



PROGRAMME D'ÉDUCATION DE SOUTIEN POUR LES PERSONNES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU LANGAGE ET DE LA PAROLE

Ministère de l'Éducation nationale
Direction générale de l'éducation spéciale et des services d'orientation

Traduction intégrale de l'original turc ; tous les tableaux ont été conservés.

POUR LES PERSONNES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU LANGAGE ET DE LA PAROLE

PROGRAMME D'ÉDUCATION DE SOUTIEN

A. Introduction 5

1. Que sont les programmes d'éducation de soutien ? 5
2. Objectifs des programmes d'éducation de soutien 6
3. Perspective des programmes d'éducation de soutien 7
4. Structure des programmes d'éducation de soutien 9
5. Approche d'apprentissage-enseignement 11 des programmes d'éducation de soutien

B. Programme d'éducation de soutien 13 pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole

1. Objectif général du Programme d'éducation de soutien 13 pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole
2. Structure du Programme d'éducation de soutien 14 pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole
3. Processus d'enseignement-apprentissage 16 du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole
4. Mesure et évaluation 17 dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole
5. Points à observer dans la mise en œuvre du Programme 23 d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole
6. Objectifs et comportements cibles 25

Annexes 66

A. Introduction

1. Que sont les programmes d'éducation de soutien ?

L'article 14 du Décret-loi n° 573 sur l'éducation spéciale, promulgué en 1997, dispose : « Un soutien d'éducation spéciale est fourni aux personnes nécessitant une éducation spéciale afin de réaliser les objectifs des programmes éducatifs qu'elles suivent dans les milieux éducatifs de tout type et de tout niveau. À cette fin, des possibilités d'éducation individuelle et en groupe sont assurées. Pour les personnes en âge de scolarité obligatoire nécessitant une éducation spéciale et n'étant pas en mesure de fréquenter un établissement d'enseignement, des programmes éducatifs visant à développer les compétences de vie fondamentales et à répondre à leurs besoins d'apprentissage sont mis en œuvre, sans considération du degré d'atteinte du handicap. » Cet article a posé les bases des services d'éducation de soutien. L'objectif des programmes d'éducation de soutien est, sans condition d'âge, de soutenir les personnes dans la conduite autonome de leur vie, dans leurs domaines de développement et dans leurs compétences académiques, et d'offrir un service tant aux familles qu'aux personnes elles-mêmes à des fins de réadaptation. De nombreux changements survenus dans le domaine de l'éducation spéciale ont fait naître le besoin de réélaborer les programmes d'éducation de soutien actuellement mis en œuvre. Dans ce contexte, les

programmes d'éducation de soutien ont été réélaborés avec la large participation d'universitaires et d'enseignants, de manière centrée sur la personne et à même de guider l'enseignant, à la lumière de nouvelles méthodes et techniques ainsi que des avancées du domaine de l'éducation spéciale, en suivant les processus ci-dessous :

Les programmes d'enseignement de différents pays, renouvelés et actualisés ces dernières années pour des motifs analogues, ont été examinés ; Les travaux académiques portant sur l'éducation spéciale et les programmes d'éducation de soutien ont été passés en revue ; La réglementation pertinente, à commencer par notre Constitution, a été examinée ; Des réunions de groupes de discussion ont été organisées afin de recueillir l'avis des enseignants et des spécialistes travaillant dans les centres d'éducation spéciale et de réadaptation ainsi que dans les centres d'orientation et de recherche, concernant le contenu et la mise en œuvre des programmes d'éducation de soutien ; Quatre ateliers distincts d'une durée moyenne de quatre jours, réunissant l'ensemble des parties concernées, ont été organisés pour la structuration et l'élaboration des programmes d'éducation de soutien ainsi que pour l'évaluation du processus. À l'issue de tous ces travaux, l'ensemble des avis, propositions, critiques et attentes a été évalué par des groupes de travail composés de personnels spécialisés des unités compétentes du Ministère de l'Éducation nationale, d'enseignants et d'universitaires. À la lumière des constats effectués, les programmes d'éducation de soutien ont été revus, actualisés et renouvelés.

2. Objectifs des programmes d'éducation de soutien

Les objectifs généraux des programmes d'éducation de soutien, élaborés sur la base des « Objectifs généraux de l'éducation nationale turque » et des « Principes fondamentaux de l'éducation nationale turque » énoncés à l'article 2 de la Loi fondamentale n° 1739 sur l'éducation nationale, ainsi que des « Principes fondamentaux de l'éducation spéciale » figurant dans le Décret-loi n° 573 sur l'éducation spéciale, sont les suivants : 1. Soutenir le développement sain des personnes à besoins particuliers dans les domaines du langage et de la communication, des soins personnels et de la vie quotidienne, ainsi que sur les plans corporel, cognitif, social et affectif, en tenant compte de leurs processus de développement individuels 2. Faire acquérir aux personnes à besoins particuliers les compétences académiques fondamentales dont elles auront besoin dans leur vie quotidienne et les soutenir afin qu'elles deviennent des personnes autonomes les utilisant efficacement 3. Soutenir les personnes à besoins particuliers ayant fait leurs les valeurs nationales et morales en développant les compétences qu'elles ont acquises, de manière à assurer leur interaction avec la société et leur intégration à celle-ci

4. Soutenir et faire progresser tout au long de la vie les personnes capables d'entrer en interaction avec autrui, de s'adapter aux règles sociales, s'efforçant de participer à la vie sociale et de mener leur vie de façon autonome

3. Perspective des programmes d'éducation de soutien

L'objectif fondamental de notre système éducatif est de faire acquérir à la personne des connaissances, des compétences et des comportements intégrés à nos valeurs et aux compétences clés. Tandis que les connaissances, compétences et comportements sont transmis par les programmes d'enseignement, nos valeurs et les compétences clés établissent l'unité entre ces connaissances, compétences et comportements. Les valeurs constituent l'héritage essentiel qui nous est parvenu des sources nationales et morales de la société et qui sera transmis aux générations futures. Les compétences clés, quant à elles, sont la mise en pratique de cet héritage. À cet égard,

valeurs et compétences clés, indissociables l'une de l'autre, sont traitées conjointement avec les connaissances, compétences et comportements que l'on cherche à faire acquérir par les processus d'apprentissage et d'enseignement, et constituent ainsi la perspective du programme.

a. Nos valeurs

Les valeurs sont les pensées, objectifs, principes moraux fondamentaux ou croyances communs reconnus comme justes et nécessaires par la majorité des membres d'un groupe social ou d'une société afin d'assurer et de maintenir son existence, son unité, son fonctionnement et sa continuité. Les valeurs sont des faits fédérateurs, adoptés par la société ou par les individus. Elles constituent en même temps des critères dont on estime qu'ils répondent aux besoins sociaux de la société et qu'ils œuvrent au bien des individus. L'un des objectifs fondamentaux de l'éducation aux valeurs est de permettre aux personnes de développer une personnalité saine, cohérente et équilibrée. Les valeurs jouent un rôle important dans la formation des attitudes et des comportements de l'être humain. Le système éducatif n'est pas seulement une structure visant la réussite académique et l'acquisition de certaines connaissances, compétences et comportements déterminés. Former des personnes ayant fait leurs valeurs fondamentales est la mission essentielle du système éducatif ; les activités d'enseignement et d'éducation doivent pouvoir influencer sur les valeurs, les habitudes et les comportements de la nouvelle génération. Le système éducatif remplit sa fonction en matière de transmission des valeurs au moyen d'un programme éducatif englobant également les programmes d'enseignement. Le programme éducatif est constitué en tenant compte de tous les éléments du système éducatif : programmes d'enseignement, milieux d'apprentissage-enseignement, matériels et outils pédagogiques, activités extrascolaires, réglementation, etc. Les programmes d'éducation de soutien visent le développement des dix valeurs racines prévues par le Ministère de l'Éducation nationale pour les programmes éducatifs. Ces valeurs sont : la justice, l'amitié, l'honnêteté, la maîtrise de soi, la patience, le respect, l'amour, la responsabilité, le patriotisme et l'entraide.

Ces valeurs seront traitées dans les processus d'apprentissage et d'enseignement aussi bien isolément qu'avec les valeurs subordonnées auxquelles elles sont liées et avec les autres valeurs racines. Le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole vise le développement de ces dix valeurs racines et des valeurs subordonnées qui leur sont liées.

Dans cet esprit, nos valeurs n'ont pas non plus été considérées, dans les programmes d'éducation de soutien, comme un programme, un domaine d'apprentissage, une unité, un sujet, une section, etc. distincts. Bien au contraire, nos valeurs, finalité ultime et âme de l'ensemble du processus éducatif, figurent dans chacun des programmes d'éducation de soutien.

b. Compétences clés

Notre système éducatif vise à former des personnes de caractère, dotées de connaissances, de compétences et de comportements intégrés aux compétences clés. Les compétences clés, éventail d'aptitudes dont les personnes auront besoin dans leur vie personnelle, sociale, académique et professionnelle, tant au niveau national qu'international, ont été définies dans le Cadre turc des certifications (TYÇ). Le TYÇ définit huit compétences clés : la communication en langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et en technologies, la compétence numérique, apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et l'entrepreneuriat, la sensibilité et l'expression culturelles. Dans le cadre de l'éducation spéciale, les compétences relatives à la communication en langues étrangères n'ont pas été traitées dans les programmes d'éducation de soutien. Les compétences clés

traitées dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole sont exposées ci-dessous avec leurs définitions : 1) Communication en langue maternelle : exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des opinions, des sentiments et des faits, tant à l'oral qu'à l'écrit (écouter, parler, lire et écrire) ; interagir langagièrement de manière appropriée et créative dans tout contexte social et culturel tel que l'enseignement et la formation, le lieu de travail, le foyer et les loisirs. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole, la compétence de communication en langue maternelle est traitée dans le Module Langage.

2) Sensibilité et expression culturelles : c'est l'appréciation de l'importance de l'expression créative des opinions, des expériences et des émotions au moyen de divers médias, y compris la musique, les arts de la scène, la littérature et les arts visuels. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole, le soutien de cette compétence est visé dans les Modules Langage et Langage acquis.

4. Structure des programmes d'éducation de soutien

Une approche modulaire a été adoptée dans les programmes d'éducation de soutien. Le module désigne littéralement la partie divisible d'un tout. Autrement dit, il s'agit d'une petite unité présentant en elle-même une unité de sens. Dans ce cadre, le module est un matériel écrit comprenant la définition du module concerné, ses objectifs, les activités à mener pour atteindre ces objectifs et les instruments de mesure. Les programmes d'éducation de soutien ont été constitués en tenant compte des besoins des personnes du groupe de handicap concerné. Ces modules se composent d'expériences d'enseignement fondées sur l'enseignement individuel, ayant un début et une fin, présentant en elles-mêmes une unité et organisées dans un cadre systématique. Les modules de soutien ont été élaborés de manière à permettre l'élaboration et la mise en œuvre du programme éducatif individualisé, en présentant une unité interne et en se complétant fonctionnellement les uns les autres. Les objectifs figurant dans les modules se composent des connaissances, compétences et attitudes à faire acquérir à la personne. Outre qu'ils servent de guide au praticien, les modules apportent une standardisation de l'enseignement dispensé par les centres d'éducation spéciale et de réadaptation et facilitent également le processus de mesure et d'évaluation. Dans la planification de l'enseignement à l'aide des modules, l'enseignement individuel est pris pour base autant que possible. Lors de la détermination des objectifs des programmes éducatifs modulaires, les caractéristiques de la personne, de la société et du domaine disciplinaire sont prises en compte. L'élaboration d'un programme adapté au niveau des personnes à besoins particuliers, répondant aux besoins de la société et dont les contenus sont actualisés selon les évolutions scientifiques et technologiques a été adoptée comme principe. Les programmes d'éducation de soutien se composent de divers modules permettant d'atteindre les objectifs visés et de sections relatives à ces modules. Dans chaque module figurent les objectifs attendus des personnes, les comportements cibles ainsi que des explications particulières tenant compte du degré de maîtrise des personnes concernées par la mise en œuvre, en vue d'atteindre les objectifs. Ces explications peuvent porter sur des dimensions secondaires du programme telles que la nature de l'objectif, les apprentissages préalables, la méthode d'enseignement, le matériel et la mesure. Les modules se composent eux-mêmes de sections. Les sections figurant dans les modules ont été traitées selon une approche linéaire ou spiralaire, en fonction des caractéristiques des domaines. En ce sens, les programmes d'éducation de soutien sont linéaires, car certains modules comportent des sections où une progression graduelle et des apprentissages préalables sont obligatoires. Autrement dit, on ne peut passer à l'objectif suivant sans que le précédent ne soit atteint. Certains modules présentent en

revanche, du point de vue de l'approche du contenu, un caractère spiralaire. En effet, les sections des modules peuvent, en s'élargissant de temps à autre quant à leur portée, être reprises à différents moments.

En conclusion, les modules d'éducation de soutien se composent de sections destinées à la personne, structurées autour d'objectifs clairement énoncés, présentant une unité interne et permettant l'évaluation de la performance individuelle. En outre, chacun des modules d'éducation de soutien, orientés vers l'apprentissage individuel, couvre des compétences et/ou des connaissances déterminées. Les modules d'éducation de soutien élaborés présentent la particularité de tenir compte des intérêts, des souhaits et des aptitudes de la personne, d'apporter une conception nouvelle aux pratiques éducatives et de permettre le passage d'un module à l'autre. Les modules offrent aux enseignants la possibilité d'une évaluation continue tout au long du processus d'enseignement. Les évaluations ont été constituées à partir de faits choisis dans leur milieu réel ou de la résolution de problèmes.

Codes

Dans les programmes d'éducation de soutien, la systématique suivante a été appliquée pour la codification des sections, objectifs et comportements cibles.

1 1.1 1.1.1 1.1.1.1

Numéro du module Numéro de la section Numéro de l'objectif Numéro du comportement cible

2 2.1 2.1.1 2.1.1.1

Numéro du module Numéro de la section Numéro de l'objectif Numéro du comportement cible

5. Approche d'apprentissage-enseignement des programmes d'éducation de soutien

Les programmes d'éducation de soutien ont été élaborés selon des conceptions de programme centrées sur l'apprenant. Les conceptions de programme centrées sur l'apprenant reposent sur la philosophie éducative progressiste et pragmatiste. Dans ces conceptions, les besoins de la personne sont déterminés au préalable et le programme est élaboré en conséquence. Le contenu du programme se compose d'intérêts communs et l'apprentissage fait partie du vécu de la personne. Les conceptions de programme centrées sur l'apprenant peuvent être centrées sur la personne ou sur le vécu. Dans les conceptions centrées sur l'apprenant, les intérêts et les besoins de la personne sont importants. À cet égard, les deux se ressemblent. Toutefois, alors que dans les conceptions centrées sur l'apprenant le besoin est déterminé au préalable, dans les conceptions centrées sur le vécu les besoins de l'apprenant sont déterminés par l'enseignant au fil de la vie scolaire et de la vie sociale. En ce sens, les programmes d'éducation de soutien ont été élaborés de manière centrée sur l'apprenant, mais il est recommandé aux enseignants qui les mettent en œuvre de se fonder également sur des pratiques centrées sur le vécu. À cet égard, les attitudes et décisions prises sur le moment par l'enseignant ainsi que ses acquis dans la mise en œuvre des programmes sont extrêmement importants. Dans les programmes centrés sur l'apprenant et sur le vécu, le niveau de performance de la personne, ses caractéristiques et ses modes d'apprentissage doivent être pris en compte lors de la planification du processus d'apprentissage et d'enseignement. La prise en compte des besoins éducatifs actuels et futurs de la personne et l'inscription de comportements relatifs aux connaissances, compétences et attitudes qu'exigeront les besoins éducatifs identifiés ont constitué le point focal des programmes d'éducation de soutien. Les programmes d'enseignement modulaires ont été élaborés de manière à soutenir l'apprentissage tout au long de la vie fondé sur un apprentissage

actif centré sur la personne, avec les méthodes, stratégies et techniques d'enseignement recommandées dans la mise en œuvre et les évaluations de la performance de la personne. En outre, la coopération de la famille et de l'enseignant, éléments de soutien et d'orientation tout au long de la vie de la personne, revêt également une grande importance pour ce programme. Pour toutes les personnes ayant besoin d'une éducation spéciale, un « PEI » doit être élaboré et mis en œuvre sur la base des programmes d'éducation de soutien, conformément à leurs caractéristiques individuelles, à leurs performances et à leurs besoins. Dans la détermination des objectifs à inscrire au PEI, dans l'organisation du processus d'apprentissage-enseignement et dans l'évaluation de la réussite, le degré de préparation de la personne ainsi que ses caractéristiques cognitives, sociales et corporelles peuvent varier. C'est pourquoi, lors de la planification du processus d'apprentissage-enseignement, les différences individuelles des personnes (performances actuelles, niveaux de préparation, styles et besoins d'apprentissage, différences socioculturelles, etc.) doivent être prises en considération. Conformément à ces explications, un PEI doit être élaboré pour chaque personne. Dans le processus d'apprentissage et d'enseignement, les stratégies, méthodes, outils et matériels appropriés doivent être choisis. Il convient de veiller à ce que les activités prévues dans le processus d'apprentissage et d'enseignement soient élaborées et mises en œuvre de manière graduelle, du concret à l'abstrait,

du facile au difficile, du connu à l'inconnu, du proche au lointain. Il convient de veiller à ce que la langue employée dans les travaux et les activités mises en œuvre soient adaptées à l'âge et aux caractéristiques développementales de la personne. Afin que les personnes puissent communiquer efficacement dans la vie quotidienne et participer activement à leur environnement social, des milieux appropriés doivent être préparés et diversifiés par des activités. Ainsi, les personnes à besoins particuliers en matière d'apprentissage ont besoin, pour apprendre, de méthodes et de techniques différentes de celles des apprenants ordinaires. Il est nécessaire d'utiliser dans les programmes d'enseignement des méthodes et techniques d'enseignement fondées sur la multisensorialité.

B. Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole

1. Objectif général du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole

Ce programme vise, pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole : 1. Le développement de la fluence de la parole 2. Le développement des compétences de langage réceptif et expressif et de communication 3. Le développement des compétences relatives au trouble des sons de la parole (articulation) et à la phonologie 4. Le développement des compétences motrices nécessaires à une parole intelligible 5. L'acquisition d'une résonance de parole appropriée 6. L'acquisition de caractéristiques vocales adaptées à l'âge, au sexe et à la culture.

2. Structure du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole

Le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole se compose de sept modules. Ces modules sont présentés dans le schéma ci-dessous.

Modules et sections du programme

Module	Sections du module
PAROLE FLUENTE Il est visé de faire disparaître les blocages, répétitions, prolongations et le débit anormal	Bégalement, Bredouillement Objectifs Explications Comportements cibles
LANGAGE	Période prélinguistique, Période linguistique Objectifs Explications Comportements cibles
LANGAGE ACQUIS	Aphasie, Trouble cognitivo-communicationnel Objectifs Explications Comportements cibles
SON DE LA PAROLE	Trouble des sons de la parole (articulation) et phonologie, Apraxie de la parole de l'enfance Objectifs Explications Comportements cibles
PAROLE MOTRICE Il s'agit de permettre aux personnes présentant un trouble du langage et de la parole, en planifiant les mouvements nécessaires	Dysarthrie, Apraxie Objectifs Explications Comportements cibles
RÉSONANCE Chez les personnes présentant un trouble du langage et de la parole, il est visé de supprimer les erreurs du trouble compensatoire des sons	Fuite nasale spécifique au phonème (émission nasale phonème-spécifique), Trouble compensatoire des sons de la parole (articulation) lié à l'hypernasalité Objectifs Explications Comportements cibles
VOIX Il est visé que les personnes présentant un trouble du langage et de la parole puissent utiliser la qualité, la hauteur et l'intensité de leur voix de manière semblable à celle des personnes de même âge, de même sexe, de même milieu culturel	Respiration, Phonation Objectifs Explications Comportements cibles

Modules, sections et heures de cours

Module	Sections du module	Total
Parole fluente	1. Bégalement 45 heures de cours 2. Bredouillement 45 heures de cours	Total : 90 heures de cours
Langage	1. Période prélinguistique 125 heures de cours 2. Période linguistique 125 heures de cours	Total : 250 heures de cours
Langage acquis	1. Aphasie 75 heures de cours 2. Trouble cognitivo-communicatif 75 heures de cours	Total : 150 heures de cours
Sons de la parole	1. Trouble des sons de la parole (articulation) et phonologie 50 heures de cours 2. Apraxie de la parole de l'enfance 50 heures de cours	Total : 100 heures de cours
Parole motrice 1. Dysarthrie 40 heures de cours 2. Apraxie 35 heures de cours		Total : 75 heures de cours
Résonance	1. Fuite nasale spécifique à un phonème (émission nasale phonème-spécifique) 25 heures de cours 2. Trouble compensatoire des sons de la parole (articulation) lié à l'hypernasalité 25 heures de cours	Total : 50 heures de cours

Module	Sections du module	Total
Voix	1. Respiration 25 heures de cours 2. Phonation 25 heures de cours	Total : 50 heures de cours

7 modules Total 765 heures de cours

REMARQUE : conformément au 3e alinéa de l'article 31 du Règlement du Ministère de l'Éducation nationale relatif aux établissements d'éducation spéciale, la répétition d'un module peut être proposée une seule fois.

3. Processus d'enseignement-apprentissage du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole

Les modalités de mise en œuvre de certaines des méthodes d'intervention utilisables pour réaliser les comportements cibles figurant dans le programme sont exposées ci-dessous. Dans le module « Parole fluente », diverses approches d'intervention directes ou indirectes, telles que le façonnement de la fluence (fluency shaping), le Programme Lidcombe d'intervention précoce sur le bégaiement, la modification du bégaiement (stuttering modification) ainsi que l'aménagement de l'environnement et du comportement, peuvent être mises à profit afin de développer la parole fluente des personnes, de contrôler les disfluences vécues et de réduire les attitudes négatives à l'égard de la fluence. Dans le module « Langage », des méthodes d'enseignement naturel du langage, des méthodes d'intervention comportementales (enseignement par essais distincts, entraînement à la communication fonctionnelle, enseignement incident, méthode Lovaas), des approches centrées sur le clinicien, centrées sur le cas et hybrides, des méthodes avec participation de la famille et des pairs, des méthodes fondées sur la communication peuvent être utilisées pour développer les compétences de langage réceptif et expressif des personnes. Dans le module « Langage acquis », voici quelques-unes des méthodes utilisées afin que les personnes puissent communiquer efficacement dans la vie quotidienne en mobilisant leurs compétences de communication relatives à la compréhension et à l'expression du langage : les méthodes traditionnelles (approche par stimulation, approche par stimulation thématique, thérapie mélodique et rythmée, etc.), l'approche psycho-neurolinguistique, les approches spécifiques au trouble (HELPSS, ORLA, RET, Analyse des traits sémantiques, etc.) et les approches soutenant la communication (VAT, PACE, formation du partenaire de conversation, etc.). Dans le module « Sons de la parole », l'approche comportementaliste, l'approche traditionnelle et les approches phonologiques (approche par paires minimales, approche cyclique, etc.) peuvent être mises à profit afin que la personne développe une parole intelligible en discriminant les sons de la parole et en les produisant de manière correcte, cohérente et conforme aux caractéristiques phonologiques de la langue. Dans le module « Parole motrice », des approches compensatoires et des approches restauratives peuvent être utilisées afin que la personne, en planifiant les mouvements nécessaires à une structure phonétique et prosodique appropriée lorsqu'elle parle, réalise de manière cohérente la respiration, la phonation et la résonance avec une tension musculaire d'intensité suffisante. Dans le module « Résonance », des méthodes de thérapie comportementale, pouvant également recourir à des indices visuels, verbaux et tactiles, peuvent être mises à profit afin de corriger les erreurs de fuite nasale spécifique à un phonème et de trouble compensatoire des sons de la parole lié à l'hypernasalité, en vue d'une production correcte des sons de la parole et de leur utilisation intelligible dans la vie quotidienne. Dans le module « Voix », l'hygiène vocale, les exercices de fonction vocale, la thérapie de la voix résonante et les exercices en conduit vocal semi-occlus peuvent être mis à profit afin que la personne utilise la qualité, la hauteur et l'intensité de sa voix de manière comparable à celles de personnes de même âge, de même sexe, de même arrière-plan culturel et de même implantation géographique, et de façon adaptée à la communication.

4. Mesure et évaluation dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole

Les personnes ayant besoin d'une éducation spéciale apprennent plus aisément lorsque des techniques d'apprentissage différentes et multiples sont utilisées et que des pratiques faisant appel à plusieurs sens sont menées. Le type de handicap, son degré, le moment de son apparition, les services fournis et les caractéristiques individuelles diffèrent d'une personne en situation de handicap

à l'autre. En conséquence, leurs niveaux d'apprentissage présentent également de grandes différences. C'est pourquoi il est nécessaire d'élaborer un Programme éducatif individualisé (PEI) adapté aux caractéristiques individuelles de chaque personne. Le PEI est un document écrit élaboré en vue de répondre aux besoins éducatifs de la personne en situation de handicap dans des milieux éducatifs appropriés, avec les services de soutien nécessaires. Le PEI doit être élaboré pour chaque personne identifiée comme étant en situation de handicap. L'élaboration du PEI avant le début de l'éducation spéciale est nécessaire pour que le service d'éducation spéciale dispensé soit organisé conformément aux besoins de la personne. Le PEI doit comporter le niveau de performance actuel de la personne en situation de handicap, les objectifs attendus chez elle en fin d'année/de période, les services d'éducation spéciale et de soutien, les mesures à prendre pour l'inclusion (participation à la société — processus de partage de la vie avec ses pairs ordinaires), la durée, la date et le lieu de la fourniture des services à la personne, les services de transition à assurer entre les milieux ou les niveaux éducatifs ainsi que la mesure des progrès. Afin de déterminer les besoins de la personne dans le cadre du processus d'élaboration du PEI, les évaluations doivent être réalisées sans erreur au début du processus d'enseignement, pendant ce processus, à la fin de celui-ci et en fin d'année. Dans ce processus, il importe en particulier que les évaluations grossières et détaillées initiales soient réalisées de manière à refléter la performance réelle de la personne. Lors de la conduite des pratiques de mesure et d'évaluation, il convient de suivre, comme principe fondamental, les processus d'évaluation formative (évaluation du processus) et d'évaluation sommative (évaluation générale de fin d'année) et d'utiliser différentes méthodes de recueil de données ainsi que différents instruments de mesure. Les pratiques de mesure et d'évaluation du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole se composent des étapes suivantes : détermination des besoins de la personne, évaluation avant l'enseignement (préévaluation), évaluation en fin d'enseignement (évaluation finale) et suivi du développement, évaluation de fin d'année. Le processus de mise en œuvre de ces étapes d'évaluation est exposé ci-dessous.

1. Détermination des besoins de la personne

Une évaluation grossière est réalisée afin de déterminer les besoins des personnes. Au centre

d'orientation et de recherche (RAM), les modules du programme d'éducation de soutien concerné et les sections de ces modules que suivra la personne sont déterminés à l'issue de l'évaluation grossière. Parallèlement, des évaluations grossières portant sur les modules et sections déterminés par le RAM doivent également être réalisées au centre d'éducation spéciale et de réadaptation, afin de déterminer plus en détail les besoins de la personne. À l'issue de l'évaluation grossière, les domaines de besoins de la personne doivent être déterminés et des objectifs et comportements cibles (objectifs à court et à long terme) doivent être fixés. Le PEI de la personne est ainsi élaboré. Lors de la détermination et de la hiérarchisation des besoins dans l'évaluation grossière, il convient de tenir compte de l'âge de la personne, de son niveau de classe, de ses caractéristiques individuelles, de ses caractéristiques d'apprentissage et de la fonctionnalité des compétences dans la vie quotidienne et scolaire. Pour les évaluations grossières des personnes, le processus de recueil de données au centre d'éducation spéciale et de réadaptation doit être mené selon trois dimensions.

1) Conduite d'entretiens : plusieurs sources de données doivent être utilisées pour les entretiens. Il s'agit de : a) la famille de la personne b) ses enseignants à l'école (enseignant de maternelle, professeur des écoles, conseiller d'orientation, etc.) c) la personne elle-même. Si un entretien doit être conduit avec la personne, son âge et son niveau de performance revêtent de l'importance. L'entretien avec la personne sera pertinent en ce qu'il vient appuyer et enrichir les entretiens menés

avec sa famille et ses enseignants. II) Conduite d'observations : à ce stade, l'enseignant/le spécialiste doit en particulier observer lui-même. Lors de l'observation, il convient de privilégier l'observation structurée ou l'observation naturelle selon la personne et le milieu d'observation. Les résultats de l'observation doivent être mis en relation avec les entretiens réalisés. III) Application de listes de contrôle et de grilles d'évaluation critériée (rubriques) : après les entretiens et les observations, les personnes doivent être évaluées en individuel au moyen de listes de contrôle et de grilles d'évaluation critériée.

2. Évaluation avant l'enseignement (préévaluation)

L'évaluation avant l'enseignement (préévaluation) est l'évaluation détaillée menée afin de déterminer, avant de commencer l'enseignement, à quel palier (niveau) se situe la personne pour les objectifs et comportements cibles retenus dans son PEI à l'issue de l'évaluation grossière.

Lors des évaluations avant l'enseignement, les données sont recueillies au moyen d'applications individuelles menées pour chaque personne. À ce stade, le test critérié (ÖBT) (voir formulaire type Annexe 1), la liste de contrôle comportant des compétences décomposées en petits paliers (voir formulaire type Annexe 2) et la grille d'évaluation critériée (voir formulaire type Annexe 3) peuvent être utilisés. Les données issues des instruments de mesure utilisés doivent être consignées dans le Formulaire d'enregistrement de la performance (Annexe 4).

3. Évaluation en fin d'enseignement (évaluation finale) et suivi du développement

L'évaluation en fin d'enseignement est l'évaluation menée, une fois l'enseignement des comportements cibles concernés achevé, afin de voir dans quelle mesure la personne a acquis ou compris le comportement. À ce stade, les instruments d'évaluation détaillée utilisés avant l'enseignement doivent être employés. Les données issues des instruments de mesure en fin d'enseignement doivent de nouveau être reportées dans le Formulaire d'enregistrement de la performance (Annexe 4). Il importe, pour l'efficacité et le rendement de l'enseignement, que les pratiques de mesure et d'évaluation soient menées conjointement avec l'enseignement au cours du processus d'enseignement, c'est-à-dire pendant que l'on s'emploie à faire acquérir les comportements cibles concernés. C'est pourquoi des évaluations visant à suivre le développement de la personne doivent être réalisées pendant l'enseignement et à la fin des séances, et leurs résultats consignés sur un graphique ou dans des tableaux d'enregistrement. Par ailleurs, les progrès de la personne doivent être suivis en examinant ses productions et, si les réponses attendues ne se situent pas au niveau souhaité, les aménagements pédagogiques nécessaires doivent être apportés à la méthode utilisée, au matériel, au milieu, au nombre d'exercices, etc. En outre, les tableaux d'enregistrement, les graphiques et les productions de la personne (feuilles de travail, devoirs, etc.) doivent être examinés à intervalles réguliers au cours de la période afin d'évaluer l'efficacité et le rendement de l'enseignement. Le portfolio de la personne doit être constitué à l'issue de ce processus. Le portfolio est un dossier de développement individuel. Il s'agit d'un type d'évaluation dans lequel les relevés de performance et les travaux de la personne sont tenus de manière planifiée et ordonnée tout au long d'une année, en vue d'un objectif donné, qui comporte des exemples de travaux et qui permet de suivre aisément le développement de la personne. L'objectif fondamental de l'évaluation par portfolio est de déterminer le développement suivi par la personne en évaluant conjointement son processus et son résultat d'apprentissage. Les dossiers de développement individuel, constitués par le recueil systématique des travaux réalisés par la personne, permettent d'évaluer dans leur ensemble ses différentes aptitudes et niveaux, ses points forts, ses réussites et son développement au fil d'un processus. Les portfolios diffèrent selon les objectifs que nous mettons

en œuvre dans le processus d'enseignement et d'éducation. Les types de portfolios peuvent être classés en portfolio de travail, portfolio de présentation et portfolio d'évaluation. Parmi ceux-ci, le portfolio d'évaluation contient tous les relevés dont l'enseignant a besoin pour évaluer la personne. Ce type de portfolio montre le développement de la personne au regard des objectifs fixés dans les programmes d'enseignement. Dans ce type de portfolio, l'objectif est

d'évaluer la réussite de la personne en notant chaque travail versé au dossier. Ces portfolios peuvent être utilisés pour une évaluation visant à situer le niveau et contiennent des exemples et les meilleurs travaux montrant que la plupart des objectifs et comportements du programme d'enseignement ont été acquis. C'est pourquoi il importe de verser aux portfolios des productions axées sur le développement et les points les plus forts des personnes, et d'y consigner les commentaires de la personne et de l'enseignant sur ces productions. Dans ce cadre, les portfolios des personnes doivent contenir les graphiques obtenus au cours du processus d'évaluation, les formulaires d'enregistrement, les vidéos, les enregistrements sonores et les productions montrant les différentes compétences dans lesquelles la personne est la plus forte. Dans la mise en œuvre des portfolios, la conservation des productions de la personne, du programme éducatif individualisé, du Formulaire récapitulatif de suivi du développement du PEI (Annexe 5), des exemples d'instruments de mesure, des formulaires d'enregistrement de la performance, des tableaux d'enregistrement ainsi que des exemples d'enregistrements vidéo et sonores montrant les travaux de la personne permettra un meilleur suivi du processus. Une approche globale (holistique) est adoptée pour l'évaluation de ce type de portfolios. Les principes éthiques doivent être respectés en matière de partage des portfolios : ceux-ci ne doivent pas être communiqués à des personnes ou institutions autres que la famille de la personne, son enseignant et le RAM.

