Étude de cas 4 – Élève de l'école intermédiaire

Thomas est un élève de septième année. Ses anciens enseignants le considèrent comme un enfant aimable dont les aptitudes se situent dans la moyenne. Une de vos stratégies d'enseignement consiste à donner du travail que les élèves doivent faire de façon autonome. Vous vous attendez à ce qu'ils lisent de nouveaux textes et répondent à des questions avant les leçons en classe. En général, Thomas ne se prépare pas avant

de se présenter à ces cours. Toutefois, il se rattrape rapidement lors des discussions en classe.

Comment pourriez-vous aider Thomas à surmonter ses difficultés?

Étude de cas 5 – Élève de l'école primaire

Mélodie est en 2^e année. Elle est enjouée, aimable et désireuse de plaire à ses camarades et à ses enseignants. Ses aptitudes en lecture sont en émergence : elle ne se souvient pas du nom des lettres et ne semble pas avoir le moindre vocabulaire visuel. Pendant l'enseignement individualisé ou en groupe, elle interrompt souvent l'enseignant pour poser des questions qui n'ont rien à voir avec la matière enseignée. Lorsqu'elle interagit avec ses pairs, Mélodie change constamment de sujet et quitte souvent une activité ou un jeu pendant que les autres continuent à jouer.

Que pourriez-vous faire pour répondre aux besoins de Mélodie?

Étude de cas 6 – Élève de 10^e année

Jacques est un élève de 10^e année. Il est très brillant et travaillant et est inscrit à un programme d'études très exigeant. Selon son dossier scolaire, ses aptitudes sont moyennes avancées ou supérieures à la moyenne et il travaille extrêmement fort pour obtenir de bonnes notes. On le dit souvent perfectionniste. Les examens approchent et Jacques devient de plus en plus nerveux. En privé, il a confié qu'il avait de la difficulté à dormir et avait des problèmes d'estomac en raison de sa nervosité. Il est plus calme lorsqu'il peut travailler à la bibliothèque ou dans sa chambre plutôt que dans la classe.

Cette situation vous préoccupe. Comment pouvez-vous aider Jacques?

Étude de cas 7 – Tous niveaux

Erica a un talent remarquable en dessin. Elle a remporté de nombreux concours, dont le concours de l'affiche de la Légion royale canadienne à l'occasion du jour du Souvenir, celui de la conception de cartes de Noël de l'UNICEF et le concours d'arts et lettres de Terre-Neuve-et-Labrador.

Que pourriez-vous faire pour répondre aux besoins d'Erica?

Le modèle de prestation de services - Introduction

6.3 Équipe de planification et plan d'enseignement individualisé – Trouvez quelqu'un qui

Durée : 30 minutes

Matériel : 1 feuille de « Trouvez quelqu'un qui » par participant
Un lecteur de musique avec des haut-parleurs

Préparation : Photocopier le nombre de feuillets nécessaires pour chaque participant.
Soulignons qu'il y a deux versions et que les deux devraient être distribuées pour que toutes les questions soient abordées.

Choisir la musique pour accompagner l'activité.

1. Tous les participants circulent dans la salle et se posent des questions les uns les autres.
2. Lorsqu'un participant répond à une question de son collègue, il appose ses initiales sur la feuille de son partenaire.
3. Les participants ne peuvent signer leur propre feuille.
4. Les participants ne peuvent signer la carte d'un collègue qu'une seule fois.
5. L'activité prend fin quand la musique s'arrête ou au moment où quelqu'un a rempli sa feuille.
6. Les réponses sont ensuite présentées au grand groupe.
7. Facultatif : remettre des prix aux trois premières personnes qui terminent leur feuille!

Activité 6.3
Feuille 1

Le modèle de prestation de services – Trouvez quelqu'un qui		
Dans quelles circonstances une équipe de planification est-elle nécessaire?	Quelle est la fonction de l'équipe de planification?	Qui peut être membre de l'équipe de planification?
Qu'est-ce que les membres de l'équipe de planification doivent apporter aux réunions?	Quel est le rôle des parents dans le processus de planification?	À quel intervalle les équipes de planification devraient-elles se réunir?
Comment le PEI est-il utilisé pour établir la programmation quotidienne?	Qui signe le PEI?	Où le PEI sera-t-il conservé?

Activité 6.3
Feuille 2

Le modèle de prestation de services – Trouvez quelqu'un qui		
Qui est chargé d'organiser une réunion de l'équipe de planification?	Quel est le rôle de l'équipe de planification lorsque l'élève suit le programme d'études prescrit avec des accommodements/adaptations?	Comment le PEI est-il utilisé pour établir la programmation quotidienne?
Qu'est-ce qu'un PEI?	Quel est le rôle des parents dans le processus décisionnel lié au PEI?	Quels sont les éléments d'un PEI?
Qui détermine ce que comportera le programme de l'élève?	Qui élabore les divers éléments du PEI?	Quand le PEI sera-t-il signé?

Le modèle de prestation de services - Introduction

6.4 Discussion entre partenaires

Durée : 40 minutes

Matériel : Échantillon du Registre des accommodements et des adaptations – 1 copie par dyade d'enseignants

Jeanne Untel est une élève de 7^e année hautement fonctionnelle ayant un trouble d'apprentissage en lecture et en écriture. Son registre des accommodements et des adaptations ci-joint comprend des résultats d'apprentissage liés à la technologie d'aide Kurzweil. Aucun numériseur ne permet d'utiliser un lecteur Kurzweil dans la classe. Jeanne doit utiliser le numériseur dans le bureau de direction. L'enseignant de la matière a une connaissance pratique de la technologie Kurzweil.

Les participants examinent le Registre des accommodements et des adaptations et discutent des points suivants avec un partenaire :

- Selon vous, pourquoi l'équipe de planification a-t-elle choisi ce local? Êtes-vous d'accord ou non avec leur choix?
- Quelle est la responsabilité du chargé de classe en ce qui a trait à la technologie d'aide utilisée par les élèves de sa classe?
- Qu'est-ce que les chargés de classe et l'enseignant en adaptation scolaire doivent planifier pour veiller à ce que ces résultats d'apprentissage soient atteints?
- Si l'élève à qui ce plan est destiné avait des troubles cognitifs et était atteint d'hyperactivité avec déficit de l'attention, quelles seraient les répercussions sur la fréquence, la durée, le local, le personnel participant et les résultats d'apprentissage?
- Au-delà de cette étude de cas, y a-t-il des cas où les personnes suivantes pourraient ne pas participer à l'enseignement propre à un accommodement :
 - Le chargé de classe?
 - L'enseignant en adaptation scolaire?
 - Ni le chargé de classe ni l'enseignant en adaptation scolaire? Qui interviendrait dans un tel cas?

Échantillon Registre d'accommodements et d'adaptations

Nom de l'élève : Jeanne Untel	Date de naissance : le 22 novembre 1998
Parents ou tuteurs : Jean et Marie Untel	Niveau : 7 ^e année
Adresse : 123, rue Principale	Téléphone : 555-5555
Nom et numéro de l'école : école Quelconque 270	Année scolaire : 2012-2013
Enseignant responsable: Frédéric Tremblay	

Accommodement/Adaptation Ens. – Nécessaire pour l'enseignement Év. – Nécessaire pour l'évaluation	Préciser si l'accompagnement est requis pour l'enseignement ou l'évaluation Ens. Év.		Mentionner la matière ou le cours, ou le programme, le cours ou le programme fonctionnel alternatif	Un enseignement est-il nécessaire concernant cet accompagnement? (Voir la p. 3) Oui Non	
	Ens	Év.		Oui	Non
Matériel de format alternatif (préciser lesquels) : <input type="checkbox"/> texte électronique <input type="checkbox"/> MP3 <input type="checkbox"/> DAISY <input type="checkbox"/> braille X Kurzweil <input type="checkbox"/> document en gros caractères <input type="checkbox"/> sous-titrage codé <input type="checkbox"/> autre :	Ens .	Év.	Tous les programmes alternatifs et matières		Non
Technologie d'aide (préciser) : X logiciel de traitement de texte X logiciel texte-parole <input type="checkbox"/> lecteurs DAISY X logiciel parole-texte <input type="checkbox"/> machine braille <input type="checkbox"/> calculatrice <input type="checkbox"/> appareil d'enregistrement <input type="checkbox"/> aide à la communication _____ <input type="checkbox"/> aide à l'organisation _____ <input type="checkbox"/> écran tactile <input type="checkbox"/> dispositifs de commande <input type="checkbox"/> autre :	Ens .	Év.	Tous les programmes alternatifs et matières	Oui	
Aides adaptées : <input type="checkbox"/> tablette inclinée <input type="checkbox"/> tabouret de pied <input type="checkbox"/> prise de crayon <input type="checkbox"/> outil antistress <input type="checkbox"/> outil de réduction du bruit <input type="checkbox"/> autre :					
Prolongation de délais		Év.	Tous les programmes alternatifs et matières		Non
Copies des notes	Ens .		Tous les programmes alternatifs et matières		Non

Lecture de matériel imprimé	Ens .	Év.	Tous les programmes alternatifs et matières		Non
Plan de gestion du comportement (PGC)					
Changement de local					
Pauses supervisées					
Dictée à un scribe	Ens .	Év.	Tous les programmes alternatifs et matières		Non
Précision sur les consignes					
Transcription					
Étude indépendante					
Compression du programme d'études					
Autre (préciser) :					

Nota : Les équipes de planification sont chargées de consulter la *Politique d'adaptation et d'accommodelement pour les examens publics* pour connaître les détails sur ces accommodements.
http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/studentsupportservices/publications/accommodationpolicy_fr.pdf

Signature du parent ou du tuteur : _____ Date : _____

Signature du directeur : _____ Date : _____

Nota : Veuillez remplir la page 3 chaque fois qu'un accommodement doit être accompagné d'un enseignement

Veuillez reproduire cette page au besoin.

Veuillez remplir la section suivante pour chaque accommodement **qui nécessite un enseignement**.

Accommodement/Adaptation : Technologie d'aide			
Enseignement requis : Logiciel Kurzweil 3000			
Durée et fréquence : 8 semaines – deux fois par semaine pour une durée de 30 minutes pendant le cours de français			
Plan relatif à la prestation de l'enseignement : Le chargé de classe et l'enseignant en adaptation scolaire collaboreront à la prestation de cet enseignement. Quelques séances d'initiation auront lieu dans un local alternatif, mais la majorité de l'enseignement sera donné en classe.			
Résultat d'apprentissage	Personnel responsable	Local	Date de réalisation
Numériser ou importer un document	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Bureau de la direction	
Trouver la définition des mots	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Salle de classe	
Trouver des synonymes	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Salle de classe	
Surligner le texte	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Salle de classe	
Extraire le texte surligné	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Salle de classe	
Imprimer le texte ou le texte surligné	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Salle de classe	
Écouter la lecture d'un document à voix haute <ul style="list-style-type: none">• Regarder et écouter les syllabes• Écouter les mots et les phrases• Écouter l'orthographe des mots	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Salle de classe	
Taper et glisser-déplacer des notes	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Salle de classe	

Lire des notes	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Salle de classe	
Extraire des notes dans un dossier	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Salle de classe	
Placer des signets pour signaler du texte important	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Salle de classe	
Utiliser un programme de reconnaissance de la voix pour rédiger des documents et des courriels	Enseignant en adaptation scolaire Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Autre local silencieux pour permettre l'initiation au programme de reconnaissance vocale Dans la classe pour une utilisation et un soutien continus	
Utiliser la prédiction de mots	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Salle de classe	
Consulter et télécharger des pages Web	Chargé de classe et/ou enseignant en adaptation scolaire	Salle de classe	

Veuillez joindre ce document au *Registre des accommodements et des adaptations*.

Le modèle de prestation de services - Introduction

6.5 L'enseignement général par rapport à l'activité d'accommodelement

Durée : De 30 à 40 minutes

Matériel : Un jeu de cartes par petit groupe

Préparation : Créer des jeux de cartes en écrivant les affirmations ci-dessous sur des cartes (les fiches sont parfaites pour cela)
Brasser les cartes

1. Diviser les participants en petits groupes.
2. Donner un jeu de cartes à chaque groupe.
3. Les participants divisent le paquet en deux piles – une pour les pratiques d'enseignement général et une autre pour les accommodements.
4. Lorsque les paquets sont séparés, les participants trouvent les différences entre les pratiques d'enseignement général et les accommodements.
5. Les petits groupes partagent leurs résultats au grand groupe.