4. Évaluation de fin d'année

Les étapes à suivre pour cette évaluation sont indiquées ci-dessous : a) Tous les indicateurs de performance de la personne (ses productions, les observations de l'enseignant, les entretiens, les tableaux d'enregistrement, les graphiques, le Formulaire d'enregistrement de la performance montrant la performance de la personne dans une section ou un module) sont examinés selon une perspective globale. b) À l'issue de cet examen, la performance des personnes est reportée dans le Formulaire récapitulatif de suivi du développement du PEI (Annexe 5). c) Le contenu du portfolio est complété. d) La Liste de contrôle du portfolio (Annexe 6), qui en indique le contenu, est remplie. e) La Grille d'évaluation critériée du portfolio (Annexe 7) est envoyée au RAM avec le dossier de la personne. Le dossier de portfolio doit comporter trois parties. Chaque partie doit contenir les documents suivants. Première partie : Liste de contrôle du portfolio, Grille d'évaluation critériée du portfolio (deux exemplaires de chacune seront versés, l'un rempli par le centre d'éducation spéciale et de réadaptation, l'autre laissé vierge et rempli au RAM), PEI, Formulaire récapitulatif de suivi du développement du PEI (2 exemplaires seront versés, l'un restant au RAM), Formulaires d'enregistrement de la performance dans lesquels les enseignants ont consigné la préévaluation et l'évaluation finale

Deuxième partie : exemples des instruments de mesure utilisés, exemples des formulaires d'enregistrement et des graphiques utilisés pour le suivi du développement, exemples d'enregistrements sonores et vidéo montrant la performance de la personne. Troisième partie : doivent y figurer les travaux réalisés par la personne au cours du processus d'enseignement : exemples de devoirs, exemples de feuilles de travail, exemples d'enregistrements vidéo et sonores montrant les travaux de la personne, etc.

Évaluation de fin d'année du RAM

Le processus de suivi du RAM se déroule en évaluant le développement de la personne dans le cadre des objectifs et comportements cibles définis dans le PEI et en examinant les informations et données présentées dans son portfolio. Les étapes à suivre dans l'évaluation du RAM sont indiquées ci-dessous : a) Le portfolio de la personne est examiné afin de vérifier la présence des documents indiqués dans la Liste de contrôle du portfolio. Ce formulaire est rempli et conservé aux fins d'archivage. b) Le PEI de la personne, le Formulaire récapitulatif de suivi du développement du PEI, les tableaux d'enregistrement et les graphiques montrant sa performance sont examinés. c) La performance de la personne est évaluée. d) Le PEI de la personne, les tableaux d'enregistrement et les graphiques montrant sa performance ainsi que, le cas échéant, les enregistrements vidéo et sonores sont examinés et la Grille d'évaluation critériée du portfolio (Annexe 7), présente en deux exemplaires dans le dossier, est remplie. e) Des explications relatives aux points forts du portfolio et à ceux qui doivent être améliorés sont rédigées. Un exemplaire est destiné au centre d'éducation spéciale et de réadaptation, l'autre au RAM. f) À l'issue des évaluations et des examens réalisés, l'éducation est de nouveau planifiée en fonction du développement de la personne. Le RAM archive un exemplaire du Formulaire récapitulatif de suivi du développement du PEI, de la Grille d'évaluation critériée du portfolio et de la Liste de contrôle du portfolio figurant dans le portfolio de la personne.

Instruments de mesure et formulaires d'enregistrement dans le cadre du Programme de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole

Les instruments de mesure présentés ci-dessous peuvent être utilisés afin d'évaluer la performance de la personne. Instruments de mesure : ils sont utilisés afin de déterminer la performance de la personne avant, pendant et à la fin de l'enseignement.

Formulaires d'entretien : instruments de mesure semi-structurés utilisés en particulier lors du processus d'évaluation grossière, dans les entretiens menés avec les familles, avec les enseignants de la personne à l'école et avec la personne elle-même. Formulaires d'observation : instruments de mesure utilisés lors du processus d'observation individuelle des personnes, dans l'évaluation grossière, la préévaluation, l'évaluation en cours d'enseignement et l'évaluation finale. Les formulaires d'observation sont le plus souvent des formulaires semi-structurés. Test critérié (ÖBT) : instrument de mesure utilisé par observation directe afin de déterminer si les personnes possèdent ou non des caractéristiques préalablement définies et sur quels sujets un enseignement doit leur être dispensé. L'ÖBT est élaboré d'après les objectifs et comportements cibles du programme d'enseignement. Il indique par où commencer l'enseignement et fournit des informations sur les progrès éventuels de la personne pendant l'enseignement et sur la réalisation ou non des objectifs après l'enseignement. Dans l'ÖBT, la performance de la personne est le plus souvent comparée à un critère préalablement défini. Les ÖBT sont des tests élaborés par l'enseignant et rendent les objectifs pédagogiques plus nets et plus précis. Ils délimitent le contenu de l'enseignement. Liste de contrôle : instrument de mesure utilisé principalement lors de l'observation des comportements cibles des personnes au cours de divers processus, dans lequel sont cochées des réponses à deux catégories, selon que la personne réalise (+) ou ne réalise pas (-) un comportement. Grille d'évaluation critériée (rubrique) : instruments dans lesquels sont définis divers critères ainsi que le niveau de performance relatif à chaque critère, afin de mesurer la performance de la personne au regard d'un objectif donné. Ces instruments exigent de déterminer à l'avance quelle note sera attribuée dans quel cas. Il existe deux types de grilles : analytique et globale. Les grilles globales sont utilisées pour parvenir à un jugement d'ensemble sur la performance de la personne, les grilles analytiques pour une évaluation détaillée de la performance. Échelle d'appréciation : les échelles d'appréciation sont des instruments

de mesure qui décrivent selon divers niveaux la performance relative à la caractéristique mesurée et qui indiquent dans quelle mesure les critères sont satisfaits. Les échelles d'appréciation présentent deux formes. L'une est constituée des échelles d'attitude comportant des catégories de réponse telles que « tout à fait d'accord », « d'accord ». L'autre est constituée des échelles d'appréciation de la performance, permettant aux évaluateurs de classer la performance de la personne selon un critère donné en « faible », « moyen », « bon », « très bon ». Grille d'évaluation critériée du portfolio : élaborée afin d'examiner au RAM la qualité du portfolio de la personne et d'apporter un accompagnement au centre d'éducation spéciale et de réadaptation.

Formulaires d'enregistrement
Formulaire d'enregistrement de la performance : formulaire dans lequel sont cochés les résultats de la préévaluation et de l'évaluation finale de chaque comportement cible. Il renseigne sur la réalisation par la personne des objectifs et comportements cibles de la section concernée. Liste de contrôle du portfolio : liste de contrôle indiquant le contenu du portfolio. PEI : programme éducatif propre à la personne, comportant ses besoins, les objectifs et les comportements cibles. Formulaire récapitulatif de suivi du développement du PEI : ce formulaire comporte les colonnes suivantes : numéros des comportements cibles réalisés par la personne d'après le résultat de la préévaluation, numéros des comportements cibles dont l'enseignement est visé, comportements cibles travaillés, comportements cibles visés mais non atteints, motif de non-atteinte et propositions. La colonne « comportements cibles travaillés » doit comporter les numéros des comportements cibles enseignés au cours de la période, la colonne « comportements cibles visés mais non atteints » les numéros des comportements cibles n'ayant pu être enseignés, la colonne « motif de non-atteinte » des explications détaillées telles qu'insuffisance de temps, insuffisance d'équipement, absentéisme, et la colonne « propositions » des propositions pour chaque section (adéquation de la section à la personne, adéquation des comportements cibles à la personne, reprise des comportements cibles non atteints, etc.).

5. Points à observer dans la mise en œuvre du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole

Les modules constituant le programme ont été élaborés en tenant compte des déficits que présentent les personnes dans le domaine du langage et de la parole. Selon ses besoins, une personne peut bénéficier de plusieurs modules à la fois. Par exemple, une personne peut présenter à la fois un trouble des sons de la parole et un trouble de la fluence. Dans ce cas, elle peut bénéficier des deux modules. Il n'existe ni gradation ni ordre entre les modules. Les besoins et les caractéristiques de la personne doivent être pris en compte dans le choix des modules. Lors de la détermination des objectifs et comportements cibles à inscrire au programme éducatif individualisé de la personne, il convient de tenir compte de facteurs tels que son développement langagier, ses caractéristiques cognitives, physiques et psychosociales, son âge, son sexe, son environnement, son état de santé, etc. Si les personnes présentant un trouble du langage et de la parole présentent en outre un autre handicap, il convient de leur permettre de bénéficier également des autres programmes d'éducation de soutien nécessaires.

Afin que les objectifs et comportements cibles figurant dans les modules du programme puissent être réalisés, divers outils, matériels et équipements doivent être fournis dans les modules requis au cours du processus de mise en œuvre. Les outils et matériels à utiliser dans le processus d'éducation de soutien doivent être choisis en tenant compte de l'âge de la personne, de son développement langagier, de son état de santé, de ses caractéristiques cognitives, psychosociales et physiques, etc. Lors de la mise en œuvre du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du langage et de la parole, peuvent être utilisés, à destination des personnes, des jouets

sonores et colorés (animaux en peluche et en plastique, véhicules, poupées, legos, pâte à modeler, etc.), des cartes illustrées, des cartes de jeu, des photographies, des cartes d'appariement, des cartes de séquençage, des livres de coloriage et de concepts, des formulaires d'évaluation, des matériels de test, des listes de mots/de phrases, des livres de lecture et des livres d'histoires illustrés conformes au Règlement du Ministère de l'Éducation nationale relatif aux manuels scolaires et aux outils pédagogiques, des outils et matériels technologiques, un miroir, un chronomètre, des compteurs, un métronome, etc. Avec les adultes, il convient d'utiliser des outils et matériels adaptés à leur âge, à leur profession et à leurs caractéristiques socioculturelles. Conformément au plan éducatif de la personne, une coopération doit être établie avec le centre d'orientation et de recherche dont elle relève, avec l'école ou l'établissement qu'elle fréquente le cas échéant et avec les autres organismes concernés. Le développement de la personne doit être soutenu par des échanges de vues avec le personnel de l'établissement/de l'école qu'elle fréquente le cas échéant (professeur des écoles, conseiller d'orientation, enseignant spécialisé, enseignant de discipline, psychologue de l'établissement, éducateur du développement, éducateur, médecin, etc.) au sujet de son plan éducatif, des travaux à mener et des propositions. Le cas échéant, une coopération peut également être établie avec un psychologue, un psychiatre, un conseiller d'orientation, un ORL, un pédiatre, un chirurgien plasticien, un neurologue, un orthodontiste/chirurgien-dentiste. Des propositions relatives aux adaptations et modifications pédagogiques (milieu de la classe, méthode d'enseignement, nature des consignes de l'enseignant, temps accordé pour achever l'activité, nombre d'activités, octroi de temps pour refaire l'activité/le travail, travaux de groupe, etc.) doivent être adressées à l'établissement d'enseignement où la personne est inscrite. Afin d'assurer le transfert vers la vie sociale des acquis obtenus par la personne bénéficiant d'une éducation de soutien et la richesse de son expérience, des activités telles que le jeu, l'art dramatique, le théâtre, les sorties, le sport, etc., au cours desquelles elle communiquera avec son entourage, doivent figurer dans son programme éducatif individuel. La personne et la famille doivent être informées et orientées vers des activités sociales et culturelles permettant d'occuper le temps de manière à soutenir le développement des compétences de langage et de parole : scoutisme, théâtre, activités sportives, pratique d'un instrument de musique, dessin, activités adaptées au travail et à la profession, etc. Le personnel mettant en œuvre le programme peut, en cas de besoin, bénéficier de l'appui d'un spécialiste dans le cadre du programme d'éducation de soutien. L'éducation de soutien peut être dispensée à tout âge (0-99).

1. Nom du module	PAROLE FLUENTE Il est visé de faire disparaître les blocages, répétitions, prolongations et le débit anormal
1. Objectif du module	observés dans la fluence de la parole des personnes présentant un trouble du langage et de la parole, d'accroître la fluence de la parole et de permettre l'utilisation d'une parole fluente dans différents contextes de communication de la vie quotidienne.
1. Sections du module	Bégaiement, Bredouillement Objectifs Explications Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
	1.1.1. Assure le contrôle respiratoire pendant la parole.	1.1.1.1. Inspire avant de commencer à parler. 1.1.1.2. Parle en expirant.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.1. Bégaïement	1.1.2. Parle en réglant la prosodie de la parole.	1.1.2.1. Accentue aux endroits appropriés pendant la parole. 1.1.2.2. Règle de façon appropriée les variations du ton de la voix pendant la parole. 1.1.2.3. Parle à un débit approprié pendant la parole.	Pour le comportement cible 1.1.2.1., il est visé que la personne produise les mots et les différents types de phrases avec l'accentuation correcte, en lui faisant opérer des modifications conscientes d'intensité et de hauteur vocales. Pour le comportement cible 1.1.2.3., il est visé que la personne contrôle son débit de parole en lui faisant réaliser des pauses appropriées pendant la parole.
Section 1.1. Bégaïement	1.1.3. Parle de façon fluente.	1.1.3.1. Dit les syllabes de façon fluente. 1.1.3.2. Dit de façon fluente des mots de longueur croissante. 1.1.3.3. Dit les groupes de mots de façon fluente. 1.1.3.4. Parle de façon fluente au niveau de la phrase.	Une parole non fluente (courtes pauses, répétitions, emploi de mots de remplissage (comme « himm », « uuuu », « şey », « yani »)) pouvant également être observée par moments chez les personnes qui parlent de façon fluente, il ne faut pas attendre de la personne une performance de parole fluente à 100 %.
Section 1.1. Bégaïement	1.1.4. Lit de façon fluente.	1.1.4.1. Lit les syllabes de façon fluente. 1.1.4.2. Lit de façon fluente des mots de longueur croissante. 1.1.4.3. Lit les groupes de mots de façon fluente. 1.1.4.4. Lit les phrases de façon fluente.	Il ne faut pas attendre de la personne une performance de lecture fluente à 100 %.
Section 1.1. Bégaïement	1.1.5. Généralise la parole fluente à différentes personnes, différents milieux et différentes situations.	1.1.5.1. Parle de façon fluente avec différentes personnes. 1.1.5.2. Parle de façon fluente dans différents milieux. 1.1.5.3. Parle de façon fluente dans différentes situations.	
Section 1.1. Bégaïement	1.1.6. Fait face à ses réactions émotionnelles négatives liées à son bégaïement.	1.1.6.1. Décrit les comportements de bégaïement. 1.1.6.2. Imiter les comportements de bégaïement. 1.1.6.3. Poursuit sa parole malgré les émotions négatives apparaissant lorsqu'il bégaie en parlant avec le thérapeute. 1.1.6.4. Poursuit sa parole malgré les émotions négatives apparaissant lorsqu'il bégaie en parlant avec différentes personnes. 1.1.6.5. Poursuit sa parole malgré les émotions négatives apparaissant lorsqu'il bégaie en parlant dans différents milieux. 1.1.6.6. Poursuit sa parole malgré les émotions négatives apparaissant lorsqu'il bégaie en parlant dans différentes situations.	Pour le comportement cible 1.1.6.1. : répétition de sons, de syllabes ou de mots monosyllabiques, prolongation de sons, blocages sonores ou silencieux. Pour le comportement cible 1.1.6.2. : imiter les répétitions te-te-te-. Imiter les prolongations Uuuuuuzaatma. Imiter les blocages.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.1. Bégaïement	1.2.1. Indique qu'il présente un bredouillement.	1.2.1.1. Discrimine les variations du débit de parole. 1.2.1.2. Distingue le bredouillement de la parole normale.	Il est attendu que la personne prenne conscience de ses propres caractéristiques de bredouillement et exprime ces caractéristiques de manière appropriée.
Section 1.1. Bégaïement	1.2.2. Assure un contrôle respiratoire correct pendant la parole.	1.2.2.1. Inspire avant de commencer à parler. 1.2.2.2. Parle en expirant.	Comme on peut observer chez les personnes présentant ce trouble une poursuite de la parole pendant l'inspiration, il est attendu que la personne marque une pause en inspirant et réalise sa parole en expirant. Il est attendu que la personne utilise, en parlant, l'air expiré et non l'air inspiré.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.2. Bredouillement	1.2.3. Parle en réglant la prosodie de la parole.	1.2.3.1. Accentue aux endroits appropriés pendant la parole. 1.2.3.2. Règle de façon appropriée les variations du ton de la voix pendant la parole. 1.2.3.3. Parle à un débit approprié pendant la parole.	Pour le comportement cible 1.2.3.1., il est visé que la personne produise les mots et les différents types de phrases avec l'accentuation correcte, en lui faisant opérer des modifications conscientes d'intensité et de hauteur vocales. Pour le comportement cible 1.2.3.3., il est visé que la personne contrôle son débit de parole en lui faisant réaliser des pauses appropriées pendant la parole.
Section 1.2. Bredouillement	1.2.4. Parle de façon complète et intelligible.	1.2.4.1. Dit de façon complète et intelligible des mots de longueur croissante. 1.2.4.2. Dit les groupes de mots de façon complète et intelligible. 1.2.4.3. Parle de façon complète et intelligible au niveau de la phrase. 1.2.4.4. Parle de façon complète et intelligible au niveau du récit. 1.2.4.5. Converse avec le thérapeute en parlant de façon complète et intelligible.	Chez les personnes présentant ce trouble, on peut observer l'omission ou la production télescopée de sons et de syllabes au sein du mot, et de mots au sein de la phrase. Le terme « complète » est employé pour les cas où de telles omissions sont absentes.
Section 1.2. Bredouillement	1.2.5. Généralise la parole complète et intelligible à différentes personnes, différents milieux et différentes situations.	1.2.5.1. Parle de façon complète et intelligible avec différentes personnes. 1.2.5.2. Parle de façon complète et intelligible dans différents milieux. 1.2.5.3. Parle de façon complète et intelligible dans différentes situations.	