Le tableau suivant servira de barème de correction.

Pratique d'enseignement général	Accommodement
Un enseignant établit un poste d'écoute dans la classe où tous les élèves peuvent écouter des livres sur DVD.	Un chargé de classe fournit des versions audio de ressources requises à un élève atteint d'une déficience visuelle et collabore avec l'enseignant en adaptation scolaire pour montrer à l'élève comment utiliser ces livres audio.
Un chargé de classe amène ses élèves au laboratoire informatique dans le but d'utiliser Microsoft Word pour rédiger un travail.	Un chargé de classe fournit un logiciel Kurzweil à un élève ayant un trouble d'apprentissage et collabore avec un enseignant en adaptation scolaire pour montrer à l'élève comment utiliser ce logiciel.
Un chargé de classe récompense un élève en lui remettant des prises de crayon colorées bon marché.	Un chargé de classe veille à ce qu'un élève ayant des troubles de motricité fine utilise une prise de crayon prescrite par un ergothérapeute.
Un chargé de classe remarque que de nombreux élèves ne terminent pas le test dans les délais prévus. Il accorde 15 minutes de plus aux élèves pour	Un chargé de classe donne toujours une demi-heure de plus à un élève atteint d'un trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention qu'aux autres

<p>qu'ils terminent leur travail.</p>	<p>élèves de la classe pour terminer un test.</p>
<p>Un chargé de classe rend sa présentation PowerPoint® disponible en ligne pour que les élèves y aient accès.</p>	<p>Un chargé de classe veille à ce qu'un élève de sa classe prenne toujours des notes sur des feuilles autocopiantes et remette une copie de ses notes à un élève atteint d'un trouble d'apprentissage.</p>
<p>Durant la lecture en groupe d'une composition, une élève perd le fil. Pour l'aider, le chargé de classe lui montre la place où elle doit lire et lit les premiers mots.</p>	<p>Un chargé de classe lit les questions d'un examen à un élève ayant un trouble d'apprentissage.</p>
<p>Un chargé de classe donne des étiquettes pour récompenser les élèves qui remettent leurs devoirs à temps.</p>	<p>Un enseignant applique un plan de gestion du comportement établi par le ministère de l'Éducation pour un élève ayant des troubles comportementaux. Ce plan est fondé sur une analyse comportementale fonctionnelle.</p>
<p>Un chargé de classe divise sa classe en groupes de travail. Les groupes travaillent à divers endroits surveillés dans l'école.</p>	<p>Au cours des tests, un chargé de classe aménage toujours une salle silencieuse pour un élève atteint d'un trouble déficitaire de l'attention.</p>
<p>Un chargé de classe demande à ses élèves de se lever, de s'étirer et de marcher dans la salle pour prendre une pause après qu'ils aient été assis pendant une longue période.</p>	<p>Un enseignant en adaptation scolaire retire temporairement un élève autiste de la classe pour qu'il marche autour du bâtiment ou coure dans le terrain de jeu. Les pauses font partie de la planification quotidienne et de l'horaire quotidien de l'élève.</p>

Le modèle de prestation de services - Introduction

6.6 Cours prescrits modifiés : Modification pour l'approfondissement du cours

Durée : 30 minutes

Matériel : Document d'information sur les élèves (des exemples de niveau élémentaire ou secondaire selon ce qui répond le mieux aux besoins du groupe)

Sections tirées du gabarit des résultats d'apprentissage pour les mathématiques de 4^e année et/ou du cours de Sciences intégrées 1236

1. Diviser les participants en groupes de 3.
2. Remettre à chaque groupe la description de l'élève et le gabarit des résultats d'apprentissage.
3. Les groupes doivent lire l'information sur l'élève, puis cocher la colonne appropriée (R, S, C, A) pour chaque résultat en fonction de l'information reçue.
4. Les groupes peuvent prendre des notes dans la grande colonne en blanc concernant d'autres questions qu'ils peuvent avoir. Par exemple, ils aimeraient recueillir plus d'information sur certains résultats.
5. Chaque groupe sera jumelé à un autre groupe pour élaborer d'autres ajouts possibles aux résultats ou ajouter des résultats pour l'élève. Prendre note que cela pourrait être un peu forcé dans ce cas-ci puisque l'on ne connaît pas bien cette élève.

Document d'information sur l'élève – Niveau élémentaire

Michelle a 9 ans et est en 4^e année. Elle est reconnue comme étant douée et talentueuse pour les mathématiques. Elle a passé une année en France pendant que ses parents étaient en congé sabbatique. Elle sait facilement exprimer l'heure à partir d'une horloge de 24 heures et ses parents racontent qu'elle a été capable de coordonner le voyage de la famille en utilisant les horaires de train de plusieurs pays. Elle peut facilement convertir des devises, de l'euro en livres sterling et/ou en dollars canadiens; elle n'a aussi aucune difficulté à calculer les parties décimales de la monnaie en multiplication et en division. Dans le cadre du cours de sciences humaines, elle a expliqué à la classe l'importance du méridien d'origine quant à la latitude, à la longitude et à la référence à l'avant-midi et à l'après-midi.

Depuis son retour à Terre-Neuve-et-Labrador, Michelle a participé à plusieurs concours nationaux de mathématiques et suivi les cours de mathématiques du samedi de Grenfell College. Dans ses sessions à Grenfell, elle a fait plusieurs travaux approfondis avec l'origami et la tessellation, y compris la réflexion, les lignes multiples de symétrie et la rotation en deux dimensions. Elle a démontré dans les concours sa facilité avec la comparaison, le classement, l'addition, la soustraction et la multiplication de fractions. Elle peut facilement convertir des fractions impropre en nombres mixtes réduits à leur plus simple expression.

Elle a une solide éthique de travail, du soutien à domicile et une autonomie croissante. Son niveau de lecture est de loin supérieur au niveau de sa classe. Ses intérêts comprennent les civilisations anciennes, la géographie du monde, les chevaux et les jeux de chiffres.

Certains résultats d'apprentissage de mathématiques de 4^e année pour modifier une activité d'approfondissement

Élève : Michelle Modèle

Cours : Mathématiques de 4^e année

R – Retenu, S – Supprimé, C – Changé, A – Ajouté

Domaine : Le nombre	Résultat d'apprentissage général : Développer le sens du nombre	R	S	C	A	Nouveau résultat d'apprentissage
Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Indicateurs de rendement <i>Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le résultat d'apprentissage spécifique correspondant.</i>					
N6 Démontrer une compréhension de la multiplication (de 2 ou 3 chiffres par 1 chiffre) pour résoudre des problèmes en : <ul style="list-style-type: none">• utilisant ses propres stratégies de multiplication avec ou sans l'aide de matériel de manipulation;• utilisant des matrices pour représenter des multiplications;• établissant un lien entre des représentations concrètes et des représentations symboliques;• estimant des produits;• appliquant la propriété de distributivité. [C, CE, L, R, RP, V]	N6.1 Modéliser un problème de multiplication donné en utilisant la distributivité, ex. : $8 \times 365 = (8 \times 00) + (8 \times 60) + (8 \times 5)$. N6.2 Représenter la multiplication à l'aide de matériel concret, tel que du matériel de base dix ou des représentations de matériel de base dix, et noter le processus de façon symbolique. N6.3 Créer et résoudre un problème de multiplication, se limitant à la multiplication de nombres à deux ou à trois chiffres par un nombre à un chiffre. N6.4 Raffiner ses stratégies personnelles afin de les rendre plus efficaces. N6.5 Estimer un produit en appliquant sa propre stratégie, ex. : 2×243 est à peu près égal ou légèrement supérieur à 2×200 , ou ce produit est à peu près égal ou légèrement inférieur à 2×250 . N6.6 Modéliser et résoudre un problème de multiplication donné à l'aide d'une matrice. N6.7 Résoudre un problème de multiplication donné et noter le processus.					

<p>N7. Démontrer une compréhension de la division (dividendes de un à deux chiffres par un diviseur de un chiffre) pour résoudre des problèmes en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilisant ses propres stratégies de division avec ou sans l'aide de matériel de manipulation; • estimant des quotients; • établissant un lien entre la division et la multiplication <p>[C, CE, L, R, RP, V]</p>	<p><i>(On ne s'attend pas à ce que l'élève exprime les restes sous forme de nombres décimaux ou de fractions.)</i></p> <p>N7.1 Résoudre un problème de division n'ayant pas de reste donné à l'aide de matrices ou de matériel de base dix, et faire le lien entre ce processus et la représentation symbolique.</p> <p>N7.2 Résoudre un problème de division ayant un reste donné à l'aide de matrices ou de matériel de base dix, et faire le lien entre ce processus et la représentation symbolique.</p> <p>N7.3 Résoudre un problème de division donné en appliquant sa propre stratégie et noter le processus.</p> <p>N7.4 Raffiner ses stratégies personnelles afin de les rendre plus efficaces.</p> <p>N7.5 Créer et résoudre un problème comportant un dividende d'un chiffre ou un dividende de deux chiffres, et noter la démarche.</p> <p>N7.6 Estimer un quotient en appliquant sa propre stratégie, ex. : $86 \div 4$ est à peu près égal à $80 \div 4$ ou à $80 \div 5$.</p> <p>N7.7 Résoudre un problème de division donné en faisant le lien entre la division et la multiplication, ex : pour $100 \div 4$, nous savons que $4 \times 25 = 100$, donc $100 \div 4 = 25$.</p>						
<p>N11 Démontrer une compréhension de l'addition et la soustraction des nombres décimaux (se limitant aux centièmes) en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilisant des nombres compatibles; • estimant des sommes et des différences; • utilisant des stratégies de mathématiques mentales; • pour résoudre des 	<p>N11.1 Prédire une somme et une différence de nombres décimaux à l'aide de stratégies d'estimation.</p> <p>N11.2 Raffiner ses stratégies personnelles afin de les rendre plus efficaces.</p> <p>N11.3 Résoudre des problèmes, y inclus des problèmes de monnaie qui comprennent l'addition ou la soustraction des nombres décimaux, se limitant aux centièmes.</p> <p>N11.4 Déterminer la solution approximative pour un problème donné qui n'exige pas une réponse exacte.</p> <p>N11.5 Estimer une somme ou une différence à l'aide de nombres compatibles.</p> <p>N11.6 Recompter la monnaie résultant d'un achat donné.</p>						

problèmes. [C, CE, R, RP, V]						
Domaine : La forme et l'espace (la mesure)	Résultat d'apprentissage général : Résoudre des problèmes à l'aide de mesures directes ou indirectes.	R	S	C	A	Nouveau résultat d'apprentissage
FE1 Lire et noter l'heure en utilisant des horloges numériques et des horloges analogiques, y compris des horloges de 24 heures. [C, L, V]	FE1.1 Affirmer le nombre d'heures dans une journée. FE1.2 Exprimer l'heure oralement ou par écrit (forme numérique), à partir d'une horloge analogique de 12 heures. FE1.3 Exprimer l'heure oralement ou par écrit (forme numérique), à partir d'une horloge analogique de 24 heures. FE1.4 Exprimer l'heure oralement ou par écrit (forme numérique), à partir d'une horloge numérique de 12 heures. FE1.5 Exprimer l'heure oralement ou par écrit (forme numérique), à partir d'une horloge numérique de 24 heures. FE1.6 Décrire l'heure en tant que <i>minutes avant</i> ou <i>minutes après</i> l'heure. FE1.7 Expliquer la signification des termes <i>du matin</i> , <i>de l'après-midi</i> et <i>du soir</i> , et donner des exemples d'activités qui se passent normalement le matin, l'après-midi et le soir.					
Domaine : La forme et l'espace (les transformations)	Résultat d'apprentissage général : Décrire et analyser les positions et les déplacements d'objets et de figures.	R	S	C	A	Nouveau résultat d'apprentissage
FE5 Démontrer une compréhension de la symétrie axiale en : <ul style="list-style-type: none"> • identifiant des figures à deux dimensions symétriques; • créant des figures à 	FE5.1 Identifier les caractéristiques de figures à deux dimensions symétriques et asymétriques données. FE5.2 Trier un ensemble de figures à deux dimensions donné selon qu'il s'agit de figures symétriques ou asymétriques. FE5.3 Compléter une figure symétrique à deux dimensions, étant donné la moitié de cette figure et					