2. Nom du module	LANGAGE
2. Objectif du module	Il est visé de développer les compétences langagières des périodes prélinguistique et linguistique des personnes présentant un trouble du langage et de la parole.
2. Sections du module	Période prélinguistique, Période linguistique Objectifs Explications Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.2. Bredouillement	2.1.1. Établit un contact visuel.	2.1.1.1. Regarde brièvement le visage de son interlocuteur. 2.1.1.2. Établit un contact visuel avec la personne qui parle en suivant sa bouche et son visage. 2.1.1.3. Établit un contact visuel avec la personne lorsque son nom est prononcé.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.2. Établit une attention conjointe.	2.1.2.1. Oriente son attention vers la personne ou l'objet qui lui fait face. 2.1.2.2. Regarde des objets ou des images avec l'adulte. 2.1.2.3. Regarde l'objet/l'image montré du doigt. 2.1.2.4. Montre à l'adulte, en les désignant du doigt, les objets qu'il voit autour de lui.	
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.3. Prend son tour.	2.1.3.1. Prend son tour, en milieu de jeu ou en milieu naturel, en reproduisant le même geste après avoir observé celui de l'adulte. 2.1.3.2. Prend son tour, en milieu de jeu ou en milieu naturel, en produisant le même son après avoir écouté l'adulte. 2.1.3.3. Attend son tour pendant le jeu.	Pour le comportement cible 2.1.3.1., l'adulte frappe plusieurs fois sur le tambour. Il attend quelques secondes et frappe de nouveau sur le tambour. Il est attendu que la personne prenne son tour en faisant le même geste. Pour le comportement cible 2.1.3.2., l'adulte produit le son "nn" en faisant rouler une voiture. Il attend quelques secondes et, en faisant de nouveau rouler la voiture, produit à nouveau le son "nn". Il est attendu que la personne produise le même son ou un son semblable. Pour le comportement cible 2.1.3.3., il est attendu qu'elle joue avec l'adulte en prenant son tour lors d'activités de jeu propices au tour de rôle, comme mettre des formes dans une boîte à formes ou empiler des cubes, et qu'elle attende lorsque c'est le tour de l'adulte.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.4. Imité.	2.1.4.1. Imité les mouvements du corps. 2.1.4.2. Imité en utilisant un objet. 2.1.4.3. Imité les mouvements de la bouche et du visage. 2.1.4.4. Imité les sons de l'environnement. 2.1.4.5. Imité les sons de la parole. 2.1.4.6. Imité les syllabes.	Pour le comportement cible 2.1.4.1., on peut donner comme exemple l'imitation du geste de frapper des mains. Dans le comportement cible 2.1.4.2., il est attendu qu'elle utilise les objets en imitant, de manière conforme ou non à leur fonction. Ex. Fait rouler intentionnellement la voiture dans au moins une direction le long de la table. Fait glisser intentionnellement le verre dans au moins une direction le long de la table. Dans le comportement cible 2.1.4.3., sont attendues des compétences telles qu'ouvrir et fermer la bouche, gonfler la joue et la frapper, tirer la langue et la bouger, froncer les sourcils.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour le comportement cible 2.1.4.4., on peut donner comme exemples le bruit de la pluie, le bruit du vent. Dans le comportement cible 2.1.4.5., il est attendu qu'elle imite les sons vocaliques et consonantiques de la parole. On peut travailler en priorité l'imitation des voyelles et des sons antérieurs visibles tels que "p, b, m".
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.5. Établit une relation entre les significations des mots et des phrases présents dans sa vie quotidienne.	2.1.5.1. Montre l'objet/l'image de l'objet dont le nom est prononcé. 2.1.5.2. Montre l'image de l'action énoncée. 2.1.5.3. Montre comment se fait l'action énoncée. 2.1.5.4. Montre la partie du corps énoncée. 2.1.5.5. Donne des réactions adaptées au contexte en saisissant le sens des phrases employées par l'adulte.	Dans le comportement cible 2.1.5.5., après avoir entendu la phrase « Quand nous aurons fini, nous irons au parc. », faire par exemple avec les mains un signe désignant le toboggan ou montrer le parc par la fenêtre.
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.6. Exécute les consignes.	2.1.6.1. Exécute les consignes comportant une seule action, données avec des gestes. 2.1.6.2. Exécute les consignes comportant une seule action. 2.1.6.3. Apporte d'une autre pièce, lorsqu'on le lui demande, un objet qu'elle connaît.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.7. Utilise des gestes à visée de communication.	2.1.7.1. Utilise un geste visant à attirer l'attention. 2.1.7.2. Utilise un geste visant à demander un objet. 2.1.7.3. Utilise un geste visant à demander une action. 2.1.7.4. Utilise un geste visant à demander une information. 2.1.7.5. Utilise un geste visant à refuser. 2.1.7.6. Utilise un geste visant à saluer. 2.1.7.7. Utilise un geste visant à la régulation sociale. 2.1.7.8. Utilise un geste visant au jeu social.	Dans le comportement cible 2.1.7.1., tire le vêtement de l'adulte afin d'attirer son attention. Dans le comportement cible 2.1.7.2., désigne du doigt le jouet afin d'obtenir le jouet qu'elle souhaite. Dans le comportement cible 2.1.7.3., la personne pose la main de l'adulte sur le livre parce qu'elle veut que l'adulte lui fasse la lecture. Dans le comportement cible 2.1.7.4., la personne, en regardant un livre illustré avec l'adulte, désigne un objet et fait comprendre qu'elle attend de l'adulte qu'il en dise le nom. Dans le comportement cible 2.1.7.5., repousse de la main un aliment qu'elle ne veut pas lorsqu'il lui est proposé. Dans le comportement cible 2.1.7.6., fait un signe de la main signifiant « bonjour » lorsqu'elle rencontre quelqu'un.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Dans le comportement cible 2.1.7.7., lève les bras pour indiquer qu'elle veut être prise dans les bras. Dans le comportement cible 2.1.7.8., joue au jeu du coucou ("ce-e").
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.8. Joue.	2.1.8.1. Joue à des jeux d'exploration. 2.1.8.2. Joue à des jeux relationnels. 2.1.8.3. Joue à des jeux fonctionnels. 2.1.8.4. Joue en utilisant un objet comme s'il était un autre objet (jeu auto-symbolique). 2.1.8.5. Joue à un jeu symbolique à une seule étape. 2.1.8.6. Joue à un jeu symbolique combiné. 2.1.8.7. Joue à un jeu symbolique planifié.	Dans le comportement cible 2.1.8.1., il est attendu qu'elle joue à des jeux d'exploration en frappant les objets, en les portant à la bouche, en les secouant et en les jetant. Lors du travail de ce comportement cible, il convient de privilégier des jouets colorés et lumineux composés de matériaux de textures et de types différents ainsi que des jouets produisant des sons différents lorsqu'on les frappe ou qu'on les secoue. Dans le comportement cible 2.1.8.2., on peut donner comme exemples faire un puzzle, remplir un seau de sable, mettre des formes dans une boîte à formes. À ce stade, on peut recourir à des jouets tels que les boîtes à formes ou le tableau à clous. L'important est que la personne joue conformément aux relations entre les objets et réalise des actions sur les objets. Dans le comportement cible 2.1.8.3., l'important est que la personne joue avec des objets ou des objets miniatures conformément à la fonction de l'objet. Par exemple, dire "vinn" en faisant rouler une petite voiture, faire semblant de boire dans un verre. Lors du travail de ce comportement cible, on peut utiliser de vrais objets ou des jouets qui en sont la miniature. Dans le comportement cible 2.1.8.4., on peut donner comme exemple le fait de faire semblant de boire en utilisant une trousse cylindrique à la place d'un verre. La personne sait que cette trousse et le verre sont des objets différents et en connaît les fonctions, mais elle utilise en dehors de sa fonction la trousse cylindrique comme un verre. Dans le comportement cible 2.1.8.5., la personne réalise à ce stade, sur des personnes autres qu'elle-même et sur des objets tels qu'une poupée, les comportements qu'elle réalisait sur elle-même aux stades précédents. Par exemple, coiffer les cheveux de sa poupée. Dans le comportement cible 2.1.8.6., la personne montre à ce stade des comportements de jeu symbolique successifs. Elle peut réaliser la même action successivement sur différents sujets. Par exemple, elle fait d'abord semblant de manger elle-même avec une cuillère, puis fait semblant de nourrir sa poupée, puis fait de nouveau semblant de manger elle-même. Ou bien elle réalise des actions de jeu symbolique successives sur le même sujet. Par exemple, après

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			avoir fait semblant de laver les cheveux de sa poupée, elle les peigne avec un peigne. Lors du travail, il convient de viser un jeu symbolique comportant au moins trois étapes, c'est-à-dire la combinaison de trois schèmes. Dans le comportement cible 2.1.8.7., la personne planifie d'abord son jeu dans sa tête, puis contrôle son intention conformément à son plan. Elle utilise l'un à la place de l'autre des objets sans ressemblance entre eux (par exemple, pendant le jeu, elle fait d'une boîte à chaussures un lit pour sa poupée) ou utilise des parties du corps à la place d'un objet absent (elle plie ses doigts pour s'en servir de peigne et se coiffe). *Lors du travail de l'objectif relatif au jeu, il convient de viser, outre les comportements cibles de jeu, l'augmentation du taux (de la durée) de jeu, de la diversité des actions de jeu (nombre d'actions réalisées avec le jouet et nombre de jeux joués) ainsi que de la complexité du jeu (niveau de développement des actions de jeu et nombre de séquences utilisées dans le jeu).
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1.	2.2.1. Distingue les mots dans différentes situations/différents contextes.	2.2.1.1. Regarde le membre de la famille nommé (photographie ou membre de la famille lui-même)/le montre. 2.2.1.2. Se montre lui-même lorsqu'on lui demande « Où est... (nom de la personne) ? ». 2.2.1.3. Montre les objets/images que représentent les mots qu'elle rencontre souvent dans sa vie quotidienne. 2.2.1.4. Montre sur une image l'action énoncée. 2.2.1.5. Montre par ses gestes comment se fait l'action énoncée.	Dans le comportement cible 2.2.1.1., lorsqu'on regarde des photographies où figurent les membres de la famille et qu'on demande « Où est maman ? », il est attendu que la personne choisisse sa mère parmi les autres membres de la famille et la montre. Dans le comportement cible 2.2.1.2., lorsqu'on demande « Où est... ? » pendant le jeu, il est attendu que la personne se montre elle-même. Dans le comportement cible 2.2.1.3., pendant le jeu, la personne donne, parmi des jouets en forme de légumes, celui dont le nom est prononcé. En regardant un livre, elle montre la voiture lorsqu'on lui demande « Où est la voiture ? ». Dans le comportement cible 2.2.1.4., en regardant des cartes illustrées ou un livre, elle distingue parmi les autres l'image représentant l'action énoncée et la montre. Dans le comportement cible 2.2.1.5., lorsqu'on demande « Comment nous lavons-nous les mains ? », il est attendu que la personne montre comment se fait l'action en faisant semblant de se laver les mains.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.2. Période linguistique	2.2.2. Montre l'objet/l'image représentant les relations entre les mots.	2.2.2.1. Montre l'objet/l'image correspondant aux mots de sens contraire. 2.2.2.2. Montre l'image correspondant aux mots exprimant le temps. 2.2.2.3. Montre l'image correspondant aux mots exprimant le lieu, la direction et la situation. 2.2.2.4. Groupe les objets/images selon leurs catégories.	Dans le comportement cible 2.2.2.1., les mots de sens contraire tels que grand-petit, jeune-vieux, long-court sont travaillés avec de vrais objets et des images. Dans le comportement cible 2.2.2.2., les mots exprimant le temps, tels que les moments de la journée (matin, soir, nuit, etc.) et les noms des saisons, peuvent être travaillés sur des cartes illustrées et des livres. Dans le comportement cible 2.2.2.3., les mots indiquant la place et la position des objets les uns par rapport aux autres (sous, sur, à côté de, dans, etc.) et leur situation (près de, loin de, etc.) sont travaillés avec de vrais objets. Dans le comportement cible 2.2.2.4., les catégories auxquelles appartiennent les objets sont travaillées avec des images et, si possible, avec de vrais objets en trois dimensions. Il est attendu que la personne procède d'abord à un classement, puis dise le nom de la catégorie. Par exemple, des cartes de véhicules, de vêtements, de fruits sont classées comme il convient selon leurs catégories, puis nommées ainsi : « Tous ceux-là, nous les appelons véhicules/vêtements/fruits. ».
Section 2.2. Période linguistique	2.2.3. Exécute les consignes séquentielles.	2.2.3.1. Exécute les consignes séquentielles comportant deux actions. 2.2.3.2. Exécute les consignes séquentielles comportant trois actions.	Pour le comportement cible 2.2.3.1. « Sors ta trousse, mets-y les crayons de couleur ! » Pour le comportement cible 2.2.3.2. « Sors ta trousse, mets-y les crayons de couleur, essuie ta table ! »
Section 2.2. Période linguistique	2.2.4. Communique par des énoncés d'un seul mot.	2.2.4.1. Utilise un seul mot visant à attirer l'attention. 2.2.4.2. Utilise un seul mot visant à demander un objet. 2.2.4.3. Utilise un seul mot visant à demander une action. 2.2.4.4. Utilise un seul mot visant à refuser des objets. 2.2.4.5. Utilise un seul mot visant à refuser des actions. 2.2.4.6. Utilise un seul mot visant à saluer.	Dans le comportement cible 2.2.4.1., la personne dit « regarde » en montrant à l'adulte l'activité dont elle s'occupe afin de la lui indiquer. Dans le comportement cible 2.2.4.2., la personne dit « donne » ou dit le nom de l'objet afin d'obtenir un objet. Dans le comportement cible 2.2.4.3., la personne utilise des mots isolés tels que « encore, fais, plus » pour qu'une action qu'elle aime se produise. Dans le comportement cible 2.2.4.4., la personne utilise un mot isolé tel que « non, je ne veux pas » pour refuser un objet dont elle ne veut pas (un plat qu'elle n'aime pas, un jouet, etc.). Dans le comportement cible 2.2.4.5., la personne utilise un mot isolé tel que « non, ne fais pas, je ne veux pas » pour refuser une action dont elle ne veut pas. Dans le comportement cible 2.2.4.6., la personne utilise un mot isolé tel que « bonjour » pour saluer.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.2. Période linguistique	2.2.5. Communique par des énoncés composés de deux mots.	2.2.5.1. Utilise des groupes de mots composés d'un sujet et d'un objet. 2.2.5.2. Utilise des groupes de mots composés d'un sujet et d'une action. 2.2.5.3. Utilise des groupes de mots composés d'un objet et d'une action. 2.2.5.4. Utilise des groupes de mots comportant un adjectif. 2.2.5.5. Utilise des groupes de mots comportant un adverbe. 2.2.5.6. Utilise des groupes de mots comportant des pronoms. 2.2.5.7. Utilise des groupes de mots comportant une postposition. 2.2.5.8. Pose des questions de structure simple.	Pour le comportement cible 2.2.5.1. "Anne top", "Dede araba", "Baba bebek", etc. Pour le comportement cible 2.2.5.2. "Baba gel!", "Anne bak!", "Dede ver!", etc. Pour le comportement cible 2.2.5.3. "Mama al!", "Su ver!", "Top düştü.", etc. Pour le comportement cible 2.2.5.4. "Cici köpek", "Küçük kuş", "Minik kedi", etc. Pour le comportement cible 2.2.5.5. "Baba dışarıda!", "Hadi gidelim!", "Şimdi gel!", etc. Pour le comportement cible 2.2.5.6. "Benim topum.", "Kendim yaptım.", "Kimse yok!", etc. Pour le comportement cible 2.2.5.7. "Soğuk değil.", "Bu kadar.", etc. Pour le comportement cible 2.2.5.8. "Bu ne?" "Kim geldi?" "Top nerede?" "Kaç şeker?", etc. *La longueur des phrases de la structure figurant dans ces objectifs étant appelée à augmenter avec le temps, les phrases de même structure n'ont pas été répétées dans les objectifs suivants. *Les objectifs ont été abordés sous l'angle de la syntaxe, mais les intentions de communication doivent également être abordées dans les structures de phrase en développement.
Section 2.2. Période linguistique	2.2.6. Communique par des énoncés composés de trois mots ou plus.	2.2.6.1. Utilise des énoncés simples. 2.2.6.2. Utilise des énoncés complexes. 2.2.6.3. Pose des questions.	Pour le comportement cible 2.2.6.1. "Burada kuşlar var.", "Bugün okula gitmeyeceğim.", "Yemeğimi okulda yiyorum.", etc. Pour le comportement cible 2.2.6.2. "Kar yağınca oynarız.", "Yap da görelim!", "Kuş, yavrularına yemek almaya gitmiş.", "Bunu temizlemeni söylemişim.", "Bana 'Sen oynama!' dedi." Pour le comportement cible 2.2.6.3. "Köpekler nasıl yüzer?", "Babam ne zaman geldi?", "Balıklar uyur mu?", "Biz neden eve gittik?", "Hangisi babanın arabası?"
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.2. Période linguistique	2.2.7. Converse avec un adulte/un pair.	2.2.7.1. Répond à la tentative d'engager la conversation de l'adulte/du pair. 2.2.7.2. Poursuit la conversation engagée avec l'adulte/le pair.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		2.2.7.3. Prend son tour au cours de la conversation avec l'adulte/le pair. 2.2.7.4. Engage une conversation avec l'adulte/le pair. 2.2.7.5. Met fin à la conversation avec l'adulte/le pair.	
Section 2.2. Période linguistique	2.2.8. Répond aux questions posées au cours de la conversation.	2.2.8.1. Répond aux questions dont la réponse est Oui/Non. 2.2.8.2. Répond aux questions 5N1K. 2.2.8.3. Répond aux questions de raisonnement. 2.2.8.4. Répond aux questions de prédiction. 2.2.8.5. Répond aux questions de réflexion.	
Section 2.2. Période linguistique	2.2.9. Pose des questions au cours de la conversation.	2.2.9.1. Pose des questions dont la réponse est oui/non. 2.2.9.2. Pose des questions 5N1K. 2.2.9.3. Pose des questions de raisonnement. 2.2.9.4. Pose des questions de prédiction. 2.2.9.5. Pose des questions de réflexion.	
Section 2.2. Période linguistique	2.2.10. Exécute les consignes complexes.	2.2.10.1. Suit les consignes complexes comportant 2-3 actions. 2.2.10.2. Suit les consignes non séquentielles.	Pour le comportement cible 2.2.10.1. « Colorie ton dessin d'hier, choisis une activité dans ton livre et termine l'activité avec ton camarade ! » Pour le comportement cible 2.2.10.2. « Avant de ranger tes affaires, termine ton travail et mets-le dans ton dossier ! »
Section 2.2. Période linguistique	2.2.11. Utilise dans ses énoncés les suffixes flexionnels des noms à la place et dans l'ordre corrects.	2.2.11.1. Utilise les suffixes casuels. 2.2.11.2. Utilise les suffixes possessifs. 2.2.11.3. Utilise le suffixe pronominal relatif. 2.2.11.4. Utilise le suffixe interrogatif. 2.2.11.5. Utilise les suffixes de la copule. 2.2.11.6. Utilise le suffixe du complément déterminant. 2.2.11.7. Utilise les suffixes du pluriel. 2.2.11.8. Utilise le suffixe d'équatif. 2.2.11.9. Utilise le suffixe instrumental.	Pour le comportement cible 2.2.11.1. datif : Okul-a, locatif : okul-da, accusatif : okul-u, ablatif : okul-dan Pour le comportement cible 2.2.11.2. première personne du singulier (baba-m), troisième personne du singulier (kalem-i), deuxième personne du singulier (araba-n). Pour le comportement cible 2.2.11.3. le suffixe "-ki" Pour le comportement cible 2.2.11.4. "Mi, mı, mu, mü" Pour le comportement cible 2.2.11.5. "güzeldir." Pour le comportement cible 2.2.11.6. le suffixe "-ın, -in" Pour le comportement cible 2.2.11.7. "-ler, -lar" Pour le comportement cible 2.2.11.8. "-ca, -ce" "Çocukça, bence, saatlerce, sınıfça, sessizce" Pour le comportement cible 2.2.11.9. le suffixe "-le, -la". "Kalemle, kolaylıkla" * Dans cet objectif, les comportements cibles se développent simultanément. Il n'existe donc pas de hiérarchie dans l'ordonnement des comportements cibles. * L'ordre dans lequel les suffixes sont travaillés doit être déterminé selon le niveau de préparation de la personne. * L'expression « ordre » figurant dans le comportement cible désigne l'ordre d'adjonction au mot des suffixes qui s'y attachent. Ex. elma-lar-ım/elma-ım-lar, bizim-ki-ler/bizim-ler-ki
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.2. Période linguistique	2.2.12. Utilise dans ses énoncés les suffixes flexionnels des verbes à la place et dans l'ordre corrects.	2.2.12.1. Utilise les suffixes des modes de l'indicatif. 2.2.12.2. Utilise les suffixes des modes du souhait. 2.2.12.3. Utilise les suffixes de négation.	Pour le comportement cible 2.2.12.1. les suffixes du passé en -di (yap-tım), du présent (gel-iyor), du futur (al-acak), du passé en -miş (gel-miş), de l'aoriste (yap-ar). Pour le comportement cible 2.2.12.2. "Yap-malı-sın, oku-r-sa-n,

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		2.2.12.4. Utilise les suffixes interrogatifs. 2.2.12.5. Utilise les suffixes des temps composés.	yap-a-yım, yap-sın.” Pour le comportement cible 2.2.12.3. “Gel-me, oku-ma.” Pour le comportement cible 2.2.12.4. “Gel-ir mi?”, “Alabilir miyim?” Pour le comportement cible 2.2.12.5. “Yarış-mış-tı, yi-yor-muş, oku-yordu.” * Dans ce comportement cible, les sous-objectifs se développent simultanément. Ces objectifs ne sont pas hiérarchiques. * L'expression « ordre » désigne l'ordre d'adjonction au mot des suffixes qui s'y attachent (morphosyntaxe). Par exemple “Elma-lar-ım/elma-ım-lar, bizimki-ler/bizim-ler-ki”
Section 2.2. Période linguistique	2.2.13. Utilise les suffixes dérivationnels dans ses énoncés.	2.2.13.1. Utilise les suffixes formant un nom à partir d'un nom. 2.2.13.2. Utilise les suffixes formant un verbe à partir d'un nom. 2.2.13.3. Utilise les suffixes formant un nom à partir d'un verbe. 2.2.13.4. Utilise les suffixes formant un verbe à partir d'un verbe.	Pour le comportement cible 2.2.13.1. “-lik, -ce, -ci, -siz, -ki, -daş.” Pour le comportement cible 2.2.13.2. “-le, -al, -da, -kır, -at.” Pour le comportement cible 2.2.13.3. “-im, -gi, -gün, -ıcı, -ca.” Pour le comportement cible 2.2.13.4. “-tı, -r, -dır, -lı, -n, -ş.”
Section 2.2. Période linguistique	2.2.14. Dit les relations de sens entre les mots.	2.2.14.1. Dit la relation de sens entre deux mots. 2.2.14.2. Dit la relation de sens entre des mots synonymes. 2.2.14.3. Dit la relation de sens entre des mots homonymes. 2.2.14.4. Dit la relation de sens entre des mots de sens contraire.	Pour le comportement cible 2.2.14.1. “Kar ve buz ikisi de sudan oluşur, ikisi de soğuktur.” Pour le comportement cible 2.2.14.2. “Kırmızı da al da aynı renktir.” Pour le comportement cible 2.2.14.3. “Yaz sözcüğünün iki anlamı vardır birisi kalem ile yazmak birisi de mevsim olan yazdır.” Pour le comportement cible 2.2.14.4. “Uzun-kısa, soğuk-sıcak zıt anlamlı sözcüklerdir.”
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.2. Période linguistique	2.2.15. Développe son vocabulaire.	2.2.15.1. Utilise dans sa parole les mots qu'elle vient d'apprendre. 2.2.15.2. Utilise dans ses paroles les mots relatifs au temps et à la mesure. 2.2.15.3. Devine, en s'appuyant sur les indices du contexte, le sens des mots dont elle ignore la signification. 2.2.15.4. Utilise dans ses paroles des conjonctions rarement employées. 2.2.15.5. Utilise dans ses paroles les mots exprimant les émotions et les pensées. 2.2.15.6. Définit les mots correspondant aux noms d'objets selon leurs diverses caractéristiques.	Dans le comportement cible 2.2.15.1., elle utilise dans ses paroles les mots qu'elle vient d'apprendre, même si le sens n'en est pas toujours correct. Ex. la personne qui vient d'apprendre le mot “titiz” peut construire une phrase telle que “Odam her zaman çok titizdir.”. Dans de tels cas, il convient de servir de modèle pour l'emploi approprié du mot. Pour le comportement cible 2.2.15.2. “Yüzyıl, bu ay, yarım, litre”, etc. Dans le comportement cible 2.2.15.3., en parlant de la “çiftlik”, même si elle ignore le sens du mot saman, elle en devine le sens à partir de ce qui est dit. Pour le comportement cible 2.2.15.4. “Meğer, üstelik, hiç olmazsa”, etc. Pour le comportement cible 2.2.15.5. “Arkadaşının mutlu olduğunu düşündüğü

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			için sevindi." Lors du travail de ce comportement cible, on peut utiliser des cartes illustrées décrivant certaines situations/certains événements et les réactions des personnes à ces situations/événements. Dans le comportement cible 2.2.15.6., elle définit les mots en décrivant leurs caractéristiques telles que la taille, la forme, la couleur et la fonction. Par exemple, on choisit l'une des cartes illustrées ne comportant qu'un seul objet, on décrit les caractéristiques de l'objet figurant sur l'image et on demande à la personne de deviner l'objet. Après avoir ainsi servi de modèle, la personne prend son tour, choisit une carte et définit l'objet en décrivant ses caractéristiques pour que son interlocuteur le devine.
Section 2.2. Période linguistique	2.2.16. Répond aux questions portant sur un court récit qu'elle a écouté/lu.	2.2.16.1. Répond, avec l'appui de supports visuels, aux questions 5N1K portant sur le récit qu'elle a écouté/lu. 2.2.16.2. Répond, sans indice visuel, aux questions 5N1K portant sur le récit qu'elle a écouté/lu. 2.2.16.3. Répond aux questions d'inférence portant sur le récit qu'elle a écouté/lu.	Dans le comportement cible 2.2.16.1., il est attendu qu'elle réponde, en regardant des cartes séquentielles/un livre de récits illustré, aux questions portant sur le lieu et le moment du récit, sur les personnages du récit et sur les événements, situations et informations exprimés explicitement dans le récit. Dans le comportement cible 2.2.16.2., il est attendu qu'elle réponde, sans regarder de cartes séquentielles/de livre de récits illustré, aux questions portant sur le lieu et le moment du récit, sur les personnages du récit et sur les événements, situations et informations exprimés explicitement dans le récit. Dans le comportement cible 2.2.16.3., il s'agit de questions dont la réponse ne figure pas explicitement dans le récit et auxquelles la personne doit répondre en établissant un lien entre les connaissances et expériences de sa propre vie et ce qui est raconté dans le récit. Telles que les questions de raisonnement, de réflexion, de prédiction et d'idée principale.
Section 2.2. Période linguistique	2.2.17. Raconte un récit.	2.2.17.1. Raconte un événement qui lui est arrivé. 2.2.17.2. Raconte un récit relatif aux images en regardant des cartes séquentielles. 2.2.17.3. Raconte de nouveau un récit qui lui a été raconté. 2.2.17.4. Raconte, sur un sujet simple, un récit comportant le temps, le lieu, l'information sur les personnes et l'enchaînement des événements. 2.2.17.5. Raconte des récits comportant l'information sur le lieu, le temps et les personnes ainsi que les parties événement déclencheur, résolution et dénouement. 2.2.17.6. Raconte des récits composés de plusieurs sujets. 2.2.17.7. Opère des variations du ton de la voix afin de rendre le récit intéressant et palpitant lorsqu'elle le raconte.	Lors du travail du comportement cible 2.2.17.1., l'utilisation d'une carte/d'un schéma du récit est recommandée. Dans le comportement cible 2.2.17.2., il est attendu qu'elle raconte des récits comportant, en plus du récit principal contenant les éléments du récit, des sujets supplémentaires, des événements et des descriptions détaillées.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.2. Période linguistique	2.2.18. Utilise des phrases longues et complexes.	2.2.18.1. Utilise des phrases longues dans sa parole naturelle. 2.2.18.2. Utilise des phrases complexes dans sa parole naturelle.	Le comportement cible 2.2.18.1. désigne les phrases composées, composées par insertion, composées enchâssées, les phrases relatives et les phrases composées conditionnelles. * Lors du travail de ces objectifs, on peut également recourir à des activités telles que répéter des phrases de longueur et de complexité croissantes, ou former des phrases sensées en ordonnant comme il convient des mots donnés dans le désordre.
Section 2.2. Période linguistique	2.2.19. Exécute correctement les tâches exigeant une conscience phonologique.	2.2.19.1. Montre/dit combien il y a de mots dans une phrase. 2.2.19.2. Montre/dit combien il y a de syllabes dans un mot. 2.2.19.3. Forme un mot en combinant les syllabes données. 2.2.19.4. Décompose en syllabes le mot donné. 2.2.19.5. Dit si les mots énoncés riment ou non. 2.2.19.6. Dit un mot qui rime avec le mot donné. 2.2.19.7. Dit le premier son du mot donné. 2.2.19.8. Dit un mot commençant par le son donné. 2.2.19.9. Dit le dernier son du mot donné. 2.2.19.10. Forme un mot en combinant les sons donnés. 2.2.19.11. Décompose en sons le mot donné. 2.2.19.12. Dit le nouveau mot obtenu en retirant le son initial ou final du mot donné. 2.2.19.13. Dit un mot se terminant par le son donné. 2.2.19.14. Dit le nouveau mot obtenu en changeant un son du mot.	Ce que l'on veut indiquer dans le comportement cible 2.2.19.1., c'est que la personne montre le nombre de mots dans la phrase par un rythme — en frappant des mains, en frappant sur la table, en frappant du pied, etc., autant de fois qu'il y a de mots — ou qu'elle dise le nombre de mots de la phrase. Ce que l'on veut indiquer dans le comportement cible 2.2.19.2., c'est que la personne montre le nombre de syllabes dans le mot par un rythme — en frappant des mains, en frappant sur la table, en frappant du pied, etc., autant de fois qu'il y a de syllabes — ou qu'elle dise le nombre de syllabes du mot. Dans le comportement cible 2.2.19.6., le mot dit par la personne peut aussi être un mot dénué de sens rimant avec le mot donné.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.2. Période linguistique	2.2.20. Élargit la conversation.	2.2.20.1. Prend la parole dans une conversation de groupe. 2.2.20.2. Demande davantage d'explications lorsqu'elle ne comprend pas ce qui est dit au cours de la conversation. 2.2.20.3. Défend son propre avis en donnant des explications et des justifications au cours de la conversation. 2.2.20.4. Adapte ce qu'elle raconte selon la compréhension de l'auditeur. 2.2.20.5. Utilise un langage adapté à la personne avec qui elle converse. 2.2.20.6. Accède, en s'appuyant sur les indices du contexte, à ce qui n'est pas dit explicitement au cours de la	* Il est recommandé de travailler cet objectif lors d'une activité en petit groupe. On demande à la personne de parler au sein du groupe d'un héros qu'elle aime, d'un film qu'elle a vu, d'un sujet qui l'intéresse. Au cours de la conversation de groupe, les orientations et les indices permettent à la personne d'acquiescer les comportements cibles tout en respectant les règles.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		conversation. 2.2.20.7. Utilise de façon appropriée son ton de voix, ses accentuations et ses gestes au cours de la conversation.	
Section 2.2. Période linguistique	2.2.21. Acquiert/développe la conscience morphémique.	2.2.21.1. Complète le mot laissé manquant dans la phrase en ajoutant le suffixe approprié au mot approprié.	Pour le comportement cible 2.2.21.1. "Ablam marketten 20 tane yumurta aldı, eve gelirken ayağı takılıp düştü ve hepsi kırıldı." Il est demandé de compléter le blanc de la phrase en ajoutant les suffixes appropriés au mot "yumurta". Il est demandé de compléter la phrase "Ayşe her sabah kahvaltıda zeytin yer. Dün sabah da Ayşe kahvaltıda beş tane zeytin" en ajoutant le suffixe approprié au mot "ye".