<ul style="list-style-type: none"> • deux dimensions symétriques; • dessinant un ou plusieurs axes de symétrie à l'intérieur d'une figure à deux dimensions. <p>[C, L, V]</p>	<p>son axe de symétrie.</p> <p>FE5.4 Identifier les axes de symétrie d'un ensemble de figures à deux dimensions donné et en expliquer la symétrie.</p> <p>FE5.5 Déterminer si une figure à deux dimensions donnée est symétrique ou non en la pliant pour en superposer les deux moitiés ou à l'aide d'un MIRA.</p> <p>FE5.6 Créer une figure symétrique avec ou sans l'aide de matériel de manipulation.</p> <p>FE5.7 Fournir des exemples de figures symétriques observées dans l'environnement et identifier leur(s) axe(s) de symétrie.</p> <p>FE5.8 Trier des figures à deux dimensions d'un ensemble donné selon qu'elles n'ont aucun axe de symétrie, un axe de symétrie ou plus d'un axe de symétrie.</p>						
---	---	--	--	--	--	--	--

Document d'information sur une élève de niveau secondaire

Martine commence la 10 e année et est tenue de suivre le cours de Sciences intégrées1236. Pendant l'été, elle a fait un stage de six semaines à l'Institut des sciences Weizmann en Israël. Cette occasion lui a été donnée après avoir remporté le grand prix à l'Expo-sciences pan-canadienne pour son travail sur la conception de nouveaux véhicules pour le transport des matières premières à une usine de minerai de fer. Son projet comportait des graphiques et des calculs détaillés concernant la vitesse vectorielle, la pente, l'accélération avec l'utilisation exacte de la notation scientifique et de chiffres significatifs. Son travail démontre une maîtrise des termes et des valeurs, y compris la vitesse vectorielle instantanée, la vitesse vectorielle initiale et finale, l'accélération constante « uniforme ».

Certains résultats d'apprentissage tirés du programme de Sciences 1206 pour modifier une activité d'approfondissement

Nom de l'élève : Martine Modèle

Titre du cours : Sciences intégrées 1236

Date : septembre 2015

Unité 4 : Sciences physiques : Le mouvement

R – Retenu, S – Supprimé, C – Changé, A – Ajouté

Résultats d'apprentissage spécifiques	R	S	C	A	Nouveau résultat d'apprentissage
élaborer une méthode pour représenter le mouvement linéaire de deux personnes ou objets qui se déplacent (215-2)					
élaborer des procédures d'échantillonnage appropriées pour déterminer la vitesse du mouvement linéaire d'un objet (212-9)					
utiliser des appareils, comme des minuteurs enregistreurs, des barrières photoélectriques ou des détecteurs de mouvement, efficacement et avec précision pour recueillir des données (213-3) - savoir utiliser les unités SI correctement - décrire le rôle des instruments en physique expérimentale					
évaluer la pertinence, la fiabilité et l'adéquation de données et de méthodes de collecte de données (214-8) - faire la distinction entre l'exactitude et la précision des données					
identifier et expliquer des sources d'erreur et d'incertitude dans les mesures et exprimer les résultats en faisant état du degré d'incertitude (214-10) - consigner les mesures en utilisant le bon nombre de chiffres significatifs. - savoir utiliser les chiffres significatifs lors de calculs					

Résultats d'apprentissage spécifiques	R	S	C	A	Nouveau résultat d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> - exprimer les mesures en notation scientifique, au besoin. 					
<p>décrire de façon quantitative et analyser de façon graphique et mathématique la relation entre la distance, le temps et la vitesse du mouvement linéaire d'un objet (212-7, 325-1, 325-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - définir la vitesse moyenne et la calculer en utilisant les données sur la distance parcourue et le temps écoulé. - expliquer ce qu'on entend par mouvement uniforme - expliquer ce qu'on entend par vitesse instantanée - effectuer une expérience pour mesurer la vitesse d'un objet à plusieurs points le long de son parcours, au moyen de minuteurs enregistreurs ou dans des laboratoires assistés par ordinateur, et analyser les données de façon graphique - compte tenu des données de distance-temps, dessiner un graphique d/t, en nommant correctement les différents éléments et en plaçant correctement les variables dépendants et indépendantes - déterminer la pente d'un graphique d/t et indiquer la signification physique de la pente - pour un objet se déplaçant selon un mouvement uniforme, dessiner un graphique vitesse temps et expliquer la signification physique du point d'intersection avec l'axe des y et de la zone sous la ligne du graphique - déterminer la vitesse à partir d'un graphique distance temps, et déterminer la distance à partir d'un graphique vitesse temps 					
<p>prévoir le temps que prendra un objet en mouvement pour compléter un parcours en se basant sur les mesures initiales, les valeurs estimées et la compréhension de la relation entre le déplacement, le temps et la vitesse (212-4, 213-4)</p>					
<p>décrire de façon quantitative et analyser de façon graphique et mathématique la relation entre le déplacement, le temps et la vitesse du mouvement uniforme d'un objet (212-7, 325-1, 325-</p>					

Résultats d'apprentissage spécifiques	R	S	C	A	Nouveau résultat d'apprentissage
2) <ul style="list-style-type: none"> - faire la distinction entre des quantités scalaires et vectorielles, en utilisant la distance et le déplacement, et la vitesse et le vecteur vitesse, respectivement, comme exemples. - définir la vitesse moyenne, et expliquer pourquoi il s'agit d'une quantité vectorielle - à l'aide de deux valeurs connues (ou d'un moyen pour trouver deux valeurs), que ce soit la vitesse moyenne, le déplacement ou le temps écoulé, calculer la troisième valeur - déterminer la vitesse à partir d'un graphique position-temps, et déterminer le déplacement à partir d'un graphique vitesse-temps - déterminer la direction du mouvement (positive ou négative) d'un objet se déplaçant selon un mouvement uniforme à partir d'un graphique position-temps et d'un graphique vitesse-temps 					
faire la distinction entre la vitesse moyenne et la vitesse instantanée (325-3)					
utiliser les appareils efficacement et avec précision pour recueillir des données sur un mouvement linéaire accéléré de façon uniforme (213-3) <ul style="list-style-type: none"> - en utilisant les données obtenues au cours de l'activité de laboratoire principale, dessiner un graphique position-temps - en ayant une valeur, que ce soit une valeur de position ou une valeur de temps, déterminer l'autre valeur sur un graphique - déterminer la vitesse instantanée à partir de la pente d'une tangente dessinée sur la courbe d'un graphique, à une position ou à un moment sélectionnés, et utiliser les vitesses ainsi obtenues pour dessiner un graphique vitesse-temps 					