3. Nom du module	LANGAGE ACQUIS
3. Objectif du module	Il est visé que les personnes présentant un trouble du langage et de la parole puissent communiquer efficacement dans leur vie quotidienne en utilisant leurs compétences de communication relatives à la compréhension et à l'expression du langage.
3. Sections du module	Aphasie, Trouble cognitivo-communicationnel Objectifs Explications Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.1. Aphasie	3.1.1. Exécute les tâches exigeant une compréhension auditive.	3.1.1.1. Exécute les commandes énoncées. 3.1.1.2. Montre l'image de l'objet dont la fonction est énoncée. 3.1.1.3. Montre l'image appartenant à une catégorie énoncée. 3.1.1.4. Montre les images correspondant aux mots énoncés. 3.1.1.5. Montre les images correspondant aux groupes de mots énoncés. 3.1.1.6. Apparie les phrases simples énoncées avec leurs images. 3.1.1.7. Apparie les phrases complexes énoncées avec leurs images. 3.1.1.8. Répond correctement aux questions simples par oui-non.	Le groupe de mots désigne les expressions correspondant aux objets et aux notions dont l'énonciation nécessite plus d'un mot. Par exemple "Kırmızı büyük araba", "Kapının kolu", etc.
Section 3.1. Aphasie	3.1.2. Répète les énoncés qui lui sont dits.	3.1.2.1. Répète les mots énoncés. 3.1.2.2. Répète les groupes de mots énoncés. 3.1.2.3. Répète les phrases énoncées.	
Section 3.1. Aphasie	3.1.3. Répond aux questions qui lui sont posées avec une longueur de parole appropriée.	3.1.3.1. Répond avec une longueur de parole appropriée aux questions portant sur des informations la concernant. 3.1.3.2. Répond avec une longueur de parole appropriée aux questions portant sur des informations concernant son entourage.	Il est attendu que la personne réponde aux questions posées avec une longueur de parole adaptée à la situation et au contexte. Il est attendu que le nombre de mots utilisés et la diversité des structures grammaticales varient conformément à la question (par exemple, être capable de répondre avec une longueur appropriée aux questions fermées, aux questions à choix ou aux questions ouvertes).
Section 3.1. Aphasie	3.1.4. Exécute les tâches relatives à la parole automatique.	3.1.4.1. Compte rythmiquement jusqu'au nombre demandé. 3.1.4.2. Énumère les jours de la semaine dans le bon ordre. 3.1.4.3. Énumère les mois de l'année dans le bon ordre. 3.1.4.4. Énumère les lettres de l'alphabet dans le bon ordre.	
Section 3.1. Aphasie	3.1.5. Exécute les tâches exigeant une dénomination.	3.1.5.1. Énumère les mots appartenant à une catégorie donnée. 3.1.5.2. Nomme l'objet/l'image de l'objet montré. 3.1.5.3. Répond aux questions posées en utilisant un nom/une action.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.1. Aphasie	3.1.6. Exécute les tâches exigeant la compréhension de l'écrit.	3.1.6.1. Exécute les commandes données par écrit. 3.1.6.2. Apparie avec leurs images les mots donnés par écrit.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		3.1.6.3. Apparie avec leurs images les groupes de mots donnés par écrit. 3.1.6.4. Apparie avec leurs images les phrases données par écrit. 3.1.6.5. Répond aux questions posées sur le texte qu'elle a lu.	
Section 3.1. Aphasie	3.1.7. Exécute les tâches exigeant une lecture à voix haute.	3.1.7.1. Lit les nombres donnés par écrit. 3.1.7.2. Lit les lettres données par écrit. 3.1.7.3. Lit les mots donnés par écrit. 3.1.7.4. Lit les groupes de mots donnés par écrit. 3.1.7.5. Lit les phrases données par écrit. 3.1.7.6. Lit le texte donné par écrit.	
Section 3.1. Aphasie	3.1.8. Exécute les tâches exigeant l'écriture.	3.1.8.1. Écrit les réponses aux questions posées. 3.1.8.2. Écrit (en chiffres) les nombres énoncés. 3.1.8.3. Écrit les lettres énoncées. 3.1.8.4. Écrit correctement les mots énoncés. 3.1.8.5. Écrit correctement les phrases énoncées. 3.1.8.6. Recopie en les regardant les mots donnés par écrit. 3.1.8.7. Recopie en les regardant les groupes de mots donnés par écrit. 3.1.8.8. Recopie en les regardant les phrases données par écrit.	
Section 3.1. Aphasie	3.1.9. Utilise les structures grammaticales.	3.1.9.1. Produit les suffixes qui s'attachent aux noms. 3.1.9.2. Produit les suffixes qui s'attachent aux verbes. 3.1.9.3. Produit les constituants de la phrase dans un ordre grammaticalement correct.	
Section 3.1. Aphasie	3.2.1. Répond aux questions relatives au lieu, au temps, à la situation et aux personnes qui l'entourent.	3.2.1.1. Dit le lieu où elle se trouve. 3.2.1.2. Répond correctement aux questions relatives au moment où elle se trouve. 3.2.1.3. Répond correctement aux questions relatives à son propre état. 3.2.1.4. Répond correctement aux questions relatives à l'identité des personnes de son entourage.	Le comportement cible 3.2.1.1. vise l'orientation de la personne dans le lieu, le temps, la situation et à l'égard des personnes. Pour le comportement cible 3.2.1.3., on peut poser des questions portant sur le problème de santé qu'elle rencontre, sur ses problèmes communicationnels/physiques. Par exemple « Avez-vous une paralysie du bras ? »

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.2. Trouble cognitivo-communicationnel	3.2.2. Répète des chiffres, des mots, des phrases et un court récit de longueur croissante.	3.2.2.1. Répète des suites de nombres de longueur croissante. 3.2.2.2. Répète des suites de mots de longueur	L'objectif 3.2.2. vise la mémoire immédiate de la personne.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		croissante. 3.2.2.3. Répète des phrases de différentes longueurs. 3.2.2.4. Raconte de nouveau un court récit qu'elle a écouté.	
Section 3.2. Trouble cognitivo-communicationnel	3.2.3. Répond correctement aux questions relatives à son passé.	3.2.3.1. Répond aux questions relatives à son passé récent. 3.2.3.2. Répond aux questions relatives à son passé lointain.	
Section 3.2. Trouble cognitivo-communicationnel	3.2.4. Répond correctement aux questions dont la réponse est oui-non.	3.2.4.1. Répond aux questions simples par oui-non. 3.2.4.2. Répond aux questions complexes par oui-non.	
Section 3.2. Trouble cognitivo-communicationnel	3.2.5. Donne une réponse appropriée aux situations proposées en vue de résoudre un problème.	3.2.5.1. Dit les solutions appropriées aux problèmes fréquemment rencontrés dans la vie quotidienne. 3.2.5.2. Dit les solutions appropriées aux problèmes rarement rencontrés dans la vie quotidienne.	Pour l'objectif 3.2.5. « Vous avez oublié vos clés à la maison, que faites-vous ? », « Pouvez-vous raconter votre parcours scolaire ? », « Pourquoi la glace fond-elle ? »
Section 3.2. Trouble cognitivo-communicationnel	3.2.6. Exprime ses pensées sur les situations proposées en les organisant de façon appropriée.	3.2.6.1. Exprime ses pensées sur des événements suivant un ordre temporel. 3.2.6.2. Exprime ses pensées sur des événements/situations comportant une relation de cause à effet.	
Section 3.2. Trouble cognitivo-communicationnel	3.2.7. Résout par le calcul les problèmes/opérations numériques proposés.	3.2.7.1. Résout par le calcul les opérations numériques simples proposées. 3.2.7.2. Résout par le calcul les opérations numériques complexes proposées.	Dans le cadre de l'objectif 3.2.7., il n'est pas visé de dispenser un enseignement des mathématiques. Le calcul d'opérations numériques y figure en tant qu'élément d'une compétence globale au sein de l'intervention cognitivo-communicationnelle générale.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.2. Trouble cognitivo-communicationnel	3.2.8. Réalise les tâches exigeant la lecture.	3.2.8.1. Exécute les commandes données par écrit. 3.2.8.2. Lit à voix haute les nombres donnés par écrit. 3.2.8.3. Lit à voix haute les lettres données par écrit. 3.2.8.4. Lit à voix haute les mots donnés par écrit. 3.2.8.5. Lit à voix haute les groupes de mots donnés par écrit. 3.2.8.6. Lit à voix haute les phrases données par écrit. 3.2.8.7. Lit à voix haute le texte donné par écrit. 3.2.8.8. Répond aux questions posées sur le texte qu'elle a lu. 3.2.8.9. Apparie avec leurs images les mots donnés par écrit. 3.2.8.10. Apparie avec leurs images les groupes de mots donnés par écrit.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		3.2.8.11. Apparie avec leurs images les phrases données par écrit.	
Section 3.2. Trouble cognitivo-communicationnel	3.2.9. Réalise les tâches exigeant un traitement visuel.	3.2.9.1. Distingue les éléments semblables/différents parmi des lettres, des chiffres et des formes. 3.2.9.2. Trouve les lettres, chiffres et formes demandés au sein d'un motif mêlé donné. 3.2.9.3. Ordonne les lettres, chiffres et formes selon le motif donné visuellement. 3.2.9.4. Indique la position, les unes par rapport aux autres ou sur un plan, des lettres, chiffres et formes donnés visuellement.	L'objectif 3.2.9. doit être évalué et travaillé dans le cas où la personne sait lire et écrire. Dans le comportement cible 3.2.9.4., elle indique la position des lettres, chiffres et formes : à droite, à côté, au-dessous, derrière les uns des autres, etc.
Section 3.2. Trouble cognitivo-communicationnel	3.2.10. Exécute les tâches d'écriture proposées.	3.2.10.1. Écrit correctement les réponses aux questions posées. 3.2.10.2. Écrit correctement (en chiffres) les nombres énoncés. 3.2.10.3. Écrit correctement les lettres énoncées. 3.2.10.4. Écrit correctement les mots énoncés. 3.2.10.5. Écrit correctement les phrases énoncées. 3.2.10.6. Recopie en les regardant les mots donnés par écrit. 3.2.10.7. Recopie en les regardant les groupes de mots donnés par écrit. 3.2.10.8. Recopie en les regardant les phrases données par écrit.	

4. Nom du module	SON DE LA PAROLE
4. Objectif du module	Il est visé que les personnes présentant un trouble du langage et de la parole puissent développer, en discriminant les sons de la parole, la compétence à parler de façon correcte, cohérente et conforme aux caractéristiques phonologiques de la langue.
4. Sections du module	Trouble des sons de la parole (articulation) et phonologie, Apraxie de la parole de l'enfance Objectifs Explications Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.2. Trouble cognitivo-communicationnel	4.1.1. Discrimine les sons de la parole.	4.1.1.1. Distingue le son cible du son le moins semblable sur le plan phonétique. 4.1.1.2. Distingue le son cible du son erroné produit à sa place. 4.1.1.3. Montre/dit la position du son de la parole cible dans le mot.	Dans le comportement cible 4.1.1.1., l'expression « son le moins semblable » signifie que les sons présentent, sur le plan phonétique, des caractéristiques aussi différentes que possible. Ex. alors que f-v présentent davantage de caractéristiques semblables, les sons f-k n'ont que très peu de caractéristiques communes.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.1. Trouble des sons de la parole (articulation) et phonologie	4.1.2. Produit correctement les sons de la parole.	4.1.2.1. Produit correctement le son de la parole cible de façon isolée. 4.1.2.2. Produit correctement le son de la parole cible avec des voyelles en position d'attaque de syllabe. 4.1.2.3. Produit correctement le son de la parole cible avec des voyelles en position de fin de syllabe. 4.1.2.4. Produit correctement le son de la parole cible entre deux voyelles. 4.1.2.5. Produit correctement le son de la parole cible en attaque de syllabe dans des mots monosyllabiques. 4.1.2.6. Produit correctement le son de la parole cible en fin de syllabe dans des mots monosyllabiques. 4.1.2.7. Produit correctement le son de la parole cible dans des mots de deux syllabes ou plus, en position d'attaque de syllabe et de début de mot. 4.1.2.8. Produit correctement le son de la parole cible dans des mots de deux syllabes ou plus, en position d'attaque/de fin de syllabe à l'intérieur du mot. 4.1.2.9. Produit correctement le son de la parole cible dans des mots de deux syllabes ou plus, en position de fin de syllabe et de fin de mot. 4.1.2.10. Produit correctement le son de la parole cible dans des groupes de mots. 4.1.2.11. Produit correctement le son de la parole cible dans la phrase. 4.1.2.12. Produit correctement le son de la parole cible dans toutes les positions en parole spontanée. 4.1.2.13. Produit correctement le son de la parole cible dans la position appropriée.	Il existe un ordre hiérarchique dans les comportements cibles de l'objectif 4.1.2. Il convient de passer au comportement cible suivant une fois un comportement cible acquis. Après le comportement cible 4.1.2.10., il est attendu que la personne utilise dans l'ordre requis, sans en changer la place dans le mot, le son de la parole qu'elle produit correctement. Par exemple "Kamyon-Kaymon/portakal-porkatal"

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.1. Trouble des sons de la parole (articulation) et	4.1.3. Exécute correctement les tâches exigeant une conscience phonologique.	4.1.3.1. Montre/dit combien il y a de mots dans une phrase. 4.1.3.2. Répète la phrase à plusieurs constituants (mots)	Dans le travail du comportement cible 4.1.3.2., il convient de commencer par des phrases à 3 constituants et d'augmenter le nombre de constituants. Si la réussite est atteinte dans les travaux menés avec des phrases à 5 constituants,

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
phonologie		énoncée sans dire un mot demandé. 4.1.3.3. Dit si les mots énoncés riment ou non. 4.1.3.4. Dit un mot rimant avec le mot énoncé. 4.1.3.5. Décompose en syllabes le mot énoncé (syllabe). 4.1.3.6. Montre/dit combien il y a de syllabes dans un mot. 4.1.3.7. Forme un mot en combinant les syllabes données. 4.1.3.8. Répète le mot polysyllabique énoncé sans dire une syllabe demandée. 4.1.3.9. Répète la syllabe énoncée en l'ajoutant à la position demandée dans un mot polysyllabique. 4.1.3.10. Dit le premier phonème du mot énoncé. 4.1.3.11. Dit le dernier phonème du mot énoncé. 4.1.3.12. Dit un mot commençant par le son de la parole énoncé. 4.1.3.13. Décompose le mot donné en unités phonémiques (phonèmes). 4.1.3.14. Montre/dit combien il y a d'unités phonémiques (phonèmes) dans un mot. 4.1.3.15. Forme un mot en combinant les unités phonémiques (phonèmes) données. 4.1.3.16. Répète le mot énoncé sans dire l'unité phonémique demandée. 4.1.3.17. Répète l'unité phonémique énoncée en l'ajoutant à la position demandée dans le mot. 4.1.3.18. Remplace l'une des unités phonémiques composant le mot énoncé par une autre unité phonémique demandée. 4.1.3.19. Montre la lettre correspondant au son énoncé.	le comportement cible peut être considéré comme suffisant. Dans le travail du comportement cible 4.1.3.7., il convient de commencer par la combinaison de 2 syllabes. La combinaison de 4 syllabes peut être considérée comme suffisante. Dans le travail du comportement cible 4.1.3.8., il convient de commencer par des mots de 2 syllabes et d'augmenter le nombre de syllabes. Si la réussite est atteinte dans les travaux menés avec des mots de 4 syllabes, le comportement cible peut être considéré comme suffisant.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.2. Apraxie de la parole de l'enfance	4.2.1. Produit correctement les mots cibles de différentes longueurs.	4.2.1.1. Produit de façon cohérente les voyelles des mots cibles dont le nombre de syllabes augmente. 4.2.1.2. Produit correctement les voyelles des mots cibles dont le nombre de syllabes augmente. 4.2.1.3. Produit de façon cohérente les consonnes des mots cibles dont le nombre de syllabes augmente. 4.2.1.4. Produit correctement les consonnes des mots cibles dont le nombre de syllabes augmente. 4.2.1.5. Imiter correctement les mots cibles dont le nombre de syllabes augmente. 4.2.1.6. Produit spontanément et de façon cohérente les mots cibles dont le nombre de syllabes augmente.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		4.2.1.7. Produit spontanément et correctement les mots cibles dont le nombre de syllabes augmente.	
Section 4.2. Apraxie de la parole de l'enfance	4.2.2. Produit les sons de la parole en suites successives, à une vitesse et pour une durée appropriées.	4.2.2.1. Répète rapidement et successivement la même syllabe. 4.2.2.2. Répète rapidement et successivement des syllabes dont la consonne change.	Dans les travaux relatifs à cet objectif, il est attendu que la personne produise aussi rapidement qu'elle en est capable "papapa..., tatata..., kakaka..., patakatakatakataka...".
Section 4.2. Apraxie de la parole de l'enfance	4.2.3. Utilise dans sa parole l'accentuation et la mélodie (intonation) correctes.	4.2.3.1. Produit les mots avec l'accentuation et la mélodie (intonation) correctes. 4.2.3.2. Produit différents types de phrases avec l'accentuation et la mélodie (intonation) correctes.	Dans les phrases interrogatives, elle produit en accentuant et en modifiant la mélodie afin de transmettre à l'auditeur différentes expressions émotionnelles.