Résultats d'apprentissage spécifiques	R	S	C	A	Nouveau résultat d'apprentissage
<p>décrire de façon quantitative et analyser de façon graphique et mathématique la relation entre la vitesse, le temps et l'accélération (212-7, 214-5, 325- 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire la distinction entre un mouvement uniforme et non uniforme - expliquer ce qu'on entend par accélération uniforme ou constante et expliquer pourquoi il s'agit d'une quantité vectorielle - définir l'accélération comme le taux de changement de la vitesse par unité de temps - utiliser la définition d'accélération pour déterminer l'accélération, la vitesse initiale, la vitesse finale, ou le temps, à partir de la valeur des trois autres - faire le lien entre la pente d'un graphique linéaire vitesse-temps et l'accélération - calculer l'aire sous la courbe d'un graphique vitesse-temps et faire le lien entre celle-ci et le déplacement de l'objet - à l'aide du graphique vitesse-temps représentant le mouvement d'un objet dont l'accélération est uniforme, déterminer sa vitesse initiale et son accélération - expliquer comment on peut déterminer sur un graphique position temps si la vitesse d'un objet augmente, diminue ou est constante - déterminer la vitesse instantanée en tout temps sur un graphique déplacement-temps pour un objet dont l'accélération est nulle ou uniforme 					
faire la distinction entre les questions scientifiques et les problèmes technologiques liés à un sujet de recherche en rapport avec le mouvement (115-1)					
décrire l'historique de développement d'une technologie liée au mouvement (115-4)					
évaluer la conception d'une technologie liée au mouvement et son fonctionnement en rapport avec des questions de sécurité,					

Résultats d'apprentissage spécifiques	R	S	C	A	Nouveau résultat d'apprentissage
de fabrication et de coût (118-3)					
évaluer le rôle des essais continues dans le cadre du développement et de l'amélioration d'une technologie liée au mouvement (114-3)					
faire le lien entre un projet de recherche sur le mouvement et des études dans des disciplines scientifiques et des domaines d'études interdisciplinaires précis (114-6)					
identifier de nouveaux domaines d'étude reliés aux sciences et à la technologie du mouvement (117-8)					
donner des exemples de la contribution canadienne aux sciences et à la technologie dans le domaine du mouvement (117-10)					

Le modèle de prestation de services - Introduction

6.7 Programmes et cours alternatifs

Durée : 30 minutes

Matériel : *Grille des programmes et des cours alternatifs*
Des vignettes autocollantes des exemples et des définitions

Procédure : Reproduire la *Grille des programmes et des cours* sur une grande feuille (11 po x 17 po)
Imprimer les exemples sur des étiquettes (10 par page – 2 x 5)

1. Diviser les participants en groupes de trois.
2. Les participants recevront des exemples et des définitions de programmes alternatifs.
3. Les participants discuteront de chaque exemple, décideront de quel type de programme alternatif il s'agit et poseront la vignette autocollante dans la partie appropriée de la grille.

Ce cours remplace entièrement une matière ou un cours de niveau secondaire prescrit. Il comporte un programme d'études très différent de l'année d'études en cours de l'élève.

L'intensité et le nombre d'heures varieront. Il porte sur l'acquisition de compétences de base requises pour le programme d'études de l'année en cours.

Il s'agit du seul type de cours alternatif admissible à un crédit pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

Ce cours de 55 heures porte sur l'acquisition de compétences sociales.

Ce cours de 20 minutes par jour est donné pendant six semaines pour favoriser les habiletés de communication.

Ce cours remplace entièrement une matière ou un cours de niveau secondaire prescrit. Ses résultats d'apprentissage favorisent le perfectionnement des compétences de l'élève pour un élève souffrant de troubles cognitifs.

Ce cours comporte de la flexibilité quant au calendrier nécessaire, à la planification, au groupe et aux locaux. Il porte sur des résultats d'apprentissage qui favorisent des programmes axés sur les compétences.

Ce cours peut convenir aux élèves souffrant de troubles cognitifs qui ne peuvent réussir le programme d'études prescrit modifié.

Ce cours de 30 minutes est offert deux fois par cycle durant le semestre d'hiver pour un enseignement direct dans une production écrite.

Ce programme offre un programme d'études en mathématiques pour un élève qui maîtrise déjà tous les résultats d'apprentissage en mathématiques correspondant à son niveau d'études.

Cours alternatif : Cours lié au programme d'études	Programme alternatif : Programme constituant un prérequis
Cours alternatif: Cours sans lien au programme d'études	Programme alternatif : Programme sans lien au programme d'études

Corrigé

Cours alternatif : Cours lié au programme d'études

- Ce cours remplace complètement une matière ou un cours de niveau secondaire prescrit. Il comporte un programme d'études très différent de l'année d'études en cours de l'élève.
- Il s'agit du seul type de cours alternatif admissible à un crédit pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.
- Ce cours peut convenir aux élèves souffrant de troubles cognitifs qui ne peuvent réussir le programme d'études prescrit modifié.
- Ce programme offre un programme d'études en mathématiques pour un élève qui maîtrise déjà tous les résultats d'apprentissage en mathématiques correspondant à son niveau d'études.

Cours alternatif : Cours sans lien au programme d'études

- Ce cours remplace entièrement une matière ou un cours de niveau secondaire prescrit. Ses résultats d'apprentissage favorisent le perfectionnement des compétences de l'élève pour un élève souffrant de troubles cognitifs.
- Ce cours de 55 heures porte sur l'acquisition de compétences sociales.

Programme alternatif : Programme constituant un prérequis

- L'intensité et le nombre d'heures varieront. Il porte sur l'acquisition de compétences de base requises pour le programme d'études de l'année en cours.
- Ce cours de 30 minutes est offert deux fois par cycle durant le semestre d'hiver pour un enseignement direct dans une production écrite.

Programme alternatif : Programme sans lien au programme d'études

- Ce cours comporte de la flexibilité quant au calendrier nécessaire, à la planification, au groupe et aux locaux. Il porte sur des résultats d'apprentissage qui favorisent des programmes axés sur les compétences.
- Ce cours de 20 minutes par jour est donné pendant six semaines pour favoriser les habiletés de communication.