5. Nom du module	PAROLE MOTRICE II s'agit de permettre aux personnes présentant un trouble du langage et de la parole, en planifiant les mouvements nécessaires
5. Objectif du module	à la structure phonétique et prosodique appropriée de la parole, de réaliser de façon cohérente la respiration, la phonation, le trouble du son de la parole et la résonance avec une tension musculaire (tonus) d'une force suffisante.
5. Sections du module	Dysarthrie, Apraxie Objectifs Explications Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.2. Apraxie de la parole de l'enfance	5.1.1. Réalise la respiration correcte pour la production de la parole.	5.1.1.1. Adopte la position corporelle appropriée à une respiration correcte. 5.1.1.2. Réalise une respiration correcte pour la phonation. 5.1.1.3. Contrôle sa respiration tout au long de la production de la parole.	Le comportement cible 5.1.1.1. a pour but d'assurer la posture appropriée à une respiration où le muscle du diaphragme est utilisé de façon active.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Dysarthrie	5.1.2. Réalise la phonation correcte pour la production de la parole.	5.1.2.1. Fait vibrer, au moyen des cordes vocales, l'air inspiré par une respiration correcte. 5.1.2.2. Fait résonner autour du visage le son produit par la vibration des cordes vocales.	
Section 5.1. Dysarthrie	5.1.3. Utilise avec une force suffisante les structures musculaires intervenant dans la production de la parole.	5.1.3.1. Au repos, ses lèvres sont symétriques et fermées. 5.1.3.2. Réalise les mouvements des lèvres nécessaires à la production des sons de la parole. 5.1.3.3. Réalise les mouvements de la langue nécessaires à la production des sons de la parole. 5.1.3.4. Assure le contrôle de la salive.	
Section 5.1. Dysarthrie	5.1.4. Produit les sons de la parole.	5.1.4.1. Produit le son de la parole cible de façon isolée. 5.1.4.2. Produit le son de la parole cible avec des voyelles en position d'attaque de syllabe. 5.1.4.3. Produit correctement le son de la parole cible avec des voyelles en position de fin de syllabe. 5.1.4.4. Produit correctement le son de la parole cible entre deux voyelles. 5.1.4.5. Produit correctement le son de la parole cible dans le mot, dans toutes les positions : attaque de syllabe et début de mot, fin de syllabe à l'intérieur du mot, fin de syllabe et fin de mot. 5.1.4.6. Produit correctement le son de la parole cible dans différents groupes de mots. 5.1.4.7. Produit correctement le son de la parole cible dans la phrase. 5.1.4.8. Produit correctement le son de la parole cible dans toutes les positions en parole spontanée.	
Section 5.1. Dysarthrie	5.1.5. Utilise dans sa parole l'accentuation et la mélodie (intonation) correctes.	5.1.5.1. Produit les mots avec l'accentuation et la mélodie (intonation) correctes. 5.1.5.2. Produit différents types de phrases avec l'accentuation et la mélodie (intonation) correctes.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Dysarthrie	5.2.1. Imiter les mouvements oro-moteurs.	5.2.1.1. Imiter les mouvements des lèvres. 5.2.1.2. Imiter les mouvements de la mâchoire. 5.2.1.3. Imiter les mouvements de la langue.	Pour le comportement cible 5.2.1.1., des mouvements tels qu'étirer, arrondir les lèvres. Pour le comportement cible 5.2.1.2., des mouvements tels que mâcher, mordre, entrechoquer les dents. Pour le comportement cible 5.2.1.3., des mouvements tels que se lécher les lèvres, claquer le palais.
Section 5.1. Dysarthrie	5.2.2. Imiter les sons de l'environnement, les sons fonctionnels et les vocalisations.	5.2.2.1. Imiter les sons de l'environnement. 5.2.2.2. Imiter les sons fonctionnels. 5.2.2.3. Imiter les vocalisations.	Pour le comportement cible 5.2.2.1., bruit d'animal, bruit de véhicule, bruit de sonnette, etc. Pour le comportement cible 5.2.2.2., produire le son "mmm" en mangeant Pour le comportement cible 5.2.2.3., des sons semblables aux essais vocaux de la période prélinguistique chez les personnes, par exemple "aaaaa", "ouuuu"
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.2. Apraxie	5.2.3. Produit de façon cohérente les sons de la parole de façon isolée.	5.2.3.1. Produit de façon cohérente les sons visibles. 5.2.3.2. Produit de façon cohérente les sons peu visibles.	Dans l'objectif 5.2.3., il est demandé de répéter 5-10 fois chaque son cible. Les productions cohérentes sont considérées comme correctes. Pour pouvoir passer à l'étape suivante, il peut ne pas être attendu que la totalité des sons cibles soit produite de façon cohérente. Pour le comportement cible 5.2.3.1., les sons visibles sont les sons "m, b, p, f, v, n, t, d, l". Pour le comportement cible 5.2.3.2., les sons peu visibles sont les sons "s, z, ç, c, r, h, k, g".
Section 5.2. Apraxie	5.2.4. Produit correctement et de façon cohérente les combinaisons de sons.	5.2.4.1. Produit correctement et de façon cohérente les combinaisons consonne-voyelle. 5.2.4.2. Produit correctement et de façon cohérente les combinaisons voyelle-consonne. 5.2.4.3. Produit correctement et de façon cohérente les combinaisons consonne-voyelle-consonne. 5.2.4.4. Produit correctement et de façon cohérente différentes combinaisons de sons.	Pour le comportement cible 5.2.4.4. "ka-ma, ka-ma,ka-ma.../el-ik, el-ik, elik.../mey-ney, mey-ney, mey-ney.../boy-boya, boy-boya, boy-boya..."
Section 5.2. Apraxie	5.2.5. Produit correctement et de façon cohérente les sons dans les mots.	5.2.5.1. Produit correctement et de façon cohérente les sons d'un mot monosyllabique. 5.2.5.2. Produit correctement et de façon cohérente les sons d'un mot de deux syllabes. 5.2.5.3. Produit correctement et de façon cohérente les sons d'un mot de trois syllabes. 5.2.5.4. Produit correctement et de façon cohérente les sons de mots de longueur croissante.	L'objectif 5.2.5. a pour but que le son de la parole produit correctement et de façon cohérente à l'état isolé continue d'être produit correctement et de façon cohérente à mesure que la longueur en syllabes augmente. Il est attendu que la production du son de la parole ne se dégrade pas à mesure que le nombre de syllabes augmente.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.2. Apraxie	5.2.6. Produit correctement et de façon cohérente les sons dans les groupes de mots.	5.2.6.1. Produit correctement et de façon cohérente les sons des groupes de deux mots composés de mots monosyllabiques. 5.2.6.2. Produit correctement et de façon cohérente les sons des groupes de mots composés d'un mot d'une syllabe et d'un mot de deux syllabes. 5.2.6.3. Produit correctement et de façon cohérente les sons des groupes de deux mots composés de mots de deux syllabes. 5.2.6.4. Produit correctement et de façon cohérente les sons des groupes de mots composés de mots de plus de deux syllabes.	Dans l'objectif 5.2.6., les mots des groupes de mots utilisés doivent être choisis parmi les mots que la personne peut produire de façon cohérente et correcte à l'état isolé. Pour le comportement cible 5.2.6.1. "mor top, mor top, mor top", etc. Pour le comportement cible 5.2.6.2. "mavi top, mavi top, mavi top", etc. Pour le comportement cible 5.2.6.3. "kara kutu, kara kutu, kara kutu", etc. Pour le comportement cible 5.2.6.4. "kırmızı araba, kırmızı araba, kırmızı araba", etc.
Section 5.2. Apraxie	5.2.7. Produit correctement et de façon cohérente les sons dans les phrases.	5.2.7.1. Produit correctement et de façon cohérente les sons composés de deux mots. 5.2.7.2. Produit correctement et de façon cohérente les sons des phrases composées de trois mots. 5.2.7.3. Produit correctement et de façon cohérente les sons des phrases composées de quatre mots.	Pour le comportement cible 5.2.7.1. "bal al, bal al, bal al.../top attım, top attım, top attım", etc. Pour le comportement cible 5.2.7.2. "bol bal al, bol bal al, bol bal al", etc. Pour le comportement cible 5.2.7.3. "Ayşe kırmızı top al, Ayşe kırmızı top al, Ayşe kırmızı top al", etc.
Section 5.2. Apraxie	5.2.8. Produit correctement et de façon cohérente les sons au cours d'une communication réciproque.	5.2.8.1. Produit correctement et de façon cohérente les sons utilisés dans les actes de langage. 5.2.8.2. Produit correctement et de façon cohérente les sons des mots oui/non. 5.2.8.3. Produit correctement et de façon cohérente les sons dans les réponses données aux questions ouvertes. 5.2.8.4. Produit correctement et de façon cohérente les sons au cours d'une conversation structurée. 5.2.8.5. Produit les sons de façon cohérente et correcte dans les conversations non structurées.	Pour l'objectif 5.8.1. "-Tanıdığın birini yolda gördüğünde ne dersin?" "-Merhaba." "-Hasta olan kişiye ne denir?" "-Geçmiş olsun.", etc.
Section 5.2. Apraxie	5.2.9. Utilise dans sa parole l'accentuation et la mélodie (intonation) correctes.	5.2.9.1. Produit les mots avec l'accentuation et la mélodie (intonation) correctes. 5.2.9.2. Produit différents types de phrases avec l'accentuation et la mélodie (intonation) correctes.	

6. Nom du module	RÉSONANCE Chez les personnes présentant un trouble du langage et de la parole, il est visé de supprimer les erreurs du trouble compensatoire des sons
6. Objectif du module	de la parole liées à la fuite nasale spécifique au phonème et à l'hypernasalité, afin que les sons de la parole puissent être produits correctement et utilisés de façon intelligible dans la vie quotidienne.
6. Sections du module	Fuite nasale spécifique au phonème (émission nasale phonème-spécifique), Trouble compensatoire des sons de la parole (articulation) lié à l'hypernasalité Objectifs Explications Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Fuite nasale spécifique au phonème (émission nasale phonème-spécifique)	6.1.1. Produit les sons à haute pression (s, z, ş, j, ç, c) par voie orale, sans fuite nasale.	6.1.1.1. Produit le son de la parole cible de façon isolée. 6.1.1.2. Produit le son de la parole cible avec des voyelles en position d'attaque de syllabe. 6.1.1.3. Produit le son de la parole cible avec des voyelles en position de fin de syllabe. 6.1.1.4. Produit le son de la parole cible entre deux voyelles. 6.1.1.5. Produit le son de la parole cible en attaque de syllabe dans des mots monosyllabiques. 6.1.1.6. Produit le son de la parole cible en fin de syllabe dans des mots monosyllabiques. 6.1.1.7. Produit le son de la parole cible en position attaque de syllabe-début de mot dans des mots de deux syllabes ou plus. 6.1.1.8. Produit le son de la parole cible en position attaque de syllabe-intérieur de mot dans des mots de deux syllabes ou plus. 6.1.1.9. Produit le son de la parole cible en position fin de syllabe-intérieur de mot dans des mots de deux syllabes ou plus. 6.1.1.10. Produit le son de la parole cible en position fin de syllabe-fin de mot dans des mots de deux syllabes ou plus. 6.1.1.11. Produit le son de la parole cible dans des groupes de mots. 6.1.1.12. Produit le son de la parole cible dans la phrase. 6.1.1.13. Produit le son de la parole cible dans toutes les positions en parole spontanée.	Un travail hiérarchique s'impose dans cet objectif et ses comportements cibles. Il convient de passer au comportement cible suivant une fois un comportement cible acquis.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.2.	6.2.1. Produit les sons de la parole cibles à la place des sons erronés dus à l'hypernasalité.	6.2.1.1. Produit le son de la parole cible de façon isolée. 6.2.1.2. Produit le son de la parole cible avec des voyelles en position d'attaque de syllabe. 6.2.1.3. Produit le son de la parole cible avec des voyelles en position de fin de syllabe. 6.2.1.4. Produit le son de la parole cible entre deux voyelles. 6.2.1.5. Produit le son de la parole cible en attaque de syllabe dans des mots monosyllabiques. 6.2.1.6. Produit le son de la parole cible en fin de syllabe dans des mots monosyllabiques. 6.2.1.7. Produit le son de la parole cible en position attaque de syllabe-début de mot dans des mots de deux	L'objectif 6.2.1. vise le traitement des erreurs du trouble compensatoire des sons de la parole observées chez la personne.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		syllabes ou plus. 6.2.1.8. Produit le son de la parole cible en position attaque de syllabe-intérieur de mot dans des mots de deux syllabes ou plus. 6.2.1.9. Produit le son de la parole cible en position fin de syllabe-intérieur de mot dans des mots de deux syllabes ou plus. 6.2.1.10. Produit le son de la parole cible en position fin de syllabe-fin de mot dans des mots de deux syllabes ou plus. 6.2.1.11. Produit le son de la parole cible dans des groupes de mots. 6.2.1.12. Produit le son de la parole cible dans la phrase. 6.2.1.13. Produit le son de la parole cible dans toutes les positions en parole spontanée.	

7. Nom du module	VOIX Il est visé que les personnes présentant un trouble du langage et de la parole puissent utiliser la qualité, la hauteur et l'intensité de leur voix de manière semblable à celle des personnes de même âge, de même sexe, de même milieu culturel
7. Objectif du module	et de même implantation géographique, et de manière adaptée à leur communication.
7. Sections du module	Respiration, Phonation Objectifs Explications Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.2. Trouble compensatoire des sons de la parole (articulation) lié à l'hypernasalité	7.1.1. Adopte la position corporelle appropriée à une respiration correcte.	7.1.1.1. Se tient droit. 7.1.1.2. Maintient ses épaules et son cou dans une position détendue.	Dans l'objectif 7.1.1., la posture (position corporelle) correcte et la respiration constituent les premières étapes du comportement cible dans le processus de production d'une voix saine.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.1. Respiration	7.1.2. Réalise une respiration correcte pour la phonation.	7.1.2.1. Inspire par le nez. 7.1.2.2. Abaisse son diaphragme en inspirant. 7.1.2.3. Expire par la bouche de façon contrôlée et lente l'air inspiré.	Dans le comportement cible 7.1.2.1., l'inspiration par le nez est recommandée pour une respiration correcte. Il convient toutefois de tenir compte du fait que cet objectif ne pourra pas être réalisé en cas de problèmes anatomiques des structures nasales. Dans le comportement cible 7.1.2.2., il est attendu que les mouvements des épaules et de la cage thoracique de la personne ne soient pas marqués pendant l'inspiration.
Section 7.1. Respiration	7.1.3. Contrôle sa respiration pendant la production de la parole.	7.1.3.1. Utilise la respiration diaphragmatique en parlant. 7.1.3.2. Contrôle les mouvements de sa cage thoracique et de ses épaules.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.2.	7.2.1. Explique l'importance de la production et de l'utilisation de la voix.	7.2.1.1. Explique l'importance d'une utilisation correcte et saine de la voix. 7.2.1.2. Énumère les facteurs à l'origine d'un trouble de la voix.	Dans l'objectif 7.2.1., connaître les facteurs à l'origine d'un trouble de la voix et savoir, à un niveau élémentaire, comment se produit une voix correcte et saine contribuera à faire disparaître le comportement de phonation erroné et à assurer l'hygiène vocale, ainsi qu'à maintenir ce comportement.
Section 7.2.	7.2.2. Explique ce qu'il convient de faire pour l'hygiène vocale.	7.2.2.1. Explique les habitudes alimentaires nécessaires à une voix saine. 7.2.2.2. Explique l'importance du rythme de sommeil nécessaire à une voix saine. 7.2.2.3. Explique les effets des facteurs environnementaux défavorables et des habitudes nocives sur la voix. 7.2.2.4. Explique les effets défavorables d'une mauvaise utilisation de la voix sur celle-ci.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.2. Phonation	7.2.3. Utilise la respiration diaphragmatique en adoptant, pendant la parole, la position corporelle appropriée à la production de la voix.	7.2.3.1. Se tient droit. 7.2.3.2. Maintient ses épaules et son cou dans une position détendue.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.2. Phonation	7.2.4. Réalise une phonation à focalisation antérieure.	7.2.4.1. Fait vibrer, au moyen des cordes vocales, l'air inspiré par une respiration correcte. 7.2.4.2. Fait résonner autour du visage le son produit par la vibration des cordes vocales.	Dans l'objectif 7.2.4., la phonation à focalisation antérieure consiste à produire le son formé par les cordes vocales en le faisant résonner dans les cavités situées dans la tête. Une phonation qui n'est pas à focalisation antérieure peut accroître la tension des cordes vocales et de leur pourtour. La production vocale à focalisation antérieure peut se reconnaître à l'oreille ou en observant le pourtour du cou de la personne. Dans une phonation qui n'est pas à focalisation antérieure, une tension est observée au pourtour du cou.
Section 7.2. Phonation	7.2.5. Utilise une voix adaptée à son âge et à son sexe.	7.2.5.1. Contrôle la hauteur (fréquence) de sa voix de manière adaptée à son âge. 7.2.5.2. Contrôle la hauteur (fréquence) de sa voix de manière adaptée à son sexe.	
Section 7.2. Phonation	7.2.6. Utilise la phonation correcte dans la parole quotidienne, en parlant avec différentes personnes dans différentes situations et différents milieux.	7.2.6.1. Utilise sa voix de façon saine dans la parole quotidienne. 7.2.6.2. Contrôle l'intensité de sa voix en parlant, selon le milieu où elle se trouve. 7.2.6.3. Contrôle la hauteur (fréquence) de sa voix en parlant, selon le milieu où elle se trouve.	L'objectif 7.2.6. vise la généralisation de la voix saine que la personne a obtenue par la thérapie vocale. Pour cet objectif, certaines modifications peuvent être apportées au milieu thérapeutique. Ces modifications peuvent consister à intégrer à la séance un autre spécialiste ou une autre personne (il devient ainsi possible d'évaluer si la personne parvient à produire une voix saine lorsqu'elle communique avec des personnes autres que son thérapeute) ou à ajouter un son extérieur dans la salle de thérapie (tout son ajouté afin que la personne suivie contrôle sa voix avec un bruit de fond). Il est attendu que la personne utilise sa voix avec une intensité et une fréquence appropriées dans la communication qu'elle établit avec différentes personnes ou dans différents milieux.

annexes

ANNEXE-1 TEST CRITÉRIÉ (ÖBT)

Nom et prénom de la personne : _____ : _____ Année scolaire : _____ Date : _____
 / _____ : Nom du module 1re éval. : _____ Section n° : _____ : ____/____/____ Éval. interm. :
 ____/____/____ Éval. fin. : ____/____/____ Oui/Non Comportements cibles Matériels/Questions Consigne Critère Éval. interm. Éval. fin. 1re éval.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

6.

7.

éval. : Évaluation

LISTE DE CONTRÔLE ANNEXE-2 Nom et prénom de la personne Nom de l'enseignant : _____

: _____ Année scolaire Date : ____/____/____ : Nom du module 1re éval. : _____

Section n° : ____ : ____/____/____ Éval. interm. : ____/____/____ Éval. fin. : ____/____/____

Éval. fin. 1re éval. Éval. interm. Comportements cibles Matériels/Questions Explications Oui (+)/Non (-) Oui (+)/Non (-) Oui (+)/Non (-) 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. éval. : Évaluation

GRILLE D'ÉVALUATION CRITÉRIÉE ANNEXE-3

Nom et prénom de la personne : _____ Date de début et de fin de l'éducation : ____/____/____ Date de l'évaluation : ____/____/____ Nom du module - de la section : ____/____/____ Objectif/Comportement cible :

Niveau de performance et descriptions

Critères Insuffisant (3) Moyen (2) Bon (1)

Note : peut être préparée à 3, 4 ou 5 niveaux selon la compétence à mesurer.

FORMULAIRE D'ENREGISTREMENT DE LA PERFORMANCE ANNEXE-4

Nom et prénom de la personne : _____ Nom de l'enseignant : _____

Date de la préévaluation : ____/____/____ Date de l'évaluation finale : ____/____/____

Numéro du comportement cible Évaluation Objectifs Sections 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

Pré x x x x x x x x x x x x x x Objectif 1.1.1 Fin + + + + + + + + + + +

Pré x x x x x Section 1.1 Objectif 1.1.2 Fin + + + + +

Pré x x x x x x x x Objectif 1.1.3 Fin + + + + + + +

Pré x x x x x x x x x x Objectif 2.1.1 Fin + + + + + + + Section 2.1 Pré x x x x x x x x x x x x x x Objectif 2.1.2 + + + + + + + + + + + Fin

x x x Pré Objectif 3.1.1 + + + Fin

x x Pré Objectif 3.1.2 Section 3.1 + + Fin

x x Pré Objectif 3.1.3 + + Fin

Note : le Formulaire d'enregistrement de la performance est rempli séparément au début et à la fin du processus d'enseignement, pour chaque module.

x : comportement cible dont l'atteinte est visée

+ : comportement cible atteint

ANNEXE-5 FORMULAIRE RÉCAPITULATIF DE SUIVI DU DÉVELOPPEMENT DU PEI

Nom et prénom de la personne Nom de l'enseignant : _____ :

Année scolaire : _____ / _____

Date de l'évaluation finale Préévaluation : ____ / ____ / ____ : ____ / ____ / ____

Date

Dans le module Dans le PEI Réalisés Dont l'enseignement Travaillés Non atteints

de non-atteinte

Figurant Modules Figurant Comportements Comportements Propositions Comportements est visé Comportements

Motifs

cibles cibles cibles cibles Sections Objectifs

Note : le Formulaire récapitulatif de suivi du développement du PEI est rempli à partir des données issues des évaluations réalisées au cours de la mise en œuvre du PEI, pendant l'enseignement et à la fin de l'enseignement.

Les données figurant dans ce formulaire sont prises en compte pour les évaluations grossières qui seront réalisées l'année scolaire suivante.

		Objectif 1.1.1						
		Objectif 1.1.2						
	Section 1.1 (Nom							
	de la section)	Objectif 1.1.3						
(Nom du module)								
Module 1								
		Objectif 1.1.4						
		Objectif 1.2.1						
	Section 1.2 (Nom							

	de la section)	Objectif 1.2.2						
		Objectif 2.1.1						
(Nom du module) Module 2	Section 2.1 (Nom							
	de la section)	Objectif 2.1.2						

LISTE DE CONTRÔLE DU PORTFOLIO Établissement d'enseignement privé Centre d'orientation et de recherche (RAM) Explication Explication Travaux/Productions Nom et prénom de la personne : _____ Date : ____/____/____ Année scolaire : ____/____ Nom du module : _____ Ce

formulaire a été élaboré afin de contrôler le contenu des portfolios que les personnes constituent après avoir achevé un module ou à la fin de l'année scolaire, avant leur envoi au RAM. Il a également été élaboré afin de fournir, au début du processus d'enseignement, des informations sur ce qui doit figurer dans le contenu des portfolios à constituer. Lors de la remise du portfolio, les productions/travaux ci-dessous seront d'abord contrôlés par l'établissement d'enseignement privé puis, lorsque le dossier parviendra au RAM, contrôlés par le RAM, qui remplira les colonnes correspondantes. Note : ce formulaire sera rempli en deux exemplaires. L'un sera conservé dans l'établissement d'enseignement privé concerné, l'autre au RAM. ANNEXE-6

Ce formulaire a été élaboré afin de contrôler le contenu des portfolios que les personnes constituent après avoir achevé un module ou à la fin de l'année scolaire, avant leur envoi au RAM. Il a également été élaboré afin de fournir, au début du processus d'enseignement, des informations sur ce qui doit figurer dans le contenu des portfolios à constituer. Lors de la remise du portfolio, les productions/travaux ci-dessous seront d'abord contrôlés par l'établissement d'enseignement privé puis, lorsque le dossier parviendra au RAM, contrôlés par le RAM, qui remplira les colonnes correspondantes.

LISTE DE CONTRÔLE DU PORTFOLIO ANNEXE-6

Nom et prénom de la personne Date : _____ : ____/____/____

Année scolaire Nom du module : _____/_____ : _____

Établissement d'enseignement privé Centre d'orientation et de recherche (RAM) Travaux/Productions Explication Explication

Note : ce formulaire sera rempli en deux exemplaires. L'un sera conservé dans l'établissement d'enseignement privé concerné, l'autre au RAM.

	PEI de la personne		
	POI (Programme d'enseignement individuel)		
	Formulaire récapitulatif de suivi du développement du PEI (2 exemplaires)		
	Formulaires d'enregistrement de la performance		
	Exemple de POI		
	Exemple de formulaire d'enregistrement du suivi du développement		
	Exemple de graphique de suivi du développement		
	Exemple d'instruments de mesure (épreuves)		
	Exemples de devoirs réalisés au cours du processus d'enseignement		
	Exemples de feuilles de travail réalisées par la personne au cours du processus d'enseignement		
	Exemples d'enregistrements sonores et vidéo des travaux de la personne (pouvant être versés si l'autorisation de la famille a été obtenue)		

GRILLE D'ÉVALUATION CRITÉRIÉE DU PORTFOLIO ANNEXE-7

Nom et prénom de la personne Date de l'évaluation : _____ : ____/____/____

Date de début de l'éducation Nom du module : _____/_____ : _____

EXPLICATION : cet instrument a été élaboré afin d'évaluer les portfolios réunissant les diverses productions que nos personnes ont réalisées au cours de l'année scolaire au titre du ou des modules concernés ainsi que les divers instruments de mesure appliqués par les enseignants en vue de leur enseignement et de leur développement. Pour la notation des portfolios constitués, examinez et notez séparément chacun des critères ci-dessous.

Moyen (2) À améliorer (1) Bon (3) Très bon (4)

Contenu	Presque aucun des travaux devant figurer au titre de la Partie 1, de la Partie 2 et de la Partie 3 ne se trouve dans le portfolio. Seul le PEI de la personne y figure. Le formulaire d'enregistrement et/ou les graphiques de développement montrant le développement de la personne n'y figurent pas non plus.	Le PEI de la personne et le Formulaire d'enregistrement de la performance relevant de la Partie 1 se trouvent dans le portfolio. Les travaux devant figurer au titre de la Partie 2 et de la Partie 3 n'y figurent pas. Le formulaire d'enregistrement et/ou les graphiques de développement montrant le développement de la personne y figurent en partie, mais ne donnent que des informations très superficielles.	Une part importante des travaux devant figurer au titre de la Partie 1, de la Partie 2 et de la Partie 3 se trouve dans le portfolio. Les productions données en exemple concordent avec les informations du formulaire d'enregistrement de la performance et le formulaire d'enregistrement et/ou les graphiques montrant le développement de la personne y figurent.	La totalité des travaux devant figurer au titre de la Partie 1, de la Partie 2 et de la Partie 3 se trouve dans le portfolio. Les productions données en exemple concordent avec les informations du formulaire d'enregistrement de la performance et le formulaire d'enregistrement et/ou les graphiques montrant le développement de la personne y figurent.
État de réalisation Des objectifs	À l'examen des productions, des formulaires et du formulaire d'enregistrement de la performance figurant dans le portfolio, on constate qu'aucun des objectifs fixés avant l'enseignement n'a été atteint, ou qu'un ou deux seulement l'ont été.	À l'examen des productions, des formulaires, du formulaire d'enregistrement de la performance, etc. figurant dans le portfolio, on constate qu'environ la moitié des objectifs fixés avant l'enseignement a été atteinte.	À l'examen des productions, des formulaires, du formulaire d'enregistrement de la performance, etc. figurant dans le portfolio, on constate qu'une part importante des objectifs fixés avant l'enseignement a été atteinte.	À l'examen des productions, des formulaires d'enregistrement de la performance, etc. figurant dans le portfolio, on constate que les objectifs fixés avant l'enseignement ont été pleinement atteints.

Moyen (2) À améliorer (1) Bon (3) Très bon (4)

Instruments de mesure	Les instruments de mesure versés à titre d'exemple dans le portfolio ne concordent globalement pas avec les objectifs de la personne ni avec les comportements cibles des modules. Ils doivent en outre être améliorés sur le plan technique (caractéristiques requises et variété) et qualitatif (contenu).	Les instruments de mesure versés à titre d'exemple dans le portfolio concordent globalement avec les objectifs de la personne et avec les comportements cibles des modules. Ils doivent toutefois être améliorés sur le plan qualitatif (du contenu).	Les instruments de mesure versés à titre d'exemple dans le portfolio concordent avec les objectifs de la personne et avec les comportements cibles des modules, mais doivent être un peu améliorés sur le plan technique (caractéristiques requises et variété).	Les instruments de mesure versés à titre d'exemple dans le portfolio ont été élaborés de façon appropriée, avec une large portée ainsi qu'un nombre de questions et des aspects techniques adéquats, de manière à mesurer les objectifs de la personne et les comportements cibles des modules.
Compte rendu du développement	Aucun instrument reflétant le processus de développement de la personne ne figure dans le portfolio.	Les exemples de tableaux d'enregistrement/graphiques présentés dans le portfolio ne reflètent pas le processus de développement de la personne. Ou bien ils ne sont pas pleinement en lien avec les objectifs.	Les exemples de tableaux d'enregistrement/graphiques présentés dans le portfolio reflètent globalement le processus de développement de la personne, mais ne donnent pas d'informations détaillées.	Les exemples de tableaux d'enregistrement/graphiques présentés dans le portfolio donnent des informations détaillées sur la performance de la personne.

Variété des productions	Dans le portfolio, un seul type d'exemples a été donné parmi les travaux réalisés au regard des objectifs de la personne.	Dans le portfolio figurent également deux ou trois types d'exemples parmi les travaux réalisés au regard des objectifs de la personne.	Dans le portfolio figurent également deux ou trois types d'exemples parmi les travaux réalisés au regard des objectifs de la personne. Le nombre d'exemples propres à chaque type est lui aussi d'un niveau suffisant.	Dans le portfolio, divers exemples ont été présentés parmi les travaux réalisés au regard des objectifs de la personne (exemples d'épreuves, feuilles de travail, vidéos, enregistrements sonores, devoirs, activités). Les exemples présentés sont à la fois suffisants en nombre et reflètent, sur le plan qualitatif, les différentes caractéristiques de la personne.
Organisation	Les documents et productions du portfolio ont été classés au hasard, sans respecter la Partie 1, la Partie 2 et la Partie 3. Le dossier apparaît fort désordonné.	Les documents et productions du portfolio ont été classés conformément à la Partie 1, mais les autres parties sont classées de façon confuse.	Les documents et productions du portfolio ont été classés de façon appropriée selon la Partie 1 et la Partie 2 et sont globalement ordonnés.	Les documents et productions du portfolio ont été classés conformément à la Partie 1, à la Partie 2 et à la Partie 3. Le dossier est fort bien ordonné.

À améliorer (1) Moyen (2) Bon (3) Très bon (4)

Explication	Points forts du dossier :			
	Points du dossier devant être améliorés :			

PROGRAMME D'ÉDUCATION DE SOUTIEN POUR LES PERSONNES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU LANGAGE ET DE LA PAROLE