Le modèle de prestation de services - Introduction

6.8 Programme alternatif : Fréquence et durée

Cette activité devrait être précédée par l'**Activité 6.7** ou un examen équivalent des programmes alternatifs.

Durée : 10 minutes

Matériel : Tableau des programmes alternatifs
ou
Diapositive PowerPoint®

Matériel pour fabriquer le tableau des programmes alternatifs :

- Tableau en mousse
- Bandes velcro autocollantes d'un pouce (deux bandes de la largeur du tableau en mousse)
- Des lettres épelant « Programme alternatif », « fréquence » et « durée »
- Deux boutons
- De la colle

Programme alternatif

Fréquence

(un côté de la bande velcro)

Durée

(un côté de la bande velcro)

Coller les lettres et un côté de la bande velcro au tableau mousse tel qu'il est indiqué dans le diagramme ci-dessus. Coller une pièce de l'autre côté du velcro à chacun des deux boutons. Un bouton est placé sur chaque bande en velcro sur le tableau en mousse.

Ainsi, l'animateur peut utiliser le tableau mousse comme outil visuel pour expliquer les échéanciers flexibles d'un programme alternatif. La ligne intitulée 'fréquence' sur le tableau représente l'écart entre un cours à faible fréquence et un cours à haute fréquence. La ligne intitulée 'durée' marquée sur le tableau représente l'écart entre une courte durée et une longue durée. Le bouton se déplace le long de ces lignes et montre les options offertes aux équipes de planification concernant la création d'un programme alternatif.

Points que peut soulever l'animateur pendant la discussion :

- Un programme a une fréquence ou une durée plus courte qu'un cours de 55 heures.
Un programme ne peut avoir de fréquence ou de durée maximum.
L'animateur peut le montrer visuellement en déplaçant les deux boutons au point le plus élevé – à l'extrême droite du point de vue des participants – sur chaque ligne.
- Un programme à haute fréquence sera de plus courte durée.
L'animateur peut le montrer visuellement en plaçant le bouton de la fréquence en haut et celui de la durée en bas.
- Un programme d'une longue durée aura une fréquence plus faible.
L'animateur peut le montrer visuellement en plaçant le bouton de la durée en haut et celui de la fréquence en bas.
- Un programme peut à la fois avoir une fréquence et une durée brèves.
L'animateur peut le montrer visuellement en plaçant les boutons de la fréquence et de la durée en bas.
- À l'intérieur de ces lignes directrices, les équipes de planification des programmes déterminent la fréquence et la durée. Ces équipes ont beaucoup de flexibilité pour déterminer le nombre de fois où un programme sera offert et pendant combien de temps.
- Les programmes alternatifs doivent comporter des résultats d'apprentissage réalisables dans la période allouée. Les programmes doivent faire l'objet de suivi pour évaluer leur niveau de réussite. Si le programme ne répond pas aux points forts et aux besoins de l'élève, il peut être révisé, abandonné ou remplacé. Si un programme réussi bien, il peut y avoir un autre programme pour élaborer davantage ces domaines.

Le modèle de prestation de services - Introduction

6.9 Lignes directrices pour la prise de décision

Durée : De 45 à 60 minutes

Matériel : Partie I
Tableau de papier
Crayons feutre

Partie II
Modèle des profils des programmes scolaires
Modèle des profils de programmes alternatifs

Le nouveau modèle de prestation des services offre plus d'options que l'ancien modèle. Cette activité explore le nombre accru d'options; l'évolution du rôle des enseignants, l'établissement des échéanciers et la prestation des services.

Partie I

1. Séance de remue-méninges en grand groupe pour déterminer les options de service qui sont offertes dans le cadre du modèle de prestation des services.
2. L'animateur consignera les réflexions du groupe sur un tableau de papier et les affichera.

Voici certaines idées sur lesquelles les participants pourraient se pencher :

Options de prestation
<ul style="list-style-type: none">• Programmes d'études prescrits – prestation en classe• Programmes d'études prescrits avec accommodements – prestation en classe• Cours prescrit modifié – prestation en classe• Cours prescrit modifié avec accommodements – prestation en classe• Enseignement lié à un accommodement – prestation en classe• Enseignement lié à un accommodement – prestation dans un autre local• Enseignement lié à un accommodement – prestation en classe et dans un autre local• Programme alternatif constituant un prérequis (fréquence et durée adaptées en fonction des besoins de l'élève) – prestation en classe• Programme alternatif constituant un prérequis (fréquence et durée adaptées en fonction des besoins de l'élève) – prestation dans un autre local• Programme alternatif constituant un prérequis (fréquence et durée adaptées en fonction des besoins de l'élève) – prestation en classe et dans un autre local• Programme alternatif sans lien avec le programme d'études (fréquence et durée adaptées en fonction des besoins de l'élève) – prestation en classe• Programme alternatif sans lien au programme d'études (fréquence et durée

- adaptées en fonction des besoins de l'élève) – prestation dans un autre local
- Programme alternatif sans lien au programme d'études (fréquence et durée adaptées en fonction des besoins de l'élève) – prestation en classe et dans un autre local
- Cours alternatif lié au programme d'études – prestation en classe
- Cours alternatif lié au programme d'études – prestation dans un autre local
- Cours alternatif lié au programme d'études – prestation en classe et dans un autre local
- Cours alternatif sans lien au programme d'études – prestation en classe
- Cours alternatif sans lien au programme d'études – prestation dans un autre local
- Cours alternatif sans lien au programme d'études – prestation en classe et dans un autre local
- Programme d'études alternatif (programme fonctionnel alternatif) – prestation en classe
- Programme d'études alternatif (programme fonctionnel alternatif – prestation dans un autre local
- Programme d'études alternatif (programme fonctionnel alternatif – prestation en classe et dans un autre local

Partie II

Une fois les listes établies, les participants peuvent être répartis en petits groupes pour discuter des questions liées à la séance de remue-méninges. Selon le temps qui lui est alloué, l'animateur peut répartir les questions entre les petits groupes ou demander à chaque groupe de répondre à toutes les questions. Les petits groupes partagent leurs idées avec le grand groupe.

1. Comment les différents options favorisent-elles l'inclusion scolaire?
2. De quelle façon les rôles des chargés de classe et des enseignants en adaptation scolaire ont-ils changé? Comment sont-ils demeurés les mêmes?
3. Compte tenu des options détaillées de la programmation dans le modèle de prestation des services, peut-on élaborer séparément des programmes éducatifs spéciaux sans tenir compte des « programmes d'études prescrits »? Pourquoi ou pourquoi pas?
4. Quel genre d'information une école doit-elle connaître pour établir l'échéancier d'un programme alternatif?
Des profils des programmes de l'école pourraient être utiles aux groupes qui discutent de la question 4.
5. Quel genre d'information les districts ont-ils besoin pour déterminer la nature des points forts et des besoins d'un enseignement donné dans une école?
Des profils des programmes alternatifs pourraient être utiles aux groupes qui discutent de la question 5.

6.9 Modèle d'un profil de programme alternatif

Nom et numéro de l'école									
Nom de l'élève	Programme d'études alternatif (Programme fonctionnel alternatif)	Cours alternatif		Programme alternatif			Enseignement lié à un accommodement		
		Code et titre	Local	Code et titre	Local	Heure	Accommodement	Local	Heure

Codes :

Pour un cours alternatif, veuillez indiquer : CLP (cours alternatif lié au programme d'études) ou CSL (cours alternatif sans lien au programme d'études)

Pour un programme alternatif, veuillez indiquer : PP (programme constituant un prérequis) ou PNA (programme sans lien au programme d'études)

Pour le local, veuillez indiquer C (en classe) et/ou A (autre)

6.9 Modèle d'un profil de programme scolaire

Nom et numéro de l'école :			Effective scolaire :			Multi-niveau <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			Nombre d'unités administratives			Nombre d'unités d'enseignement ETP		
Programmes spécialisés														
<input type="checkbox"/> Anglais langue seconde			<input type="checkbox"/> CDLI			<input type="checkbox"/> Autre : (préciser) _____								
Nombre de conseillers en orientation	N° d'unités d'enseignants en adaptation scolaire	Nombre d'élèves ayant besoin d'accommodements		Cours modifiés		Cours alternatifs				Programmes alternatifs				
						Cours lié au programme d'études		Cours sans lien au programme d'études		Programme constituant un prérequis		Programme sans lien au programme d'études		
		Nombre d'élèves ayant besoin d'un enseignement liés aux accommodements		Nombre d'élèves	Nombre de cours	Nombre d'élèves	Nombre de cours	Nombre d'élèves	Nombre de cours	Nombre d'élèves	Nombre de programmes	Nombre d'élèves	Nombre de programmes	
Nombre d'élèves dans chaque niveau		M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nombre d'élèves qui reçoivent des mesures de soutien en adaptation scolaire		M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Troubles envahissants du développement non spécifié (TED-NS): Pour remplir la présente section, veuillez consulter les lignes directrices à la page suivante.														
Nombre d'élèves ayant besoin d'un programme alternatif							Nombre d'élèves dont le programme est composé à plus de 75 % de programmes ou de cours alternatifs							
Nombre d'élèves dont le comportement, lié à des besoins spéciaux diagnostiqués, peut entraîner un risque de blessures							Nombre d'élèves ayant un diagnostic de TED et des besoins importants liés à ce trouble							

Le modèle de prestation de services - Introduction

6.10 Autres ressources

Tableau sommaire des programmes et des cours alternatifs – veuillez utiliser la version numérique pour la reproduction

Programmes et cours alternatifs

Cours alternatif

Remplace une matière prescrite ou un cours de niveau secondaire

Même exigence quant à l'échéancier que le cours ou la matière qu'il remplace

Cours lié au programme d'études

Cours sans lien avec le programme d'études



- Le programme d'études diffère beaucoup du niveau scolaire actuel de l'élève
- Orienté par les besoins spéciaux de l'élève
- A lieu pendant la période de classe

- Les résultats d'apprentissage appuient le développement des habiletés de l'élève (sociales, sécurité, nutrition)
- Réservés aux élèves ayant des troubles cognitifs qui ne répondent pas aux critères d'un programme d'études alternatif, c.-à-d. cours principalement alternatifs (seul cas admissible pour un cours sans lien au programme d'études)
- Non admissible à un crédit pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires

Programme alternatif

Cible les points forts et les besoins d'apprentissage

Fréquence et/ou durée plus courte qu'un cours alternatif de 55 heures

Programme constituant un prérequis

Programme sans lien au programme d'études

Les résultats d'apprentissage

- complètent les programmes d'études
- aide les élèves à demeurer dans leur programme d'études
- n'exempte pas les cours des domaines de base ou cumulatifs ou ceux requis pour obtenir un diplôme d'études secondaires
- n'est pas admissible à un crédit pour obtenir un diplôme d'études secondaires

Les résultats d'apprentissage

- appuient le développement des habiletés de l'élève (sociales, sécurité, nutrition)
- Peut être enseigné dans une classe générale (inclusive), mais est flexible quant à l'établissement de l'échéancier, au groupe et au local
- non admissible à un crédit pour obtenir un diplôme d'études secondaires

Qu'est-ce qu'un programme alternatif?



- Programme offert dans un environnement le moins restrictif et le plus inclusif possible
- Programme qui respecte la dignité de l'élève
- Programme qui a été créé pour répondre aux points forts et aux besoins de chaque élève

Qu'est-ce qui n'est pas un programme alternatif?



- Un enseignement lié à l'accommodement
- Un programme axé sur les compétences qui fait partie du programme d'études de l'élève
- Nouvel enseignement des résultats d'apprentissage par un enseignant en adaptation scolaire

Quand le retrait de la classe s'impose?



- Le retrait de la classe à des fins d'enseignement de programmes constituant un prérequis et/ou de programmes sans lien au programme d'études peut avoir lieu pendant l'enseignement de matières qui ne sont pas des matières fondamentales .
- Un cours lié au programme d'études (qui diffère sensiblement du niveau scolaire de l'élève) devrait avoir lieu pendant le temps prévu en classe pour cette matière.
- Il est démontré qu'un apprentissage optimal ne peut avoir lieu dans la classe régulière.
- Il y a un plan pour examiner le placement dans un autre local.
- Le but, l'échéancier, les résultats et le plan d'évaluation sont tous clairement énoncés.
- Il respecte la dignité de l'élève.

*Basé sur un graphique préparé par Bonnie Woodland,
Itinérante Services aux élèves (Eastern School District)*